Известно, что для каждого ребенка период перехода к **школьному обучению является кризисным**. Ребенок сталкивается не только с новым видом деятельности — с учебной деятельностью, но и должен привыкнуть и к новому коллективу **детей и взрослых**, и к новому режиму, и к новой обстановке.

Для **детей** со специальными потребностями, испытывающих трудности в **обучении**, общении, социальной адаптации, переживание такого кризиса особо тяжкие. Эти дети особо нуждаются в щадящем подходе при переходе из детского сада в **школу**

Поэтому образовательное учреждение *«начальная****школа — предшкола****»* может рассматриваться как наиболее комфортная организационная форма для **обучения и воспитания детей** с отклонениями в развитии. Ребенок имеет возможность начинать **школьную жизнь в знакомой**, привычной обстановке, вместе с большинством тех **детей**, которые посещали одну **дошкольную группу**. Кроме того, учителя начальных классов, как правило, хорошо знакомы с воспитанниками **подготовительных к школе** групп и имеют возможность осуществлять индивидуально-дифференцированный подход к каждому *«проблемному»* первокласснику практически с первых дней **школьного обучения**.

Дети с ОВЗ должны быть **подготовлены к обучению в школе**.

Специальное образование человека с ОВЗ – глубоко индивидуальный и специфичный процесс, объем, качество и конечные результаты которого определяются характером отклонения *(отклонений)* в развитии, сохранностью анализаторов, функций и систем организма: временем возникновения и тяжестью нарушения; социокультурными и этнокультурными условиями жизнедеятельности ребенка и его семьи; желанием и возможностью семьи участвовать в процессе специального образования; возможностями и готовностью окружающего социума, системы образования к выполнению всех требований и созданию всех условий для специального образования; уровнем профессиональной компетенции педагогов и психологов, работающих ребенком и его семьей.

Поэтому **подготовка детей к школе** производится с учетом характера отклонения и тяжести нарушения.

Рассмотрим **подготовку к обучению в школе детей** с нарушениями зрения.

Современными научными исследованиями доказано, что снижение функций зрения, неизбежно приводящее к снижению скорости и точности восприятия, обусловливает фрагментарность, искаженность восприятия единичных предметов и групповых композиций, затрудняет установление причинно-следственных связей между предметами и явлениями, замедленность и нечеткость их опознания, нарушает одновременность, дистантность восприятия. Кроме того, у **детей**, испытывающих зрительную депривацию, наблюдается ослабление некоторых свойств восприятия. Так, избирательность восприятия выражается в сужении круга интересов, снижении активности отражательной деятельности, что в свою очередь приводит к снижению количества и качества представлений о явлениях и предметах окружающего мира. Для **детей** с нарушениями зрения характерным также является более слабый, по сравнению с нормально видящими детьми, уровень эмоционального восприятия объектов внешнего мира и т. д.

Анализ научных данных и результатов наблюдений за практической деятельностью **детей** этой категории позволяет утверждать, что дети испытывают серьезные трудности в определении цвета, формы, величины и пространственного расположения предметов, в овладении практическими навыками, в выполнении практических действий, в ориентировке в своем теле, рабочей поверхности, в пространстве.

Кроме того, недостатки зрительного восприятия, обуславливая формирование нечетких, недифференцированных образов-представлений, отрицательно влияют на развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т. д., что значительно затрудняет развитие познавательной деятельности.

Дети с нарушениями зрения испытывают трудности, связанные как с темпом учебной деятельности, так и с качеством выполнения заданий. Для **детей** данной категории характерными являются:

- низкий уровень умения целостно, детально и последовательно воспринимать содержание сюжетной картины, композиции, включающей большое количество героев, деталей; выделять первый, второй планы;

- низкий уровень умения узнавать предметы, изображенные в различных вариантах *(контур, силуэт, модель)*;

- низкий уровень развития зрительно-моторной координации, лежащей в основе овладения навыками письма и чтения;

- плохое запоминание букв;

- невозможность различения конфигурации сходных по написанию букв, цифр и их элементов;

- формирование нечетких, неполных или неадекватных зрительных образов;

- пропуск или появление новых *(лишних)* элементов в череде однородных предметов;

- низкий уровень овладения навыками письма и чтения;

- наличие серьезных затруднений в копировании букв;

- появление зеркального написания букв, носящее стойкий характер.

