

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра «Специальная психология»

Спринч Марина Юрьевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Особенности зрительного восприятия у детей старшего дошкольного
возраста с расстройством аутистического спектра**

Направление 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»
Магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с
расстройствами аутистического спектра»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
д.м.н., профессор Шилов С.Н.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
д.п.н., Черенёва Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель
к.м.н., Бардецкая Я.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Обучающийся
Спринч М.Ю.

(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск 2017

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования.....	8
1.1. Развитие современных научных представлений о расстройстве аутистического спектра	8
1.2. Проблема изучения зрительного восприятия в психолого-педагогической литературе.....	15
1.3. Современные подходы к изучению проблемы сформированности зрительного восприятия у детей с РАС.....	23
Выводы по первой главе.....	31
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	32
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	32
2.2. Анализ результатов экспериментального исследования.....	36
Выводы по второй главе.....	42
Глава III. Методические рекомендации по коррекции и развитию зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с РАС.....	44
3.1. Основные направления и методы коррекции зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с РАС.....	44
3.2. Практические рекомендации воспитателям и родителям, направленные на формирование и развитие зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с РАС.....	49
Выводы по третьей главе.....	57
Заключение.....	59
Список литературы.....	62
Приложение.....	68

Введение

Актуальность исследования. Говоря о детях с расстройством аутистического спектра (РАС), мы имеем ввиду особую категорию детей, поведение которых является для нас не привычным и порой странным. Адекватное понимание причин и механизмов поведения аутичного ребенка позволит оказать помощь в обучении и социальной адаптации, данной категории детей.

Сформированность компонентов зрительного восприятия выступает залогом успешной адаптации, развития, социализации, полноценного восприятия окружающей обстановки ребенка с данным диагнозом. Через зрительное восприятие формируется целостная картина мира.

Развитие зрительного восприятия полностью зависит от того, насколько слаженно и правильно функционируют его различные компоненты – зрительные ощущения или зрительные функции. Зрительные функции, будучи тесно связанными друг с другом, образуют единое целое, иными словами акт зрения.

Восприятие в дошкольном возрасте является ключевым моментом в становлении и развитии сенсорных эталонов. В основе зрительного восприятия развивается чувственный интеллект и формируется социальный опыт человека, зависит успешность обучения.

В дошкольном возрасте зрительное восприятие превращается в особую познавательную деятельность, имеющие свои цели, задачи, средства и способы осуществления. Главными линиями развития восприятия дошкольника выступают освоение новых по содержанию, структуре и характеру обследовательских действий и освоение сенсорных эталонов.

В литературе на данное время имеется достаточное количество теоретических и практических разработок в области изучения зрительного восприятия. Этим вопросом занимались такие авторы, как: И.М. Сеченов, А. Р. Лурия, О.М. Дьяченко, Е.В. Филипова, З.М. Истомина, Н.Н. Поддьякова,

Л.С. Выготский, Дж. Гилфорд, Т. В. Кудрявцева, Н.С. Лейтис, Э.П. Торренс, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, С.П. Рубенштейн, П.П. Блонский, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин.

Исследованиям развития зрительного восприятия детей дошкольного возраста посвятили свои работы Л.В. Фомичева, А.М. Витковская, Л.И. Плаксина, Л.А. Дружинина, А.П. Григорьева и ряд других авторов. Значение сформированности зрительного восприятия, как отмечают данные авторы, становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе.

Сегодня очевидно, что у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра недостаточно сформировано зрительное восприятие. Низкий уровень развития этого психического процесса у дошкольников не позволяет эффективно реализовать потребность в общении, во взаимодействии с окружающим миром.

Взгляд «сквозь» объект; отсутствие слежения взглядом за предметом; «псевдослепота»; фрагментарность окружающего, сосредоточенность взгляда на «беспредметном» объекте – все это является характерными особенностями дошкольника с РАС при нарушении зрительного восприятия.

По мнению Богдашиной О. (1999) и других исследователей, необъяснимые, непонятные нам причины нарушения произвольной организации, отсутствия самосохранения, нарушения эмоциональной сферы и фрагментарность восприятия у детей с расстройством аутистического спектра, как раз и могут стать доступными и понятными, исследовав и изучив особенности зрительного восприятия, играющего важную роль в жизни данной категории детей.

Проблема исследования. Заключается в изучении особенностей зрительного восприятия, теоретическом обосновании применения методических и практических рекомендаций по формированию и развитию данного процесса у старших дошкольников с РАС.

Цель исследования: выявить особенности зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с РАС и составить методические

рекомендации, направленные на коррекцию и развитие зрительного восприятия детей данной категории.

Объект исследования: зрительное восприятие детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что у детей старшего дошкольного возраста с РАС имеются специфические особенности зрительного восприятия, а именно: значительное замедление процесса переработки поступающей информации, низкая скорость осуществления перцептивных операций и недостаточная сформированность образов-представлений, их нечеткость и неполнота.

В соответствии с объектом, предметом и поставленной целью были определены следующие **задачи:**

1. Изучить психолого-педагогическую и медико-биологическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.
3. Разработать рекомендации, направленные на коррекцию и развитие зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Для реализации поставленных задач и проверки гипотезы будут использованы **методы исследования**, адекватные объекту и предмету исследования:

1. Методы теоретического исследования: изучение и анализ медицинской, психологической и педагогической литературы, обобщение, сравнение;
2. Эмпирические методы: наблюдение, беседа, анализ анамнестических данных, проведение экспериментальной работы.

3. Психодиагностические методики: «Лото Цвет», «Накормим Мишек», «Домик для фигур», «Ориентировка в пространстве».

4. Методы количественного и качественного анализа полученных экспериментальных данных.

Организация исследования: экспериментальной базой для реализации исследования послужило Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 321 компенсирующего вида» г. Красноярска (МБДОУ № 321 «Росинка»).

В эксперименте участвовало 10 детей с расстройством аутистического спектра, из них 8 мальчиков и 2 девочки. Возраст испытуемых 6 - 6,6 лет.

Избранная методологическая основа и поставленные задачи определили ход исследования, которое проводилось поэтапно.

Этапы эксперимента.

Первый этап включал в себя изучение и анализ литературы по проблеме исследования; анализ понятийно-терминологической системы и методологии исследования; формулирование и уточнение цели, гипотезы и задач.

Второй этап – составление плана исследования; подбор диагностических методик, проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов.

Третий этап – разработка методов и рекомендаций, направленных на коррекцию и развитие зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Четвертый этап — обобщение теоретических положений и экспериментальных выводов, корректировка текста магистерской диссертации и ее оформление.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволят расширить и углубить научные представления об особенностях зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Практическая значимость исследования. Представленные в магистерской диссертации материалы, раскрывающие особенности зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с РАС, и рекомендации, направленные на коррекцию и развитие зрительного восприятия у данных детей могут быть использованы педагогами, психологами, родителями и другими специалистами, работающими с данным контингентом детей.

Структура и объем диссертации: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы (69 источников), 4 приложений. Текст диссертации изложен на 72 страницах, иллюстрирован 4 рисунками и 4 таблицами.

Автором лично проведены: подбор методик, выявление особенностей зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, анализ результатов констатирующего эксперимента.

Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования

1.1. Развитие современных научных представлений о расстройстве аутистического спектра

На протяжении длительного времени и на данный момент одной из актуальных и набирающих значимость из исследованных проблем нашего общества является расстройство аутистического спектра, проявляющееся как дефицит общения и нарушение коммуникации, а также повторяющимися действиями и ограниченным кругом общения.

Данной проблемой занимались такие ученые, как Э. Блейлер, Л. Каннер, Г. Аспергер, К. Джиллберг, К. Гилберт, Т. Питерс, Л. Уинг, Э. Орниц, Л. Винг, М. М. Либлинг, О.С. Никольская, К.С. Лебенская, В.В. Лебединский, В.М. Башина, М.С. Вроно, С.С. Мухин, О. Богдашина, С.С. Морозова, Е.А. Черенева и другие.

Термин аутизм (от греч. autos - сам) ввел в 1912 году Э. Блейлер для обозначения особого вида мышления, которое регулируется эмоциональными потребностями человека и не зависит от реальной действительности.

Синдром аутизма – это нарушение психического развития, проявляющееся в искажении коммуникации и социального взаимодействия, в сужении диапазона интересов и стереотипных движениях, и действиях ребенка. Этот синдром часто сопровождается аномалиями восприятия [67].

Первые проявления аутизма наблюдаются вскоре после рождения или в течение первых 5 лет жизни [59]. Его основными признаками являются:

- нарушение социального развития (отсутствие интереса к социальным контактам с родителями или другими взрослыми, отсутствие или недоразвитие комплекса оживления, первых улыбок, эмоциональной привязанности);
- отсутствие или недоразвитие речи (неспособность ребенка употреблять язык как средство общения, развитие эхоталий, неэмоциональность

речи и недоразвитие интенциональности речи);

- необычные реакции на среду (выраженное стремление к одиночеству, бесцельность поведения, повторяющийся характер движений, неспособность к ролевым играм, фиксация на одном аспекте предмета);
- стереотипность в поведении (стремление сохранить постоянные, привычные условия жизни и сопротивление малейшим изменениям в окружающей обстановке или жизненном порядке).

Существуют этапы подходов к определению аутизма, объясняющие историю происхождения РАС описанные М. Башиной. Можно назвать 4 основных этапа в становлении этой проблемы.

Первый, донозологический период конца 19 - начала 20 веков характеризуется отдельными упоминаниями о детях со стремлением к одиночеству, но как такового отдельного диагноза аутизм еще нет. В медицинской литературе того времени встречаются отдельные описания аутистического поведения детей в связи с врожденными церебральными расстройствами, умственной отсталостью.

Второй, так называемый доканнеровский период, приходящийся на 20 - 40 годы нашего столетия имеет описанные аутистические состояния у детей в клинике детской шизофрении, психозов, нарушений, имеющих в своей основе органические поражения или недоразвитие центральной нервной системы [14]. Авторы исследовали этиологию и патогенетические факторы, проводили классификацию аутистических состояний у детей — в основном при ранней детской шизофрении. Кроме клинических исследований, в тот период осуществлялись клиникопсихологические и психологические исследования когнитивных процессов у детей, страдающих шизофренией (Бобкова, 1936; Выготский, 1932, 1934; Соловьева, 1936; и др.).

Третий, каннеровский период (1943 - 1970 гг.) ознаменован выходом в свет кардинальных работ по аутизму, как самого L. Kanner (1943), так и Н. Asperger (1944 г.), а позднее и бесконечного множества других специалистов. В своей первой работе L. Kanner охарактеризовал РДА, как особое состояние,

с нарушениями общения, речи, моторики, которое он отнес к состояниям так называемого “шизофренического” спектра.

В последующие годы РДА рассматривался как конституциональное особое состояние - В. Rimland (1964 г.), Башина В.М. (1974 г.); как аутистическое, постприступное, после приступа шизофрении - Вроно М.Ш., Башина В.М., (1975 г.), и др. Такие клиницисты, как Arn van Krevelen, 1952, Мнухин С.С. с соавторами, 1967 г. и мн. др., выдвинули концепцию органического происхождения РДА, согласно которой имело место частичное или полное фенокопирование синдрома РДА. Наконец, ряд исследователей отстаивали полиэтиологичность РДА, связывая его происхождение с органическими, реактивными причинами, последствиями нарушения симбиоза между матерью и ребенком, - нарушениями адаптационных механизмов у незрелой личности (Mahler M., 1952 г.; Nissen G., 1971 г.; Rutter M., 1982 г. и др.). В эти же годы были выявлены аутистические симптомы в клинике больных фенилпировиноградной олигофренией, при X-ломкой хромосоме, синдроме Ретта и др.

Наконец, четвертый: послеканнеровский период (1980 - 1990 годы) характеризуется отходом от позиций самого L. Kanner во взглядах на РДА. РДА стал рассматриваться, как неспецифический синдром разного происхождения.

В России первое описание органического аутизма было представлено в 1967 г. С.С. Мнухиным с соавторами; описание РДА типа Каннера в 1970 - 1974 г. Г.Н. Пивоваровой и В.М. Башиной и в 1982 г. В.Б. Каганом; РДА в круге постприступной шизофрении в 1975 году М.Ш. Вроно, В.М. Башиной и другими.

На основании изучения характера преморбиды у больных ранней детской шизофренией и начальных этапов личностного развития детей с РДА, была установлена личностная патология стигматизированного (шизотипического), искаженного (шизоидного), задержанного и типа раннего детского аутизма Каннера-типов.

Ученые выявили, что наиважнейшей особенностью РДА Каннера являлся особый асинхронный тип задержки развития. Признаки асинхронин развития проявлялись в нарушении иерархии психического, речевого, моторного, эмоционального созревания, нарушении физиологического феномена вытеснения примитивных функций сложными, как это характерно для нормального развития детей, т.е. в синдроме “переслаивания” примитивных функций сложными (Башина В.М., 1974 г., 1979 г., 1989 г.) [2].

Как клиническое состояние было впервые описано Л. Каннэром в 1943 г. на примере 11 детей, отличавшихся, по его параметрам, врожденным нарушением интереса к людям и высокой заинтересованностью к необычным неодушевленным предметам. При описании этих детей Каннэр использовал термин аутизм (прежде употреблявшийся при описании крайней эгоцентричности и отчужденности мышления шизофреников), что привело к формированию ошибочных представлений о связанности шизофрении и аутизма: предполагалось, что последствиями детского аутизма являются тяжелые формы психиатрических заболеваний во взрослом возрасте, чаще всего шизофрения [36].

