

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Е.В. Евмененко, А.В. Трущелева

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Учебно-методическое пособие

Ставрополь
2008

УДК 159.9
ББК 88.4
Е 19

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Ставропольского государственного
педагогического института

Рецензенты:

канд. психол. наук, доцент **Г.Ю. Козловская**,
д-р пед. наук, профессор **Л.Ф. Сербина**

Евмененко Е.В., Трущелева А.В.

Е 19 **Психология** лиц с нарушениями зрения: Учебно-методическое пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 220 с.

Пособие является результатом научного анализа и методических разработок по проблеме развития лиц в условиях зрительной депривации на разных этапах онтогенеза. Предлагаемое пособие может быть использовано при подготовке студентов по специальностям 05070552 – «Специальное дошкольное образование», 05071765 – «Специальная дошкольная педагогика и психология», 05071665 – «Специальная психология» как по дневной, так и по заочной формам обучения. Материалы комплекса могут быть адресованы специалистам-тифологам, а также практическим работникам образовательных и реабилитационных учреждений для детей с нарушениями зрения.

УДК 159.9
ББК 88.4

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	4
----------------	---

РАЗДЕЛ 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ»

Учебная программа	6
Содержание основных разделов дисциплины	20
Методические рекомендации к организации и проведению семинарских занятий	120
Тестовые задания для контроля знаний студентов	135

РАЗДЕЛ 2. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ПО ИЗУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ»

Словарь специальных терминов	146
Программа по педагогической практике «Обучение и воспитание детей с нарушениями зрения»	153
Библиографические сведения о публикациях по тифлопсихологии в специальных периодических изданиях	169
Биографические очерки о ведущих отечественных и зарубежных тифлологах	185
Литература	211

ВВЕДЕНИЕ

Современное развитие специальной психологии позволило выделить основные направления, изучающие закономерности психического развития лиц с различными отклонениями в развитии.

Одним из таких направлений стала тифлопсихология, основными задачами которой являются анализ специфики психического отражения мира лицами с нарушением зрения, разработка психологических основ коррекции, компенсации и интеграции в условиях зрительной депривации.

Наблюдающийся в настоящее время демографический кризис, выражающийся в сокращении рождаемости, характеризуется снижением индекса здоровья новорожденных, что, в свою очередь, приводит к повышению заболеваемости, в том числе и к нарушениям зрения.

Указанные факторы делают проблему совершенствования подготовки тифлопедагогов и специальных психологов социально значимой и актуальной.

Для оптимизации специальной помощи лицам с нарушениями зрения необходимы знания о психологических особенностях и закономерностях их развития, что и является предметом изучения данной дисциплины.

Создание учебно-методического пособия по дисциплине «Психология лиц с нарушениями зрения» способствует оптимизации подготовки специалистов в области специального образования и разработано с учетом требований к подготовке педагогических кадров по специальностям 05070552 – «Специальное дошкольное образование», 05071765 – «Специальная дошкольная педагогика и психология», 05071665 – «Специальная психология».

Учебно-методическое пособие состоит из основных разделов:

Общие вопросы организации и содержания дисциплины «Психология лиц с нарушениями зрения», который представлен учебной программой, примерным содержанием основных разделов, методическими рекомендациями к организации и проведению семинарских занятий, тестовыми заданиями для контроля знаний студентов.

Вспомогательный материал по изучению дисциплины, который представлен словарем специальных терминов, программой по педагогической практике «Обучение и воспитание детей с нарушениями зрения», библиографическими сведениями о публикациях по тифлопсихологии в специальных периодических изданиях, биографическими очерками о ведущих отечественных и зарубежных тифлологах.

Целью учебно-методического пособия является формирование целостного представления о тифлопсихологии как науке и создание оптимальных учебно-методических условий для изучения дисциплины.

Достижение цели возможно через решение следующих задач:

Обеспечение изучаемого курса учебно-методическими рекомендациями.

Определение содержания теоретического и практического компонентов изучаемой дисциплины.

Руководство учебной деятельностью студентов в процессе изучения дисциплины.

Оценка качества усвоения изучаемой дисциплины.

Формирование навыков самостоятельной научно-исследовательской деятельности в процессе изучения дисциплины.

Расширение знаний студентов об истории становления и современном состоянии тифлопсихологии как науки.

Подготовка студентов к осуществлению самостоятельной практической деятельности.

Учебно-методическое пособие по дисциплине «Психология лиц с нарушениями зрения» может быть использовано при подготовке студентов по перечисленным специальностям в условиях многоуровневого образования как по дневной, так и по заочной формам обучения. Материалы комплекса могут быть адресованы специалистам-тифлологам, а также практическим работникам образовательных и реабилитационных учреждений для детей с нарушениями зрения.

РАЗДЕЛ 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ»

Учебная программа

1. Цели и задачи дисциплины

Цель дисциплины – формирование у студентов необходимых знаний, представлений об особенностях и закономерностях психического развития лиц с нарушениями зрения, об особенностях организации и содержания психокоррекционной работы и прогнозирования ее результатов.

Задачи дисциплины:

Сформировать у студентов представления о сущности и специфике деятельности тифлопсихолога.

Вызвать у студентов интерес и творческое отношение к данному предмету.

Сформировать знание психологических закономерностей и факторов формирования личности человека с нарушениями зрения.

Сформировать общие представления о психолого-педагогических технологиях, используемых в коррекционно-развивающей работе с лицами, имеющими нарушения зрения.

Познакомить с основными принципами организации и содержанием целостного психолого-педагогического процесса и особенностями его реализации в отношении лиц с нарушениями зрения.

Познакомить с основными этапами, тенденциями развития и достижениями отечественной и зарубежной теории и практики изучения, обучения и воспитания лиц с нарушениями зрения.

2. Требования к уровню освоения содержания дисциплины

В результате освоения содержания дисциплины студент должен овладеть знаниями:

- об общих теоретических основах тифлопсихологии как науки;
- о теориях компенсации зрительных нарушений;
- о психологических особенностях лиц с нарушениями зрения в разных периодах жизни;
- о теоретических аспектах коррекционно-педагогической работы с лицами, имеющими нарушения зрения.

Студенты приобретают умения и навыки:

- анализа основополагающих исследований в области тифлопсихологии;
- подбора психологических методик изучения отдельных процессов психической деятельности при дефектах зрения;
- осуществления психолого-педагогической диагностики лиц, имеющих нарушения зрения;
- подбора средств и методов психолого-педагогической коррекционной работы с лицами с учетом их индивидуальных особенностей;
- ведения научно-исследовательской работы и применения ее результатов в практической деятельности.

3. Объем дисциплины и виды учебной работы

Вид учебной работы	Всего часов
Общая трудоемкость	102
Аудиторные занятия	50
Лекции	30
Семинарские занятия	20
Самостоятельная работа	52
Курсовые работы/ рефераты	8
Вид итогового контроля	Экзамен
Семестр	5

4. Содержание дисциплины

4.1 Тематический план занятий

Тема/ Раздел	Лекции	Семинары	Сам. работа
Теоретико-методологические основы тифлопсихологии	2	2	4
Коррекция и компенсация в психическом развитии лиц с нарушениями зрения	2	2	4
Особенности психических процессов при нарушениях зрения	12	6	14
Особенности ощущений при нарушениях зрения	2	2	2
Формирование чувственных образов восприятия при нарушениях зрения	2		2
Особенности представлений при нарушениях зрения	2		2
Специфические особенности развития памяти лиц с нарушениями зрения	2	2	2
Особенности развития мышления у лиц с нарушениями зрения	2		2
Особенности развития воображения лиц с нарушениями зрения	1	2	2
Внимание при глубоких нарушениях зрения	1		2
Развитие речи и невербальных средств общения лиц с нарушениями зрения	2		4

Пространственная ориентация слепых	2		2
Особенности психомоторного развития детей раннего возраста с глубокими нарушениями зрения	2	2	2
Личность и деятельность при нарушениях зрения	6	4	12
Особенности деятельности при нарушениях зрения	2	2	4
Особенности эмоционально-волевой сферы при нарушениях зрения	2		4
Психолого-педагогические условия формирования личности и межличностных отношений у детей с нарушениями зрения	2	2	4
Проблемы социализации и интеграции лиц с нарушениями зрения	2	2	4
Психолого-педагогическая готовность к школьному обучению детей с нарушениями зрения		2	6

4.2. Содержание разделов дисциплины

Теоретико-методологические основы тифлопсихологии.

Тифлопсихология – отрасль специальной психологии, наука, изучающая закономерности и особенности психического развития лиц с нарушениями зрения. Роль зрения в психическом развитии лиц и последствия его нарушения.

Предмет и задачи тифлопсихологии. Методологические принципы и задачи тифлопсихологии. Связь тифлопсихологии со смежными науками. Характеристика основных методов тифлопсихологии: изучение истории развития; наблюдение; беседа; психолого-педагогический эксперимент; анкетирование; тестирование; анализ продуктов деятельности.

Классификация лиц с нарушениями зрения по характеру нарушения (слепые, слабовидящие, лица с косоглазием и амблиопией). Классификация по способу восприятия и степени сохранности остаточного зрения (тотально слепые, парциально слепые, слабовидящие). Классификация лиц с нарушениями зрения по времени возникновения дефекта (слепорожденные, раноослепшие, поздноослепшие). Характеристика остаточного зрения.

Основные причины и предпосылки развития тифлопсихологии. Становление тифлопсихологии как самостоятельной науки. Позиция специфического психологического стандарта развития детей с нарушениями зрения. Позиция сближения развития детей с нарушением зрения и зрячих. Современные исследования по проблемам тифлопсихологии. Современные тенденции психического развития лиц с нарушениями зрения. Биологические и социальные причины возникновения нарушений зрения.

Коррекция и компенсация в психическом развитии лиц с нарушениями зрения.

Теории компенсации зрительных нарушений. Понятие о дефекте и его структуре при нарушениях зрения. Л.С. Выготский об общности основ-

ных закономерностей нормального и аномального развития; о первичных и вторичных отклонениях в психическом развитии; о соотношении обучения и развития ребенка с отклонениями. Сущностная характеристика компенсаторных процессов. Стадии компенсации нарушений зрения. Суть рефлексаторной теории И.П. Павлова и ее основные принципы. Особенности протекания нервных процессов при нарушении зрительных функций. Биологическое и социальное в психике человека. Компенсация как синтез биологических и социальных факторов. Физиологическая основа процесса компенсации. Социальная основа компенсации. Сущность биологизаторских и социологизаторских теорий компенсации. Теоретические аспекты компенсации слепоты М.И. Земцовой. Содержание этапов коррекционно-педагогической помощи лицам, имеющим нарушения зрения. Принципы коррекционно-педагогической работы. Условия эффективности осуществления коррекционного процесса. Формы организации коррекционно-педагогической деятельности с лицами, имеющими нарушения зрения.

Особенности психических процессов при нарушениях зрения.

Особенности ощущений при нарушениях зрения.

Сенсорная организация человека при дефектах зрения. Характеристика структуры дефекта при нарушениях зрения. Ощущения как основа отражения окружающей действительности. Роль ощущений в сфере чувственного познания. Виды ощущений: зрительные; слуховые, тактильные, кинестетические, вибрационные, статические; кожно-оптическое чувство; хеморецепция. Специфика взаимодействия ощущений при дефектах зрения.

Особенности зрительных ощущений частичнозрячих и слабовидящих. Характеристика зрительных функций (острота зрения, поле зрения, цвето-различение, светоразличение, характер зрения). Слуховые ощущения слепых. Роль слуховых ощущений в сенсорной организации человека. Кожные ощущения слепых. Температурная, тактильная, болевая чувствительность и их значение. Кожно-оптическое чувство. Теории возникновения кожно-оптического чувства (структурная, тепловая, фоторецепторная). Кинестетические ощущения слепых, их функциональное назначение. Вибрационные ощущения незрячих. Хеморецепция слепых. Характеристика статических ощущений при глубоких нарушениях зрения.

Формирование чувственных образов восприятия при нарушениях зрения.

Восприятие и его функциональный механизм. Свойства восприятия (избирательность, осмысленность, обобщенность, апперцепция, констант-

ность). Сукцессивность и симультанность восприятия. Системность восприятия, его типы и механизмы при нарушении зрения.

Значение зрительного восприятия в познании окружающего мира. Особенности зрительного восприятия при нарушениях зрения (обедненность, снижение активности отражательной деятельности, фрагментарность, низкий уровень обобщенности образов, снижение скорости и точности, несформированность антиципации). Природа, формы (пассивное, активное, опосредованное осязание) и способы осязательного восприятия (мономануальное и бимануальное ощупывание). Фазы процесса ощупывания. Характеристика осязательного восприятия пространства (восприятие формы, величины, объемности и удаленности объектов пространства. Компенсаторная роль осязания в деятельности слепых и слабовидящих. Сравнительная характеристика зрительного и осязательного восприятия.

Особенности формирования представлений у лиц с нарушениями зрения.

Представления и образы памяти. Виды представлений, их специфика при слепоте и слабовидении. Качественные и количественные различия в представлениях нормально видящих и лиц с нарушениями зрения. Характерные особенности представлений при нарушениях зрения (фрагментарность, схематизм, генерализованность, низкий уровень обобщенности, вербализм). Зрительные представления ослепших. Роль различных анализаторных систем в формировании представлений.

Специфические особенности развития памяти лиц с нарушениями зрения.

Роль памяти при слепоте и слабовидении. Некоторые взгляды на память у лиц с дефектами зрения. Особенности, виды и типы памяти при нарушении зрения. Основные процессы памяти и их специфика у слепых и слабовидящих. Условия формирования памяти. Специфика запоминания, узнавания, сохранения, воспроизведения и забывания у лиц с нарушениями зрения. Компенсаторное значение процессов памяти.

Особенности развития мышления у лиц с нарушениями зрения.

Мышление как высшая ступень познавательной деятельности. Роль мышления в компенсации слепоты и коррекции слабовидения. Л.С. Выготский о мышлении слепых. Теории мышления в тифлопсихологии (теория ускоренного развития мышления, теория отрицательного влияния

нарушения зрения на развитие мышления, концепция независимости развития мышления от дефектов зрения). Виды мышления. Особенности наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления. Соотношение видов мышления при дефектах зрения. Формы мыслительной деятельности (понятия, суждения, умозаключения), их специфика при нарушениях зрения. Современные исследования мышления у лиц с нарушениями зрения. Мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование. Протекание мыслительной деятельности при дефектах зрения.

Особенности развития воображения лиц с нарушениями зрения.

Понятие «воображение» в психологии. Виды воображения и их роль в развитии личности людей с нарушениями зрения. Взгляды тифлологов на воображение слепых. Особенности и роль мечты в жизни слепых. Исследование воображения лиц с нарушениями зрения. Компенсаторное значение развитие творческого и воссоздающего воображения при дефектах зрения.

Внимание при глубоких нарушениях зрения.

Внимание и его роль при дефектах зрения. Взгляды тифлологов на внимание. Свойства внимания (объем, концентрация, устойчивость, переключаемость) и его особенности при дефектах зрения. Значение свойств внимания для деятельности. Приемы развития внимания в условиях зрительной депривации.

Развитие речи и неязыковых средств общения лиц с нарушениями зрения.

Значение речи в развитии человека. Условия становления речи в норме и при патологии. Речь и ее функции. Роль речи при зрительных нарушениях. Специфика и особенности развития речи детей с нарушениями зрения. Компенсаторная роль речи в процессе чувственного познания окружающего мира и формирования личности лиц с дефектами зрения. Особенности различных компонентов речевой системы у лиц с нарушениями зрения. Трудности формирования неречевых средств общения (неточность, ситуативность восприятия, скованность движений, стереотипия в выражении эмоциональных состояний, вербальность знаний и т.д.).

Пространственная ориентация при нарушениях зрения.

Понятие об ориентации в пространстве. Задачи ориентировки в пространстве (выбор направления, сохранение направления, обнаружение

цели). Виды ориентации слепых по В.С. Сверлову (ориентировка в предметно-познавательном пространстве, в рабочем, в большом пространстве). Роль органов чувств в пространственной ориентировке. Характеристика уровней ориентировки в пространстве лиц с нарушениями зрения. Стадии ориентировочной деятельности детей с нарушениями зрения (различение вертикального и горизонтального положения, формирование активного самостоятельного передвижения в пространстве, его познание, формирование системных комплексных представлений о пространстве).

Особенности психомоторного развития детей раннего возраста с глубокими нарушениями зрения.

Поведение младенца при разной степени нарушения зрения. Развитие новообразований в младенческом возрасте. Восприятие внешнего мира. Общение со взрослыми. Развитие движений, ориентировка в пространстве. Психическое развитие младенца с нарушением зрения. Психологические предпосылки воспитания в семье.

Личность и деятельность при нарушениях зрения.

Особенности деятельности при нарушениях зрения.

Понятие деятельности в психологии. Значение разных видов деятельности для психического развития ребенка. Специфика общения как вида деятельности детей с нарушениями зрения. Особенности предметной деятельности детей с нарушениями зрения (замедленность формирования предметных действий, трудности переноса в самостоятельную деятельность, примитивность, однообразность движений). Особенности развития игровой деятельности. Роль движения в развитии игры. Характеристика психолого-педагогических основ управления игровой деятельностью. Развитие функций сохранных анализаторов в игровой деятельности. Коррекция поведения в игровой деятельности. Взаимосвязь разных видов детской деятельности с игрой. Трудности формирования учебной деятельности у слепых и слабовидящих школьников. Причины трудностей усвоения учебного материала в условиях зрительной депривации. Развивающая и компенсаторная роль различных форм деятельности в психическом развитии детей с нарушениями зрения.

Особенности эмоционально-волевой сферы при нарушениях зрения.

Специфика развития эмоционально-волевой сферы лиц с нарушениями зрения. Влияние зрительной патологии на эмоциональное развитие людей. Эмоции и чувства, их проявления при нарушениях зрения. Значение

узнавания и понимания эмоций и проявлений чувств для развития взаимоотношений и общения. Значение вербальных и невербальных средств для выражения и понимания эмоций и чувств. Влияние системы отношений в семье на формирование адекватных эмоций и чувств ребенка и дальнейшее формирование его личности. Воспитание эстетических чувств. Особенности волевого развития при нарушениях зрения. Значение деятельности для формирования эмоций, чувств, воли.

Психолого-педагогические условия формирования личности и межличностных отношений у детей с нарушениями зрения.

Причины снижения активности личности в познавательной деятельности при нарушении зрения. Влияние недостаточного общения на развитие личности. Формирование компонентов личности при нарушении зрения. Особенности склонностей и способностей, их развитие при дефектах зрения. Своеобразие личностного развития и межличностных отношений у детей при дефектах зрения. Межличностные отношения в группах детей с нарушениями зрения. Особенности общения со взрослыми и сверстниками. Интересы и мотивы деятельности лиц с нарушениями зрения, их социально-психологическая адаптация. Группы лиц с нарушениями зрения по адаптивности поведения. Типы социальных установок у слепых. Типы семейных отношений у слепых и слабовидящих. Уровень притязаний у школьников с нарушениями зрения.

Проблемы социализации и интеграции лиц с нарушениями зрения.

Понятие и сущность социализации. Классификация механизмов социализации. Проблемы обучения и воспитания лиц с нарушениями зрения в контексте овладения социальным опытом. Причины десоциализации. Сущностная характеристика процесса интеграции. Взгляды ученых на проблему интеграции. Причины изоляции лиц с нарушением зрения. Структурные компоненты интеграции лиц с нарушениями зрения. Модели интегрированного обучения. Пути решения проблем интеграции. Социальная адаптация и реабилитация лиц с нарушениями зрения.

5. Учебно-методическое обеспечение дисциплины

Рекомендуемая литература:

Основная:

Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб., 2003.

Ермолович З.Г. Тифлопсихология: чувственное отражение мира в условиях визуальной депривации. Учебно-методическое пособие. – Минск, 2004.

Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб., 2006.

Никулина Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в условиях образовательного и реабилитационного процесса. – СПб., 2004.

Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. – М., 2000.

Тупоногов Б.К. Теоретические основы тифлопедагогики. – М., 2001.

Феоктистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. – СПб., 2005.

Фильчикова Л.И., Бернадская М.Э., Парамей О.В. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: Методическое пособие/ Л.И. Фильчикова, М.Э.Бернадская, О.В. Парамей. – М., 2004.

Дополнительная:

Ермаков В.П., Якунин В.А. Развитие, воспитание и обучение детей с нарушениями зрения. – М., 1990.

Гудонис В.П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с нарушенным зрением. – М.; Воронеж, 1998.

Дети с глубокими нарушениями зрения/ Под ред. М.И. Земцовой и др. – М., 1967.

Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной деятельности. – М., 1965.

Корнилова И.Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация. – М., 2004.

Плаксина Л.И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушениями зрения. – М., 1995.

Плаксина Л.И. Проблемы социальной реабилитации слепых. – М., 1990.

Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. – М., 1998.

Свиридюк Т.П. Подготовка слабовидящих детей к школе. – Киев, 1984.

Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М., 1997.

Солнцева Л.И. Современные проблемы тифлопедагогики и тифлопсихологии// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. – М., 2001.

6. Материально-техническое обеспечение дисциплины

Для обеспечения данной дисциплины необходимы: оборудованные аудитории, технические средства обучения (средства обучения чтению и письму по системе Л.Брайля, компьютер, видеомагнитофон, телевизор, эпидеоскоп, видеотека, аудиотека, видеокамера); учебные и методические пособия (учебники, программы, учебно-методические рекомендации, контрольно-измерительные материалы, сборники упражнений, таблицы, наглядный материал.)

7. Методические рекомендации по организации изучения дисциплины

7.1. Перечень примерных контрольных вопросов и заданий для самостоятельной работы

Подготовить ответ на вопрос «Значение зрения в жизнедеятельности человека».

Конспект раздела книги Выготского Л.С. Слепой ребенок// Собр. соч. Т.5. – М., 1982.

Литвак А.Г. Тифлопсихология. – М., 1985 (аннотирование главы 1).

Раскрыть учение Л.С. Выготского о структуре дефекта и компенсации в отношении лиц с нарушениями зрения.

Представить в виде схемы особенности сенсорной организации человека при нарушениях зрения.

Раскрыть социальные факторы компенсации нарушенного зрения и его последствий.

Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. – М., 1976 (аннотирование книги).

Подготовить конспект Солнцевой Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. – М., 1980.

Конспект статьи Григорьевой Л.П. «Новое оригинальное пособие по тифлопсихологии. № 3». Стр.78. («Дефектология». 2001. №3).

Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной деятельности. – М., 1965 (аннотирование книги).

Роль различных видов восприятия при нарушениях зрения.

Подготовить сообщение по теме «Различные теории мышления в тифлопсихологии».

Изучить формы организации коррекционной работы по устранению недостатков речи у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста через анализ программ по дошкольному воспитанию детей с нарушениями зрения.

Проанализировать результаты психолого-педагогического обследования детей в части «Речевое развитие». Определить наиболее часто встречающиеся недостатки звукопроизношения, имеются ли характерные для большинства детей нарушения лексико-грамматического строя, связной речи, проявления вербализма.

Подготовить сообщение по теме «Формы работы по предупреждению и коррекции особенностей личностного развития при нарушениях зрения».

Разработать рекомендации для родителей по предупреждению развития возможных особенностей личности ребенка с нарушением зрения.

Подобрать и адаптировать методики изучения особенностей личностного развития для детей старшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Провести психолого-педагогическое изучение ребенка дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Подготовить сообщение о современных педагогических технологиях работы с людьми, имеющими нарушения зрения.

Провести сравнительный анализ особенностей психического развития слепых и слабовидящих.

Представить в виде схемы сравнительную характеристику зрительного и осязательного восприятия.

Раскрыть физиологический механизм восприятия при патологии зрения.

Заполнить таблицу:

Возраст	Общие закономерности психического развития детей с нормальным и нарушенным зрением	Специфические особенности психического развития детей с нарушениями зрения
Младенческий		
Ранний		
Дошкольный		
Младший школьный		
Подростковый возраст		

Составить библиографию статей по вопросам познавательного развития детей с нарушениями зрения.

Продумать специфику оборудования кабинета тифлопсихолога.

Подготовить конспект статьи Солнцевой Л.И. «Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушением зрения» («Дефектология». 1998. № 4).

Продумать методику использования любой формы арттерапевтической работы при коррекции отклонений личностного развития лиц с нарушениями зрения.

Обозначить последовательность работы при обучении детей ориентированию в окружающем пространстве.

Проанализировать специфику проблем на современном этапе развития тифлопсихологии.

Раскрыть направления и содержание коррекционно-развивающей работы с лицами, имеющими нарушения зрения.

7.2. Примерный перечень курсовых и дипломных работ

Использование компьютерных технологий в развитии познавательной сферы детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Нравственное воспитание дошкольников с нарушениями зрения средствами сказки.

Особенности восприятия личности педагога детьми младшего школьного возраста с нарушением зрения.

Развитие социальных эмоций детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения через восприятие художественной литературы.

Особенности организации досуговой деятельности детей с нарушениями зрения в условиях школы-интерната.

Использование современных психокоррекционных технологий в социальном развитии детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Анализ особенностей взаимодействия специалистов школы-интерната с семьями детей, имеющих отклонения в развитии.

Особенности эстетического воспитания детей школьного возраста с нарушениями зрения.

Развитие представлений о сенсорных возможностях у младших школьников с нарушением зрения.

Формирование воссоздающего воображения у детей с нарушениями зрения в процессе занятий по изобразительной деятельности.

Психологический анализ особенностей эмоционального развития детей с нарушениями зрения.

Особенности формирования межличностных отношений у детей с недостатками зрения в процессе игровой деятельности.

Особенности развития движений и мелкой моторики у детей с нарушениями зрения.

Изучение особенностей осознательной памяти у детей с нарушениями зрения.

Особенности формирования социальной компетентности лиц с нарушениями зрения.

Особенности развития мотивационной готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения к школе.

Формирование зрительного восприятия пространства в процессе проведения экскурсий со школьниками, имеющими нарушения зрения.

Совершенствование навыков ориентировки в микропространстве на занятиях по изобразительной деятельности у школьников с нарушениями зрения.

Развитие коммуникативных умений у дошкольников с нарушениями зрения в процессе игровой деятельности.

Особенности проведения дидактических игр с дошкольниками, имеющими нарушения зрения.

Активизация познавательной деятельности дошкольников с нарушениями зрения через сюжетно-ролевые игры.

Проблема оказания ранней психолого-педагогической коррекционно-развивающей помощи при нарушениях зрения.

Проблема адаптации детей с тяжелыми нарушениями зрения в социуме.

Особенности формирования у детей с нарушениями зрения словаря в процессе занятий по социально-бытовой ориентировке.

Изучение особенностей развития самооценки у подростков с нарушениями зрения.

Использование проективных рисуночных техник в формировании зрительной памяти слабовидящих детей.

Развитие социального опыта общения детей с нарушениями зрения на занятиях по социально-бытовой ориентировке.

Особенности невербальных средств общения у детей с нарушениями зрения через восприятие художественной литературы.

Психолого-педагогические условия формирования познавательного интереса к окружающему у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Ретроспективный анализ взглядов тифлопсихологов на проблему психического развития лиц с нарушениями зрения.

7.3. Примерный перечень вопросов к зачету, экзамену

Предмет, задачи тифлопсихологии, ее связь с другими науками.

Исторический аспект развития тифлопсихологии в России и за рубежом.

Актуальные проблемы современного образования лиц с нарушениями зрения.

Роль социальных и биологических факторов в психическом развитии ребенка с нарушениями зрения.

Структура дефекта зрения. Роль зрения в психофизическом развитии детей.

Особенности раннего психофизического развития детей при нарушениях зрения.

Особенности развития сохранных анализаторов при нарушениях зрения.

Основные принципы психолого-педагогического изучения детей с нарушениями зрения.

Специфика развития основных видов ощущений при нарушениях зрения.

Особенности зрительных ощущений при слепоте и слабовидении.

Значение слуховых ощущений при нарушениях зрения.

Особенности кожных ощущений при нарушениях зрения.

Особенности развития зрительного восприятия при нарушениях зрения.

Особенности развития осязательного восприятия при нарушениях зрения.

Сравнительная характеристика зрительного и осязательного восприятия, их коррекционное значение.

Кинестетическая чувствительность, ее значение для деятельности при нарушениях зрения.

Хеморецепция и ее значение в жизнедеятельности лиц с нарушениями зрения.

Особенности формирования представлений при нарушениях зрения.

Особенности развития памяти у лиц с нарушениями зрения.

Особенности формирования внимания у лиц с нарушениями зрения.

Значение внимания в деятельности людей с нарушениями зрения.

Особенности формирования мыслительных процессов при нарушениях зрения.

Виды мышления и их соотношение при нарушениях зрения.

Своеобразие развития воображения при нарушениях зрения.

Особенности моторного развития детей дошкольного возраста при нарушениях зрения.

Особенности речевого развития при нарушениях зрения.

Особенности игровой деятельности детей дошкольного возраста при нарушениях зрения.

Особенности продуктивных видов деятельности детей дошкольного возраста при нарушениях зрения.

Своеобразие развития личности лиц с нарушениями зрения.

Особенности межличностных отношений детей с нарушениями зрения.

Психологические особенности формирования эмоционально-волевой сферы лиц с нарушениями зрения.

Проблема интеграции детей с нарушениями зрения в общеобразовательные учреждения.

Определение готовности ребенка с нарушениями зрения к школьному обучению.

Особенности невербальных средств общения лиц при нарушениях зрения.

Роль органов чувств в ориентировке слепых.

Уровни и стадии ориентировки в пространстве детей с нарушениями зрения.

Содержание коррекционно-педагогической помощи лицам с нарушениями зрения.

Естественнонаучные основы теории компенсации слепоты.

Компенсаторное развитие лиц с нарушениями зрения.

Проблема социальной готовности детей к школьному обучению.

Содержание основных разделов дисциплины

Тема 1. Теоретико-методологические основы тифлопсихологии

1. Роль зрения в психическом развитии людей и последствия его нарушения

Зрение – функция зрительной системы, заключающаяся в преобразовании энергии света, излученного или отраженного различными объектами.

Зрение играет огромную роль в жизнедеятельности нормально развивающегося человека. Уже в первые дни после рождения ребенка зрительный анализатор вступает в тесное взаимодействие с другими анализаторами; при этом образуются зрительно-слухо-тактильно-кинестетические связи, лежащие в основе формирования всех психических процессов.

Даже при глубокой патологии остаточное зрение имеет особое значение, т.к. дает известную возможность воспринимать окружающую действительность и ориентироваться в пространстве. Самые незначительные степени остаточного зрения являются важным источником получения визуальной информации. Зрительный анализатор располагает большими возможностями, которые в обычных условиях при нормальном зрении не используются полностью.

Утрата или глубокое нарушение функций зрения наносит большой ущерб развитию ребенка. В дошкольном возрасте это усугубляется тем, что у детей анализаторы, имеющие компенсаторное значение, находятся еще в стадии созревания, что затрудняет развитие сенсорных функций.

При отсутствии или значительном обеднении зрительного восприятия окружающего мира возникает целый ряд вторичных отклонений в психическом развитии детей.

Глубина и характер поражения деятельности зрительного анализатора сказываются на развитии сенсорной системы, определяют ведущий тип позна-

ния окружающего, модальность, точность и полноту образов внешнего мира. Психологическая система отражения внешнего мира в связи с этим различна при различных поражениях зрительного анализатора. Лица с нарушением зрения различаются по способам ознакомления с окружающим, способам осуществления деятельности и по способам контроля ее выполнения.

Негативное влияние слепоты и глубоких нарушений зрения на процесс развития связано с появлением отклонений во всех видах познавательной деятельности. Это проявляется в снижении количества получаемой информации и в изменении ее качества. Количественные изменения проявляются в области чувственного познания, значительном сокращении или полном отсутствии зрительных ощущений, восприятий и представлений, что ограничивает возможности формирования образов воображения и памяти. С точки зрения специфических качественных особенностей развития на первый план выступает специфичность формирования психических систем, структур, связей, функций и отношений внутри системы. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в процессе формирования образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного в мыслительной деятельности, в ориентировке в пространстве и т.д.

Значительные изменения происходят в физическом развитии: в точности движений, их интенсивности, становится специфической ходьба и другие двигательные акты.

Таким образом, у ребенка формируется своеобразная психологическая система, качественно и структурно не схожая ни с одной системой нормально развивающегося ребенка, так как она включает в себя процессы, находящиеся на различных уровнях развития из-за влияния на них первичного дефекта, а также его коррекции на основе создания новых компенсаторных путей развития. Это показывает, что и межфункциональные связи у детей с нарушением зрения осуществляются также иначе, своеобразно. Поэтому формирование и развитие психологической системы непосредственно связано с коррекционной работой, проводящейся с детьми, имеющими нарушения зрения и с формированием системы компенсаторных процессов.

2. Тифлопсихология как наука. Предмет, задачи, методы тифлопсихологии

Тифлопсихология – это наука, изучающая закономерности и особенности развития лиц с нарушениями зрения, формирование компенсаторных процессов, обеспечивающих возмещение недостатков информации, связанной с нарушением деятельности зрительного анализатора, влиянием это-

го дефекта на психическое развитие, возрастной аспект развития детей с нарушениями зрения.

Объектом тифлопсихологии является психическое развитие лиц с нарушениями зрения.

Предмет тифлопсихологии – закономерности и особенности развития лиц с нарушениями зрения, формирование компенсаторных процессов, обеспечивающих возмещение недостатка информации, дефицит, который связан с нарушением деятельности зрительного анализатора, а также влияние этого дефекта на психическое развитие лиц с нарушениями зрения.

Задачи тифлопсихологии:

1. Изучение общих и специфических закономерностей психического развития лиц с нарушениями зрения, механизмов, обеспечивающих компенсацию слепоты и слабовидения.

2. Выявление потенциальных возможностей лиц с нарушениями зрения, их способностей к преодолению отклонений в формировании психических процессов и личностных отклонений.

3. Изучение зависимости психического развития от степени, характера и времени возникновения дефекта зрительной функции.

4. Разработка психологических основ эффективной коррекционно-педагогической помощи лицам с нарушениями зрения.

5. Разработка социально-психологических основ эффективной интеграции лиц с нарушениями зрения в общество.

Методы тифлопсихологии.

Под методами психолого-педагогического исследования понимается совокупность приемов и способов, направленных на получение, выявление достоверных данных о психических процессах и педагогических явлениях.

Метод наблюдения – непосредственное и целенаправленное изучение на основе восприятия процессов и явлений в различных естественных ситуациях, обусловленных задачей деятельности. Сохранение естественности тифлологического процесса – важное требование к наблюдению. Оно ведется в естественных условиях. Несоблюдение этого требования может привести к изменению поведения испытуемых и нарушению естественных действий. Важным требованием к наблюдению является его целенаправленность. Этот процесс должен быть спланирован с четкой формулировкой целей и задач, с определением места, сроков, поэтапности и последовательности наблюдений, технических средств.

Методы беседы и интервью широко используются в исследовательской деятельности благодаря простоте их применения, доступности, оперативности и возможности непосредственного контакта с людьми, имеющи-

ми зрительные нарушения. В связи с тем, что последние не всегда объективно, точно и конкретно отвечают на поставленные вопросы, эти методы предусматривают уточнение ответов, их конкретизацию и выделение сущности мнения испытуемых. В связи с этим очень важно заранее наметить цели и задачи, разработать план, составить опросник, определить круг основных и вспомогательных вопросов, средства фиксации ответов.

Метод анкетирования – это средство конкретного научного исследования с целью получить информацию о типичности тифлологических процессов. Это письменный опрос по заранее составленной программе. При разработке содержания анкет большое значение имеет четкая формулировка вопросов, определенная (логически выверенная) последовательность их расположения, однозначность понимания. Многое зависит от устных и письменных инструкций по заполнению анкет, они должны быть конкретными, простыми, содержать в себе примеры заполнения. Степень понимания вопросов анкеты проверяется сначала на небольшом контингенте слепых и слабовидящих. По результатам такой проверки вносятся коррективы в помещенный текст. Использование анкет в работе со слепыми и слабовидящими наталкивается на ряд специфических трудностей:

- неумение писать или читать с помощью системы Л. Брайля;
- потеря способности пользоваться плоскочечным шрифтом;
- громоздкость анкет, написанных рельефно-точечным шрифтом;
- сложность заполнения анкет открытого типа для незрячих респондентов.

В этих случаях лучше применять методы беседы и тестирования.

Метод тестирования – это предъявление стандартизированных заданий, по результатам выполнения которых судят о психофизических и личностных качествах, а также о знаниях, умениях и навыках испытуемых. Стандартизация заданий преследует цель определения, в какой степени испытуемый соответствует известному стандарту, в чем особенности его восприятия, связанные с нарушением зрения. Тест помогает выявить разницу и особенности познавательного процесса у людей с различными нарушениями органа зрения. Каждый тест должен предоставлять всем испытуемым равные возможности для проявления и констатации их психофизических особенностей, связанных с дефектным зрением. Это требование осуществляется путем предъявления разных по содержанию заданий, а оцениваются результаты его выполнения.

Метод психолого-педагогического эксперимента представляет собой активное и целенаправленное вмешательство в протекание изучаемого процесса, соответствующее изменение объекта или его воспроизведение в специально созданных и контролируемых условиях. В эксперименте объект или

воспроизводится искусственно, или ставится в заданные определенным образом условия, отвечающие целям исследования. При проведении экспериментов со слепыми и слабовидящими необходимо соблюдать основное требование: чтобы экспериментальная работа ни в коей мере отрицательно не влияла на здоровье участвующих в эксперименте, на состояние их зрения.

3. Классификации лиц с нарушениями зрения

К лицам с нарушениями зрения относятся:

Слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором его острота равна 0,04 и ниже на лучше видящем глазу с применением очков.

Слепота – снижение зрения, при котором невозможно или очень ограничено зрительное восприятие окружающего мира из-за глубокого нарушения остроты центрального зрения или сужения поля зрения при большей остроте зрения.

Слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией.

Слабовидение – это значительное снижение остроты зрения, при котором центральное зрение на лучше видящем глазу находится в пределах 0,05–0,2 при использовании оптической коррекции. У С.Д. могут наблюдаться нарушения глазодвигательной координации, цветоразличения, снижение зрительной работоспособности. Вследствие неточности, фрагментарности и замедленности зрительного восприятия чувственный опыт С.Д. обеднен. Познание окружающего мира, формирование и развитие всех видов деятельности строятся на суженной наглядной и действенной основах; при этом развитие речи остается близким к норме. Обучение С.Д. осуществляется в специальных дошкольных учреждениях и школах с учетом их возможностей и специфики дефекта.

Лица с косоглазием и амблиопией. Косоглазие и сопровождающая его амблиопия проявляются в нарушении бинокулярного видения.

Косоглазие возникает вследствие понижения остроты зрения одного или обоих глаз из-за нарушения рефракции, расстройства аккомодации и конвергенции.

Классификация лиц с нарушениями зрения в зависимости от способов восприятия и степени сохранности остаточного зрения

абсолютно (тотально) слепые, пользующиеся тактильно-слуховым способом восприятия (к ним также относятся лица, имеющие светоощущение).

частично (парциально) видящие, имеющие в разной степени форменное зрение, но в связи с его неполноценностью пользующиеся зрительно-тактильно-слуховым способом восприятия. К ним относятся лица с остаточным зрением до 0,05 с коррекцией очками на лучше видящем глазу.

слабовидящие, пользующиеся преимущественно зрительным способом восприятия действительности, с остротой центрального зрения от 0,2 и выше при глубоких изменениях других зрительных функций.

Классификация лиц с нарушениями зрения по остроте зрения

Слепые (незрячие) – с остротой зрения 0,04 с коррекцией на лучше видящем глазу		Слабовидящие – с остротой зрения – от 0,05 до 0,2 с коррекцией на лучше видящем глазу		Лица с пониженным зрением
Абсолютно (тотально) слепые – с остротой зрения 0	Частичнозрячие (частичновидящие, парциально слепые) – с остротой зрения от светоощущения до 0,04 с коррекцией на лучше видящем глазу	С глубоким слабовидением – острота зрения от 0,05 до 0,08 с коррекцией на лучше видящем глазу	Слабовидящие с остротой зрения от 0,09 до 0,2 с коррекцией на лучше видящем глазу	Острота зрения в пределах 0,3 – 0,9

Классификация лиц в зависимости от времени наступления дефекта

- слепорожденные
- раноослепшие
- позднослепшие

Остаточное зрение характеризуется:

неравнозначностью взаимодействия различных зрительных функций и несоответствием их параметров;

неустойчивостью зрительных возможностей и снижением скорости и качества переработки информации;

наступлением быстрого утомления из-за снижения функциональных возможностей зрения.

4. Становление тифлопсихологии как самостоятельной отрасли психологии

Выделение и развитие тифлопсихологии как науки связано с организацией обучения слепых в специальных школах.

Первая школа была открыта в Париже Валентином Гаюи в 1784 г. Анализ психологии слепых впервые был проведен основоположником материалистического направления во французской психологии Дени Дидро в работе «Письмо о слепых в назидание зрячим».

Формирование научной тифлопсихологии связано с трудами Т.Геллера, М.Кунца, К.Бюрклена, П.Виллея, А.А. Крогиуса, В.С. Сверлова, М.И. Земцовой, Ю.А. Кулагина, А.Г.Литвака.

Ряд авторов, особенно слепых, отрицает существование тифлопсихологии (П.Виллей, Ф.И.Шоев), основываясь на общих психологических закономерностях, свойственных как зрячим, так и слепым.

В последнее время в употребление вошло новое понятие «тифология», объединяющее педагогику, психологию, социологию и другие науки, имеющие целью изучение жизни и деятельности слепых.

В мировой тифлопсихологической литературе до сих пор существует две позиции относительно того, насколько психология слепого близка развитию нормально видящего, или насколько она своеобразна, что требует создания своего стандарта психического развития, к которому должно приравниваться развитие каждого слепого.

Эти две позиции разнятся друг от друга подходом к тотально слепому или человеку с нарушением зрения. Первая принимает за исходное в психическом развитии дефект зрения, его функциональное значение и влияние на весь ход развития, что приводит к недооценке возможностей полисенсорных перестроек у детей. Эти авторы стоят на позиции специфического психологического стандарта развития, как правило, заниженного по сравнению с уровнем развития зрячих (Хайес, Тиллмен, Уилз и др.).

Вторая группа ученых (Т. Катсфорс, Гомулицкий, Максфилд, В.Уильямс, М.Тобин, В.М. Коган, А.Г. Литвак, М.И. Земцова, Л.И. Солнцева), проследившая динамику психического развития слепых детей, отмечает, что заметные различия между общим психическим статусом слепых и зрячих в раннем возрасте постепенно сглаживаются вследствие улучшения динамики психического развития детей с нарушениями зрения. Позиция сближения развития детей с нарушением зрения и зрячих в настоящее время укрепились, чему способствовала теория и практика компенсации и коррекции зрительного дефекта.

Разработанные системы коррекции и компенсации зрительного дефекта медико-психолого-педагогическими средствами показали возможности лиц с нарушением зрения достигать высокого уровня психического развития, преодолевая негативное влияние зрительного дефекта на формирование сенсорной, интеллектуальной и эмоциональной сфер личности. Данное положение легло в основу появления новой позиции по отношению к детям с нарушением зрения: в формировании психики детей необходимо исходить из возможностей и потребностей детей, с учетом их особенностей, связанных с дефектом зрения.

Исследования особенностей психического развития слепых и слабовидящих детей в 80-е и 90-е годы опираются на теорию основоположников отечественной дефектологии Л.С.Выготского, А.Р. Лурия, М.И. Земцовой, А.Г. Литвака, А.И. Зотова и направлены на компенсаторное развитие этой категории детей в процессе коррекционного обучения и воспитания.

Основной проблемой тифлопсихологии современности (В.З. Денискина, В.З. Кантор, Г.В.Никулина, Л.И. Солнцева, Л.И. Плаксина, Б.К. Тупоногов) является выявление потенциальных возможностей развивающегося человека, способного найти путь преодоления отклонений в формировании психических процессов и черт личности, возникающих в результате глубокого нарушения зрения.

Особенностью позиции современных тифлопсихологов является понимание психического развития детей с нарушением зрения не как развития аномального организма, а как активной развивающейся личности, восполняющей непосредственные дефекты сенсорики комплексной опосредованной познавательной деятельностью.

Изменение контингента детей с нарушениями зрения в последние десятилетия характеризуется наличием трех тенденций.

1. Существенное увеличение количества детей, имеющих остаточное зрение (до 90%). В школах для слепых лишь 3-4% имеют тотальную слепоту, 7% – светоощущение, 10% – визус выше 0,06.

2. Увеличение количества сложных комплексных зрительных заболеваний детей. У большинства исследованных детей имеется по два-три различных глазных заболевания.

3. Увеличение сопутствующих зрительному заболеванию других дополнительных дефектов (ДЦП, ЗПР, различные степени умственной отсталости, нарушения слуха, речи, соматические и неврологические заболевания).

5. Причины возникновения нарушений зрения

Анализ причин слепоты и слабовидения показывают, что 92% слабовидения и 88% слепоты имеют врожденный характер, более 30% из них имеют наследственные формы (миопия, врожденная глаукома, атрофия зрительного нерва).

При этом четко прослеживается возрастание частоты врожденных аномалий развития органа зрения среди причин детской слепоты. Врожденные заболевания и аномалии развития органа зрения могут быть следствием внешних и внутренних повреждающих факторов.

В исследованиях Л.И.Кирилловой отмечаются наследственные нарушения обмена веществ в виде альбинизма; наследственные заболевания, приводящие к нарушению развития глазного яблока (врожденный анофтальм, микрофтальм); заболевания роговой оболочки (дистрофия роговицы); на-

следственная патология сосудистой оболочки (врожденные катаракты); отдельные формы патологии сетчатки, врожденная атрофия.

Кроме наследственных факторов, у слепых и частично видящих детей имеются аномалии развития органа зрения в результате внешних и внутренних отрицательных факторов, действующих в период эмбрионального развития плода: патологическое течение беременности, перенесенные матерью вирусные заболевания, недоношенность, иммунологический конфликт между кровью матери и плода по резус-антигену, родовые травмы и т.д.

Таким образом, практически аномальные факторы, детерминирующие психическое развитие лиц с нарушением зрения, входят в объем биологических и определяют совместно с социальными ход развития слепых и слабовидящих.

Литература:

Гилилов Е.И., Никулина Г.В. Обучение и воспитание слепых и слабовидящих: ретроспективный анализ, состояние, тенденции: Учебное пособие. – СПб, 2001.

Ермолович З.Г. Тифлопсихология: чувственное отражение мира в условиях визуальной депривации. Учебно-методическое пособие. – Минск, 2004.

Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1973.

Каплан А.И. Причины детской слепоты// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В.Калининова. – М., 2001.

Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб., 2006.

Литвак А.Г. Формирование методологических основ тифлопсихологии// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных работ. Выпуск 4/ Под ред. А.И. Зотова, А.Г. Литвака. – Л., 1974.

Некоторые особенности обучения и развития слепых и слабовидящих детей/ Под ред. М.И. Земцовой. – М., 1975.

Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М., 1997.

Солнцева Л.И. Современные проблемы тифлопедагогики и тифлопсихологии// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининова. – М., 2001.

Тупоногов Б.К. Теоретические основы тифлопедагогики. – М., 2001.

Феоктистова В.А. Очерки истории зарубежной тифлопедагогики и практики обучения слепых и слабовидящих детей. – Л., 1973.

Хрестоматия по истории тифлопедагогики/ Сост. В.А. Феоктистова. – М, 1987.

Тема 2. Коррекция и компенсация в психическом развитии лиц с нарушениями зрения

1. Компенсаторное развитие лиц с нарушениями зрения

В основе всех теорий, развивающихся на разных этапах развития понимания компенсации, выявилось по существу два направления истолкования компенсации:

опора человека с недостатками развития на деятельность сохранившихся анализаторов;

использование высших психических функций.

В исследованиях первого направления, как и в теории «сверхкомпенсации», компенсация связывалась с вынужденной большей механической тренировкой и упражняемостью органов чувств или с передачей им излишней энергии, не истраченной в процессе бездействия нарушенного зрительного анализатора. В этих теориях отразился тот исключительной важности факт, что без умения слепого ребенка на основе использования сохранившейся анализаторной сенсорной системы создавать правильное отображение внешнего мира невозможна никакая компенсация, без этого умения он оказывается беспомощным и бесполезным членом общества.

Авторы второго направления теорий компенсации связывали ее успешность с использованием памяти, мышления, произвольного внимания, воли в компенсации недостатков развития.

Система компенсации складывается из целого ряда психических процессов и психических образований, появляющихся при возникновении дефекта и характеризующихся разной степенью сформированности в зависимости от времени наступления дефекта, его глубины, степени, и от негативного влияния дефекта на другие психические функции, от условий развития и наличия квалифицированной помощи детям со зрительными нарушениями.

Процессы компенсации у детей происходят иначе, чем у взрослых, поскольку в детском возрасте многие функции центральной нервной системы находятся в состоянии формирования, образуют функциональные системы, развиваются новые способы действия и способы усвоения социального опыта, формируются способности и личность ребенка в целом. Огромные возможности компенсации у ребенка основываются на сохранных, нормально функционирующих корковых замыкательных механизмах, с помощью которых при опоре на зрительный, кожный, слуховой, двигательный и другие сохранные анализаторы образуются сложные слухо-двигательно-тактильные функциональные системы связей.

Существуют разные *формы компенсации слепоты*:

органическая или внутрисистемная компенсация, при которой перестройка функций осуществляется за счет использования механизмов данной функциональной системы;

межсистемная, основанная на мобилизации резервных возможностей, находящихся за пределами нарушенной функциональной системы, на установлении и формировании новых анализаторных нервных связей с использованием обходных путей, включением сложных механизмов адаптации и восстановления вторично нарушенных функций.

Процессы компенсации проходят длительный путь развития, имеют стадии развития, характеризующиеся особым составом и структурой динамических систем нервных связей. *Стадия компенсации зависит:*

от времени наступления дефекта,

от характера сформированных связей к моменту его наступления,

от возраста ребенка,

от степени пораженности анализатора,

от уровня его физического и психического развития,

от индивидуальных и личностных особенностей,

от социальных условий воспитания,

от организующей и направляющей роли взрослого, учитывающего эти особенности развития.

Неравномерность формирования функций и психических процессов в онтогенезе позволило выделить те психические образования, развитие которых создает возможность преодолевать негативное влияние слепоты и слабовидения на общее развитие ребенка.

Переход от одной стадии компенсации к другой обуславливается появлением или изменением ведущей деятельности и, в значительной степени, зависит от уровня развития познавательных процессов и психических свойств, позволяющих осуществить эту деятельность; от того, какое негативное влияние оказывает зрительный дефект на их развитие и насколько далеко они отстоят от первичного дефекта.

Диалектика перехода от стадии к стадии у детей раннего и дошкольного возраста связана со структурными образованиями, которые выделены на каждой стадии развития компенсации и которые позволяют компенсировать дефекты зрения.

На *первой стадии* развития – это комплексные двигательнo-кинестетические восприятия, осязание, слух, образование глобальных межфункциональных и внутрифункциональных связей в процессе осуществления общения и предметной деятельности.

На *второй стадии* – речь и ее включение в общение и предметную деятельность, что позволяет корректировать отставание в локомоторном развитии слепого, возникшее из-за отсутствия зрительного контроля за деятельностью руки, направленности и точности ее движений. Подражание взрослым в воспроизведении речевого материала, музыкального ритма, позволяет использовать и подражание в мануальной деятельности, воспроизводя движения, сделанные вместе со взрослым, используя кинестетический контроль.

Третья стадия связана с развитием и появлением образов представлений, укреплением их связей с предметным миром, возможностью представлять предметы в их отсутствии, оперировать образами в воображаемой ситуации. Это создает предпосылки для возникновения творческой игры как условия активизации развития слепого.

Четвертая стадия характеризуется активным включением речи, памяти, мышления, как в наглядно-практической, так и в наглядно-образной и понятийной форме в сенсорное отражение слепым внешнего мира.