Наличие перечисленных трудностей у **детей** с нарушениями зрения неизбежно приводит к снижению познавательной деятельности и успеваемости в **школе**. Постоянная ситуация неуспеха становится источником отрицательных эмоций, зачастую перерастает в негативные эмоциональные состояния, что снижает формирование положительной мотивации учебной деятельности и может явиться причиной формирования отрицательных качеств личности таких **детей**.

Все это требует от педагога специальной поддержки **детей**. Оказание поддержки не только позволит в значительной степени нивелировать возникающие трудности в познавательной деятельности, но и поможет оказать положительное воздействие на кору головного мозга и тем самым ослабить зависимость становления зрительных функций от зрительных нарушений.

В педагогической работе по развитию зрительного восприятия выделяют несколько направлений.

К первому направлению можно отнести воздействие на функциональные механизмы зрительного восприятия, которое осуществляется двумя путями:

- использование педагогических мероприятий (сенсорных упражнений, различных видов продуктивной деятельности, дидактических игр, оказывающих непосредственное влияние на повышение зрительных функциональных возможностей и характеризующихся целенаправленностью воздействия на отдельные зрительные функции. Эффективность названных мероприятий определяется системностью и непрерывностью данной работы;

- опосредованное влияние на развитие и стабилизацию зрительных функций через **обучение** ребенка видеть и через создание условий, формирующих у него потребность воспринимать окружающее.

Вторым направлением специальной работы по развитию зрительного восприятия является целенаправленное формирование или развитие уже имеющихся операционных механизмов зрительного восприятия.

Путями реализации этого направления являются:

- развитие предметно-практической деятельности **детей** как основы качественного формировании перцептивных действий;

- развитие и коррекция представлений о сенсорных эталонах как средстве осуществления перцептивных процессов с учетом особенностей овладения ими детьми с нарушениями зрения;

- развитие и коррекция предметных представлений как средства совершенствования предметного восприятия, развития его полноты и дифференцированности;

- формирование навыков использования зрительных умений для установления логических причинно-следственных связей при отражении окружающей действительности;

- развитие зрительных измерительных действий, развитие и коррекция пространственных представлений как основы качественного отражения предметов в пространстве.

Третьим направлением специальной педагогической деятельности по развитию зрительного восприятия является создание условий мотивированной, значимой для ребенка зрительной деятельности, создание ситуации успеха.

При многообразии форм, приемов и методов работы по развитию зрительного восприятия педагог должен ориентироваться на реализацию шести групп задач, каждая из которых определяется частными задачами.

Первая группа направлена на расширение и коррекцию предметных представлений и способов обследования предметов через расширение и углубление знаний о предметах окружающего мира; формирование способов обследования предметов; формирование системы основных умственных действий и операций *(анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации)*; формирование обобщающих понятий.

.

Вторая группа задач направлена на повышение уровня сенсорной готовности к **школьному обучению** путем формирования зрительных сенсорных эталонов через расширение и углубление знаний о свойствах и качествах предметов; формирование системы сенсорных эталонов; **обучение** навыкам использования этих эталонов при анализе качеств и свойств предметов окружающего мира; развитие сенсорных действий обследования.

В процессе работы педагог должен стремиться развивать такие сенсорные операции как узнавание, локализация из множества, соотнесение, сравнение и др.

При работе над сенсорными эталонами цвета и оттенками учитывается характерное для **детей** с нарушениями зрения снижение различительной способности при восприятии цветов близлежащих в цветовой гамме *(красно-желто-оранжевые, сине-фиолетовые)*. Характерным для **детей** данной категории является отнесение объектов светло-оранжевого цвета к объектам желтого цвета, фиолетового – к синему, коричневого – к черному.

Вначале ребенок учится узнавать цвета, хорошо различимые даже при значительном снижении остроты зрения – красный, желтый (на темном фоне, зеленый.

Для **детей**, не посещавших специализированное **дошкольное учреждение**, дидактическая задача может состоять из ряда последовательных действий:

- **обучения** сравнивать и отличать друг от друга красный – желтый, синий – зеленый, желтый – зеленый цвета;

- локализовать красный цвет из сине-зеленых, синий из красно-желтых, зленный из красно-синих, желтый из сине-красных цветов;

- **обучение детей** зрительным способам узнавать, выделять в окружающем *(с увеличением расстояния до предмета)* светлые и темные тона красного, желтого, зеленого, синего цветов;

- локализовать желтый из множества желто-оранжевых цветов, красный из оранжево-красных и фиолетово-красных и т. д.