Однако за последние два десятилетия накоплено большое количество экспериментального материала, свидетельствующего об этиологической независимости детского аутизма, в развитии которого особо значимая роль принадлежит нейробиологическим факторам. Согласно современным-международным нозологическим классификациям (МКБ-10 и DSM-IV), аутизм относится к устойчивым синдромам нарушения психического развития, выделенный как отдельное заболевание.

С течением времени взгляды на причины, клинические проявления, прогнозы психического развития детей существенно менялись. В связи с принятием в нашей стране Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) ранний детский аутизм был выведен из раздела психозов, специфичных для детского возраста, и введен в раздел первазивных (всепроникающих) общих расстройств личности [57].

На данное время стало ясно, что кроме классических форм аутизма Каннера существуют «спектральные расстройства», которые имеют характеристики сходные с основным синдромом, но без полного набора критериев, их относят к «расстройствам аутистического спектра» (РАС).

В МКБ-10 диагностическими критериями РАС выступают качественные нарушения в социальном взаимодействии, коммуникации и поведении [27], [39]. Качественные нарушения в социальном взаимодействии, представлены, по меньшей мере, двумя из пяти нижеследующих:

1) неспособность адекватно использовать взгляд глаза в глаза, выражение лица, позы и жесты тела для регулирования социального взаимодействия;

2) неспособность развития отношений со сверстниками с использованием взаимного обмена интересами, эмоциями или общей деятельности;

3) редко ищут или используют поддержку других людей для успокоения или сочувствия в периоды стресса и (или) успокаивают, сочувствуют другим людям, имеющим признаки стресса или огорчения;

4) отсутствие спонтанного поиска обмена радостью, интересами или достижениями с другими людьми;

5) отсутствие эмоциональной взаимности, которая проявляется в нарушенной реакции на эмоции других людей, или отсутствие модуляции поведения в соответствии с социальным контекстом; или слабая интеграция социального и коммуникативного поведения [28].

Качественные нарушения в коммуникации, представлены одним из следующих:

1) отставание или полное отсутствие развития разговорной речи, которая не сопровождается попытками компенсации через использование жеста или мимики, как альтернативной модели коммуникации (которой часто предшествует отсутствие коммуникативного гуления);

2) отсутствие разнообразной спонтанной воображаемой или (в более раннем возрасте) социальной игры-имитации;

3) относительная неспособность инициировать или поддерживать разговор;

4) стереотипное или повторяющееся использование языка или идиосинкразическое использование слов или предложений.

Ограниченные, повторяющиеся или стереотипные виды поведения, интересов или деятельности, представленные, по меньшей мере, одним из следующих четырех [29]:

1) активная деятельность по стереотипным и ограниченным видам интересов;

2) явно выраженное обязательное поддерживание специфического нефункционального распорядка и ритуалов;

3) стереотипные и повторяющиеся механические движения;

4) действия с частями объектов или нефункциональными элементами игрового материала.

С точки зрения источников происхождения, современные международные системы МКБ-10, DSM-IV подчеркивают значимость лежащих в основе раннего детского аутизма биологических нарушений [30].

Биологическая недостаточность создает особые патологические условия, в которых развивается аутичный ребенок. Со дня его рождения проявляется типичное сочетание двух патогенных факторов: – нарушение возможности активно взаимодействовать со средой; – снижение порога аффективного дискомфорта в контактах с миром. Первый фактор дает о себе знать через снижение жизненного тонуса. По мнению С.С. Мнухина, А.Е. Зеленской, Д.Н. Исаева важнейшее нарушение, лежащее в основе симптоматики у детей с «ранним аутизмом», – более или менее резкое снижение психического или «витального» тонуса, ослабление или отсутствие способности к психическому напряжению и к целенаправленной активности.

Одним из самых существенных симптомов является, по мнению

Каннера, отнюдь не протест этих детей против перемены обстановки, а изначально очень явное, необычно разительное ослабление инстинктивных или безусловно рефлекторных реакций – ориентировочных, пищевых, самозащиты и др. Отсутствие этих реакций, всегда, как известно, очень четко направленных, делает поведение детей аморфным, хаотичным, дезорганизованным, а их самих – практически беззащитными и беспомощными[18]. Естественно, что такая изначально, часто врожденная недостаточность безусловно-рефлекторного фонда, важнейших стволовых аппаратов, возможно ретикулярной формации не может не сказаться на формировании коры головного мозга.

В связи с этим возникают нарушения внимания, склонность «невидящим» взглядом скользить без интереса по окружающим лицам и предметам, бесцельные движения, длительная неспособность овладеть навыками самообслуживания и, главное, длительная неспособность овладеть навыками самообслуживания и, главное, длительная задержка формирования самосознания, комплекса «Я», что сказывается в склонности говорить о себе в третьем лице [42].

Очень небольшое количество людей с расстройством аутистического спектра способно к проявлению отдельных исключительных способностей (например, к рисованию и математическим вычислениям). Однако спектр таких способностей достаточно узок, и они не компенсируют общий низкий уровень развития интеллекта и адаптации к среде.

Показано, что люди с аутизмом отличаются следующим:

- хуже, чем типично развитые люди, выполняют задачи, требующие интеграции разрозненных фрагментов изображения (объекта) в целостную фигуру [70];
- хуже распознают лица [68].

1.2. Проблема изучения зрительного восприятия в психолого-педагогической литературе

Зрение для человека является ведущей сенсорной системой. Большая часть всей информации из внешнего мира (70-90%) воспринимается нами при помощи зрительного анализатора. Ведущая роль зрительной системы определяется не только, тем, что она является дистантным анализатором, дающим информацию об окружающем мире без непосредственного контакта с его объектами, но и тем, что в образах зрительных ощущений и восприятия находят отражение ведущие признаки объективной реальности – форма, размер, восприятие предметов. Ни одна анализаторная система не дает такой полной информации об окружающем мире, как зрительная.

Нарушение отдельных зрительных функций, например, цветоощущения, формы предмета невосполнимо с помощью других анализаторных систем. Зрительные представления до определенной степени могут заменить представления, получаемые от других анализаторов [61]. Но представления, получаемые с помощью одного из них и даже всех вместе взятых, не могут заменить полностью зрительных представлений. Благодаря зрению человек свободно ориентируется в окружающем мире, зрение помогает быстро реагировать на возникающие для его жизни опасности, зрение дает возможность видеть такие предметы, которые удалены от глаз на миллиарды километров.

Вместе с этим тесная взаимосвязь деятельности зрительной системы с деятельностью других анализаторных систем позволяет человеку формировать представление о свойствах предмета, которые воспринимались тактильным способом [11].

Взаимосвязь различных анализаторных систем в единую совокупность чувственного отражения мира формируется в процессе становления индивидуальных особенностей развития. Видение окружающего мира осуществляется в процессе зрительных ощущений и зрительного

восприятия. В отличие от восприятия зрительные ощущения отражают лишь отдельные свойства предметов и явлений.

Зрительное восприятие является целостным отражением предметов и явлений, т.е. в совокупности их свойств, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности глаза. Оно представляет собой сложную деятельность зрительной анализаторной системы, которая включает в себя переработку полученной информации, ее интерпритацию [47].

Развитие зрительного восприятия зависит от того, насколько слаженно и правильно функционируют его различные компоненты – зрительные ощущения или зрительные функции [6]. Зрительные функции, будучи тесно связанными друг с другом, образуют единое целое, именуемое актом зрения. Суть его в следующем: лучи света проходят через роговую оболочку глаза, хрусталик, стекловидное тело и достигают сетчатки. Роговая оболочка и хрусталик не просто пропускают свет, но и преломляют его лучи, действуя как двояковыпуклая линза, это позволяет собирать их в сходящийся пучок и направлять на сетчатку так, что на ней получается действительное, но инвертированное (перевернутое) изображение предметов [26].

В колбочках и палочках, располагающихся в сетчатке, световая энергия преобразуется в нервные импульсы, которые проводятся по зрительным нервам в зрительные центры головного мозга. Здесь происходит превращение энергии нервного импульса в зрительное ощущение. В результате возникают ощущения формы, величины, цвета предметов, степени их удаленности от глаза и т.п. Функциональная способность сетчатки неравноценна на всем ее протяжении. Наиболее высока она в ее центральной части (центральная ямка желтого пятна); где сетчатка состоит из высоко дифференцированных рецепторов – колбочек [12].

При рассматривании любого предмета глаз устанавливается таким образом, что изображение предмета всегда проецируется на область центральной ямки. На остальной части сетчатки преобладают менее

дифференцированные рецепторы - палочки, и чем дальше от центра проецируется изображение предмета, тем менее отчетливо оно воспринимается.

Таким образом, двойственная природа зрения требует дифференцированного подхода к оценке зрительных функций. Следует различать центральное и периферическое зрение.

Центральное зрение характеризуется способностью человека различать форму, мелкие детали и цвет рассматриваемых предметов. Для распознавания предметов внешнего мира необходимо различать в них отдельные детали. Чем мельче детали может различать глаз, тем выше его острота зрения [41].

Под остротой зрения принято понимать способность человеческого глаза воспринимать раздельно точки, расположенные на минимальном расстоянии друг от друга. В связи с неравноценным распределением колбочек в сетчатке различные ее участки неравномерны по остроте зрения: по мере удаления от центра сетчатки острота зрения падает. Уже на расстоянии 10° от центра она равна 0,2 и еще более снижается к периферии. Нормальная острота зрения у большинства взрослых людей соответствует 1. Острота зрения меняется в различные периоды жизни. Острота зрения новорожденного равна 0,03. В первые дни жизни взгляд у ребенка блуждающий, движения глаз не сопряжены [16].

Зрение быстро улучшается в течение первых недель жизни по мере развития нервных связей между клетками различных отделов зрительной системы. Однако для нормального развития клеточных контактов необходимо их постоянное функционирование. Когда ребенок начинает рассматривать предметы, находящиеся от него на разных расстояниях, он начинает получать «поощрение» в виде периодически видимых им четких изображений, и это служит стимулом для дальнейшей тренировки его зрительной системы. В возрасте трех месяцев острота зрения достигает 0,1, а

в шесть месяцев она может быть близка к остроте зрения взрослых. К 2,5 – 4 годам острота зрения равна 1.

Цветовосприятие – способность различать цвета. Все многообразие в природе цветов разделяют на две группы – ахроматические и хроматические.

К ахроматическим относятся белый, серый и черный цвета. Все ахроматические цвета характеризует одно качество – яркость или светлота, т.е. степень близости к белому цвету.

К хроматическим цветам относятся все тона и оттенки цветного спектра. Они характеризуются тремя качествами: 1) цветовым тоном (особенность цвета отличаться от других цветов спектра: синий, красный, желтый и др.); 2) насыщенностью, определяемой долей основного тона и примесей к нему, что определяет интенсивность цвета; 3) яркостью или светлотой цвета, степенью близости его к белому (светлые и более темные цвета). Различные комбинации этих характеристик дают множество оттенков хроматического цвета. Человек в состоянии воспринимать около 180 цветовых тонов, а с учетом различий в яркости и насыщенности – более 13 тысяч. С 20-го дня жизни младенец уже различает цвета, и даже близкие цветовые тона (красный и оранжевый, оранжевый и желтый и т.д.).

Периферическое зрение играет важную роль в жизни человека: оно служит ориентировкой в пространстве, обладает высокой чувствительностью по отношению к перемещающимся объектам, обслуживает человека в условиях пониженного освещения. Обеспечиваемое периферическими отделами сетчатки, оно определяется величиной и конфигурацией поля зрения - пространства, которое воспринимается глазом (или глазами) при неподвижном взоре.

Световосприятие – способность глаза ощущать минимальную яркость действующего света. Световосприятие – это свойство зрительного анализатора, лежащее в основе всех других зрительных функций. Световосприятие проявляется в виде абсолютной световой чувствительности, характеризующейся порогом ощущения света, и различительной световой

чувствительности, которая позволяет ощущать неодинаковую яркость света [38].

Абсолютная световая чувствительность - величина непостоянная. Она зависит от степени освещенности, изменение которой вызывает приспособительные изменения световой чувствительности. Этот процесс называется адаптацией, которая позволяет защитить глаз от перенапряжения и вместе с тем сохранять высокую светочувствительность. Выделяют световую и темновую адаптацию.

Световая адаптация, особенно при резком увеличении освещенности, сопровождается защитной реакцией – зажмуриванием глаз. Приспособление к различной яркости освещения наступает довольно быстро, в период от 50-60 секунд до 3 минут [8].

Полное привыкание к темноте, *темновая адаптация*, наоборот достигается медленно, лишь через 45-50 минут. Длительность процесса световой и темновой адаптации зависит от уровня предшествующей освещенности: чем более резок перепад уровней освещенности, тем длительнее адаптация. Реакция на свет и на контрасты между темным и светлым присутствуют с момента рождения. В этих реакциях поведение целиком определяется врожденным рефлексом.