Исследования М.И.Земцовой и Л.И.Солнцевой показали, что компенсация слепоты по своей сути не является замещением одних функций другими, а представляет собой создание на каждом этапе развития ребенка новых сложных систем связей и взаимоотношений сенсорных, моторных, логических структур, позволяющих воспринимать и использовать информацию от внешнего мира для адекватного его отражения и доведения в соответствие с условиями жизни и деятельности.

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

Понимание компенсации зрительной недостаточности как образования гибких динамических систем взаимодействия различных психических структур имеет непосредственный выход в педагогическую практику обучения и воспитания детей с нарушениями зрения. Это выражается в создании комплекса специальных коррекционных занятий, обеспечивающих компенсацию нарушенных или полностью утерянных зрительных функций, а так-

же вторичных отклонений в развитии, осуществляемых в условиях различных форм учебной, игровой и практической деятельности.

2. Естественнаучные основы теории компенсации слепоты

Зрение играет ведущую роль в ориентировке познавательной и трудовой деятельности человека. С помощью зрения человек воспринимает предметы: различные формы, величины, размеры, расстояния, протяженность, цвета и светотени. Пользуясь зрением, человек приобретает представление о перспективе.

Общественно-трудовая деятельность, сообразующаяся с возможностями и способностями человека, является основным условием формирования и развития процессов компенсации нарушенных функций в организме человека. Различного рода функциональные замещения в центральной нервной системе формируются в зависимости от возникающих потребностей в процессе специфической для человека познавательной и трудовой деятельности. Лежащие в основе компенсаторных перестроек динамические изменения нервной системы проявляются в разнообразных психических процессах: в восприятии, предметных и пространственных представлениях, в мышлении, сознании, в действиях, поступках, эмоционально-волевых актах и т.д. Психические процессы являются отражением в мозге человека объективного материального мира. В зависимости от содержания и условий деятельности они подвергаются постоянному изменению и совершенствованию, при этом сам человек выступает как активный деятель. Особенно отчетливо это обнаруживается в условиях систематического обучения и воспитания человека, в условиях его общественно-трудовой деятельности. По мере овладения знаниями, умениями и навыками формируются способы и приемы познавательной деятельности, расширяются пути, по которым развиваются процессы компенсации нарушенных функций.

Механизмы компенсации не возникают автоматически сами по себе, а развиваются постепенно. При развитии процессов компенсации никаких принципиально новых физиологических механизмов не возникает. Это те же нервные процессы, свойственные нормальному организму, но реализующиеся своеобразно, в зависимости от содержания и условий деятельности, в зависимости от характера, степени и структуры нарушенных функций, от состояния нервной системы и всего организма и от целого ряда особенностей, характеризующих личность человека.

В свете учения И.П. Павлова в основе развития процессов компенсации лежат следующие основные *принципы*.

Рефлекторный принцип, основывающийся на причинной зависимости функциональных перестроек нарушенных нервных процессов в организме от условий и обстановки внешней среды. Согласно этому принципу процессы компенсации обуславливаются не только биологическими врожденными свойствами центральной нервной системы, но главным образом теми влияниями, которые действуют на организм во время его индивидуального существования, т.е. зависят от постоянного воспитания, обучения в самом широком смысле и от социальных условий жизни. В процессе обучения происходит формирование замещающих механизмов, формирование разносторонних приемов и способов компенсации нарушенных функций.

Принцип анализа и синтеза нервной деятельности, т.е. разложение в процессе познания при помощи различных анализаторов внешних явлений объективной предметной действительности на дробные части, выделение характерных признаков и синтезирование дробных частей в единое целое. В процессе компенсации происходят непрерывный анализ и синтез внешних раздражений. Нервные процессы, протекающие в коре головного мозга, обеспечивают связь и взаимозамещение различных анализаторов в зависимости от содержания и условий деятельности. Согласно этому принципу процесс компенсации осуществляется как периферическими воспринимающими приборами, так и корковыми механизмами. Воспринимающие рецепторные приборы, афферентные нервные проводники, промежуточные механизмы центральной нервной системы, через которые проходит нервный путь, а также корковые концы анализаторов представляют собой единую систему, единый сложный механизм, в котором отдельные звенья выполняют различные функции.

Принцип динамической системности корковой деятельности, при помощи которой осуществляется сложное взаимодействие подвижного отражения окружающей внешней среды. В процессе любой деятельности человека в коре мозга происходит непрерывное установление новых замыканий, новых связей, отражающих временные и пространственные отношения предметов, и торможение этих связей, если они утрачивают свое физиологическое значение. Это отображает тонкое и сложное уравнивание организма с окружающей средой.

Периферические приборы афферентных нервов осуществляют более примитивные процессы анализа и синтеза.

Центральные концы анализаторов являются механизмами, синтезирующими отдельные дробные части в единое целое, образуя при помощи нервных межцентральных связей сложные динамические системы условных рефлексов. Согласно принципу динамической системности нервной деятельности в организме нет изолированно функционирующих органов и систем, все осу-

существляется на основе взаимосвязи и взаимодействия. Организм представляет собой единое целое. Разнообразные и изменчивые влияния внешней среды вызывают изменения соотношений между процессами возбуждения и торможения и обеспечивают необходимую изменчивость и подвижность сложившихся динамических условнорефлекторных системных связей. Кора оказывает решающее воздействие на развитие путей и средств компенсации при тех или иных отклонениях в организме от нормы. Наибольшей подвижностью и гибкостью обладают специфические для человека второсигнальные связи, осуществляющиеся в постоянном взаимодействии с первосигнальными связями и определяющиеся социальными условиями жизни.

Таким образом, все эти принципы являются отправными для понимания компенсации нарушенных функций в организме. Они обнаруживаются в разных частных случаях компенсаторных перестроек и имеют значение для разработки средств, направленных на восстановление и поднятие трудоспособности человека, а последнее является самым главным.

3. Содержание коррекционно-педагогической помощи детям с нарушениями зрения

Коррекционно-педагогическая работа с детьми, имеющими нарушения зрения состоит из:

1. Коррекционного обучения – сообщения знаний о путях и средствах преодоления недостатков психического и физического развития детей и взрослых с нарушением зрения, усвоения способов применения полученных знаний.

2. Коррекционного воспитания – процесса целенаправленного влияния на формирование типологических свойств и качеств личности лиц с дефектами зрения, инвариантных предметной специфики деятельности (познавательной, трудовой, коммуникативной, эстетической и др.), позволяющих адаптироваться в социальной среде.

3. Коррекционного развития как преодоления недостатков психофизического развития учащихся, связанных со зрительными нарушениями, в результате активного взаимодействия социальных и биологических факторов, формирования нейродинамических механизмов компенсации дефекта.

Рассматривая теоретические основы системы коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения зрения, Л.И. Плаксина выделяет несколько условий ее эффективного функционирования. Основным условием является четкое представление о субъекте, на который она направлена, изучение состояния зрения, здоровья, психофизического развития. Вторым важным условием является разработка основных принципов коррекционной работы и, третьим – выявление эффективных форм, методов и средств коррекции.

Анализ особенностей детей с нарушениями зрения позволил Л.И. Плаксиной выделить принципы коррекционной работы с дошкольниками, имеющими нарушения зрения. Это – превентивная направленность коррекционной работы, предупреждение появления отклонений в психическом развитии. Пропедевтический принцип служит основой для постепенного введения детей в различные формы деятельности, в том числе и для работы с аппаратным лечением. Преобразующий или трансформирующий принцип направлен на развитие у детей новых, обходных способов ориентации в окружающем мире с использованием как сохранных, так и нарушенных сенсорных систем, с развитием полисенсорного характера восприятия. Осуществление принципа информационной наполненности коррекционной работы, принципа единства и взаимодействия педагога и ребенка и дифференцированного подхода позволяет преодолеть разрыв между ребенком и социумом, возникающий из-за нарушения зрения.

Содержание коррекционной работы в специальном образовательном учреждении – это программа оптимальной, целенаправленной педагогической, психологической и медицинской деятельности, а также самообразования учащихся, направленных на преодоление или ослабление недостатков психического и физического развития детей с нарушением зрения, свойств и качеств их личности.

Системный и комплексный подход к этой проблеме позволяет выделить четыре важнейших формы организации деятельности по преодолению недостатков в психофизическом развитии детей с нарушением зрения. В основу классификации положены место, условия и цели проведения коррекционно-педагогической работы:

1. Коррекционная направленность общеобразовательного процесса.

Коррекционная направленность общеобразовательного процесса осуществляется во всех формах занятий в специальных школах и ДОУ. Общеобразовательные цели и задачи уроков, групповых занятий, воспитательных мероприятий обязательно объединяются с целями коррекции, и это единение осуществляется во всех содержательно-методических звеньях проводимых занятий, увязывается со средствами и методами проведения, спецификой их структурного построения. Особенно важно органично соединить изучаемый материал по разным предметам с коррекционно-педагогической работой, определить, какие виды и приемы педагогической коррекции наиболее рационально и эффективно можно использовать при изучении той или иной программной темы.

2. Специальные коррекционные занятия.

Специальные коррекционные занятия ориентированы на определенный дефект и конкретное функциональное нарушение у ребенка, связанные со слепотой, слабовидением, с менее сложными поражениями органа зрения. Методика этих занятий, коррекционные приемы и способы направлены на преодоление психофизических недостатков в развитии, связанных с конкретной аномалией. Это развитие осязания, остаточного зрения, ЛФК, ритмика, ориентировка в пространстве, логопедия, социально-бытовая ориентировка.

3. Коррекционные занятия в семье.

Коррекционные занятия в семье проводятся силами родителей, имеющих детей с нарушением зрения, или их родственников. Важно, чтобы те коррекционные знания и умения детей, привитые им в специальной школе или ДОУ, закреплялись дома в познавательной, трудовой, игровой и других видах деятельности. Задача специальных образовательных учреждений, администрации, учителей и воспитателей – организовать для родителей широкую обучающую и консультативную программу, в ходе которой будут показаны необходимые приемы, способы, средства коррекции, нормативные физические, зрительные и тактильные нагрузки, связанные с формой и видом зрительной патологии ребенка. Несложная педагогическая коррекция, посильная для родителей и родственников ребенка, обязательно должна проводиться в семье, контролироваться и направляться специалистами школы и ДОУ.

4. Самокоррекция.

Самокоррекция осуществляется самими детьми. Знания, умения и навыки преодоления недостатков в развитии, которые воспитанники получают на учебных занятиях, в ходе воспитательных и других мероприятий должны закрепляться и совершенствоваться в ходе самостоятельной познавательной, трудовой, игровой, коммуникативной и др. деятельности. На этот процесс дети должны быть нацелены педагогами и родителями, его элементы включаются в социально-бытовую практику ребенка, в его повседневную жизнь. Педагоги наблюдают и контролируют процесс самокоррекции, содействуют его совершенствованию, соотносят с общим развитием ребенка, с возрастными периодами. Результаты самокоррекции могут быть достаточно высокими и эффективными, если эта деятельность осуществляется в системе, с должным упорством и волевым настроем.

В специальных образовательных учреждениях для детей с нарушением зрения эффективность коррекционно-педагогической работы зависит от того, насколько этот процесс увязан с медицинской коррекцией. Эти два

процесса взаимосвязаны и, несмотря на существующие особенности и профессиональную направленность, выполняют общее дело по преодолению недостатков развития детей с нарушением зрения.

В ходе психолого-педагогического анализа и практики обучения и воспитания детей с аномалией зрения создаются определенные рекомендации, которые реализуются по всем четырем формам коррекционного процесса.

Медицинские работники специальных школ и ДООУ разрабатывают офтальмо-гигиенические и медицинские рекомендации, которые определяют оптимальные условия организации педагогической коррекции. В этих рекомендациях содержатся указания по физическим, зрительным и тактильным нагрузкам, по использованию в ходе занятий средств оптической коррекции, тифлоприборов, специального оборудования и др. Педагогические и медицинские работники совместно решают проблемы утомляемости детей, освещенности помещений для занятий, специальной наглядности и средств обучения.

Современные позиции педагогики сотрудничества требуют, чтобы коррекционная деятельность в специальных образовательных учреждениях для детей с нарушением зрения проводилась в системе четкого взаимодействия учителей, воспитателей, родителей, медицинских работников и детей при условии детального учета всей клинической картины зрительной патологии, особенностей развития детей и прогнозирования этой деятельности.

Литература:

Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб., 2003.

Ермолович З.Г. Тифлопсихология: чувственное отражение мира в условиях визуальной депривации. Учебно-методическое пособие. – Минск, 2004.

Земцова М.И. Естественнонаучная основа теории компенсации слепоты в свете учения И.П. Павлова// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининова. – М., 2001.

Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной деятельности. – М., 1965.

Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб., 2006.

Литвак А.Г. Соотношение компенсации и коррекции в развитии слепых и слабовидящих// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных трудов. Выпуск 7/ Отв. ред. А.И. Зотов, А.Г. Литвак, А.Ф.Самойлов. – Л., 1976.

Литвак А.Г. Формирование методологических основ тифлопсихологии// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных работ. Выпуск 4/ Под ред. А.И. Зотова, А.Г. Литвака. – Л., 1974.

Солнцева Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. — М., 1980.

Тупоногов Б.К. Теоретические основы тифлопедагогики. — М., 2001.

Тема 3. Особенности психических процессов при нарушениях зрения

Раздел 1. Особенности ощущений при нарушениях зрения

1. Сенсорная организация человека при дефектах зрения

Зрение, осязание, слух, обоняние и другие виды чувствительности входят в состав чувственного познания, разные уровни которого (ощущение, восприятие и представление) образуют его структуру. Состав и структура чувственного познания характеризуют сенсорную организацию человека. Сенсорная организация сложилась в процессе общественно-исторического развития человека и целиком отражает образ его жизни и характер деятельности.

В зависимости от этих образующих складывается определенное взаимодействие анализаторов, их соподчинение, относительное доминирование одних чувственных систем над другими, а также общее направление развития каждой из них.

Серьезные нарушения или полная утрата функций зрительного анализатора, приводящие к слепоте или слабовидению, разрушают полностью или частично сложившиеся в процессе общественно-исторического развития межанализаторные связи. Нарушение исторически сложившегося взаимодействия между зрительным и другими анализаторами отражается на всей сенсорной организации человека, что и вызывает отклонения в сферах логического познания и практики.

Благодаря своей динамичности и пластичности сенсорная организация продолжает развиваться и претерпевает определенные изменения в зависимости от трудовой деятельности индивида и окружающих его условий.

Сенсорное развитие, как в норме, так и при нарушениях зрения, идет в одном направлении и подчиняется общим закономерностям. Различие заключается лишь в том, что в процессе деятельности у лиц с нарушенными функциями зрения участие зрительного анализатора определяется степенью патологических изменений в нем и характером производимых операций.

Нарушения деятельности зрительного анализатора приводят к перестройке у слепых и слабовидящих взаимоотношений анализаторов, образованию новых межанализаторных связей, относительному или полному (при тотальной слепоте) доминированию иных, нежели у нормально видящих, чувственных систем.

Таким образом, изменения в сенсорной организации при слепоте и слабовидении имеют частичный характер. Наблюдающаяся перестройка межанализаторных связей не меняет структуры, сущности и назначения сенсорной организации чувственного познания окружающего мира. Несмотря на имеющиеся в составе чувственного отражения изменения и вызванное этим своеобразие протекания процессов отражения и возникновения образов слепые и слабовидящие правильно, адекватно отражают объективную действительность, что подтверждается их познавательной и трудовой деятельностью. Хотя слепота и слабовидение не изменяют структуры чувственного отражения, отдельные ее компоненты – ощущения, восприятия и представления – как качественно, так и количественно отличаются от одноименных процессов нормально видящих.

2. Особенности зрительных ощущений частичнозрячих и слабовидящих

Зрительные ощущения являются результатом деятельности зрительного анализатора. Нарушения деятельности какой-либо части зрительного анализатора вызывают нарушения его функций и в тяжелых случаях приводят к слепоте или слабовидению.

Под остротой зрения понимается способность глаза различать две светящиеся точки на минимальном расстоянии. Снижение остроты зрения проявляется в необходимости увеличения угла зрения, при котором можно различать детали или контуры объекта, по сравнению с нормой. Угол зрения есть отношение какой-либо величины к расстоянию между объектом и глазом. Снижение остроты зрения требует увеличения, по сравнению с нормой, угла зрения для отчетливого видения, т.е. либо сокращения расстояния между глазом и объектом, либо увеличения самого объекта. При снижении остроты зрения ниже 0,005 раздельное видение двух светящихся точек становится невозможным независимо от величины угла зрения. Зрение таких лиц не вычленяет пространственных отношений (величины, формы и удаленности объектов) и характеризуется лишь светоощущением. Острота зрения не является величиной постоянной. Она может изменяться как в сторону повышения, так и понижения. Тенденция к повышению остроты зрения особенно ярко выражена у слабовидящих, в значительно большей мере пользующихся зрением, чем частичнозрячие.

Под полем зрения подразумевается пространство, все точки которого видны одновременно при неподвижном взгляде. Наиболее типичными являются следующие формы нарушений поля зрения:

- концентрическое, идущее от периферии по всем направлениям к центру сужение поля зрения;

- выпадение отдельных участков внутри поля зрения (центральные скотомы);

выпадение половины поля зрения (гемианопсии).

Патологические изменения поля зрения ведут к нарушению зрительного отражения пространства, которое, в зависимости от характера изменения, либо сужается (при концентрическом сужении и гемианопсии), либо деформируется (при скотомах).

Весьма важной функцией зрения является также цветоразличение или хроматическое зрение, развившееся в результате приспособления глаза к действию солнечного света. Нормальное цветоразличение (трихромазия) способствует не только наиболее полному и точному отражению действительности, но и играет большую роль в создании эмоционального тона зрительных ощущений. Патология цветного зрения проявляется в форме цветослабости и цветослепоты. Цветослабость и цветослепота имеют, как правило, избирательный характер. Полная цветослепота (ахромазия) наблюдается чрезвычайно редко. Наиболее распространены:

протоаномалия – нарушение цветоощущения на красный цвет;

дейтероаномалия – нарушение цветоощущения на зеленый цвет.

Нарушения цветоразличения могут варьироваться от небольшого снижения цветовой чувствительности до ахромазии. Хотя нарушения цветного зрения обычно не мешают пространственной ориентировке и правильному распознаванию окружающих предметов, в связи с чем остаются неосознанными, в ряде случаев цветослабость и цветослепота приводят к дезориентации цветоаномалов, особенно в производственной деятельности, делая недоступными для них целый ряд профессий.

Важной функцией зрительного анализатора является светоразличение, осуществляющееся благодаря наличию световой чувствительности. Измерения световой чувствительности слабовидящих показали снижение этого вида чувствительности у большинства испытуемых (75%), а также отсутствие прямой зависимости нарушений световой чувствительности от остроты зрения, хотя наиболее значительные снижения чувствительности к свету наблюдаются при наиболее сильных снижениях остроты зрения.

Повышение световой чувствительности в процессе адаптации к темноте при разных заболеваниях протекает различно, и наиболее быстрое снижение порогов наблюдается при альбинизме и близоруком астигматизме.

3. Слуховые ощущения слепых

Слуховые ощущения возникают в мозге человека в результате воздействия звуковой волны на слуховой рецептор. При помощи слуха человек отражает такие качества звука, как громкость, высоту, тембр, устанавливает длительность звучания, локализует источник звука в пространстве.

Человеческий слух имеет социальный характер. При помощи слуха слепые люди ориентируются в пространстве, узнают предметы, людей, причем незначительные, для зрячих зачастую незаметные изменения звука, имеют для слепых огромное значение. Слух сохраняет для слепых возможность нормального общения с людьми, что является непременным и основным условием компенсации дефекта.

На первых этапах возникновения тифлопсихологии было широко распространено мнение, согласно которому слуховой анализатор является ведущим во всех видах деятельности слепых. На этом основании слуху слепых приписывали особую, по сравнению с нормально видящими, «изошренность развития», возникающую взамен утраченному зрению.

Исследования (Гризбах, Купц, Л.Р. Рубина, М.И. Земцовой и др.) показали необоснованность утверждений об «изошренности» слуха слепых. Некоторые изменения слуховой чувствительности при глубоких нарушениях зрения появляются не как результат потери зрения, а как следствие более активного участия слухового анализатора в деятельности при изменившихся условиях жизни.

Слуховая чувствительность при слепоте изменяется, как и в норме, в результате выработки новых условно-рефлекторных связей. Ощущения громкости, высоты и тембра звука у слепых не имеют никаких принципиальных отличий от нормы. Слуховая чувствительность слепых может достигать, как и у зрячих, очень высокого уровня развития.

В целом абсолютные пороги слуховой чувствительности и способность к тонкой дифференцировке звуков, т.е. различительные пороги у слепых, по сравнению с нормой, несколько снижены, а чувствительность повышена. Однако эти изменения столь незначительны, что гораздо большее значение имеют возрастные различия слуховой чувствительности.

Важной функцией слуха является локализация звука в пространстве. Способность локализовать звуки в пространстве развивается в процессе овладения пространством, в ходе пространственной ориентировки. В силу своего дефекта слепым гораздо чаще, чем зрячим, приходится прибегать к помощи слуха в различных видах деятельности. Гораздо большее количество звуков приобретает для них сигнальное значение.

Однако при неблагоприятных условиях слуховая чувствительность может понижаться. Продолжительное воздействие сильных звуковых раздражений вызывает шумовую адаптацию – временное снижение слуховой чувствительности. С этим связано ухудшение пространственной ориентировки слепых при сильном шуме.

4. Кожные ощущения слепых

Кожные ощущения представляют сложный комплекс целого ряда ощущений – тактильных ощущений прикосновения и давления, температурных и болевых ощущений. Эти ощущения возникают при соприкосновении наружных покровов тела с поверхностью объектов внешнего мира.

Кожные ощущения являются контактным видом рецепции. В совокупности они образуют пассивное осязание. Кожные ощущения отражают механические, пространственные и временные признаки и свойства предметов, участвуют в образовании «схемы тела», т.е. помогают человеку осознать целостность своего тела и определенную соотношенность частей тела друг к другу. Кожные ощущения образуют сигнальную основу активного осязания – ведущего вида восприятия слепых при чувственном отражении окружающего мира.

Полная или частичная утрата зрения ведет к тому, что целый ряд предметов и явлений окружающего мира, в норме воспринимающихся визуально, становится объектом осязательного восприятия. В связи с этим резко повышается активность дистальных частей тела, особенно рук, в познавательной и трудовой деятельности слепых.

Изменение тактильной чувствительности происходит у слепых неравномерно на всех участках кожи. Наиболее отчетливо повышение кожной чувствительности проявляется на ладонной поверхности пальцев рук.

Поскольку осязание имеет существенное значение для деятельности слепых, необходимо помнить, что пороги кожной чувствительности подвержены серьезным колебаниям под влиянием окружающих условий. Одним из факторов, наиболее сильно действующих на остроту осязания, является утомление.

Снижается острота осязания также под воздействием сильных температурных и механических раздражителей, вызывающих болевые ощущения. Кроме того, у слепых наблюдается повышенная способность дифференцировать термальные и болевые раздражители.

Температурная чувствительность довольно широко используется слепыми при ориентации в окружающем пространстве, в быту, реже в познавательной деятельности. Благодаря температурной чувствительности кожных покровов лица и рук слепые по теплоотдаче предмета могут судить о его местоположении, по теплопроводности – различать материалы, локализуя источник тепла – определять уровень жидкости в сосуде, положение солнца и т.п.

Познавательное значение болевых ощущений для слепых, как и для нормально видящих, незначительно.

5. Кожно-оптическое чувство

Кожно-оптическое чувство – способность кожных покровов реагировать на световые и цветовые раздражители. Среди попыток установить природу кожно-оптического чувства выделяют три направления.

Структурная теория утверждает, что различение цвета при помощи осязания осуществляется благодаря наличию структурных различий красящих веществ, т.е. сводит КОЧ к тактильно-кинестезическим ощущениям.

Сторонники тепловой теории выдвигали тезис, согласно которому различение цвета осуществляется благодаря температурным ощущениям.

Фоторецепторная теория предполагает наличие в коже специальных фоторецепторов.

В настоящее время на основе экспериментальных данных А.С. Новомейским выдвинуто предположение, согласно которому кожно-оптические ощущения возникают под воздействием электрических или близких к ним явлений. Имеющиеся в коже рецепторы отражают воздействие электрических или магнитных полей.

КОЧ может иметь большое значение для ориентировочной и познавательной деятельности totally слепых.

6. Кинестезические ощущения слепых

Кинестезическими (кожно-мышечными) называются ощущения, возникающие в мозге при поступлении сигналов от рабочих двигательных органов. Эти ощущения отражают скорость и точность перемещения тела в пространстве, трудовых движений, работы речедвигательного аппарата и т.д.

Нервным механизмом кинестезических ощущений является *двигательный анализатор*, играющий ведущую роль в процессах отражения пространственных, физических и временных свойств объективного мира. Деятельность двигательного анализатора у человека становится ведущей уже на первых этапах жизни. Однако постепенно при нормальном функционировании зрения у человека формируется *зрительно-моторная координация*, сущность которой заключается в том, что все движения и действия человека протекают под контролем зрения. Абсолютная или частичная слепота в той или иной мере нарушает зрительный контроль. Это компенсируется тем, что в процессе деятельности работа двигательного анализатора становится настолько точной и дифференцированной, что может протекать без зрительного контроля.

Включение слепых в различные виды деятельности активизирует работу двигательного анализатора. Широкое участие данного вида чувствитель-

ности в пространственной ориентировке, формировании трудовых и бытовых навыков, овладение умениями и знаниями при дефектах зрения закономерно дают эффект сенсibilизации.

Особенно большое значение для слепых имеет шаг, как измеритель расстояний при ориентировке в большом пространстве.

Мышечно-суставные ощущения при дефектах зрения лежат также в основе восприятия форм и величин предметов. По степени мышечного напряжения, взаимоположению рук или пальцев руки и их движениям слепой получает представление о предмете и в последующем опознает его как воспринимавшийся ранее.

Наиболее широкое участие мышечно-суставные ощущения принимают в движениях рук. Несмотря на увеличение зоны точных движений рук, точность произвольных движений у слепых несколько снижена. Это проявляется в том, что величина произвольных движений у слепых больше, чем у нормально видящих, т.е. менее соответствует заданной величине.

7. Вибрационные ощущения незрячих

Вибрационными называют ощущения, отражающие колебания воздушной среды. В норме вибрационные ощущения познавательного характера практически не имеют. При выпадении функции зрительного анализатора вибрационная чувствительность растормаживается и проявляется в сфере пространственной ориентировки слепых. Абсолютно слепые способны на расстоянии ощущать наличие неподвижного, не издающего никаких звуков предмета. Эти ощущения незрячих лишены предметности, не информируют о качестве препятствия. Согласно разработанной и экспериментально подтвержденной В.С. Сверловым теории ощущение препятствия возникает в результате отражения инфразвуков. Сверхнизкочастотная звуковая волна, исходящая от незрячего, при его передвижении отражается от находящегося в непосредственной близости препятствия и воспринимается слепым.

8. Хеморецепция слепых

Хеморецепция, в состав которой входят обонятельные и вкусовые ощущения, отражает химические свойства веществ. Познавательное значение вкуса и обоняния у нормально видящих сравнительно невелико. Немногочисленные исследования обонятельной и вкусовой чувствительности слепых показывают некоторое ее повышение по сравнению с нормой. Многие слепые значительно лучше дифференцируют запахи, точнее локализируют их источники и определяют направления распространения запахов. Обонятель-

ные ощущения имеют предметный характер. Их предметность проявляется в том, что запах определяют не по качеству, а по издающему его предмету.

Вкусовые ощущения также доставляют слепым целый ряд сведений о качествах предметов, однако их использование ограничено необходимостью непосредственного соприкосновения с объектом и опасностью заражения, отравления и т.п.

Обонятельные и вкусовые ощущения имеют большое значение для создания эмоционального тона ощущений.

9. Статические ощущения слепых

Статические ощущения отражают положение тела в пространстве. Статическая чувствительность лежит в основе пространственной ориентировки, уравнивая положение тела в пространстве. Она необходима для нормального зрительного и слухового пространственного различения.

Литература:

Григорьева Л.П. Психофизиологические исследования зрительной функции нормально видящих и слабовидящих школьников. – М., 1983.

Ермолович З.Г. Тифлопсихология: чувственное отражение мира в условиях визуальной депривации. Учебно-методическое пособие. – Минск, 2004.

Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной деятельности. – М., 1965.

Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб., 2006.

Никулина Г.В., Фомичева Л.Ф. Охраняем и развиваем зрение. – СПб., 2003.

Никулина Г.В., Фомичева Л.Ф., Замашнюк Е.В. Развитие зрительного восприятия: Учебное пособие/ Под ред. Г.В. Никулиной. – СПб., 2003.

Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М., 1997.

Раздел 2. Формирование чувственных образов восприятия при нарушениях зрения

1. Особенности развития восприятия и его механизмы при нарушениях функций зрения

Восприятие – это психический процесс отражения предметов или явлений действительности, непосредственно воздействующих на органы чувств, в совокупности их свойств и качеств, в результате чего возникает целостный образ объекта.

Нарушения функций зрения приводят к сокращению и редуцированию (ослаблению) зрительных ощущений у частичнозрячих и слабовидящих или полному их выпадению у тотально слепых.

При наиболее значительных снижениях остроты зрения (от 0,03–0,02 и ниже), когда большая часть предметов и явлений не может быть адекватно воспринята визуально, доминирующие положения занимают кожный и двигательный анализаторы, лежащие в основе осязательного восприятия. Однако зрительный анализатор в зависимости от уровня остроты зрения и характера деятельности продолжает в той или иной мере принимать участие в процессе восприятия.

Полное выпадение зрительных ощущений из процесса восприятия наблюдается только в случаях тотальной слепоты.

Независимо от того, какой тип восприятия складывается у слепого или слабовидящего, оно обладает всеми свойствами, известными в общей психологии: избирательностью, осмысленностью, обобщенностью, апперцепцией и константностью. Проявление и развитие этих свойств зависят от того, в каком виде восприятия они проявляются, а также от уровня психического развития индивида в целом. При слепоте и слабовидении наблюдается редуцирование проявления некоторых свойств восприятия:

избирательность восприятия ограничивается узким кругом интересов, снижением активности отражательной деятельности, меньшим, по сравнению с нормой, эмоциональным воздействием внешнего мира;

апперцепция проявляется слабее, чем в норме, в связи с недостаточным чувственным опытом;

осмысленность и обобщенность затрудняются как недостаточным чувственным опытом, так и снижением полноты и точности отображаемого.

Участие в процессе восприятия нескольких анализаторных систем предполагает их совместную деятельность. Совокупная, интегративная деятельность анализаторов, в результате которой под воздействием комплексных раздражителей образуются временные нервные связи, и является физиологическим механизмом восприятия. Комплексная деятельность анализаторов протекает на основе взаимодействия первой и второй сигнальных систем.

Различной степени нарушения или полное выпадение функций зрительного анализатора могут лишь нарушить соотношение видов и изменить тип восприятия, но они ни в коей мере не отражаются на его физиологическом механизме.

При патологии органов зрения затрудняется либо становится невозможным образование временных нервных связей между мозговыми центрами зрительного и других анализаторов. Эти затруднения сказываются на степени полно-

ты, целостности образов, широте круга отображаемых предметов и явлений, но не могут изменить сущности процесса возникновения образа.

2. Особенности зрительного восприятия лиц с нарушениями зрения

Примерно 90% всей информации человек получает через зрение. Однако это не значит, что при слепоте и глубоких нарушениях зрения человек теряет такое же количество впечатлений: другие анализаторы могут отражать ту же сторону предмета и те же его качества, что и зрение. Осязание, например, как и зрение, позволяет выяснить форму, протяженность, величину, удаленность объекта.

Зрительные образы, как и любые психические образы, многомерны и сложны и включают три уровня отражения:

- сенсорно-перцептивный,
- уровень представлений,
- уровень вербально-логический.

У детей с нарушениями зрения формируются обедненные, часто деформированные и неустойчивые зрительные образы. Нарушение зрения накладывает отпечаток на протекание всего процесса формирования образов.

1. Для зрительного восприятия, как и для восприятия любой модальности, свойственна избирательность, т.е. выделение тех объектов, которые находятся в сфере интересов, деятельности и внимания ребенка. При остаточном зрении и слабовидении, когда зрительные стимулы неточно отражаются нарушенной зрительной системой, ослабляется интерес к окружающему, снижается общая активность и, как результат, избирательность восприятия.

2. Предметность – основной результат процесса восприятия, ее уровень определяет, насколько целостно и осмысленно воспринят объект, отражена ли в восприятии его структура. Ограниченность информации, получаемой частично видящими и слабовидящими, обуславливает появление такой особенности их восприятия, как схематизм зрительного образа, его обедненность.

3. Нарушается целостность восприятия объекта, в образе объекта часто отсутствуют не только второстепенные, но и определяющие детали, что ведет к фрагментарности и неточности отражения окружающего. Нарушение целостности определяет трудности формирования структуры образа, иерархии признаков объекта.

4. Для нормального функционирования зрительного восприятия характерна константность, т.е. способность узнавать объект вне зависимости от его положения, расстояния от глаз, освещенности, т.е. от условий восприятия. Для слабовидящих и частично видящих зона константного восприятия сужается в зависимости от степени поражения зрения.

5. Важным свойством восприятия является способность абстрагироваться от случайных, несущественных признаков объекта, выделять его существенные качества. Это свойство обобщения выступает в единстве с мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения. Трудности выделения существенных качеств, отсутствие целостности образа, его фрагментарность и неполнота определяют низкий уровень обобщенности образов при глубоких нарушениях зрения.

6. При слабовидении и слепоте с остаточным зрением страдает также скорость и правильность зрительного восприятия, что непосредственно связано со снижением остроты зрения.

7. Нарушения бинокулярного зрения приводят к пространственной слепоте, нарушению восприятия перспективы и глубины пространства, при этом образы восприятия искажаются и неадекватны действительности.

8. При слабовидении изменяется процесс образования образа, нарушается simultaneity опознания признаков формы, размера и цвета. Эти особенности более выражены при органических нарушениях зрительного анализатора.

9. В условиях зрительной депривации наблюдаются также большая степень несформированности антиципации, низкий уровень выделения признаков объектов и их интеграции.

10. Изменяется характер восприятия и качественная же характеристика процесса опознания, а именно нарушение simultaneity отражения, переход на сукцессивный способ восприятия.

Результаты исследования образов восприятия и различения таких качеств объектов, как цвет, форма, размер, показали зависимость их адекватного восприятия от условий восприятия и качеств самих объектов. Одним из основных условий выступает необходимость активизации познавательных процессов, участвующих в акте сенсорного отражения, на чем и строится теория компенсации. Формирование образа требует специально организованной деятельности, включающей развитие процессов анализа, идентификации, синтеза, процессов интеграционной деятельности с использованием речи, т.е. механизмов компенсации, свойственных слепоте.

Таким образом, нарушение зрительной системы в разных отделах приводит к изменениям и специфичности образов восприятия слепых с остаточным зрением и слабовидящих.

3. Сравнительная характеристика осязательного и зрительного восприятия

Осязательное и зрительное восприятия *сходны* не только по своим *физиологическим механизмам*. В зрительных и осязательных образах *отра-*

жаются целый ряд одних и тех же физических, пространственных и временных характеристик.

Глаз и рука способны самостоятельно и вполне адекватно отражать следующие категории признаков: форму, величину, направление, удаление, телесность, покой и движение. Помимо перечисленных категорий, человек только при помощи зрения различает цвет, а при помощи осязания – сдавливаемость, вес, тепло и холод. Многочисленность признаков, различаемых осязанием, свидетельствует лишь о возможности относительно полного и правильного отражения действительности при полной или частичной утрате зрения.

Решающее и основное сходство осязательного и зрительного восприятия И.М. Сеченов видел в *двигательном поведении руки и глаза*. Движения глаз (конвергенция, дивергенция, аккомодация), благодаря которым становится возможным отражение многочисленных пространственных свойств объектов, идентичны движениям осязающей руки.

Существенным является и то обстоятельство, что осязательное восприятие, как и зрительное, *объективируется*. Это значит, что образам той и другой модальности *свойствен феномен проекции*, что выражается в способности анализатора выносить впечатления наружу. Вынесение наружу, или объективирование ощущений и восприятий, проявляется в том, что их внешнюю причину (раздражитель) мы ощущаем не на сетчатке глаза при зрительном восприятии и не в области расположения осязательных телец при восприятии осязательном, а выносим ее в зону действия раздражителя. Иначе говоря, мы локализуем зрительные и осязательные образы не в области воспринимающих нервных механизмов, а в зоне действительного местонахождения вызвавшего их объекта, т.е. выносим их наружу.

Сходство осязательных и зрительных восприятий проявляется также и в том, что в результате восприятия каждой из упомянутых модальностей *вычленяется контур объектов*.

Таким образом, в основе сходства зрительного и осязательного восприятий лежат:

- двигательное поведение руки и глаза,
- способность их объективировать впечатления, т.е. выносить их наружу,
- возможность отражать одни и те же категории признаков объектов,
- идентичность физиологических механизмов.

Наиболее полно возможности осязания раскрываются лишь при абсолютной слепоте, несмотря на то, что этот вид восприятия играет важнейшую роль в процессах чувственного познания даже при наличии полноценного зрения. Недостаточное развитие осязания, не соответствующее его потенциальным возможностям, объясняется тем, что зрение, контролирующее различные виды человеческой деятельности, тормозит развитие ося-

зательного восприятия не только у нормально видящих, но и у слабовидящих и частичнозрячих, что в высшей степени неблагоприятно сказывается на их познавательной и трудовой деятельности.

Однако перечисленные недостатки осязания в значительной степени преодолеваются благодаря работе человеческого мышления и воображения, в результате чего у слепых формируется целостный, осознанный и обобщенный образ осязательно воспринимаемого предмета.

4. Природа, формы и способы осязательного восприятия

Органом осязательного восприятия у человека является рука. Осязание как способность кожного и двигательного анализаторов отражать многочисленные пространственные и физические свойства и качества объектов, присущие только человеку и является результатом его общественно-трудового развития.

В осязательном восприятии могут одновременно участвовать различные виды чувствительности:

тактильная,
температурная,
болевая,
мышечно-суставная.

В зависимости от того, какие анализаторы включены в процесс осязательного восприятия, определяются формы осязания, различающиеся между собой степенью полноты и точности отражения объективной действительности.

В психологии принято выделять пассивное, активное и инструментальное или опосредствованное осязание.

Пассивное осязание. Эта форма осязания образуется при сочетании различных видов кожной чувствительности. В его основе лежит деятельность кожно-механического анализатора. Пассивное осязание наблюдается при относительном покое рецепторной поверхности (кожного покрова ладони руки или любой другой части тела) и соприкасающегося с ней предмета. Возникающие в результате соприкосновения ощущения отражают целый ряд физических, пространственных и временных свойств и отношений предметов: вес, температуру, протяженность, длительность прикосновения, в некоторых случаях форму и т.д. Однако целостный образ предмета при пассивном осязании не возникает, так как оно, за редким исключением, не может отразить ни формы, ни ограничивающих предмет контуров, без чего формирование целостного образа невозможно. Поэтому изображения, возникающие при пассивном осязательном ознакомлении с объектом, имеют в отличие от образов восприятия не целостный, а дробный характер. В связи с тем, что пассивное осязание не отражает признаков предметов во всей

совокупности, т.е. не дает целостного образа, оно может быть определено как ассоциированное ощущение (Б.Г. Ананьев). По той же причине пассивное осязание как самостоятельный процесс играет в познавательной и других видах деятельности весьма незначительную роль.

Активное осязание (гаптика). Эта форма осязания возникает в результате активного ощупывания объектов. В ее основе лежит совместная, интегративная деятельность кожно-механического и двигательного анализаторов. Активное осязание как совместно со зрением, так и при его утрате является ведущим способом отражения пространственных признаков и отношений и физических свойств материального мира. Благодаря активным ощупывающим движениям рук становится возможным не только отражение отдельных свойств и качеств, но и вычленение формы и контуров объектов, на основе чего формируется целостный образ восприятия. Включение двигательного анализатора вызывает значительное понижение пространственных порогов кожной чувствительности. Пространственные пороги активного осязания слепых значительно ниже, чем при пассивном осязании. 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.

Опосредованное (инструментальное) осязание. Опосредствованной называется такая форма осязания, при которой процесс ощупывания объекта производится рукой при помощи какого-либо инструмента или орудия. Примером инструментального осязания может служить ощупывание дороги тростью при ориентировке слепых на местности, использование всевозможных шупов при обследовании недоступных для глаза или руки объектов, чтение слепыми точечного шрифта при помощи грифеля. Опосредованно осязательное восприятие может осуществляться и другими частями тела, например, осязание рельефа почвы через подошвы обуви при ориентировке слепых, протезное осязание и т.д. Инструментальное осязательное восприятие отражает все свойства предметов, воспринимаемые при непосредственном ощупывании, за исключением их температуры. И хотя по точности инструментальное осязание во многих случаях уступает активному, более грубо различая поверхность предметов, их формы, контуры и другие свойства и признаки, оно имеет свои преимущества. К ним относится особенно важное для слепых расширение осязательного поля руки, когда целый ряд объектов, недоступных по своей величине, удаленности или труднодоступности для непосредственного ощупыва-

ния, оказывается в зоне восприятия. Кроме того, инструментальное осязание более точно, нежели непосредственное гаптическое, отражает размеры фигуры, а также некоторые подробности контура объекта, незамечаемые при непосредственном осязательном или зрительном восприятии: неровности контура, незначительные округления углов и т.п. Опосредствованное осязание является актом, в котором совместно участвуют кожно-механический и двигательный анализаторы при ведущей роли последнего. Ведущая роль двигательного анализатора и возникающих при его деятельности мышечно-суставных ощущений в процессе ощупывания предметов рукой, вооруженной каким-либо инструментом, является основой для адекватного отражения формы, величины и удаленности предметов, а также ряда физических свойств: веса, упругости и других. Поскольку инструментальное осязание способно отражать форму и вычленять контур объекта из фона, образы, формирующиеся при опосредствованном ощупывании, являются целостными образами восприятия.

Перечисленные формы осязательного обследования могут осуществляться различными способами:

- в одноручном (мономануальном) осязательном восприятии;
- двуручном (бимануальном) осязательном восприятии.

Как при том, так и при другом способах в сознании возникает образ, адекватный ощупываемому предмету, однако двуручное осязание имеет перед одноручным неоспоримые преимущества.

Преимущества бимануального восприятия:

- расширение осязательного поля;
- повышение скорости и точности осязания (в 1,5–2 раза);
- возможность отражения пространственных отношений между несколькими объектами одновременно.

Процесс осязательного обследования предметов, наиболее продуктивно протекающий при бимануальном ощупывании, подчиняется концентрическому принципу – вначале предмет обследуется в целом, затем ощупываются детали и, наконец, вновь ощупывается обогащенное деталями целое.

Исследования Б.Ф. Ломова позволили выделить три основные фазы процесса ощупывания:

- 1) ориентировочные движения рук, которые способствуют определению положения объекта в осязательном поле;
- 2) первичное ощупывание, при котором происходит анализ деталей контура предмета;
- 3) повторное ощупывание, при котором синтезируются осязательные сигналы и формируется целостный пространственный образ.

Существование различных форм и способов осязательного восприятия, и в особенности активного бимануального ощупывания, в значительной мере возмещают отсутствие зрительных образов восприятия и способствуют успешному развитию психики слепых.

5. Осязательное восприятие пространства

Восприятие пространства складывается из восприятия формы, величины, объемности и удаленности. У нормально видящих различение пространственных свойств и отношений происходит визуально и дистантно. Данный способ отражения пространства сохраняется и при резких снижениях остроты зрения у слабовидящих и значительной части частичнозрячих. Однако точность и полнота отражения при этом существенно страдают, что влечет за собой искажение образа (иногда до полного несоответствия объекту), однако зрительное пространственное различение остается основным в различных видах деятельности и пространственной ориентировки. В тех случаях, когда остаточное зрение неспособно адекватно отразить пространственные свойства и отношения объектов вследствие их малых размеров, сложности форм и пр., пространственное различение осуществляется осязательно. Наиболее же часто отражение пространства частичнозрячими происходит на основе совместной деятельности осязания и зрения, причем то одно, то другое выступают как ведущий вид восприятия в зависимости от особенностей объекта и состояния зрительного анализатора. В чистом виде осязательное пространственное различение имеет место только при полном выключении зрительных функций. Возможность адекватного отражения пространства при отсутствии зрения заключается в общности механизма его восприятия для всех анализаторных систем.

Восприятие формы, т.е. процесс вычленения фигуры из фона и определение ее контуров без участия зрения может быть осуществлен наиболее адекватно при помощи активного осязания. В осязательном восприятии формы, которое осуществляется на основе совместной деятельности кожно-механического и двигательного анализаторов, ведущим является последний. В результате возникает кинестезическое изображение ощупываемого движения, его скорости и траектории. Дополняясь кожными ощущениями, оно адекватно отражает форму ощупываемого предмета.

Процесс восприятия величины объектов происходит также на основе активного осязания. Величина того или иного объекта определяется слепыми по степени взаимного удаления пальцев или рук в процессе ощупывания. В основе восприятия величины лежит измерение движений, совершаемых при осязательном обследовании предмета. Отражение этой пространственной характеристики у слепых, как и у нормально видящих, осу-

ществляется при ведущей деятельности двигательного анализатора. При осязательном восприятии, как и при визуальном, наблюдается тенденция к переоценке малых и недооценке больших величин.

Восприятие объемности объекта незрячими протекает принципиально так же, как и при нормальном зрении, с той лишь разницей, что зрячие воспринимают объемность дистантно, а незрячие – контактно. Возможность осязательного различения объемности непосредственно связана с функциональной асимметрией и специализацией рук и пальцев.

Восприятие удаленности осуществляется незрячими двояко: в зоне действия рук – в процессе активного осязания, а в большом пространстве – путем передвижения с помощью ног. Однако в обоих случаях отражение степени удаленности объекта происходит в результате осознания мышечно-суставных ощущений, возникающих при ощупывании предметов и перемещении в пространстве. Отсутствие зрения хотя и затрудняет, но не уничтожает способность человека адекватно отражать форму, величину, объемность и удаленность объектов. Эти пространственные признаки синтезируются благодаря работе мышления, и у слепых формируются более или менее правильные и целостные образы определенного замкнутого пространства.

6. Роль осязания в деятельности слепых

Активное и инструментальное осязание участвует во всех видах деятельности слепых (в игровой, учебной и трудовой), играя во многих случаях ведущую роль. Такое значение в деятельности слепых осязание получает в связи с полной или частичной утратой зрения, которое совместно с кожно-мышечным чувством является регулятором деятельности. Возможность осязания самостоятельно контролировать деятельность в различных ее проявлениях основана на том, что оно достаточно полно, а в ряде случаев, например, при отражении формы, плотности, температуры, шероховатости и некоторых других признаков, полнее и точнее, чем зрение, отражает свойства и качества объектов. Даже при наличии зрения осязание в операциях ручного труда выступает как их ближайший регулятор, обеспечивая непрерывность контроля над трудовыми действиями. Примечательно также и то, что нарушения осязания делают невозможными трудовые действия.

Осязание является необходимым компонентом человеческой деятельности, а при утрате зрения компенсирует его познавательные и контрольные функции. Несмотря на то, что полное возмещение утраченных функций невозможно (во-первых, кожные и мышечно-суставные ощущения отражают не все признаки предметов, воспринимаемые зрительно, во-вторых, осязательное поле ограничено зоной действия рук, и восприятие протека-

ет более длительно, чем зрительное), осязание дает слепому необходимые знания об окружающем мире и достаточно точно регулирует его взаимодействие со средой, а культура осязания является одним из основных средств компенсации слепоты.

Компенсаторные функции осязания проявляются во всех видах деятельности слепых: в игре, учении и труде.

Игровая деятельность слепых детей основана на нормальном функционировании всех сохранных анализаторов. Выпадение зрительных ощущений влечет за собой своеобразие этого вида деятельности, так как возможности ребенка отражать мир взрослых и познавать действительность сужаются. Слепота изолирует ребенка от окружающего мира и при отсутствии вмешательства извне, со стороны зрячих, слепой не включается в игровую деятельность, что тормозит его психическое развитие. Игровая деятельность слепого ребенка должна направляться и регулироваться взрослыми. В ней должны использоваться все сохранные анализаторы, для чего необходимо подбирать и специально создавать игрушки, рассчитанные на осязательное и слуховое восприятие. Включение активного осязания, действующего совместно с другими сохранными анализаторными системами, в игровую деятельность слепых может обогатить чувственный опыт ребенка, расширить содержание этого вида деятельности, дать навыки действия с предметами, положительно повлиять на психическое развитие слепого в целом.

В полной мере компенсаторная роль осязания проявляется уже в начальный период организованного обучения слепых. Тотальная или парциальная слепота делает невозможным овладение навыками чтения обычного типографского шрифта и зримого графического письма, исключает возможность использования большей части наглядных пособий (рисунков, карт, чертежей и т.п.). Поскольку осязательное восприятие отражает форму, величину и удаление объектов, становится возможной замена графических изображений букв алфавита, цифр, чертежей, схем и т.п. рельефными изображениями тех же объектов. В процессе активного осязания при помощи указательных пальцев правой и левой рук у слепых формируется пространственный образ знака (буквы или цифры). В отличие от чтения, в основе овладения навыками рельефного письма по системе Брайля лежит не активное, а инструментальное осязание. Рельефное письмо осуществляется путем нанесения вдавленных комбинаций точек (букв, цифр и других знаков) при помощи специального грифеля на плотную бумагу, в результате чего на обратной стороне листа возникает выпуклый рельеф. Выдавливание той или иной комбинации точек,

представляющей определенный знак, контролируется мышечным чувством. Проверка написанного при известном навыке также осуществляется при помощи инструментального осязания, так как ощупывание вогнутых точек производится острием грифеля.

Осязание лежит в основе овладения слепыми операциями ручного труда. Большое количество разнообразных операций ручного труда, не требующих обязательного контроля со стороны зрения, становится доступным для слепых, так как активно действующая рука не только отражает свойства предметов, но контролирует и регулирует само действие. Тонкая дифференциация кожных и мышечно-суставных ощущений позволяет слепым достигать высокой точности рабочих движений, а на основе этого и высокой производительности труда.

Работа действенно-осязающих рук не исчерпывается выполнением операций ручного труда. Существование выпуклого шрифта делают доступными для слепых также различные сферы интеллектуальной деятельности.

Литература:

Акимущин В.М., Моргулис И.С. Основы тифлологии. Психолого-педагогические основы социально-трудовой адаптации инвалидов по зрению. – Киев, 1980.

Земцова М.И. Некоторые особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста при нарушениях зрения// Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения/ Под ред. М.И. Земцовой. – М., 1978.

Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1973.

Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб., 2006.

Литвак А.Г., Сорокин В.М., Головина Т.П. Внимание, восприятие, память, мышление, пространственная ориентация, речевая деятельность слепых и слабовидящих// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининова. – М., 2001.

Пальтов А.С. Психолого-педагогические основы применения технических средств обучения детей с глубокими нарушениями зрения и слуха. – М., 1986.

Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. – М., 1998.

Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М., 1997.

Раздел 3. Особенности представлений при нарушениях зрения

1. Основные особенности образов памяти слепых и слабовидящих

Представления – это образы, запечатлевшиеся в памяти в результате предшествовавшего восприятия предметов или явлений и возникающие в мозгу при отсутствии их непосредственного воздействия на органы чувств. Будучи наглядным, чувственным образом, представление вместе с тем характеризуется высоким уровнем обобщенности. Совмещая в себе наглядность и обобщенность, образы памяти являются высшим уровнем чувственного отражения и служат переходной ступенью к отражению понятийному (мышлению).

Нарушения функций зрения, затрудняя, ограничивая или полностью исключая возможность зрительного восприятия, неизбежно отражаются на представлениях, так как того, чего не было в восприятии, не может быть и в представлении. Первой характерной особенностью представлений слепых и слабовидящих является резкое сужение их круга за счет полного или частичного выпадения и редуцирования зрительных образов. Сокращение количества представлений частично компенсируется благодаря работе сохранных анализаторов, т.е. увеличением количества представлений других видов, главным образом, осязательных, но не может быть возмещено полностью, так как нарушения или отсутствие возможности визуально, дистантно воспринимать явления и предметы внешнего мира делает недоступным для восприятия слепых и слабовидящих целый ряд объектов, что, частично может быть компенсировано использованием в процессе обучения моделей, макетов, рисунков и т.п.