Необходимо помнить, что сенсорная готовность к **обучению** предполагает развитие способности **детей** различать от 8 до 12 оттенков красного, зеленого, синего и до 5 оттенков коричневого, оранжевого, фиолетового, желтого, голубого цветов при увеличении поля восприятия и расстояния между цветными объектами.

Решение задач третьей группы предполагает формирование потребности использования зрительных умений и навыков для установления причинно-следственных связей при восприятии множества объектов окружающей действительности, что оказывает положительное влияние на всю аналитико-синтетическую деятельность.

Педагогу необходимо проводить последовательную работу по **обучению детей** способности воспринимать сюжетное изображение через

- формирование способов восприятия сюжетного изображения (целостное обведение взором, выделение главного, восприятие по плану, детальное рассматривание объектов);

- формирование знаний об информативных признаках и предметах, раскрывающих сюжет;

- **обучение детей** выделять предметы в сюжетном изображении с установлением логических связей;

- развитие устной речи (способность определять и рассказывать о месте и времени событий сюжета, о действующих лицах).

Для примера можно выделить следующие задачи:

- целостно рассматривать три композиционных плана;

- рассматривать человека с определением позы, жестов, мимики и др. ;

- целенаправленно определять информативные признаки,

характеризующие явления природы и место действия;

- определять социальную принадлежность по одежде, предметам обихода.

Четвертая группа задач состоит из двух взаимосвязанных **подгрупп**.

Первая **подгруппа** задач по развитию зрительного восприятия направлена на:

- развитие восприятия глубины пространства;

- **обучение детей** применять полученные знания в практической деятельности;

- формирование измерительных навыков *(в малом и большом пространствах)*;

- развитие точности восприятия; развитие способности оценивать глубину пространства на полисенсорной основе. Пример: показать детям на большом пространстве, что предмет, перекрывающий контур другого, расположен ближе, а перекрываемый – дальше; упражнять в узнавании предметов на большом расстоянии и др.

Вторая **подгруппа** задач направлена на развитие у **детей** способности ориентироваться в пространстве посредством освоения пространственных представлений; расширение опыты социальных навыков.

Пятая группа задач предполагает активное использование средств педагогического воздействия на развитие зрительных функций.

В первую очередь сюда относится необходимость научить ребенка при восприятии окружающего максимально использовать свои потенциальные зрительные возможности. Это осуществляется путем усложнения наглядного материала и дидактических упражнений. Так, знакомство с цветом начинается с **обучения** ребенка дифференцировать один цвет от другого *(грубая дифференцировка)* и заканчивается формированием у него способности различать оттенки одного цвета *(тонкая дифференцировка)*. Развитие этой функции обеспечивается и посредством **обучения** ребенка восприятию силуэтных и контурных изображений на прямом и обратном контрасте. Развитию прослеживающей функции глаза способствуют игры и упражнения *«Обведи по контуру»*, *«Проследи путь»*, *«Дополни контур»* и др.

Шестая группа задач направлена на обеспечение тесной связи мануальных и зрительных действий ребенка и совершенствование зрительно-моторной координации.

Данные тифлопсихологии и тифлопедагогики **свидетельствуют о том**, что нарушение зрения осложняет ребенку в ранний период жизни формирование мануальных обследовательских действий (нарушена функция контроля, что в свою очередь отрицательно влияет на дальнейший ход развития зрительного восприятия.

Поэтому необходимо целенаправленно формировать обследовательские действия: развивать сравнительные практические действия (пробное прикладывание объектов друг к другу, наложение одного объекта на другой, учить приспосабливать мануальные движения к особенностям предмета, учить выполнять обследовательские действия при восприятии предметов округлой и угольной форм, развивать зрительную дифференцировку предметов по величине, учить выбирать из двух предметов меньший, больший *(с подключением практических действий)* в малом и большом пространствах; учить выбирать из трех два одинаковых по величине предмета и т. д.