Бинокулярное зрение - способность к восприятию пространственных взаимоотношений. Это особая наиболее важная комплексная функция зрительного анализатора, лежащая в основе совершенного приспособления организма к условиям внешней среды [37]. Обеспечивается бинокулярное зрение за счет слияния зрительной информации от обоих глаз в единый образ в клетках коры головного мозга, которые связаны со зрительными путями, идущими от каждого глаза. В основе механизма бинокулярного зрения лежат аккомодация и конвергенция.

Аккомодация - это изменение преломляющей силы хрусталика глаза, приспособляющее глаза к четкому видению различно удаленных объектов [49].

Конвергенция – это сведение зрительных осей при переходе фиксации с дальнего объекта на ближний. Они действуют согласованно: изменение аккомодации приводит к изменению конвергенции и наоборот. Так обеспечивается бинокулярная фиксация предметов, находящихся на близких расстояниях от глаз [60]. Противоположна конвергенции дивергенция, которая состоит в том, что происходит разведение зрительных осей при переходе фиксации взгляда с ближних объектов на дальние. Конвергентные движения обнаруживаются в возрасте 2-х месяцев, а устойчивая конвергентная функция формируется к 6-ти месяцам.

Развитие и совершенствование бинокулярного зрения происходит в результате накопления условно-рефлекторных связей на основе интегрированной деятельности осязательно-двигательного и чисто зрительного аппарата. У новорожденного сформирована нейрофизиологическая база для бинокулярного зрения.

Вспомогательный аппарат органа зрения представлен шестью глазодвигательными мышцами, которые обеспечивают хорошую подвижность глаза в различных направлениях. Управление движением глаз у новорожденного еще несовершенно. Однако рефлекс фиксации, составляющий основу развития зрения, отмечается при рождении. Этот рефлекс есть даже у недоношенных детей, рожденных после 33 недель беременности.

Новорожденный, как правило, фиксирует объект (т.е. смотрит на него) и пытается проследить его перемещение глазами, когда объект медленно движется в горизонтальной плоскости. Прослеживание движений объекта по вертикали иногда обычно появляется в возрасте от четырех до восьми недель [34]. В первые недели движения глаз некоординированные и прерывистые. В связи с этим изображение объекта как бы «прыгает» из стороны в сторону через границы центральной части сетчатки младенца. Но движения глаз становятся плавными в течение второго месяца жизни ребенка. Корректирующие движения, необходимые для поддержания

фиксации взгляда на объекте, у младенца совершаются медленнее, чем у взрослого.

Саккадические движения глаз новорожденного, т.е. скачки глаз для перевода взгляда на объект, появляющийся на периферии поля зрения, тоже очень медленные [17]. Взрослый перемещает глаза на периферический объект одним движением, а младенец совершает несколько движений меньшей амплитуды. Но уже у шестимесячного малыша сформированы саккадические движения глаз быстрые и точные. Они комбинируются с одновременным поворотом головы и попыткой дотянуться до объекта рукой.

Нужно сказать, что орган зрения ребенка начинает функционировать с момента рождения, он по-разному реагирует на зрительные раздражители, которые ему приятны и неприятны. Затем в процесс зрения включаются умственные процессы, а также переживание, любознательность, жажда деятельности [44].

В раннем возрасте зрительное восприятие еще очень несовершенно. Ребенок не может последовательно осмотреть предмет и выделить разные его стороны. Он «выхватывает» при восприятии какой-то наиболее яркий признак и, реагируя на него, узнает предмет. Ответ на вопрос, какой признак в первую очередь выделяет в предмете ребенок, неоднозначен. Предпочтения малыша зависят от его подготовленности к различению признаков. На первых парах ребенок не владеет способами зрительного соотнесения предметов и выполняет соотносящие действия на основе внешних ориентировочных действий, которыми ребенок овладевает постепенно [21].

Постепенно сопоставление свойств предметов начинает протекать на основе зрения без практических действий. На 3-м году жизни некоторые хорошо знакомые малышу предметы становятся постоянными образцами, с которыми ребенок сравнивает свойства любых объектов, например, треугольные объекты с – крышей дома, красные – с помидором. Освоение новых ориентировочных действий позволяет ребенку выполнять задания по

образцу, который выступает при этом меркой. Такое задание является более сложным для ребенка, чем простое узнавание, потому что он уже понимает, что существуют предметы, имеющие одинаковые свойства.

Выбор по образцу затрудняется, если предложить малышу много разнородных и разнообразно раскрашенных предметов или имеющих сложную форму, много частей. Сначала дети учатся подбирать предметы по форме, потом по величине и лишь затем по цвету. Освоение новых более сложных ориентировочных действий приводит к тому, что восприятие становится более детальным, полным и точным. Предмет воспринимается ребенком с точки зрения разных присущих ему свойств.

В дошкольном возрасте зрительное восприятие превращается в особую познавательную деятельность, имеющие свои цели, задачи, средства и способы осуществления. Совершенство восприятия, полнота и точность образов зависят от того, насколько полной системой способов, необходимых для обследования, владеет ребенок. Поэтому главными линиями развития восприятия дошкольника выступают освоение новых по содержанию, структуре и характеру обследовательских действий и освоение сенсорных эталонов [50].

У дошкольника меняется характер ориентировочно-исследовательской деятельности. От внешних практических манипуляций с предметами дети переходят к ознакомлению с предметом на основе зрения и осязания. Важнейшей отличительной особенностью восприятия детей 3-7 лет выступает тот факт, что, соединяя в себе опыт разнообразных ориентировочных действий, зрительное восприятие становится ведущим [51].

Оно позволяет охватить все детали, уловить их взаимосвязи и качества. Формируется акт рассматривания, в то время как дети раннего возраста очень редко рассматривают предметы, не действуя с ними. Но младший дошкольник еще не может управлять своим взором. Его взгляд беспорядочно

перемещается по предмету. Восприятием детей 3-4 лет управляет и руководит взрослый в ходе выполнения разных видов деятельности.

Первоначально предмет воспринимается в целом. Затем вычленяются его главные части и определяются их свойства (форма, величина и пр.). На следующем этапе выделяются пространственные взаимоотношения частей относительно друг друга (выше, ниже, справа, слева). В дальнейшем в процессе вычленения более мелких деталей устанавливается их пространственное расположение по отношению к основным частям предмета. Завершается обследование повторным целостным восприятием предмета. Сначала только взрослый ставит цель наблюдения и контролирует весь его ход. Его словесные указания организуют перцептивную деятельность ребенка, а затем педагог учит ребенка постановке таких целей и контролю за процессом их достижения [56].

В ходе обследовательской деятельности происходит как бы перевод свойств воспринимаемого объекта на знакомый ребенку язык, каковым являются системы сенсорных эталонов. Сенсорные эталоны – это представления о чувственно воспринимаемых свойствах объектов. Эти представления характеризуются обобщенностью, так как в них закреплены наиболее существенные, главные качества. Эталоны не существуют отдельно друг от друга, а образуют определенные системы, например, спектр цветов, система геометрических форм и прочее [5].

1.3. Современные подходы к изучению проблемы сформированности зрительного восприятия у детей с РАС

Рассматривая особенности процесса восприятия в целом, перед нами складывается полноценная картина того, что же такое зрительное восприятие. В нашей работе мы раскрываем сущность зрительного восприятия именно у старших дошкольников с РАС. Рассмотрим это подробнее в данном пункте нашей работы.

Зрительное восприятие является сложным многоуровневым процессом, формирование которого большую часть идет как в раннем, так и в дошкольном возрасте процессов созревания нервной системы, но и от опыта практического взаимодействия ребенка со средой. Нарушения различных компонентов зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра были показаны в исследованиях многих авторов. В литературе имеются данные относительно повышения порогов восприятия движения (Spencer et al., 2000), трудностей восприятия биологического движения (Blake et al., 2003; Hubert et al., 2007), нарушения восприятия целого при избыточном внимании к деталям (Pellicano et al., 2005; Vandembroucke et al., 2008), трудностей распознавания лиц, управления взором (Takarae et al., 2004; Benson et al., 2009; Wolf et al., 2008).

Следует отметить, что нарушения зрительной функции при аутизме носят неравномерный характер. Особенности зрительного восприятия становятся заметны с раннего возраста. Наиболее значимые части лица, такие как: глаза, рот, нос не вызывают той реакции, которая присуща нормально развивающимся детям [46].

У детей первых месяцев жизни предъявление неподвижного схематического изображения глаз вызывает улыбку. Предполагается, что глаза служат врожденным пусковым механизмом для улыбки в течение раннего младенческого периода. При предъявлении в качестве стимулов изображений лица и фигуры маленькие дети предпочитают смотреть на изображение лица [32].

Не менее важна в этом отношении и возможность очень маленьких детей различать и имитировать мимику. Новорожденные уже способны различать выражения печали, счастья и радости, специфическим образом их имитировать, подражать. Такая способность, скорее всего, врожденная и играет важную роль в развитии социально-эмоционального регулирования поведения в более старшем возрасте [69].

Существуют особенности, с которыми могут быть связаны трудности

зрительного восприятия детей с аутизмом [33]. Один из них - это необходимость спланировать и организовать целостное поведение. Ребенок должен отвлечься от яркого стимула, который занимает все поле зрения, переключить внимание на контур объекта, найти соответствующий образец и организовать моторное действие. Все это требует актуализации возможностей рабочей памяти, исполнительного контроля и планирования действия, дефицит которых наблюдается при аутизме (Steele et al., 2007; Ozonoff et al., 2004).

Другая возможная гипотеза связана с нарушением при аутизме специфических механизмов перцептивной обработки. Форма объекта является одним из наиболее важных сенсорных эталонов. В норме, начиная с 9 мес., ребенок демонстрирует способности к идентификации предмета на основе его формы при изменении других параметров, таких как цвет, размер и т.д. (Ruff, 1978). К 12 месяцам форма объекта начинает восприниматься как интегративное целое отдельных элементов: ребенок узнает объект при сканировании его контура точечным лучом света (Rose, 1988). Это говорит о том, что к концу первого года жизни ребенок обретает способность к ментальному объединению, «склеиванию» фрагментов изображения в единое целое. Т.е. элемент зрительной сцены, который в настоящее время не доступен зрительному различению, объединяется с видимым, чем достигается целостность и константность восприятия. Парциальная неуспешность при распознавании объектов большого размера на фоне способности к различению тех же самых фигур в маленьком формате, может говорить о задержке формирования интегративного признака формы [52].

Поскольку диагноз "аутизм" ставится, как правило, не раньше 3 лет, систематических наблюдений и тем более экспериментальных исследований младенцев с аутизмом отсутствует. Но нужно отметить, что наблюдения родителей указывают на отсутствие или не выраженность целого ряда поведенческих особенностей, характерных для здоровых младенцев: гуления, глазного контакта, мимической экспрессии, типичных для этого возраста

зрительно-, слухо-моторных координации. Это позволяет предположить, что одной из особенных черт аутизма можно считать отсутствие некоторых врожденных механизмов, обеспечивающих механизм поведенческих актов в одинаковых ситуациях, характерный для большинства младенцев [54].

Говоря о детях с РАС мы можем наблюдать нарушения их сенсорных ощущениях [7]. Данную черту сенсорного процесса включили в перечень сопутствующих характерных черт (симптомов) аутизма во многих классификационных системах (МКБ-10). Некоторые авторы используют термин "аномальная/необычная реакция на сенсорные стимулы" (Ishii, Takahashi, 1983; ААВТ, 1988; Powers, 1989; Gerdtz, Bregman, 1990; Freeman, 1992; Wing, 1992; ASA, 1994; Sullivan, 1994). Однако было бы более оправданным называть это "аномальным восприятием", поскольку аномальны не реакции, а нарушенное, искаженное, аномальное восприятие окружающего мира, которое заставляет людей с аутизмом реагировать "аномально" с нашей (неаутистической) точки зрения. [4].

Винг утверждал, что аутизм является проблемой понимания сигналов, поступающих через органы чувств, особенно через зрение и слух; если же глаза и уши детей с аутизмом внешне выглядят нормально, все же, когда информация, поступающая через них, достигает мозга, она не складывается в единую картину внешнего мира, что приводит к непониманию речи, а это, как правило, вызывает неспособность к общению.

Исходя из этого аутичные дети нам кажутся отрешенными и живущими в своем собственном изолированном мире. Более того, расстройство и безысходность, вызванные неспособностью общаться, часто становятся причиной проблемного, неадекватного поведения (Wing, 1973). Поскольку они живут в мире искаженных восприятии, где ничто не является тем, чем кажется, неудивительно, что это приводит к сильному беспокойству, страху, и выражается в трудном поведении (Waterhouse, 1995). Таким образом, сторонники этой теории рассматривают ребенка с аутизмом как ребенка с сенсорной дисфункцией, аномальное поведение которого является

отражением аномального восприятия ими мира.

Многие исследования природы и структуры особенностей развития детей с синдромом раннего детского аутизма подтверждают гипотезу о гиперсензитивном восприятии, свойственном им на ранних этапах онтогенеза [58]. С учетом этой гипотезы становится очевидной невозможность адекватного развития сенсорных систем у детей с РДА. Также можно предположить, что дефект формируется как в процессе раннего формирования сенсорных систем (до 1,5-2 лет), так и впоследствии, в результате использования патологически сложившегося «сенсорного стереотипа».

В норме, ребенок учится распознавать внешние объекты максимально достоверно за счет:

- оттачивания техники «фиксации» на объекте, используя навыки игнорирования вторичной, шумовой информации;
- синтеза различных сенсорных сигналов от различных сенсорных систем и анализа различных качеств и свойств объекта.

