МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ

ФЕДЕРАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ

УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ ДЕТСТВА

КАФЕДРА ЛОГОПЕДИИ И ДЕТСКОЙ РЕЧИ

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Реферат

Выполнил студент 3.080.3.15 группы

Татьяна Александровна Далидович\_\_\_\_\_\_\_\_\_ «\_\_» \_\_\_\_\_2020 г.

Выполнил студент 3.080.1.15 группы

Бубенкова Анна Валерьевна \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ «\_\_» \_\_\_\_\_2020 г.

Выполнил студент 3.080.13.15 группы

Марчукова Нина Владимировна \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ «\_\_» \_\_\_\_\_2020 г.

Направление подготовки: 44.03.03 Специальное

(дефектологическое) образование

Профиль: Логопедия

Форма обучения: заочная

Научный руководитель: доктор мед. наук

профессор

Евгения Валерьевна Маркова

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

*(подпись)*

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*(оценка)*

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_ 2020 г.

Новосибирск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

1. ВВЕДЕНИЕ………………………………………………………………………3
2. Специфика зрительного восприятия глухих…………..………………………4
3. Чтение с губ……………………………………………………………………..9
4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ……………………………………………………….………14
5. СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ……………………..…16

ВВЕДЕНИЕ

  Зрительное восприятие (англ. visual perception) - совокупность процессов построения зрительного образа мира на основе сенсорной информации, получаемой с помощью зрительной системы.

Современные данные показывают, что зрение дает начало целому ряду качественно различных процессов, связанных с отражением цветовых, пространственных, динамических и фигуративных характеристик, находящихся в зрительном поле объектов.

Процесс всякого познания начинается с ощущений и восприятий. В связи с потерей слуховых ощущений и восприятий у глухих особую роль приобретают зрительные ощущения и восприятия. Зрительный анализатор глухого ребенка становится ведущим, главным в познании окружающего мира и в овладении речью. Зрительные ощущения и восприятия у глухих детей развиты не хуже, чем у слышащих детей, а в ряде случаев даже лучше. Глухие дети часто подмечают такие детали и тонкости окружающего мира, на которые не обращает внимания слышащий ребенок. Слышащие дети чаще, чем глухие, путают и смешивают сходные цвета – синий, фиолетовый, красный, оранжевый. Глухие дети более тонко дифференцируют оттенки цветов. Рисунки глухих детей содержат больше частностей и деталей, чем рисунки слышащих сверстников. Более полными оказываются и рисунки по памяти. У глухих аналитический тип восприятия преобладает над синтетическим.

Глухой может воспринимать речь говорящего, опираясь, главным  образом, на зрительные восприятия. Каждая фонема нашего языка имеет свой соответствующий  артикулярный образ. Глухой ребенок  зрительно воспринимает и запоминает этот образ. В дальнейшем в процессе длительных упражнений глухой может  различать зрительно артикуляторные образы целых слов.

1. Специфика зрительного восприятия глухих.

Восприятие —  отражение предметов, ситуаций и  событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей  на рецепторные поверхности органов  чувств в совокупности их свойств, их целостности. Восприятие имеет активный саморегулирующий характер. Его активность реализуется благодаря участию  двигательных компонентов — движений периферических частей анализаторов, перемещений тела или его частей. Все движения, включенные в акт  восприятия, имеют значение для анализа  воздействующих раздражителей, их синтеза  в целостный образ предмета. Успешность восприятия определяется конкретными  условиями протекания деятельности и прошлым опытом.

Генетически перцептивные действия являются производными от практических, овладение ими требует специального обучения и долгого опыта. В практической деятельности восприятие становится активным, целенаправленным процессом познания. С первыми действиями ребенка, направленными  на внешние объекты и приспособленными к их местоположению, форме и другим особенностям, связано формирование предметности восприятия. Предметность выступает в форме целостности, константности и осмысленности  образа восприятия.