Помимо сокращения количества, представления слепых и слабовидящих отличаются от чувственных образов памяти зрячих и качественно. Характерными особенностями их представлений являются фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности и вербализм. Эти особенности проявляются у лиц с дефектами зрения в различной степени в зависимости от состояния зрительного анализатора, главным образом, остроты зрения и поля зрения, а также ряда других факторов (знаний, опыта, характера деятельности, условий обучения и воспитания и пр.), влияющих на представления слепых и слабовидящих в той же степени, что и на образы памяти нормально видящих.

Фрагментарность зрительных представлений частичнозрячих и слабовидящих и осязательных у незрячих проявляется в том, что в образе объекта зачастую отсутствуют многие существенные детали. В результате образ не полон, лишен целостности, а иногда и неадекватен отображаемому объекту. В репродуцированных представлениях у слепых и слабовидя-

ших зачастую отсутствуют весьма важные, а иногда и наиболее существенные детали. Фрагментарность представлений слепых и слабовидящих является результатом недостаточно полного чувственного знания о предмете. Неполное и неточное отображение предметов ведет к снижению уровня обобщенности, выделению несущественных признаков.

Неадекватность образов отчетливо проявляется при повторном восприятии объектов в процессе узнавания. В основе фрагментарности образов слепых и слабовидящих лежит сукцессивность, последовательность осязательного или дефектного зрительного восприятия.

Сукцессивность и фрагментарность восприятия в значительной мере преодолеваются благодаря работе мышления, а также развитию навыков осязательного и зрительного обследования объектов. Возможна также фрагментарность представлений и при симультанном зрительном восприятии как следствие тяжелых поражений зрительного анализатора.

Схематизм, как и фрагментарность, возникает в результате недостаточно полного осязательного или зрительного отражения. Схематизм особенно отчетливо проявляется при репродуцировании образов, бедных деталями и поэтому слабо дифференцированных. Наиболее же характерные признаки: форма, величина и др.— остаются в тени, в результате чего образ памяти формируется как голая схема того или иного объекта. Однако, направляя и организовывая процесс восприятия у детей с дефектами зрения, развивая наблюдательность, формируя навыки обследования, можно преодолеть схематизм их представлений и тем самым способствовать более полному и точному отражению объективной действительности.

С перечисленными особенностями представлений при сужении сферы чувственного познания тесно связана и недостаточная обобщенность образов памяти слепых и слабовидящих. Процесс обобщения, выделения существенных, характерных свойств и абстрагирования от случайных деталей и их взаимоотношений находится в зависимости от полноты отражения и чувственного, сенсорного опыта. Выпадение же большого числа зачастую наиболее значимых объектов, их деталей и признаков из сферы восприятия и недостаточный сенсорный опыт препятствуют образованию обобщенных единичных представлений, в которых отображаются наиболее существенные свойства и признаки предметов. Этот дефект еще ярче проявляется при формировании общих представлений, отражающих признаки, характерные для целого ряда объектов, относящихся к одному виду или классу. Преодолению затруднений в процессе обобщения образов и формирования общих представлений способствует расширение сферы чувственного познания путем включения в этот вид психической деятель-

ности сохранных анализаторов и использования наглядных пособий, заменяющих недоступные для осязания или ослабленного зрения объекты.

С невозможностью осязательно или зрительно воспринимать те или иные объекты в целом или их отдельные свойства связана и такая характерная особенность представлений слепых и слабовидящих, как вербализм.

Вербализм – нарушение соотношений чувственного и понятийного в образе в сторону преобладания последнего или полное отсутствие чувственных элементов в словесном описании объекта. Вербализм представлений хорошо иллюстрируется широким использованием незрячими описаний объектов, в которых фигурируют недоступные для осязательного восприятия признаки.

Путем для преодоления вербализма представлений слепых и слабовидящих является широкое использование наглядных пособий, приспособленных для осязательного и дефектного зрительного восприятия, воспитание культуры осязания, включение в познавательную деятельность всех сохранных анализаторов, воспитание наблюдательности.

2. Формирование представлений при дефектах зрения

Процесс формирования представлений начинается внутри восприятия, однако им он не исчерпывается. Возникающие при восприятии ассоциации не сохраняются в неизменном виде: они претерпевают существенные изменения при повторных восприятиях объекта, в результате мыслительной деятельности и т.д. В конечном итоге образ памяти, оставаясь чувственным, наглядным, существенно отличается от образа восприятия своей обобщенностью.

Представления в процессе формирования проходят через три фазы, различающиеся уровнем дифференцированности и соотношением чувственного и понятийного. Основным содержанием каждой из стадий процесса формирования представлений является особенность диалектического взаимодействия восприятия и мышления, существенного и несущественного, общего и единичного в ходе познания закономерностей изучаемых явлений.

На первой фазе представления характеризуются *схематичностью, слабой дифференцированностью и недостаточной осмысленностью*. На второй фазе продолжается дифференцировка образа и выделение общих и существенных признаков. Однако в образах, находящихся на *второй фазе* развития, вследствие недостаточной осмысленности, наряду с *существенными*, могут выделяться и *несущественные признаки*. Окончательная *дифференцировка и осмысливание*, в результате чего выделяются существенные признаки предметов, а также существующие между ними связи и отношения, происходит на *третьей, высшей фазе* развития образа.

В процессе сохранения образов памяти возможно и дальнейшее их обобщение. Слепота и слабовидение не могут оказать влияния на саму сущность процесса формирования представлений – на переход от нерасчлененного, схематичного, недостаточно осмысленного к более полному, обобщенному, адекватному образу. Представления в условиях сужения сенсорной сферы за счет полного или частичного выпадения зрительных функций проходят в своем развитии и сохранении те же самые фазы, что и в норме, однако имеют свои характерные особенности и отличаются от нормы своей динамикой, т.е. скоростью и легкостью межфазовых переходов.

По темпу продвижения от одной фазы к другой слепые и слабовидящие значительно отстают от нормально видящих – процесс формирования представлений протекает у них замедленно. Среди слепых и слабовидящих также имеются серьезные различия в скорости и легкости перехода от низших фаз развития образа к высшим, которые находятся в прямой зависимости от остроты зрения. Чем выше острота зрения, тем выше скорость межфазовых переходов, тем легче они осуществляются. Проявление этой зависимости тесно связано с возрастными особенностями. Влияние остроты зрения на процесс формирования представлений по мере повышения возраста ослабевает и в старших классах, особенно у слабовидящих, становится незначительным. Очевидно, это связано с накоплением чувственного опыта, развитием наблюдательности, совершенствованием навыков обследования, активизацией мышления.

Характерные особенности представлений при дефектах зрения (фрагментарность, схематизм, вербализм и др.) при рассмотрении процесса возникновения и развития образов памяти проявляются в распределении слепых и слабовидящих по фазам, характеризующим степень адекватности и обобщенности отражения действительности в представлениях. Уровень адекватности и обобщенности представлений даже о хорошо знакомых предметах у слепых и слабовидящих значительно ниже, чем у нормально видящих. Большинство детей школьного возраста имеет образы, находящиеся на первой и второй фазах. На распределение слепых и слабовидящих по фазам также оказывает влияние состояние зрительного анализатора: повышение остроты зрения сопровождается увеличением дифференцированности и обобщенности образов.

Для сохранности представлений существенное значение имеют повторные восприятия. Трудности и ограничения, возникающие при слепоте и слабовидении для повторного восприятия объектов, сказываются на сохранности их представлений. При отсутствии повторных восприятий образы памяти тускнеют, становятся фрагментарными и слабо дифференцированными.

Происходит разрушение, переход с высших фаз на низшие вплоть до полной утраты адекватности образа оригиналу. Отмечающаяся у слепых неустойчивость представлений зависит от состояния зрительного анализатора, как и другие характерные особенности представлений. Понижение остроты зрения способствует более быстрому разрушению образов памяти.

Острота зрения является далеко не единственным фактором, от которого зависят характерные особенности и динамика формирования представлений слепых и слабовидящих. Существенное значение на процесс формирования представлений оказывают:

- стабильность зрительных функций,
- возраст, в котором полностью или частично было утрачено зрение,
- стаж слепоты или слабовидения,
- психические особенности личности.

Выравнивание уровня развития представлений при нарушениях зрительных функций различной степени возможно только при дифференцированном подходе к слепым и слабовидящим, создающем оптимальные условия для чувственного познания как при разной остроте нарушенного зрения, так и при тотальной слепоте. Потенциальные же возможности для формирования тонко дифференцированных, глубоко осмысленных и обобщенных, адекватных оригиналам представлений у слепых и слабовидящих имеются, что доказывается возможностью формирования при различной тяжести дефектов зрения образов, находящихся на высшей фазе развития.

3. Зрительные представления ослепших

У людей, потерявших зрение во время становления речи, а также в последующие периоды жизни, сохраняются зрительные представления. Именно по наличию зрительных образов из контингента тотально слепых выделяют группу ослепших, к которым относятся лица, потерявшие зрение после трех лет, а точнее, после того, как у них в общих чертах сложилась вторая сигнальная система, и имеющих зрительные представления.

У лиц, потерявших зрение в раннем детстве, зрительные образы памяти немногочисленны и отражают лишь отдельные, вызвавшие в свое время сильные эмоциональные переживания предметы и явления (языки пламени пожара, при котором было потеряно зрение, свет солнца и пр.). Эти представления могут быть очень яркие, эмоционально окрашены и вызывать связанные с восприятием того или иного объекта ощущения и эмоции.

При потере, зрения в более старшем возрасте запас зрительных представлений увеличивается, причем особенно заметное увеличение количества образов памяти наблюдается у лиц, потерявших зрение после семи

лет, что объясняется их включением в этот период в учебную деятельность, существенно расширяющую сферу чувственного познания.

Наличие зрительных образов памяти хорошо подтверждается их непроизвольным воспроизведением в сновидениях.

Ослепшие в школьном возрасте имеют зрительные представления о своих родных, доме, животных, некоторых пейзажах и явлениях природы; они помнят иллюстрации из прочитанных книг и сцены из кинофильмов, обстановку своего дома, очертания букв алфавита и математических знаков, контуры географических карт и т.д.

У лиц, потерявших зрение в зрелом возрасте, имеются практически те же самые зрительные представления, что и у зрячих. Запас их представлений зависит уже не столько от возраста, сколько от типа высшей нервной деятельности, от того, насколько было важно для них именно зрительное восприятие окружающего и т.д.

Наличие зрительных представлений и их воспроизведение можно зафиксировать буквально во всех видах деятельности ослепших. Все их поведение протекает как бы при участии зрения.

Примеры:

1. Работу рук они сопровождают движениями глазных яблок.
2. Невидящий свой взор направляют в сторону собеседника и перемещают его вслед за движениями последнего.
3. Открывают и закрывают глаза, просыпаясь и засыпая.

Движения глаз у ослепших сопровождаются обычно воспроизведением зрительных образов. Так, при передвижении по местности, ранее виденной, они зрительно представляют ее; читая книгу, представляют портреты героев и место действия; осязательно обследуя виденные ранее предметы, отчетливо представляют их зрительно; во сне видят себя зрячими, и воспроизводимые в их мозгу образы часто бывают зрительными.

У ослепших зрительные образы воспроизводятся при воздействии самых различных раздражителей: слуховых, кожных, вкусовых, обонятельных и других сигналов первого рода, а также при воздействии сигнала слова. Зрительно-двигательно-слуховые временные нервные связи обладают большой устойчивостью. Эта устойчивость следов бывших раздражителей лежит в основе сохранения представлений. Даже при отсутствии зрительных подкреплений у ослепших, сложившиеся в свое время связи долгое время сохраняются и могут воспроизводиться ассоциативным путем.

Полнота, содержание и яркость зрительных представлений ослепших зависят от характера деятельности до и после наступления слепоты. Наиболее длительно сохраняются те образы, на которые ослепший опирается в

своей деятельности. Однако прочность временных связей относительна. Угасание зрительных представлений ослепших является одним из проявлений процессов памяти – забывания – и подчиняется его закономерностям. В первую очередь забывается малозначимое, второстепенное, не производящее эмоционального воздействия, и в этом отношении слепые ничем не отличаются от зрячих.

Для познавательной и трудовой деятельности ослепших зрительные образы памяти имеют огромное значение, которое трудно переоценить. На их основе не только успешно усваиваются знания, формируются умения и навыки, но и существенно расширяется сфера чувственного познания. На основе зрительных представлений успешно формируются зрительные образы ранее не воспринимавшихся объектов – образы воображения.

Литература:

Виноградов Ю.И. Возрастные и индивидуальные особенности произвольного оперирования представлениями у слабовидящих школьников 6–9 классов// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных трудов. Выпуск 7/ Отв. ред. А.И. Зотов, А.Г. Литвак, А.Ф. Самойлов. – Л., 1976.

Земцова М.И. Некоторые особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста при нарушениях зрения// Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения/ Под ред. М.И. Земцовой. – М., 1978.

Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1973.

Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб., 2006.

Литвак А.Г., Сорокин В.М., Головина Т.П. Внимание, восприятие, память, мышление, пространственная ориентация, речевая деятельность слепых и слабовидящих// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининова. – М., 2001.

Милаева Г.М. Фазовая динамика формирования представлений у слабовидящих и нормально видящих школьников// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных работ. Выпуск 4/ Под ред. А.И. Зотова, А.Г.Литвака. – Л., 1974.

Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М., 1997.

Украинская Е.М. Зависимость формирования представлений слабовидящих школьников от развития мышления// Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих/ Сб. научных трудов/ Под ред. А.Г. Литвака. –Л., 1979.

Раздел 4. Специфические особенности развития памяти лиц с нарушениями зрения

Запоминание в различных его видах (осмысленное и механическое, произвольное и произвольное) является важнейшим процессом памяти, и от уровня его развития в прямой зависимости находится успешность деятельности человека. Физиологическим механизмом процесса запоминания является образование временных нервных связей. При нарушениях зрительных функций наблюдаются замедленные, по сравнению с нормой, образования временных связей и выработка дифференцировок, что выражается в необходимости большего количества подкреплений. Дефекты зрительного анализатора, нарушая соотношение основных нервных процессов – возбуждения и торможения, – отрицательно влияют на скорость запоминания.

Эксперименты М.И. Земцовой, А.И. Зотова, В.А. Лониной показали пониженную продуктивность запоминания материала у слепых и слабовидящих. Среди особенностей процесса запоминания слепых и слабовидящих школьников, кроме *уменьшения объема и скорости*, можно отметить *недостаточную осмысленность запоминаемого материала*. Недостатки логической памяти связаны с дефектами восприятия и обусловленными последними некоторыми недостатками мышления (разрыв между понятием и его конкретным содержанием, трудности, испытываемые слепыми и слабовидящими в мыслительных операциях анализа и синтеза, сравнения, классификации и т.д.). Однако несмотря на недостаточный уровень развития логической памяти запоминание материала, имеющего смысловые связи, протекает у детей с нарушенными зрительными функциями успешней, нежели материала, не связанного смысловыми отношениями (А.И. Зотов).

У слепых и слабовидящих школьников наиболее продуктивно происходит *запоминание начала материала*, что объясняется повышенной утомляемостью детей с дефектами зрения. Характерным для слепых и слабовидящих является огромный размах индивидуальных колебаний в объеме памяти, скорости запоминания, соотношении механического и осмысленного запоминания. Индивидуальные различия, обусловленные многообразными причинами (типологические особенности, чувственный опыт, уровень интеллектуального развития и т.д.), не зависят от состояния зрительных функций. Такого рода зависимость обнаруживается только в тех случаях, когда слепота вызвана черепно-мозговыми заболеваниями, а психическое развитие характеризуется наличием различных степеней умственной отсталости.

Несмотря на наличие некоторых специфических особенностей процесс запоминания у слепых и слабовидящих подчиняется тем же закономерностям

стям, что и в норме, что подтверждается увеличением объема и скорости запоминания с возрастом, преобладанием смыслового запоминания над механическим, лучшим запоминанием слов, не имеющих смысловых связей, в младшем школьном возрасте, чем в старшем, теми же, что и в норме, проявлениями ассоциативной памяти.

Психологическое объяснение замедленного развития процесса запоминания у слепых и слабовидящих исследователи находят в недостатке наглядно-действенного опыта, повышенной утомляемости, а также несовершенстве методов обучения детей с дефектами зрения. Недостаточный объем, пониженная скорость и другие недостатки запоминания слепых и слабовидящих детей имеют «вторичный характер», т.е. обусловлены не самим дефектом зрения, а вызываемыми им отклонениями в психическом развитии, которые можно предупредить путем развития у детей активности и самостоятельности при наблюдении предметов, явлений и процессов окружающей действительности.

Сохранение и забывание – процессы памяти, отражающие прочность и динамичность временных нервных связей, зависят от качества усвоения материала, его значимости для индивида, повторения, типологических особенностей личности. Как и при запоминании, у слепых и слабовидящих наблюдается большая вариативность индивидуальных показателей и вместе с длительным сохранением у них можно наблюдать быстрое забывание. Протекание этих процессов памяти связано, в первую очередь, с ограниченными возможностями слепых и слабовидящих повторно воспринимать усвоенный материал.

Образы памяти слепых и слабовидящих при отсутствии подкреплений обнаруживают тенденцию к распаду. Даже небольшие промежутки времени отрицательно сказываются на их представлениях, что проявляется в резком снижении уровня дифференцированности, адекватности образов эталонам (объектам восприятия).

Быстрое забывание усвоенного материала объясняется не только недостаточным количеством или отсутствием повторений, но и недостаточной значимостью объектов и обозначающих их понятий, о которых слепые могут получить только вербальное знание. Большое количество объектов и понятий, полных значимости и поэтому легко запоминающихся и длительно сохраняющихся в памяти у зрячих, для лиц с дефектами зрения теряют свое значение, что не способствует как запоминанию, так и длительному сохранению.

Сохранность представлений зависит от остроты зрения. Однако недостатки процесса сохранения, возникающие как следствие нарушений в сфере чувственного отражения, могут быть в значительной мере устранены при дифференцированном, учитывающем состояние зрительного анализатора, наглядно-действенном обучении слепых и слабовидящих.

Узнавание и воспроизведение – процессы памяти, в которых проявляется качество запоминания и сохранения материала, также имеют у слепых и слабовидящих свои особенности. Узнавание как деятельность, в которой сопоставляется образ памяти с объектом восприятия, зависит от того, насколько полно и точно в прошлом и в настоящем было и есть восприятие, от того, какие – существенные или несущественные – свойства и признаки были выделены и теперь сравниваются.

Формирующиеся у слепых и слабовидящих слабо дифференцированные, фрагментарные образы и трудности, испытываемые при выделении наиболее существенных сторон и свойств предметов и явлений окружающего мира, проявляются впоследствии при узнавании объектов. Узнавание объектов при дефектах зрения осуществляется замедленно и менее полно, нежели в норме, причем правильность узнавания находится в зависимости от остроты зрения. Правильность узнавания у слабовидящих, по сравнению с частичнозрячими, возрастает примерно в 1,5 раза (Т.П. Головина, М.И. Земцова).

Характерным для слепых и слабовидящих является *неспецифическое узнавание*. Если затруднения в установлении тождественности образов памяти объектам восприятия связаны с особенностями осязательного или дефектного зрительного восприятия, то неспецифичность узнавания, под которой подразумевается опознавание объектов как ранее воспринимавшихся по второстепенным, несущественным, неспецифическим признакам, объясняется трудностями, испытываемыми при выделении существенных, специфических признаков.

Узнавание как способность соотносить, сопоставлять объекты восприятия и образы памяти развивается у слепых и слабовидящих, как и в норме, постепенно и зависит от чувственного опыта. Ограниченность последнего при нарушениях функций зрительного анализатора замедляет развитие этого процесса.

Воспроизведение в отличие от узнавания требует более полного запечатления и сохранения ранее воспринятого. В ряде исследований памяти слепых и слабовидящих отмечается недостаточно полное и замедленное воспроизведение материала. На качестве этого процесса сказываются недостатки запоминания и сохранения. Замедленное воспроизведение слепых объясняется еще и особенностями высшей нервной деятельности, а именно, некоторым преобладанием тормозного процесса.

Исследование соотношения зрительной, слуховой и осязательной памяти у слепых и слабовидящих выявило *слабую сохранность зрительных мнемических образов* у слабовидящих. Зрительные предметные представления ранее, чем у нормально видящих, становятся малодифференцированными, схематичными и фрагментарными. Это свидетельствует об особенностях соотношения кратковременной и долговременной памяти при зри-

тельной недостаточности, более *быстром распаде зрительных образов* и значительном снижении объема долговременной памяти. Объем кратковременной слуховой памяти у всех категорий детей с нарушением зрения достаточно высокий. Объем кратковременной и долговременной осязательной памяти оказывается высоким.

Систематизация, классификация, группировка материала, т.е. создание условий его четкого восприятия нарушенным зрением, являются предпосылкой развития памяти при нарушенном зрении.

Литература:

Егорова Л.В. Возрастные и индивидуальные различия в запоминании эмоционально-образного и абстрактного материала у учащихся школы слепых// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных работ. Выпуск 4/ Под ред. А.И. Зотова, А.Г. Литвака. – Л., 1974.

Земцова М.И. Некоторые особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста при нарушениях зрения// Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения/ Под ред. М.И. Земцовой. – М., 1978.

Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1973.

Зотов А.И., Зотов Л.А. К вопросу о возрастных и индивидуальных особенностях процессов памяти у учащихся школы слепых// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных трудов. Выпуск 2/ Отв. ред. А.И. Зотов, А.Г. Литвак, В.А. Феоктистова. – Л., 1970.

Зотов Л.А. Соотношения типов памяти у школьников с нарушенным и нормальным зрением// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных трудов. Выпуск 7/ Отв. ред. А.И. Зотов, А.Г. Литвак, А.Ф.Самойлов. – Л., 1976.

Раздел 5. Особенности развития мышления у лиц с нарушениями зрения

1. Взаимосвязь чувственного и логического в познании

Мышление, являясь обобщенным и опосредованным отражением существенных признаков, связей и отношений объективного мира, будучи высшей ступенью познавательной деятельности, возникает и развивается на основе чувственного отражения. Связь мышления с ощущениями, восприятиями и представлениями имеет двусторонний характер. Возникая и развиваясь на базе «живого созерцания», мышление оказывает корректирующее влияние на процессы чувственного познания, проявляющееся в первую очередь в осознанности и обобщенности образов.

Полная или частичная утрата функций зрения, ограничивая количественно ощущения и восприятия, снижая полноту, точность и дифференцированность чувственного отражения внешнего мира, в той или иной степени сказывается на процессе интеллектуального развития. Однако отсутствие или неполноценность зрительных впечатлений не может остановить или исказить до неузнаваемости общий ход развития мышления, так как основные физические, пространственные и временные свойства и отношения движущейся материи с достаточной полнотой отражаются сохранными чувствующими системами.

Развиваясь на основе осязательных, слуховых, а у частично зрячих еще и зрительных восприятий, мышление оказывает на них обратное влияние, ускоряя и уточняя процесс чувственного познания, делая его целенаправленным и осмысленным, способствуя дифференциации и обобщенности образов.

Однако выпадение или серьезные нарушения функций зрения затрудняют процесс восприятия, в частности формирование целостного образа, его дифференцированности и возможность к широким обобщениям. В связи с этим мышлению слепых приходится проделывать дополнительную, по сравнению с нормой, работу, преодолевая относительную сукцессивность осязательных образов слепых, их фрагментарность, схематизм, восполняя многочисленные пробелы чувственного познания.

А.Г. Литвак и А.Ф. Самойлов отмечают три концепции развития мышления лиц с дефектами зрения:

теория ускоренного развития мышления слепых и слабовидящих (С.Ф. Струве, А.М. Щербина, А.Р. Крогиус, К. Бюрклен, Б.И. Коваленко): потеря зрения способствует более раннему, быстрому, преимущественному развитию логического мышления у слепых по сравнению с нормально видящими,

теория отрицательного влияния нарушения зрения (М.И. Земцова, Ф.Н. Шемякин): недостатки чувственного познания сказываются на мышлении и на образовании неточных обобщений и их формальных понятий,

концепция независимости развития мышления от дефектов зрения (А.И. Зотов и его школа): связывает уровень развития мыслительной деятельности слепых и слабовидящих с качеством программирования и управления процессом его формирования.

2. Особенности мыслительных операций у детей с нарушениями зрения

Мыслительные процессы, являясь актами познания, раскрывают закономерности существования объективного мира. Выявление связей, отношений, а также основных свойств и сущности явлений и объектов действительности осуществляется посредством мыслительных операций.

Анализ и синтез. Глубокие нарушения функций зрения, влекущие за собой затруднения в сфере восприятия, затрудняют операции анализа и синтеза отражаемых и являющихся объектом познания различных сторон действительности. Это объясняется, с одной стороны, недостаточно полным отражением свойств и признаков объектов, а с другой – относительной сукцессивностью осязательного и нарушенного зрительного восприятий, препятствующих формированию целостного образа, в результате чего страдают различение и дифференцировка. Эти же причины лежат в основе трудностей, испытываемых слепыми при вычленении наиболее существенных, характерных свойств и связей объектов познания. Затруднения слепых в операциях анализа–синтеза проявляются во всех видах психической деятельности. Примером является характерное для слепых неспецифическое узнавание (узнавание по несущественным признакам). О трудностях и недостаточном развитии аналитико-синтетической деятельности мышления свидетельствуют также низкий уровень дифференцированности представлений, недостаточное наполнение понятий конкретным содержанием, формальность суждений и умозаключений слепых, а также трудности, испытываемые ими в остальных мыслительных операциях, основанных на анализе и синтезе.

Сравнение. В операции сравнения при наличии серьезных дефектов зрения также наблюдаются определенные затруднения, особенно на уровне чувственного познания. Невозможность или сложность получения ряда чувственных данных при полной или частичной утрате зрения препятствует тонкому различению и дифференцировке объектов, а следовательно, и их сравнению. Недостаточная глубина сравнения на чувственном уровне не может не отразиться на научно-теоретическом мышлении, так как при сравнении понятий необходима опора на их конкретное содержание, причем, чем сложнее мыслительная задача, тем более часто приходится опираться на конкретные, чувственные данные. Недостаточно тонкий анализ часто приводит к установлению тождества или различия по несущественным или слишком общим, генерализованным признакам, в результате чего сравнение не способствует вычленению характерных признаков и существенных связей.

Классификация. Часто наблюдающееся у слепых выделение несущественных или чрезмерно общих признаков препятствует правильной классификации и систематизации. Классифицируя понятия, дети с нарушениями зрения часто не могут выделить родовые признаки и дают неверные ответы. В овладении операциями классификации слабовидящих детей начальных классов отмечается больше затруднений; для них характерны трудности в образовании групп предметов, потеря единого основания при организации групп, переход к объединению по функциональному или внеш-

нему сходству предметов. Они не владеют в полном объеме понятиями «все» и «некоторые».

Таким образом, полная или частичная утрата зрения, сужая сенсорную сферу, затрудняя и обедняя чувственное познание, тем самым отрицательно влияет на развитие аналитико-синтетической деятельности мышления слепых.

У слепого ребенка, в связи с выключением зрительной рецепции, сфера сопоставления и сравнения предметов более сужена в сравнении со зрячим сверстником. Дифференцировка предметов, имеющих сходные признаки и свойства, затруднена; обобщения производятся в более суженной сфере опыта. При узнавании малознакомых предметов внутренние существенные связи обнаруживаются не сразу, нередко выступают побочные следовые, иногда очень отдаленные связи. Пробелы в чувственном опыте слепого ребенка значительно затрудняют процессы обобщения и систематизации предметов. Малознакомые предметы иногда обобщаются по случайным единичным признакам.

3. Формы и виды мышления в условиях зрительной депривации

Отражение существенных свойств и связей окружающего мира при помощи мышления совершается опосредованно в понятиях, суждениях и умозакключениях – основных формах мыслительной деятельности.

Понятие – это обобщенное и опосредованное знание об объекте или группе однородных объектов, закрепленное в слове. Понятия обобщенно отражают действительность в ее наиболее существенных свойствах, связях и отношениях. Сужение сферы чувственного познания, возникающее при слепоте, отражается в области мышления, в первую очередь, именно на формировании понятий и последующем оперировании ими. Наиболее характерной особенностью мышления слепых является расхождение чувственного и логического в познании. Усваивая исторически сложившиеся понятия, существующие в словесной форме, и не получая в то же время в индивидуальном опыте соответствующих чувственных, конкретных знаний, слепые приобретают формальные, оторванные от жизни знания. Формальность, вербализм знаний слепых отчетливо проявляются при изучении мышления лиц с дефектами зрения.

В процессе решения мыслительных задач на основе понятий строятся суждения (установление связей различной степени сложности между объектами) и умозакключения (выводы из имеющихся знаний). Правильность суждений и умозакключений зависит от степени овладения понятиями, которыми оперируют, устанавливая те или иные связи, делая определенные выводы. Дивергенция чувственного и логического в понятиях сле-

пых приводит к тому, что у них часто можно наблюдать неверные либо формальные суждения и умозаключения.

В зависимости от того, в какой деятельности решает человек мыслительные задачи, выделяют конкретно-действенное, конкретно-образное и теоретическое или словесно-понятийное мышление. Слепота не может внести принципиальных изменений в данную классификацию мышления.

Формирование видов и типов мышления при дефектах зрения проходит через те же этапы, что и в норме, и логическое мышление может развиваться только на основе высоко развитого конкретно-действенного и конкретно-образного мышления.

Таким образом, мыслительная деятельность слепых подчиняется в своем развитии тем же закономерностям, что и мышление нормально видящих. Хотя сокращение чувственного опыта вносит определенную специфику в этот психический процесс, замедляя интеллектуальное развитие и изменяя содержание мышления, оно не может принципиально изменить его сущности. Отмеченные отклонения в развитии мышления от нормы могут быть в значительной степени преодолены в результате обучения, направленного на формирование полноценных знаний, в которых чувственное и понятийное представлены в единстве.

Литература:

Земцова М.И. Некоторые особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста при нарушениях зрения// Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения/ Под ред. М.И. Земцовой. – М., 1978.

Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1973.

Литвак А.Г., Сорокин В.М., Головина Т.П. Внимание, восприятие, память, мышление, пространственная ориентация, речевая деятельность слепых и слабовидящих// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининова. – М., 2001.

Лонина В.А. Формирование и развитие обобщений у слабовидящих школьников// Психолого-педагогические вопросы обучения детей с нарушением зрения. – М.: Типография ИПТК «Логос», 1995.

Украинская Е.М. Зависимость формирования представлений слабовидящих школьников от развития мышления// Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих/ Сб. научных трудов/ Под ред. А.Г. Литвака. – Л., 1979.

Раздел 6. Особенности развития воображения лиц с нарушениями зрения

Воображение – своеобразная форма отражения действительности, в которой на основе представлений конструируются образы объектов, до того никогда не воспринимавшиеся. Воображение имеет для слепых такое же значение, как и для нормально видящих: расширяет сферу познания, создает возможность предвидеть результаты деятельности, способствует развитию мышления, воли, эмоциональной сферы, оказывает существенное влияние на формирование личности.

Отличаясь от представлений по функциям, воображение тесным образом с ними связано. Ни один, даже самый фантастический, образ воображения не может быть создан без опоры на представления, объективную реальность. Поэтому чем шире, разнообразнее опыт человека, тем богаче будет и его воображение.

Узость круга представлений, фрагментарность, недостаточная обобщенность и другие недостатки образов не могут не сказаться на уровне развития способности к воображению. В тифлопсихологии конца 19 – начала 20 века существовали две диаметрально противоположные точки зрения на воображение слепых.

Представители ассоциативной психологии (Г.П. Недлер, К. Краузе) утверждали, что сужение сферы чувственного познания ограничивает возможности комбинирования и создания новых образов, образов воображения, особенно творческого. Утверждая зависимость воображения от ощущений, тифлопсихологи данного направления не видели его тесной связи с мышлением, речью, позволяющими в значительной мере восполнить пробелы чувственного отражения, и разрывали единство чувственного и понятийного.

В противовес тифлопсихологам и педагогам, придерживающимся сенсуалистического направления, А.А. Крогиус и А.М. Щербина развивали концепцию преимущественного развития психики при слепоте, утверждая, что выпадение функции зрения способствует развитию и богатству внутренней жизни. Будучи отгорожен от внешнего мира, слепой, по их мнению, создает с помощью мышления и воображения свой внутренний мир, а это способствует развитию высших психических процессов. Воображение слепых характеризуется авторами как более живое, чем у зрячих, слепым приписывается высокое развитие творчески-музыкального и математического воображения.

Приведенные взгляды несмотря на их противоположность имеют много общего: разрывается единство чувственного и логического.

Сужение сферы чувственного познания за счет полного или частично-го выпадения функций зрения обедняет восприятие и представления, *ограничивает возможности комбинирования и реконструкции образов воображения*. Бедность воображения слепых можно наблюдать на самом низшем уровне его проявления – при произвольной трансформации образов в сновидениях. Наиболее яркие сновидения имеют место у лиц, ослепших в зрелом возрасте. Сновидения ослепших в детстве бедны образами и лишены зрительных элементов.

Несмотря на ограниченные возможности, воображение слепых широко используется в процессах деятельности и в ряде случаев восполняет недостатки восприятия и бедность чувственного опыта, выполняя компенсаторные функции.

Особо важная роль в компенсации дефектов зрения и обусловленных ими пробелов в чувственном познании принадлежит воссоздающему воображению. При его помощи слепые на основе словесных описаний и имеющихся зрительных, осязательных, слуховых и других образов формируют образы объектов, недоступные для непосредственного отражения. Обследуя макеты, модели, рельефные изображения, недоступные для осязательного или нарушенного зрительного восприятия, они в своем воображении трансформируют возникающие образы, в результате чего адекватно представляют реально существующие, но не воспринимавшиеся ими непосредственно в натуральном виде предметы. Особенно отчетливо комбинирующая деятельность воображения проявляется у ослепших, которые на основе сохранившихся зрительных представлений создают новые яркие образы воображения. Наличие остаточного зрения еще больше расширяет возможности слепых в этом виде психической деятельности.

Развитие воссоздающего воображения у слепых является важной задачей педагога. Целенаправленное, управляемое педагогом развитие воображения необходимо не только потому, что оно заполняет пробелы в чувственных знаниях, но и потому, что воображение, опирающееся на недостаточные по полноте и осмысленности представления, может уводить слепого в сторону от реальной жизни. Особенно часто это наблюдается при пассивном воображении, к которому в силу своего малоподвижного образа жизни, недостаточно активного включения в деятельность склонны слепые. Воображение, не регулируемое волей и сознанием, создает нереальные, фантастические образы.

Отход воображения слепых от действительности, возникновение желаемых, но нереальных образов отчетливо проявляется в мечте как особом виде воображения, создающем картины будущего. Исследования Н.Г. Мо-

розовой показали, что слепые в своих мечтах часто видят себя летчиками, археологами и т.д. Подобный отрыв от реальности превращает мечту из стимула деятельности в пустую мечтательность и отрицательно влияет на развитие личности. Поэтому необходимо, чтобы человек с нарушением зрения глубоко осознал свой недостаток, оценил свои возможности и познакомился со сферой их применения.

Творческое воображение слепых из-за отсутствия или недостаточного количества, а также неполноценности зрительных представлений страдает значительно больше, чем воссоздающее. Наиболее отчетливо это проявляется при врожденной, абсолютной слепоте.

Художественное творчество может быть полноценным только в том случае, если оно отражает жизнь во всей ее полноте. Само по себе творческое воображение не может возместить тех пробелов в чувственном отражении внешнего мира, которые имеются у слепых.

Низкий уровень творческого воображения у слепых связан также с тем, что отсутствие или серьезное нарушение зрительных функций препятствует овладению ребенком культурой, так как творческая деятельность во многих областях науки, культуры, искусства возможна только при наличии зрения.

Ограниченность творческих возможностей слепорожденных подтверждается отсутствием среди них подлинно творческих талантов.

Но вместе с тем следует иметь в виду, что существует ряд таких видов деятельности, участие в которых не требует обязательного зрительного контроля и объекты которой адекватно отражаются без участия зрения. Отсюда следует, что дефекты зрения ограничивают возможности развития творческого воображения лишь в определенных, связанных с нормальным функционированием зрения областях человеческой деятельности.

Литература:

Сорокин В.М. Исследование воссоздающего воображения младших слабовидящих школьников// Теоретические и методические вопросы обучения слепых и слабовидящих/ Сб. научных трудов/ Отв. ред. А.Г. Литвак. – Л., 1987.

Сорокин В.М. Некоторые вопросы воображения в общей и специальной психологии// Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. Педагогические и методические аспекты реабилитации/ Сб. научных трудов/ Ред. Е.А. Федотова, Г.А. Чемоданов. – Л., 1987.

Ермолович З.Г. Тифлопсихология: чувственное отражение мира в условиях визуальной депривации. Учебно-методическое пособие. – Минск, 2004.

Земцова М.И. и др. Дети с глубокими нарушениями зрения. – М., 1967.

Земцова М.И. Некоторые особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста при нарушениях зрения// Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения/ Под ред. М.И. Земцовой. – М., 1978.

Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М., 1997.

Раздел 7. Внимание при глубоких нарушениях зрения

В отечественной психологии внимание определяется как «направленность и сосредоточенность психической деятельности человека, выражающая активность его личности в данный момент и при данных условиях» и как организация психической деятельности. Внимание не имеет своего собственного содержания и связано с характером активности и деятельности человека.

При глубоких нарушениях зрения наблюдается снижение активности, проявляющееся наиболее четко в ранние периоды развития, что связано с невозможностью воспринимать и реагировать на мощные раздражители, воспринимаемые нарушенным зрительным анализатором. Отсутствие зрительных впечатлений снижает уровень внешней стимуляции деятельности ребенка, что приводит к меньшей его активности по отношению к внешнему миру.

Целый ряд тифлопсихологов показывают значительное снижение общей активности слепого ребенка в ранние периоды развития и меньшую его подвижность. Проявляется это и в ориентировочно-поисковой деятельности. В связи с этим внимание как направленность деятельности, ее избирательный характер, оказывается под опосредованным влиянием зрительных ощущений. Снижение внешних стимуляций сказывается в большем внимании к своему «я», преобладании среди слепых интровертов по сравнению со зрячими, в избирательном общении с узким кругом хорошо знакомых людей.

Практически все качества внимания, такие как: активность (произвольное и непроизвольное внимание), направленность (внешнее и внутреннее), широта (объем, распределение), переключение (трудное, легкое), интенсивность, сосредоточенность (высокая, низкая), устойчивость (устойчивое или неустойчивое) оказываются под влиянием нарушения зрения, но способны к высокому развитию, достигая, а порой и превышая уровень его развития у зрячих.

Сокращение количества и разнообразия внешних впечатлений оказывает отрицательное влияние на формирование качеств внимания. Замедленность процесса восприятия как на основе осознания, так и на основе нарушенного зрительного анализатора отражается в:

низком темпе переключения внимания;

неполноте и фрагментарности образов;
снижении объема, устойчивости внимания.

Активное включение лиц с нарушением зрения в совместную деятельность со зрячими требует большей самостоятельности и умения управлять деятельностью.

В зависимости от видов деятельности, для ее успешного выполнения требуется развитие различных свойств внимания. Так, при учебной деятельности важным условием является произвольность организации внимания, сосредоточенность на учебном материале при выполнении заданий, умение не отвлекаться, т.е. развитие его сосредоточенности, устойчивости.

В то же время в такой специфической деятельности, как пространственная ориентация, а также в трудовой деятельности условием эффективности и результативности является распределение внимания, умение переключать его в соответствии с решением конкретных практических задач. Слепому и слабовидящему необходимо для компенсации зрительной недостаточности активно использовать информацию от всех сохранных и нарушенных анализаторов. Концентрация же внимания на анализе информации от одного из видов рецепции не создает адекватного и полного образа, что приводит к снижению точности ориентировочной и трудовой деятельности.

Реабилитация слепых и слабовидящих в современных условиях требует от них большей самостоятельности и активности, что связывается также с развитием таких качеств, как произвольность организации деятельности, устойчивость и интенсивность деятельности, широта объема внимания, умение его распределять и переключать в зависимости от условий и требований деятельности. Воспитание внимания и формирование внимательности как свойства личности у детей с дефектами зрения осуществляется на той же основе и теми же способами, что и в массовой школе.

Таким образом, развитие внимания связано, как и у нормально видящих, с формированием волевых, интеллектуальных и эмоциональных свойств личности в условиях активной деятельности и осуществляется по тем же закономерностям, что и у нормально видящих.

Литература:

Литвак А.Г., Сорокин В.М., Головина Т.П. Внимание, восприятие, память, мышление, пространственная ориентация, речевая деятельность слепых и слабовидящих// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининова. – М., 2001.

Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб., 2006.

Литвак А.Г. Соотношение компенсации и коррекции в развитии слепых и слабовидящих// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных трудов. Выпуск 7/ Отв. ред. А.И. Зотов, А.Г. Литвак, А.Ф. Самойлов. – Л., 1976.

Земцова М.И. и др. Дети с глубокими нарушениями зрения. – М., 1967.

Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М., 1997.

Тема 4. Развитие речи и неязыковых средств общения лиц с нарушениями зрения

1. Понятие о речи и ее функциях в тифлопсихологии

Речь, являясь процессом общения посредством языка, имеет ярко выраженный социальный характер. Она возникает и развивается в трудовой деятельности. Будучи

средством общения, речь в то же время является специфической обобщенной формой отражения действительности.

В русской и зарубежной тифлопсихологии начала XX столетия речевое развитие считалось результатом индивидуального опыта. В связи с этим трактовка данного психического процесса страдала односторонностью и неизбежно приводила к выводу, отрицающему возможность полноценного овладения и понимания слепорожденными речи, так как отсутствие зрения создает, якобы ничем не компенсируемый разрыв между словами, которые отражают, главным образом, зрительные впечатления, и конкретными представлениями, которые у слепорожденных формируются на основе принципиально отличного от зрительного-осознательного восприятия. Установление такой односторонней зависимости развития речи от способа восприятия дало толчок для целого ряда попыток «изобрести» особый язык для слепых на том основании, что слепые не понимают языка зрячих и не могут его правильно использовать. Эта точка зрения развивалась в ряде работ тифлопсихологов конца XIX – начала XX веков (Т.Геллер, А. Штумф, К. Бюрклен, А.А. Скребицкий, А.А. Крогиус, П.Г.Мельников и др.).

Материалистическое понимание природы речи все-таки оказало влияние на некоторых тифлологов (Оппель, Шимбетц), отрицавших необходимость создания особого языка слепых. Не исключая принципиальной возможности создания особого языка слепых, они совершенно справедливо полагали, что такой язык, во-первых, может быть создан только при условии полного обособления слепых от зрячих на протяжении многих поко-

лений, и, во-вторых, вряд ли между языком слепых и зрячих имелись бы практически значимые различия. Материалистический подход к изучению речи слепых не отрицает, а напротив, предполагает в ряде случаев неизбежность возникновения у них разрыва между словом и образом (например, обозначение и представление цвета), однако значение слов, основанных даже исключительно на зрительном восприятии в силу их обобщенности, может быть доступно слепым. Отраженные в понятии и закрепленные в слове свойства, связи и отношения предметов и явлений объективной реальности адекватно отражаются не только зрительно, но и при помощи других органов чувств, поэтому в соотношении слова и образа у зрячих и слепорожденных имеется преимущественно количественное, а не качественное различие.

Таким образом, речь людей с нарушениями зрительного анализатора выполняет те же функции, что и в норме.

Однако помимо основных функций (коммуникативной, сигнификативной (обозначения, обобщения и абстрагирования), в тифлопсихологии выделяется компенсаторная функция речи. Выделение этой функции не означает возникновения каких-либо особенностей в структуре, характере и содержании речи, а только указывает на новый, появляющийся в связи с сужением сферы чувственного познания и направленный на ликвидацию его последствий в психическом развитии личности аспект изучения речи.

Речевая компенсация последствий слепоты проявляется главным образом в сфере чувственного познания. Дефекты зрения ведут к полному либо частичному выпадению зрительных образов из чувственного опыта, причем в ряде случаев предметы и явления внешнего мира оказываются недоступными для восприятия сохранными органами чувств. Возмещение этих пробелов, а также уточнение и корректирование недостаточно полных и точных, а зачастую искаженных до полной неадекватности эталону осязательных, зрительных (при наличии остаточного зрения) и других образов является функцией речи совместно с мышлением.

Процесс отражения действительности имеет условно-рефлекторную природу и основан на образовании временных нервных связей между первой и второй сигнальными системами. При выпадении или сокращении количества зрительных ощущений и восприятий возможность приобретения знаний, понимания сущности вещей сохраняется, хотя при этом возникают серьезные затруднения. В основе этого процесса у слепых лежит установление сложных системных связей между сохранными компонентами первой сигнальной системы и второй сигнальной системой. На основе словесных объяснений, подкрепляемых доступными для слепого чувственными данными, а у ослепших и сохранившимися зрительными обра-

зами, лица с дефектами зрения получают представление о многих недоступных для их восприятия предметах и явлениях действительности.

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

Для успешного познания действительности непременным условием является связь обедненного чувственного опыта слепых со словом, которое способствует выделению существенных признаков, установлению связей и отношений между объектами и их частями, позволяет преодолеть формальное усвоение понятий (А.И. Скребицкий, Б.И. Коваленко, П. Мельников, П. Виллей).

Компенсаторная функция речи не исчерпывается познавательной деятельностью. Огромное значение она имеет для формирования личности слепого в целом. Только благодаря речи слепые могут поддерживать контакт с обществом и ориентироваться в нем, оставаться его полноправными членами, активно участвующими в общественно-грудовой деятельности.

2. Особенности развития речи слепых

Становление речи у зрячих и лиц с нарушениями зрения осуществляется принципиально одинаково, однако отсутствие зрения или его глубокое нарушение изменяет взаимодействие анализаторов, в силу чего происходит перестройка связей и при формировании речи она включается в иную систему связей, чем у зрячих.

Речь слепого и слабовидящего развивается и усваивается в ходе специфически человеческой деятельности общения с людьми и предметами окружающей действительности, но имеет свои особенности формирования – изменяется темп развития, нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляется «формализм», накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием.

Развитие речи осуществляется в процессе овладения языковыми (фонетический состав, словарный запас, грамматический строй) и неязыковыми (мимика, пантомимика, интонация) средствами общения, причем протекание этого процесса возможно только в результате деятельности общения.

Развитие языковых средств общения

Развитие фонематического слуха и формирование речеслуховых представлений, основанные на слуховом восприятии, протекают у слепых и зрячих идентично, а формирование речедвигательных образов (артикуляция звуков речи), основанное в значительной мере на зрительном восприятии,

существенно страдает, так как слепота полностью или частично нарушает непосредственное подражание.

Специфика и особенности формирования речи ярче проявляются в раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте. В первый год жизни слепых детей возникшее дифференцированное слуховое восприятие и появляющиеся самостоятельные вокализации при осязательном знакомстве с предметами начинают играть у слепого все более важную роль, как средство общения с окружающими людьми. Слепой ребенок использует речевые звуки и слова для привлечения к себе внимания, для достижения определенных предметов. Отклик взрослых и их эмоциональное отношение к этому стимулируют как произнесение звуков и слов, так и развитие слухового восприятия слепого. Он начинает узнавать своих близких по голосам, отличать их от чужих. Процессы гуления слепых не отличаются от гуления зрячих.

Привлечение слепого ребенка к участию в различных предметных действиях, побуждение его через речь к действию с ними, называние предметов развивают понимание речи, активизируют его ответные реакции, т.е. формируют потребности соучастия в специфически человеческих и необходимых действиях с предметами.

Речь взрослого, обращенная к ребенку, вызывает у него интерес и тем самым создает прочные связи между словом и осязаемым предметом, расширяет круг понимаемых слепым речевых ситуаций. С пониманием развивается смысловая сторона речи слепого ребенка. Он начинает искать источник звука, тянет к нему руки. В такой поисковой ситуации употребленное несколько раз слово становится сигналом к поискам того же предмета в следующий раз. Свой поиск слепой сопровождает вокализацией, звуками речи. На этой основе начинается интенсивное развитие речи слепого: углубляется ее понимание и активное самостоятельное использование.

Понимание слепым ребенком смысла слова проходит целый ряд ступеней. На ранних этапах значение понимаемого ребенком названия предмета основывается на эмоциональном переживании целой ситуации. Это приводит к отнесенности слов к широкому кругу различных предметов и действий, входящих в эту ситуацию, что свидетельствует о неумении ребенка обобщать в слове однородные предметы. В дальнейшем слово начинает связываться с наличием конкретного предмета и лишь значительно позже, с появлением представлений, ребенок становится способным понять слово без наличия предмета. К полутора годам понимаемые слова становятся более стойкими и обобщенными: ребенок знает названия ограниченного круга окружающих предметов, действия с ними и названия отдельных качеств предметов, может оценить их (хороший – плохой, большой – маленький).

Развитие речевого общения слепого ребенка опирается на развитие фонематического слуха. Исследования развития фонематического слуха у ребенка раннего возраста показывают, что в восемь месяцев ребенок воспринимает ритмические и интонационные особенности фразы, но отдельных слов еще не различает, в десять–одиннадцать месяцев уже начинает выделять слова, но в них еще не различает фонем, а фиксирует лишь общую структуру слова, т.е. развитие понимания речи у ребенка идет от более комплексных к более дифференцированным частям речи, от фразы к слову.

Примерно после полутора лет речь начинает развиваться ускоренными темпами. В это время ребенок начинает требовать предметы, называя их, т.е. использует речь для общения. К двум годам у ребенка возникает описательная речь. В ответах на вопросы взрослого ребенок начинает употреблять описательное констатирующее предложение.

Быстро растет активный словарь, совершенствуется грамматический строй речи. Общение слепого ребенка в этот период направлено на взрослого, поэтому, подражая взрослым, он овладевает огромным запасом слов и целых предложений, непонятных ему по содержанию, в которых еще не отражены его представления о предмете, зафиксированном в слове. Повторение и употребление слов с пока непонятными значениями не смущает слепого ребенка, так как в ответ на их употребление он получает отклик и радость со стороны взрослого. Это является стимулом для дальнейшего накопления даже формального словаря, который он может употреблять в определенной ситуации и который является для него средством активного общения со взрослым.

Рост и обогащение словарного запаса могут рассматриваться в двух аспектах:

количественно – как увеличение количества используемых и понимаемых слов,

качественно – как смысловое развитие словаря, как соотношение слов и обозначаемых ими объектов, как процесс все большего и большего обобщения значения слов.

Богатый словарный запас является одним из неперенных условий компенсации ограниченного чувственного опыта, однако для этого он должен хотя бы минимально опираться на конкретные представления.

Невозможность чувственно познать значительное количество объектов и их отдельных свойств лишает слепых возможности соотносить усвоенные слова с обозначаемыми объектами или их образами, следовательно, обедняет значение слов. Несмотря на то, что слепые обычно правильно употребляют слова в том или ином контексте, знания их при тщательной про-

верке часто оказываются вербальными, не опирающимися на соответствующие представления, а значение слов либо неправомерно сужается, слово остается как бы привязанным к единичному признаку, объекту или конкретной ситуации, либо чрезмерно отвлекается от конкретного содержания, тем самым утрачивая свое значение.

Однако отсутствие соответствия между словом и образом, вербализм знаний, характерный для слепых, могут быть в значительной степени преодолены путем специальной работы по конкретизации речи. Расширяя и углубляя чувственный опыт детей с дефектами зрения при помощи различных дидактических приемов и средств, можно достичь относительного соответствия между запасом слов и образами обозначаемых ими объектов.

Активное общение слепого со взрослым в совместной предметной деятельности обеспечивает образование связи слова с обозначаемым им предметом. Опыт речевого общения слепого ребенка со взрослым приводит ребенка к необходимости использовать речь для все более правильного отражения объективных свойств предмета, так как это позволяет ребенку достигать большего эффекта в общении со взрослым в ходе совместной предметной деятельности.

