

Государственное казенное общеобразовательное учреждение Республики  
Адыгея «Адыгейская республиканская школа-интернат  
для детей с нарушениями слуха и зрения»

**Тема выступления:**  
***«Формирование социально-адаптивного поведения у  
учащихся с нарушением зрения в начальных классах»***

Учитель начальных классов Гуагова З.Р.

г. Майкоп

## **Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах.**

Процесс адаптации ребенка с патологией зрения к условиям существования в окружающей действительности зависит от того, как у них формируются определенные знания, навыки и умения, позволяющие адекватно действовать и приспособливаться, исходя из своих возможностей.

Экспериментальные исследования показали, что дети с нарушением зрения при обследовании и опознание предметов, их свойств и качеств не используют в полной мере сохранные анализаторы. Во-первых, в силу того, что эти анализаторы недостаточно развиты и требуют специальной разработки. Во-вторых, в специальных образовательных учреждениях для детей с нарушением зрения, педагогами, ввиду отсутствия специальных методик по развитию функций сенсорных анализаторов, недостаточно внимания уделяется этой важной стороне компенсации зрительной недостаточности, что, в свою очередь, осложняет обучение детей в школе.

Изучение своеобразия представлений детей о своих сенсорных возможностях через анализ общей осведомленности ребенка о своих органах, их строении и функциональной роли в познании окружающего мира позволяет сделать вывод о необходимости организации специальной коррекционной работы, направленной на преодоление трудностей зрительной ориентации у детей с нарушением зрения.

Рассмотрим характеристику представлений об органах чувств. В рассказах детей о своем зрении можно наблюдать такие высказывания: «Они у меня плохо видят», «Когда снимаю очки, они косят, очки одеваю, видно лучше» и т.п. Такие ответы были получены от 63 % детей, а у 33 % испытуемых были указания на способность глаз узнавать предметы. При этом они могут знать, что их зрение недостаточно, но не могут объяснить его функциональное состояние, кроме обозначения «плохо вижу».

Трудности видения дети чаще всего связывают с трудностями овладения чтением и письмом. При этом они говорят, что трудно писать по строчкам, или видеть отдельные буквы и картинки в книжке. Звучат ответы типа: «Ну, я не всегда вижу, когда идет кто-нибудь, пока он близко не подойдет ко мне»; «Л не люблю, когда вещи падают, мне их трудно искать».

Все это говорит, что полного и конкретного понимания состояния своей зрительной ориентации у детей чаще всего нет, как нет и достаточного представления о внешнем облике глаз. А ответы носят весьма обобщенный и часто неточный характер.

В ряде случаев дети отвечают, что без глаз нельзя жить, ведь тогда не знаешь, как и куда идти. На вопрос, а как живут слепые люди, дети отвечают, что их водят другие люди. Между тем, после игры «Угадай, где позвонили», на этот же вопрос были получены ответы следующего характера: «Да, можно ходить на звук, но только медленно, а то споткнешься и упадешь»; «Можно услышать, где говорят, и прийти туда»;

«У слепых руки могут проверять, где идешь»; «Они могут многое понюхать»

Данный пример показывает, как в процессе предметно-практического обучения детей с нарушением зрения приходит осознание своих сенсорных возможностей и расширяется ориентация за счет включения других анализаторов. Вот типичный для этого случая пример ориентировки в пространстве. Таня К. Острота зрения: OD - 0,05; OS - 0,2. Диагноз: сходящееся косоглазие, астигматизм. На вопрос: «Как найти своего друга в комнате?», ответила: «Надо идти, а когда близко подойдешь, там, где сидят, можно увидеть». «А можно ли по-другому, быстрее найти?» Ответ: «Нет, нельзя. Я же не вижу». Вопрос: «А по голосу можно найти?» Ответ: «Ой, я не знаю. Давайте попробуем»

В задании вдеть нитку в иголку - сразу сказала: «Я это не умею». Первые попытки все были неудачны, так как характер зрения - монокулярный и глаз плохо фиксирует отверстие. Огорчена и просит более толстую иглу с большим отверстием. Вот ее рассуждения: «Не понимаю, почему так трудно видеть. Ах, да, у нас дома иголки большие и дырочки у них больше. Нет, в эту иголку я нитку не могу продеть». Огорченно вздыхает и отказывается работать.

