**Развитие зрительного восприятия и формирование предметного словаря**

**у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и речи.**

 *Из опыта работы учителя- логопеда с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими диагноз амблиопия, косоглазие, в условиях группы компенсирующей направленности для детей с нарушениями зрения.*

В настоящее время официальная статистика свидетельствует о все большем рождении детей с различной патологией, в том числе и врожденных зрительных нарушениях. Не обошла стороной эта проблема и наш город. В связи с этим возникла необходимость в создании специальных образовательных организаций для данной категории детей. Как правило, недоразвитие или нарушение одной функциональной системы ведет за собой недоразвитие либо несформированность другой. Так, почти 98% детей поступающих в дошкольное учреждение для детей с нарушениями зрения имеют различные по выраженности нарушения речи.

Таким образом, одной из важнейших задач коррекционно – педагогической работы в дошкольном учреждении для детей с нарушениями зрения является формирование у них правильной речи. Полноценная самостоятельная речь, основанная на адекватных и достаточно четких представлениях об окружающем предметном мире, оказывается одним из ведущих факторов умственного и нравственного развития ребенка.

Формирование предметных представлений осуществляется преимущественно с помощью зрения. Сниженное зрение не позволяет достаточно правильно опознавать и наблюдать многие предметы, явления природы, жизнь людей. В связи с этим их представления об окружающем обеднены и носят фрагментарный характер. Полученная с помощью неполноценного зрения информация слабо закрепляется в памяти. Сложившиеся образы быстро стираются или заменяются другими, связи с этим нет четкой зависимости между словом и образом. Таким образом, неполнота зрительного восприятия затрудняет обогащение зрительной памяти, а это создает сложность при формировании конкретного значения слов в речи детей с нарушениями зрения.

Становление речи у детей с нарушениями зрения и при сохранном зрении происходит принципиально одинаково, однако нарушение зрения изменяет взаимодействие анализаторов, в силу чего происходит перестройка связей и при формировании речи она включается в иную систему связей, чем у нормально видящих.

Важным условием правильной ориентировки ребенка в окружающем мире является целостное восприятие предмета. Формирование зрительного образа предмета у детей с амблиопий и косоглазием задерживается и требует специального воздействия.

Таким образом:

1. Зрительные нарушения осложняют и изменяют процесс познания детьми окружающего мира.

2. Дефицит зрительных возможностей сказывается на речевом развитии детей.

3. Словесные системы связей у детей с нарушением зрения формируются без должной опоры на наглядные образцы, в связи с чем, отмечается разрыв между предметным и практическим действием и его словесным обозначением, объединение конкретных значений слов. Отсутствие необходимого запаса слов, недоразвитие смысловой стороны речи.

4. Нарушение зрительной деятельности приводит к затруднениям в познании окружающей действительности, сужению социальных контактов, ограничению ориентировки в пространстве и возможностью заниматься определенными видами деятельности.

**Теоретические основы коррекционной работы**

 Результаты диагностики сформированности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и речи: а) предметного гнозиса и номинативного словаря, б) восприятия цвета, формы, величины; в) оптико – пространственного гнозиса, г) симультанного (целостность, одновременность восприятия предмета) и сукцессивного (восприятие отдельных частей предмета, с целью восстановления целого образа предмета) гнозиса. показали, что количество ошибок и их выраженность возрастают по мере снижения у детей зрительных возможностей .

Исходя из полученных результатов и цели были определены направления коррекционной работы:

1. Развитие зрительного восприятия предмета.

2. Формирование предметной соотнесенности слова, т.е. связи наименования с предметом.

3. Формирование обобщающей функции слова, т.е. отнесенности слова не только к отдельному предмету, но и к группе подобных предметов.

**Содержание коррекционной работы**

Согласно намеченным направлениям коррекционная работа по развитию зрительного восприятия и формированию предметного словаря включала следующие этапы работы:

I. Выполнение перцептивных действий с помощью педагога (либо по образцу, либо по подражанию).

II. Закрепление полученных образцов восприятия и формирование на их основе представлений о предмете, через:

1. Узнавание реальных предметов.
2. Узнавание реалистических предметных изображений.
3. Узнавание реалистических предметных изображений по фрагментам рисунка.
4. Узнавание силуэтных и контурных изображений.
5. Узнавание перечеркнутых контурных предметных изображений.
6. Узнавание контурных предметных изображений, наложенных друг на друга.
7. Развитие симультанного и сукцессивного гнозиса.
8. Формирование восприятия сенсорных эталонов «цвет», «форма», «величина».
9. Развитие оптико – пространственного гнозиса.