Накопление словарного запаса идет одновременно с усвоением структуры речи, практическим овладением способами оперирования словами. Усвоение грамматического строя, т.е. овладение флексийной речью, происходит в процессе общения со взрослыми на основе слухового восприятия и последующего подражания. Сохранность возможности нормального общения слепых детей с окружающими людьми является основным условием нормального овладения ими грамматическим строем родного языка.

Накопление словарного запаса и овладение грамматическими формами родного языка способствуют развитию связной речи, которая отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания. Понимание и овладение связной речью, несмотря на ряд перечисленных особенностей, осуществляется у слепых детей по тем же закономерностям, как и у нормально видящих. Однако косная привязанность слова к образу одного конкретного предмета или явления тормозит деятельность воображения, мешает использованию слов и понятий в нестандартных ситуациях, комбинировать и создавать новые образы.

В результате в содержании придуманных детьми рассказов мало своих собственных сюжетов. В основном в них представлены картины и отрывки из известных сказок и рассказов. Но и они характеризуются следующими особенностями:

стереотипностью;

малой вариативностью;
отсутствием целостности;
слабым проявлением эмоциональности, оригинальности и законченности повествований;
трудностями подбора обобщающих слов к предложенным рядам объектов;
снижением уровня выделения общих признаков предъявляемых групп и предметов.

Коррекция недостатков развития речи, направленная на формирование умений выделять основные и второстепенные качества предметов, обогащение словаря на основе формирования полисенсорных способов обследования и анализа предметов и ее результативность свидетельствуют о том, что обогащение сенсорного опыта детей, его систематизация и обобщение, формирование целостного представления о предметном мире вокруг ребенка является определяющим в коррекции речевого развития детей с косоглазием и амблиопией и, вследствие этого, в развитии коммуникативной деятельности.

Особенности развития неязыковых средств общения

Наибольшие трудности в формировании коммуникативных средств возникают при создании образов, связанных с выражением и пониманием своего отношения к субъекту и объекту коммуникаций невербальными средствами.

Отсутствие или глубокое нарушение зрения ведет к потере информации о неречевых средствах коммуникации, которая затрудняет и обратную связь с партнером. С одной стороны, слепой или слабовидящий не видит или видит нечетко выразительные движения собеседника и не может их интерпретировать и точнее понять нюансы отношения партнера к себе или к обсуждаемому событию, а с другой стороны, он, не владея средствами выразительности, не может дать собеседнику дополнительные сведения об обсуждаемых проблемах из-за отсутствия выразительных средств коммуникации.

У детей с нарушениями зрения наблюдается снижение инициативности коммуникаций, что связано с несформированностью средств невербальной коммуникации. Качественный анализ ошибок оценки детьми эмоциональных состояний собеседника показал, что они основаны на нечетком выделении всего одного элемента мимики, но и он изображался неточно, неадекватно характеризуя эмоцию.

Для детей с нарушением зрения характерно неточное восприятие жестов. Они реже пользовались жестами и только, как правило, для уточнения словесной информации. При раскрытии замены жестов у детей выявилась бедность, однозначность, ригидность образов представлений о жестах, прочно закрепленных за одним значением, круг их представлений о жес-

тах оказался уже, а сами образы фрагментарны, нечетки, слабо обобщены. Они выступают не как самостоятельные единицы в средствах невербальной коммуникации, а лишь как вспомогательные средства, уточняющие речевую информацию.

Нарушения зрения обуславливают изменения в развитии пантомимики. Имея меньшую подвижность и малый опыт общения, такие дети плохо ориентируются в элементах выразительных движений тела и плохо используют крупную моторику для выражения своих чувств, желаний, тем самым не создают для себя систему двигательных образов, отражающих отношение к объектам и субъектам коммуникаций, не имеют четких образов выражения своих чувств в пантомимике. Вследствие этого и возникает непонимание языка пантомимики у других и трудности собственных коммуникаций.

У дошкольников с нарушением зрения представления о невербальных формах общения носят ситуативный характер, что затрудняет процесс восприятия и понимания окружающих людей и вступления с ними в контакт, тормозит развитие коммуникативной активности и речевых форм общения.

Нечеткий образ восприятия человека не позволяет дошкольникам и школьникам на основе экспрессивно-мимического выражения судить о состоянии человека, его отношении к собеседнику и обсуждаемой теме.

Дети значительно отстают даже от зрячих дошкольников по уровню овладения неречевыми проявлениями. Они не только не воспроизводят заданные им невербальные состояния, но и не воспринимают и не понимают их. Наибольшее отставание отмечается в предметно-действенных средствах общения, что выражается в позах и жестах, неадекватных в ситуации, несоответствующих эмоциональному состоянию человека. Для них характерна также скованность движений, стереотипия в выражении эмоциональных состояний, вербальность знаний о правильных жестах, действиях при общении с детьми и взрослыми.

Кроме того, наблюдающееся у слепых ослабление внешнего выражения эмоций и ситуативных выразительных движений сказывается на интонационном оформлении речи, что проявляется в бедности интонаций, монотонности речи. Однако развивающаяся у слепых способность к речевой подражательности помогает преодолению этого недостатка.

Таким образом, специфика развития речи выражается также в слабом использовании неязыковых средств общения, мимики, пантомимики, интонации, поскольку нарушения зрения затрудняют восприятие выразительных движений и делают невозможным подражание действиям и выразительным средствам, используемым зрячими. Это отрицательно сказывается на понимании речи зрячего и на выразительности речи слепого и сла-

блуждающего. Речь в таких случаях становится маловыразительной и требует специальной работы по ее коррекции.

Недостатки речевого развития и коммуникативной деятельности возможно компенсировать и корректировать в ходе специальной коррекционной работы, направленной как на коррекцию первичного дефекта медицинскими средствами, так и вторичных отклонений в ходе психолого-педагогического обучения, основанного на развитии зрительного восприятия, умении получать, понимать и использовать информацию от сохранных анализаторов. Это позволит создать целостное, системное, обобщенное и адекватное представление о мире, о человеке и его взаимоотношениях как в индивидуальном общении, так и в общении с коллективом и обществом.

Литература:

Ермолович З.Г. Индивидуальные особенности речевого развития слабовидящих школьников подготовительных классов// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных трудов. Выпуск 7/ Отв. ред. А.И. Зотов, А.Г. Литвак, А.Ф. Самойлов. – Л., 1976.

Ермолович З.Г. Речевое и лингвистическое развитие слабовидящих учащихся начальной школы// Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих/ Сб. научных трудов/ Под ред. А.Г. Литвака. – Л., 1979.

Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1973.

Зотов А.И. Возрастные и индивидуальные особенности фазовой динамики формирования представлений у аномальных школьников// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных трудов. Выпуск 2/ Отв. ред. А.И. Зотов, А.Г. Литвак, В.А. Феокистова. – Л., 1970.

Зотов А.И. Управление формированием и развитием познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Отв. ред. А.И. Зотов, А.Г. Литвак. Выпуск 4. – Л., 1974.

Литвак А.Г., Сорокин В.М., Головина Т.П. Внимание, восприятие, память, мышление, пространственная ориентация, речевая деятельность слепых и слабовидящих// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининова. – М., 2001.

Феокистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей/ Под ред. Л.И. Шипицыной. – СПб., 2005.

Тема 5. Пространственная ориентация при нарушениях зрения

1. Понятие об ориентации в пространстве

Ориентация – процесс определения человеком своего местоположения в пространстве при помощи какой-либо системы отсчета. Для определения своего местоположения в пространстве необходимо локализовать себя в определенной его точке, а также локализовать окружающие предметы. В результате этой операции человек определяет форму и величину окружающего пространства и его заполненность.

В процессе ориентации осуществляется:

восприятие пространства,

сличение воспринятого с имеющимися представлениями,

определение взаиморасположения индивида и окружающих его объектов.

Ориентацию в пространстве можно определить как процесс решения трех задач, которые принято называть «выбор направления», «сохранение направления», «обнаружение цели». Решение этих задач необходимо для ориентации в любом пространстве – для ближней ориентации в малом пространстве, когда непосредственно воспринимаются ориентиры, по которым определяется положение, и для дальней ориентации в большом пространстве, когда ориентиры находятся вне зоны восприятия (видимости, слышимости, осязания).

Процесс пространственного различения осуществляется благодаря совокупной условно-рефлекторной деятельности всех анализаторов. Нарушение функций одного из них не может лишить человека возможности различать пространство. Несмотря на то, что анализаторов, специализирующихся на восприятии пространства, не существует, все же нарушение зрительных функций существенно ограничивает и затрудняет ориентацию в пространстве.

Причина трудностей, испытываемых слепыми в ориентировочной деятельности, заключается в том, что при слепоте, во-первых, сужается круг и снижается точность и дифференцированность восприятия пространства, соответственно, пространственных представлений, во-вторых, значительно ограничивается возможность воспринимать мир дистантно. Указанные причины затрудняют формирование навыков пространственной ориентировки, делают невозможной в ряде случаев ее автоматизацию. По сравнению со зрячими, определяющими свое местоположение, оценивающими обстановку, преодолевающими препятствия во многих случаях автоматически, слепые производят аналогичные операции под непрерывным контролем сознания.

Это не означает, что ориентировочные навыки слепых не автоматизируются вообще. В ориентировке слепых имеется некоторая часть дей-

ствий, сенсомоторные регуляции которых вследствие частой повторяемости становятся привычными и совершаются без видимого участия сознания, автоматически.

Однако несмотря на широкие возможности в формировании адекватных пространственных представлений, находящихся свое практическое применение в пространственной ориентировке, в области пространственной ориентировки, в широком смысле этого понятия, как бы высоко не были развиты способности и умения слепого, его возможности всегда останутся чрезвычайно ограниченными, а во многом и несоизмеримыми с возможностями зрячего.

Выпадение или нарушение функций зрения, играющего в пространственной ориентировке нормально видящих ведущую роль, выдвигает у слепых на первый план другие анализаторы. Однако необходимо учитывать не только пространственно-различительные возможности того или иного анализатора, но и характер отражаемого пространства (его величину, заполненность и т.д.). В зависимости от характера объекта, то один, то другой анализатор, функционируя совместно с остальными, может выдвигаться на первый план.

По характеру пространства, в котором совершается ориентирование, выделяют следующие виды ориентации слепых (В.С. Сверлов):

1. Ориентировка в предметно-познавательном пространстве, к которой относятся:

а) ориентация в малом пространстве, недоступном осязанию даже одним пальцем.

В этом случае ведущим является инструментальное осязание при помощи иглы, ногтя и т.д. Иногда используется язык (вдевание нитки в иголку, обследование внутреннего строения цветка и пр.);

б) ориентировка в пространстве, вмещающемся под одним или несколькими осязающими пальцами;

в) ориентировка в пространстве, ограниченном зоной одновременного охвата кистей рук.

В двух последних видах ведущим является активное осязание.

2. Ориентировка в рабочем пространстве. Здесь выделяется:

а) ориентировка в пространстве, ограниченном зоной действия рук (ориентировка в бытовых, учебных, производственных операциях);

б) ориентировка в пространстве, несколько превышающем зону действия рук, и совершающаяся благодаря стереотипным перемещениям тела (ориентировка в пространстве, непосредственно примыкающем к рабочему месту). Эти виды ориентации осуществляются на основе активного осязания.

3. Ориентировка в большом пространстве. Сюда входят:

а) ориентация в закрытых помещениях, где ведущими в зависимости от ряда условий (характер помещения, цели ориентировки и т.д.) могут выступать как двигательная, так и слуховая чувствительность;

б) ориентировка в открытом пространстве или ориентировка на местности, осуществляющаяся при помощи слуха.

Однако данная классификация не учитывает роль остаточного зрения как ведущего вида чувствительности при ориентации в большом пространстве.

2. Роль органов чувств в ориентировке слепых

Процесс ориентации протекает на основе совместной, интегративной деятельности сохранных анализаторов, каждый из которых при определенных объективных условиях может выступать как ведущий.

Зрение является наиболее совершенным средством познания пространства. На расстоянии, дистантно оно дает наиболее полное, тонко дифференцированное восприятие окружающей среды. Нарушения функций зрения в зависимости от тяжести ограничивают возможность отражения пространства, однако в большинстве случаев слабовидящие и частичнозрячие продолжают ориентироваться визуально. Зрительная ориентировка большей части из них мало чем отличается от ориентировки нормально видящих. Только наиболее серьезные функциональные нарушения зрения, наблюдаемые у частичнозрячих, вносят в этот процесс определенную специфику: становится невозможной или весьма затрудняется ориентировка в предметно-познавательном пространстве, резко сужаются границы раздельного видения в большом пространстве. Необходимость рассматривания объектов под большим углом зрения затрудняет визуальную локализацию предметов в пространстве, а в последующем и решение основных задач – «выбора и сохранения направления» и «обнаружения цели». Но, несмотря на возникающие трудности, частичнозрячие даже при отсутствии форменного зрения продолжают ориентироваться в большом пространстве визуально. Уже наличие светоощущения дает слепому возможность ориентироваться в помещении по оконным проемам, осветительным приборам и другим источникам света, которые он различает на темном фоне. При ориентировке на местности чередование светлых и темных пятен сигнализирует слепому о наличии препятствий, служит ориентирами.

Следует иметь в виду, что при отсутствии навыков визуальной ориентировки некоторые формы патологии зрения могут неблагоприятно влиять на этот процесс, дезориентируя слепого. Такие случаи наблюдаются при заболеваниях сетчатки, вызывающих так называемую «куриную слепоту», при

которой человек в сумеречном освещении становится временно абсолютно слепым; при деформациях поля зрения, когда больной видит окружающее его пространство лишь частично; при нарушениях цветного зрения.

Осязание как совместное функционирование кожно-механического и двигательного анализаторов имеет для слепых при отражении пространственных свойств и отношений исключительно большое значение. Однако, будучи контактным способом перцепции, оно значительно проигрывает зрению в возможности чувствования вдаль. Поэтому пространство, в котором ориентируется слепой, ограничено зоной действия рук. Осязаемое пространство может быть расширено за счет использования различных инструментов, а также перемещения тела в пространстве. Однако во всех случаях слепой в каждый определенный момент будет иметь дело с очень узким пространством, которое можно определить как предметно-познавательное. Сужение осязательно воспринимаемого пространства не снижает роли осязания как основного средства познания пространственных свойств и отношений, как основы формирования пространственных представлений при слепоте.

Сфера применения осязательных способов обследования при ориентировке слепых исключительно широка: осязание используется в быту, учебной и производственной деятельности. При помощи активного и инструментального осязания слепые не только воспринимают отдельные предметы, но и устанавливают их пространственные отношения, локализируют их в пространстве. Благодаря этому слепые часто очень точно ориентируются в рабочем пространстве. При ориентировке в большом пространстве в процессе передвижения по местности осязание, в основном опосредствованное, продолжает выступать как предметно-познавательное средство. Ощущая через подошвы обуви изменения рельефа местности, нащупывая тростью препятствия и обнаруживая ориентиры, слепые успешно придерживаются избранного направления и обнаруживают цель.

Входящий в комплекс осязания двигательный анализатор может выступать самостоятельно. Мышечное чувство позволяет слепым оценивать расстояния между объектами и составлять представление о протяженности пространства.

Слух в пространственной ориентировке слепых играет исключительно важную роль, так как при полной или частичной утрате зрения становится ведущим видом чувствительности при дистантном восприятии объектов. Благодаря слуховым ощущениям и восприятиям слепые способны локализовать в пространстве невидимые объекты, являющиеся источниками звука, определить направление его распространения, судить по распространению и качеству звука о величине и заполненности замкнутого пространства. Звуки, лишенные сами по себе элементов пространственности (формы, величины,

объемности), ассоциируются с множеством признаков предметов, их издающих. Чем шире круг таких ассоциаций, тем увереннее слепой ориентируется в пространстве, не только констатируя наличие звукового источника, локализуя его в пространстве и определяя направление звуковой волны, но и осознавая его предметное значение. Таким образом, слуховые восприятия, ассоциируясь с восприятиями других модальностей, приобретают предметность и участвуют в формировании пространственных представлений. Примером слуховой ориентации может служить ориентировка слепых на улице, в процессе которой они определяют направление и скорость движения транспорта; улавливают и локализуют звуки, служащие для них ориентирами, по характеру распространения и изменения звука судят о величине и заполненности пространства; по шагам идущего впереди человека определяют качество дорожного покрытия, наличие уступов и иных неровностей и т.д.

Часто в ориентировке слепых используется отраженный звук. Воспринимая звуки, издаваемые при передвижении и отражаемые близлежащими предметами, слепые довольно точно определяют направление и степень удаленности предмета, экранирующего звук. Например, для того, чтобы определить, нет ли на пути препятствия, слепые хлопают в ладоши, щелкают пальцами, постукивают тростью. Подобные звуки, отражаясь от стен домов, крупных предметов, возвращаются к своему источнику в несколько измененном виде и позволяют судить о величине помещения, наличии мягкой мебели, определять местонахождение дверного проема или арки в стене дома и т.п.

Обоняние в ориентировочной практике слепых используется довольно часто, поскольку, как и слух, может дистантно сигнализировать о наличии того или иного объекта. При осложнении слепоты глухотой его роль значительно увеличивается, так как обоняние становится единственным видом дистантной чувствительности. При помощи обоняния слепые определяют местонахождение объектов, обладающих специфическими запахами. Запахи, постоянно присущие тому или иному неподвижному объекту, служат слепым ориентирами при передвижении в пространстве.

Помимо перечисленных внешних органов чувств, при ориентировке слепых широко используются и другие виды чувствительности: вибрационная, температурная, статистическая.

Взаимно дополняя друг друга, объединяясь в процессе восприятия в сложные комплексы, слуховые, кожные, мышечно-суставные, обонятельные, вибрационные, статические, а у частичнозрячих и зрительные ощущения достаточно подробно информируют слепых об окружающем пространстве, благодаря чему они оказываются в состоянии успешно решать задачи выбора, сохранения направления и обнаружения цели.

3. Уровни и стадии ориентировки в пространстве детей с нарушениями зрения

В 5–6 месяцев у слепых детей уже сформирована первая система ориентации в пространстве. Дети к этому возрасту способны практически различать вертикальное и горизонтальное положение. В этот период большую роль играет проторение путей и установление связей между осязаемым объектом и его звуковой характеристикой, что позволяет слепому выделять звуковую характеристику объектов как их сигнальный признак. Выполнение детьми этого возраста движений руками, головой, туловищем также способствует развитию ориентировки. Остаточное зрение в этот период играет менее значительную роль по сравнению с кинестетической, слуховой, вестибулярной чувствительностью.

Дальнейшая стадия развития ориентации связана с формированием активного самостоятельного передвижения в пространстве и его познанием, что способствует развитию сенсорной и двигательной сфер ребенка. Важнейшим фактором в структуре ориентировочной деятельности становится также пассивная и активная речь. Связь речи с движением, предметной деятельностью способствует ориентации в пространстве. С другой стороны, на этом этапе развития четко проявляется зависимость успешной пространственной ориентации от физического развития ребенка и его двигательной сферы. Возрастает роль остаточного зрения в ориентации – ребенок становится способным к дистантному выделению свойств окружающих предметов.

Изучая особенности пространственной ориентации у дошкольников, исследователи выделяют два его вида: ориентирование на собственном теле и в окружающем пространстве. Развитие понимания детьми схемы собственного тела является чувственной основой системы отсчета при ориентировании в окружающем пространстве. Боязнь пространства и страх передвижения, столкновения с незнакомыми объектами тормозят у слепых детей формирование двигательной сферы, как одной из важнейших составляющих деятельности ориентирования.

У слепых детей наблюдаются трудности и замедленность формирования сложных двигательных актов, новых предметных действий. У детей отмечается также замедленность темпа развития и осуществления ориентировки в микро- и макропространстве, ошибки при выделении формы, величины, удаленности, пространственного расположения предметов по отношению друг к другу, что связывается с монокулярным характером зре-

ния, затрудняющим ориентировочные действия с объемными объектами. Для них характерно также недостаточно точное понимание и использование слов, обозначающих пространственные направления.

У дошкольников с косоглазием и амблиопией специфичность ориентации проявилась в трудностях формирования навыков практической ориентировки на своем теле. У значительной части данной категории детей выявлена несформированность системы представлений о своем теле, нет связи со словесными обозначениями пространства или они очень слабы, неустойчивы. Значительные трудности наблюдаются в ориентировании в пространстве вокруг себя.

Низкая острота центрального зрения слабовидящих затрудняет локализацию объекта, точность передвижения в указанном направлении, предметно-пространственную ориентировку. Для детей характерно отсутствие умений соотносить положение объектов с пространственным представлением своего тела и его частей.

Для всех дошкольников с нарушением зрения характерно отсутствие в их активном словаре слов, обозначающих пространственные признаки предметов и направлений.

Важнейшим и даже решающим в развитии пространственной ориентировки является школьный возраст. Системные комплексные представления пространства, включающие в себя не только сенсорные компоненты, но и в значительной степени логические, начинают формироваться именно в школьном возрасте в связи с началом систематического обучения, формированием терминологии о пространстве, обозначающей общие признаки и отношения объектов пространств и позволяющей обобщить разнородные чувственные знания.

В тифлопсихологии принято различать **4 уровня ориентировочной деятельности** у детей школьного возраста (В.А. Кручинин).

1 уровень. На первоначальной стадии сформированности пространственной ориентировки находятся дети, не имеющие практики и умений ориентироваться в пространстве класса, школы, школьного участка. Для учащихся начальных классов характерно недостаточное использование бисенсорных и полисенсорных возможностей в освоении пространства. Это объясняется тем, что слепые дети еще не умеют использовать в полном объеме сохранные анализаторы для отражения свойств предметного мира и не накопили еще необходимого объема образов осязательных, слуховых и зрительных представлений, которыми они могли бы оперировать при анализе своего восприятия, соотнося полученные из внешнего мира сигналы с прежним опытом. Дети выделяют основные и вто-

ростепенные признаки воспринимаемых объектов, однако эти признаки не становятся еще обобщенными ориентирами и могут быть использованы в таком качестве только при узнавании конкретных предметов, так как выделенные свойства не связываются еще ими в единую целостную систему с присущей ей иерархией признаков. Пространственные представления детей характеризуются неустойчивостью, неточностью, фрагментарностью, малой обобщенностью, отмечается низкий уровень временного различения. Учащиеся 1 класса школы для слепых испытывают значительно большие трудности в определении направлений в пространстве как по горизонтали, так и по вертикали относительно собственного тела, особенно относительно другого человека, что свидетельствует о том, что они недостаточно владеют схемой тела и не имеют достаточно четкого словаря, отражающего направления движений, и ясных представлений о направлении движений. Ошибки пространственной ориентировки у этих детей связаны также с несформированностью мыслительной деятельности. Об этом свидетельствуют ошибки при поворотах тела. Для детей характерны ошибки в определении удаленности и местоположения предметов относительно учащихся.

2 уровень. Учащиеся второй группы по сравнению с предыдущей испытывают трудности, прежде всего, при определении пространственных направлений относительно другого человека. Особенно большие затруднения у них вызывает оценка направлений налево, направо, вперед, назад. Ошибки, связанные с этим, свидетельствуют о неумении учащихся абстрагироваться от собственного положения и о недостаточно обобщенном и дифференцированном представлении об окружающем пространстве. Указанные трудности связаны также с недостатками обобщающей функции речи, понимания терминов, означающих направления. Хуже всего дети ориентируются среди предметов, а также в определении положения предметов, расположенных в центре, относительно других предметов. У учащихся этой группы много ошибок, обусловленных неуверенностью при выполнении заданий на определение удаленности и расположения предметов относительно учащегося (дальше, ближе, там, тут и т.п.). Выявлены также нарушения пространственной ориентировки при выполнении локомоторных действий (ходьба, прыжки, метание). Для слепых учащихся второго уровня, которые уже владеют достаточно обширным кругом знаний, представлений и умений, связанных с пространственной ориентировкой, характерны иные психологические особенности. На втором уровне психические образования, возникшие в результате развития и обучения, позволяют создавать более обобщенный образ окружающего пространства.

Дети уже способны осваивать маршруты на участке школы, на спортивной площадке, используя простейшие системы ориентировок, умеют переключать и распределять внимание, одновременно воспринимать разномодальные ориентиры. Способность к целостному восприятию и интерпретации комплексных ориентиров на отдельных небольших участках пространства позволяет ставить перед ними задачу овладеть конкретными маршрутами типа карта-путь еще без создания целостного представления обо всем окружающем пространстве.

Обследование пространства по пути изучаемого маршрута остается конкретным, однако все большее значение приобретает моделирование этого пути. Этому способствует использование макета-полигона, позволяющего детям воспроизводить отрезки маршрутов на пришкольном участке и создающего предпосылки для перехода к новым, более обобщенным и более совершенным методам обучения.

3 уровень. Формирование топографических представлений об участке своей школы и прилегающих к ней улицах это – задача для детей, находящихся на третьем уровне сформированности ориентации. Дети этой группы овладевают топографическими представлениями и их использованием в процессе реальной ориентировки (пространственными схемами, моделями микрорайона), учатся реализовывать на практике умение пользоваться приемами ходьбы с белой длинной и короткой тростью (подъем, спуск по лестнице, переход улицы, определение тротуара, перехода и т.п.), используя слуховой, обонятельный, осязательный анализаторы, вибрационную чувствительность, остаточное зрение.

4 уровень. Наиболее сложные задачи стоят перед учащимися, относящимися к четвертому уровню сформированности ориентировки. Важным психологическим условием свободной ориентировки в пространстве перед выходом из школы является умение самостоятельно ориентироваться в незнакомом пространстве на основе использования схем путей, планов районов, города, т.е. осуществлять перенос усвоенных умений в новые условия. Этого достигают немногие учащиеся, и главная задача здесь связана с формированием у детей таких качеств личности, как уверенность, смелость, упорство. Требуется большая индивидуальная работа по практической ориентировке на местности.

Процесс формирования ориентировки в пространстве многоуровневый и связан с развитием и совершенствованием интегральных процессов, умений и возможностей слепых детей целостно и обобщенно воспринимать окружающее пространство, анализировать его, используя как конкретные, так и обобщенные ориентиры объектов.

Литература:

Воспитание и обучение слепого дошкольника/ Под ред. Л.И. Солнцевой, Е.Н. Подколзиной. – М., 2005.

Денискина В.З. Бенедиктова М.В. Обучение ориентировке в пространстве учащихся специальной (коррекционной) школы III-IV вида. Методическое пособие. – М.: ООО «ИПТК «Логос» ВОС», 2007.

Кульбуш Е.А. Обучение пространственной ориентировке слепых младших школьников. – Л.: ЛГПИ, 1988.

Литвак А.Г., Сорокин В.М., Головина Т.П. Внимание, восприятие, память, мышление, пространственная ориентация, речевая деятельность слепых и слабовидящих// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининова. – М., 2001.

Наумов М.Н. Обучение слепых пространственной ориентировке. – М.: ВОС, 1982.

Островская Е.Б. Соотношение чувственного и логического в процессе формирования пространственных представлений у слепых младших школьников// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных работ. Выпуск 4/ Под ред. А.И. Зотова, А.Г. Литвака. – Л., 1974.

Островская Е.Б. Формирование пространственных представлений у слепых младших школьников// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных работ. Выпуск 4/ Под ред. А.И. Зотова, А.Г. Литвака. – Л., 1974.

Солнцева Л.И., Семенов Л.А. Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве. – М.: ВОС, 1989.

Тема 6. Особенности психомоторного развития детей раннего возраста с глубокими нарушениями зрения

Отсутствие или значительное снижение зрения в критический период развития зрительной системы приводят к существенным отклонениям в развитии ребенка, снижают запас зрительных представлений. Все это неблагоприятно сказывается на его когнитивном и двигательном развитии.

Недостаточный объем получаемой зрительной информации, отсутствие зрительных впечатлений приводят к меньшей психической и двигательной активности слепого ребенка, отставанию в психомоторном развитии от уровня развития зрячих младенцев. Однако до 2–3 месяцев жизни младенец с глубокими нарушениями зрения по характеру реакций и поведению

почти не отличается от зрячего ребенка того же возраста. Это объясняется особенностью поведенческих актов детей этого возраста, связанных с получаемой ими мультимодальной информацией.

И только после 2–3-месячного возраста, когда у здорового ребенка появляются такие зрительные реакции, как бинокулярная фиксация взора, прослеживающие движения глаз, недостаток зрения начинает существенно сказываться на психическом и двигательном развитии ребенка с глубоким нарушением зрения (Л.И. Солнцева, С.М. Хорош). У ребенка отмечается слабость акта хватания, запаздывает дифференциация движений, возникают затруднения в овладении вертикальным положением тела. Он боится пространства и новых предметов. Недостаточность пространственной ориентации обуславливает недоразвитие походки, тормозит формирование схемы тела (Л.И. Солнцева, Л.А. Семенов). Отставание в двигательном развитии слепого или слабовидящего ребенка сказывается и на развитии его игровой деятельности (С.М. Хорош, А.М. Хартман). У таких детей достаточно долго могут сохраняться примитивные однообразно повторяющиеся манипуляции с предметами. Трудности овладения предметными действиями приводят к замедлению темпа развития мышления. Снижение зрительных функций оказывает отрицательное влияние на эмоциональное развитие ребенка, что выражается в пониженном фоне настроения, тенденции к аутизму как следствию объективных затруднений контактов с другими людьми (Л.И. Солнцева, В.В. Лебединский, С.М. Хорош)

Отсутствие зрительного восприятия с момента рождения в большей мере сказывается на моторном развитии ребенка раннего возраста. Дети отстают в развитии навыков, связанных с инициацией собственной подвижности (повороты со спины на живот и обратно, перемещение из положения лежа в положение сидя, подтягивания для того, чтобы встать), базовых локомоторных навыков (ползание, самостоятельная ходьба и передвижение по комнате), тонкой моторики. У большинства слепых детей эти навыки развиваются позже, чем у 95% видящих детей.

Отсутствие обратной зрительной связи, которое имеет место у слепых детей, перестраивает процесс обучения целевым хватательным движениям. Для того, чтобы схватить звучащий предмет, слепому ребенку нужно акустически локализовать свою цель. Однако с помощью слуха он не может контролировать траекторию движения рук по направлению к цели. Следовательно, слепой ребенок становится исключительно зависим от аудио-проприоцептивного приспособления. Процесс обучения движению на основе аудио-проприоцептивных ощущений требует больше практики и занимает значительно больше времени. Для слепого ребенка неудача в дос-

тижении цели менее информативна, чем для зрячего, поскольку слепые дети не имеют возможности воспринять степень отклонения траектории своего движения от цели.

Зрительное восприятие играет важную роль в установлении и поддержании баланса тела, способствует поддержанию вертикального положения тела. Оно необходимо для контроля изменения позы. Нарушения, имеющиеся у слепых младенцев в механико-вестибулярной и проприоцептивной системе, приводят к снижению или отсутствию необходимой информации о контроле позы. У них возникают трудности кодирования в памяти информации о положении тела в пространстве. Ограничивается возможность предвосхищения компенсаторных движений при сохранении баланса во время изменения позы.

Отсутствие зрительного восприятия на стадии интеграции вестибулярных, проприоцептивных и зрительных ощущений приводит к недостаточной согласованности между проприоцептивной и вестибулярной информацией о положении тела. Выявленные особенности указывают на необходимость как можно более раннего начала коррекционных занятий по развитию движений слепого ребенка.

Предметная деятельность, как ведущая в раннем возрасте, у слепых и слабовидящих детей развивается медленно. Ее формирование затягивается до 3–4-летнего возраста из-за задержек развития двигательных компонентов предметной деятельности. Специфика развития предметных действий у слепых и слабовидящих детей раннего возраста заключается в значительно более медленном темпе их формирования, диспропорциональности между пониманием функционального действия и его практическим выполнением. Первые специфические манипуляции и отдельные функциональные действия появляются у слепых после двухлетнего возраста. К концу третьего года жизни еще не у всех формируется и становится ведущей собственно предметная деятельность.

Общение продолжает играть активную роль в развитии слепого и в усвоении им общественного опыта и служит важным мотивом совместной деятельности со взрослым. Эмоциональное общение сочетается с формированием речевой деятельности. Ребенок с нарушением зрения в полтора – два года начинает использовать развивающую речь в качестве основного средства общения со взрослым. Процесс речевого общения позволяет ускорить формирование предметных действий, обозначая реальное действие словом, дает возможность их совершенствования. Развитие предметных действий приводит к усовершенствованию сенсорной организации слепого, формированию его осязательных образов и восприятия других модальностей. Развитие

моторного компонента предметной деятельности ребенка в этот период осуществляется на основе закладывающихся связей речи и движения.

Литература:

Солнцева Л.И., Хорош С.М. Воспитание слепых детей раннего возраста. Советы родителям. Практическое пособие. – М., 2004.

Фильчикова Л.И., Бернадская М.Э., Парамей О.В. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция. – М., 2004.

Психология воспитания детей с нарушениями зрения/ Под ред. Л.И. Солнцевой, В.З.Денискиной. – М., 2004.

Роль игры в воспитании слепых и слабовидящих школьников. Методические рекомендации/ Сост. Э.М. Стернина. – Киев: РУМК. Спец. школ, 1981.

Тема 7. Личность и деятельность при нарушениях зрения

Раздел 1. Особенности деятельности при нарушениях зрения

При анализе детей с нарушением зрения на основе теории о ведущей деятельности выявилась ее специфичность, связанная с трудностями формирования образа, как объектов деятельности, так и ее субъектов, что выразилось в задержке возникновения новообразований внутри ведущей деятельности и затягивании, удлинении периодов их возрастного развития.

Так, более позднее выделение окружающих людей и себя из объектов внешнего мира оказало влияние на становление самой ранней формы ведущей деятельности – общения, сказалось на предметной и игровой деятельности.

При слепоте и слабовидении получение информации затруднено не только внешними, но и внутренними биологическими причинами, не обеспечивающими полной информации, а также трудностями развития и овладения двигательной сферой, что позволяет говорить о своеобразии протекания различных форм деятельности у детей с нарушением зрения и влиянии их на общее психическое развитие.

Однако следует отметить огромную развивающую и компенсаторную роль различных форм деятельности в преодолении трудностей их развития. В деятельности формируются новые психические образования, и она создает зону ближайшего развития ребенка. Для детей с глубокими нарушениями зрения характерно замедленное формирование различных форм деятельности. Все они требуют специально направленного обучения элементам деятельности и, главным образом, исполнительной ее части, так как двигательная сфера слепых и слабовидящих детей является наиболее близкой к дефекту и его влияние на двигательные акты оказывается наи-

большим. В связи с этим активная и развивающая роль ведущей деятельности растягивается во времени. Например, в дошкольном возрасте у слепых взаимозаменяемыми формами ведущей деятельности являются предметная и игровая, а в младшем школьном – игра и учение.

Предметная деятельность

В период до трех лет наблюдается значительное отставание в психическом развитии детей с нарушениями зрения из-за возникающих вторичных нарушений, проявляющееся в неточных представлениях об окружающем мире, в недоразвитии предметной деятельности, в замедленно развивающемся практическом общении, в дефектах ориентирования и мобильности в пространстве, в общем недоразвитии моторики. Отмечается также замедленный темп формирования предметных действий, трудности переноса их в самостоятельную деятельность. В дошкольном возрасте в становление предметной деятельности активно включается речь, обеспечивающая ее мотивацию и понимание функционального назначения предметов. Наиболее трудным компонентом остается исполнительская функция, что кроется в несовершенстве предметных действий. Наблюдается значительное расхождение между пониманием функционального назначения предмета и возможностью выполнить конкретное действие с предметом. Овладение предметным действием в этом возрасте в значительной степени основывается на совместном действии слепого ребенка и взрослого. Однако в самостоятельном поведении у многих слепых детей наблюдаются действия с предметами, которые характеризуются как стадия пространственного поля с очень примитивными и однообразными движениями. Прослеживая взаимную зависимость физического и психического развития слепых детей, исследователи указывают, что ограничение физической ловкости слепых сказывается на уровне психического развития. Поэтому метод совместного и разделенного действия, используемый в практике обучения предметным действиям слепых младшего возраста, является процессом обучения выделению различных операций и движений, умению расчленять единое действие на составляющие его движения и освоение их последовательности. Самообучение предметным действиям в раннем и дошкольном возрасте связано с использованием игрушек, игра с которыми требует овладения ее функциями, и в самой игрушке заложен образец двигательной активности. Трудности усвоения предметных действий приводят к тому, что многие дети даже старшего дошкольного возраста в спонтанном поведении остаются на уровне предметно-практической деятельности.

Игровая деятельность

Для слепых и слабовидящих детей дошкольного и младшего школьного возраста наиболее активной самостоятельной деятельностью является *игра*. Она повышает их абилитационные возможности, способствует коррекции и компенсации дефектов, связанных со слепотой. Игра в тифлопсихологии рассматривается как средство всестороннего развития способов познания окружающего мира, воспитывающее положительные качества личности. Однако глубокое нарушение или ограничение функции зрительного анализатора создают трудности при овладении всеми структурными компонентами игровой деятельности:

- у детей отмечается бедность сюжета, содержания игры,
- схематизм игровых и практических действий,
- усложнение и трудности делового свободного общения,
- уход от контактов с окружающими, ориентация на свой внутренний мир, пассивность, создание позиции «изоляции».

В игре проявляются различные типы социального поведения детей. Д.М. Маллаев выделил **4 уровня социальных отношений**, характерных для детей с нарушением зрения при осуществлении игровой деятельности. Уровни социального поведения в игре соотносятся с характером владения детьми игровой деятельностью, степенью владения игровыми действиями и наличием игрового замысла по сюжету. Дети проходят несколько этапов в развитии игры:

- неспецифические действия с игрушками при отсутствии сюжета игры;
- возникновение элементарных действий с предметами без сюжета игры;
- появление игровых действий и неустойчивость игрового замысла;
- формирование соотношения игровых действий с сюжетом игры и умением действовать в соответствии с замыслом.

Появление в процессе игры конфликтных ситуаций при нарушениях зрения связано с трудностями организации совместной игры, контроля за действиями своих товарищей по игре, понимания функциональных отношений при реализации взятой на себя роли, с отсутствием специальных аксессуаров, способствующих пониманию игровой ситуации. Элементы обучения, включенные в игру, подготавливают детей к переходу и овладению учебной деятельностью.

Учебная деятельность

Формирование учебной деятельности у слепых и слабовидящих младших школьников является длительным и сложным процессом. Основа этого процесса – формирование готовности сознательно и преднамеренно овладеть знаниями. На начальном этапе учение является еще неосознан-

ным процессом, обслуживающим нужды других видов деятельности, и их мотивация переносится на усвоение знаний. Учение на первых этапах имеет неучебную мотивацию. Когда слепой ребенок начинает действовать из интереса к новым формам умственной деятельности и у него появляется активное отношение к объектам изучения, это говорит о возникновении элементарных познавательных и учебных мотивов. У детей появляется особая чувствительность к оценке результатов учения, исправлению своих ошибок, желание решать «трудные» задачи. Это свидетельствует о становлении уже учебной деятельности. Но она еще довольно часто протекает в форме игр. Тифлопедагогика связывает учебную деятельность с активной позицией ребенка и учителя, показывает необходимость коррекционно-педагогического воздействия при организации и осуществлении педагогического процесса. Организационно-волевая сторона учебной деятельности является наиважнейшей в компенсации зрительной недостаточности. Учебная деятельность детей с нарушениями зрения имеет как черты, свойственные зрячим, так и обусловленные патологией зрения особенности. Так, учебная мотивация при выполнении задания имеет место у всех детей, однако ее стойкость у слепых и слабовидящих детей значительно ниже. При трудностях выполнения деятельности она часто заменяется на другую. При этом поставленную учителем цель – решить последовательный ряд заданий – дети, выполнив только одно из них, могут считать достигнутой. У детей с нарушениями зрения имеется сложное соподчинение мотивов от общего, хорошо учиться, к конкретному, выполнить задание. Готовность к выполнению учебной деятельности проявляется в эмоционально-волевой сфере, в умении подчинить свои действия, с одной стороны, требованиям учителя, с другой – заданию и правилам действий. В этом нет различий между слепыми и зрячими. Различия возникают в осуществлении самого процесса учебной деятельности. Она протекает в более замедленном темпе, особенно в первые периоды ее становления, из-за необходимости создания на основе осязания или нарушенного зрения и осязания поля деятельности, включающего в себя пространственные представления наполняющих его объектов изучения, формирования автоматизации движения осязающей руки, контроля на основе осязания и проприоцептивной чувствительности над протеканием и результативностью деятельности.

Таким образом, влияние ограничения или отсутствия зрительной информации сказывается во всех видах деятельности, в общении, предметной, игровой и учебной. Это касается всех структурных компонентов деятельности: мотива, цели, условий, средств. Для осуществления ее результативности необходима специально направленная коррекционная работа с са-

ними субъектами деятельности и создание условий, обеспечивающих им возможность ее осуществления при зрительной недостаточности.

Литература:

Корнилова И.Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация. – М., 2004.

Никулина Г.В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса. Учебно-методическое пособие. – СПб., 2003.

Никулина Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в условиях образовательного и реабилитационного процесса. – СПб., 2003.

Роль игры в воспитании слепых и слабовидящих школьников. Методические рекомендации/ Сост. Э.М. Стернина. – Киев: РУМК. Спец. школ, 1981.

Самбкин Л.Б. Игры для слепых детей. – М., 1979.

Солнцева Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. – М., 1980.

Феокистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей/ Под ред. Л.И. Шипицыной. – СПб., 2005.

Раздел 2. Особенности эмоционально-волевой сферы при нарушениях зрения

1. Особенности эмоций и чувств слепых

Эмоционально-волевая сфера психики слепых является наименее исследованной в тифлопсихологии, что связано, главным образом, с трудностью объективного изучения эмоций, чувств и воли.

Отсутствие зрения, сужающее сферу чувственного познания, не может повлиять на наиболее общие качества эмоций и чувств, их номенклатуру, значение для жизнедеятельности и т.п. Удовольствие и неудовольствие, напряжение и разрядка, возбуждение и успокоение, как и полярность эмоций и чувств, их стеническое или астеническое воздействие на человека, существование моральных, интеллектуальных и эстетических чувств в равной мере наблюдается как у зрячих, так и у слепых. Слепота может повлиять лишь на степень проявления отдельных эмоций, их внешнее выражение и на уровень развития отдельных видов чувств. Некоторое сужение сферы эмоциональных переживаний слепых объясняется выпадением зрительных ощущений, оказывающих наиболее сильное эмоциональное воздействие, создающих наиболее яркий эмоциональный тон ощущений. От-

существование зрения сказывается преимущественно на тех эмоциях и чувствах, которые возникают непосредственно в процессе чувственного отражения.

Зависимость эмоций и чувств от состояния сенсорной сферы опосредуется потребностями, развитие которых, непосредственно связано с накоплением чувственного опыта. Отсутствие зрения обуславливает изменения в характере и динамике потребностей, что сказывается на эмоциональных переживаниях, возникающих при их удовлетворении или неудовлетворении.

Эмоции, возникающие при удовлетворении или неудовлетворении органических потребностей и при непосредственных реакциях на предметы и явления окружающего мира, при утрате зрительных функций претерпевают менее существенные изменения, нежели чувства. Имеющиеся в тифлопсихологии сведения о силе и глубине эмоциональных переживаний слепых весьма противоречивы. Одни авторы считают, что слепые менее эмоциональны, чем зрячие, другие, напротив, подчеркивают интенсивность эмоциональной жизни слепых. Этот вопрос не может быть решен однозначно, так как патологическое влияние слепоты на деятельность центральной и вегетативной нервных систем в настоящее время не обнаружено. Физиологический механизм эмоций у нормально видящих и слепых идентичен. Поэтому изменение структуры и динамики эмоциональных реакций нужно рассматривать как результат развития потребностей и возможности их удовлетворения при слепоте. Целый ряд потребностей (в еде или во сне) удовлетворяется слепыми так же успешно, как и нормально видящими, и эмоции, возникающие при удовлетворении этих потребностей, будут зависеть лишь от того, какое место занимает данная потребность в структуре потребностей и насколько полно она удовлетворена.

Слепота оказывает влияние на знак (положительный или отрицательный) и глубину эмоций, возникающих при удовлетворении потребностей, связанных с нормальным функционированием зрительного анализатора. Например, часто наблюдаемые у слепых отрицательные эмоции или отсутствие эмоционального отношения при непосредственном реагировании на некоторые объекты можно объяснить в одном случае неудовлетворением познавательных потребностей, а в другом – отсутствием потребности познать данный объект. В то же время, целый ряд объектов и их свойств, почти не вызывающих эмоций у нормально видящих, у слепых вызывают сильные эмоциональные переживания (например, многие воспринимаемые осязательно свойства).

Таким образом, слепота, ограничивая возможности накопления чувственного опыта и изменяя характер и динамику потребностей, влечет за собой сужение сферы эмоциональной жизни, некоторые изменения в эмо-

циональном отношении к определенным (трудно познаваемым) сторонам действительности, не изменяя в целом сущности эмоций.

Проявление эмоций находится в зависимости от времени и степени потери зрения. Потеря зрения в зрелом возрасте, резко нарушающая возможность удовлетворения многочисленных и разнообразных потребностей, сформировавшихся до его утраты, вызовет совершенно иное эмоциональное отношение к жизни, нежели у слепорожденного.

Чувства, зарождаясь в сфере эмоций, являются особой формой отношения человека к окружающему миру. Присущие только человеку чувства имеют ярко выраженный социальный характер. Различные виды чувств – моральные, интеллектуальные и эстетические – в разной мере связаны с чувственным отражением действительности. Наименее связаны с чувственным отражением моральные чувства, в большей степени – интеллектуальные, и самая интимная связь существует между ощущениями, восприятиями и представлениями, с одной стороны, и эстетическими чувствами – с другой. Поэтому сужение сенсорной сферы оказывает различное влияние на отдельные виды чувств.

По номенклатуре чувства слепых и зрячих не могут иметь никаких различий. Специфика чувств слепых, обусловленная нарушением отношений с естественной и социальной средой, проявляется только в характере выражения и динамике развития чувств. Иногда наблюдающиеся при слепоте аномалии развития моральных и интеллектуальных чувств (отсутствие чувства долга, себялюбие, отсутствие чувства товарищества, чувства юмора, чувства нового и т.д.) не могут быть объяснены слепотой. Негармоничное развитие и появление отрицательных и низменных чувств может быть объяснено только недостатками воспитания, в результате чего индивид неправильно оценивает свое положение в обществе.

В первую очередь это касается чувств моральных, имеющих ярко выраженный социальный характер и отражающих существующую систему человеческих отношений. Не слепота, а неправильные отношения в семье (гиперопека, противопоставление ребенка другим членам семьи, как «обиженного судьбой», или, наоборот, педагогическая запущенность), школе (подчеркивание его непригодности к жизни, упреки благами, получаемыми через систему социального обеспечения, переоценка возможностей и способностей и т.п.) порождают отрицательные моральные чувства. При правильном воспитании в формировании моральных чувств слепых не может быть никаких отклонений от нормы.

Интеллектуальные чувства также существенно зависят от социального положения индивида и окружающей его среды. Необходимым условием для развития интеллектуальных чувств является участие в умственной дея-

тельности. Предоставление слепым этой возможности открывает широкие возможности для развития интеллектуальных чувств.

В то же время развитие интеллектуальных чувств обусловлено успехами познавательной деятельности, способностью и возможностью открывать все новые и новые стороны в предметах и явлениях, проникать в их сущность, устанавливать закономерности развития. Слепота, сужая сферу чувственного познания, что в свою очередь неблагоприятно влияет на развитие мышления, ставит серьезные преграды на пути развития интеллектуальных чувств, возникающих в процессе познания. Именно поэтому у слепых, особенно дошкольников, часто наблюдается отсутствие любознательности. Однако огромные компенсаторные возможности позволяют слепым преодолеть многочисленные препятствия на пути овладения знаниями, успешно заниматься умственной деятельностью, в процессе которой и развиваются интеллектуальные чувства.

Наиболее существенное влияние слепота оказывает на эстетические чувства, возникающие и развивающиеся при восприятии и создании человеком прекрасного. Хотя эстетические чувства возникают не только при зрительном, но и при восприятиях других модальностей (слуховом, осязательном, вкусовом и обонятельном), однако тотальная или парциальная слепота полностью или частично делает невозможным восприятие тех сторон действительности, которые оказывают на человека наиболее сильное эмоциональное воздействие. Этими же причинами обусловлено отрицательное изменение в области культурных потребностей и интересов, также имеющими существенное влияние на развитие эстетических чувств. Отсутствие потребности насладиться красотой природы или творениями великих мастеров искусства связано с невозможностью полно и адекватно их воспринять, что значительно обедняет эмоциональную жизнь слепых.

Практика обучения и воспитания слепых показывает, наблюдения за природой, знакомство с доступными для слепых произведениями искусства и участие в определенных видах творчества дают им правильные представления о прекрасном и формируют правильное к нему отношение.

2. Эмоциональные состояния и внешнее выражение эмоций

Важным показателем психической жизни являются эмоциональные состояния (настроения и аффективные состояния), которые раскрывают как типичные для человека особенности поведения, так и случайные, нехарактерные для него психические проявления. Соотношение типичного и случайного образует сложный эмоциональный фон, оказывающий огромное влияние на психическую жизнь человека.

Хотя эмоциональные состояния имеют субъективный характер, детерминируются они все-таки внешним миром. Слепота, нарушая нормальное взаимодействие индивида со средой, естественно, вызывает отрицательную реакцию личности, которая проявляется в виде болезненных реакций – повышенной раздражительности, неадекватности поведения, безразличия к окружающему, инертности и т.п. Помимо реакции личности, патологические нарушения в сфере эмоциональных состояний объясняются и изменениями соотношения процессов высшей нервной деятельности (возбуждения и торможения), возникающими при выпадении зрительных функций.

Однако в процессе компенсации дефектов психического развития, возникших в результате утраты зрения, патологические изменения в эмоциональной сфере исчезают. Человек сознательно овладевает и управляет своим настроением. Болезненные изменения эмоциональных состояний, обусловленные реакцией личности на слепоту, возникают только у индивидов, способных осознать свой дефект и его последствия, тогда как у слепорожденных или потерявших зрение в раннем детском возрасте подобные реакции появляются только тогда, когда они оказываются в состоянии осознать свой дефект. Так, слепые дошкольники и младшие школьники в области эмоциональных состояний от своих зрячих сверстников никаких существенных отличий не имеют, а возникающие у них в период осознания дефекта (обычно в подростковом возрасте) астенические настроения и аффективные состояния, как и у ослепших в зрелом возрасте, исчезают со временем при наличии благоприятных, способствующих нормальной жизнедеятельности условий, правильного отношения окружающих к лицу с глубоким нарушением зрения и при сознательной волевой регуляции своих эмоциональных состояний.

Эмоции, чувства и эмоциональные состояния имеют внешнее проявление в так называемых выразительных движениях: мимике, пантомимике и вокальной мимике (интонация и тембр голоса). Выразительные движения при глубоких нарушениях зрения ослаблены, причем степень редуцированности мимики и пантомимики зависит от времени появления и степени расстройств зрения. Наиболее слабо выразительные движения развиты у слепорожденных, редуцированность которых достигает такой степени, что даже безусловнорефлекторные пантомимические выразительные движения, сопровождающие состояния горя, радости, гнева и др., проявляются у них в весьма ослабленном виде. Исключение составляют только оборонительные движения, сопровождающие переживание страха.

Отсутствие или слабое проявление выразительных движений не может служить показателем интенсивности эмоциональной жизни слепых, кото-

рая зависит, как уже отмечалось, от условий жизни и деятельности индивида, а также от его типологических особенностей.

3. Особенности волевого развития при нарушениях зрения

Человек является субъектом волевого поведения. Морально воспитанная воля, будучи регулирующей стороной сознания, проявляется в способности человека совершать целенаправленные действия, преодолевая трудности в стремлении к миру объективных ценностей. Для человека, имеющего дефект зрения и встречающего поэтому на своем пути неизмеримо большее количество трудностей, нежели зрячий, развитие воли приобретает огромную значимость.

Воля формируется в упражнениях, в волевых поступках, в процессе преодоления трудностей, в активной деятельности человека. Первоначально волевые действия стимулируются потребностями.