В спальне, чтобы проверить кровати, идет к каждой, близко наклоняется, пользуясь только зрительной ориентировкой. На предложение проверить рукой, ровно ли застелена постель, идет отказ: «Нет, я так не умею. Лучше посмотрю», Все действия девочки характеризуются применением только зрительной ориентации, включения сохранных анализаторов не наблюдается. Она не знает других способов анализа окружающей действительности, и только в процессе специального обучения начинает осознавать роль и значение слуха для ориентации, или же выделение запаха, как средства ориентировки. Так, в игре «Найди кухню, туалет, медицинскую комнату по запаху» - была весьма оживлена и предложила сама найти другие помещения (прачечную, коридор, кабинет тифлопедагога). Но здесь очень долго изучала запахи этих помещений. Когда удалось понять и запомнить запахи, просила провести по всему зданию учебного комплекса.

Такие открытия для детей с нарушением зрения значительно обогащают их адаптивные умения.

В задании найти свою вещь среди других подобных ей, необходимо спланировать свою деятельность сообразно имеющимся у ребенка представлениям о помещении и вещей в нем. Он сразу приступал к поиску и никакого планирования действий не осуществлял, сразу же начинал активно двигаться по комнате, смотрел по очереди все игрушки. Не найдя в одном месте, начинал ходить по комнате, подходил к окну, затем к противоположной стене, где стоят шкафы. При этом игрушка находится на одном из подоконников. Весь поиск носил хаотический характер, планомерного обследования помещения не наблюдалось. Ребенок совершил большое количество предметно-практических действий, совсем

не обращался за помощью к взрослым. На вопрос: «Почему не попросил помощи у взрослых?», ответил: «Зачем, я сам смогу найти», хотя поиск его был длительным, так как, кроме визуальной ориентировки ничем другим не пользовался. На вопрос: «Можешь ли быстро вдеть нитку в иглолку?», не раздумывая, ответил: «Конечно, смогу!» А практически выполнить не смог, хотя сделал 7 попыток. Разочарован и удивлен, оправдывает себя тем, что он этого еще никогда не делал, и потому не научился. На вопрос, почему все-таки ему трудно выполнить, ответил, что ему плохо видно. Другого способа вдеть нитку не знает. А на вопрос «Как быстро найти своего друга в классе?», ответил: «Надо быстро пройти по комнате и посмотреть, где он сидит». Данный ответ показывает, что ребенок предпочитает зрительную ориентацию, а других способов сенсорной ориентации в окружающем мире не использует.

Оля Ш. Диагноз: сходящееся косоглазие, амблиопия высокой степени, дальнорзоркий астигматизм. Острота зрения - 0,3. На вопрос: «Как проверить, есть ли пыль на столе?» Дает ответ: «Надо посмотреть. Если плохо видно, надо наклониться и тогда видно». На вопрос: «А можно ли пыль обнаружить рукой?», отвечает, - «Нет, надо смотреть». После того, как вытерла пыль, и на столе остались пыльные места, проверяет, пользуясь только зрением, обходит вокруг стола, низко наклоняясь. Качественно выполнила работу только с помощью взрослых.

И в этом случае мы обнаруживаем, что у детей с нарушением зрения спонтанный процесс развития адаптивных навыков ориентации практически не происходит, так как всем другим видам сенсорных ориентировок дети предпочитают зрительную. В силу этого многие предметно-практические действия иногда весьма некачественны.