При РАС, так как большинство поступающих сенсорных сигналов воспринимаются как избыточные, ребенок вынужден обучаться процессам «игнорирования», снижения интенсивности поступающего сигнала. Формируется механизм защиты от «внешних воздействий» (О.С. Никольская, 2000 г.). Вместо последовательного развития и совершенствования сенсорных систем в направлении изучения окружающего мира развивается механизм игнорирования внешних сигналов.

Одновременно развивается чувствительность по направлениям, несущим минимум сенсорной информации - вместо насыщенного сенсорными сигналами фронтального направления развиваются периферические зрительные и слуховые поля [9]. Избегаются любые яркие (интенсивные) сенсорные стимулы, ребенок избегает зрительного контакта, плачет, когда его берут на руки.

Сенсорные механизмы отстраиваются так, чтобы, воспринимая

минимум сенсорной информации, тем не менее, давать ребенку представление о внешнем мире. Поэтому не формируется синтез различных сенсорных систем (зрительной, слуховой, кинестетической), не формируется бинокулярное зрение и биноруальный слух. Если посмотреть, как аутичный ребенок отслеживает руку взрослого, звенящую в колокольчик, можно заметить, что он или смотрит, или слушает, и никогда не делает того и другого вместе.

Одновременно с выбором наименее информативных сенсорных направлений как приоритетных в восприятии внешнего мира формируется устойчивая система замещений, предполагаемых незнакомых (и, следовательно, потенциально опасных) стимулов хорошо известными собственными - формируются «аутоstimуляции», стереотипии. В этом процессе также ведущую роль играет развитие механизмов фиксации.

Таким образом, ребенок останавливается на "аутичном" варианте механизма саморегуляции как на наиболее адаптивном в его случае.

В дальнейшем, когда острый (сенситивный) период проходит, ребенок продолжает осваивать внешний мир уже более спокойно, используя свою специфически отстроенную сенсорную систему. Совершенствуются периферические сенсорные направления, мир воспринимается дискретными сигналами, не связанными ни в рамках одной сенсорной системы, ни в синтезе различных систем. Стереотипии занимают существенное, главенствующее место в общей «сенсорике», подразделяясь на «замещающие» и «подкрепляющие». «Замещающие» практически полностью вытесняют внешние сенсорные стимулы, «подкрепляющие» обеспечивают стабильное самоощущение, не препятствуя восприятию внешней информации. [63].

Само внимание к особенностям восприятия такого ребенка вполне понятно. Более того, существуют аргументированные предложения ввести в основные клинические критерии синдрома детского аутизма на сенсорные раздражители. Аномальность в данном случае - это не просто отсутствие

реакции, а ее необычность: сенсорная ранимость и игнорирование стимула, парадоксальность ответа или «сверхочарованность» отдельными впечатлениями.

В развитии восприятия ребенка с аутизмом можно отметить нарушения ориентировки в пространстве, искажения целостной картины мира и изолированное вычленение отдельных, аффективно значимых ощущений собственного тела, а также звуков, красок, форм окружающих вещей [1]. Тип мышления людей, страдающих аутизмом, ограничивается буквальным восприятием [9], [45].

У детей данной категории может преобладать зрительная гиперсинзетивность: испуг, крик при включении света, раздвигании штор, стремление к темноте. [31].

Характерно преобладание зрительного восприятия на периферии поля зрения. Например, от ребенка-аутиста очень трудно спрятать необходимый ему предмет, многие родители и педагоги даже отмечают, что ребенок «видит предметы затылком» или «сквозь стенку». [35].

Зрение, располагаясь на сетчатке наших глаз и реагируя на свет, наше зрение помогает нам различать объекты, людей, цвета, контрасты и пространственные границы [19]. Дети с РДА могут переживать следующие трудности:

1. Гипо (недостаточная чувствительность).
 - Объекты кажутся темными или с потерей тех или иных особенностей.
 - Центральное зрение может быть размыто, тогда как периферическое достаточно резко.
 - Центральное зрение достаточно хорошо, но периферия размыта.
 - Пространственное восприятие на недостаточном уровне – тяжело бросать и ловить предметы; неуклюжесть.
2. Гипер (чрезмерная чувствительность).
 - Искаженное зрение: объекты и светлые цвета могут казаться движущимися.

– Изображения могут искажаться.

– Легче и приятнее фокусироваться на какой-то части, чем на целом объекте.

Часть симптомов аутизма (например, отсутствие глазного контакта, гуления) - это проявление отсутствия предвосхищающих схем [23]. Другие феномены производны от таких специфических особенностей восприятия. Причем часть из них отражает компенсаторные и защитные механизмы (эхолалии, эхопраксии, потребность поддерживать постоянства среды, ритуалы и пр.). Другие (специфика игровой деятельности, нарушение воображения, трудности понимания намерений других людей, непонимание метафор и пр.) обусловлены тем, что их формирование в ходе развития опирается на наличие двух типов представлений, одни из которых врожденные, а другое формируются в ходе личного опыта. Дефицитарность представлений первого типа и приводит к перечисленным феноменам.

Выводы по первой главе

1. Зрительное восприятие играет важную и значимую роль в развитии, формировании навыков, социализации и обучения дошкольников с РАС.

2. Анализ литературы показал, что зрительное восприятие ребенка с РАС является особенным, не таким привычным и понятным. Нарушения зрительной системы у детей с РАС носят клиповый, неравномерный характер. Особенности данного нарушения становятся заметны с раннего возраста.

3. Большая часть информации, поступающая к нам из вне, воспринимается нами с помощью зрительной системы. В образах зрительных ощущений и восприятия находят свое отражение основные признаки объективной реальности – форма, цвет, размер и т.д.

4. В дошкольном возрасте зрительное восприятие превращается в особую познавательную деятельность, включающую в себя цели, задачи, средства и способы осуществления. Соединяя в себе пять различных ориентировочных действий, зрительное восприятие выходит на первый план.

5. Становление зрительной функции зависит от созревания процессов нервной системы и от опыта взаимодействия ребенка со средой.

Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ

2.1. Организация, методы и методики исследования

Цель констатирующего эксперимента - выявить особенности зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Экспериментальной базой для реализации исследования послужило: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 321 компенсирующего вида» г. Красноярска (МБДОУ № 321 «Росинка»).

В констатирующем эксперименте приняли участие старшие дошкольники с расстройством аутистического спектра. Контингент испытуемых - дети в возрасте 6 - 6,6 лет. В группе было 8 мальчиков и 2 девочки. Семьи детей благополучные, полные.

В основу комплектования репрезентативной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

1. Схожесть показателей возраста (6 - 6,6 лет);
2. Схожесть клинической картины нарушения (диагноз «Расстройство аутистического спектра» (РАС)).

Задачами эмпирического исследования стали следующие:

1. Сформировать выборку и провести эмпирическое исследование зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.
2. Разработать методические рекомендации по коррекции и развитию зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с РАС.

При отборе диагностических заданий, с одной стороны, учитывалась их возможность выявлять качественное своеобразие психических функций и свойств, с другой стороны, распространенность в практическом использовании.

Важным условием в получении достоверных результатов является установление эмоционального контакта. Для полноценного контакта необходимо проводить обследование в знакомой ребенку обстановке. Важно создать условия, при которых ребенок не будет испытывать отрицательных эмоций (страх, неуверенность), что очень важно для детей с РАС. Работу с ребенком следует выстраивать с игры, постепенно включая его в требуемые методикой задания.

Необходимо учитывать требуемое для проведения исследования время. В целом обследование ребенка – дошкольника занимает 30-60 минут. Для проведения обследования следует создать подходящую обстановку (нежелательны яркие, необычные предметы, которые могут отвлечь внимание ребенка от предложенных заданий). Обследование необходимо проводить за столиком, размеры которого соответствуют росту ребенка.

Во время обследования нами велся протокол, в котором фиксировались: задания, предлагаемые ребенку и их выполнение; помощь, оказываемая ребенку, степень его обучаемости; самостоятельность в исправлении ошибок; характер контакта с взрослым; отношение к выполняемому заданию; уровень активности при выполнении заданий.

Для проведения обследования нами использовалась диагностика по программе «Развитие» разработанная в Учебном центре им. Л.А. Венгера. Диагностические задания по развитию зрительного восприятия детей направлены на выявление уровня усвоения эталонов цвета, формы, величины, а также способности к их использованию при соотнесении с реальными предметами [15].

Методика 1. Лото «Цвет»

Цель: выявление овладения действием соотнесения с эталоном.

Инструкция к проведению: Используются карты основных цветов (красный, желтый, зеленый, синий, оранжевый, голубой, черный, белый). Карты раздаются детям. Взрослый-ведущий, показывая карточки с

изображенными на них предметами разных цветов, спрашивает: «У кого есть желтая машина?» Ребенок закрывает свои картинки на карте.

Оценка:

Показатель – овладение действием соотнесения с эталоном.

Низкий уровень: Ребенок вообще не заинтересован в задании, очень много отвлекается, не выполняет задания или закрывает на карте лото лишь 4-5 предметов тех цветов, названия которых он знает.

Средний уровень: Ребенок достаточно внимательно слушает исследователя, практически не отвлекается, пользуется подсказками взрослого. К концу игры у него остаются незакрытыми 1-2 предмета тех цветов, названия которых он еще нетвердо знает и путает.

Высокий уровень: Ребенок действует самостоятельно, внимательно слушает исследователя, активно берется за работу, без какой-либо помощи, к концу игры закрывает все предметы на карте лото.

Методика 2. «Накормим мишек»

Цель: выявление овладения способом соотнесения по величине, соотнесения трех-пяти величин между собой.

Инструкция к проведению: Используется картинка с изображением 5 медведей, (стоящие по росту), 5 мисок, 5 ложек убывающей величины. Детям предлагается помочь медведям и расположить по размеру каждому медведю нужную миску и ложку. Воспитатель фиксирует, как раскладывают ложки и миски: наугад, как попало, на глаз или используют способ соизмерения.

Оценка:

1 показатель – овладение способом соизмерения (наложения, приложения) при сравнении предметов по величине.

Низкий уровень – Ребенок раскладывает миски и ложки как попало, делает 4-5 ошибки, наводящие вопросы воспитателя не всегда приводят к успеху.

Средний уровень – ребенок не всегда пользуется способом соизмерения, делает 2-3 ошибки при раскладывании предметов, но после вопросов воспитателя способен самостоятельно их исправить.

Высокий уровень - ребенок безошибочно выполняет задания, при необходимости проверки использует способ соизмерения предметов. 2 показатель – соотнесение пяти рядов предметов между собой.

2 показатель – овладение способом соотнесения.

Низкий уровень – Ребенок раскладывает миски и ложки, не соотнося их величину с величиной медведей, а также величину мисок и ложек между собой или допускает 4-5 ошибки.

Средний уровень – ребенок соотносит три ряда величин между собой, однако делает 2-3 ошибки, которые исправляет с небольшой помощью воспитателя.

Высокий уровень - ребенок хорошо соотносит пять рядов величин между собой, безошибочно выполняет задания.

Методика 3. «Домики для фигур»

Цель: выявление представлений об эталонах формы, умения воспроизводить эти фигуры.

Инструкция к проведению: Взрослый показывает детям геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник и прямоугольник). Предлагают построить для них домики, такой же формы как они сами. Дети получают палочки и нитки.

Оценка:

1 показатель – знание эталонов формы, обозначения их словом.

Низкий уровень - не знает названия фигур.

Средний уровень – не твердо знает название фигур, называет с помощью воспитателя.

Высокий уровень – называет все названия геометрической фигур.

2 показатель - воспроизведение геометрической фигур.

Низкий уровень – ребенок не справляется с заданием, играет палочками, выкладывает что попало, не принимает помощь взрослого.

Средний уровень – ребенок действует с помощью взрослого, который помогает увидеть разницу домиков для разных фигур. Допускается показ способа построения домиков.

Высокий уровень – ребенок самостоятельно строит домики для всех фигур.

Методика 4. «Ориентировка в пространстве»

Цель: выявление умения ориентироваться в пространстве, владение понятиями право, лево, низ, верх, вперед, назад.

Инструкция к проведению: Используется игровое поле с 12 квадратами. В центр ставится игрушка. Дается инструкция по перемещению игрушки по разным направлениям.

Оценка:

Низкий уровень – не понял и не принял задание, в условиях обучения действий не производит, допускает много ошибок.

Средний уровень – принял и понял задание, но справляется с небольшой помощью взрослого. Задания могут быть выполнены частично.

Высокий уровень – задание понял и принял, справляется без помощи взрослого. Выполнены все задания. Результаты обследования зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (констатирующий эксперимент).

2.2. Анализ результатов экспериментального исследования

Анализируя результаты данных обследования, мы можем отметить, что при выполнении методики «Лото Цвет» у 7 детей (70 %) был низкий уровень овладения действием соотнесения с эталоном. У 30 % (3-их детей) средний уровень (рисунок 1).