Слепота и слабовидение, создавая дополнительные, зачастую чрезмерные трудности, временно выключая индивида из деятельности, отрицательно влияя на развитие потребностей, осложняет условия для нормального развития волевых свойств личности. Однако этим условия формирования воли не исчерпываются. Воля, как и познавательные и эмоциональные психические акты, обусловлена внешней средой, которая оказывает на ее развитие огромное влияние.

В старой тифлопсихологии был широко распространен взгляд, утверждавший, что безволие является характерологической чертой слепых. Данное утверждение имело целый ряд обоснований: во-первых, слепота препятствует активному участию в деятельности; во-вторых, чрезмерные трудности, испытываемые слепыми, приводят к отказу от решения намеченной задачи; в-третьих, ограниченные материальные, а тем более культурные потребности не стимулируют слепых к волевой деятельности. Кроме того, безволие развивается как следствие неправильного отношения окружающих к слепому ребенку.

Согласно другой точке зрения наличие трудностей, с которыми ежедневно сталкивается слепой, должно упражнять и укреплять его волю.

Это сложное взаимодействие причин, с одной стороны, тормозящих, а с другой – стимулирующих развитие воли, обуславливало отмечавшиеся тифлологами резкие индивидуальные различия слепых в данной сфере психики.

Резкие, иногда диаметрально противоположные индивидуальные различия в волевой сфере психики слепых связаны в первую очередь с условиями семейного и школьного воспитания. Включение ребенка в игровую, а затем учебную и трудовую деятельность, упражнения в волевых поступ-

ках, формирование нравственности как основы морально воспитанной воли и другие общие для зрячих и слепых условия формирования волевых свойств личности, а также самовоспитание позволяют преодолеть возникающие при слепоте и препятствующие развитию воли условия.

Воспитание воли в специальной школе является необходимым и одним из важнейших компонентов учебно-воспитательной работы, так как только при наличии высоко развитых волевых свойств, таких, как самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, ребенок с нарушением зрения может преодолеть болезненные реакции на слепоту и возникающие перед ним многочисленные трудности в познавательной, трудовой деятельности, в быту и стать полноценным членом общества.

Литература:

Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах/ Под ред. Л.И. Плаксиной. – Калуга, 1998.

Гудонис В.П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с пониженным зрением. – М. – Воронеж, 1999.

Земцова М.И. и др. Дети с глубокими нарушениями зрения. – М., 1967.

Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1973.

Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб., 2006.

Ольхина Е.А. Психология эмоционально-личностного развития подростков с нарушенным зрением. – М.: ИПТК «Логос» ВОС. 2007.

Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М., 1997.

Раздел 3. Психолого-педагогические условия формирования личности и межличностных отношений у детей с нарушениями зрения

Развитие личности детей с нарушениями зрения протекает в сложных условиях, связанных с трудностями общения с окружающими людьми, замедлением процесса переработки информации, с более бедным и менее разнообразным опытом, ограниченными возможностями спонтанного усвоения социального опыта.

Личность – это относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека. Под личностью понимают некую целостность, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и сообщающее его поведению не-

обходимую устойчивость. По мнению А.Н. Леонтьева, реальной основой личности является совокупность общественных по своей природе отношений к миру, которые реализуются совокупностью его многообразных деятельностей. В качестве внутренних систем регуляции личности выделяют самосознание, включающее в себя образ собственного «я» (Я-концепция), самооценку и уровень притязаний, мотивационную сферу (потребности, интересы, направленность).

Теория Л.С. Выготского о первичных и вторичных дефектах и их влиянии на ход психического развития с большой яркостью выступает в формировании личности при нарушениях зрения. Это проявляется в различном влиянии глубоких нарушений зрения на компоненты структуры личности. В связи с тем, что одни черты и качества личности оказываются в значительной зависимости от дефекта зрения, другие в меньшей, а на третьих отражаются неблагоприятные условия ее развития, в истории тифлопсихологии сложилось несколько различных взглядов на личность слепого.

Влияние нарушения зрения на развитие психики ребенка не является только прямым, однозначным, а связано с системным характером нарушений, в котором влияние может осуществляться через вторично и третично нарушенные функции.

А.Г. Литвак выделил три группы психических образований, входящих в структуру личности, влияние слепоты и слабовидения на которые различно:

- психические процессы,
- психические состояния,
- психические свойства личности.

При этом отмечается прямая зависимость между глубиной дефекта, временем его появления и протеканием таких перцептивных процессов, как ощущения, восприятия и представления. Формирование же таких психических процессов, как мышление, речь находится в опосредованной зависимости от нарушения зрения, так как они развиваются до уровня нормы за счет развития компенсаторных процессов.

Второй блок структуры личности – психические состояния – также испытывают влияние дефекта, хотя это влияние имеет временный характер. Сюда входят эмоции, возникающие при появлении или осознании своего дефекта, при понимании отличия от нормально видящих.

Третий блок структуры личности – темперамент, характер, способности, направленность личности – рассматриваются как устойчивые ее свойства, определяющие личность человека.

Несмотря на то, что направленность личности имеет социальную природу, отмечают, что некоторые из компонентов направленности личности,

такие, как потребности и интересы, испытывают влияние нарушения, и их становление зависит от состояния зрения.

Личность детей, имеющих серьезные физические недостатки, подвергается значительным изменениям в дошкольный и подростковый периоды. Дети с глубокими нарушениями зрения в дошкольном возрасте начинают понимать свое отличие от нормально видящих детей, а в подростковом — по-настоящему переживать свое физическое несовершенство. Наличие у них зрительных нарушений и осознание своего отличия от нормально видящих приобретают личностный смысл.

Проблемы формирования личности незрячего неотделимы от вопросов практики социальной и социально-психологической реабилитации инвалидов по зрению. Социально-психологическая реабилитация рассматривается как восстановление психических функций, процессов целостного адекватного поведения и личности врожденноослепшего и взрослоослепшего, нарушенных в результате потери зрения, осуществляемое психологическими средствами и методами.

Выделяют три аспекта социально-психологической адаптации.

1. В первом случае речь идет о достижении мобильности, самостоятельности, уверенности.

2. Второй аспект связан с взаимодействием незрячего со своим социальным окружением, с активностью окружения по вовлечению его в коллективную и трудовую жизнь.

3. Третий аспект адаптации связан с оценкой собственного положения в обществе, с отношением к своему дефекту, с переживанием своего «Я».

Выделяют две группы лиц с различной степенью психологической адаптации:

Лица, обладающие хорошей психологической адаптацией. Они обладают приподнятым настроением, повышенной словоохотливостью, разговорчивостью. Обычно им свойственна переоценка своих сил и возможностей, что часто отражается в завышенной самооценке. Это тот тип личности, в структуре которого выделяется фактор эмоциональной подвижности. Это выражается в том, что такие люди адекватно и гибко реагируют на изменения в социальной сфере и на отношение к ним окружающих. Они общительны, готовы помогать другим. В то же время в структуре их личности присутствует такой компонент, как ригидность. Это выражается в определенной стойкости аффекта. В поведении этих лиц можно отметить черты обидчивости, повышенной психологической ранимости.

Неадаптированная или малоадаптированная группа лиц с нарушенным зрением. Эти лица живут в состоянии внутреннего дискомфорта и конф-

лика, не поддающегося разрешению собственными силами. На первый план у них выступают факторы тревожности и неуправляемости поведением. Эти люди часто застенчивы, скованны, «закомплексованы», у них отмечаются чувство страха, порождаемое внешними обстоятельствами, неуверенность в себе, своих силах и возможностях.

Вопросы отношений незрячего со своим социальным окружением в рамках проблемы социально-психологической реабилитации являются довольно острыми и не получившими еще своего разрешения.

Установки слепых по отношению к зрячим могут быть разделены на 3 типа: социальная установка зависимости: с точки зрения слепого, зрячие обязаны помогать слепому и многое делать за него;

установка избегания зрячих, предпочтение отдается общению с себе подобными;

адекватная социальная установка, когда общение с другими людьми строится не на основе наличия или отсутствия у них зрительного дефекта.

Установка лиц с нарушением зрения по отношению к себе имеет свои особенности. В первую очередь это связано с оценкой своей внешности. Оценка своей внешности является составной частью интегративной оценки самого себя. Слепые склонны относить себя к крайне положительным или отрицательным значениям на шкале самооценки. Слепые либо считают себя неспособными к выполнению своих жизненных задач, либо их самооценка завышена, что проявляется в игнорировании факта слепоты и ее последствий.

Формирование основных личностных структур (представления о себе самом, отношения к своему дефекту, отношение к другим людям, отношение к жизненным целям, отношение к прошлому и будущему, отношение к жизненным ценностям; отношение к непосредственному социальному окружению, отношения с другим полом) невозможно без главного и основного условия формирования личности – наличия возможностей для приобретения широкого социального опыта. Взаимодействуя со взрослым, а потом и со сверстниками, ребенок получает разный опыт, который приводит к формированию дифференцированной системы отношений личности.

Особое значение в формировании личности имеет система отношений к ребенку в раннем и дошкольном детстве. Существенную психолого-педагогическую проблему представляет воспитание слепого ребенка в семье.

Выделяют *три типа неблагоприятно складывающихся внутрисемейных отношений*, воспитывающих у ребенка нежелательные личностные качества.

1. Чрезмерная забота о ребенке. Довольно часто излишняя опека сопровождается и чрезмерным проявлением любви к слепому ребенку. В

такой семье слепой ребенок начинает вести взаимоотношения, диктуя свою волю. Он превращается в избалованное, эгоистичное существо, совершенно не готовое к будущей самостоятельной жизни. У него формируется чисто потребительская психология, тормозится образование необходимых качеств личности, таких, как трудолюбие, самостоятельность, чувство личной ответственности и инициативы, возникают препятствия для формирования важнейших личностных образований: воли и эмоциональной сопротивляемости к различным жизненным препятствиям.

2. Подавляющее, деспотическое поведение родителей в отношениях со своим ребенком. На первое место родители ставят строгость, твердость и жесткость. При этом они, как правило, игнорируют трудности детей, вызванные нарушениями зрения. Практика наказаний, угроз держит детей в постоянном напряжении, подавляет и травмирует их. У ребенка развивается чувство скрытой или открытой неприязни, и он, если чувствует свою безнаказанность, переходит к открытому неповиновению. Другие замыкаются, предаются мечтаниям и фантазиям. Авторитарность родителей делает их неспособными к сопереживанию детского горя или радости и существенно затрудняет их понимание той субъективной жизненной ситуации, в которой находится слепой ребенок, а также понимание его потребностей и интересов. Ребенок либо растет несамостоятельным, подавленным, часто задержанным и малоинициативным, либо вступает на путь непрерывного хронического конфликта, у него развивается открытая или скрытая агрессивность.

3. Общее эмоциональное отчуждение членов семьи к ребенку с нарушениями зрения, что приводит к отсутствию понимания между ними, к разрыву их духовной близости. Слепой ребенок в такой семье живет узкими интересами, замкнувшись в своем внутреннем мире, в который он не допускает родителей. У него не формируется потребность в общении как с членами семьи, так и с другими окружающими людьми. Обстановка эмоционального отчуждения ранит слепого ребенка не меньше, а даже больше, чем явная открытая неприязнь к своему ребенку из-за его слепоты, своей ложно понимаемой вины перед ним. Такой тип общения со взрослыми создает и обостряет у ребенка чувство неполноценности и ненужности, создает у него раннюю глубокую тревожность, и такой ребенок не может развить в себе адекватное чувство собственного достоинства. Его самооценка неадекватно занижена.

Особое развитие при зрительной депривации получают социальные и межличностные отношения.

Общение и социальные отношения для слепых, особенно дошкольного возраста, являются проблемой, которая решается достаточно тяжело, несмотря

на то, что процесс построения социальных связей и общения с окружающим миром и людьми у слепого начинается достаточно рано. До третьего года жизни общение происходит в основном не с группой, а с одним человеком. В этом возрасте практически нет различия в общении слепых и зрячих, основа их – индивидуальное общение, и его результативность зависит от умения взрослого вызвать активность ребенка в вербальном или предметном общении.

Трудности совместной деятельности и предметного общения детей с нарушениями зрения возникают в дошкольном и младшем школьном возрасте. Необходимость общения связана с условиями осуществления совместной деятельности, требующей согласования действий ее участников, что для детей с нарушением зрения особенно трудно. В процессе общения возникают конфликты по поводу решения совместных задач. Появляется также и необходимость в объективном контроле результатов деятельности каждого из участников, что затрудняется из-за невозможности дистантного восприятия действий партнера и понимания смысла и цели его деятельности, без овладения средствами не только речевого, но и неречевого общения.

Для детей характерна большая неуверенность в правильности и качестве выполнения работы, что выражается в более частом обращении за помощью в оценке деятельности к взрослому, переводе оценки в вербальный коммуникативный план. Отмечаются также недостатки в речевых средствах межличностного общения (в культуре устной речи при общении «лицом к лицу», в плавности речи, связи между речевыми и неречевыми средствами общения, в понимании и воспроизведении в речи эмоционального состояния человека по описанию и т.д.).

Одним из основных недостатков речевого общения является то, что партнер нужен слепым детям как слушатель, а не как собеседник. Это говорит об отсутствии необходимых навыков общения: понимать и принимать позицию другого человека, говорить о своих конкретных переживаниях и проблемах лишь при условии интереса собеседника и т.д.

Своеобразие межличностных отношений таких детей состоит в том, что они оказываются зависимыми от состояния зрения. Тотально слепые дети в младшем школьном возрасте получают наименьшее количество социометрических выборов, что связано с их недостаточной подвижностью и мобильностью. Однако такое неблагоприятное положение может смягчаться за счет мнения и действий педагога, который, выступая для детей в роли носителя огромного опыта и знаний человеческих взаимоотношений, инициатора их передачи.

Трудности вхождения в школьную жизнь у многих слепых и слабовидящих детей связаны с тем, что они не умеют жить в коллективе: подчинять свои интересы коллективным, делиться гостинцами, игрушками, школьни-

ми принадлежностями, сопереживать неудачам товарищей, радоваться их успехам, уметь сотрудничать и кооперироваться в работе.

Малая активность при вступлении в контакт и в ответах на обращения из-за отсутствия навыков ведения бесед, диалогов может наблюдаться и оставаться в период всего начального школьного обучения. Мотивация выборов в отношениях со сверстниками отличается эгоцентричностью, субъективностью и неадекватностью. Как правило, она представлена обобщенным положительным отношением к сверстнику или объяснением выбора его положительным качеством. Обосновывая свой выбор, дети, как правило, указывают нравственные качества, значимые лично для них. В то время как у нормально развивающихся детей выбор обосновывается интересом к совместной деятельности и одновременным анализом качеств сверстников и своих собственных.

Таким образом, психолого-педагогические условия, в которых оказывается ребенок, имеющий глубокие нарушения зрения, влияют на процесс формирования его личности и межличностных отношений.

Литература:

Гудонис В.П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с пониженным зрением. – М. – Воронеж, 1999.

Жихарев А.М. Воспитательная работа в школе-интернате для слепых детей. Книга для воспитателя. – М.: Просвещение, 1984.

Земцова М.И. и др. Дети с глубокими нарушениями зрения. – М., 1967.

Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1973.

Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб., 2006.

Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М., 1997.

Украинская Е.М. Развитие самооценки слабовидящих школьников// Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих (Психологические и методические аспекты реабилитации)// Сборник научных трудов. – Л., 1982.

Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах/ Под ред. Л.И. Плаксиной. – Калуга, 1998.

Тема 8. Проблемы социализации и интеграции лиц с нарушениями зрения

Социализация – вхождение социального или антисоциального индивида в общественную среду и адаптация к ее условиям; процесс и следствие меж-

личностного взаимодействия людей; процесс, в ходе которого человеческое существо с биологическими задатками приобретает качества, необходимые ему для жизнедеятельности в обществе; процесс усвоения индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность, происходит усвоение определенной системы социальных ролей и культуры.

Социализация может быть контролируемой, осознаваемой, преднамеренной, однако она же может быть и случайной, спонтанной, трудноуловимой и реминисцентной (отсроченной во времени).

В процессе социализации возникают и развиваются разнообразные феномены, т.е. позитивные и негативные результаты социализации. К ним относятся: адаптивность – неадаптивность личности, событийная общность, взаимопонимание, партнерство, персонализация.

Классификация механизмов социализации предусматривает их группировку на:

- познавательные механизмы;
- защитные психические механизмы;
- механизмы приспособления.

Сложный процесс социализации предполагает решение трех главных проблем в обучении и воспитании ребенка:

Развитие его личности и межличностного общения.

Подготовка к самостоятельной жизни.

Профессиональная подготовка.

Этот процесс достаточно сложен и для нормально развивающихся детей, а тем более для детей с нарушениями зрения. В этом отношении на первый план выдвигается проблема подготовки детей к самостоятельной жизни и работе, т.е. их интеграция в окружающий социум, в сообщество здоровых людей.

Интеграция в общество детей с нарушениями зрения *предполагает*:

воздействие общества и социальной среды на ребенка с нарушением зрения;

активное участие в этом процессе самого ребенка;

совершенствование самого общества, системы социальных отношений.

Социализация ребенка с нарушением зрения осуществляется широким набором средств, специфичных для данного общества и зависит от возраста ребенка. Проблема нарушения социализации детей со зрительной депривацией является весьма актуальной. Эта актуальность имеет четко выраженную тенденцию к росту, т.к. трудности в обучении и поведении детей ставят серьезные задачи перед обществом в целом. С одной стороны, нарушение социализации обусловлено воздействием факторов различной природы (био-

логическими, онтогенетическими, психическими, педагогическими, социальными и др.), с другой стороны, эти нарушения приводят к дисгармонизации отношений личности с социальной средой – десоциализации.

Среди причин десоциализации детей с нарушениями зрения выделяют:

1. Проблемы социального характера. Проистекают из социального статуса ребенка с отклонениями в развитии, неприязненного отношения к ним здоровых детей и родителей здоровых детей.

2. Причины медицинского характера. Они обусловлены отклонениями в состоянии здоровья детей.

3. Проблемы психологического характера, определяются особенностями психического развития таких детей, ранней депривацией, повышенной уязвимостью, невротическими срывами, в особенности после помещения такого ребенка из семьи в школу-интернат закрытого типа.

4. Проблемы педагогического характера – социально-педагогическая запущенность детей, проблемы девиантного поведения, проблемы психического недоразвития – все это затрудняет коррекционно-воспитательный процесс.

Таким образом, нарушение социализации приводит к нарушению социально-психической адаптации ребенка с нарушением зрения, его дисгармонизации отношений с социальной средой. Это проявляется в снижении социализации, неприспособленности к жизни, дезадаптации и другим нарушениям.

Интеграция – это построение образовательного процесса исключительно ребенка таким образом, чтобы он был максимально подготовлен к вхождению в ординарное общество.

<i>Основные аргументы сторонников интегрированного обучения</i>	<i>Основные аргументы противников совместного обучения слепых со зрячими</i>
Специальные школы (интернатного типа) лишают слепых материнской заботы, вырывают из среды, в которой им приходится жить, отдаляют от сверстников, будущих друзей, от впечатлений домашнего очага.	Слепые будут страдальцами в школах зрячих: им придется много испытать во время игр со зрячими, ибо дети большей частью не милосердны, поскольку сами еще не испытали страданий.
Общение между зрячими и слепыми детьми раннего возраста оказывает значительное воспитательное и образовательное влияние на последних. Из общения со своими зрячими сверстниками слепой ребенок выносит понятия о дружбе, о любви к ближнему. Беседы со старшими развивают его умственные способности, черты характера, пробуждают чувство солидарности, на которую он впоследствии может рассчитывать, а сознание этого служит опорой в жизни.	Некому приводить слепых в школу, от которой они часто живут далеко.

<p>Присутствие незрячих в школах зрячих полезно и для последних, так как они приучаются узнавать потребности слепого, общаться с ними, не говоря уже о вытекающей из этого общения нравственной для них пользе, состоящей в том, что они, сопровождая по очереди слепого в школу и из школы и помогая ему на занятиях, приучаются сочувствовать нуждающемуся ближнему.</p>	
--	--

Причины изоляции лиц с нарушением зрения:

Неадекватное отношение общества к незрячим.

Изолированность системы обучения и воспитания от опыта окружающей жизни.

Недостаточная разработанность программы профессиональной ориентации незрячих, низкий уровень специальных технических средств.

Слабое внимание в процессе воспитательной работы к развитию таких сторон личности незрячего, как активность, правильная самооценка.

Несформированность коммуникативных и других социально значимых навыков.

Интеграция лиц с нарушением зрения предполагает поэтапный характер в зависимости от потери зрения, типа заболевания и включает несколько структурных компонентов:

Выявление лиц с нарушением зрения.

Лечение, восстановление и развитие сохранных зрительных функций у детей и взрослых с нарушением зрения.

Социально-трудовая реабилитация.

Элементарная реабилитация.

Интеграция в общество.

В современной России сложилась ситуация, при которой лишь незначительная часть незрячих интегрируется в общество, т.е. трудится вне системы ВОС. В системе ВОС трудятся и много ослепших вне зависимости от полученной ранее специальности. Это обусловлено тем, что служба реабилитации не занимается проблемами ослепших с целью восстановления их на прежней работе. Другой аспект проблемы связан с психологической неподготовленностью коллектива к тому, что в нем будет работать незрячий человек. Особенно сложно решать проблему со слепорожденными и рано ослепшими детьми, где главным является изолированность системы дошкольного и школьного образования лиц с нарушением зрения.

Среди причин, по которым слепые и слабовидящие дети хотели бы учиться в общеобразовательной школе, выделяют:

желание быть с родителями и друзьями;
психологический комфорт;
если бы хорошо видеть;
если бы была меньше нагрузка;
там лучше учителя;
там больше порядка.

Причины, по которым учащиеся специальных школ не хотели бы учиться в общеобразовательной школе:

насмешки детей;
мне лучше в специальной школе;
учусь последний год;
в специальной школе меньше классы;
в прежней школе изменился состав коллектива;
привык к специальной школе;
другие личные причины.

Интеграция детей с нарушением зрения может осуществляться по нескольким моделям:

Полная интеграция.

Частичная.

Временная.

Обучение детей с нарушением зрения в общеобразовательных учреждениях требует решения ряда проблем объективного и субъективного характера:

Педагоги массовых учреждений должны получить минимум медицинских, психологических, методических знаний, а также сведений о специальной педагогике.

Для организации интегрированного обучения необходима помощь тифлопедагога-консультанта.

Необходимо целенаправленно формировать адекватное отношение к незрячим детям как со стороны педагогов, родителей, так и со стороны общественности.

Дети с нарушением зрения, обучающиеся в общеобразовательных школах, должны быть обеспечены специальными учебниками и тифлопособиями.

Педагогу по физической культуре необходимо знать допустимые нагрузки и противопоказания детей.

Педагог должен уметь правильно интерпретировать заболевания ребенка, поощрять его доброжелательностью, милосердием т.д.

Специалисты выделяют несколько путей решения проблем интеграции лиц с нарушением зрения:

Психолого-педагогическое образование родителей.

Установление контактов между системой специального и общего образования.

Реализация специальной программы «Интеграция незрячих».

Школьная интеграция:

расширение сети специальных групп при массовых дошкольных учреждениях;

создание классов для лиц с нарушением зрения при массовых школах;

разработка программ по новым видам специальностей и на этой основе трудоустройство незрячих.

Совершенствование системы реабилитационной работы.

Формирование адекватного отношения к незрячему в обществе.

Проблема адаптации слепых и слабовидящих, становление социально активной личности незрячих вызывает интерес и внимание ученых и практиков-тифологов многих стран. Известно, что конечной целью любой адаптации является интеграция незрячего в социуме, поэтому в теории и практике специальной педагогики и психологии эти процессы рассматриваются неразрывно.

Интеграция лиц с нарушением зрения в практике тифлопедагогики проходит через все формы адаптации:

Первый этап – социально-бытовая адаптация в школе, в семье. В начальной школе уроки социально-бытовой ориентировки (изучение и основы личной гигиены, культуры поведения, навыков самообслуживания).

Второй этап – трудовая адаптация, важное средство коррекции, компенсации недоразвитых функций.

Трудовая адаптация в специальной школе проходит в три этапа:

1. Воспитание трудолюбия, формирование трудолюбия, развитие осязания мышечного чувства двигательных действий.

2. Ручное и комплексное механично-сборочное производство.

3. Профессиональная адаптация – овладение ребенком какой-либо профессией.

Литература:

Бубнова Т.В. Исходные предпосылки дифференцированного обучения в школе слепых и слабовидящих// Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. Педагогические и методические аспекты реабилитации/ Сб. научных трудов/ Ред. Е.А. Федотова, Г.А.Чемоданов. – Л.

Быков А.А. Социально-психологическая реабилитация инвалидов по зрению (преодоление посттравматического синдрома у недавно ослепших). Методическое пособие/ Под ред. С.Н. Ваньшина, О.В. Сергеевой. – М., 2004.

Гилилов Е.И., Никулина Г.В. Обучение и воспитание слепых и слабовидящих: ретроспективный анализ, состояние, тенденции: Учебное пособие. – СПб., 2001.

Гудонис В.П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с пониженным зрением. – М. – Воронеж, 1999.

Жохов В.П. и др. Реабилитация детей, страдающих содружественным косоглазием и амблиопией. – М., 1989.

Плаксина Л.И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушениями зрения. – М., 1995.

Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая реабилитация детей с нарушениями зрения средствами эстетического творчества// Проблемы этического и эстетического воспитания детей и молодежи с нарушением зрения/ / Сборник статей/ Под ред. Л.И. Плаксиной. – М., 2003.

Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая реабилитация инвалидов средствами творческой деятельности// Проблемы этического и эстетического воспитания детей и молодежи с нарушением зрения// Сборник статей/ Под ред. Л.И. Плаксиной. – М., 2003.

Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения. Методическое пособие/ Под ред. Л.И. Плаксиной. – М., 1995.

Психология воспитания детей с нарушениями зрения/ Под ред. Л.И. Солнцевой, В.З.Денискиной. – М., 2004.

Методические рекомендации к организации и проведению семинарских занятий

Тема 1. Теоретико-методологические основы тифлопсихологии

Цель: систематизировать знания студентов по теме, выработать умения и навыки по составлению библиографического списка литературы к вопросу о становлении тифлопсихологии как самостоятельной науки.

Вопросы для обсуждения:

Роль зрения в деятельности человека и последствия его нарушения.

Предмет и задачи, методы тифлопсихологии.

Зрительный дефект и его структура.

Причины возникновения нарушений зрения.

Классификации нарушений зрения.

Взаимосвязь тифлопсихологии с другими науками.
Становление тифлопсихологии как самостоятельной отрасли психологии.
Актуальные проблемы тифлопсихологии на современном этапе развития науки.

Задания для самостоятельной работы:

1. Подготовить сообщение на тему «Значение зрения в жизнедеятельности человека и последствия его нарушения».
2. Аннотирование главы «Слепой ребенок» из собрания сочинений Л.С. Выготского Т.5. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1982.
3. Составить библиографию к седьмому вопросу семинарского занятия.
4. Подготовить конспект статьи А.И. Каплан «Причины детской слепоты».
5. Составить схему, отражающую взаимосвязь тифлопсихологии с другими науками.
6. Подготовить реферат о жизнедеятельности В.А. Феоктистовой.

Виды работы:

1. Словарный диктант.
2. Фронтальный и индивидуальный опрос.
3. Прослушивание и обсуждение рефератов.
4. Дискуссия по проблемам тифлопсихологии и поиск путей их разрешения.

Литература:

Выготский Л.С. Слепой ребенок// Собр. соч. Т.5. Основы дефектологии – М.: Педагогика, 1982.

Гудонис В.П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с нарушенным зрением. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.

Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1973.

Каплан А.И. Причины детской слепоты// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психологи»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001.

Литвак А.Г. Тифлопсихология. – М.: Просвещение, 1985.

Плаксина Л.И. Психологическое изучение слепых и слабовидящих и методика работы с ними. – Л., 1995.

Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М., 1997.

Солнцева Л.И. Современные проблемы тифлопедагогики и тифлопсихологии// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психологи»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001.

Статьи периодических изданий журнала «Дефектология».

Хрестоматия по истории тифлопедагогики/ Сост. В.А. Феоктистова. – М.: Просвещение, 1987.

Тема 2. Коррекция и компенсация в психическом развитии лиц с нарушениями зрения

Цель: закрепить у студентов умение анализировать имеющиеся данные по рассматриваемым вопросам, сформировать представление об основных факторах, определяющих компенсаторное приспособление при слепоте и слабовидении.

Вопросы для обсуждения:

1. Понятие о компенсации и коррекции в тифлопсихологии.
2. Естественная основа компенсации (по И.П. Павлову).
3. Биологизаторские и социологизаторские теории компенсации, их критика.
4. Содержание коррекционно-педагогической помощи детям с нарушениями зрения.
5. Роль мышления и речи в компенсации и коррекции нарушенного зрения.
6. Значение различных видов деятельности в процессе компенсации нарушенного зрения.

Задания для самостоятельной работы:

1. Подготовить реферат на тему: «Учение Л.С. Выготского о структуре дефекта и компенсации».
2. Подготовить конспект статьи Л.С. Выготского. «Слепой ребенок»// Собр. соч. Т.5. – М.: Педагогика, 1983.
3. Аннотирование главы «Компенсация слепоты и слабовидения» из книги А.Г. Литвака «Теоретические вопросы тифлопсихологии».
4. Подготовить конспект статей:
 - Григорьева Л.П. «Проблема компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей (экспериментально-теоретический аспект)»// журнал «Дефектология». 1999. №2.
 - Григорьева Л.П. «Системная модель компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей и ее экспериментальная верификация» (сообщение 2)// журнал «Дефектология». 1999. №3.

5. Заполнить таблицу:

Категория детей	Биологические факторы компенсации нарушений зрения	Социальные факторы компенсации нарушений зрения
Слепые дети		
Слабовидящие дети		
Дети с амблиопией и косоглазием		

6. Подготовить реферат о жизнедеятельности А.И. Зотова.

Виды работ:

Фронтальный и индивидуальный опрос.

Словарный диктант.

Чтение и обсуждение рефератов.

Литература:

Выготский Л.С. Слепой ребенок// Собр. соч. Т.5. – М.: Педагогика, 1983.

Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной деятельности. – М.: издательство Академии педагогических наук, 1965.

Литвак А.Г. О соотношении понятий компенсации и коррекции// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1976.

Литвак А.Г. Тифлопсихология. – М.: Просвещение, 1985.

Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения. – М.: Город, 1998.

Слюсарева Е.С., Козловская Г.Ю. Специальная психология. – Ставрополь, 2005.

Солнцева Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1980.

Статьи периодических изданий журнала «Дефектология».

Тупоногов Б.К. Теоретические основы тифлопедагогики. – М.: АПК и ПРО, 2001.

Фильчикова Л.И., Бернадская М.Э., Парамей О.В. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: Методическое пособие/ Л.И. Фильчикова, М.Э. Бернадская, О.В. Парамей. – М.: Изд-во «Экзамен», 2004.

Тема 3. Формирование чувственных образов и представлений у лиц с нарушениями зрения

Цель: закрепить у студентов теоретические знания особенностей формирования чувственных образов у детей с нарушениями зрительных функций.

Вопросы для обсуждения:

Особенности зрительных ощущений и восприятий при нарушениях зрения.

Особенности слухового восприятия при зрительной депривации.

Особенности кожных ощущений при нарушениях зрения. Кожно-оптическое чувство.

Кинестетическая и вибрационная чувствительность при зрительной депривации.

Осязательное восприятие и его значение при глубоких нарушениях зрения.

Сравнительная характеристика зрительного и осязательного восприятия.

Хеморецепция при нарушениях зрения.

Формирование представлений при дефектах зрения.

Задания для самостоятельной работы:

Подготовить реферат по теме «Роль различных видов восприятия при нарушениях зрения».

Подготовить сравнительную схему с анализом «Межсистемные связи зрительной перцептивной системы с другими анализаторными системами при нормальном и нарушенном зрении».

Подобрать и адаптировать методики по изучению особенностей зрительного восприятия детей с нарушениями зрения разных возрастных групп.

Подготовить конспект главы «Динамическая системность в деятельности анализаторов как средство компенсации слепоты» из книги М.И. Земцовой «Пути компенсации слепоты в процессе познавательной деятельности».

Подготовить реферат о жизнедеятельности М.И. Земцовой.

Виды работы:

1. Словарный диктант.
2. Фронтальный и индивидуальный опрос.
3. Прослушивание и обсуждение рефератов.
4. Обсуждение методик диагностического исследования.

Литература:

Григорьева Л.П. О системе развития зрительного восприятия при нарушениях зрения// Психологический журнал. 1988. №2.

Григорьева Л.П., Бернадская М.Э., Блинникова И.В., Солнцева О.Г. Развитие восприятия ребенка. Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе. – М.: Школа-Пресс, 2001.

Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной деятельности. – М.: издательство Академии педагогических наук, 1965.

Зотов А.И. Очерк по теории зрительных ощущений. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1971.

Либман Е.С., Вербельская В.М. и др. Роль кожного анализатора в трудовой деятельности незрячих. М.: изд-во ВОС, 1984.

Литвак А.Г. Тифлопсихология. – М.: Просвещение, 1985.

Никулина Г.В., Фомичева Л.Ф. Охраняем и развиваем зрение. Учителю о работе по охране и развитию зрения учащихся младшего школьного возраста. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002.

Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции// Учебно-методическое пособие. – М., 1990.

Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении/ Под ред. Л.И. Солнцевой. – М., 2001.

Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. М.: изд-во ВОС, 1985.

Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду с нарушением зрения.– М.: Город, 1998.

Рудакова Л.В. К вопросу об изучении зрительного восприятия дошкольников с амблиопией и косоглазием// Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих (Психологические и методические аспекты реабилитации)/ Сборник научных трудов. – Л., 1982.

Статьи периодических изданий журнала «Дефектология».

Темы 4–5. Особенности развития познавательных процессов в условиях зрительной депривации

Цель: закрепить у студентов теоретические знания особенностей развития процессов мышления, памяти, воображения и внимания у детей с нарушениями зрения.

Вопросы для обсуждения:

1. Особенности развития памяти детей с нарушениями зрения.
2. Особенности развития мышления детей с нарушениями зрения.
3. Особенности развития воображения детей с нарушениями зрения.
4. Особенности развития внимания у детей с нарушениями зрения.

Задания для самостоятельной работы:

Подготовить конспекты статей:

- Самойлов А.Ф. «Проблема мышления в тифлопсихологии»// Психологические особенности слепых и слабовидящих школьников. – М., 1981;
- Сорокин В.М. «Особенности воображения слепых и слабовидящих»// Воспитание и обучение слепых и слабовидящих. – Л., 1982.

Подготовить реферат на тему «Воображение и его роль в жизни человека».

Составить библиографию из журналов «Дефектология» по теме семинарского занятия.

Подобрать и адаптировать методики по изучению процессов мышления, памяти, воображения и внимания у детей с нарушениями зрения.

Подготовить реферат о жизнедеятельности Б.И. Коваленко.

Виды работы:

Фронтальный и индивидуальный опрос.

Словарный диктант.

Чтение и обсуждение рефератов.

Обсуждение методик исследования познавательных процессов.

Литература:

Акимущин В.М., Моргулис М.С. Основы тифлологии. Психолого-педагогические основы социально-трудовой адаптации инвалидов по зрению. – Киев: Радянська школа, 1980.

Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте// Собр. соч. Т.2. – М., 1982.

Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1973.

Литвак А.Г. Тифлопсихология. – М.: Просвещение, 1985.

Литвак А.Г., Сорокин В.М., Головина Т.П. Внимание, восприятие, память, мышление, пространственная ориентация, речевая деятельность слепых и слабовидящих// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психологи»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001.

Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Под ред. А.И. Зотова. – Л., 1968.

Самойлов А.Ф. Проблема мышления в тифлопсихологии// Психологические особенности слепых и слабовидящих школьников. – М., 1981.

Сорокин В.М. Особенности воображения слепых и слабовидящих// Воспитание и обучение слепых и слабовидящих. – Л., 1982.

Статьи периодических изданий журнала «Дефектология».

Тема 6. Особенности психомоторного развития детей раннего возраста с глубокими нарушениями зрения

Цель: закрепить знание студентов об особенностях психомоторного развития детей раннего возраста с нарушениями зрения.

Вопросы для обсуждения:

Развитие новообразований в младенческом возрасте.

Характеристика развития двигательной сферы и ориентировки в пространстве детей младенческого возраста при нарушениях зрения.

Характеристика общения слепых и слабовидящих младенцев со взрослыми.

Своеобразие психического развития младенца с нарушением зрения.

Особенности психомоторного развития детей раннего возраста.

Особенности овладения речью детьми раннего возраста с нарушениями зрения.

Психологические предпосылки воспитания в семье.

Задания для самостоятельной работы:

Составление рекомендаций для родителей по воспитанию и обучению ребенка в условиях семьи.

Аннотация книги Л.И. Фильчиковой, М.Э. Бернадской, О.В. Парамей «Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция».

Конспектирование главы «Компенсация слепоты в раннем возрасте» из книги Л.И. Солнцевой, С.М. Хорош «Воспитание слепых детей раннего возраста. Советы родителям. Практическое пособие». – М., 2004.

Подготовить реферат о жизнедеятельности Н.С. Костючек.

Виды работ:

Фронтальный и индивидуальный опрос.

Словарный диктант.

Чтение и обсуждение рефератов.

Обсуждение рекомендаций.

Литература:

Брамбринг М. Воспитание слепого ребенка раннего возраста в семье. – М.: Академия, 2003.

Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. – М., 1998.

Психология воспитания детей с нарушениями зрения/ Под ред. Л.И. Солнцевой, В.З. Денискиной. – М., 2004.

Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М., 1997.

Солнцева Л.И., Хорош С.М. Воспитание слепых детей раннего возраста. Советы родителям. Практическое пособие. – М., 2004.

Фильчикова Л.И., Бернадская М.Э., Парамей О.В. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция. – М., 2004. С. 111–176.

Тема 7. Специфика формирования основных видов деятельности у детей с нарушениями зрения

Цель: расширить и углубить знания студентов об особенностях различных видов деятельности детей с нарушением зрения.

Вопросы для обсуждения:

Особенности общения детей с нарушениями зрения.

Особенности речевой деятельности детей с нарушениями зрения.

Особенности предметно-практической деятельности у детей с нарушениями зрения.

Специфика игровой деятельности детей с нарушениями зрения.

Особенности учебной деятельности детей с нарушениями зрения.

Специфика ориентировки в пространстве детей с нарушением зрения как вида деятельности.

Задания для самостоятельной работы:

Подготовить рефераты по темам «Особенности вербального общения детей с нарушениями зрения», «Особенности невербального общения детей с нарушением зрения».

Подготовить конспект статьи Л.В. Егоровой «Общение слепых детей младшего дошкольного возраста» из книги «Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих»/ Под ред. А.Г. Литвака. – Л.: изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1981.

Заполнить таблицу:

Вид деятельности	Знания, умения и навыки в пределах возрастной нормы	Особенности деятельности при нарушениях зрения
Эмоционально-непосредственное общение		
Предметно-практическая деятельность		
Игровая деятельность		
Учебная деятельность		

Подготовить аннотацию статей из журналов «Дефектология» по изучаемой теме.

Подобрать и адаптировать методики по изучению особенностей различных видов деятельности детей с нарушением зрения.

Подготовить реферат о жизнедеятельности Л.И. Солнцевой.

Виды работ:

Фронтальный и индивидуальный опрос.

Словарный диктант.

Чтение и обсуждение рефератов.

Обсуждение методик диагностического исследования.

Литература:

Егорова Л.В. Общение слепых детей младшего дошкольного возраста// Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих/ Под ред. А.Г. Литвака. – Л.: изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1981.

Ермолович З.Г. Речевое и лингвистическое развитие слабовидящих учащихся начальной школы// Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. – Л., 1979.

Корнилова И.Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация. – М.: Издательство «Экзамен».

Кульбуш Е.А. Обучение пространственной ориентировке слепых младших школьников. – Л.: ЛГПИ, 1988.

Литвак А.Г. Тифлопсихология. – М.: Просвещение, 1982.

Наумов М.Н. Обучение слепых пространственной ориентировке. – М.: ВОС, 1982.

Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Под ред. А.И. Зотова. – Л., 1968.

Петров Ю.И. Организация и методика обучения слепых ориентировке в пространстве. – М.: ВОС, 1988.

Сверлов В.С. Пространственная ориентировка слепых. – М.: Учпедгиз, 1951.

Солнцева Л.И., Семенов Л.А. Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве. – М.: ВОС, 1989.

Статьи периодических изданий журнала «Дефектология».

Феоктистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей/ Под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2005.

Фильчикова Л.И., Бернадская М.Э., Парамей О.В. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция. – М.: Издательство «Экзамен», 2004.ё

Чигринова И.П. Развитие речи слабовидящих учащихся. Киев: Радянська школа, 1983.

Тема 8. Психолого-педагогические условия формирования личности и межличностных отношений у детей с нарушениями зрения

Цель: расширить теоретические знания студентов по проблеме формирования личности, межличностных отношений и эмоционально-волевого

развития детей с нарушениями зрения, формировать практическое умение диагностики межличностных отношений, особенностей эмоционального развития и проведения психолого-педагогической коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения зрения.

Вопросы для обсуждения:

Особенности проявлений эмоций и чувств у детей при нарушениях зрения.

Роль различных видов деятельности для развития эмоций.

Влияние зрительного нарушения на формирование личности ребенка.

Особенности формирования коллектива и становление межличностных отношений у детей с нарушениями зрения.

Характеристика поведенческих типов при нарушениях зрения.

Волевые качества и их формирование в условиях зрительной депривации.

Задания для самостоятельной работы:

Представить в виде схемы формы работы с семьей по предупреждению развития возможных особенностей личности ребенка с нарушением зрения.

Аннотирование статьи Выготского Л.С. «Коллектив как фактор развития аномального ребенка»: Собр. соч. Т.5. – М: Педагогика, 1982.

Подготовить конспект статьи А.И. Зотова «Дефект зрения и психическое развитие личности» из книги «Психологические особенности слепых и слабовидящих». – Л., 1981.

Подготовить рефераты по темам: «Раннее эмоциональное развитие младенцев с нарушениями зрения», «Эмоции и их проявления в различных видах деятельности дошкольников с нарушениями».

Продумать формы работы с детьми дошкольного возраста по предупреждению и коррекции особенностей личностного развития при нарушениях зрения.

Разработать систему игр и упражнений, формирующих волевые качества ребенка-дошкольника с нарушениями зрения.

Составить библиографический список имеющейся литературы по рассматриваемым вопросам.

Подготовить реферат о жизнедеятельности А.Г. Литвака.

Виды работ:

Фронтальный и индивидуальный опрос.

Словарный диктант.

Чтение и обсуждение рефератов.

Обсуждение по 1-му и 5-му заданиям.

Литература:

Амирова С.К. Формирование межличностных отношений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры. Автореф. дисс. канд. психол. н. – СПб., 2001.

Выготский Л.С. Коллектив как фактор развития аномального ребенка// Собр. соч. Т.5. – М.: Педагогика, 1982.

Зотов А.И. Дефект зрения и психическое развитие личности// Психологические особенности слепых и слабовидящих. – Л., 1981.

Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников/ Под ред. Л.П. Носковой. – М.: Педагогика, 1989.

Литвак А.Г. Тифлопсихология. – М.: Просвещение, 1985.

Мухамедрахимов Р.Ж. Эмоциональное развитие младенцев// Психология. – М.: Проспект, 1998.

Самойлов А.Ф. Развитие произвольности оперирования представлениями у слепых младших школьников с нормальным и нарушенным интеллектом// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. – Л., 1975.

Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. – М.: Полиграф сервис, 2000.

Статьи периодических изданий журнала «Дефектология».

Стернина Э.М. Воспитание личности слепых и слабовидящих школьников в коллективе// Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. – Л., 1981.

Украинская Е.М. Развитие самооценки слабовидящих школьников// Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих (Психологические и методические аспекты реабилитации)// Сборник научных трудов. – Л., 1982.

Тема 9. Проблемы социализации и интеграции лиц с нарушениями зрения

Цель: закрепить знание студентов особенностей процессов социализации и интеграции лиц с нарушениями зрения в обществе.

Вопросы для обсуждения:

1. Сущностная характеристика процессов социализации и интеграции детей.
2. Дифференциальная психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения, находящимися в условиях специального дошкольного учреждения.
3. Особенности социализации детей с нарушениями зрения.

4. Проблемы интеграции детей с нарушениями зрения в массовые учебные учреждения.

5. Психолого-педагогические аспекты реабилитации лиц с нарушениями зрения.

Задания для самостоятельной работы:

1. Придумать рекомендации для некомпетентных в вопросах тифлологии нормально видящих людей по облегчению их взаимодействия с людьми, имеющими нарушения зрения.

2. Продумать недостатки и достоинства интегрированного и дифференцированного обучения детей с нарушениями зрения.

3. Подготовить аннотацию статей из книги «Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушениями зрения».

4. Подготовить конспект статьи Р.Г. Аслаевой «К вопросу о формировании понятия «интеграция» и основные тенденции ее развития» из книги «Проблемы социализации детей и молодежи с нарушением зрения»/ Сборник статей. Составитель И.Н. Зарубина. – М.: Флинта: Наука, 20004.

5. Подготовить реферат о жизнедеятельности Л.Б. Самбикина.

Виды работ:

Фронтальный и индивидуальный опрос.

Словарный диктант.

Чтение и обсуждение рефератов.

Дискуссия по вопросу дифференцированного и интегрированного обучения детей с нарушением зрения.

Литература:

Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье/ Под ред. В.А. Фектистовой. – М., 1993.

Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. – СПб.: Речь, 2004.

Гудонис В.П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с нарушенным зрением. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.

Жохов В.П., Кормакова И.А., Плаксина Л.И. Реабилитация детей, страдающих содружественным косоглазием и амблиопией. – М.: ВОС, 1989 (аннотация).

Литвак А.Г. Тифлопсихология. – М.: Просвещение, 1985.

Махортова Г.Х. Проблемы психологической адаптации детей с нарушениями зрения в условиях массовой школы// журнал «Дефектология». №4. С.45.

Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушениями зрения/ Под ред. Л.И. Плаксиной. – М., 1995.

Психология воспитания детей с нарушениями зрения/ Под ред. Л.И. Солнцевой, В.З. Денискиной. – М.: Налоговый вестник, 2004.

Психолого-педагогические вопросы обучения детей с нарушением зрения/ Под ред. Л.И. Солнцевой. – М.: ИКП РАО, 1995.

Слюсарева Е.С., Козловская Г.Ю. Специальная психология. – Ставрополь, 2005.

Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. – М.: Полиграф сервис, 2000.

Статьи периодических изданий журнала «Дефектология».

Тема 10. Психолого-педагогическая готовность к школьному обучению детей с нарушениями зрения

Цель: закрепить у студентов теоретические знания по теме, сформировать умение дифференцированно использовать их, уточнить и расширить представления об особенностях готовности детей с нарушениями зрения к школьному обучению.

Вопросы для обсуждения:

1. Проблема психологической готовности к школьному обучению. Основные компоненты психологической готовности ребенка к школе.
2. Умственная готовность к обучению в школе. Сформированность предпосылок учебной деятельности, овладение элементарными учебными навыками детьми с нарушениями зрения.
3. Мотивационная готовность, развитие мотивов учебной деятельности у дошкольников с нарушениями зрения.
4. Эмоционально-волевая готовность к обучению в школе и ее показатели в условиях зрительной депривации.
5. Готовность к общению со сверстниками и новыми взрослым.
6. Ранняя диагностика и ее значение для развития детей с нарушением зрения.
7. Принципы психологического обследования детей с нарушениями зрения.
8. Цели, задачи и содержание работы тифлопсихолога.
9. Психологическая коррекция при нарушениях зрения в контексте готовности детей с нарушениями зрения к школьному обучению.

Задания для самостоятельной работы:

Представить в виде схемы причины неусвоения программного материала детьми с нарушениями зрения на начальном этапе обучения в школе.

Подготовить реферат по теме: «Особенности организации и проведения психокоррекционной работы с детьми, имеющими нарушения зрения, в период начального обучения в школе.

Познакомиться с методикой проведения психолого-педагогического обследования детей с нарушениями зрения на ПМПК, тифлопедагогом, психологом.

Провести самостоятельное обследование различных сфер психического развития детей с нарушениями зрения дошкольного возраста.

По результатам обследования детей составить индивидуальную коррекционную программу работы с детьми, имеющими нарушения зрения.

Подготовить реферат о жизнедеятельности Л. Брайля.

Виды работ:

Фронтальный и индивидуальный опрос.

Словарный диктант.

Чтение и обсуждение рефератов.

Обсуждение результатов диагностического исследования.

Литература:

Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М.: Просвещение «Владос», 1995.

Исаев Д.Н. Принципы оценки психического развития// Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии. – СПб.: Питер, 2001.

Коррекционная педагогика в начальном образовании/ Под ред. Г.Ф. Курмариной. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Литвак А.Г. Тифлопсихология. – М.: Просвещение, 1985.

Лубовский В.И. Современное состояние психологической диагностики в дефектологии// Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии. – СПб.: Питер, 2001.

Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2001.

Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении/ Под ред. Л.И. Солнцева. – М., 2001.

Плаксина Л.И. Психологическое изучение слепых и слабовидящих и методика работы с ними. – Л., 1995.

Психолого-педагогическая диагностика/ Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

Психолого-педагогические вопросы обучения детей с нарушением зрения/ Под ред. Л.И. Солнцевой. – М.: ИКП РАО, 1995.

Свиридюк Т.П. Подготовка слабовидящих детей к школе. – К.: Рад. школа, 1984.

Статьи периодических изданий журнала «Дефектология».

Тестовые задания для контроля знаний студентов

1. Соотнесите способ восприятия зрительной информации и соответствующий ему термин.

1. Сукцессивное восприятие	А. Одномоментное сопоставление образа и эталона
2. Симультанное восприятие	Б. Последовательный перебор и сравнение признаков формирующегося образа и эталона

2. Какое из перечисленных определений раскрывает содержание термина «зрительное восприятие»?

а) многоуровневая функциональная система, включающая механизмы межнейронного взаимодействия на разных уровнях зрительного анализатора, механизмы взаимодействий зрительной проекционной и ассоциативных областей коры, а также корково-подкорковые взаимоотношения;

б) сложная системная деятельность, включающая сенсорную обработку визуальной информации, ее оценку, интерпретацию и категоризацию;

в) одно из фундаментальных свойств сенсорных систем, которое рассматривается как количественно выраженная граница между неоощаемыми и оощаемыми стимулами.

3. Какое название носит изменение преломляющей силы хрусталика глаза, обусловленное изменением кривизны его поверхностей и обеспечивающее приспособление глаза к четкому видению различно удаленных предметов?

а) рефракция;

б) аккомодация;

в) конвергенция;

г) категоризация.

4. Какое из перечисленных понятий не относится к зрительным свойствам?

а) предметность;

б) антиципация;

в) светоощущение;

г) целостность;

д) бинокулярность.

5. Апперцепция – это...

а) влияние накопленного зрительного опыта на процесс восприятия;

б) независимость восприятия объекта от изменения условий освещенности, расстояния его от глаз, ориентировки и других факторов;

в) выделение среди многообразия объектов и явлений только тех, на которые направлено внимание человека;

г) процесс, в результате которого повышается чувствительность организма к воздействию каких-либо раздражителей.

6. Выберите ученых, занимающихся изучением причин детской слепоты.

а) А.И. Каплан;

б) Ф.Ф. Рау;

в) В.З. Денискина;

г) М.И. Земцова;

д) Г.Д. Вильницкая;

е) Н.Н. Малофеев.

7. К внутрисистемным отклонениям в развитии детей с нарушениями зрения не относятся...

а) снижение остроты зрения;

б) нарушение ориентировки в пространстве;

в) недоразвитие глазодвигательных функций;

г) сужение поля зрения;

д) снижение двигательной активности.

8. Перечислите признаки зрительного восприятия детей с нарушениями зрения.

а) _____

б) _____

в) _____

г) _____

д) _____

е) _____

9. К категории слабовидящих относятся лица с остротой зрения...

а) 0,01–0,04;

б) до 0,05–0,2 без коррекции с помощью очков;

в) до 0,05–0,2 с использованием очков.