Развитие зрительно-моторной координации предполагает тренировочную деятельность **детей** в проведении непрерывных прямых линий, линий изогнутых под различными углами от заданного начала к заданному концу, линий кривых, между границами или по заданному образцу.

Методические приемы развития зрительного восприятия

Основным средством управления развитием зрительного восприятия ребенка с нарушениями зрения является **обучение** его способам видения. В процессе **обучения** педагог использует все общедидактические методы: наглядный, практический, словесный.

В наглядном методе выделяют ряд приемов, направленных на формирование целостного образа и **обучения оперирования им** :

- демонстрация объекта восприятия с целью ознакомления с предметом;

- последовательное обведение контура объекта восприятия с целью тренировки как целостного восприятия объекта, так и выделения его характерных частей;

- выделение объекта восприятия из множества или же его части при помощи указки, графических средств, контрастности фона демонстрации для максимальной концентрации внимания ребенка на объекте и удержании этого объекта в поле зрения в течение продолжительного времени [26;36].

Приемы наглядного метода, направленного на формирование способа восприятия предметов одной родовой группы, их конкретных свойств и качеств:

- показ последовательности рассматривания объекта по схеме: целостное восприятие, детали объекта, их пространственное расположение, повторное целостное восприятие;

- показ внешних действий и операций при сравнении объектов (приложение одноного к другому, наложение одного на другой и их сопоставление, плавное последовательное выделение деталей объектов сравнения);

- выделение *(показ указкой, графическими средствами, словесным уточнением)* в объекте восприятия информативных признаков, по которым он наиболее узнаваем;

- ознакомление **детей** с алгоритмом восприятия.

Типы используемого наглядного материала

Тип 1 Тип 2 Тип 3

- предметы (натуральные, муляжи, модели, изображения – натуральное, контурное, силуэтное, о которых формируются предметные представления.

Их набор, объем определяется содержанием раздела *«Ознакомление с окружающим»* и уровнем предметных представлений **детей**;

- перфокарты, ориентированные на соотнесение предмета по внешним *(цвет, форма, величина)* и внутренним логическим признакам, на соотнесение реального изображения предмета с силуэтным, контурными изображениями и т. д. ;

- карточки, перфокарты, предназначенные для классификации предметов;

- предметные картинки для сравнения, описания предметов, составления по ним описательных загадок;

- картинки с изображением одного и того же предмета в разных логических связях, сюжетах -классификационная таблица сенсорных эталонов *(по Л. А. Венгеру)*;

- карточки-задания на локализацию заданного сенсорного эталона из множества;

- образцы, демонстрирующие отдельные свойства *(форму, цвет, величину)* предметов для их узнавания и называния, сравнения и соотнесения;

- предметные картинки с ярко выделенными свойствами предметов *(по программным дидактическим темам)*;

- перфокарты, перфокарты-*«часы»*, ориентированные на соотнесение сенсорных эталонов между собой; на соотнесение эталона с признаками предмета;

- танграмы, кубики *«СУ»* - набор сюжетных, пейзажных картин;

- набор открыток с изображением пейзажей или сюжетных картинок;

- набор масок, имитирующих эмоциональное выражение человеческого лица *(радость, покой, удивление и т. д.)*;

- набор картинок, изображающих людей, выражающих разные эмоции;

- *«фоторобот»* человеческого лица;

- набор картинок с изображениями людей, животных в различных позах;

- карточки с изображениями различных поз *(схемы, контурные, силуэтные изображения)*;

- набор картинок на один сюжет, изображающих героев с различной мимикой, жестами, в разных местах действия;

- перфокарты ориентированные на соотнесение позы человека и орудия труда, позы, эмоций и предметов сюжета; частей суток и событий сюжета; времен года и событий сюжета;

- набор силуэтных изображений *(цветных, однотонных)* персонажей, предметов, сюжетных картинок;

- набор сюжетных картинок, раскрывающих последовательность событий;

- карточка с движущейся полоской для выделения композиционных планов сюжетного изображения;

- разрезные картинки *(из 4, 6, 8, 12 частей)*

Тип 4 Тип 5 Тип 6

Тип 4 а:

- индивидуальные столы *(с фиксатором для подбородка, рамкой для ограничения поля зрения)* с макетным изображением перспективы;

- мелкие модели предметов *(по отдельным дидактическим темам)* для работы на индивидуальных столах;

- палочковый мотиватор и его варианты;

- карточки-схемы с изображением однотипных предметов на различных композиционных планах;

- сюжетные картинки с четко выраженными сюжетными планами;

- наборы предметных силуэтов-подставок для составления композиционного сюжетного изображения *(по образцу, без образца)*;

- набор цветных силуэтов отдельных предметов разных размеров для показа степени удаленности;

- набор карточек с изображениями предметов, перекрывающих контур друг друга;

- набор измерительных средств *(бумажные полоски, шнуры и т. д.)*.