Наконец, благодаря  осмысленности восприятие перестает  быть биологическим процессом. Вместе с восприятием предмета происходит осознание его функций, выработанных в практической деятельности предшествующих поколений. Восприятие становится осмысленным  и категориальным (А. В. Запорожец). Большую  роль в развитии осмысленности восприятия играет речь, с помощью которой  происходит обобщение и категоризация  информации, получаемой органами чувств.

В развитии всех видов  ощущений и восприятий у детей  с недостатками слуха имеются  специфические особенности.

Большое значение для  компенсации нарушений слуха  приобретает зрительное восприятие. Развитие зрительного восприятия следует  рассматривать в соответствии с  этапами его формирования в детском  возрасте.

Процесс всякого познания начинается с ощущений и восприятий. В связи с потерей слуховых ощущений и восприятий у глухих особую роль приобретают зрительные ощущения и восприятия. Зрительный анализатор глухого ребенка становится ведущим, главным в познании окружающего мира и в овладении речью. Зрительные ощущения и восприятия у глухих детей развиты не хуже, чем у слышащих детей, а в ряде случаев даже лучше. Глухие дети часто подмечают такие детали и тонкости окружающего мира, на которые не обращает внимания слышащий ребенок. Слышащие дети чаще, чем глухие, путают и смешивают сходные цвета – синий, фиолетовый, красный, оранжевый. Глухие дети более тонко дифференцируют оттенки цветов. Рисунки глухих детей содержат больше частностей и деталей, чем рисунки слышащих сверстников. Более полными оказываются и рисунки по памяти. У глухих аналитический тип восприятия преобладает над синтетическим.
Глухой может воспринимать речь говорящего, опираясь, главным образом, на зрительные восприятия. Каждая фонема нашего языка имеет свой соответствующий артикулярный образ. Глухой ребенок зрительно воспринимает и запоминает этот образ. В дальнейшем в процессе длительных упражнений глухой может различать зрительно артикуляторные образы целых слов.

У детей с нарушениями  слуха наблюдается замедленное  по сравнению со слышащими сверстниками узнавание предметов. По мнению исследователей, это связано с менее подробным  анализированием и синтезированием предметов в прошлом опыте, с замедленным формированием у глухих детей произвольности процесса восприятия.

Выделение и различение форм предметов облегчается благодаря  овладению соответствующими обозначениями  и применению их на практике.

Глухие дошкольники  оказываются в состоянии различать  многие предметы по форме. Это свидетельствует  о компенсаторных возможностях развития восприятия у детей с нарушениями  слуха, в частности о возможности  формирования у них такого свойства восприятия, как осмысленность.

Зрительное восприятие формы предметов складывается в  практической предметно-манипулятивной деятельности детей при одновременном  овладении соответствующими обозначениями. У глухих детей дошкольного возраста появляются целостные образы предметов, что дает им возможность справляться  со складыванием разрезных картинок из 2 — 5 частей. Способность складывать разрезную картинку указывает на наличие анализа и синтеза  в процессе зрительного восприятия.

Таким образом, более сложные  процессы, требующие не только наличия  зрительного образа, но и способности  синтезировать целое, формируются  у детей с нарушениями слуха  медленнее, им труднее дается единый аналитико-синтетический процесс, а  неполнота анализа часто приводит к неверному объединению элементов.

Для точного восприятия формы предмета важно выделять его  контур. Умение узнавать предмет по контуру формируется постепенно, так как требует определенного  уровня развития анализа и абстракции. Узнавание глухими детьми контурных  плоских изображений хорошо знакомых предметов формируется позднее, чем у слышащих сверстников (А. П. Гозова).

Особенности развития осмысленности восприятия отчетливо  проявляются при анализе восприятия изображений, картин. На картине всегда изображена какая-то часть действительности. Подбирая картинки, показывая их детям  разного возраста, мы получаем возможность  судить о тех ступенях, через которые  ребенок проходит в восприятии действительности. Восприятие изображений у слышащих детей формируется постепенно, при  постоянном речевом общении со взрослыми, в то время как у глухих речевое  общение нарушено и обеднено.