10. Метод прямой окклюзии в лечебно-восстановительной работе с детьми, имеющими нарушения зрения, заключается...

а) в заклеивании лучше видящего глаза;

б) в заклеивании амблиопичного глаза;

в) во включении в деятельность различных анализаторных систем.

11. Перечислите свойства и признаки предметов, отражаемые посредством кожных ощущений.

- а) _____
- б) _____
- в) _____

12. К зрительным функциям относится все, кроме...

- а) остроты зрения;
- б) цветоощущения;
- в) ориентировки в пространстве;
- г) бинокулярного зрения
- д) восприятия речи.

13. К основным особенностям памяти детей с нарушением зрения относятся...

- а) слабая сохранность зрительных мнемических образов;
- б) высокая способность логического запоминания материала;
- в) высокий объем кратковременной памяти;
- г) высокий объем долговременной осознательной памяти;
- д) способность памяти длительное время сохранять зрительные образы;
- е) ошибки неспецифического узнавания;
- ж) малодифференцированность, схематичность представлений.

14. Невозможность человека одновременно воспринимать два изображения из-за сужения зрительного восприятия называется...

- а) симультанная агнозия;
- б) предметная агнозия;
- в) сукцессивная агнозия;
- г) метаморфопсия.

15. Способность кожных покровов реагировать на световые и цветовые раздражители получила название...

- а) кожно-сенсорная чувствительность;
- б) зрительно-моторная координация;
- в) вибрационно-световая чувствительность;
- г) кожно-оптическое чувство.

16. Какая из теорий утверждает, что различение цвета при помощи осзания осуществляется благодаря наличию структурных различий красящих веществ?

- а) фоторецепторная теория;

- б) структурная теория;
- в) электромагнитная теория;
- г) различительная теория цвета.

17. Гаптика – это...

- а) восприятие цвета;
- б) активное осязание;
- в) восприятие формы;
- г) ни один из ответов не верен.

18. К нарушениям цветового зрения относятся...

- а) протоаномалия;
- б) дейтероаномалия;
- в) ахромазия;
- г) все ответы верны.

19. Опосредованное осязание – это...

- а) форма осязания, возникающая в результате соприкосновения рецепторной поверхности и предмета;
- б) процесс осязания через какой-либо инструмент или орудие;
- в) форма осязания, возникающая в результате ощупывания предмета;
- г) все ответы верны.

20. Специальная азбука для людей с нарушением зрения была разработана...

- а) Луи Брайлем;
- б) Дени Дидро;
- в) И.А. Соколянским;
- г) А.Г. Литваком;
- д) М. Готтесманом.

21. Вербализмом в тифлопсихологии обозначается...

- а) нарушение экспрессивной стороны речи;
- б) нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата;
- в) нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка вследствие дефектов восприятия и произношения фонем;
- г) недостаток, при котором словесное выражение у детей не соответствует конкретным представлениям и понятиям; нарушение соотношения между чувственным и понятийным не в пользу последнего.

22. Шрифт Брайля представляет собой...

- а) систему чтения с помощью осязания рельефного шрифта;
- б) систему обучения дактильной речи;
- в) систему чтения с помощью остаточного зрения;
- г) систему восприятия изображений посредством кожно-оптического чувства.

23. Исследованием особенностей мышления детей с нарушениями зрения занимались...

- а) В.В. Лебединский;
- б) И.Г. Корнилова;
- в) В.А. Лонина;
- г) В.А. Феокистова;
- д) А.Ф. Самойлов;
- е) Т.П. Морошкина.

24. К специфическим особенностям игровой деятельности детей с нарушениями зрения относится все, кроме...

- а) замедленного темпа формирования игровых действий;
- б) схематизма игровых действий;
- в) наличия постоянных конфликтных ситуаций в игровой деятельности;
- г) широких возможностей творческого воображения в игровой деятельности;
- д) бедности содержания игры.

25. Перечислите специфические черты эмоциональной сферы детей с нарушениями зрительного анализатора.

- а) _____
- б) _____
- в) _____

26. Изучением эмоциональной сферы слепых и слабовидящих занимались...

- а) В.З. Денискина;
- б) А.Г. Литвак;
- в) М. Заорска;
- г) Э.М. Стернина;
- д) Б.И. Коваленко.

27. Выберите признаки, характерные для речевого развития детей с глауками нарушениями зрения.

- а) полное непонимание смысловой стороны речи;
- б) грубые нарушения грамматического строя речи;
- в) вербализм;
- г) трудности формирования коммуникативных средств.

28. Сужение сферы чувственного познания, возникающее при нарушениях зрения, отражается в области мышления, в первую очередь, на...

- а) формировании понятий и последующем оперировании ими;
- б) установлении связей различной степени сложности между объектами;
- в) способности формулирования выводов и заключений.

29. Основателем тифлографии является...

- а) Л. Брайль;
- б) А.Г. Литвак;
- в) Н.А. Семевский;
- г) Ш. Барбье;
- д) Л.С. Выготский.

30. При создании шеститочечной системы чтения и письма для слепых ее автор опирался на двенадцатиточечную азбуку, разработанную...

- а) Ш. Барбье;
- б) В. Гайюи;
- в) И.А. Соколянским;
- г) Л.И. Плаксиной;
- д) Л. Брайлем;
- е) П. Виллем.

31. Наука, объединяющая в себе тифлопсихологию и тифлопедагогику, получила название...

- а) тифлопсихопедагогика;
- б) тифлопедагогическая психология;
- в) тифлология.

32. Первая школа для детей с нарушением зрения была открыта в...

- а) 1917 году;
- б) 1874 году;
- в) 1784 году;

- г) 1991 году;
- д) 1546 году.

33. Кому из ученых принадлежит «Письмо о слепых в назидание зрячим»?

- а) Л.И. Сековец;
- б) И.И. Данюшевскому;
- в) А.И. Зотову;
- г) А.А. Крогиусу;
- д) Д. Дидро;
- е) К. Бюрклену.

34. Основное сходство осязательного и зрительного восприятия заключается в...

- а) отображении одних и тех же категорий признаков объектов;
- б) наличии способности к объективированию;
- в) сходстве физиологических механизмов;
- г) двигательном поведении руки и глаза;
- д) все ответы верны.

35. Способы осязательного восприятия являются...

- а) гаптика;
- б) мономануальное восприятие;
- в) бимануальное восприятие;
- г) инструментальное восприятие;
- д) пассивное осязание.

36. Специфические особенности развития волевых процессов у детей с нарушениями зрения обусловлены...

- а) характером зрительного нарушения;
- б) степенью снижения остроты зрения;
- в) условиями воспитания и обучения;
- г) наличием вторичных отклонений.

37. На какой из видов чувств зрительное нарушение оказывает наибольшее влияние?

- а) моральные чувства;
- б) интеллектуальные чувства;
- в) художественные;
- г) эстетические;
- д) социальные.

38. Первая неудачная попытка открыть в России специализированное учебное заведение для слепых была предпринята в...

- а) 1579 году;
- б) 1784 году;
- в) 1906 году;
- г) 1807 году;
- д) 1993 году.

39. Отсутствие зрительного восприятия в младенческом возрасте в большей мере сказывается на...

- а) личностном развитии;
- б) речевом развитии;
- в) моторном развитии;
- г) развитии волевых процессов;
- д) развитию межличностных отношений.

40. Создание книги «Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности» принадлежит...

- а) Л.И. Солнцевой;
- б) М.И. Земцовой;
- в) А.Г. Литваку;
- г) В.А. Феоктистовой;
- д) М.С. Певзнер.

41. Изучением особенностей психического развития детей с нарушениями зрения раннего возраста занимались...

- а) В.А. Феоктистова;
- б) Л.И. Солнцева;
- в) А.М. Хартман;
- г) Э.М. Стернина;
- д) Л.И. Сековец;
- е) С.М. Хорош;
- ж) Б.К. Тупоногов.

42. По характеру пространства, в котором совершается ориентировка, выделяют...

- а) ориентировку в _____ пространстве;
- б) ориентировку в _____ пространстве;
- в) ориентировку в _____ пространстве.

43. Для какого уровня ориентировочной деятельности характерны трудности определения пространственных направлений?

- а) первого;
- б) второго;
- в) третьего;
- г) четвертого;
- д) пятого.

44. Представления о местности, возникающие на основе восприятия и локализации объектов в пространстве, получили название...

- а) топографические представления;
- б) пространственные представления;
- в) временные представления;
- г) объектные представления.

45. К формам организации коррекционно-педагогической деятельности с детьми, имеющими нарушения зрения, относятся...

- а) самокоррекция;
- б) реабилитация;
- в) коррекционное обучение;
- г) сенсбилизация;
- д) коррекционные занятия в семье.

46. Процесс целенаправленного влияния на формирование типологических свойств и качеств лиц с дефектами зрения инвариантных предметной специфики деятельности, позволяющих адаптироваться в социальной среде, получил название...

- а) коррекционное обучение;
- б) коррекционное воспитание;
- в) коррекционное развитие;
- г) коррекционно-педагогическая деятельность.

47. Какие из физиологических принципов лежат в основе процесса компенсации?

- а) принцип избирательности;
- б) рефлекторный принцип;
- в) принцип коррекционно-развивающего обучения;
- г) принцип анализа и синтеза нервной деятельности;
- д) принцип единства диагностики и коррекции;
- е) принцип динамической системности корковой деятельности.

48. Каких форм интеграции не существует?

- а) комплексная;
- б) интегральная;
- в) деятельностьная;
- г) экстернальная;
- д) системная.

49. Предметом тифлопсихологии является...

- а) психическое развитие лиц с нарушениями зрения;
- б) специфика организации воспитания и обучения детей с нарушениями зрения;
- в) закономерности развития познавательной сферы детей с нарушениями зрения;
- г) закономерности и особенности развития лиц с нарушениями зрения, формирование компенсаторных процессов, обеспечивающих возмещение недостатка информации.

50. Остаточное зрение характеризуется...

- а) наступлением быстрого утомления;
- б) неравнозначностью взаимодействия зрительных функций;
- в) повышением порога чувствительности;
- г) повышением скорости и качества переработки информации;
- д) неустойчивостью зрительных возможностей.

Ключ к тестовым заданиям

1. 1-б, 2-а.	18. г.	35. б, в.
2. б.	19. б.	36. б.
3. б.	20. а.	37. г.
4. в, д.	21. г.	38. г.
5. а.	22. а.	39. в.
6. а, г, д.	23. в, д, е.	40. б.
7. б, д.	24. г.	41. б, в, е.
8. фрагментарность, искаженность, диффузность, поэтапность, замедленность, недифференцированность.	25. нечеткое, недифференцированное восприятие эмоций другого человека; наличие малочисленных, малодифференцированных глобальных представлений о проявлениях эмоций; неблагополучие в отражении собственных эмоциональных отношений с окружающими людьми.	42. предметно-познавательном, рабочем, большом.
9. в.	26. а, б, в.	43. б.

10. а.	27. в, г.	44. а.
11. механические свойства, пространственные и временные признаки.	28. а.	45. а, д.
12. в, д.	29. в.	46. б.
13. а, в, г, е, ж.	30. а.	47. б, г, е.
14. а.	31. в.	48. а, в, д.
15. г.	32. в.	49. г.
16. б.	33. д.	50. а, б, д.
17. б.	34. д.	

РАЗДЕЛ 2. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ПО ИЗУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ»

Словарь специальных терминов

АБИЛИТАЦИЯ – система лечебно-педагогических мероприятий, имеющих целью предупреждение и лечение тех патологических состояний детей раннего возраста, еще не адаптировавшихся к социальной среде, которые приводят к стойкой утрате возможности трудиться, учиться и быть полезным членом общества.

АДАПТАЦИЯ СОЦИАЛЬНАЯ – активное приспособление к условиям социальной среды путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе. Адаптация социальная детей с ограниченными возможностями здоровья затруднена из-за психофизиологических отклонений в развитии. Этим обусловлено значение коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющими различные отклонения в психофизическом развитии.

АККОМОДАЦИЯ – динамический процесс приспособления зрения, позволяющий видеть предметы, находящиеся на различных расстояниях. Ослабление А. приводит к потере способности различать мелкий шрифт, мелкие детали на близком расстоянии.

АКТИВНОЕ ОСЯЗАНИЕ (ГАПТИКА) – это форма осязания, которая возникает в результате активного ощупывания объектов. В ее основе лежит совместная, интегративная деятельность кожно-механического и двигательного анализаторов. Активное осязание как совместно со зрением, так и при его утрате является ведущим способом отражения пространственных признаков, отношений и физических свойств материального мира.

АЛЬБИНИЗМ – врожденное отсутствие пигментации кожи, волос, радужной оболочки глаза. Возникает в результате генетически обусловленного нарушения синтеза пигмента меланина. У страдающих А. (альбиносов) волосы бесцветные, как бы седые, радужная оболочка глаза красновато-серая, кожа молочно-белая, не подверженная загару. Наиболее частые нарушения у альбиносов – понижение зрения, в ряде случаев достигающее до слепоты.

АМБЛИОПИЯ – понижение зрения, без видимых причин, выражающееся в снижении остроты центрального зрения. Часто возникает вследствие

вынужденного бездействия глаза при косоглазии и нарушении бинокулярного зрения. Иногда является следствием острых аффективных переживаний (истерическая А.).

АНОМАЛИИ РЕФРАКЦИИ – отклонения в развитии преломляющей способности глаза. В зависимости от состояния преломляющей системы глаза, положения главного фокуса по отношению к сетчатке различают разные формы А.р.: миопическую и гиперметропическую. А.р. корректируются очками. Одной из форм А.р. является астигматизм. При значительном снижении зрения, не поддающемся достаточной коррекции оптическими средствами, учащиеся с А.р. подлежат обучению в специальных школах для слабовидящих детей.

АНОФТАЛЬМ – отсутствие глаз – редкая врожденная аномалия развития органа зрения. А. наблюдается при недоразвитии переднего мозга или нарушении нормального развития зрительного пузыря на ранней эмбриональной стадии. А. характеризуется отсутствием глазного яблока и сопровождается, как правило, аномалиями развития зрительного нерва и зрительных центров.

АСТЕНОПИЯ – ослабление зрения, обусловленное его утомлением. При А. появляются неприятные ощущения в области глаз и лба. При астенопических явлениях у детей снижается работоспособность, что может отрицательно сказываться на усвоении знаний.

АСТИГМАТИЗМ – сочетание в одном и том же глазу разных видов аномалий рефракции или разных степеней одной и той же рефракции. При А. зрительное восприятие страдает нечеткостью.

АТРОФИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО НЕРВА – заболевание, при котором имеют место отек, воспаление, сдавливание, повреждение, дегенерация волокон зрительного нерва или сосудов, питающих его.

АФАКИЯ – отсутствие в глазу хрусталика.

БИНОКУЛЯРНОЕ ЗРЕНИЕ – объединенное зрение двумя глазами, при котором отдельные изображения, получаемые в каждом глазу, сливаются в одно, единое.

БЛИЗОРУКОСТЬ (МИОПИЯ) – нарушение зрения, вследствие которого страдающие им лица плохо видят отдаленные предметы. При Б. нарушена рефракция глаза, поэтому лучи света фокусируются не на сетчатке, как в норме, а впереди нее. Различают три степени Б.: слабая (от 0 до 3,0 Д), средняя (3,0–6,0 Д), сильная или высокая (свыше 6,0 Д). От сильной Б. необходимо отличать прогрессирующую (злокачественную) Б., при которой наблюдаются органические изменения сосудистой и сетчатой оболочек глаза, приводящие к потере зрения.

БРАЙЛЬ ЛУИ – французский тифлопедагог, изобретатель азбуки для слепых.

ВЕРБАЛИЗМ – недостаток, при котором словесное выражение у детей не соответствует конкретным представлениям и понятиям; нарушение соотношения между чувственным и понятийным не в пользу последнего. Вербализм в обучении – недостаток обучения, выражающийся в книжном, оторванном от жизни догматическом преподавании и усвоении учебного материала.

ГЕМИАНОПСИЯ – выпадение одной из половин поля зрения в обоих глазах, причиной которого является заболевание зрительных путей центрального конца зрительного нерва. При Г. расстраивается глубинное, бинокулярное, и стереоскопическое зрение. Это значительно затрудняет зрительный анализ при восприятии и создает трудности в развитии пространственной ориентации и пространственного мышления.

ГЛАУКОМА – хроническое заболевание глаз, характеризующееся повышением внутриглазного давления, снижением зрительных функций, особой формой атрофии зрительного нерва.

ДАЛЬНОЗОРКОСТЬ (ГИПЕРМЕТРОПИЯ) – снижение остроты зрения, расстройства аккомодации и бинокулярного зрения. Недостаток зрения, мешающий ясно видеть на близком расстоянии.

ДАЛЬТНИЗМ – нарушение цветного зрения, проявляющееся в неспособности различать отдельные цвета (чаще всего красный цвет).

ДЕКОМПЕНСАЦИЯ – расстройство деятельности какого-либо органа или организма в целом вследствие нарушения компенсации.

ДЕПРИВАЦИЯ – психическое состояние, возникшее в результате таких жизненных ситуаций, которые затрудняют удовлетворение некоторых основных (жизненных) психических потребностей субъекта в достаточной мере и в течение длительного времени.

ДИОПТРИЯ – единица измерения оптической силы линз.

ЗРЕНИЕ – функция зрительной системы, заключающаяся в преобразовании энергии света, излученного или отраженного различными объектами.

ЗРИТЕЛЬНАЯ ПЕРЦЕПТИВНАЯ СИСТЕМА – многоуровневая функциональная система, включающая механизмы межнейронного взаимодействия на разных уровнях зрительного анализатора, механизмы взаимодействий зрительной проекционной и ассоциативных областей коры, а также корково-подкорковые взаимоотношения.

ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНЫЕ КООРДИНАЦИИ – дружественные движения глаз и руки как внешние перцептивные действия. При нарушениях зрения координация движений глаз и руки может быть плохо сформирована вследствие недостаточного развития навыка использования остаточного зрения.

ЗРИТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ – способность воспринимать свет, цвет, форму и пространственные отношения предметов. Различают центральное зрение и периферическое зрение, светоощущение и цветоощущение, бинокулярное зрение.

ЗРИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗАТОР – сложная нервно-перцептивная система человека и животных, осуществляющая восприятие и анализ зрительных раздражений. Зрительный анализатор служит важнейшим источником формирования представлений о внешнем мире. Зрительный анализатор включает в себя три отдела: периферический (глаз), проводниковый (зрительный нерв, зрительные и подкорковые нервные образования) и центральный (зрительная зона коры головного мозга).

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ – обучение и воспитание детей с дефектами психофизического развития в учреждениях общей системы образования в едином потоке с нормально развивающимися детьми. Этот подход в обучении детей с ограниченными возможностями в настоящее время не является основным, а чаще осуществляется в виде эксперимента.

КАТАРАКТА – помутнение хрусталика глаза, которое ведет к резкому ухудшению зрения.

КЕРАТИТ – воспаление роговой оболочки, сопровождающееся снижением остроты зрения, появлением светобоязни, слезоточения, спазм мышц век.

КОЖНО-ОПТИЧЕСКОЕ ЧУВСТВО – способность кожных покровов реагировать на световые и цветовые раздражители.

КОМПЕНСАТОРНЫЕ ПРИСПОСОБЛЕНИЯ – физиологические процессы и механизмы, обеспечивающие поддержание жизнедеятельности поврежденных систем, органов и тканей, развертывающиеся за счет активизации как пораженной, так и смежных физиологических систем.

КОМПЕНСАЦИЯ НАРУШЕННЫХ ФУНКЦИЙ – сложный многообразный процесс перестройки функций организма при нарушениях или утрате каких-либо функций.

КОНВЕРГЕНЦИЯ – сведение зрительных осей при переходе фиксации взгляда с дальнего объекта на ближний.

КОРРЕКЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ – особый вид обучения, имеющий целью частичное или полное преодоление конкретной недостаточности ученика, обусловленной дефектом зрения.

КОСОГЛАЗИЕ – дефект зрительного анализатора, характеризующийся нарушением бинокулярного зрения в результате отклонения одного глаза от совместной точки фиксации. Часто на косящем глазу наблюдается снижение остроты зрения. Содружественное К.: при направлении одного гла-

за на обозреваемый предмет другой отклоняется в сторону виска (расходящееся К.) или носа (сходящееся К.). Паралитическое К. обусловлено параличом одной или нескольких глазодвигательных мышц, характеризуется отсутствием или ограничением подвижности косящего глаза в сторону парализованной мышцы.

МИКРОФТАЛЬМ – значительное уменьшение в размере глазного яблока.

МИОПАТИЯ – хроническое прогрессирующее, наследственное заболевание мышц, связанное с нарушением обмена веществ в мышечной ткани. Характеризуется мышечной слабостью и атрофией мышц.

МОНОКУЛЯРНОЕ ЗРЕНИЕ – процесс видения одним глазом.

НИСТАГМ ГЛАЗНОЙ – ритмическое подергивание глазных яблок в ту или иную сторону. Различают два компонента: медленное отведение глазных яблок в сторону и быстрое приведение их к исходному положению. Направление нистагма определяют по быстрому компоненту: направление может быть горизонтальным, и вертикальным. Наиболее отчетливо нистагм бывает выражен при взгляде в сторону.

ОПОЗНАНИЕ – сложная системная деятельность, включающая сенсорную обработку зрительной информации, ее оценку, интерпретацию и категоризацию.

ОПОСРЕДОВАННОЕ ОСЯЗАНИЕ (ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ) – форма осязания, при которой процесс ощупывания объекта производится рукой при помощи какого-либо инструмента или орудия.

ОСТАТОЧНОЕ ЗРЕНИЕ – глубокие поражения различных структур зрительной системы приводят к диспропорции изменений различных параметров форменного, цветового, периферического зрения, а также многих других зрительных функций. В совокупности характеристик остаточного зрения наряду с центральным и периферическим форменным зрением имеет значение цветоразличение. Однако нельзя ограничиваться этими статическими характеристиками. Необходимо знание прогноза дальнейших изменений зрительных функций, так как одна из особенностей остаточного зрения – неустойчивость, лабильность.

ОСТРОТА ЗРЕНИЯ – способность глаза видеть раздельно две светящиеся точки при минимальном расстоянии между ними.

ОФТАЛЬМОЛОГИЯ – область медицины, объединяющая различные разделы науки, касающиеся лечения и профилактики болезней органа зрения, анатомии, гистологии, эмбриологии и физиологии зрительного анализатора, рефракции глаза и физиологической оптики.

ПАССИВНОЕ ОСЯЗАНИЕ – это форма осязания, характеризующаяся относительным покоем рецепторной поверхности (кожного покрова ладо-

ни руки или любой другой части тела) и соприкасающегося с ней предмета. П.о. образуется при сочетании различных видов кожной чувствительности. В его основе лежит деятельность кожно-механического анализатора.

ПЕРИФЕРИЧЕСКОЕ ЗРЕНИЕ – зрение, осуществляемое посредством периферических частей сетчатки глаза. На периферии сетчатки преобладают особые высоко светочувствительные клетки, т.е., палочки, действующие по преимуществу в условиях малой освещенности и не дающие цветовых ощущений.

ПОЛЕ ВЗОРА – пространство, которое может воспринимать глаз при своем движении и фиксированном положении головы.

ПОЛЕ ЗРЕНИЯ – пространство, все точки которого одновременно видны при неподвижном взгляде. В зависимости оттого, участвуют в зрении один или оба глаза, различают монокулярное и бинокулярное поля зрения.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ – это образы, запечатлевшиеся в памяти в результате предшествовавшего восприятия предметов или явлений и возникающие в мозгу при отсутствии их непосредственного воздействия на органы чувств.

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ОРИЕНТИРОВКА – это процесс определения человеком своего местонахождения при помощи какой-либо системы отсчета.

РЕАБИЛИТАЦИЯ – система лечебно-педагогических мероприятий, направленных на предупреждение и лечение патологических состояний, которые могут привести к временной или стойкой утрате трудоспособности. Реабилитация имеет целью по возможности быстро восстановить способность жить и трудиться в обычной среде.

РЕЛЬЕФНЫЙ ШРИФТ – специальный объемный шрифт, созданный для чтения и письма людей с нарушениями зрения.

РЕТРОЛЕНТАЛЬНАЯ ФИБРОПЛАЗИЯ – тяжелое заболевание обоих глаз, при котором за хрусталиком образуется плотная мембрана из соединительной ткани и отслоенной сетчатки, развивается обычно у недоношенных детей. Основная причина его возникновения – токсическое действие 80–100% кислорода, который дают недоношенным детям. Ретролентальная фиброплазия не редко заканчивается слепотой.

РЕФРАКЦИЯ – характеристика преломляющей силы оптической системы глаза, определяемая по положению заднего главного фокуса по отношению к сетчатке. Выражается в диоптриях.

РЕТИНОПАТИЯ – поражение сетчатой оболочки (ретины) глаза при кислородном голодании и расстройстве питания сетчатки в связи с сосудистыми и обменными нарушениями (гипертоническая болезнь, сахарный диабет и др.).

СЕНСОРНЫЕ ЭТАЛОНЫ – системы признаков объектов, которые ребенок усваивает и использует при обследовании предметов и выделении их свойств.

СЕНСИБИЛИЗАЦИЯ – биологический процесс, в результате которого повышается чувствительность организма к воздействию каких-либо раздражителей. Этот термин используется также для характеристики изменения чувствительности органов чувств, возникающего вследствие действия какого-либо раздражителя или в результате взаимодействия анализаторов.

СИСТЕМА БРАЙЛЯ – система чтения с помощью осязания рельефного шрифта.

СКОТОМА – очаговый дефект поля зрения, не сливающийся полностью с его периферическими границами.

СЛАБОВИДЯЩИЕ ДЕТИ – дети, страдающие значительным снижением остроты зрения (от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с оптической коррекцией) либо нарушениями периферического зрения, приводящими к значительному снижению разрешающих способностей глаза. У С.д. наблюдаются нарушения глазодвигательной координации, цветоразличения, зрительной работоспособности. Вследствие неточности, фрагментарности и замедленности зрительного восприятия чувственный опыт С.д. обеднен. Познание окружающего мира, формирование и развитие всех видов деятельности строятся на суженной наглядной и действенной основах; при этом развитие речи остается близким к норме. Обучение С.д. осуществляется в специальных дошкольных учреждениях и школах с учетом их возможностей и специфики дефекта.

СЛЕПОТА – снижение зрения, при котором невозможно или очень ограничено зрительное восприятие окружающего из-за глубокого нарушения остроты центрального зрения (от 0 до 0,04) или сужения поля зрения (от 10 до 15) при большей остроте зрения.

СЛЕПЫЕ ДЕТИ – дети, у которых полностью отсутствуют зрительные ощущения или имеется светоощущение или остаточное зрение (острота зрения – 0,04 на лучше видящем глазу с применением очков).

СОЦИАЛИЗАЦИЯ – 1. Процесс и результат активного усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта. Включает в себя: социальное познание (себя, мира, общества, его структур и институтов), социальное научение (приемам и навыкам общения, игры, учения, самообслуживания, трудовой профессиональной деятельности), социальную адаптацию и социальное преобразование себя и социальной действительности.

2. Интеграция человека в систему социальных отношений, в различные типы социальных общностей (группа, социальный институт, социальная

организация), усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности.

ТАКТИЛЬНАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ – один из видов кожной чувствительности, чувствительность к прикосновению, давлению и вибрационным воздействиям на поверхность кожи и некоторых слизистых оболочек. Тактильная чувствительность осуществляется тактильными рецепторами, которые представлены в коже в виде мозаически разбросанных чувствительных точек, плотность распределения которых в различных участках кожи различна.

ТИФЛОПЕДАГОГИКА – отрасль специальной педагогики, дефектологии; наука о воспитании и обучении детей с нарушениями зрения.

ТИФЛОПСИХОЛОГИЯ – отрасль специальной психологии, изучающая особенности психики слепых и слабовидящих людей.

ТИФЛОТЕХНИКА – отрасль дефектологии, разрабатывающая общие принципы конструирования технических средств (приборов, приспособлений) для компенсации зрения у слепых и слабовидящих; технические приборы и приспособления.

ТРАХОМА – хроническое инфекционное двустороннее воспаление слизистой оболочки глаза, характеризующееся ее инфильтрацией и утолщенным образованием фолликулов и последующим их рубцеванием. Возбудитель трахомы – вирус.

УВЕИТ – воспаление сосудистого (uveального) тракта глаза.

УТОМЛЕНИЕ ЗРЕНИЯ (астенопия) – проявляется в субъективных жалобах на чувство утомления, тяжести, боли в глазах и голове, расплывание контуров, двоение изображений. Выражается в снижении работоспособности светоощущающего, нервного и двигательного аппарата органа зрения.

ХОРИОРЕТИНИТ – воспаление сосудистой оболочки и сетчатки.

ЭКЗОФТАЛЬМ – выпячивание глазного яблока.

Программа по педагогической практике

«Обучение и воспитание детей с нарушениями зрения»

Пояснительная записка

Система подготовки тифлолога предполагает проведение социально-педагогической практики «Обучение и воспитание детей с нарушениями зрения».

Интегрированный учебный план по специальностям 05071765 – «Специальная дошкольная педагогика и психология», 05070552 – «Специальное дошкольное образование» предусматривает проведение данного вида практики на 4 курсе во 2 семестре.

Данная практика значима в профессиональной подготовке специалиста системы специального образования, т.к. позволяет глубже понять особенности психического развития детей с нарушениями зрения, способствует формированию представлений о системе и структуре образования данной категории детей. Данный вид практики способствует формированию знаний о задачах, содержании, средствах и формах организации коррекционно-педагогического процесса в специализированном учреждении для детей с нарушениями зрения.

В процессе подготовки и проведения педагогических мероприятий происходит расширение теоретических знаний студентов и накопление соответствующих практических умений, навыков, способов деятельности и поведения.

Успешная реализация комплексной работы по развитию зрительного восприятия, компенсации вторичных отклонений, формированию различных видов деятельности возможна при наличии высокого уровня сформированности деятельностных, когнитивных и личностных качеств тифлопедагога. Предлагаемая программа способствует развитию перечисленных качеств и ориентирует студентов на реализацию различных аспектов педагогической деятельности тифлопедагога.

В процессе прохождения практики создаются условия для формирования личности педагога, стремящейся к самоопределению, саморегуляции, гуманно относящейся к детям с нарушениями зрения, а также для развития профессионального мышления.

Вид практики – социально-педагогическая.

Целью практики является формирование целостного представления о системе школьного образования детей с нарушениями зрения, о функциях, роли и структуре специализированного учреждения, об особенностях коррекционно-образовательного процесса с детьми данной категории, знакомство с методиками развития зрительного восприятия, проведения различных видов деятельности детей в условиях зрительной депривации, овладение навыками проведения диагностической, воспитательной и образовательной работы с детьми, усвоение специфики социализации детей с нарушениями зрения.

Задачи практики:

познакомить с организацией, содержанием, формами и методами педагогической работы в школе для детей с нарушениями зрения;

познакомить с организацией взаимодействия тифлопедагога со специалистами различного профиля (офтальмологом, психологом, тифлопедагогом, медицинской сестрой-ортоптисткой и др.);

расширить представление об особенностях психического и личностного развития детей с нарушениями зрения;

формировать умения студентов вести наблюдения за педагогическим процессом, умения анализировать полученные данные, осмысливать педагогические факты и явления;

способствовать приобретению опыта студентов по изучению и анализу педагогической документации;

познакомить студентов с различными технологиями коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей со зрительной депривацией;

сформировать навыки вербального и невербального общения с детьми в процессе активного взаимодействия;

выработать навыки самостоятельного планирования, организации и проведения коррекционно-педагогической работы;

воспитывать личностные качества (эмпатия, ценностные ориентации, профессиональная направленность личности, сопереживание и др.), позволяющие работать с педагогическим коллективом, детьми и их родителями;

прививать интерес к деятельности тифлопедагога.

Содержание педагогической практики предполагают углубление теоретических знаний студентов, полученных в ходе изучения таких дисциплин, как «Специальная детская психология/ Специальная дошкольная (коррекционная) психология (тифлопсихология)», «Специальная (коррекционная) дошкольная педагогика/ Специальная дошкольная педагогика (воспитание и обучение детей с нарушениями зрения)», «Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения», «Методика развития пространственной ориентировки детей с нарушениями зрения», «Теория и методика игры/ Методика обучения игре детей с отклонениями в развитии», «Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию» «Технические средства коррекции нарушений зрения», «Психокоррекционная работа с детьми» и др.

В ходе практики у студентов формируются следующие знания:

- о роли специального образования в психическом и личностном развитии детей с нарушениями зрения;

- о структурных подразделениях специализированного учреждения;

- о содержании педагогического процесса в школе-интернате для детей с нарушениями зрения;

- о специфике проведения коррекционно-педагогической и лечебно-восстановительной деятельности в зависимости от возраста и структуры зрительного нарушения.

Умения:

- самостоятельно планировать, организовывать и проводить фронтальные и индивидуальные коррекционно-педагогические мероприятия;

- анализировать специфику содержания проводимых уроков, применяемых методов и средств обучения в зависимости от вида деятельности и возрастной группы детей;

- взаимодействовать со всеми участниками педагогического процесса с позиций личностно-ориентированного подхода.

Основными формами работы со студентами в процессе практики наблюдений являются:

- установочная конференция на факультете;
- консультации по оформлению документации практики;
- выступления руководителя и методиста учреждения;
- ознакомительная экскурсия по специализированному учреждению;
- работа с методической литературой;
- беседы с руководителями структурных подразделений школы-интерната и педагогами;
- просмотр, анализ коррекционно-педагогических мероприятий;
- просмотр уроков и индивидуальных занятий;
- ежедневное оформление отчетной документации.

Отчетная документация

Конспекты фронтальных занятий, заверенные подписью группового руководителя (вид занятия определяется исходя из расписания класса).

1. Конспекты досуговых мероприятий и режимных моментов, заверенные групповым руководителем.
2. Психолого-педагогическая характеристика на одного ребенка.
3. Педагогический дневник, отражающий содержание работы.
4. Отчет студента о педагогической практике.
5. Отчет руководителя о результатах практики.
6. Папка для дидактических пособий, методических материалов.
7. Схема взаимодействия специалистов и родителей.
8. Схема взаимодействия субъектов и объектов педагогического процесса между собой.
9. Критерии оценки педагогической практики включают:
 - степень и глубину теоретической подготовки студентов;
 - знание специальной, программно-методической литературы;
 - умение использовать на практике знания, полученные при изучении теоретических курсов;
 - умение анализировать занятия с помощью схемы наблюдений;
 - качество оформления конспектов, наглядных пособий, дидактического материала;

работа с персоналом специализированной школы-интерната;
 участие в подготовке и проведении воспитательных мероприятий с деть-
 ми, организация их досуга;
 своевременное и правильное оформление отчетной документации.
 В целом оценка выставляется по следующим критериям:
 коммуникативные навыки;
 гностические навыки;
 конструктивные навыки;
 организаторские навыки.

Содержание педагогической практики

№ вы- хода	Тема	Содержание	Форма отчетности
1–2.	Специальное (коррекционное) образовательное учреждение для детей с нарушениями зрения как структурный компонент системы специального образования.	1. Знакомство с условиями школы-интерната для детей с нарушениями зрения. 2. Беседа с директором школы об особенностях работы образовательного учреждения, правилами внутреннего распорядка. 3. Знакомство с администрацией, педагогами, воспитателями, врачами-офтальмологами и другими сотрудниками школы-интерната. 4. Распределение студентов по классам. 5. Знакомство с медико-педагогической документацией на детей. 6. Составление плана работы и графика зачетных мероприятий по педагогической практике. 7. Обсуждение новинок учебно-методической литературы и периодических изданий.	Дневник педагогической практики (с оценкой руководителя).
3–4.	Организация коррекционно-педагогической помощи детям с нарушениями зрения в специализированном учреждении.	1. Знакомство с условиями жизнедеятельности детей в школе-интернате. 2. Наблюдение с последующим анализом особенностей организации предметной среды в школе-интернате. 3. Наблюдение и анализ специфики работы тифлопедагога и воспитателей в системе коррекционно-педагогического процесса.	Дневник педагогической практики (с оценкой руководителя).

		<p>4. Знакомство и анализ особенностей организации и проведения различных видов деятельности детей (режимные моменты, коммуникативная, учебно-познавательная, игровая и т.д.).</p> <p>5. Оказание помощи в проведении режимных мероприятий.</p> <p>6. Проведение психолого-педагогического обследования ребенка:</p> <ul style="list-style-type: none"> - познавательная сфера; - аффективная сфера; - структурные компоненты личности; - межличностные отношения; <p>(раздел обследования по выбору студента, совместное обсуждение результатов диагностики)</p>	
5.	<p>Организация в школе-интернате лечебно-восстановительной и оздоровительной работы с детьми, имеющими нарушениями зрения.</p>	<p>1. Знакомство с условиями организации лечебно-восстановительной работы в школе-интернате для детей с нарушениями зрения.</p> <p>2. Беседа с медицинским персоналом (офтальмолог, медсестра-ортопистка) по вопросам:</p> <ul style="list-style-type: none"> - характер деятельности и функции; - создание условий для лечебно-восстановительной работы; - оснащение и работа со специальным оборудованием. <p>3. Посещение занятий медсестры-ортопистки и консультации офтальмолога с последующим анализом.</p> <p>4. Выявление взаимосвязи лечебной, оздоровительной и коррекционно-педагогической работы.</p> <p>5. Знакомство и анализ особенностей проведения оздоровительной работы с детьми, имеющими нарушения зрения.</p> <p>6. Знакомство и анализ особенностей проведения профилактической работы в специализированном учреждении.</p> <p>7. Наблюдение и анализ специфики проведения учебно-познавательной, игровой, продуктивных видов деятельности, режимных моментов и коррекционно-педагогических мероприятий.</p>	<p>Дневник педагогической практики (с оценкой руководителя).</p>

6–8.	Специфика учебно-познавательной деятельности детей с нарушениями зрения.	<p>1. Наблюдение и анализ специфики проведения учебно-познавательной, игровой, продуктивных видов деятельности, режимных моментов и коррекционно-педагогических мероприятий.</p> <p>2. Анализ значения занятий по учебно-познавательной деятельности в педагогическом процессе с детьми с нарушениями зрения.</p> <p>3. Беседа с тифлопедагогом по вопросам:</p> <ul style="list-style-type: none"> - индивидуальный подход на фронтальных занятиях; - комплексный подход к использованию сохранных анализаторов. <p>4. Организация, проведение и анализ занятий по учебно-познавательной деятельности.</p>	Дневник педагогической практики (с оценкой руководителя); конспекты занятий.
9–10.	Развитие зрительного восприятия детей с нарушениями зрения.	<p>1. Наблюдение и анализ специфики проведения учебно-познавательной, игровой, продуктивных видов деятельности, режимных моментов и коррекционно-педагогических мероприятий.</p> <p>2. Анализ особенностей организации коррекционно-педагогической работы по развитию зрительного восприятия с детьми и условий окружающей среды.</p> <p>3. Знакомство с методами и приемами развития зрительного восприятия детей.</p> <p>4. Организация и проведение двух занятий по развитию зрительного восприятия (в течение всего периода практики).</p>	Дневник педагогической практики (с оценкой руководителя); дидактический материал.
11.	Особенности организации и проведения досуговой деятельности детей с нарушениями зрения.	<p>1. Анализ содержания и специфики организации досуговых мероприятий детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.</p> <p>2. Проведение мероприятия по досуговой деятельности с учетом специфики нарушения зрения (по выбору студента).</p> <p>3. Наблюдение и анализ специфики проведения учебно-познавательной, игровой, продуктивных видов деятельности, режимных моментов и коррекционно-педагогических мероприятий.</p>	Дневник педагогической практики (с оценкой руководителя); конспект проведения игровой деятельности; конспект досугового мероприятия.

		<p>4. Организация, проведение и анализ игровой деятельности детей с нарушениями зрения.</p> <p>5. Анализ коррекционно-развивающего потенциала игровой деятельности детей.</p> <p>6. Оказание педагогам помощи в организации и проведении коррекционных занятий и режимных моментов.</p>	
12.	Содержание и особенности организации занятий по ориентировке в пространстве.	<p>1. Наблюдение и анализ специфики проведения учебно-познавательной, игровой, продуктивных видов деятельности, режимных моментов и коррекционно-педагогических мероприятий.</p> <p>Анализ особенностей организации занятий по ориентировке в микропространстве.</p> <p>Анализ особенностей организации занятий по ориентировке в макропространстве.</p> <p>Анализ реализации принципа полисенсорного обучения в содержании работы по ориентировке в пространстве.</p>	Дневник педагогической практики (с оценкой руководителя); конспекты занятий.
13.	Специфика продуктивной деятельности детей с нарушениями зрения.	<p>1. Наблюдение и анализ специфики проведения учебно-познавательной, игровой, продуктивных видов деятельности, режимных моментов и коррекционно-педагогических мероприятий.</p> <p>2. Анализ значения продуктивных видов деятельности в педагогическом процессе с детьми с нарушениями зрения.</p> <p>3. Организация, проведение и анализ занятий по продуктивным видам деятельности (по выбору).</p>	Дневник педагогической практики (с оценкой руководителя); конспект занятия.
14.	Особенности организации и содержания работы по социально-бытовой ориентировке детей с нарушениями зрения.	<p>1. Наблюдение и анализ специфики проведения учебно-познавательной, игровой, продуктивных видов деятельности, режимных моментов и коррекционно-педагогических мероприятий.</p> <p>2. Организация и проведение мероприятия, направленного на усвоение социального опыта детей (по выбору): занятия по социально-бытовой ориентировке, беседы, занятия по развитию социальных</p>	Дневник педагогической практики (с оценкой руководителя); конспекты мероприятий.

		качеств детей с использованием различных технологий психокоррекционной работы.	
15.	Итоговый педагогический совет по результатам практики.	Выступления групповых руководителей и студентов, выставление итоговых оценок, заполнение документации.	Индивидуальные отчеты студентов, творческие групповые отчеты.

Задания для самостоятельной работы

Составление каталога новинок специализированной литературы.

Проведение экспериментальной части курсовой работы.

Составление схемы: «Формы работы специалистов интерната с родителями воспитанников».

Представление мини-фильма по итогам прохождения педагогической практики.

Составление перечня функциональных обязанностей тифлопедагога.

Подготовка конспектов индивидуальных и фронтальных занятий по различным видам деятельности.

Перечень зачетных мероприятий

Проведение психолого-педагогической диагностики (раздел и содержание обследования определяется совместно с групповым руководителем).

1. Проведение занятий по продуктивному виду деятельности (одно занятие по выбору студента).

2. Проведение занятий по учебно-познавательной деятельности (по выбору).

3. Проведение двух занятий по развитию зрительного восприятия.

4. Организация и проведение досугового мероприятия.

5. Проведение коррекционно-педагогического мероприятия по социализации детей с нарушениями зрения (по выбору студента).

Приложение 1.

Примерная схема дневника педагогической практики

Оформление титульного листа:

<p><i>Дневник педагогической практики студента факультета специальной педагогики</i></p> <p><i>группы _____</i></p> <p><i>Ф.И.О. _____</i></p>
--

На первой странице указываются номер и тип специального (коррекционного) образовательного учреждения, его адрес, телефон, фамилии и имена руководителя данного учреждения и методиста педагогической практики. На следующей странице фиксируется, в каком классе студент проходил практику, фамилии и имена психолога, тифлопедагога и воспитателей. Затем дается состав группы в форме таблицы:

№	Ф.И. ребенка	Год рождения	Диагноз зрительного нарушения	Острота зрения правого глаза (vod)	Острота зрения левого глаза (vos)	Сведения о предшествую щем образовании

На следующей странице фиксируется расписание уроков.

Далее в дневнике идут ежедневные записи, включающие информацию методиста практики и отражающие наблюдения студентов за психолого-педагогическим процессом, за детьми, записи просмотренных занятий, их анализ и выводы.

Дата	Задание	Содержание работы, проведенные мероприятия	Оценка руководителя
------	---------	--	---------------------

Приложение 2.

Примерная схема анализа уроков, занятий

Тема урока, занятия, его место в системе уроков по данной теме. Соответствие требованиям к периоду обучения, возрасту детей, уровню общего психического развития.

1. *Цель урока*, соответствие программным требованиям, задачи (коррекционные, познавательные, воспитательные).

2. *Оборудование урока, занятия*, его соответствие содержанию урока, выбранным методам и приемам. Виды наглядности, игр, дидактического

материала, технической оснащенности. Особенности адаптации наглядного материала для детей с нарушениями зрения.

3. *Структура урока, занятия.* Последовательность и взаимосвязь отдельных этапов. Вариативность методических приемов, доступность. Форма общения с детьми, анализ причин отступлений от намеченного хода урока, занятия.

4. *Деятельность детей на уроке, занятии,* смена видов деятельности, активность детей, степень познавательной активности, познавательный интерес.

5. *Полнота раскрытия темы,* степень достижения цели, понимание материала детьми, качество знаний, умений, навыков, полученных детьми на занятиях.

6. *Методы и приемы обучения:*

их разнообразие, взаимосвязь, обоснованность;

приемы привлечения внимания, обеспечение эмоциональности и интереса;

приемы активизации познавательной деятельности, опора на разнообразные формы активности (слуховую, зрительную, двигательнo-опорную);

методика использования оборудования и технических средств;

особенности сочетания индивидуальной и фронтальной работы; воспитательные моменты;

применение специальных методических приемов;

контроль деятельности детей; выявление и исправление допущенных ошибок;

адекватность требований возрастным возможностям и личностным особенностям детей; доступность и четкость формулировок вопросов (наводящие и подсказывающие вопросы) и т.д.

Характеристика практиканта-тифлопедагога. Контакт с детьми, умение организовать урок, занятие, повышать активность, интерес, внимание детей; умение находить правильный подход в решении нестандартных ситуаций, педагогический такт, владение современными коррекционно-развивающими технологиями.

1. *Характеристика речи тифлопедагога.* Правильность, доступность, логичность, образность, эмоциональность, краткость, интонационная выразительность, дикция, сила голоса, темп, ритм.

2. *Результаты урока, занятия.* Выполнение плана, достижение цели, эффективность использования приемов; взаимосвязь занятия с предшествующими и последующими, с работой воспитателя и педагогов.

3. *Педагогические выводы и предложения.* Положительные стороны и недостатки занятия. Предложения и рекомендации.

Приложение 3.

Примерная схема конспекта занятия

Тема и цель занятия.

1. Основные задачи (образовательные, коррекционные и воспитательные).
2. Оборудование (дидактический, раздаточный материал).
3. План.
4. Ход занятия (с указанием инструкций педагога, предполагаемых ответов, основных методических приемов).
5. Использованная литература.

Приложение 4.

Примерная схема отчета студента о прохождении педагогической практики

Оформление титульного листа:

<p style="text-align: center;">ОТЧЕТ о педагогической практике в _____ (указывается тип учреждения)</p> <p style="text-align: center;">Исполнитель: студент Ф.И.О. Руководитель: _____ (Ф.И.О. методиста) База практики _____</p>

В отчете студент указывает, в каком учреждении проходил практику, в какой группе, сроки прохождения практики.

Объем и содержание проведенной работы:

посещение уроков, занятий, различных мероприятий (количество занятий, тема);

количество проведенных фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий, уроков;

отмечает свое участие в разборе открытых уроков (с указанием темы);

дает краткую характеристику детей, с которыми проводилась индивидуальная работа и диагностическое обследование;

отмечает проведенную работу с педагогами, родителями, медицинским персоналом;

отмечает личную разработку материалов и пособий.

Выводы и обобщения (с какими трудностями и проблемами пришлось столкнуться в период прохождения практики, предложения по совершенствованию проведения практики, суждения о полезности практики).

В отчет включаются суждения студента о полезности и целесообразности проведения практики в данном учреждении, ее организации, высказываются пожелания и рекомендации по совершенствованию организации и содержания практики.

Отчет визируется педагогом группы, в которой студент проходил практику, с краткой характеристикой работы студента.

Приложение 5.

Примерная схема отчета методиста о проведенной педагогической практике студентов

- соблюдение сроков проведения педпрактики;
- критерии выбора общеобразовательного учреждения (разнообразие состава детей по зрительной патологии и состоянию психофизического развития; сложившаяся методическая и техническая база специального образовательного учреждения; стабильный опытный коллектив специалистов учреждения);
- содержание педагогической практики по срокам ее проведения, направлениям и тематике уроков и занятий;
- технология педагогической практики (методы, средства, организационные формы);
- научно-исследовательская работа студентов (сбор материала для курсовых и дипломных работ);
- критерии оценки педагогической практики;
- особенности и отличительные черты организации педагогической практики по сравнению с предыдущей практикой;
- вид учреждения, состав детей, кадровое обеспечение, наличие современного оборудования и др.;
- кадровое обеспечение (количество специалистов в учреждении: тифлопедагогов, психолога, логопеда, воспитателей и др. специалистов);
- научно-методическое обеспечение (использование опорной теоретической и методической специальной литературы, стимульных материалов и специальных технических средств).

Приложение 6.

Примерная схема психолого-педагогической характеристики младшего школьника

1. Анамнестические данные:

условия и особенности протекания беременности и родов;
раннее моторное и психоэмоциональное развитие;

оценка развития познавательной сферы ребенка от 1 года до 3 лет;
история психомоторного развития ребенка от 3 до 6 лет;
условия воспитания ребенка до начала школьного обучения.

2. Характер адаптации в период поступления ребенка в школу:

характер адаптации в детском коллективе;
адаптация к требованиям социального окружения;
наличие специфических реакций на посещение специализированной школы;

особенности взаимоотношений с педагогом в период адаптации.

3. Особенности двигательной сферы и моторики:

общая моторная гармоничность;
сформированность мелкой моторики;
уровень произвольной регуляции движений;
успешность выполнения ритмических и координированных движений как в игре, так и по заданию взрослого;
умение балансировать, удерживать равновесие;
успешность в играх с мячом разного диаметра, ловкость при его ловле или бросании, меткость бросков, умение соотносить силу броска и расстояние, на которое необходимо бросить мяч.

4. Работоспособность:

работоспособность, соответствующая нормативным показателям;
слишком быстрое некомпенсируемое утомление (выраженная сниженная работоспособность);

относительно медленное, но стойкое, некомпенсируемое утомление (сниженная работоспособность);

быстрое, но компенсируемое утомление, связанное, в первую очередь, не столько с утомлением от определенного вида деятельности (например, письма), сколько с мотивационным фактором;

пресыщение деятельностью, связанное в первую очередь с мотивационными механизмами деятельности.

5. Характеристика деятельности:

резкое снижение темпа, обусловленное утомлением (физическим или психическим);

неравномерность или колебания темпа деятельности;

низкий индивидуальный темп деятельности, проявляющийся во всех сферах психической деятельности (как правило, связанный с общим невысоким уровнем психической активности, психического тонуса);

ситуативное, психологически обусловленное снижение темпа деятельности, вплоть до полной остановки;

ситуативное, соматически обусловленное снижение темпа деятельности;

общий уровень активности ребенка (вялый, заторможенный или, наоборот, излишне шустрый и неугомонный).

возможность в любой момент отвлечься от заданий, контекста урока вне зависимости от наступления утомления (низкая мотивация деятельности как одно из проявлений регуляторной незрелости);

потребность во внешнем программировании деятельности (учитель должен все время контролировать деятельность ребенка; следует отличать подобного рода проблемы от невротической неуверенности ребенка в себе, когда он нуждается в подтверждении своей компетентности при выполнении задания и часто обращается к учителю именно с этой целью);

трудности построения и удержания (контроля) алгоритма многокомпонентной деятельности.

6. Анализ уровня развития познавательных процессов и психических функций:

А. Внимание (объем, возможности сосредоточения, переключения и распределения внимания в заданиях игрового и учебного характера, связь устойчивости внимания с объемом восприятия, длительность работы ребенка, возможность ребенка работать в условиях различных помех, наличие колебаний внимания и характер изменения его на фоне утомления, возбуждения или негативизма ребенка, характеристика произвольных форм внимания, произвольной регуляции собственной активности).