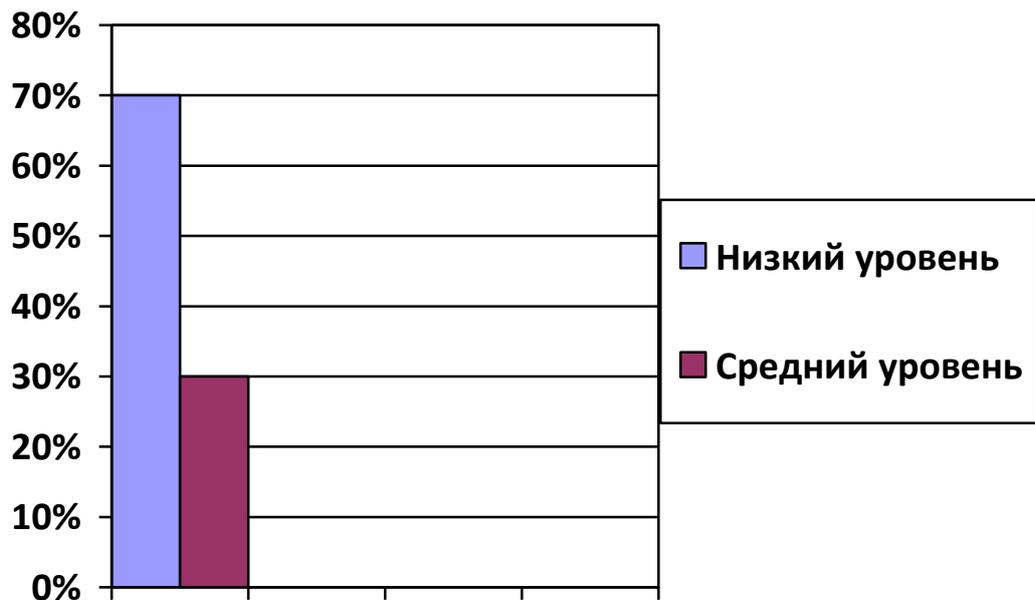


Рис. 1. Результаты изучения уровня овладения действием соотнесения с эталоном у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра по методике «Лото цвет»

Как можно видеть на рисунке 1 у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра преобладает низкий уровень овладения действием соотнесения с эталоном по методике «Лото цвет».

Дети с низким уровнем овладения действием соотнесения с эталоном вообще не были заинтересованы в задании, очень много отвлекались, не выполняли задания, либо закрывали на карте лото лишь 4-5 предметов тех цветов, названия которых знали.

Дети со средним уровнем овладения действием соотнесения с эталоном достаточно внимательно слушали инструкцию, практически не отвлекались, охотно затем пользовались подсказками воспитателя и психолога. К концу игры у них остались незакрытыми лишь 1-2 предмета тех цветов, названия которых они еще нетвердо знают и путают.

Критерии оценки развития зрительного восприятия по методике «Лото цвет» представлены в Таблице 1 (Приложение 1).

Исходя из полученных результатов по методике «Накормим мишек» можно отметить, что у 70% детей (7 человек) низкий уровень овладения способом соизмерения (наложения, приложения) при сравнении предметов по величине; соотнесение пяти рядов предметов между собой. У 30% детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра наблюдается средний уровень соотнесения предметов по величине (рисунок 2).

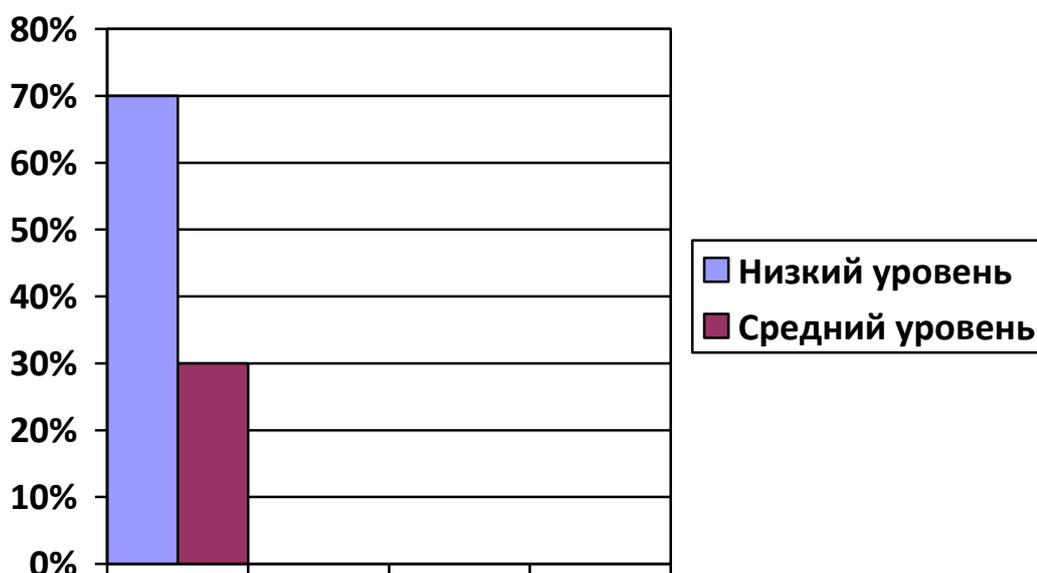


Рис. 2. Результаты изучения уровня овладения способом соизмерения при сравнении предметов по величине, соотнесение величин между собой у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра по методике «Накормим Мишек»

При выполнении задания по методике «Накормим Мишек», дети с низким уровнем овладения способом соизмерения (наложения, приложения) при сравнении предметов по величине раскладывали миски и ложки как попало, делали много ошибок, наводящие вопросы воспитателя не всегда приводили к успеху.

Дети старшего дошкольного возраста с РАС со средним уровнем овладения способом соизмерения (наложения, приложения) при сравнении

предметов по величине не всегда пользовались способом соизмерения, делали 2-3 ошибки при раскладывании предметов, но с небольшой помощью воспитателя были способны самостоятельно исправить имеющиеся ошибки.

При соотнесении пяти рядов предметов между собой старшие дошкольники с РАС с низким уровнем раскладывали миски и ложки, не соотнося их величину с величиной медведей, а также величину мисок и ложек между собой.

Старшие дошкольники с РАС со средним уровнем соотнесения пяти рядов предметов между собой соотносили три ряда величин между собой, однако делали 2-3 ошибки, которые исправляли с небольшой помощью воспитателя, либо психолога.

Критерии оценки развития зрительного восприятия при выполнении методики «Накормим мишек» представлено в Таблице 2 (Приложение 2).

При анализе развития зрительного восприятия по методике «Домики для фигур» мы выявили: у 70% детей (7 человек) низкий уровень восприятия представлений об эталонах формы, умения воспроизводить эти фигуры, у 30% (3 человека) наблюдался средний уровень.

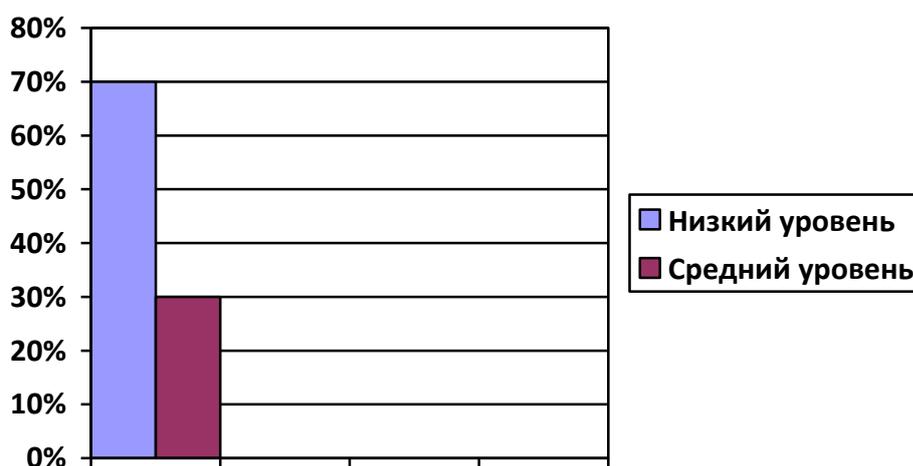


Рис. 3. Результаты изучения уровня представлений об эталонах форм, умения воспроизводить фигуры у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра по методике «Домик для фигур»

Результаты изучения представлений об эталонах форм, умении воспроизводить фигуры по методике «Домик для фигур» представлены на рисунке 3 в виде гистограммы.

Дети с расстройством аутистического спектра с низким уровнем представлений об эталонах форм не знали названия фигур, со средним уровнем ошибались в названиях фигур, исправлялись только с подсказкой воспитателя.

Дети старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра с низким уровнем воспроизведения геометрических фигур по методике «Домик для фигур» с трудом справлялись с заданием, играли палочками, выкладывали непонятные фигуры, не принимали помощь воспитателя и психолога.

Старшие дошкольники с РАС со средним уровнем действовали только при помощи взрослого, который помогал увидеть разницу домиков для разных фигур.

Критерии оценки развития зрительного восприятия по методике «Домик для фигур» представлены в Таблице 3 (Приложение 3).

Исходя из полученных данных по методике «Ориентировка в пространстве» было выявлено, что у 60% детей с РАС (6 человек) низкий уровень умения ориентироваться в пространстве, владения понятиями право, лево, низ, верх, вперед, назад. Средний уровень выявлен у 4-х детей (40%) (рисунок 4).

Дети с расстройством аутистического спектра с низким уровнем умения ориентироваться в пространстве не поняли и не приняли задание, допускали много ошибок.

Дети старшего дошкольного возраста с РАС со средним уровнем умения ориентироваться в пространстве приняли и поняли задание, но справлялись с небольшой помощью воспитателя и психолога. Некоторые дети выполняли задание лишь частично.

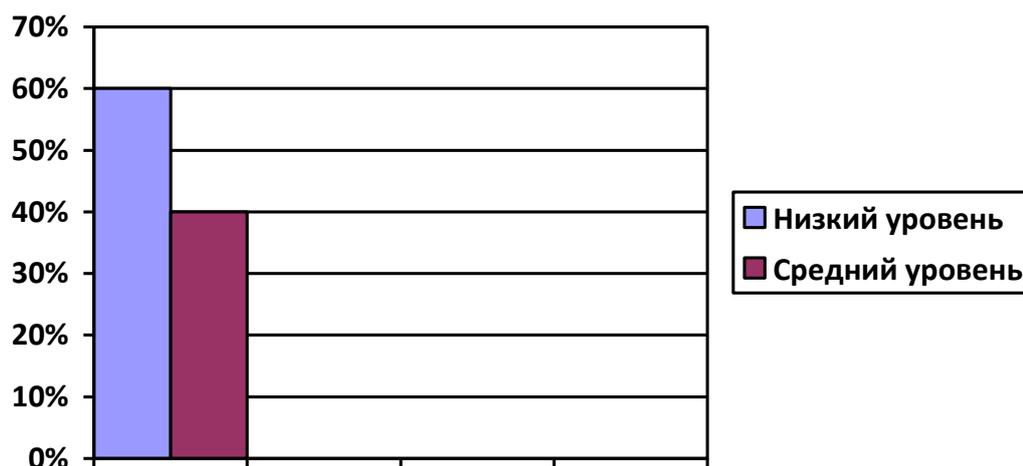


Рис. 4. Результаты изучения уровня умения ориентироваться в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра по методике «Ориентировка в пространстве»

Критерии выполнения заданий по методике "Ориентировка в пространстве" представлены в Таблице 4 (Приложение 4).

Подводя итог проведенной диагностической работы в рамках экспериментального исследования, можно сделать вывод о том, что у большинства (в среднем 67, 5%) детей старшего дошкольного возраста с РАС преобладает низкий уровень развития зрительного восприятия. У данной категории детей была выявлена замедленность восприятия и переработки информации; снижение активности восприятия; недостаточная полнота и точность восприятия; материал ребенком с РАС воспринимался поверхностно.

Данные результаты, полученные в ходе диагностического исследования, послужили основой для разработки методических рекомендаций по развитию зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Выводы по второй главе

1. Диагностическое исследование проходило на базе Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 321 компенсирующего вида» г. Красноярска (МБДОУ № 321 «Росинка»). В констатирующем эксперименте приняли участие старшие дошкольники с расстройством аутистического спектра. Контингент испытуемых - дети в возрасте 6 - 6,6 лет. В группе было 8 мальчиков и 2 девочки. Исследование проводилось в период с 2016 – 2017 г. поэтапно.

В основу комплектования выборки испытуемых нами были определены следующие критерии: схожесть показателей возраста (6 - 6,6 лет); схожесть клинической картины нарушения (диагноз «Расстройство аутистического спектра» (РАС)).

2. С целью изучения уровня развития зрительного восприятия нами были отобраны следующие методики:

- Методика «Лото Цвет»;
- Методика «Накормим Мишек»;
- Методика «Домик для фигур»;
- Методика «Ориентировка в пространстве».

3. Анализ методики «Лото Цвет» показал, что у 70% старших дошкольников с РАС преобладает низкий уровень овладения соотнесения действия с эталоном и у 30% наблюдается средний уровень.

4. Данные методики «Накормим мишек» говорят о том, что у 70% испытуемых так же преобладает низкий уровень при сравнении предметов по величине, соотнесении предметов между собой. У 30% испытуемых оказался средний уровень.

5. Результаты по методики «Домик для фигур» показали низкий уровень восприятия представлений об эталонах формы, умения воспроизводить эти формы у 70% испытуемых и у 30% оказался средний уровень.