Тип 4 б:

- набор моделей предметов *(по дидактическим темам)*;

- карточки с изображениями предметов одной группы в различных пространственных положениях;

- набор сюжетных картинок;

- схемы *«карта-путь»* и *«карты-обозрения»*;

- карточки с изображением лабиринтов - карточки-задания на локализацию цветов и оттенков;

- силуэтные и контурные изображения на прямом и обратном контрастах;

- набор трафаретов *(внешних и внутренних)* для обводки по контуру;

- карточки с парами предметов, соединенными пересекающимися линиями;

- карточки с контурным *(целостным и прерванным)* изображением предметов;

- различные виды мозаик;

- шнуровки;

- лабиринты[ - набор предметов для выполнения соотносящихся действий.

Наглядные подсказки, позволяющие ребенку по ходу решения перцептивной задачи уточнять и проверять свою деятельность:

- образцы выполнения задания для фронтальной работы;

-образцы выполнения задания для индивидуальной работы

В зависимости от этапа и задач **обучения** педагог подбирает задания, ориентируюсь не только на их содержание, но и на возможный характер решения их ребенком. Причем характер решения задания заложен в самом задании. По этому критерию задания классифицируются следующим образом.

1. Задания, в которых решение задачи на зрительное восприятие осуществляется одновременно интеллектуально и практически:

- разложи объекты *(эталонные образцы, карточки, картинки и др.)* в определенном порядке *(от большого к маленькому, от светлого к темному и т. д.)* или направлении *(по кругу, слева направо, сверху вниз)*;

- дополни или дорисуй недостающие части, детали;

- переведи через кальку, выдели другим цветом заданную часть объекта;

- сгруппируй картинки по определенному признаку;

- составь целое из частей;

- составь узор, выложи его из мозаики;

- расставь предметы в пространстве под словесную диктовку;

- составь открытку, сравнивая ее с тем, что нарисовал художник;

- расставь предметы в пространстве так, как указано на схеме;

- отрази на схеме расположение объектов;

- расставь силуэты людей и предметов так, как это нарисовано на картине;

- составь картинку по заданию, по образцу;

- составь лицо человека с выражением определенной эмоции (*«фоторобот»*);

- смоделируй позу по образцам;

- подбери то, чего не хватает на картинке.

2. Задания, в которых решение задачи на зрительное восприятие выполняется практически, т. е. в процессе решения ребенок должен выполнить конкретное действие и получить совершенно определенный результат:

- подбери такой же объект: наложи, положи рядом, соедини линией;

- *«спрячь»* объект на цветовом фоне;

- переведи рисунок через кальку;

- обведи рисунок по трафарету;

- соотнеси изображение с контуром, силуэтом *(наложи, соедини линией, поставь фишки одного цвета и т. д.)*;

- собери разрезанные картинки.

3. Задания, в которых решение задачи на зрительное восприятие осуществляется во внутреннем плане, а результат решения проявляется либо в выборе объекта, либо оформляется словесно:

- выдели *(найди, оставь, отметь, покажи, закрой)* заданный элемент;

- разложи элементы в том же порядке, что и на образце или по словесной инструкции;

- сравни с образцом, найди, что лишнее, что изменилось, чего не достает;

- найди пару предложенному образцу;

- покажи, чего не хватает;

- определи, какой из объектов находится ближе, а какой дальше;

- выбери по описанию;

- узнай по эмоции, позе героя картины;

- подбери героя к ситуации;

- подбери противоположные эмоции;

- запомни, перечисли по памяти;

- найди, что перепутано в изображении;

- опиши предмет с помощью алгоритма;

- составь описательную загадку.

Следует отметить, что задания подаются, как правило, в игровой форме, что позволяет заинтересовать ребенка в предстоящей деятельности.