Б. Мнестическая деятельность (характер и особенности зрительной (при наличии остаточного зрения), тактильной, слуховой, двигательной памяти; объем непосредственного запоминания, его скорость, возможность удержания порядка предъявляемых элементов, наличие привнесенных или видоизмененных стимулов в непосредственном и в отсроченном воспроизведении, полнота и специфика отсроченного воспроизведения, оценка возможности опосредованного запоминания, соответствие объема запоминаемого материала нормативным возрастным показателям).

В. Мышление (уровень сформированности перцептивно-действенного, образного, вербально-логического мышления, понимание причинно-следственных отношений, умение обобщать, выделять существенные признаки, опосредовать, прогнозировать, уровень понятийного мышления, ведущий, смыслообразующий классификационный признак, самостоятельность, активность мышления, наличие инертности, ригидности мыслительных процессов, изменение динамики мыслительной деятельности в процессе обучения, критичность мышления, креативность мышления, понимание переносного смысла и эмоционального подтекста пословиц и метафор, рассказов со скрытым смыслом).

Г. Речь (развернутость и грамотность речевого высказывания, наличие агграмматизмов, речевая активность (слабая, адекватная, чрезмерная), качество

звукопроизношения, косвенная оценка объема активного и пассивного словаря и разница между ними, анализ специфических ошибок устной и письменной речи, сформированность диалогической речи в режиме «вопрос – ответ», степень развернутости ответов, наличие трудностей при инициации речевого высказывания, отсроченность ответов), эмоциональность высказываний, их адекватность, соотносённость с содержанием высказывания).

7. Эмоционально-личностные особенности:

аффективные и эмоциональные особенности ребенка (особенности восприятия ребенком эмоциональных состояний партнера по общению, оценка спектра эмоциональных реакций или преобладающего фона настроения ребенка, оценка адекватности наблюдаемых эмоциональных реакций;

заинтересованность ребенка, его реакции на успех или неудачу, адекватность этих реакций, аффективная расторможенность, наличие признаков негативизма, выраженность аффективных реакций в конфликтных фрустрирующих ситуациях, направленности личностных реакций (экстра-, интроценрированные тенденции личностного развития), наличие страхов, опасений;

общая направленность интересов ребенка (игра или общение, материальные удовольствия «что-либо съесть», наличие выраженных эгоистических тенденций, роли, выбираемые ребенком, интересы ребенка, их направленность, активность, постоянство, глубина, разносторонность и пр.).

степень сформированности самооценки и уровня притязаний, возможность адекватной оценки своих результатов, критичности.

сформированность мотивации к школьному обучению, наличие стойких познавательных интересов.

8. Особенности поведения ребенка:

целенаправленность поведения (регуляторная зрелость);

двигательная и речевая расторможенность;

отвлекаемость;

наличие импульсивных реакций (ответов), импульсивного поведения.

9. Взаимодействие ребенка с детьми и взрослыми:

коммуникативная активность;

коммуникативная адекватность;

сформированность коммуникативных навыков;

косвенная социометрическая позиция ребенка;

характер контактов ребенка со сверстниками;

отношение к педагогам, другим взрослым;

тенденции к лидерству или конформности;

адекватность стиля общения личностным особенностям.

По завершении психолого-педагогического обследования делается обобщенный вывод об уровне психического развития в целом и его соответствии возрастным нормативам.

Библиографические сведения о публикациях по тифлопсихологии в специальных периодических изданиях

«Дефектология» 2007 год

Зальцман Л.М. Ребенок с интеллектуальными нарушениями в школе для слепых детей. № 4. стр.33.

Захарова Е.В. Незрячий ребенок и книга. № 1. стр.27.

К юбилею Солнцевой Л.И. № 3. стр.93.

Момот В.А. Дифференцированный подход к оценке состояния психического здоровья и медико-психологической реабилитации инвалидов по зрению. № 3 стр. 65.

Подугольникова Т.А., Козлова Е.А., Носова М.Ф., Самохина Н.В. Развитие способности к зрительному поиску и локализация объектов с помощью компьютерной программы «Цветок» у детей дошкольного возраста с функциональными нарушениями бинокулярного зрения. № 2. стр.67.

Шимгаева А.Н. Феномен тревожности и коррекция нарушений в эмоциональной сфере у слабовидящих подростков. № 2. стр. 31.2

«Дефектология» 2006 год

Басилова Т.А., Александрова Н.А. Анализ результатов изучения слепых детей со сложным нарушением развития за тридцать лет. № 2. стр.3.

Белякова Н.А. О роли пространственных представлений в овладении чтением и письмом по системе Брайля. № 2. стр.36.

Гудонис В., Баркаускайте М. Интегрированное обучение детей с нарушениями зрения. № 3. стр.78.

Денискина В.З., Зарубина И.Н. Итоги Первого Всеукраинского съезда тифлопедагогов. № 4. стр. 92.

Зальцман Л.М. Работа с родителями детей, имеющих нарушения зрения и интеллекта. № 2. стр.36.

«Дефектология» 2005 год

Волкова И.П. Индивидуально-типологические особенности лиц с нарушениями зрения. № 3. стр.39.

Григорьева Л.П., Блиникова И.В. Создание развивающей среды для детей с глубокими сенсорно-перцептивными нарушениями. № 5. стр.65.

Денискина В.З., Петрова Г.Г. Развитие обоняния у детей с нарушением зрения. № 4 стр.58.

Денискина В.З., Плаксина Л.И., Саломатина И.В. 85 лет Российской государственной библиотеке для слепых. № 3. стр.88.

Подколзина Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения. № 6. стр.33.

«Дефектология» 2004 год

Голод В.И. Особенности переработки зрительной информации у детей младшего школьного возраста. № 5. стр.66.

Зарубина И.Н. Профессиональное образование лиц с нарушениями зрения. № 3 стр.29.

Колотилова В.Ю. Формирование социальной компетентности у старшеклассников с глубокими нарушениями зрения на уроках литературы. № 2. стр.45.

Малофеев Н.Н. Обучение слепых в России XIX века: государство и филантропия. № 5. стр.74.

Муравьева В.Н. Первые работы по психологии слепых и глухих людей. «Письма» Д. Дидро. Историко-психологическая версия возникновения. № 1. стр.23.

Плаксина Л.И., Денискина В.З., Зарубина И.Н. Итоги международной научно-практической конференции «Профессиональное образование лиц с нарушениями зрения». № 3. стр.14.

Серодеева Р.Ш., Тупоногов Б.К. Коррекционная направленность предметного преподавания с учетом нарушения зрения обучающихся. № 6. стр.22.

Субботенко И.Н., Карлена О.А. Обучение незрячих студентов в Кисловодском медицинском колледже. № 3. стр.49.

«Дефектология» 2003 год

Витковская А.М. Основные направления работы с родителями детей раннего возраста с тяжелыми нарушениями зрения. № 4. стр.40.

Кантор В.З. Реабилитация инвалидов по зрению как специфическая педагогическая деятельность. № 5. стр.38.

Николаева В.П. Использование наглядных средств на уроках природоведения в школе слепых. № 2 стр.72.

Никулина Г.В. Коммуникативный потенциал слепых и слабовидящих школьников: изучение, перспективы развития. № 5. стр.52.

Подколзина С.Н. Вопросы работы тифлопедагога детского сада для детей с нарушениями зрения. № 3. стр.39.

Подугольникова Т.А., Носова М.Ф. Оценка уровня развития кратковременной зрительной памяти у дошкольников с нарушениями бинокулярного зрения. № 1. стр.67.

Садым С.В. Коган Н.В. Витagenный опыт как средство активации познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников на уроках естественнонаучного цикла. № 2. стр.65.

Фильчикова Л.И. Диагностика нарушений зрения у преждевременно родившихся детей. № 4. стр.17.

«Дефектология» 2002 год

Подколзина Е.Н. Вопросы работы тифлопедагога детского сада для детей с нарушением зрения. № 6. стр.71.

Григорьева Л.П., Алиева З.С., Бернадская М.Э., Благосклонова Н.К., Костина Т.Ф., Рожкова Л.А., Толстова В.А., Фильчикова Л.И., Фишман М.Н. Проблемы психофизиологии развития познавательных процессов у детей со сложными нарушениями. № 4. стр.3.

Денискина В.З. Этическое воспитание лиц с нарушениями зрения. № 1. стр.61.

Дорофеева Т.А. Особенности использования органов чувств в учебной деятельности младшими школьниками с нарушениями зрения. № 1. стр. 3.

Дорофеева Т.А. Формирование представлений о сенсорных возможностях у младших школьников с нарушением зрения в рамках коррекционной программы «Ребенку о нем самом». № 6. стр.47.

Зальцман Л.М. Формирование коммуникативной компетентности незрячих детей средствами невербального общения. № 4. стр.62.

Корнилова И.Г. Применение метода беседы в исследовании межличностных отношений подростков с патологией зрения. № 2. стр.3.

Кулаков В.Н. Теоретические и методологические предпосылки обучения незрячих музыкантов. № 3. стр.53.

Поставнева И.В. Особенности образа тела у детей дошкольного возраста, имеющих физические дефекты. № 4. стр.72.

Важко О.А. Психологическая помощь детям с проблемами зрения. № 4. стр.91.

Уфимцева Л.П., Курегешева Т.Н. Психодиагностические методики для работы с младшими школьниками, имеющие глубокие нарушения зрения. № 6. стр.6.

Уфимцева Л.П., Окладникова Т.К. Психокоррекционные занятия с младшими школьниками, имеющими нарушения зрения. № 1. стр.42.

«Дефектология» 2001 год

Григорьева Г.В. Развитие ведущей формы общения у дошкольников с нарушениями зрения. № 2. стр.76.

Григорьева Л.П. Новое оригинальное пособие по тифлопсихологии. № 3. стр.78.

Коган Н.Е. Нетрадиционные формы обучения географии в школе для слепых и слабовидящих. № 1. стр.34.

Корнилова И.Г. Личностное своеобразие и его роль в процессе социализации подростков с патологией зрения. № 2. стр.3.

Машкова Т.Н., Денискина В.З. Система работы по формированию неречевых средств общения у дошкольников с нарушением зрения. № 5. стр. 87.

Подколзина Е.Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения. № 2. стр.84.

Юбилей к.п.н. профессора Феоктистовой В.А. № 1. стр.79.

«Дефектология» 2000 год

Алиева Д.С. Моделирование узловых вопросов математики в школах для детей с нарушением зрения. № 6. стр.51.

Гончарова Е.Л. Подготовка детей с нарушением зрения и слуха к восприятию художественной литературы: традиции и инновации. № 6. стр.62.

Григорьева Л.П. Формирование высших форм зрительного восприятия как основа компенсации нарушений когнитивного развития детей. № 3. стр.3.

Григорьева Л.П. Формирование сенсорных эталонов у детей с нарушениями зрения (методические рекомендации). № 2. стр.92.

Подугольникова Т.А., Рожкова Г.И. Зрительная работоспособность дошкольников и первоклассников с нормальным и нарушенным бинокулярным зрением. № 2. стр.56.

Попов А.Т., Кулаков В.Н. Оптимизация процесса обучения незрячих музыкантов. № 4. стр.59.

Солнцева Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях. № 4. стр.3.

Солнцева Л.И. Снижение результативности умственной деятельности и школьного обучения среди детей с нарушенным бинокулярным зрением. № 1. стр.27.

Тюбекина З.Н. Развитие осязания и мелкой моторики у старших дошкольников с нарушениями зрения (из опыта работы). № 5. стр.56.

«Дефектология» 1999 год

Бельмер В.А. Особенности преподавания черчения в школе для слабовидящих детей. № 2. стр.40.

Григорьева Л.П. Проблема компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей (экспериментально-теоретический аспект). № 2. стр.9.

Григорьева Л.П. Системная модель компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей и ее экспериментальная верификация (сообщение II). № 3. стр.22.

Гудонис В.П. 70 лет литовской тифлопедагогике. № 1. стр.71.

Егорова Т.С. Диафрагмирующие средства помощи слабовидящим. № 4. стр.18.

Солнцева Л.И. Новое тифлотехническое средство для работников интеллектуального труда. № 4. стр.81.

Станимирович Д. Значения опыта общения слепого ребенка с физической и социальной средой. № 3. стр.65.

«Дефектология» 1998 год

Анисимова Н.Л. Совместная работа семьи и детского сада по воспитанию и развитию детей с нарушением зрения. № 1. стр.56.

Бельмер В.А. Коррекционная направленность уроков изобразительного искусства в школе для слабовидящих детей (I–IV класса). № 6. стр.32.

Гафурова З.Ф., Григорьева Л.П., Шарипов А.Р. Возрастные особенности перцепции у офтальмологически здоровых и близоруких школьников. № 6. стр.3.

Григорьева Г.В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения. № 5. стр.76.

Гудонис В.П. Опыт и перспективы интегрированного обучения детей с нарушением зрения. № 2. стр.75.

Гудонис В.П. Проблемы образования слепых и слабовидящих детей. № 1. стр.95.

Иванова Н.Н. Коррекция зрительно-двигательной и моторной координации у старших дошкольников с нарушениями зрения. № 4. стр.72.

Корнилова И.Г. Коррекция недостатков развития коммуникативных качеств старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игродраматизации. № 6. стр.49.

Максютова Р.Д. Как помочь ребенку с нарушением зрения включиться в учебную деятельность. № 3. стр.44.

Омвиг Д. Какой должна быть служба для слепых? № 4. стр.84.

Солнцева Л.И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушением зрения. № 4. стр.9.

Тарасова С.А. Мой первый слепой воспитанник. № 4. стр.55.

Тупоногов Б.К. Учет офтальмогигиенических рекомендаций при организации учебно-воспитательной работы с учащимися, имеющими зрительный дефект. № 5. стр. 58.

Фильчикова Л.И. Электрофизиологическая диагностика нарушений зрения у детей раннего возраста. № 1. стр.17.

Шарипов А.Р., Гафурова З.Ф. Особенности представлений родителей близоруких детей о семейном воспитании. № 3. стр.23.

«Дефектология» 1997 год

Горбылева И.Л. Психолого-педагогическая коррекция средствами искусства в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения. № 6. стр.60.

Григорьева Л.П. Роль перцептивного обучения в преодолении последствий зрительной депривации у детей при глубоких нарушениях зрения и слуха. № 1. стр.22.

Людмила Иванова Солнцева. № 3. стр.95.

Машанский В.Ф., Есиков В.Б., Рогушин В.К., Штильбанс В.И. Вибрационный способ исследования тактильной чувствительности слепых и некоторых приемов ее повышения. № 6. стр.25.

Никифорова Е.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения общения со сверстниками. № 3. стр.43.

Никулина Г.В. Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушениями зрения. № 2. стр.90.

Присяжный А.В. Информационные потребности слепых и слабовидящих учащихся и их родителей. № 6. стр.30.

Солнцева Л.И. Модели интегрированного обучения детей с нарушением зрения. № 2. стр.8.

Сошина В.П. Обучение школьников с нарушением зрения вязанию трикотажных изделий на бытовой вязальной машине «Северянка». № 1. стр.54.

Степанова Г.П. Из опыта преподавания информатики в школе для слепых детей. № 3. стр.48.

«Дефектология» 1996 год

Анисимова Н.Л., Солнцева Л.И. Модель кабинета практического психолога в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения. № 6 стр.72.

Березкин Р.В. Тифлотехнический учебный прибор по химии для сжигания металлов и неметаллов в кислороде. № 2. стр.84.

Верхозина И.И., Богдан В.В. Иркутской школе для слепых детей – 100 лет. № 1. стр.91.

Григорьева Г.В. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушением зрения. № 4. стр.84.

Григорьева Л.П. Концепция диагностики аномального развития детей с сенсорными нарушениями. № 3. стр.3.

Гудонис В.П. Критерии оценки человека с депривацией зрения в античные времена. № 5. стр.84.

Гудонис В.П. Социализация взрослых инвалидов и детей со специальными потребностями. № 6. стр.89.

Гудонис В.П. Теоретические предпосылки интеграции лиц с нарушенным зрением. № 2. стр.7.

Махортова Г.Х. Проблемы психологической адаптации детей с нарушениями зрения в условия массовой школе. № 4. стр.45.

Селезнева Е.В. Осознание ребенком с нарушением зрения своих сенсорных возможностей при восприятии окружающего мира. № 1. стр.67.

Соколова А.В. Развитие нетрадиционных форм обучения слабовидящих детей в условиях специальной школы. № 4. стр.51.

Шиленкова Л.З. Из опыта коррекционной работы со слепыми детьми на уроках математики в V–XII классах. № 1. стр.45.

Юткина О.А. Роль ученического рисунка в формировании предметных представлений на уроках рисования в школе для детей с нарушениями зрения. № 1. стр.48.

«Дефектология» 1995 год

Басилова Т.А. Использование игровой и изобразительной деятельности в развитии социально-бытовой ориентировки слепоглухих школьников. № 6. стр.38.

Гончарова Е.Л. Формирование базовых компонентов читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения. № 4. стр.3.

Григорьева Л.П. Психофизиологическая диагностика нарушений зрительного восприятия у детей, поступающих в школу. № 5. стр.3.

Лонина В.А. Цели, задачи и содержание работы тифлопедагога. № 1. стр.21.

Никулина Г.В., Рогушин В.К. О работе научно-практической конференции незрячих учителей и тифлопедагогов РФ. № 2. стр.95.

Солнцева Л.И. К вопросу о стандартах начального образования для детей с нарушением зрения. № 6. стр.21.

Чугунов В.В. Сексологические аспекты тифлологии. № 3. стр.27.

«Дефектология» 1994 год

Абдиралина В.И., Шумарикова Т.И. Организация свободного времени слепых и слабовидящих в выходные дни. № 5. стр.60.

Апухтина А.Д., Басилова Т.А., Васина Г.В., Чулков В.Н. Программа по социально-бытовой ориентации для слепоглухих детей. № 6. стр.56.

Березкин Р.В. Тифлотехнический учебный прибор для моделирования пространственной электронной структуры атома элементов II периода периодической системы Д.И. Менделеева. № 4. стр.81.

Денискина В.З. Использование остаточного зрения и развитие зрительного восприятия на уроках математики в начальных классах школ для слепых детей. № 5. стр.55.

Ремейкайте И.В. Закономерности и способности овладения дошкольниками с нарушенным зрением знаниями о труде взрослых. № 1. стр.68.

Костючек Н.С. Использование остаточного зрения учащимися школ слепых при восприятии наглядного материала в процессе обучения грамоте. № 1. стр.45.

Лонина В.А. Психологическая служба в школе для детей с нарушением зрения. № 6. стр.10.

Махортова Г.Х., Солнцева Л.И. Брайлевская грамотность слепых в современном обществе. № 2. стр.52.

Новичкова И.В. Логопедическая работа со старшими дошкольниками, имеющими нарушения зрения. № 4. стр.71.

Плаксина Л.И. Один из приемов коррекции зрительной недостаточности у детей дошкольного возраста на занятиях изобразительной деятельностью. № 1. стр.65.

Подколзина Е.В. Обучение дошкольников с косоглазием и аномалией применению схем зрительно-пространственной ориентировки. № 3. стр.74.

Славный путь ученого (к 90-летию Марии Ивановны Земцовой). № 1 стр.87.

Солнцева Л.И. Новые формы работы школ для детей с нарушением зрения. № 5. стр.10.

«Дефектология» 1993 год

Гладких Л.П. Как научить слабовидящего ребенка декоративному рисованию. № 3. стр.59.

Головина Т.П., Стернина Э.М. Критерии оценки положения слепого в семье в модели реабилитированности. № 1. стр.12.

Гудонис В.П. Интеграция лиц с нарушенным зрением. № 4. стр.13.

Дыдин Ю.М. Из опыта использования самодельного прибора на уроках физики в школах для слепых детей. № 4. стр.51.

Егорова Т.С. Особенности чтения у людей с нормальным зрением и у слабовидящих. № 6. стр.26.

Лукошевичене А.Л. Особенности формирования смысловой стороны речи у слабовидящих дошкольников. № 6. стр.47.

Маллаев Д.Н. Психолого-педагогические предпосылки по восполнению дефицита нравственности и физического развития слепых и слабовидящих детей в игре. № 5. стр.38.

Подопригорова М.В. Слепоглухие дети с локальными расстройствами. №3. стр.51.

Феоктистова В.А., Зайцева Н.Н. Социально-бытовая ориентировка младших слепых школьников в условиях специально организованного обучения. №3. стр.43.

«Дефектология» 1992 год

Григорьева Л.П., Муфлех И. Методики формирования зрительных образов на коррекционных занятиях начальных классов школ для детей с нарушениями зрения. № 4. стр.6.

Егорова Т.С. Визометрия при низком зрении. № 1. стр.22.

Казаков А.А. Лабораторный информатор цвета для слепых. № 1. стр.85.

Капранов В.З. К оценке порогов локализации слабовидящими школьниками источника звука в пространстве. № 4. стр.14.

Кручинин В.А., Солнцева Л.И. Психологические аспекты обучения ориентирования в пространстве и мобильности школьников с глубокими нарушениями зрения. № 2–3. стр.11.

Олейник С.А. Организация методической работы по обеспечению коррекционно-компенсаторной направленности учебно-воспитательного процесса в школе-интернате для слепых детей. № 2–3. стр.26.

Федяй Г.Ф. Некоторые средства и приемы коррекции зрительного восприятия слабовидящих детей на уроках природоведения. № 1. стр.53.

«Дефектология» 1991 год

Алексеев О.Л. Особенности организации школьного эксперимента при обучении слепых детей. № 1. стр.60.

Алексеев О.Л. Повышение эффективности ориентировки слепого в окружающей среде. № 3. стр.5.

Березкин Р.В. Школьный множительный аппарат рельефного шрифта для слепых. № 4. стр.78.

Бричкуте С.Ю., Хорош С.М. Понимание слепыми дошкольниками двумерных изображений. № 1. стр.70.

Денискина В.З., Шаш М. Применение счетного устройства «Абак» в процессе обучения слепых детей. № 2. стр.67.

Ермолович З.Г., Турик Г.Г. Проблемы социально-трудовой реабилитации инвалидов по зрению. № 2. стр.90.

Зислина Н.Н., Сорокина Р.С. Использование зрительных вызванных потенциалов для дифференциальной диагностики и прогноза восстановительного лечения при врожденной близорукости. № 4. стр.15.

Иванова Т.Н. Использование звуковоспроизводящей техники на уроках русского языка и литературы в школе для слепых детей. № 5. стр.61.

Литвак А.Г. Путь реабилитации и интеграции по зрению: коррекция и профилактика? № 6. стр.9.

Моргулис И.С. Заметки с уроков в младших классах школы для детей с нарушениями зрения. № 3. стр.58.

Сековец Л.С. Состояние двигательной сферы у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в период окклюзионного лечения. № 3. стр.85.

Семенов Л.А., Шлыков В.П. Повышение эффективности обучения слепых школьников гимнастическим элементам путем использования объемных макетов. № 5. стр.64.

Солнцева Л.И. Современные проблемы тифлопедагогики и тифлопсихологии. № 5. стр.10.

Солодова Н.И. Воспитание у слабовидящих школьников организованности, ответственности в учебной деятельности и положительного к ней отношения. № 2. стр.49.

Толстова В.А., Дубовская Л.А., Татаринов С.А. Электроэнцефалограмма детей с нарушенным зрением в процессе плеоптического и ортоптического лечения. № 3. стр.20.

Тупоногов Б.К., Орабаев Ж. Коррекция зрительного восприятия слабовидящих школьников на уроках биологии. № 4. стр.42.

Хорош С.М. Влияние позиции родителей на раннее развитие слепого ребенка. № 3. стр.88.

Чулков В.Н. Социально-бытовая ориентация как специальный принцип обучения слепоглухих детей. № 4. стр.38.

«Дефектология» 1990 год

Гайлене И.П. Особенности выделения признаков объектов детьми с нарушениями зрения. № 2. стр.13.

Ермаков В.П., Кириллова Л.И. Офтальмо-гигиенические аспекты организации трудового обучения слабовидящих детей. № 1. стр.59.

Иванова Т.Н. Наглядность на уроках русского языка и литературы как важное условие коррекционной работы в школе для слепых детей. № 2. стр.51.

Изотова В.С. Пути и методы формирования у слепых дошкольников представлений об объектах неживой природы и их физических свойствах. № 3. стр.65.

Казаков А.А., Тупоногов Б.К. Устройство и использование клавишных пособий по биологии при обучении слабовидящих школьников. №3. стр.73.

Кручинин В.А. Работа по совершенствованию сенсорно-перцептивной сферы у слепых детей на занятиях по физическому воспитанию и ориентировке в пространстве. № 6. стр.47.

Солнцева Л.И. Использование зрительного восприятия в процессе обучения детей с остаточным зрением. № 5. стр.3.

Солнцева Л.И. Теоретические и практические аспекты коррекционно-воспитательной работы в школе для слепых на современном этапе. №1. стр.9.

Сташевский С.В. Использование наглядно-действенной методики для развития зрительного восприятия детей с нарушениями зрения. № 1. стр.16.

Феокистова В.А. О перспективах качественного совершенствования учебно-воспитательного процесса в школах для слепых и слабовидящих детей. № 6. стр.77.

Шевченко В.П. Внеклассная работа в школе для слепых детей. № 4. стр.47.

«Дефектология» 1989 год

Азарян Р.Н. Эстетическое воспитание и формирование эмоциональной сферы у слепых и слабовидящих учащихся на внеклассных занятиях физической культурой. № 6. стр.49.

Азарян Р.Н., Габриэлян А.А. Исследование особенностей ходьбы у слепых и слабовидящих школьников. № 3. стр.50.

Акшонина А.Я., Беспалов Г.Н., Гончарова Е.Л. Дидактическое пособие для наглядного моделирования в начальных классах школы слепоглухонемых детей. № 5. стр.69.

Жохов В.П., Замулин А.Л., Литвак А.Г., Солнцева Л.И. К вопросу организации психологической службы в специальных школах для детей с нарушениями зрения. № 3. стр.11.

Кручин В.А. Особенности развития пространственной ориентировки у слепых детей младшего школьного возраста. № 2. стр.59.

Мастюкова Е.М. Дефекты зрения и интеллекта при алкогольном синдроме плода. № 6. стр.9.

Федяй Г.Ф. Проведение демонстрационных опытов по химии в школах для слабовидящих детей. № 6. стр.56.

«Дефектология» 1988 год

Гладких Л.П., Плаксина Л.И. Коррекционная работа на занятиях по рисованию с натуры в детских садах для детей с нарушениями зрения. № 2. стр.66.

Григорьева Л.П., Кондратьева С.И., Сташевский С.В. Восприятие цветных изображений школьниками с нормальным и нарушенным зрением. № 5. стр.20.

Григорьева Л.П., Кондратьева С.И., Сташевский С.В. Системный подход к решению проблемы развития зрительного восприятия у детей с глубокими нарушениями зрения. № 6. стр.10.

Жохов В.П., Особова Т.З., Чмутова Л.Н. К вопросу о зрительной работоспособности учащихся школ для слабовидящих детей. № 4. стр.41.

Иванова Т.Н. Экскурсии и туристические походы как путь формирования познавательного интереса к окружающему миру у детей с глубокими нарушениями зрения. № 4. стр.44.

Костючек Н.С. Знание предметных представлений для коррекции речи слепого младшего школьника. № 3. стр.70.

Кручинин В.А. Диагностика возрастных изменений в пространственной ориентировке детей с глубокими нарушениями зрения. № 3. стр.31.

Морозова Г.В. Особенности анализирующего восприятия изображенных предметов глухими, слабовидящими и умственно отсталыми детьми. № 2. стр.16.

Навицкис А.Й. Профессиональная ориентация слепых и слабовидящих школьников. № 1. стр.56.

Новикова Л.А. Нейрофизиологические механизмы нарушения зрения и слуха в детском возрасте. № 1. стр.8.

Полонская Н.Н. Методика восстановления системы цветовых обозначений. № 5. стр.17.

Сироткин С.А., Шакенова Э.К. О концепции «искусственного формирования» человеческой психики в тифлосурдопедагогике. № 1. стр.16.

Кречетова Е.А. Физическое воспитание слепых и слабовидящих школьников в режиме дня. № 4. стр.86.

«Дефектология» 1987 год

Басилова Т.А. Условия формирования первоначальных жестов у слепоглухих детей. № 1. стр.11.

Бертынь Г.П. Близнецы и слепоглухота. № 3. стр.16.

Воронин В.М., Ермаков В.П. Знаковые проблемы в современной тифлопедагогике и тифлопсихологии. № 2. стр.9.

Жохов В.П., Замулин А.А., Калугина Н.А., Литвак А.Г. Особенности интеллекта слабовидящих дошкольников. № 1. стр.22.

Кондратьева С.И., Сташевский С.В., Григорьева Л.П. Организация, методы и содержание коррекционных занятий по развитию зрительного восприятия слабовидящих и частично зрячих учащихся (опыт экспериментальной работы в начальных классах школы для слепых детей). № 2. стр.16.

Фишман М.Н. Электроэнцефалографическое исследование слепоглухих детей. № 2. стр.22.

Фадина М.Н. Пейзажная лирика как средство развития образной речи и эстетического чувства слабовидящих школьников. № 1. стр.53.

Феоктистова В.А. Совершенствование обучения слепых младших школьников ориентировке в пространстве. № 4. стр.60.

Сековец Л.С. Организация двигательного режима детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. № 6. стр.62.

Головина Т.П., Стерина Э.М., Феоктистова В.А. Совершенствование подготовки студентов-тифлопедагогов в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. № 1. стр.82.

Беспалов Г.Н. Формирование образа брайлевского знака с помощью специальных технических средств у слепоглухих детей с остаточным зрением. № 2. стр.71.

Корчемкин В.М. Использование знаковых систем в обучении и производственной деятельности слепых. № 5. стр.84.

Филин В.А. Микродвижения глаз при нарушениях зрения. № 5. стр.79.

«Дефектология» 1986 год

Березкин Р.В., Соловьев А.А. Тифлотехнический учебный прибор по химии для составления формул, уравнений и моделирования молекулярной структуры химических соединений. № 5. стр.76.

Вербук М.А., Корчемкин В.М. Некоторые вопросы проектирования тифлотехнических средств. № 2. стр.71.

Гончарова Е.Л. Изобразительная деятельность слепоглухонемого ребенка, овладевающего словесной речью. № 6. стр.13.

Жохов В.П., Литвак А.Г., Первова И.Л. Общие проблемы зрительной работоспособности в тифлопсихологии. № 1. стр.18.

Жохов В.П., Особова Т.З., Чмутова Л.Н. Офтальмологический аспект профессиональной пригодности выпускников специальных школ для слабовидящих. № 3. стр.15.

Семенов Л.А. Оборудование коррекционного тренажерного спортивного зала в школах для слепых и слабовидящих, его описание и общие рекомендации по использованию. № 1. стр.85.

«Дефектология» 1985 год

Белецкая В.И., Гнеушева А.Н. Гигиенические требования к организации урока в школе для слабовидящих. № 2. стр.50.

Бельмер В.А. Обучение восприятию графических изображений на уроках изобразительного искусства в подготовительном классе школы для слабовидящих. № 2. стр.50.

Бертынь Г.П. Этиологическая классификация слепоглухоты. № 5. стр.14.

Воронин В.П. Психолого-педагогические аспекты обучения учащихся с нарушениями зрения с применением компьютерной техники. № 1. стр.49.

Емельянов В.П. Восприятие детьми с остаточным зрением изображений, вызывающих геометрические иллюзии. № 1. стр.18.

Еременко Ю.И., Ермаков В.П. Теоретические аспекты создания технических устройств для слепых с использованием вокодерной техники. № 1. стр.81.

Жохов В.П., Особова Т.З. К вопросу оптимизации зрительной работы слепых и слабовидящих школьников. № 3. стр.10.

Лукошевичене А.Л. К вопросу об особенностях смысловой стороны речи слабовидящих дошкольников. № 6. стр.62.

Петрушевичус Ю. Пути стимулирования учебной деятельности взрослых слепых и слабовидящих. № 3. стр.72.

Плаксина Л.И. Как учить слабовидящего ребенка видеть и понимать окружающий мир. № 1. стр.87.

Сековец Л.С. Система упражнений по коррекции координации движений у дошкольников с косоглазием и амблиопией. № 6. стр.70.

Семенов Л.А. Оценка развития навыков ориентировки в пространстве у слепых детей. № 1. стр.56.

Смирнов В.Н. Микрокалькулятор с лупой для слабовидящих учащихся. № 5. стр.73.

Убалехт Н.П. Внеклассная работа по эстетическому воспитанию учащихся с нарушениями зрения и ее роль в формировании личности. № 4. стр.57.

Чебыкин Е.В. Наглядные пособия для обучения слепых детей. № 5. стр.69.

«Дефектология» 1984 год

Азарян Р.Н. Урок физической культуры как важное средство воспитания нравственных и личностных качеств у слепых и слабовидящих школьников. № 6. стр.53.

Багдонас А., Бандзявичус К., Кочунас Р., Лаугалис Ф. Ассиметрия восприятия акустически предъявляемых вербальных и невербальных стимулов у зрячих и слепых. № 3. стр.32.

Гнеушева А.Н. О детях с глубокими нарушениями зрения. № 3. стр.85.

Григорьева Л.П. Особенности зрительного опознания изображений слабовидящими школьниками. № 2. стр.22.

Костючек Н.С., Денискина В.З. Методические рекомендации по использованию «Прибора прямого чтения» в школе для слепых детей. № 1. стр.77.

Крылова Н.А. Как подготовить слабовидящего ребенка к обучению в школе. № 1. стр.78.

Мясников Ф.М. Опыт организации работы Новосибирской межобластной очно-заочной средней школы для слепых и слабослышащих. № 5. стр.58.

Радулов В. Групповые занятия по формированию социальных умений у незрячих. № 5. стр.76.

Семенов Л.А., Городин А.Б. Ориентирование слепых детей в пространстве с помощью радиопеленгационной аппаратуры. № 3. стр.80.

Синева Е.П. Психологическое изучение взаимоотношений слепых в производственных и школьных коллективах. № 1. стр.20.

Чебыкин Е.В. Дробные палочки для слепых учащихся. № 4. стр.79.

Чебыкин Е.В. Процентный круг для слепых учащихся. № 4. стр.78.

Шлыков В.П. Применение обучающих программ при освоении двигательных действий детьми с глубокими нарушениями зрения. № 3. стр.65.

«Воспитание и обучение детей с нарушениями развития» 2005 год

Милова Л.М. Развитие осязательного восприятия у totally слепых младших школьников. № 1. стр.19.

Подколзина Е.Н. Ознакомление дошкольников с ролью зрения в их жизнедеятельности. № 5. стр.37.

«Воспитание и обучение детей с нарушениями развития» 2004 год

1. Акопова А.Ф., Руденко Л.А., Сербина Л.Ф. Изобразительная деятельность дошкольников с нарушениями зрения. № 2 стр.18, № 3 стр.25, №4 стр.13.

2. Иванникова О.А. Развитие взаимодействия и общения дошкольников с нарушением зрения. № 2. стр.23.

3. Минаева Н.Г. Развитие навыков ориентировки у дошкольников с косоглазием и амблиопией. № 6. стр.17.

4. Рудь Н.Н. Специфика уроков труда в начальных классах для слепых и слабовидящих детей с нарушением интеллекта. № 2. стр.44.

5. Семченкова И.А. Оптимальные условия коррекционно-воспитательной работы с дошкольниками с нарушением зрения. № 4. стр.18.

6. Солнцева Л.И. К столетию М.И. Земцовой. № 3. стр.84.
7. Солнцева Л.И., Хорош С.М. Воспитание слепых детей раннего возраста. № 5. стр.64.
8. Шалыгина Т.Н. Нестандартные методы словарной работы с младшими школьниками с нарушением зрения. № 5. стр.34.

«Воспитание и обучение детей с нарушениями развития» 2003 год

Сапронова О.П. Совместная работа тифлопедагога и воспитателя по формированию предметных представлений у детей с нарушенным зрением. № 5.стр.15.

Бельмер В.А. Развитие пространственного зрения на уроках изобразительного искусства в школе. № 2. стр.31.

Биографические очерки о ведущих отечественных и зарубежных тифлологах

**Земцова Мария Ивановна
(1903–1994)**

Родилась в бедной крестьянской семье, воспитывалась в детском доме. Подростком встретила революцию, зрелой женщиной – войну. Всю свою нелегкую жизнь посвятила одной благородной цели – всесторонней помощи слепым. В душевном порыве «сердце отдавать людям» прошла она путь от рядового сотрудника до доктора педагогических наук, профессора.

Сильная личность, принципиальная, бескомпромиссная, она требовала и от своих сотрудников преданности делу. Преданность и влюбленность в науку выливались у Марии Ивановны в скрупулезное изучение особенностей развития слепых и слабовидящих, в бесконечный поиск путей совершенствования их воспитания и обучения, дальнейшего трудоустройства, серьезную работу по изучению и анализу трудностей, которые испытывают незрячие дети при вхождении в мир зрячих.

Она всегда поражала широтой знаний в биологии, физиологии, офтальмологии и, конечно, в тифлопедагогике и тифлопсихологии. Общась с широким кругом ученых, она сообщала о своих успехах, спрашивала совета.

М.И. Земцова обладала удивительным даром устанавливать контакты с преподавательскими коллективами школ слепых и слабовидящих детей. Люди видели в ней не только ученого, владеющего глубокими академическими знаниями, но и специалиста-практика, умеющего дать нужный совет по методике. Она хорошо знала и поддерживала работу лучших учителей Москвы, Ленинграда, других городов страны. Это давало ей возможность воочию увидеть наиболее трудные, нерешенные проблемы школ. Обратив внимание на увеличивающийся процент сложных сочетаний дефектов со слепотой, изменение этиологии зрительного дефекта, она привлекла к проблеме специалистов, занимающихся изучением слепых с умственной отсталостью, врачей-офтальмологов, психоневрологов (Н.Б.Лурье, В.И.Белецкую, А.Н.Гнеушеву, А.И.Каплан).

Мария Ивановна часто выезжала на места не столько с целью сбора экспериментального материала, сколько для оказания оперативной методической помощи учителям и воспитателям. Каждая ее поездка сопровождалась встречей с местной администрацией. С ее помощью многие школы получили новые помещения, современное оборудование, технику, ав-

тобусы и т.д. Особой ее заслугой стали педагогические чтения. Так, например, ярким научным событием были педагогические чтения, проходившие в школе слепых Верхней Пышмы Свердловской области. Опыт работы лучших учителей находил свое отражение в ежегодном сборнике «Специальная школа», издаваемом Институтом дефектологии еще до появления журнала «Дефектология».

И все это время Мария Ивановна работала над проблемой изучения состава учащихся школ для детей с нарушениями зрения. Подробная анкета, разработанная совместно с А.И.Каплан и М.С. Певзнер, позволила получить уникальную информацию о детской слепоте в 60-е годы. По результатам этой работы была написана книга «Дети с глубокими нарушениями зрения». Ее опыт использовался во многих странах. Так, профессор Бременского университета им. Гельмгольца В. Фромм, работая над докторской диссертацией, опирался на разработанную М.И. Земцовой систему обучения слепых чтению рельефного рисунка, которая впоследствии была внедрена в школах ГДР.

В течение 35 лет М.И. Земцова руководила лабораторией обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей в Институте дефектологии АПН СССР. Вся научно-исследовательская, педагогическая и общественная работа М.И. Земцовой была направлена на поиск новых путей и методов в воспитании, обучении и трудовой деятельности людей, имеющих глубокие нарушения зрения.

М.И. Земцовой написано более ста научных трудов, посвященных развитию, воспитанию и обучению слепых и слабовидящих детей, а также, решению проблем образования, трудовой подготовки и социальной реабилитации взрослых слепых, в частности инвалидов Великой Отечественной войны.

Многие ее научные работы переведены на иностранные языки, ряд из них удостоены премии Академии педагогических наук СССР. Наибольшую известность получили ее книги: «Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности», «Учителю о детях с нарушениями зрения», «Трудовое обучение и воспитание слабовидящих», «Альбом рельефных рисунков для 1–5 классов школ слепых».

Научные исследования ученого оказали реальную помощь в коррекции недостатков познавательной деятельности, вызванных слепотой, компенсации этих недостатков путем активизации деятельности сохранных анализаторов и резервных познавательных возможностей высших психических функций. Знакомство с опубликованными работами М.И. Земцовой помогает слепым и слабовидящим людям в развитии, совершенствовании личности, воспитании воли, характера, в рациональном выборе доступной и интересной профессии, в умении адаптироваться в обществе зрячих.

В процессе многолетней научной деятельности М.И. Земцова приобрела огромный опыт изучения методов работы в школах для слепых и слабовидящих детей как в России, так и за рубежом. Руководя лабораторией обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей в Институте дефектологии, она организовала и направляла педагогические исследования коллектива таким образом, чтобы научно обоснованные методы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения конкретизировались и дополнялись практической работой учителей специальных школ данного типа.

Именно такое сочетание науки и практической деятельности стало основой для создания на базе школ-интернатов научных исследовательских лабораторий, где научные сотрудники совместно с учителями трудились над разработкой и апробацией проектов учебных планов и программ для слепых и слабовидящих учащихся, а также специальных учебников для начальных классов и учебных пособий, адаптированных для восприятия слепых детей.

М.И. Земцова уделяла много внимания и времени работе с родителями слабовидящих и слепых детей, и особенно тех дошкольников, слепота которых осложнялась дополнительными заболеваниями или дефектами. Так, по ее инициативе в Институте дефектологии систематически проводились медико-педагогические исследования слепых и слабовидящих учащихся, испытывающих трудности в обучении вследствие осложненности основного дефекта дополнительными нарушениями. В результате данных исследований учителя и родители получали квалифицированные рекомендации о способах лечения, организации режима дня и методах индивидуального обучения, ценные указания о рациональной подготовке ребенка к школе.

Профессор М.И. Земцова всегда имела широкую известность как талантливый лектор, и пропагандист психолого-педагогических знаний, постоянно выступала перед учителями, студентами, научными сотрудниками с лекциями, содержащими новые идеи и решения проблем обучения, воспитания и развития детей с нарушениями зрения, организации труда и жизни инвалидов по зрению.

Будучи широко образованным, энергичным и общительным человеком, она умела заинтересовать и приобщить к решению актуальных проблем тифлопедагогики специалистов, ученых, работающих в смежных отраслях науки. Поэтому в научной лаборатории обучения и воспитания слепых Института дефектологии активно участвовали ученые – психологи, физиологи, офтальмологи, инженеры, что позволяло проводить научные исследования с применением новейших технических средств.

Мария Ивановна была награждена орденом Трудового Красного знамени, медалью К.Д. Ушинского и другими правительственными наградами. М.И. Земцова неоднократно представляла советскую дефектологию на

международных конференциях и конгрессах. Она была избрана членом Всемирного Совета по благосостоянию слепых и слабовидящих и входила в состав исполнительного комитета по образованию незрячей молодежи.

Мария Ивановна Земцова воспитала целую плеяду ученых, внесших достойный вклад в развитие тифлопедагогики и тифлопсихологии.

Коваленко Борис Игнатьевич (1890–1969)

Родился в г. Свенцьяны Виленской губернии в семье чиновника. В 1908 г. с медалью окончил Виленскую гимназию, в 1943г. – общее экономическое отделение юридического факультета Санкт-Петербургского университета. Его дипломная работа «Колонии для несовершеннолетних правонарушителей» была удостоена первой премии. По окончании университета работал воспитателем в Ново-Вилейской колонии для несовершеннолетних правонарушителей.

В 1917–1918 гг. был преподавателем общеобразовательных курсов в Петрограде. В г. Ельне Смоленской губернии организовал и возглавил комиссию по делам несовершеннолетних обвиняемых.

Ослеп в 1921 г. В 1924–1929 гг. жил в г. Смоленске, работал в педагогическом техникуме, педагогическом музее и одновременно в Смоленской школе слепых детей, где с 1925–1929 гг. был директором.

В 1926 г. утвержден Президиумом Государственного Совета членом методической комиссии при отделе социально-правовой охраны несовершеннолетних и с этого времени по поручению Наркомпроса принимал активное участие в решении вопросов обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей.

В 1928–1929 гг. читал курс лекций по методике работы со слепыми на дефектологическом факультете Московского государственного университета, переименованного впоследствии в государственный педагогический институт им. Ленина.

В 1929 г. был назначен заведующим кафедрой тифлопедагогики Ленинградского государственного педагогического института им. Герцена. С 1934 г. совмещал эту работу с обязанностями декана дефектологического факультета.

В 1938 г. по совокупности научных работ утвержден в степени доктора педагогических наук и звании профессора. В 1940 г. назначен членом Ученого методического совета Наркомпроса.

Во время войны с белофиннами в 1939–1940 гг. возглавил работу с военноослепшими в созданном в г. Ленинграде специальном интернате, где вместе с группой учителей готовил их к трудовой деятельности.

В 1940 г. Организовал при ЛГПИ им. А.И. Герцена курсы по подготовке военноослепших для поступления в вуз, которые после начала Великой отечественной войны были эвакуированы в г. Пермь. Возглавив эти курсы, Б.И. Коваленко развернул их работу на базе пермского педагогического института.

В годы войны Б.И. Коваленко являлся также консультантом Военно-врачебной комиссии Ленинградского военного округа, Северного фронта, самотдела Уральского военного округа.

В 1944 г. Он был избран членом-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР. В 1944–1945 гг. Б.И. Коваленко становится профессором Московского педагогического института им. В.И. Ленина.

В 1945 г. Б.И. Коваленко возвращается в г. Ленинград на должность декана дефектологического факультета ЛГПИ им. А.И.Герцена. С 1946 г. по 1952 г. заведовал отделом тифлопедагогики АПН РСФСР.

Б.И. Коваленко – основоположник тифлопедагогики в СССР, он много сделал по разработке ее актуальных проблем, подготовке кадров учителей для школ слепых и слабовидящих, научных работников для института СССР. Свою педагогическую деятельность Б.И. Коваленко продолжал до 1959 г. В 1962 г. вышла одна из фундаментальных его книг «Тифлопедагогика». А книга «Методы, оборудование и формы организации в школе слепых и слабовидящих» осталась в рукописи.

Костючек Надежда Семеновна

Родилась Надежда Семеновна Костючек 2 марта 1926 г.

Вследствие травмы у Надежды Семеновны с раннего детства было слабое зрение. Однако она ходила в обычный детский сад, играла вместе со зрячими сверстниками. После неудачной операции в дошкольном возрасте она полностью потеряла зрение. Семья решила обучать ее в школе для слепых детей.

Родные заботливо опекали маленькую Надю. Училась Н. Костючек легко, прилежно и с интересом. Особенно любила гуманитарные предметы (русский язык, литературу, историю), уроки пения и изобразительного искусства. С большой охотой она занималась лепкой игрушек из глины и моделированием предметов из деталей конструкторов.

Интересная и безмятежная жизнь Нади переменялась в 1941 году с началом Великой отечественной войны.

В том же 1941 г. Семья Костючек переехала в г. Риддер (Казахстан). Немного обжившись на новом месте, родители стали думать о продолжении обучения своей незрячей дочери. Спецшкол рядом не было, а огром-

ная тяга к знаниям у девочки была. Надя стала посещать массовую школу, в которой преподавание шло на русском языке.

Несмотря на несомненный авторитет Нади Костючек среди зрячих ровесников, учеба в массовой школе ее не устраивала. Она чувствовала недостаточное усвоение некоторых программных тем по химии, географии, физике. Ей так не хватало рассчитанных на осязательное восприятие специальных наглядных пособий, которые были в школе слепых и помогали глубже понимать изучаемый материал.

Услышав постановление об обязательной сдаче экзаменов на аттестат зрелости, она твердо решила, что должна посредством осязания восполнить пробелы в своих знаниях.

Наиболее подходящей оказалась Костромская школа. Основанная еще в 1886 году как благотворительное училище для слепых детей, она традиционно давала качественные знания детям-инвалидам по зрению. Весной 1945 г. Надя Костючек успешно сдала экзамены за полную среднюю школу и получила аттестат зрелости.

После окончания войны Надю с младшим братом и матерью взяла к себе семья бывшей одноклассницы Нонны.

Осенью 1945 года Надежда Костючек на общих основаниях поступила на психологическое отделение философского факультета Ленинградского государственного университета им. А.А. Жданова.

Основным занятием в студенческие годы была учеба. А преподавали в то время в Ленинградском университете такие высококвалифицированные психологи и педагоги, как Б.Г. Ананьев, Ю.А. Самарин, В.Н. Мясичев, А.К. Бушля. Помимо лекций преподаватели уделяли большое внимание практике студентов в массовых и специальных школах, детских садах, научных лабораториях и больницах.

Успехи в учебе незрячей студентки были замечены профессором Борисом Герасимовичем Ананьевым. По окончании университета (1950 г.) Надежду Семеновну в числе других сокурсников, проявляющих интерес к научной работе, он рекомендовал в аспирантуру. Сдав на «отлично» вступительные экзамены, Надежда Семеновна стала одной из учениц профессора Ананьева.

В 1953 г. аспирантка Н.С. Костючек завершила и успешно защитила свой первый значительный научный труд «Представления, речь и мышление у учащихся младших классов школы слепых». Этим трудом была диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

26 января 1954 г. Надежда Семеновна Костючек была зачислена на должность младшего научного сотрудника в сектор тифлопедагогики. Здесь ей пришлось заняться самообразованием по вопросам общей и специальной педагогики.

Жизнь в рабочее и свободное время среди ученых, естественно, была интересной и полезной для Надежды Семеновны.

С будущим мужем Надежду Семеновну свели третьи «Педагогические чтения» по вопросам дефектологии (1959 г.). Она и Василий Артемьевич Бирдюгин – учитель истории и завуч школы для взрослых слепых г. Свердловска – были участниками тех педчтений.

Надежду Семеновну Костючек по праву можно назвать тифлологом, т.е. специалистом как в области тифлопсихологии, так и в области тифлопедагогики. Перечень работ: «Представления, речь и мышление учащихся I–III классов школы слепых», «Особенности восприятия у слепых детей младшего школьного возраста», «Словарная работа на уроках русского языка в школе слепых», «Развитие речи учащихся школ слепых I–V класса.

Самбикин Леонтий Болеславович (1905–1970)

Леонтий Болеславович Самбикин родился 17 мая 1905 года в селе Райском Изюмского района Харьковской области. Отец его работал на заводе в должности бухгалтера, а мать была учительницей начальных классов. В 1919 году, когда сыну исполнилось 14 лет, вся семья переехала в Москву.

В 1924 году Л.Б. Самбикин окончил опытную школу при Московском государственном Центральном институте физической культуры, где кроме общего среднего образования и специальной подготовки к поступлению в Институт физической культуры получил музыкальное образование по классу фортепиано.

В том же году он был зачислен на первый курс Института физической культуры, который вынужден был оставить из-за тяжелых материальных условий жизни.

Л.Б. Самбикин поступил на работу преподавателем физкультуры в Московский трудовой дом и начал подготовку к поступлению в Московскую консерваторию. Но в 1926 году из-за тяжелой травмы руки его мечта стать музыкантом оборвалась.

С 21 марта 1931 года Л.Б. Самбикин работает в Московском институте слепых детей. Он создает два кружка: драматический и физкультурный. Учащиеся занимались в этих кружках с большим увлечением. В драматическом кружке он ставил спектакли русских классиков. Все декорации к спектаклям выполнял сам, сам шил и костюмы для участников спектаклей. Каждый спектакль, поставленный Леонтием Болеславовичем, вызывал восторг и восхищение зрителей.

На занятиях физкультурного кружка Л.Б. Самбикин создавал такую атмосферу коллективизма, так увлекал детей, что они забывали о дефекте зрения: уверенно выполняли все упражнения, преодолевая страх движения, и хорошо ориентировались в пространстве.

В 1938 году он получил звание учителя средней школы. В 1941 году, когда началась Великая Отечественная война, Л.Б. Самбикин был мобилизован в ряды Красной Армии. Он был зачислен в отряд связистов и воевал на разных фронтах. После демобилизации в марте 1946 года Леонтий Болеславович вернулся в Институт слепых детей.