Однако совсем иначе выглядят дети, начавшие обучение в 1 классе, при анализе своих трудностей ориентации применительно к учебному процессу. Здесь наблюдается нарастание информации о тех или иных трудностях, обуславливающих успешность их учебной деятельности. Особенно часто можно было слышать заключения такого типа: «Мне трудно читать, я долго не могу», «Мне не нравится долго писать, глазам больно», «У меня не получается красивых букв». Из них почти никто не назвал любимыми предметами письмо или чтение. Они отдают предпочтение физкультуре, рисованию, пению и др.

Довольно часто дети говорят о том, что устают писать и многие из них не любят работу в тетради, особенно в клетку. Часто говорят: «Лучше бы клеток не было вовсе».

Вот характерные ответы детей, почему они не любят писать. Вадим М. Диагноз: миопия, астигматизм. Острота зрения: OD -0,09; OS - 0,2; характер зрения монокулярный. Мальчик так рассказал о своих трудностях ориентации при письме: «Я не вижу строчки, когда пишу. Раньше мне учительница писала в тетради, чтобы я писал в строке, но у меня не получалось. Теперь я пишу на память. Сначала одну клетку увижу, а потом уже не смотрю. Иногда все-таки не получается и я теряю строчку»

У другого мальчика также негативное отношение к учителю, а свое приспособление писать в строку назвал таким образом: «Я строчку не вижу, пишу устно, только иногда смотрю на строчку». Слово «устно» объяснил так: «Ну, я уже научился писать рукой, я глазами не смотрю».

Так появляются адаптивные навыки, но они еще самими детьми не осознаны до конца. При этом одной из характерных особенностей оценки своих способностей ориентировки и действий в окружающем мире явилось их преувеличение и частная недооценка тех сложностей, которые у них могут возникнуть. Так, в задании «бросить мяч в кольцо» дети первоначально говорили, что попадут в цель сразу. И только после нескольких безуспешных попыток разочарованно отказывались продолжать действия. При этом мотив отказа звучал так: «Я еще не научился», «Наверное, плохо вижу», «Это далеко от меня, я могу только близко», «Мяч большой». Редко звучало такое: «Не знаю, как целиться», «Я думаю, что плохое зрение не дает увидеть».

Умение узнавать предметы по их характерным признакам имеет большое значение для самостоятельной ориентировки ребенка в окружающей среде. Чем больше органов чувств взаимодействует в этом процессе, тем успешнее идет опознание предметов.

Дети с нарушением зрения в основном используют зрительную информацию о предмете как основную, поэтому предметные представления у них обеднены.

В связи с этим интересно рассмотреть, как осуществляется взаимодействие между сенсорными функциями. Для этого была проведена беседа с детьми, в которой выясняли возможность детей узнавать предметы с использованием различных анализаторов.

Большинство ответов детей содержало положительную и завышенную оценку своих возможностей узнавать предметы с помощью любого органа чувств. Только у отдельных детей возникло сомнение относительно своих возможностей узнавать предметы с помощью органов слуха (15 %), органов обоняния (10 %) и осязания (15 %). Они объясняли это тем, что «когда не видишь, то узнать предмет очень трудно» и, чтобы его опознать, «нужно его увидеть, посмотреть на него». При этом они указывали на то, что, если раньше они этот предмет уже видели, то опознать его смогут, а если не видели, то узнать не смогут.

В большинстве случаев дети, аргументируя то, как они опознали предмет, выделяли роль знаний о признаках предмета. Однако только некоторые называли признаки, по которым опознают предмет. Они не знают эталонов словесных обозначений. Например: «Если по нему ударить, то можно узнать, что это стекло или другое», «Предмет катится, значит это мячик», «Стекла звенят», «Когда я трогаю, я узнаю, что это. Шапка связана, она шероховатая, а бумага гладкая».