III. Соединение сформированных зрительных представлений со словом – названием данного предмета в плане громкой речи.

IV. Интериоризация полученных знаний, умений и навыков.

На I этапе работа строилась с опорой на все виды анализаторов: слуховой, тактильный, зрительный и двигательные (кинестетические ощущения). Детям предлагалось сначала по образцу, а затем самостоятельно обследовать предмет путем ощупывания, Например, на лексическом занятии по теме: «Овощи, фрукты» детям в руки давались либо натуральные, овощи и фрукты, либо их муляжи. При ощупывании возникал объемный образ предмета. В предлагаемых играх дети должны были узнать целостные объемные реальные предметы, а затем узнать их среди других. Детям предлагалось поиграть в такие игры как: «Чудесный мешочек», «Найди такой же предмет в группе», «Покажи, назови», «Ощупай и слепи», «Найди пару.

II этап – включал закрепление полученных образов восприятия и формирование на их основе представлений с использованием реальных объектов, реальных силуэтных, контурных предметных изображений.

Задачей предлагаемых заданий было упражнение детей в зрительном соотнесении объектов, располагающих различной степенью наличия информативных признаков.

 На данном этапе обучение проходило в форме игры «Магазин». Детям предлагалось правильно назвать реальные объекты по разным лексическим темам. Дети могли купить понравившуюся вещь, при условии правильного называния всех представленных в «магазине» предметов. Для работы по развитию зрительного восприятия у старших дошкольников на данном этапе была разработана рабочая тетрадь «Незнайкины забавы!» (Приложение № 1). В данной рабочей тетради собраны и систематизированы игровые задания на: а) узнавание реалистических предметных изображений;

б) узнавание реалистических предметных изображений по фрагментам рисунка;

в) узнавание силуэтных и контурных изображений;

г) узнавание перечеркнутых контурных предметных изображений;

д) узнавание контурных предметных изображений, наложенных друг на друга.

Материал подобран в соответствии с лексическими темами, изучаемыми с детьми на логопедических занятиях. В начале, в рамках изучаемой темы, детям предлагалось узнать и назвать реалистические предметы, в которых отсутствует, какая либо существенная деталь. Необходимо было не только назвать сам предмет, но и дать название отсутствующей детали. Например, в теме «Животные» у «зайца нет хвоста», или «заяц без хвоста» и т.д. Далее детям предлагалось узнать реалистические предметные изображения по фрагментам рисунка. Данному навыку дети обучались на основе игры «Узнай, кто это?» «Узнай, что это?» в этом случае фрагменты рисунка (изображения) представлялись последовательно. Например, изображение «собаки». Сначала предъявлялась картинка «хвост», затем «туловище», далее «голова» и т.д. при выполнении задания практиковался элемент соревнования «Кто быстрее назовет предмет?». Что являлось отличной мотивацией для быстрого выполнения задания.

В силу своих особенностей дети с нарушениями зрения лучше воспринимают темные объекты на белом фоне. Поэтому, следующим этапом обучения детей являлось узнавание сначала силуэтного, а затем контурного изображения предмета. Предлагалось поиграть в игру «Угадай, чья это тень?» «Кто спрятался?», «Подбери пару», «Что задумал нарисовать художник?». Дети в тетрадях соединяли реалистичное изображение предмета с его силуэтным изображением, подбирали подходящий контур для предмета. Также детям предлагалась дидактическая игра: «Предметы и контуры».

Далее, по мере совершенствования зрительного восприятия детям предлагалось узнать перечеркнутые, затушеванные картинки - игра «Испорченные картинки», «Незнайка – неумеха».

 И наконец, работа на втором этапе по формированию предметной отнесенности заканчивается формированием навыка узнавания контурных предметных изображений, наложенных друг на друга. Этот вид деятельности для детей, имеющих нарушения зрения является наиболее трудным. Детям предлагались такие игры как: «Какие предметы спрятались на рисунках?», «Посчитай и назови», «Прятки», и.т.п.

Параллельно с развитием предметного гнозиса, шла работа и по развитию симультанного (последовательного, восприятия) и сукцессивного (одномоментного, целого восприятия) гнозиса. Развитие данного навыка происходило на основе игр: «Разрезные картинки» «Составные картинки». Дети должны были собрать целую картинку из разрезанной на несколько частей (2,3,4,5). Задания подбирались с учетом возможностей каждого ребенка. Одни дети использовали способ наложения разрезных частей предметного изображения на картинку – образец, другие осуществляли процесс зрительного синтеза частей предметного изображения в умственном плане. Учитывалась зона ближайшего развития ребенка. В заданиях «Дорисуй фигуру», «Дорисуй до целого», отслеживалась правильность соблюдения пропорций, размера, симметрии. Задание «Двойные изображения» очень любимо детьми, они проявляют живой интерес при выполнении данного задания. В этом задании дети находят нелепые изображения предметов, называют какие реальные предметы или животные соединились в данной картинке».

На этом же этапе для формирования восприятия сенсорных эталонов цвет, форма, величина детям давались следующие задания и дидактические игры: «Составь узор», «Найди предмет такой же формы», « Геометрическое лото», «Дополни изображение», «Найди такой же» и т.д.