Он разрабатывает первые в России учебные программы и учебные планы по физическому воспитанию слепых детей и добивается в Министерстве просвещения РСФСР введения уроков физкультуры в школы для детей с дефектом зрения. Он создает первое учебно-методическое пособие для школ слепых детей по физическому воспитанию «Игры для слепых детей». В это пособие Л.Б. Самбикин включил более 200 подвижных игр, которые проводил в школе-интернате № 1 для слепых детей. Учебно-методическое пособие «Игры для слепых детей» было издано в г. Ленинграде в 1950 году. В 1979 году, 29 лет спустя после выхода первого издания, полиграфическое предприятие ВОС выпустило второе издание учебно-методического пособия «Игры для слепых детей».

В 1955 году Л.Б. Самбикин издает пособие «Организация физического воспитания незрячих».

В 1956 году он создает учебно-методическое пособие «Сборник упражнений по гимнастике для слепых детей». В 1956 году Леонтий Болеславович выезжает в Чехословакию на Международные соревнования по легкой атлетике. В 1959 году Л.Б. Самбикин выпускает пособие для предприятий ВОС «Физическая культура и спорт в организациях Всероссийского общества слепых». Это пособие посвящено физкультурно-оздоровительной работе среди взрослых слепых, работающих на УПП ВОС. В пособии даны методические рекомендации для проведения занятий по гимнастике, легкой атлетике, лыжному и конькобежному спорту, гребле и другим видам спорта для слепых.

Л.Б. Самбикин доказал, что спортивная работа с незрячими людьми способствует их правильному физическому формированию, оздоровлению, закалке, развитию слуха, быстроты, ловкости и улучшению ориентировки в пространстве.

В 1964 году Л.Б. Самбикин издает учебно-методическое пособие «Физическое воспитание в школе слепых». В нем он обобщает практический опыт своей работы по физическому воспитанию слепых детей в школе-интернате № 1, дает указания к проведению уроков физкульту-

ры как основной формы физического воспитания слепых детей, к проведению утренней гимнастики, физкультминутки на уроках, к проведению занятий спортивных секций, к проведению спортивных соревнований и спортивных игр.

С особым увлечением Леонтий Болеславович Самбкин проводил общешкольные спортивные праздники в конце каждого учебного года и приуроченные к большим юбилейным датам школы. Он с большим вкусом подбирал музыкальные произведения, которые сопровождали выступления детей, сам выбирал для детей цветные костюмы, тщательно продумывал все построения и передвижения детей во время выступлений. Каждый спортивный праздник становился ярким, красочным и незабываемым зрелищем.

Большое внимание Л.Б. Самбкин уделял воспитанию талантливых спортсменов. Он создал секции по спортивной гимнастике и легкой атлетике. Его воспитанники успешно выступали на спортивных соревнованиях в стране и за рубежом и всегда занимали призовые места.

В 1966 году Леонтий Болеславович Самбкин оформил пенсию и ушел на заслуженный отдых. Но, несмотря на плохое самочувствие, он продолжал работать над созданием учебно-методического пособия «Гимнастика в школе-интернате для слепых детей». В пособии Л.Б. Самбкин дал подробное описание приемов и методов выполнения спортивных упражнений для формирования правильной осанки, уверенной походки, координации движений, развития ориентировки в пространстве и для общего физического развития слепого ребенка.

В 1971 году издательство «Физкультура и спорт» выпустило второе издание пособия «Гимнастика в школе-интернате для слепых детей».

Таким образом, Л.Б. Самбкин внес большой вклад не только в становление и развитие физического воспитания слепых детей в школе-интернате № 1, но и в развитие отечественной тифлопедагогики.

Полная самоотдача в работе, фронтовые ранения с годами ухудшили его здоровье.

29 октября 1970 года после мучительной и продолжительной болезни остановилось сердце Леонтия Болеславовича Самбкина, пронесшего через всю свою жизнь безграничную любовь к слепым детям.

Разработанная Л. Б. Самбкиным система физического воспитания незрячих успешно применяется во всех отечественных специальных школах для детей с нарушением зрения

Солнцева Людмила Ивановна (1927г.)

Людмила Ивановна Солнцева родилась 24 марта 1927 г. в Москве, в семье служащего. Отец, Иван Павлович Мухин, проводил с дочерьми много времени, стремился привить им интерес к живой природе. Он приобщал их и к музыке. Мать, Наталия Гавриловна, не работала – занималась домашним хозяйством.

На лето Людмилу Ивановну вместе с сестрой отправляли к бабушке в небольшую деревню Кочкорово в 15 км от г. Каширы.

Школьное обучение Людмилы Ивановны приходится на 1935–1945 гг. С юности она часто посещала театры, вместе с родителями слушала по радио трансляции музыкальных спектаклей, знала на память немало оперных партий. В школе преподавательница пения, обратив внимание на музыкальность и природную постановку голоса девочки, порекомендовала родителям направить ее учиться пению, но они не смогли воспользоваться этим советом, т.к. не имели средств оплачивать специальное обучение. С начала Великой Отечественной войны по сентябрь 1942 г. Людмила Ивановна вместе с матерью находилась в деревне Кочкорово. В колхозе четырнадцатилетняя девочка с первых же дней работала наравне со взрослыми: на прополке, сенокосе, заготовке силоса, уборке урожая. Людмила Ивановна вспоминает, как трудно было вставать затемно, какой неподъемной от налипшей грязи была корзина, в которую собирали картошку, как болели спина, руки и ноги, но зато заработанные овощи и зерно позволили всей семье не голодать зимой.

По воспоминаниям Л.И. Солнцевой, профессию она выбрала, учась в десятом классе, после того, как прослушала курс психологии у доцента философского факультета МГУ А.Г. Комм.

После окончания школы Людмила Ивановна поступила в Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова на очное психологическое отделение философского факультета. Спустя годы она с благодарностью вспоминает обучавших ее профессоров – А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, П.К. Анохина, А.Н. Леонтьева, А.А. Смирнова и др., щедро делившихся со студентами своими обширными знаниями. Параллельно с обучением в вузе она преподавала психологию и логику в девятых и десятых классах школы № 644 г. Москвы. Студентка не имела опыта работы и не владела методикой преподавания, но сумела найти общий язык со старшеклассниками, подкупив их своим энтузиазмом и желанием познакомить с интересным материалом.

В 1953 г., успешно завершив обучение в очной аспирантуре на кафедре психологии Московского педагогического института им. В.П. Потемкина и защитив диссертацию по теме «Особенности произвольного и послепроизвольного внимания», Л.И. Солнцева некоторое время работала в справочно-библиографическом отделе Государственной библиотеки СССР им. В.И. Ленина.

1960 г. становится для Людмилы Ивановны этапным. Она поступает на работу в Научно-исследовательский институт дефектологии АПН РСФСР (ныне Институт коррекционной педагогики РАО) в лабораторию психологии глухих. В это время в НИИД доктор педагогических наук М.И. Земцова возглавляла сектор обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей и собиралась расширять исследования проблем слабовидения. М.И. Земцова неоднократно беседовала с Л.И. Солнцевой, знакомя ее с проблемами тифлопедагогики и тифлопсихологии, а затем предложила перейти на работу в ее сектор. Людмила Ивановна вспоминает, что приняла это предложение с радостью, т.к. ее заинтересовала работа в новом для нее направлении – тифлопсихологии. Ей было поручено заниматься дошкольной психологией.

Л.И. Солнцева под руководством М.И. Земцовой провела обследование первоклассников нескольких школ для слепых детей в различных регионах РСФСР. Результаты проверки выявили различия в социальной зрелости и уровне подготовленности детей к школе, что подтвердило необходимость обстоятельной дошкольной подготовки слепых детей, а также дифференцированного подхода к их обучению внутри каждого класса.

Когда совместными усилиями Института дефектологии и Всероссийского общества слепых при поддержке председателя ВОС Б.В. Зимина, была организована одногодичная дошкольная группа при Московской школе для слепых детей и воспитателями в этой группе стали работать Л.И. Солнцева и Р.Л. Зимина. Они ездили в Уфимский детский дом для знакомства с работой и опытом его воспитателей. Совместно с уфимцами была подготовлена и издана под редакцией Л.И. Солнцевой книга «Воспитание и обучение слепого дошкольника».

В 70-е годы Л.И. Солнцеву заинтересовала проблема раннего семейного воспитания детей с недостатками зрения; она изучала особенности игровой и трудовой деятельности слепых дошкольников, проводила консультации для родителей, разрабатывала методики компенсации слепоты. Изучение развития компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста стало для Л.И. Солнцевой предметом докторской диссертации, которая была защищена в 1978 г. В 80-е годы Л.И. Солнцева занималась в основном проблемами коррекции зрительной недостаточности, использования остаточного зрения, ориентации в пространстве и физического воспитания слепых детей.

90-е годы были посвящены разработке проблем использования остаточного зрения слепых детей в процессе их обучения, вопросам интеграции детей с нарушениями зрения в массовые школы и детские сады, а также организации психологической службы в специальных учреждениях.

Научные интересы Л.И. Солнцевой охватывают широкий круг актуальных проблем, связанных с разработкой стандартов специального образования на современном уровне. Особое место в научных работах Людмилы Ивановны принадлежит разработке психолого-педагогических проблем совершенствования физического воспитания, обучения ориентированию в пространстве и мобильности. Ее научные исследования особенностей психического развития детей с нарушениями зрения имеют не только теоретическое, но и большое практическое значение. Под руководством Л.И. Солнцевой сформулированы основные направления коррекционной работы в школах для слепых детей и дано их теоретическое обоснование, разработаны учебные планы и программы, учебно-методические материалы и наглядные пособия, специальные средства обучения.

Вместе со своими учениками Л.И. Солнцева активно внедряла результаты новейших научных исследований в практику работы специальных школ и детских садов. Она часто выезжала в командировки по стране для сбора экспериментального материала и оказания методической помощи, проводила консультации учителей и воспитателей школ для слепых и слабовидящих, готовила к изданию сборники их публикаций.

Совместно с сотрудниками лаборатории Людмила Ивановна систематически участвовала в проведении курсов повышения квалификации для специалистов-дефектологов. На этих курсах они не только читали лекции, но также изучали и анализировали проблемы «трудных» детей, консультировали родителей, давали рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса.

При участии Людмилы Ивановны в Нижегородском педагогическом институте им. М. Горького на общественных началах была организована научно-исследовательская лаборатория по изучению физического и психического развития, пространственной ориентировки детей с нарушениями в развитии.

Л.И. Солнцевой написано более ста работ, посвященных проблемам обучения и воспитания детей дошкольного и школьного возраста с нарушениями зрения. Среди них – монографии, методические руководства, многочисленные статьи в различных сборниках и журналах, ряд из которых переведены на иностранные языки. Работы Л.И. Солнцевой выдвигались на конкурс фундаментальных работ научно-исследовательских институтов, входящих в систему Академии педагогических наук СССР. В 1968 г. Людмила Ивановна вместе с коллективом авторов получила диплом и первую премию за книгу

«Дети с глубокими нарушениями зрения», а ее монография «Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста» удостоена второй премии. Под руководством Л.И. Солнцевой подготовлены и защищены 9 кандидатских диссертаций, она неоднократно была научным консультантом соискателей ученой степени доктора наук.

Л.И. Солнцева является редактором многих научных и научно-методических работ по тифлопедагогике и тифлопсихологии, представляющих большой интерес для научных и практических работников. Людмила Ивановна участвовала во многих международных конференциях, как у нас в стране, так и за рубежом (Англия, Франция, Германия, Бразилия, Болгария), являлась членом Комитета по культуре Всемирного совета по благосостоянию слепых, членом Исполнительного комитета Международного совета по обучению незрячей молодежи.

Научная деятельность Л.И. Солнцевой признана в нашей стране и за рубежом. Она награждена Медалью К.Д. Ушинского, медалью «50 лет победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» и значком «Отличник просвещения СССР».

Рогошин Виталий Константинович (1938–2007)

Рогошин В.К. родился в 1938 г. По окончании войны семья в полном составе соединяется в г. Валга Эстонской ССР. Здесь в мае 1947 г. и происходит несчастный случай с 8-летним Виталием: он вместе со своим товарищем подрывается на артиллерийском снаряде, оставшемся в расположении части после ведения боевых действий. В результате тяжелого ранения Виталий полностью лишился зрения и правой руки. В это время семья Виталия Константиновича переехала на жительство в Ленинградскую область.

Благодаря разумному подходу родителей к его слепоте ребенок активно общался со своими сверстниками, участвовал в подвижных играх, вместе с друзьями ходил в лес, учился плавать и играть в мяч, даже пытался восстановить навыки езды на велосипеде. В зимние месяцы много времени проводил на лыжах. Такой досуг в значительной мере способствовал развитию пространственной ориентировки, формировал мобильность, развивал общую и мелкую моторику, коммуникативные навыки и пр. Кроме того, все это способствовало общему физическому развитию, поддержанию нормального психофизического состояния, избавлению от комплекса неполноценности.

Систематическое обучение В.К. Рогушин продолжил в 1949 г. в Ленинградской школе-интернате для слепых детей.

Уже на школьной скамье определился главный интерес В.К. Рогушина – тифлопедагогика. Живые примеры ярких личностей из числа незрячих педагогов стали для него ориентиром в его будущей профессии учителя математики в школе для слепых и слабовидящих.

Виталий Константинович, уже начиная с 4-го класса, был одним из ассистентов учителей, обеспечивая систематическую помощь своим одноклассникам по таким учебным дисциплинам, как алгебра, геометрия, тригонометрия, химия, физика, черчение, география.

После окончания школы В.К. Рогушин поступает в Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена на отделение кафедры тифлопедагогики.

В студенческой среде факультета В.К. Рогушину пригодился опыт ассистирования и репетиторства в период школьного обучения. Благодаря прочной общеобразовательной основе, глубокому осмыслению материала, умению доходчиво и ясно объяснить его, подсказать оптимальные приемы запоминания, он стал своеобразным консультативным центром в период подготовки к зачетам, экзаменам, рефератам и пр.

В результате государственного распределения В.К. Рогушин был направлен в свою родную школу-интернат для слепых детей, где успешно преподавал 16 лет, вплоть до сентября 1980 года.

В августе 1980 года он принимает предложение заведующего кафедрой тифлопедагогики РГПУ профессора А.Г. Литвака и переходит на научно-педагогическую работу в качестве ассистента на факультет коррекционной педагогики.

За годы работы на кафедре Виталий Константинович разработал новые учебные программы, модернизировал содержание важнейших тифлологических дисциплин, прочитал курсы новейших, ранее не существовавших в учебном плане разделов, создал учебные и методические пособия для обучения письму и чтению по системе Л. Брайля и Е. Гебольда, внедрил технологию моделирования как метод эффективного формирования понятий и представлений у детей с глубокими нарушениями функции зрительного анализатора. Он одним из первых внедрил в практику обучения студентов выполнение ими дипломных проектов по тифлопедагогике, по специальным методикам, осуществил руководство квалификационными выпускными работами бакалавров и магистерскими сочинениями на тифлологические темы.

Виталий Константинович серьезно разрабатывал методические темы, связанные с оптимизацией процесса обучения. Им были разработаны приемы использования математического диктанта, построения графиков фун-

кий, приемы черчения на письменном брайлевском приборе и т.д. Особое внимание В.К. Рогушин уделял вопросам методики преподавания физики слепым школьникам.

- диагностика, коррекция и развитие сенсорной сферы у лиц с нарушенным зрением.

Накопленные в процессе преподавания результаты научно-методических исследований позволили В.К. Рогушину выделить очень важное направление в сфере оптимизации обучения слепых детей основам физики – моделирование и техническое конструирование – как эффективный метод формирования адекватных понятий и представлений об объектах физического мира у детей с глубокими нарушениями зрения.

После перехода на преподавательскую работу в вуз научные исследования В.К. Рогушина приобрели дополнительные направления, среди которых можно назвать следующие:

- развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушенным зрением;
- оптимизация процесса обучения брайлевской грамоте средствами тифлотехники;
- методическое обеспечение изучения рельефно-точечной системы Л. Брайля и методика обучения письму и чтению на ее основе взрослых слепых;
- создание целостной современной методики обучения грамоте слепых первоклассников;
- написание специализированной оригинальной «Русской азбуки» для слепых учащихся первого класса;
- модель социальной интеграции инвалидов по зрению в открытое общество;
- пути социальной интеграции лиц с нарушенным зрением.

Феокистова Валентина Александровна

(1936–2004)

Сама Валентина Александровна всегда говорила о том, что сфера ее интересов – это, прежде всего, дидактика. Тем не менее, она с успехом занималась вопросами психологии восприятия слабовидящих, особенностями их представлений, пространственной ориентировкой и мобильностью, проблемами бытовой и социальной реабилитации незрячих, историей отечественной и зарубежной тифлопедагогики, психологией и педагогикой семейного воспитания детей с патологией зрения, учебной мотивацией, методами педагогической коррекции, методологическими вопросами дошкольного воспитания.

В начале 80-х годов В.А. Феоктистова одна из первых в нашей стране приступила к серии социально-психологических исследований общения и межличностных отношений на модели трудовых коллективов производственных предприятий Всероссийского общества слепых. Будучи уже вполне сложившимся и маститым ученым, она с интересом осваивала новую для себя методологию, тогда еще молодой для нашей страны социальной психологии.

В.А. Феоктистова одна из первых познакомила дефектологов с мало известными тогда работами В.С. Мерлина по психологическим реакциям поздноослепших, ставшими сегодня для тифлопедагогов классическими. Интерес к невербальным сторонам общения лиц с нарушенным зрением возник у Валентины Александровны давно, в начале 70-х годов прошлого столетия. Это было время необыкновенного подъема в развитии отечественной психологии. Проблемы личности, самосознания, эмоций и общения обрели в этот период особый смысл. Именно в это время в Ленинградском государственном университете по инициативе и под руководством Б.Г. Ананьева, с которым Валентина Александровна была знакома лично, разворачиваются комплексные исследования по проблеме психологии интерперсональной перцепции, в которых человек рассматривается как особый объект восприятия. Издание книги А.А. Бодалева «Восприятие человека человеком» было без сомнения заметным событием в психологии того времени. Общение перестало рассматриваться как чисто вербальный акт, а его паралингвистические характеристики оказались насыщены не менее богатым содержанием, чем собственно речевые. Зрению в актах невербального общения принадлежит особая роль, а снижение возможностей визуального восприятия должно приводить к своеобразной перестройке всего процесса коммуникации, часть из которых связана с компенсаторными эффектами. Эта проблематика надолго захватила Валентину Александровну, и на протяжении более 30 лет она неизменно возвращалась к ней не раз, о чем говорит издание и данной книги.

Теория как наиболее сложная ткань любой науки, начинает истончаться, если последняя отрывается от практики в самом широком смысле этого слова. В.А. Феоктистова, будучи истинным ученым, всегда живо интересовалась вопросами реального процесса обучения и воспитания лиц с патологией зрения, поддерживала тесные связи со школами, детскими садами, реабилитационными центрами, многочисленными подразделениями Всероссийского общества слепых.

Во многом творчество Валентины Александровны несет на себе отпечаток ее личности и неповторимой индивидуальности. По своему мировоззрению она была оптимистом, человеком способным позволить себе редкую по нашим вре-

менам роскошь абсолютного бескорыстия. Как истинный интеллигент она верила в преобразующую силу просвещения. Высокая требовательность к себе и окружающим сочеталась в ней с необыкновенной чуткостью и терпимостью к слабостям и недостаткам других людей. Острая полемичность никогда не мешала ей с подлинным уважением относиться к чужому мнению.

По сути дела вся сознательная профессиональная жизнь Валентины Александровны Феоктистовой была связана с дефектологическим факультетом, ныне факультетом коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена. Тем не менее, она не побоялась, будучи уже не в молодом возрасте, перейти на работу в Институт специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребенка им. Р. Валленберга, где проработала последние 10 лет до своей смерти, создав и возглавив кафедру общей и специальной педагогики, занимаясь профессиональной подготовкой будущих психологов, щедро делясь с ними своим богатым опытом. Именно в это последнее десятилетие она углубленно занималась исследованием невербальных коммуникаций в условиях нарушенного зрения.

30 октября 2004 года Валентина Александровна Феоктистова скончалась.

Луи Брайль (1809–1852)

Л. Брайль родился в г. Кувре в 1809 г. в семье Симона Рене Брайля и Моники Барон. В 1812 г., когда мальчику исполнилось 3 года, он потерял зрение в результате несчастного случая. Случившееся глубоко потрясло семью. Никто из ее членов не хотел, чтобы слепого мальчика постигла участь бродячего музыканта, живущего подаяниями. Каждый пытался ему дать возможность оставаться на равных с другими детьми.

Первоначально мальчика отдали в обычную школу, где он обнаружил общительный характер и не отставал от своих зрячих сверстников в учебе. Благодаря родителям Луи научился легко ориентироваться в пространстве и овладел игрой на скрипке.

В январе 1819 г., как только Луи исполнилось 10 лет, отец, съездив в Париж, добился зачисления сына в Королевский институт для слепых детей. С этого момента его судьба на протяжении 33 лет будет тесно связана с парижским институтом для слепых детей. Его институтские годы совпали с бурным ростом учебных заведений для незрячих в Европе и США. Но главным тормозом их развития являлось отсутствие единой, универсальной системы письма и чтения слепыми посредством осязания.

В стенах Парижского института начался процесс создания нового рельефного алфавита для слепых. Первоначально Луи Брайль проанализировал образцы различных типов рельефных шрифтов (линейных, игольчатых, булавочных, точечных), отражавших уровень развития письменности для слепых.

Сам Луи познакомился с выпуклыми буквами обыкновенного алфавита посредством активного осязания задолго до поступления в институт. Симон Рене Брайль стал обучать сына грамоте, когда тому было 6 лет. На гладко отшлифованных дощечках он набивал мебельные гвоздики с круглыми шляпками по линии очертания букв. Писать с помощью такого шрифта было невозможно. Но мальчик научился в уме составлять из букв не только отдельные слова, но и целые фразы.

В феврале 1819 г. Луи Брайль начинает обучаться в Институте чтению и письму посредством осязания по системе В. Гайюи (унциал), приобретает математические знания при помощи счетного прибора Н. Саундерсона.

Особое пристрастие Л. Брайль испытывал к чтению литературы. Свои читательские потребности он удовлетворял самостоятельным чтением рельефных изданий, которыми располагала ученическая библиотека.

Каждый новый предмет, вводимый в обучение, вызывал у Луи интерес. Так было с изучением иностранных языков. Благодаря хорошей памяти и стараниям Луи овладел основами древнегреческого, испанского, итальянского, английского языков.

Для занятий по математике в Институте применялся счетный прибор, при пользовании которым можно было получать обозначения, напоминающие рельефно-точечные, более удобные для осязания. Доска была разделена на десять строк. На каждой строке четким рельефом выступали квадраты с двумя отверстиями для размещения в них обыкновенных булавок с кружками и мелкими головками. В результате заполнения отверстий булавками в каждом квадрате образовывался знак, представлявший собой рельефное девятиточие. Систематическая работа на счетном приборе дала Брайлю хорошие математические знания, что принесло ему большую пользу при создании системы рельефно-точечного письма.

В мае 1821 г. Брайль начинает изучение двенадцатиточечной системы рельефного письма Ш. Барбье, которую преподает в Институте ее создатель. В ноябре Л. Брайль предлагает Ш. Барбье внести некоторые улучшения в его систему. После этой встречи у Брайля возникла идея самому создать рельефный шрифт, который бы отвечал требованиям полноценного образования слепых. В 1823 г. Л. Брайль приступил к разработке принципиально новой системы рельефных обозначений букв, знаков препинания и цифр, основанных на шеститочии.

В 1828 г. Л. Брайль заканчивает обучение в Институте. Начинает работать в должности младшего репетитора для преподавания математики и музыки. В этот же год он завершает работу над системой рельефно-точечного письма, подготавливает ее к печати. В 1830 г. рельефный алфавит Л. Брайля завоевывает популярность у учащихся и слепых педагогов Института.

Появление небольшой по объему книги Л. Брайля «Способ написания слов, музыки и песнопений при помощи точек» ознаменовало для незрячих всего мира рождение нового способа письма и чтения, которые впоследствии полностью преобразовали их жизнь.

В 1835 г. Л. Брайль полностью заболевает туберкулезом.

В 1838 г. создается первый учебник арифметики по системе Л. Брайля.

В феврале 1844 г. произошла демонстрация системы чтения и письма Л. Брайля перед членами правительства, благотворителями и парижанами.

6 января 1852 г. Л. Брайль скончался в Париже.

Карл Бюрклен

К. Бюрклен имел звание профессора. Он был директором Пукердорфского института слепых, расположенного вблизи Вены, автором многих трудов по педагогике и психологии слепых.

К. Бюрклен собрал огромный (за 200 лет) материал высказываний тифлопедагогов Западной Европы и Америки по вопросам психологии слепых. Однако этот материал представляет собой эклектическую смесь, и в его работе недостает высказываний русских тифлопедагогов. Итоговые выводы К. Бюркленом проводятся с буржуазных позиций.

У К. Бюрклена наблюдается недооценка возможностей слепых. Он говорит, что мы должны рассматривать слепого как человека иного рода, нежели зрячего. Глубоко неверен вывод К. Бюрклена о том, что слепота оказывает «значительное влияние на физическое развитие, на сенсорную и психическую жизнь», и что «выравнивание никогда не может быть достигнуто полностью, так как последствия недостатка слишком велики для этого». Утверждение о неполноценности слепых К. Бюрклен основывает на том, что если слепые ограничены в отношении конкретных представлений, то они неизбежно ограничены и в отношении мышления. К. Бюрклен недооценивает роль второй сигнальной системы и взаимосвязи первой и второй сигнальных систем.

В целях совершенствования восприятий К. Бюрклен высказывается за искусственные упражнения.

Профессор К. Бюрклен исследовал чтение и письмо слепых по Брайлю. Однако техника его исследования во многих частях сомнительна. Это в особенности относится к его приему исследования движения пальцев и ошибок при чтении слепыми точечного шрифта. Он надевал на палец читающего специальное, довольно громоздкое приспособление, регистрирующее движение пальца, которое очень затрудняло движение и делало его неестественным.

При изучении ошибок на палец надевался резиновый наперсток, резко снижавший осязание. Его вывод о том, что слепые читают в три раза медленнее, чем зрячие, глубоко неверен.

Пьер Виллей (1877–1933)

Из французских тифлопедагогов с начала XX в. наибольшей известностью пользовался Пьер Виллей. Родился он в богатой буржуазной семье. Ослеп в раннем детстве (4,5 лет). Он учился в Парижском институте слепых, имел частных учителей. Виллей хорошо играл на музыкальных инструментах, но решил специализироваться в области филологических наук. Окончив среднюю школу для зрячих, он затем весьма успешно окончил университет, и после защиты докторской диссертации стал профессором. Литературную деятельность он совмещал с работой в области тифлопедагогики.

По своим политическим взглядам он являлся представителем либеральной буржуазии. Сам П. Виллей преодолел трудности слепоты в условиях буржуазного общества благодаря значительным материальным средствам. Его высказывания по тифлопедагогическим вопросам противоречивы. В основном ему свойствен идеалистический оптимизм: он склонен преуменьшать трудности, обусловленные расстройством зрения. Наряду с этим им высказывается мнение, что слепых нужно только по возможности приспособить к жизни. Он очень неуверенно говорит о путях приспособления слепых к труду. П. Виллей совершенно необоснованно в воспитании слепого ребенка придает большое значение привитию гигиенических навыков, навыков умения держать себя в обществе и физическому воспитанию.

В противоречивости взглядов П. Виллея можно убедиться, читая его книги. В одной из своих книг П. Виллей пишет: «Мы установили, что у слепых нет никаких особенностей, несвойственных другим людям...» – и несколькими строками ниже, говоря о задачах тифлопедагогики: «Мы должны культивировать у слепых чувства и способности, которые являются общими как для слепых, так и для зрячих, с целью дать им представления о мире,

по возможности аналогичные с представлениями зрячих и по возможности приблизить слепых в их деятельности к зрячим».

Положительным в деятельности П. Виллея является то, что он был врагом хаоса во французской системе обучения слепых и пропагандировал государственное обучение. Пользуясь своими связями, он добился постановки вопроса о государственности школ слепых в парламенте. Однако этот вопрос не удалось разрешить положительно. По инициативе П. Виллея в Париже были открыты первые классы слабовидящих.

Оптимизм и пессимизм у П. Виллея эклектически смешаны и в оценке трудовых возможностей слепых. Он считает, что не следует внушать слепым несбыточные надежды, и открыто высказывает мнение, что высшее образование является привилегией богатых.

П. Виллей высказывается за музыкальную специализацию слепых при условии хорошей подготовки и делает оговорку, что это возможно лишь для обеспеченных.

П. Виллей был руководителем «Ассоциации В. Гаюи» и участвовал в трудовом устройстве военноослепших 1914–1918 гг. Он весьма положительно расценивает то, что слепые во время войны работали в тяжелой индустрии и что перед ними «распахнулись ворота фабрик и заводов», но вынужден признать, что это имело место лишь во время войны, и отмечает, что основной профессией слепых все же остается музыка, хотя она не обеспечивает их.

П. Виллей был участником многих международных съездов, посвященных вопросам слепоты. Ему принадлежит ряд статей и книг («Психология слепых», «Педагогика слепых», «Мир слепых») и много статей, посвященных вопросам труда слепых. Книги П. Виллея и сейчас представляют интерес в отношении сообщаемого в них фактического материала. Весьма ценны его советы слепым, основанные на самонаблюдении. Это, в частности, относится к освоению пространственной ориентировки, умению держать себя в обществе.

Валентин Гаюи (1745–1822)

В. Гаюи был сыном ткача. Первоначальное образование он получил в монастыре, затем на благотворительные средства окончил филологическое отделение университета. Некоторое время он занимался частными уроками, затем служил в качестве переводчика в министерстве иностранных дел. В. Гаюи был культурным и гуманным человеком, хорошо знал культуру других стран. Политические взгляды его противоречивы.

Французская революция его испугала, но и приход Наполеона к власти расценивался им отрицательно.

В. Гаюи, помимо своих служебных занятий, проявлял интерес к общественной благотворительности. Он был организатором первого института для слепых детей во Франции. После перехода Института слепых в ведение «Убежища 300» и неудачных попыток организации частного института для слепых Гаюи получает приглашение Александра I приехать в Россию для организации обучения слепых. Это приглашение В. Гаюи принял. Проездом в Россию он основал учреждение для слепых в Берлине.

В этот период существовали весьма натянутые отношения между Россией и Францией. В связи с этим старания француза открыть учреждение для слепых не имели достаточного отклика в русском обществе. Тем не менее, в 1807 г. открылся первый институт, в работе которого он принимал активное участие. В 1817 г. Гаюи возвратился во Францию, но его не приняли в организованный им Институт слепых. Бывшие ученики навещали его тайком, так как это преследовалось. В. Гаюи жил у своего брата минеролога, умер в общественной больнице и был похоронен на общественные средства. Позднее, его могилу нашли и поставили достойный его трудов памятник.

В. Гаюи изложил свои взгляды на цели, задачи и пути воспитания слепых в книге «Опыт обучения слепых», вышедшей в 1786 г. Характерным для В. Гаюи являлось то, что он смотрел на слепых как на людей неполноценных, в своих работах называл их «несчастливыми», «обиженными», имеющими право лишь на призрение и утешение со стороны общества.

Цель образования слепых по В. Гаюи заключается в том, чтобы избавить их от бремени праздности, способствующей порокам. Слепых важно, по его мнению, научить полезным работам и этим возвратить обществу руки поводырей. По мнению В. Гаюи, дело образования слепых и забота о предоставлении им занятий должна являться обязанностью государства. Однако последовательности в этом утверждении у него не было.

В. Гаюи, выдвигая требование всеобщего образования для слепых, резко разграничивал задачи образования бедных и богатых. Бедным нужно дать элементарные знания, главным образом, трудовые умения и навыки, которые должны стать источником их заработка, спасти их от нищеты; задача образования богатых состоит в том, чтобы дать им возможность заниматься науками, литературой и искусством с целью приятного времяпрепровождения.

Таким образом, Гаюи закладывал фундамент типичной классовой буржуазной школы.

В основанном им учреждении Гаюи организовал обучение дошкольников с 4 до 7 лет. Придавая большое значение конкретности преподава-

ния, он предлагал наряду со специальными пособиями широко использовать пособия зрячих.

Большой заслугой В. Гаюи является изобретение шрифта, который могли бы читать слепые. Его шрифт представлял собой выпуклые буквы зрячего шрифта, упрощенной формы. Им положено также начало книгопечатания для слепых. Страница, набранная типографским шрифтом, покрывалась увлажненной бумагой в один слой, и при нажиме получалось рельефное письмо. Буквы были не только рельефными, но и черными. Это было сделано для того, чтобы облегчить работу зрячего учителя со слепыми.

Кроме того, им были созданы ноты для слепых, представляющие увеличенное изображение рельефа обычных нот. Музыка В. Гаюи придавал второстепенное значение дополнительной профессии, в особенности для бедных, для которых он считал главным овладение каким-либо ремеслом.

Для слепых детей несостоятельных родителей он рекомендовал овладение следующими ремеслами: сетевязание, прядение, шитье, канатоплетение, корзиноплетение, овладение типографским делом. Деятельность учителя он считал одной из самых подходящих профессий для слепых, как в школе слепых, так и в работе со зрячими. Многие воспитанники Парижского института слепых, основанного Гаюи, были хорошими учителями и предлагали интересные изобретения, помогающие преодолевать трудности при расстройстве зрения.

Александр Мелль (1851–1918)

А. Мелль был образованным и культурным человеком. Он значительно усовершенствовал работу Венского института слепых, но новатором его назвать было нельзя, скорее он был консерватором. Это в особенности проявляется в том, что он стремился сохранить клейновское письмо при введении письма Брайля.

Основная заслуга А. Мелля заключается в создании им «Энциклопедического словаря по делу обучения слепых» (1900). В тот период тифлопедагогическая литература не была в достаточной степени собрана и систематизирована. Поэтому очень осложнялась возможность получить нужную справку.

А. Мелль обратился ко всем тифлопедагогам мира с предложением писать статьи. Эти статьи А. Мелль удачно распределил, снабдив алфавитным указателем. Книга представляет собой объемный труд в 890 страниц со многими фотографиями и иллюстрациями. В ней имеются статьи, посвящен-

ные самым разнообразным вопросам тифлопедагогики: развитию обучения и воспитания в разных странах, описанию существующих в этих странах учреждений для слепых, методам и системам обучения, учебным пособиям, печати и шрифту, раскрываются профессиональные возможности слепых, вопросы профилактики слепоты, психологические особенности слепых, много внимания уделяется воспитанию и обучению слепоглухонемых.

«Энциклопедия» А. Мелля довольно удачно объединяет успехи тифлопедагогики в различных странах.

Заслугой А. Мелля является и то, что под его руководством вышел сборник «Воспитание и обучение слепых», состоящий из 30 статей, написанных преподавателями Венского института слепых. Эти статьи охватывали основные разделы работы в школе слепых.

Сфера научных интересов исследователей в области тифлологии

№	Ф.И.О. тифлолога	Научные приоритеты ученого
1	Акимускин Виктор Михайлович	- психолого-педагогические основы социально-трудовой адаптации инвалидов по зрению; - особенности познавательной деятельности лиц с нарушениями зрения.
2	Головина Татьяна Павловна	- вопросы социального познания детей с нарушениями зрения; - подготовка педагогических кадров в области тифлопсихологии.
3	Денискина Венера Закировна	- специфика неречевых средств общения у детей с нарушениями зрения и система коррекционно-развивающей работы; - коррекционная работа по развитию социально-бытовой ориентировки детей с нарушениями зрения; - теоретические аспекты системы воспитания детей с нарушениями зрения; - эстетическое развитие и воспитание детей с нарушениями зрения; - технические средства коррекции нарушений зрения.
4	Ермолович Зоя Григорьевна	- речевое и лингвистическое развитие детей с нарушениями зрения; - проблемы социально-трудовой реабилитации слепых и слабовидящих.
5	Земцова Мария Ивановна	- изучение особенностей познавательной деятельности слепых; -изучение путей компенсации слепоты; - специфика работы с семьей ребенка, имеющего нарушения зрения; - модернизация системы чтения слепыми рельефных изображений.
6	Зотов Андрей Иванович	- изучение особенностей познавательной деятельности слепых и слабовидящих (память, зрительные ощущения, мышление);

7	Кантор Виталий Зорахович	- вопросы реабилитации слепых и слабовидящих.
8	Коваленко Борис Игнатьевич	- методы, оборудование и формы организации обучения в специальных школах для слепых и слабовидящих; - психолого-педагогические аспекты реабилитации поздноослепших; - изучение познавательной деятельности лиц с нарушениями зрения (мышление, речевое развитие).
9	Костючек Надежда Семеновна	- особенности познавательного развития (восприятия, представления, мышления) младших школьников с нарушениями зрения; - особенности речевого развития на уроках русского языка в школе слепых.
10	Литвак Алексей Григорьевич	- теоретико-методологические аспекты тифлопсихологии; - особенности познавательной деятельности лиц с нарушениями зрения; - специфика личностной, эмоционально-аффективной сфер; - вопросы адаптации, реабилитации и социализации лиц с нарушениями зрения.
11	Моргулис Илья Семенович	- психолого-педагогические основы социально-трудовой адаптации инвалидов по зрению; - изучение социального опыта детей с нарушениями зрения; - особенности познавательной деятельности лиц с нарушениями зрения.
12	Никулина Галина Владимировна	- специфика развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения; - формирование коммуникативной стороны общения у лиц с нарушениями зрения; - диагностика, коррекция и развитие сенсорной сферы слепых и слабовидящих детей.
13	Плаксина Любовь Ивановна	- вопросы развития зрительного восприятия детей; - изучение специфики социального познания детей с нарушениями зрения; - методика ознакомления дошкольников с нарушением зрения с окружающим миром; - вопросы формирования навыков социально-адаптивного поведения у детей с нарушениями зрения; - особенности коррекционно-воспитательной работы в специальном ДОУ; - психолого-педагогическое изучение слепых и слабовидящих; - методы работы со слепыми и слабовидящими.
14	Рогошин Виталий Константинович	- рассмотрение межпредметных связей при обучении слепых и слабовидящих детей; - вопросы развития осязательного восприятия слепых.
15	Самбикин Леонтий Болеславович	- система физического воспитания детей с нарушениями зрения.
16	Свиридюк Татьяна Павловна	- вопросы готовности детей с нарушениями зрения к школьному обучению.
17	Сековец Людмила Ивановна	- изучение особенностей физического развития детей с нарушениями зрения;

		- система коррекционно-развивающей работы по физическому воспитанию детей.
18	Солнцева Людмила Ивановна	- изучение развития компенсаторных процессов у слепых детей; - разработка содержания стандартов специального образования на современном уровне; - психолого-педагогические проблемы совершенствования физического воспитания; - вопросы обучения ориентированию в пространстве и мобильности; - исследования особенностей психического развития детей с нарушениями зрения; - теоретическое обоснование основных направлений коррекционной работы в школах для слепых детей; - разработка учебных планов, программ, учебно-методических материалов, специальных средств обучения.
19	Сорокин Виктор Михайлович	- особенности воображения детей с нарушениями зрения; - специфика детско-родительских отношений в семье с ребенком с нарушением зрения.
20	Стернина Элеонора Марковна	- изучение особенностей изучения межличностных отношений слепых и слабовидящих; - подготовка педагогических кадров для работы с детьми с нарушениями зрения.
21	Тупоногов Борис Кондратьевич	- изучение особенностей экологического воспитания детей с нарушениями зрения; - методы психолого-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения зрения; - вопросы взаимодействия тифлологии с офтальмологией; - теоретические основы тифлопедагогики.
22	Украинская Елена Марковна	- вопросы развития самосознания детей с нарушениями зрения.
23	Феоктистова Валентина Александровна	- вопросы психологии восприятия слабовидящих; - изучение особенностей пространственной ориентировки и мобильности; - проблемы бытовой и социальной реабилитации незрячих; - рассмотрение специфики развития речевых и неречевых средств общения; - исторический аспект развития тифлопсихологии; - вопросы психологии и педагогики семейного воспитания детей с нарушениями зрения; - вопросы учебной мотивации, методов педагогической коррекции; - методологические вопросы дошкольного воспитания.
24	Фомичева Лидия Валентиновна	- изучение специфики развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения.

Литература:

Акимушкин В.М., Моргулис И.С. Основы тифлологии. Психолого-педагогические основы социально-трудовой адаптации инвалидов по зрению. – Киев, 1980.

Баскова Т.Н. Некоторые особенности изобразительной деятельности в тифлопедагогике// Теоретические и методические вопросы обучения слепых и слабовидящих// Сб. научных трудов/ Под ред. А.Г. Литвака. – Л., 1987. – М., 1996. С. 132–147.

Белецкая В.И., Гнеушева А.Н. Охрана зрения для слабовидящих. – М., 1982.

Бубнова Т.В. Исходные предпосылки дифференцированного обучения в школе слепых и слабовидящих// Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. Педагогические и методические аспекты реабилитации/ Сб. научных трудов/ Ред. Е.А. Федотова, Г.А.Чемоданов. – Л.

Быков А.А. Социально-психологическая реабилитация инвалидов по зрению (преодоление посттравматического синдрома у недавно ослепших). Методическое пособие/ Под ред. С.Н.Ваньшина, О.В. Сергеевой. – М., 2004.

Виноградов Ю.И. Возрастные и индивидуальные особенности произвольного оперирования представлениями у слабовидящих школьников 6–9 классов// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных трудов. Выпуск 7/ Отв. ред. А.И. Зотов, А.Г. Литвак, А.Ф. Самойлов. – Л., 1976.

Воспитание и обучение слепого дошкольника/ Под ред. Л.И. Солнцевой, Е.Н. Подколзиной. – М., 2005.

Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб., 2003.

Гирилов Е.И., Никулина Г.В. Обучение и воспитание слепых и слабовидящих: ретроспективный анализ, состояние, тенденции: Учебное пособие. – СПб., 2001.

Гнеушева А.Н. Клиническая характеристика состояния органа зрения слепых и слабовидящих детей// Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье/ Под ред. В.А. Феоктистовой. – М., 1993.

Григорьева Л.П. Психофизиологические исследования зрительной функции нормальнозрящих и слабовидящих школьников. – М., 1983.

Гудонис В.П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с пониженным зрением. – М. – Воронеж, 1999.

Денискина, В.З. Бенедиктова М.В. Обучение ориентировке в пространстве учащихся специальной (коррекционной) школы III–IV вида. Методическое пособие. – М.: ООО ИПТК «Логос» ВОС, 2007.

Денискина В.З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировки детей с нарушением зрения. – Уфа, 2004.

Донецкая З.С. Влияние сюжетно-ролевых игр на коррекцию зрения// Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения/ Под ред. М.И. Земцовой. – М., 1978.

Егорова Л.В. Возрастные и индивидуальные различия в запоминании эмоционально-образного и абстрактного материала у учащихся школы слепых// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных работ. Выпуск 4/ Под ред. А.И. Зотова, А.Г. Литвака. – Л., 1974.

Ермаков В.П. Профессиональная ориентация учащихся с нарушениями зрения: Медицина, психология, педагогика: Пособие для учителя/ Под ред. В.И. Селиверстова. – М., 2002.

Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, воспитание и обучение детей с нарушениями зрения. – М., 1999.

Ермолович З.Г. Индивидуальные особенности речевого развития слабовидящих школьников подготовительных классов// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных трудов. Выпуск 7/ Отв. ред. А.И. Зотов, А.Г. Литвак, А.Ф. Самойлов. – Л., 1976.

Ермолович З.Г. Речевое и лингвистическое развитие слабовидящих учащихся начальной школы// Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих/ Сб. научных трудов/ Под ред. А.Г. Литвака. – Л., 1979.

Ермолович З.Г. Тифлопсихология: чувственное отражение мира в условиях визуальной депривации. Учебно-методическое пособие. – Минск, 2004.

Жохов В.П. и др. Реабилитация детей, страдающих содружественным косоглазием и амблиопией. – М., 1989.

Зальцман Л.М. Формирование коммуникативной компетентности незрячих детей средствами невербального общения// Проблемы этического и эстетического воспитания детей и молодежи с нарушением зрения// Сборник статей/ Под ред. Л.И. Плаксиной. – М., 2003.

Земцова М.И. Естественнонаучная основа теории компенсации слепоты в свете учения И.П. Павлова// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининова. – М., 2001.

Земцова М.И. и др. Дети с глубокими нарушениями зрения. – М., 1967.

Земцова М.И. Некоторые особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста при нарушениях зрения// Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения/ Под ред. М.И. Земцовой. – М., 1978.

Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1973.

Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной деятельности. – М., 1965.

Зотов А.И. Возрастные и индивидуальные особенности фазовой динамики формирования представлений у аномальных школьников// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных трудов. Выпуск 2/ Отв. ред. А.И. Зотов, А.Г. Литвак, В.А. Феоктистова. – Л., 1970.

Зотов А.И. Управление формированием и развитием познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Отв. ред. А.И. Зотов, А.Г. Литвак. Выпуск 4. – Л., 1974.

Зотов А.И. Управление формированием и развитием познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных работ. Выпуск 4/ Под ред. А.И. Зотова, А.Г. Литвака. – Л., 1974.

Зотов А.И., Зотов Л.А. К вопросу о возрастных и индивидуальных особенностях процессов памяти у учащихся школы слепых// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных трудов. Выпуск 2/ Отв. ред. А.И. Зотов, А.Г. Литвак, В.А. Феоктистова. – Л., 1970.

Зотов Л.А. Соотношения типов памяти у школьников с нарушенным и нормальным зрением// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных трудов. Выпуск 7/ Отв. ред. А.И. Зотов, А.Г. Литвак, А.Ф. Самойлов. – Л., 1976.

Каплан А.И. Причины детской слепоты// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининна. – М., 2001.

Н.В. Специальная Карпунина О.И., Рябова педагогика в опорных схемах. – М., 2002.

Корнилова И.Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация. – М., 2004.

Крылова Н.А. Как подготовить слабовидящего ребенка к обучению в школе// Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье/ Под ред. В.А. Феоктистовой. – М., 1993.

Кульбуш Е.А. Обучение пространственной ориентировке слепых младших школьников. – Л.: ЛГПИ, 1988.

Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб., 2006.

Литвак А.Г. Соотношение компенсации и коррекции в развитии слепых и слабовидящих// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных трудов. Выпуск 7/ Отв. ред. А.И. Зотов, А.Г. Литвак, А.Ф. Самойлов. – Л., 1976.

Литвак А.Г. Формирование методологических основ тифлопсихологии// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных работ. Выпуск 4/ Под ред. А.И. Зотова, А.Г. Литвака. – Л., 1974.

Литвак А.Г., Сорокин В.М., Головина Т.П. Внимание, восприятие, память, мышление, пространственная ориентация, речевая деятельность слепых и слабовидящих// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининова. – М., 2001.

Лонина В.А. Формирование и развитие обобщений у слабовидящих школьников// Психолого-педагогические вопросы обучения детей с нарушением зрения. – М.: Типография ИПТК «Логос», 1995.

Милаева Г.М. Фазовая динамика формирования представлений у слабовидящих и нормально видящих школьников// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных работ. Выпуск 4/ Под ред. А.И. Зотова, А.Г. Литвака. – Л., 1974.

Наумов М.Н. Обучение слепых пространственной ориентировке. – М.: ВОС, 1982.

Некоторые особенности обучения и развития слепых и слабовидящих детей/ Под ред. М.И. Земцовой. – М., 1975.

Никулина Г.В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса. Учебно-методическое пособие. – СПб., 2003.

Никулина Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в условиях образовательного и реабилитационного процесса. – СПб., 2003.

Никулина Г.В., Фомичева Л.Ф. Охраняем и развиваем зрение. – СПб., 2003.

Никулина Г.В., Фомичева Л.Ф., Замашнюк Е.В. Развитие зрительного восприятия: Учебное пособие/ Под ред. Г.В. Никулиной. – СПб., 2003.

Обучение письму и чтению по рельефно-точечной системе Л.Брайля/ Под ред. Г.В. Никулиной. – СПб., 2006.

Ольхина Е.А. Психология эмоционально-личностного развития подростков с нарушенным зрением. – М.: ИПТК «Логос» ВОС, 2007.

Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении/ Под ред. Л.И. Солнцевой. – М., 2001.

Островская Е.Б. Соотношение чувственного и логического в процессе формирования пространственных представлений у слепых младших школьников// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных работ. Выпуск 4/ Под ред. А.И. Зотова, А.Г. Литвака. – Л., 1974.

Островская Е.Б. Формирование пространственных представлений у слепых младших школьников// Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников/ Сб. научных работ. Выпуск 4/ Под ред. А.И. Зотова, А.Г. Литвака. – Л., 1974.

Пальтов А.С. Психолого-педагогические основы применения технических средств обучения детей с глубокими нарушениями зрения и слуха. – М., 1986.

Плаксина Л.И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушениями зрения. – М., 1995.

Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая реабилитация детей с нарушениями зрения средствами эстетического творчества// Проблемы этического и эстетического воспитания детей и молодежи с нарушением зрения// Сборник статей/ Под ред. Л.И. Плаксиной. – М., 2003.

Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая реабилитация инвалидов средствами творческой деятельности// Проблемы этического и эстетического воспитания детей и молодежи с нарушением зрения// Сборник статей/ Под ред. Л.И. Плаксиной. – М., 2003.

Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. – М., 1998.

Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения. Методическое пособие/ Под ред. Л.И. Плаксиной. – М., 1995.

Психология воспитания детей с нарушениями зрения/ Под ред. Л.И. Солнцевой, В.З. Денискиной. – М., 2004.

Роль игры в воспитании слепых и слабовидящих школьников. Методические рекомендации/ Сост. Э.М. Стернина. – Киев: РУМК Спец. школ, 1981.

Самбкин Л.Б. Игры для слепых детей. – М., 1979.

Свиридюк Т.П. О готовности детей с нарушением зрения к школьному обучению// Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения/ Под ред. М.И. Земцовой. – М., 1978.

Свиридюк Т.П. Подготовка слабовидящих детей к школе. – Киев, 1984.

Слабовидящие дети/ Под ред. Ю.А. Кулагина и др. – М., 1967.

Солнцева Л.И., Семенов Л.А. Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве. – М.: ВОС, 1989.

Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М., 1997.

Солнцева Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. – М., 1980.

Солнцева Л.И. Современные проблемы тифлопедагогики и тифлопсихологии// Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология»/ Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининова. – М., 2001.

Солнцева Л.И., Хорош С.М. Воспитание слепых детей раннего возраста. Советы родителям. Практическое пособие. – М., 2004.

Сорокин В.М. Исследование воссоздающего воображения младших слабовидящих школьников// Теоретические и методические вопросы обучения слепых и слабовидящих/ Сб. научных трудов/ Отв. ред. А.Г. Литвак. – Л., 1987.

Сорокин В.М. Некоторые вопросы воображения в общей и специальной психологии// Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. Педагогические и методические аспекты реабилитации/ Сб. научных трудов/ Ред. Е.А. Федотова, Г.А. Чемоданов. – Л., 1987.

Статьи периодических изданий журнала «Дефектология».

Тупоногов Б.К. Теоретические основы тифлопедагогики. – М., 2001.

Украинская Е.М. Зависимость формирования представлений слабовидящих школьников от развития мышления// Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих/ Сб. научных трудов/ Под ред. А.Г. Литвака. – Л., 1979.

Феоктистова В.А. Очерки истории зарубежной тифлопедагогики и практики обучения слепых и слабовидящих детей. – Л., 1973.

Феоктистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей/ Под ред. Л.И. Шипицыной. – СПб., 2005.

Фильчикова Л.И., Бернадская М.Э., Парамей О.В. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция. – М., 2004.

Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах/ Под ред. Л.И. Плаксиной. – Калуга, 1998.

Хрестоматия по истории тифлопедагогики/ Сост. В.А. Феоктистова. – М., 1987.

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Учебное издание

Е.В. Евмененко, А.В. Трушелева

**ПСИХОЛОГИЯ ЛИЦ
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

Корректор Е.В. Лисицына
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Подписано в печать 20.09.08

*Формат 60х84 ¹/₁₆
Бумага офсетная*

*Усл.печ.л. 12,79
Тираж 100 экз.*

*Уч.-изд.л. 11,52
Заказ 24*

Типография ООО «Борцов»,
г. Ставрополь, ул. Семашко 16.
Тел./факс: (8652) 35-85-58.