6. По методики «Ориентировка в пространстве» у 60% детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра был выявлен низкий уровень умения ориентироваться в пространстве и лишь 40% испытуемых показали средний уровень.

7. Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что у большинства старших дошкольников с РАС преобладает низкий уровень зрительного восприятия, что говорит о необходимости коррекции и направленного развития зрительного восприятия у детей данной категории.

Глава III. Методические рекомендации по коррекции и развитию зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с РАС

3.1. Основные направления и методы коррекции зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с РАС

В старшем дошкольном возрасте происходит активное сенсорное развитие ребёнка, совершенствуются его ориентировки во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени. Особенно важно зрительное восприятие. Это сложная работа, в процессе которой осуществляется анализ огромного количества раздражителей. Проблема развития и совершенствования зрительных форм восприятия в дошкольном возрасте, особенно у детей с РАС актуальна [65]. На основе зрительного восприятия формируются чувственный интеллектуальный и социальный опыт человека.

Низкий уровень сформированности зрительных форм восприятия резко снижает возможность успешного обучения ребёнка. Правильное восприятие формы, величины, цвета необходимо для эффективного усвоения многих учебных предметов в школе, от этого также зависит и формирование способностей ко многим видам творческой деятельности [20]. Как было сказано выше, для восприятия детей с РАС характерны замедленность и фрагментарность, что мы и получили в результатах констатирующего эксперимента.

Рассмотренные недостатки восприятия у детей старшего дошкольного возраста могут формироваться путем специальных коррекционных занятий и игр, которые должны включать развитие ориентировочной деятельности, формирование перцептивных операций, активное развитие речи в процессе восприятия и осмысление образов [22]. В течение года целесообразно проводить в старшей группе детского сада работу по формированию зрительного восприятия.

Работа проводится по следующим направлениям:

1. развитие зрительного восприятия цветов – различение, называние, классификация;
2. развитие зрительного восприятия форм – различение, называние, классификация;
3. развитие зрительного восприятия величины – различение, называние, классификация, сравнение по величине;
4. развитие зрительного восприятия, формирование и развитие пространственного ориентирования – понимание, называние, ориентирование [62].

Работа проводится в разных видах деятельности:

- в процессе специальных дидактических игр и упражнений по сенсорному восприятию, направленных на развитие восприятия пространственных и качественных свойств предметов и формирования перцептивных действий. Эти игры проводятся как отдельно, так и в качестве отдельного элемента занятия [53].

- в продуктивной деятельности – рисовании, аппликации, лепке, конструировании, ручном труде.

- в повседневной жизни в процессе общения с ребенком.

- на занятиях по развитию речи, музыкального и физического воспитания, по формированию элементарных математических представлений.

Неотъемлемой частью полноценной коррекционно-педагогической работы по развитию процесса зрительного восприятия является игра [25].

Так дидактические игры помогают ребенку получить целостное представление о предмете, знакомят с последовательностью размещения цветовых тонов в спектре [24].

Игра «Геометрические снежинки»

Эта игра рекомендуется для детей старшего дошкольного возраста. *Основная задача игры* – закреплять знания знакомых геометрических фигур, развивать умение различать, группировать и правильно называть их. Игра

развивает поисковую функцию зрения, совершенствует умение ориентироваться в пространстве. Она носит соревновательный характер: «Кто соберёт быстрее?», «У кого больше?» Данная игра требует от ребёнка сосредоточенности внимания и быстроты реакции. Игра воспитывает дружеские взаимоотношения между детьми, учит справедливо оценивать свои результаты и результаты товарищей.

Игровой материал. Для игры необходимо изготовить из плотного картона снежинки размером 5-7 см в диаметре. В середине каждой снежинки наклеена из цветной бумаги оранжевого или красного цвета геометрическая фигура размером 3 см: квадрат, треугольник, круг и др. Игровой материал должен быть оконтурен. Каждую фигуру желательно представить в десяти экземплярах.

Описание игры. Игра проводится со всей группой детей в спортивном зале. Дети стоят у исходной линии. Воспитатель показывает им три снежинки с разными геометрическими фигурами и уточняет их названия. Затем каждому ребёнку педагог даёт по одной снежинки. Остальные снежинки рассыпаются на полу. По сигналу воспитателя дети начинают собирать снежинки. Каждый ищет свою геометрическую фигуру. Игра заканчивается, когда все снежинки будут собраны. Дети могут посчитать, сколько каждый из них собрал, у кого получилось больше треугольников, квадратов или кругов. Воспитатель проверяет, как каждый ребёнок справился с заданием.

Правила игры. 1. Прежде чем начать игру, необходимо внимательно посмотреть на свою «геометрическую снежинку». 2. Собирать снежинки только со своей геометрической фигурой. 3. Начинать игру по сигналу воспитателя. 4. Быть внимательным, играть дружно, не ссориться. Советы воспитателю.

Игра будет увлекательней и интересней, если использовать музыкальное сопровождение. Игру можно усложнить, добавляя к знакомым геометрическим фигурам новые.

В зависимости от сезона года, как вариант игры, можно предложить детям игру «**Геометрические цветочки**».

Игра «Геометрические цветочки»

Ход игры остается тот же, но меняется игровой материал (картонные цветочки разных цветов и оттенков), в связи с чем усложняется задача различения и узнавания формы, что повышает осознанность зрительного восприятия. Предлагаемые игры направлены на закрепление представлений детей о форме окружающих предметов. Действуя с предметами разной формы, дети учатся обследовать их одновременно рукой и глазом – зрительным и осязательным способом. Эти способы неразрывно связаны и дополняют друг друга. В данных играх дети осваивают приёмы осязательного обследования формы и учатся выделять её как отличительный признак предмета.

Игра «Найди свой коврик»

Особенности игры и ее воспитательное значение. Данная игра рекомендуется для детей среднего и старшего дошкольного возраста. *Обучающая задача игры:* упражнять детей в выделении цвета и формы предметов, соотносить объёмную форму с плоскостным изображением такого же цвета. Дети совершенствуют умение передвигаться в большом пространстве, активизируют зрительный поиск, развивают тактильную чувствительность.

Игра воспитывает волевые качества, ловкость, взаимодействие в коллективе, развивает слуховое восприятие и чувство ритма [13]. В игре используется музыка разного характера. Она снимает эмоциональное напряжение, организует, помогает двигаться дружно, согласованно, облегчает выполнение движений, которые становятся более чёткими и выразительными.

Игровой материал. Для игры необходимы прямоугольные кусочки линолеума (коврики) размером 25см - 30см. Количество ковриков должно соответствовать числу детей. На каждый коврик наклеена цветная

геометрическая фигура размером 15см: квадрат или круг. Также необходимо иметь пластмассовые кубики и мячики средних размеров четырёх основных цветов, которые по количеству, форме и цвету должны соответствовать геометрическим фигурам, наклеенным на ковриках.

Описание игры. Игра проводится со всей группой детей в просторном помещении (спортивном зале). Перед проведением игры педагог показывает детям игровой материал: сначала кубики и мячики, уточняя название их формы, затем сравнивает их форму с изображением геометрической фигуры на коврике. Педагог поясняет детям, что цвет и форма объёмных предметов соответствуют цвету и плоскостному изображению геометрической фигуры на коврике. Педагог предлагает ребятам поиграть в интересную игру. Дети становятся тесным кружком в центре зала, убирают руки за спину и закрывают глаза. В это время звучит спокойная музыка. Педагог обходит за кругом всех детей и каждому в руки кладёт один объёмный предмет: кубик или мячик. Ребята обследуют предмет у себя за спиной обеими руками, определяя его форму. Как только зазвучит весёлая музыка, дети открывают глаза, смотрят на цвет и форму своего предмета и стараются быстро занять свой коврик.

Правила игры. 1. Честно стоять в кругу с закрытыми глазами и не подглядывать. 2. Узнавать свою фигуру только руками. 3. Соблюдать тишину и внимательно слушать музыку. 4. Посмотреть можно на свой предмет только тогда, когда зазвучит весёлая музыка. 5. Запрещается называть предмет и подсказывать. С игрой можно знакомиться, начиная только с одной геометрической формы.

В старшем дошкольном возрасте игру можно усложнить, добавляя новые геометрические формы.

Упражнения, направленные на развитие зрительного восприятия на примере лексической темы «Инструменты и орудия труда», «Узнай по силуэту», «Узнай по контуру», «Найди инструменты, которые спрятались на картинке», «Узнай предмет», «Что забыл дорисовать художник» [66].

Таким образом, процесс зрительного восприятия можно и нужно развивать у детей с РАС, особенно в старшем дошкольном возрасте, так как при школьном обучении процесс восприятия является основным для овладения новыми знаниями и умениями. Развития различных форм и видов восприятия необходимо проводить в рамках коррекционно-развивающих занятий, а также различных играх и в любом другом виде деятельности [10].

Мы уверены, что используя представленные нами методические рекомендации, можно качественно улучшить процесс зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

3.2. Практические рекомендации воспитателям и родителям, направленные на формирование и развитие зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с РАС

Рекомендации для воспитателей

Одним из важных условий продуктивного развития детей с РАС служит правильно организованный педагогический процесс и создание оптимальной развивающей предметно - пространственной среды в группе.

Работа по развитию зрительного восприятия старших дошкольников с РАС предполагает решение следующих задач

1. различать и называть форму геометрических фигур и соотносить их с формой плоскостных изображений и объёмных геометрических тел, соотносить и находить их форму в реальных объёмах предметов в окружающем мире;
2. различать и называть основные цвета и соотносить сенсорные эталоны цвета с цветом реальных предметов, находить предметы определённого цвета в пространстве, называть и сравнивать по цвету с изображением на картинке;

3. соотносить изображения на картинке с реальным объектом по цветному и контурному изображению;
4. различать и сравнивать величину предметов, сравнивать зрительно величину предметов путём наложения, находить предметы определённого размера в большом пространстве, группировать предметы по величине;
5. соотносить разнородные предметы, осуществляя выбор заданной величины.

Методические рекомендации по использованию дидактических игр в работе с детьми с РАС

1. Рекомендуется как можно шире использовать дидактические игры на фронтальных коррекционно – развивающих занятиях, на индивидуальных занятиях, а также в различных режимных моментах в группе компенсирующей направленности для детей с РАС.
2. Дидактические игры должны быть доступны и понятны детям, соответствовать их возрастным и психологическим особенностям.
3. В каждой дидактической игре должна ставиться своя конкретная обучающая задача, которая соответствует теме занятия и коррекционному этапу.
4. При подготовке к проведению дидактической игры рекомендуется подбирать такие цели, которые способствуют не только получению новых знаний, но и коррекции психических процессов ребенка с РАС.
5. Проводя дидактическую игру, необходимо использовать разнообразную наглядность, которая должна нести смысловую нагрузку и соответствовать эстетическим требованиям.
6. Зная особенности детей с РАС, для лучшего восприятия изучаемого материала с использованием дидактической игры, необходимо стараться задействовать несколько анализаторов (слухового и зрительного, слухового и тактильного ...).

7. Должно соблюдаться правильное соотношение между игрой и трудом дошкольника.
8. Содержание игры должно усложняться в зависимости от возрастных групп. В каждой группе следует наметить последовательность игр, усложняющихся по содержанию, дидактическим задачам, игровым действиям и правилам [40].
9. Игровым действиям нужно обучать. Лишь при этом условии игра приобретает обучающий характер и становится содержательной.
10. В игре принцип дидактики должен сочетаться с занимательностью, шуткой, юмором. Только живость игры мобилизует умственную деятельность, облегчает выполнение задачи.
11. Дидактическая игра должна активизировать речевую деятельность детей. Должна способствовать приобретению и накоплению словаря и социального опыта детей.
12. Рекомендуется подбирать такие дидактические игры, которые несут положительную эмоциональную окраску, развивают интерес к новым знаниям, вызывают у детей желание заниматься.

В процессе занятий с детьми с ранним детским аутизмом следует придерживаться некоторых общих рекомендаций:

- необходимо хвалить ребенка за участие и внимание независимо от результатов, создавая тем самым предпосылки к дальнейшей положительной коммуникации;
- по возможности разъяснять задание не с помощью словесной инструкции, а жестами; избегать резких движений, повышенного тона в разговоре, беспорядка на рабочем месте;
- учитывать в занятиях доминирующие для ребенка интересы, использовать для контактов его стереотипные пристрастия;
- помнить о том, что неадекватная реакция ребенка может означать переутомление либо недопонимание задания. В таком случае

достаточно сократить или упростить задание для упорядочения поведения.

Коррекционная помощь детям с ранним детским аутизмом требует терпеливости, вдумчивости, изобретательности, систематичности, нешаблонного решения педагогических проблем.

Рекомендации для родителей

Родители для работы со своими детьми могут использовать индивидуальные игры, рекомендованные для педагогов, примеры которых представлены в нашей работе.

1. Игра «Чудесный мешочек». Цель - Развитие кинестетических ощущений, восприятия цвета, формы, умения сотрудничать со взрослым. На левую руку ребенку надевают «волшебный мешочек», в котором находятся геометрические фигурки, фигурки животных, киндер – игрушки и т. д.

На ощупь ребенок левой рукой выбирает по заданию взрослого определенную фигурку, и говорит, что это. Затем из мешочка вынимается выбранная фигурка, она сравнивается с рассказом. Желательно, чтобы ребенок во время работы произносил вслух название фигуры, цвета и те действия, которые он производит. Фигурки должны быть знакомы детям.