При восприятии изображений  глухие дети испытывают затруднения  в восприятии и понимании перспективных  изображений, пространственно-временных  отношений между изображенными  предметами; у них возникают трудности  в восприятии предметов в движении, в необычном ракурсе, при восприятии контурных изображений; дети не узнают предмет, если он частично закрыт другим.

Для ребенка с  нарушением слуха зрительное восприятие — это и главный источник представлений  об окружающем мире, и канал, обеспечивающий возможности общения с другими  людьми, восприятия обращенной к нему речи. В процессе обучения и воспитания у этих детей совершенствуется тонкость и дифференцированность зрительного  восприятия, в том числе мимики, движений губ, лица и жестов партнеров  по общению, изменений положения  пальцев при дактилировании.

Отмечаются  определенные особенности в развитии внимания детей с нарушением слуха. Избирательное восприятие исходной информации в силу нарушения функции  слухового анализатора у глухих детей происходит медленнее, чем  у слышащих. Объем внимания, развитие его устойчивости у детей с  нарушением слуха формируется в  более медленном темпе, чем у  слышащих сверстников, глухие школьники  значительно чаще, чем слышащие, совершают ошибки при вычленении необходимой информации.

Обнаруживается своеобразие и  в развитии такого свойства внимания, как переключаемость, обусловленного характером новой деятельности, на которую оказывает влияние предыдущая деятельность и другие системы связей.

У глухих школьников значительные затруднения  возникали при усвоении новых  инструкций; обнаруживается снижение скорости переработки информации, увеличение числа ошибок. В различных возрастных группах продуктивность внимания значительно  ниже, чем у слышащих сверстников.

Отмечается у глухих школьников тенденция к более "замедленному" вхождению в работу и, в целом, более медленный темп выполнения заданий, чем у слышащих сверстников, а также большая утомляемость глухих.

С возрастом наблюдается развитие основных свойств внимания, однако различия полностью не исчезают.

В условиях специально организованного  обучения неслышащих детей учитываются  особенности их внимания.

В основном, используются приемы и  средства обучения, адресованные к  зрительному вниманию. В связи  с этим особым образом (полукругом) располагаются парты в классе, чтобы дети могли видеть друг друга  и учителя, используются разнообразные  наглядные средства. Также придается  большое значение развитию слухового  внимания детей, имеющих различную  степень потери слуха, что достигается  использованием звукоусиливающей аппаратуры и специальными коррекционными занятиями.

Глухие дети быстрее и больше утомляются, чем нормально слышащие, следствием этого является усиление неустойчивости внимания. У глухих детей отмечаются трудности переключения внимания, им требуется больше времени на «врабатывание», что приводит к снижению скорости выполняемой деятельности, увеличению числа ошибок.

Продуктивность внимания у глухих школьников в большей степени, чем  у их слышащих сверстников, зависит  от изобразительной выразительности  воспринимаемого материала. При  увеличении выразительности глухие школьники точнее устанавливают  информативные признаки объектов, делают меньше ошибок. Внимание детей с  нарушениями слуха в большей  степени, чем у слышащих, зависит  от выразительности материала: они  легче различают фигурный материал, поэтому и работают с ним лучше  всего; хуже — буквы, поэтому работают медленнее и делают больше ошибок.

Таким образом, зрительное восприятие детей с недостатками слуха развивается  по тем же законам, что и восприятие слышащих, но специфика нарушения  приводит к несвоевременному формированию межфункциональных взаимодействий (между восприятием и речью), а  это, в свою очередь, отрицательно влияет на развитие одного из самых сложных  свойств восприятия — осмысленности. Аналогичные нарушения можно  обнаружить при анализе других видов  восприятий.

1. Чтение с губ.