Все это говорит об отсутствии у детей дифференцированных знаний признаков предметов, полученных посредством различных сенсорных модальностей, так как с ними не проводилось специальной коррекционной

работы, а процесс спонтанного развития компенсаторных процессов у детей слабо нарастает. А та, свойственная нормально видящим детям сензитивность сенсорного развития, не проявляется у детей с нарушением зрения из-за снижения межсистемных анализаторных связей, в связи с чем наблюдается общее снижение чувственного опыта детей с нарушением зрения.

Таким образом, нарушение зрительного восприятия обуславливает весь ход становления процесса познания и ориентации ребенка в окружающем мире. Этому пример анализа детских представлений о предметном мире.

При узнавании предмета слух и осязание равнозначны и занимают последнее место после обоняния и зрения. Оказалось, что для детей с нормальным зрением, осязание и зрение более значимы, а вот слух занимает самое последнее место. Это говорит о том, что процесс компенсации за счет включения сохранных анализаторов спонтанно практически не происходит.

Несмотря на зрительную патологию, для детей с нарушением зрения зрительная информация выступает основой при опознании предмета. Ее отсутствие многим детям кажется незаменимым. Так, дети указывают на невозможность узнать предмет при наличии информации, полученной только с помощью органа слуха или осязания. Приведем пример.

Маша С. Диагноз: сходящееся косоглазие, содружественное, неаккомодационное, постоянное; дисбинокулярная амблиопия левого глаза высокой степени. Острота зрения: OD -0,7; OS - 0,3; характер зрения монокулярный. «Если я не вижу, тогда не узнаю, если посмотреть, то узнать можно».

В следующей беседе выяснились представления детей о способах анализа предмета с целью его опознания. На вопрос: «Как узнать предмет, какой он?» - дети называли один или два способа, чаще всего звучали слова: «Надо посмотреть», «Можно потрогать». Перечисляя способы обследования, они выделяли один или два, и только в отдельных случаях называли несколько способов узнавания.

Дети с нарушением зрения, как правило, называли два способа обследования (за счет зрения и осязания - 50 %); «Посмотрю хорошо, потрогаю». В ряде случаев (30 %) называли один способ - либо ощупывание, либо рассматривание. В 30 % случаев наблюдалась полисенсорная ориентация за счет рассматривания, ощупывания, пробования на язык, обнюхивания. Несколько ребят назвали слух, как средство опознания: «Можно послушать, как звучит». Характерной особенностью были ответы, в которых дети в качестве средства опознания видели роль взрослых людей: «Спросить у взрослых». Подобное явление указывает на зависимость детей от взрослых в силу зрительного дефекта, а также сверхопеки со стороны родителей. Такая тенденция свойственна детям с глубоким нарушением зрения, когда многое из окружающего мира им зрительно не удается познать.

Таким образом, отсутствие или недостаточность зрительной информации, а также слабо организованная коррекционно-воспитательная работа по развитию сенсорной сферы детей с нарушением зрения обуславливает плохое обучение в школе и социальную адаптацию в целом.

## Литература

1. Аветисов Э.С., Ливадо Е.И. и др. Физкультура при близорукости.
2. Волкова Л.С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей. Л., 1982.
3. Кручинин В. А. Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения в процессе школьного обучения. СПб., 1991.
4. Кулагин Ю.А. Восприятие средств наглядности учащимися школы слепых. М., 1969.
5. Наша любовь и забота о детях, имеющих проблемы со зрением. Под ред. Л.И. Плаксиной, 1998.
6. Попутнева С.А. Особенности развивающего обучения слепых учащихся младших классов. Киев, 1998.
7. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков - патопсихология. М.Воронеж, 1996.
8. Свиридчук Т.П. Воспитание самостоятельности слепых и слабовидящих дошкольников в процессе организации обслуживающего труда.
9. Солнцева Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. М., 1980.
10. Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах. М., 1998.
11. Слабовидящие дети. Под ред. Кулагина Ю.А. и др. М., 1967.