2. Лепка - одна из важнейших коррекционных методик: одновременно будет развиваться и моторика, и сенсорная чувствительность. Для лепки можно использовать массу для моделирования или обычный пластилин.

Для работы с пластичными материалами следует обучить ребенка некоторым навыкам работы с ними:

– Мнем и отщипываем. Приготовьте брусок пластилина и предложите ребенку подержать его в руках, помять пальчиками, отщипнуть несколько маленьких кусочков.

– Надавливаем и размазываем. Научите ребенка надавливающим движением указательного пальца прижать кусочек пластилина к дощечке или листу картона (*в результате должна получиться круглая лепешечка*). Если

же сначала надавить пальцем на пластилин, а затем сместить палец, то таким способом (*размазывание*) мы получаем пластилиновую линию.

– Скатываем шарики, раскатываем колбаски.

– Режем на кусочки. Научите ребенка разрезать пластилин или тесто на кусочки различных размеров с помощью пластмассовой стеки.

После того как ребенок усвоит каждый прием отдельно, можно в одной игре комбинировать разные методы.

Схема занятий может быть следующей: 5 минут занятия с карточками, 5 минут чтение книг, 5 минут пальчиковые игры, затем перерыв и новый блок занятий. Идите от простых упражнений, к более сложным, для начала используйте те задания, с которыми ребенок точно справится, это поможет ему поверить в себя.

3. Игры с водой. Дети с аутизмом обычно боятся воды. Поиграйте с водой, но начинайте, например, с мокрого песка, насыпанного в ведро. Постепенно, песок должен становиться все более мокрым. На нем можно чертить линии, рисовать, делать из него различные фигуры.

4. Дидактическая игра «Соединялки». Задача: Научить различать и соотносить форму, цвет, размер предметов на расстоянии, развивать прослеживающую функцию зрения.

Материал: Обложка для школьной тетрадки, писчая бумага, 2 карточки размером 21х6 см.

Содержание карточек:

— форма — форма, «соедини одинаковые фигуры»;

— форма — предмет, «соедини предмет с фигурой такой же формы»;

— овалы — предметные изображения, выполненные на основе этих овалов, «Подбери овал к картинке, соедини»;

— игрушки различных оттенков, например, зеленого цвета — игрушки различных оттенков, например, зеленого цвета, «Соедини игрушки одного оттенка», «Соедини одинаковые игрушки»;

— сапоги на левую ногу разного цвета — сапоги на правую ногу

соответствующих цветов, «Найди пару, соедини»;

— клоуны в костюмах красного, зеленого, синего цвета — пуговицы голубая, красная, оранжевая; банты фиолетовый, желтый, зеленый; «Помоги украсить костюмы клоунов, пуговицы и банты должны быть контрастных цветов по отношению к костюмам, соедини»;

— варежки на левую руку с различными рисунками — варежки на правую руку с соответствующими рисунками, «Найди пару, соедини»;

— грузы различного размера — грузовики, везущие грузы различного размера, «Какой грузовик везет груз такого же размера? Соедини».

— катушки различной толщины, низкие — катушки различной толщины, высокие, «Соедини катушки одинаковой толщины»;

— крышки различного размера — кастрюли различного размера, «Подбери крышку к кастрюле, соедини»;

— овощи (контурное изображение) — круги бордового, красного, оранжевого, коричневого, зеленого, желтого цвета, «Подбери цвет каждому овощу, соедини»;

— флажки, составленные из прямоугольников и треугольников, разноцветные — такие же флажки, но в другом порядке, «Найди одинаковые флажки, соедини»;

— различные фигуры, не геометрические, например, стрелка, крест, месяц, капля и т. д. — соответствующие фигуры, но меньшего размера и в другом порядке, «Найди похожие фигуры, соедини».

5. Перфокарты. Карточки вкладываются слева, и справа в обложку тетради, писчая бумага подкладывается под карточки и служит полем для проведения линий.

Ход игры: Взрослый предлагает ребенку рассмотреть картинки на карточках. В зависимости от содержания карточки дает игровое задание, например: «К Незнайке пришли друзья, поиграли, а когда стали собираться домой, увидели, что все их варежки перепутались. Помоги им найти пары». Родитель обращает внимание ребенка на то, что линии должны быть

прямыми, а для этого необходимо заранее найти варежке пару и взглядом определить направление.

Рекомендации по проведению сенсорных игр

Если ребенок не включается в игру, не обращает внимания на ваши действия либо каким-то образом выражает протест против ваших действий, не настаивайте. Но обязательно попробуйте в следующий раз [55].

Если же вы видите, что ребенку понравилась игра, но он остается пассивным, не останавливайтесь, продолжайте осуществлять игровые действия, комментируйте их так, словно вы уже действуете вместе с ребенком. Поначалу не стоит ждать от ребенка активности, следует радоваться любому, даже самому минимальному участию в игре. Помните о том, что ребенка могут испугать те новые яркие впечатления, которые вы ему предлагаете. Поскольку предположить заранее, какое именно впечатление произведет на него данный сенсорный эффект невозможно, будьте осторожны: предлагайте новое постепенно и маленькими порциями. Внимательно следите за тем, как реагирует ребенок, и при первых признаках тревоги или страха немедленно прекратите игру.

Понравившаяся ребенку игра потребует некоторого количества повторений. Не противьтесь просьбам ребенка повторить игровые действия вновь и вновь: ему необходимо время, чтобы обжить новые ощущения [64].

Важно учитывать, что произвольное внимание ребенка кратковременно и неустойчиво, поэтому, если в игре появилась сюжетная линия, не затягивайте сюжет.

Во время игры ребенок может начать говорить, заглядывая при этом вам в лицо в ожидании реакции. Это могут быть фразы- штампы из рекламных роликов или придуманные им самим слова. Улыбнитесь в ответ и повторите то, что сказал ребенок, с соблюдением интонации [48]. Такая форма общения, своеобразная «перекличка», даст ребенку подтверждение того, что вы его понимаете, вызовет большее доверие к вам. Если ребенок чего-то очень захотел и старается выразить свое желание, постарайтесь найти

социально адекватную возможность это желание удовлетворить.

Необходимо постараться на основе интереса ребенка, его желания, организовать ситуацию обучения, которая позволит ребенку получить новые полезные сведения, усвоить новые навыки. При этом необходимо быть готовым к тому, что какие-то варианты развития событий ребенок примет не сразу, а с чем-то не согласится категорически [43].

Позвольте ребенку получить новое впечатление под вашим контролем и страховкой, а затем постарайтесь переключить на его любимую спокойную игру.

Выводы по третьей главе

1. Важную роль в развитии, формировании навыков обучения и социализации детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра играет зрительное восприятие. Ребенку с низким уровнем зрительного восприятия намного труднее овладеть способами соизмерения предметов по величине, различать цвет и форму, что важно учитывать при работе с данной категорией детей.

2. Игровая деятельность является важной в данный возрастной период и активно может использоваться для развития зрительного восприятия не только на занятиях, но и в повседневной жизни дошкольника с РАС.

3. Работа по развитию зрительного восприятия проводится по направлениям: развитие цвета, форм, восприятия, величины, пространственного ориентирования. Зрительное восприятие целесообразно развивать через специально подобранные дидактические игры, упражнения, рисование, лепку, конструирование, аппликации, ручной труд.

4. На основании результатов констатирующего эксперимента, мы увидели, что у большей части старших дошкольников с РАС наблюдается низкий уровень зрительного восприятия, развивать который необходимо учитывая индивидуальные, психические особенности данной категории детей. За основной метод коррекции зрительного восприятия мы взяли игру, ориентируясь на возраст и эффективность игрового метода. Важно помнить, что игру можно применять в любом виде деятельности, активно включая ребенка. Взрослый здесь принимает ведущую роль, являясь координирующим звеном, направляющим ребенка и помогающим ему правильно и результативно выстроить работу.

5. Выстраивая игровую деятельность с детьми старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, родители и воспитатели должны помнить о ненавязчивой помощи и страховке, чтобы дети смогли самостоятельно получить новое впечатление, новый навык.

Для того чтобы достичь поставленных задач, необходимо правильно организовать педагогический процесс, создав оптимальную предметно-пространственную среду.

6. Работа воспитателей и родителей – возможность оказания помощи аутичному ребенку в сложном, не в таком привычном как нам, мире. Чтобы работа была результативной, принесла свои плоды, необходима сплоченная работа субъектов родитель-воспитатель.

Заключение

Изучив психолого-педагогическую литературу нам удалось рассмотреть представление о РАС, проблему изучения зрительного восприятия у старших дошкольников с РАС, подходы к изучению проблемы сформированности зрительного восприятия у данной категории детей.

Проблема изучения особенностей зрительного восприятия у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра является актуальной, значимой и мало изученной. В связи с предположением о том, что зрительное восприятие данной категории детей значительно отличается от нормы (замедление процесса переработки поступающей информации, низкая скорость осуществления перцептивных операций и недостаточная сформированность образов-представлений, их нечеткость и неполнота), важно определить механизмы и особенности этого процесса для оказания помощи детям с РАС.

В дошкольном возрасте зрительное восприятие является ведущим в развитии сенсорных эталонов. Через зрительное восприятие развивается чувственный интеллект, формируется социальный опыт человека, развивается коммуникативные навыки. Важно сказать, что зрительное восприятие является целостным отражением предметов и явлений, основополагающим звеном в получении информации и ее переработке.

Нужно отметить, что становление зрительной функции не только генетически обусловлено, оно зависит и от опыта взаимодействия со средой, формируется через общение. Зрение ребенка с РАС по природе своей может быть сохранно, но нарушение зрительной функции имеет место быть в связи с нарушением факторов коммуникации и взаимодействия с окружающим миром.

С целью изучения особенностей зрительного восприятия старших дошкольников с РАС, нами был проведен констатирующий эксперимент на базе Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад № 321 компенсирующего вида» г. Красноярска (МБДОУ № 321 «Росинка»). В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 6-6,6 лет с диагнозом «Расстройство аутистического спектра» (РАС).

В результате экспериментального исследования было выявлено, что преобладающими особенностями у большей половины детей (70%) является низкий уровень овладения действием соотнесение с эталоном, низкий уровень сравнения предметов по величине и соотнесении рядов предметов между собой, низкий уровень восприятия представлений об эталонах формы, умения воспроизводить эти фигуры. У меньшей половины испытуемых (30%) мы выявили средний уровень. Чуть больше половины испытуемых (60%) показали низкий уровень ориентировки в пространстве, остальная часть (40%) – средний.

В нашей работе нам удалось подтвердить гипотезу исследования предполагающую, что у детей старшего дошкольного возраста с РАС имеются специфические особенности зрительного восприятия, а именно: низкий уровень овладения действием соотнесение с эталоном, низкий уровень соизмерения предметов по величине, соотнесение рядов предметов между собой, низкий уровень восприятия представлений об эталонах формы, низкий уровень ориентировки в пространстве.

Проанализировав данные, выявленные в процессе констатирующего эксперимента, нами были разработаны методические рекомендации для воспитателей и родителей по развитию зрительного восприятия у старших дошкольников с РАС.

В нашей работе мы выделили основные задачи по развитию зрительного восприятия старших дошкольников с РАС, среди которых:

1. Развивать умение различать и называть форму геометрической фигуры.
2. Развивать и называть основные цвета.
3. Развивать умение соотносить изображения на картинке с реальным объектом по цветному и контурному изображению.
4. Различать и сравнивать величину предметов.

Для развития зрительного восприятия при работе с детьми эффективно использовать игры, которые подбираются исходя из цели, задач и индивидуальных особенностей данной категории детей.

Родители аутичного ребенка так же могут использовать игры, лепку, игры с водой, дидактические игры для развития зрительного восприятия.

Важной стороной работы является побуждение ребенка к деятельности, многократное повторение, создание предметно-развивающей среды, к чему должны быть готовы воспитатели и родители для достижения плодотворного результата в развитии старших дошкольников с расстройством аутистического спектра.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. - М.: Просвещение, 1961. - 209с.
2. Башина В. М. Аутизм в детстве. – М.: Медицина, 1999. - 240с.
3. Богдашина О. Аутизм. Определение и диагностика. Донецк, 1999. С. 213.
4. Богдашина О. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме. Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2017.
5. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком: моногр. / А.А. Бодалев. - М.: Издательство Московского университета, 1982. - 200 с.
6. Беттельхейм Б. Пустая крепость: Детский аутизм и рождение Я. М.: Академический Проект: Традиция, 2004. 783 с.
7. Брин И. Л., Демикова Н. С., Дунайкин М. Л., Морозов С. А. и др. К медико-психолого-педагогическому обследованию детей с аутизмом. — М.: «СигналЪ», 2002.
8. Венгер Л.А. Развитие восприятия и сенсорное воспитание в дошкольном возрасте. — М, 1968. -264с.
9. Вольперт И. Е. Игровая терапия // Рук. по психотерапии / Под ред. В. Е. Рожнова. Ташкент, 1979. С. 232-245.
10. Вольперт И. Е. Психотерапия. Л.: Медицина, 1972. 232 с.
11. Восприятие. Механизмы и модели. - М.: Мир, 2004. - 358 с.
12. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. - М.: Просвещение, 1985. - 173 с.
13. Григорьева Л.П. Развитие восприятия у ребенка - М.: Школа - Пресс. - 2001.
14. Грегори Р. Л. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия - М.: «Прогресс», 1970. 223 с.