На развитие оптико – пространственного гнозиса проводились игры «Покажи Незнайке» (показ детьми, какой рукой они едят, рисуют, и т.д.), «Найди у Незнайки» (показ детьми частей тела Незнайки, стоящего к нему лицом), «Покажи куда дует ветер» (показ направлений пространства относительно собственного тела), «Что рядом с Незнайкой» (определение пространственного расположения предметов относительно другого человека), «Сундучок с секретом» (определение, пространственного соотношения между двумя предметами). «Художник», «Составь узор», (ориентировка на листе бумаги), и т.д.

На III этапе дети соединяли сформированные зрительные представления со словом – названием данного предмета в плане громкой речи. Используемые задания были нацелены на формирование целостного образа предмета, уточнение, обогащение и активизацию пассивного словарного запаса детей. Перевод пассивного словаря в активный.

Например, детям представлялась предметное изображение кресла. Детям необходимо было назвать все составляющие части данного предмета. (ножки, сиденье, спинка, подлокотники. Либо демонстрировалось сразу два предмета близких по внешнему виду или назначению. Ребенок должен был назвать как можно больше признаков сходства или различия данных предметов. «У стула нет подлокотников, у табурета нет спинки и т.д.)

И на последнем IV этапе работы дети переводят перцептивные действия в умственный план.

На этом этапе работы дети учились сравнивать между собой предметы, делать выводы о сходстве или различии предметов без наглядной опоры, находили целый предмет по названию его частей. На этом этапе работы использовались приема работы как: «Отгадай загадку», «Какой предмет я загадала?», «Что это такое?»

Для этой цели были использованы такие методы словарной работы как:

- метод непосредственного наблюдения за различными процессами – трудом взрослых, уличным движением, кормлением животных. Подобные задания для выполнения задавались на дом. Были рекомендованы родителям.

С детьми рассматривали различные типы картин, с последующей беседой об увиденном. Детям предлагалось ответить на ряд вопросов. Что (или кого) видишь на картине? Перечисли изображенные предметы. Чем они похожи? Чем отличаются? Для чего предназначен предмет (рассказать о каждом), «Кто, где изображен?» и т.д.

Таким образом, на 4 этапе дети включались в активное обсуждение происходящего вокруг, опираясь на накопленный опыт.

**Работа с педагогами, родителями.**

Работа по формированию зрительного восприятия и речи у детей старшего дошкольного возраста с патологией зрения и общим нарушением речи (III уровня) велась совместно с педагогами, так как от контакта и полного взаимопонимания между специалистами зависит успех коррекционной работы. Для повышения компетентности педагогов был разработан цикл консультаций по теме «Особенности зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения». Для проведения систематизированной работы был разработан перспективный план дидактических игр и упражнений по развитию зрительного восприятия и обогащению номинативного словаря старших дошкольников в соответствии с лексическими темами. Данные игры воспитатели проводили в вечернее время, с целью закрепления полученных на занятии логопеда знаний и умений. Рекомендованные задания воспитатели включали в свои ежедневные занятия. Для родителей, так же как для воспитателей был разработан цикл консультаций по данной теме. В рамках проведенных «Дней открытых дверей» родители могли посетить логопедические занятия.

**Результаты коррекционной работы.**

Результаты проведенной работы показывают, что у детей уровень зрительного восприятия значительно повысился по сравнению с первоначальным. Эти выводы подтверждаются и качественной характеристикой результатов выполнения заданий. (Приложение № 2). Действия детей были более точными, координированными, они быстрее «включались» в процесс выполнения задания, меньше отвлекались на действия других детей. Сталкиваясь с проблемой выбора соответствующего объекта (предметного изображения), проявляли волевое усилие в решении поставленной перед ними задачи.

Дети с тяжелой степенью амблиопии и косоглазием еще допускают ошибки, но их уже значительно меньше по количественному и качественному выражению.

В результате диагностики полученные данные свидетельствуют о том, что уровень сформированности гностико – практических функций (вне зависимости от степени функционального нарушения зрения) на 45% превышает первоначальные показатели тех же детей в начале обучения.

В результате обучения у детей с нарушениями зрения значительно расширились представления о предметах (объектах) окружающей действительности. Отсутствие неточного употребления значений слов у детей со слабой степенью амблиопии и косоглазием свидетельствует о наличии устойчивой предметной отнесенности слов.

Дети детей с тяжелой степенью амблиопии и косоглазием хоть допускали неточности и пропуски в назывании предметов, но все же результаты мониторинга указывают на то, что у этой категории детей наблюдается положительная динамика в усвоении лексического компонента речи.

**Н.В. Гульчак**

 **Учитель- логопед МАДОУ г.**

 **Нижневартовска ДС №17 «Ладушки»**