15. Грэйс Крайг. Особенности зрительного восприятия у детей, М., 2000.- 992с.
16. Детский аутизм: Хрестоматия / Сост. Л. М. Шипицына. — СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997.
17. Дефектология. Словарь-справочник. / Авт. - сост. С. С. Степанов; Под ред. Б.П. Пузанова. - М.: ТЦ Сфера, 2005.
18. Запорожец А.В., Усова А.П. Сенсорное воспитание дошкольников. - М.: Академия педагогических наук, 1963. - 286 с.
19. Зинченко В.П., Зинченко Т.В. Восприятие // Общая психология / под ред. Петровского А.В. - М., 1986. - 506с.
20. Иванов Е. С., Демьянчук Л. Н., Демьянчук Р. В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. — СПб.: «Дидактика Плюс», 2004.
21. Каган В. Е. Аутизм у детей. Л., 1981.
22. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию: Пособие для учителя. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 224 с.
23. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка: учеб. пособие. М.: Рос. лед. агентство, 1997. 191 с.
24. Карвасарская И. Б. В стороне: Из опыта работы с аутичными детьми. М.: Теревинф, 2003. 68 с.
25. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей: изд. 2, перераб. и доп. - М.: Медицина, 1995 - 560 с.
26. Красноперова М.Г. Причины аутизма // «Психиатрия». - 2004. - №1. - С.55-63.
27. Красноперова М.Г. Предпосылки аутизма // Психиатрия. - 2003. - №5. - С.24-35.
28. Комплексное сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья в социально-образовательном пространстве: пособие для повышения квалификации пед. кадров шк. образования / Е. А. Маралова и др.; под ред. Е. А. Мараловой. – Великий Новгород:

- НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 56 с.
29. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. - М.: Просвещение, 1991. - 315с.
30. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма // Диагностика раннего детского аутизма. — М.: Просвещение, 1991.
31. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. - М.: Изд-во МГУ, 1985. - 167 с.
32. Лурия А.Р. Ощущение и восприятие. - М., 1978.
33. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Речь, 2007. 288 с.
34. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. 168 с.
35. Манелис Н.Г. Ранний детский аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы // Школа здоровья. – 1999. - №2. – С. 6-21.
36. Марк Д. Фершильд. Модели цветового восприятия. Перевод: А.Е. Шадрин / под ред. А.А. Френкель. СПб.: 2006. - 410 с.
37. Международная классификация болезней (10-й пересмотр): Классификация психических и поведенческих расстройств. СПб., 1994.
38. Менджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре. М.: Просвещение, 1982. 128 с.
39. Манелис Н.Г. Ранний детский аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы // Школа здоровья. - 1999. - №2. - С.6-21.
40. Мнухин, С.С. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей / С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев // Психология аномального развития ребенка: хрестоматия: в 2 т. / под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевой. – М.: ЧеРо: Высш. шк.:

- Изд-во МГУ, 2002. – Т. 2. – С. 466–474.
- 41.Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. М., 2000.
- 42.Мухина В.С. Возрастная психология. — М, 2000. - 274с.
- 43.Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. - М.: Теревинф, 2000. - 336 с.
- 44.Никольская О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. — М., 2000. — С. 6—28.
- 45.Никольская О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. — М., 2000. —С. 344—350.
- 46.Носуленко В.Н. Психофизика воспринимаемой среды. Проблемы воспринимаемого качества. РАН. 2007. - 400 с.
- 47.Пархомович В.Б. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии // Дефектология. 2003. № 5—6.
- 48.Психология ощущений и восприятия/ Любимова В.В., Михайловская М. Б., / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: 1999. - 610 с.
- 49.Познавательные процессы: ощущение, восприятие. / Под ред. А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова, В.П. Зимченко. — М, 1982. - 168с.
- 50.Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. - М.: Просвещение, 1966. - 254с.
- 51.Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 1996. 528 с.
- 52.Силберг, Джеки. Детские игры на развитие восприятия и ощущений / Джеки Силберг. - М.: Попурри, 2008. - 224 с.
- 53.Смирнова И.А. Наш особенный ребенок. СПб.: Детство-Пресс, 2006.155 с.
- 54.Спиваковская А.С. Нарушение игровой деятельности. М.: Изд-во МГУ, 1980. 48 с.
- 55.Столяренко Л.Д. Основы психологии - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008, 671 с.

- 56.Фесенко Ю.А., Шигашов Д.Ю. Ранний детский аутизм: медико-социальная проблема. Здоровье — основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2013. Т. 8. №1. С. 271—273.
- 57.Феррари П. Детский аутизм; пер. с фр. О. Власовой. - М.: РОО “Образование и здоровье”, 2006.-127с.
- 58.Франческа Аппе. Введение в психологическую теорию аутизма. — М.: Теревинф, 2006. — 216с.
- 59.Хювяринен Л. Зрение у детей: нормальное и с нарушениями: Пер. с англ. - СПб.: С. 136.
- 60.Шехтер, М. С. Зрительное опознание. Закономерности и механизмы / М.С. Шехтер. - М.: Педагогика, 1981. - 264 с.
- 61.Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. - Беларусь, 2003. - 12 с.
- 62.Шпицберг И.Л. Аутизм и нарушения развития. 2013. № 2 (41). С.34.
- 63.Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 299 с.
- 64.Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Под ред. В. В. Лебединского, О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг. М.: Изд-во МГУ, 1990. 196 с.
- 65.Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004.
- 66.Behrmann M., et al. Seeing it differently: visual processing in autism // Journ. Trends Cogn Sci, 2006. V. 10. № 6. P. 258–64.
- 67.Dawson G., et al. Neural correlates of face and object recognition in young children with autism spectrum disorder, developmental delay, and typical development // Journ. Child Dev, 2002. V. 73. № 3. P. 700–17.
- 68.Happe F., et al. The neuropsychology of autism // Journ. Brain, 1996. V. 119 (Pt 4). P. 1377–400.
- 69.Jolliffe T., et al. A test of central coherence theory: can adults with highfunctioning autism or Asperger syndrome integrate fragments of an

object? // Journ. Cognit Neuropsychiatry, 2001. V. 6. № 3. P. 193–216.

Приложение

Приложение 1.

Таблица 1. Критерии оценки развития зрительного восприятия по методике «Лото цвет»

№	Имя ребенка	Лото «Цвет»
1.	Саша П.	Низкий уровень – закрыл только 4 предмета с помощью подсказок взрослого.
2.	Маша А.	Низкий уровень – закрыл только 4 предмета с помощью подсказок взрослого.
3.	Сергей К.	Низкий уровень – закрыл только 5 предметов с помощью подсказок взрослого.
4.	Саша Б.	Низкий уровень – закрыл только 5 предметов с помощью подсказок взрослого.
5.	Катя А.	Средний уровень - закрыл 6 предметов, пользовался подсказками.
6.	Андрей А.	Низкий уровень – закрыл только 5 предметов с помощью подсказок взрослого.
7.	Филипп Г.	Средний уровень - закрыл 6 предметов, пользовался подсказками.
8.	Костя С.	Средний уровень - закрыл 6 предметов, пользовался подсказками.
9.	Саша К.	Низкий уровень – закрыл только 5 предметов с помощью подсказок взрослого.
10.	Ваня Ю.	Низкий уровень – закрыл только 5 предметов с помощью подсказок взрослого.

Приложение 2.

Таблица 2. Критерии оценки развития зрительного восприятия по методике «Накормим Мишек»

№	Имя ребенка	«Накормим Мишек»
1.	Саша П.	1 Низкий уровень – Ребенок допустил 7 ошибок, пользуется подсказками взрослого. 2 Низкий уровень – допустил 6 ошибок, не справляется без подсказок взрослого.
2.	Маша А.	1 Низкий уровень – Ребенок допустил 5 ошибок, не справляется без подсказок взрослого. 2 Низкий уровень – допустил 5 ошибок, пользуется подсказками взрослого.
3.	Сергей К.	1 Низкий уровень – Ребенок раскладывает миски и ложки хаотично, не слушал наводящие вопросы взрослого, допустил 6 ошибок. 2 Низкий уровень –допустил 4 ошибок.
4.	Саша Б.	1 Низкий уровень – Ребенок раскладывает миски и ложки хаотично, не слушал наводящие вопросы взрослого, допустил 6 ошибок. 2 Низкий уровень –допустил 4 ошибок.
5.	Катя А.	1 Средний уровень – Ребенок допустил 4 ошибки, пользуется подсказками взрослого. 2 Средний уровень – Ребенок допустил 3 ошибки, пользуется подсказками взрослого.
6.	Андрей А.	1 Низкий уровень – Ребенок допустил 5 ошибок, не справляется без подсказок взрослого. 2 Низкий уровень – допустил 5 ошибок, пользуется подсказками взрослого.
7.	Филипп Г.	1 Средний уровень – Ребенок допустил 2 ошибки, пользуется подсказками взрослого. 2 Средний уровень – Ребенок допустил 2 ошибки, пользуется подсказками взрослого.
8.	Костя С.	1 Средний уровень – Ребенок допустил 2 ошибки, пользуется подсказками взрослого. 2 Средний уровень – Ребенок допустил 3 ошибки, пользуется подсказками взрослого.
9.	Саша К.	1 Низкий уровень – Ребенок раскладывает миски и ложки хаотично, не слушал наводящие вопросы взрослого, допустил 6 ошибок. 2 Низкий уровень –допустил 4 ошибок.

10.	Ваня Ю.	1 Низкий уровень – Ребенок раскладывает миски и ложки хаотично, не слушал наводящие вопросы взрослого, допустил 6 ошибок. 2 Низкий уровень –допустил 4 ошибок.
-----	---------	---

Приложение 3.

Таблица 3. Критерии оценки развития зрительного восприятия по методике «Домики для фигур»

№	Имя ребенка	«Домики для фигур»
1.	Саша П.	1 Низкий уровень – путает названия фигур. 2 Низкий уровень – ребенок не справляется с заданием, играет палочками, выкладывает что попало, частично принимает помощь взрослого.
2.	Маша А.	1 Низкий уровень – не правильно называет фигуры. 2 Низкий уровень – ребенок не справляется с заданием без помощи взрослого.
3.	Сергей К.	1 Низкий уровень – не правильно называет фигуры. 2 Низкий уровень – ребенок не справляется с заданием без помощи взрослого.
4.	Саша Б.	1 Низкий уровень – не правильно называет фигуры. 2 Низкий уровень – ребенок не справляется с заданием без помощи взрослого.
5.	Катя А.	1 Средний уровень – не твердо знает название фигур, называет с помощью воспитателя. 2 Средний уровень – ребенок действует с помощью взрослого, который помогает увидеть разницу домиков для разных фигур.
6.	Андрей А.	1 Низкий уровень – не правильно называет фигуры. 2 Низкий уровень – ребенок не справляется с заданием без помощи взрослого.
7.	Филипп Г.	1 Средний уровень – не твердо знает название фигур, называет с помощью воспитателя. 2 Средний уровень – ребенок действует с помощью взрослого, не обходится без наводящих вопросов.
8.	Костя С.	1.Средний уровень – не твердо знает название фигур, называет с помощью воспитателя. 2.Средний уровень – ребенок действует с помощью взрослого, который помогает увидеть разницу домиков для разных фигур.
9.	Саша К.	1 Низкий уровень – не правильно называет фигуры. 2 Низкий уровень – ребенок не справляется с заданием без помощи взрослого.
10.	Ваня Ю.	1 Низкий уровень – не правильно называет фигуры. 2 Низкий уровень – ребенок не справляется с заданием без помощи взрослого.

Приложение 4.

Таблица 4. Критерии оценки развития зрительного восприятия по методике «Ориентировка в пространстве»

№	Имя ребенка	"Ориентировка в пространстве"
1.	Саша П.	1 Низкий уровень – путает названия фигур. 2 Низкий уровень – ребенок не справляется с заданием, играет палочками, выкладывает что попало, частично принимает помощь взрослого.
2.	Маша А.	1 Низкий уровень – не правильно называет фигуры. 2 Низкий уровень – ребенок не справляется с заданием без помощи взрослого.
3.	Сергей К.	1 Низкий уровень – не правильно называет фигуры. 2 Низкий уровень – ребенок не справляется с заданием без помощи взрослого.
4.	Саша Б.	1 Низкий уровень – не правильно называет фигуры. 2 Низкий уровень – ребенок не справляется с заданием без помощи взрослого.
5.	Катя А.	Средний уровень – понял задание, но справляется с небольшой помощью взрослого.
6.	Андрей А.	1 Низкий уровень – не правильно называет фигуры. 2 Низкий уровень – ребенок не справляется с заданием без помощи взрослого.
7.	Филипп Г.	Средний уровень – понял задание, но справляется с небольшой помощью взрослого.
8.	Костя С.	Средний уровень – понял задание, но справляется с небольшой помощью взрослого.
9.	Саша К.	1 Низкий уровень – не правильно называет фигуры. 2 Низкий уровень – ребенок не справляется с заданием без помощи взрослого.
10.	Ваня Ю.	Средний уровень – понял задание, но справляется с небольшой помощью взрослого.