Формирование речи у глухих детей, независимо от того, каким методом  их обучают, основывается прежде всего  на ее зрительном восприятии. Чтение с  губ, а также овладение произношением  опираются на сукцессивное зрительное восприятие глухим произносимой речи. Так называемое "глобальное чтение" — это своеобразное симультанное зрительное восприятие глухим ребенком написанного слова, которое полностью  находится в зрительном поле в  отличие от сукцессивно появляющегося  произносимого слова, воспринимаемого  путем чтения с губ или слухом. Глухого ребенка в отличие  от слепо-глухого научают воспринимать дактилирование и активно пользоваться им не путем тактильного восприятия, а на основе сукцессивного зрительного  восприятия движений пальцев, изображающих цепи слов. Обучая дактилированию, иногда применяют карточки, на которых дактилируемое  слово изображено графически, с помощью  так называемых дактилем. В этом случае сукцессивное зрительное восприятие слова, изображенного дактилирующей  рукой, сопряжено с симультанным зрительным восприятием слова, зафиксированного на плоскости посредством дактильных знаков.

Оптический образ слова вызывается разными раздражителями: в одном  случае его формирование опирается  преимущественно на сукцессивное зрительное восприятие, в другом — преобладают  компоненты симультанного зрительного  восприятия. В одном случае предметом  восприятия является изображение написанного  слова, в другом — цепь сменяющих  друг друга движений речевых органов  или движений пальцев, помощью которых  создается изображение слова. В  каждом случае оптического восприятия участвует двигательный компонент  в виде движений глаз. При чтении с губ участвуют речевые кинестезии, которые являются банальным компонентом  формирования речи. Можно предположить, что при речевой деятельности характер взаимодействия речедвигательного  анализатора со зрительным у глухих детей отличается от взаимодействия речедвигательного и слухового анализаторов у слышащих.

При любом методе обучения глухих детей речи у них закладывается  оптический образ слова, в отличие  от того, что у слышащего формируется  его слуховой образ. С тех пор, как удалось изучить механизмы  речи (в первую очередь двигательные), глухонемых можно учить говорить, "но при этом руководителями движений зубов, челюстей, языка и неба служат для глухонемого зрительные впечатления".

Образ слова, начинающий формироваться  на основе оптического, а не слухового  восприятия речи, характеризуется рядом  своеобразных черт, которые не могут  не проявиться и в особенностях овладения  ею.

В какой мере в зрительном образе слова, формирующемся у глухого, отражена та информация о материальной стороне языка, которую несет  в себе слуховой образ слова?

Недостаточное изучение этого вопроса  невольно оставляет нас в плену  ошибочного уподобления речевого развития глухого ребенка развитию слышащего, что, помимо прочего, задерживает разработку специальной методики.

Попытаемся проанализировать начальные  этапы формирования у глухих детей  образа написанного слова, которое  является наиболее стабильным и полноценным  представителем зрительно воспринимаемых слов.

Письменная речь отражает речь звучащую в обобщенной и вместе с тем  упрощенной системе символов — букв. Она намного моложе устной речи, современная (фонетическая) форма письменной речи совсем молода. Некоторые ученые полагают, что едва ли правомерно считать, будто у ребенка имеются такие же наследственно фиксированные предпосылки к раннему чтению и письму, к устной речи и ее пониманию. Другие авторы, напротив, приводят убедительные данные, характеризующие раннюю готовность к овладению чтением, говорят о раннем сензитивном периоде усвоения слышащим ребенком грамоты (начало дошкольного возраста).

На Всероссийском совещании 1938 г. по вопросам обучения и воспитания глухих детей принято было решение  начинать обучать глухих детей речи не только в устной ее форме (произношению), но привлекать письменную речь (чтение, письмо) и, в качестве вспомогательных  приемов, дактилирование и мимико-жестикуляторные  средства. В этом решении защищалась мысль о том, что использование  на начальных этапах обучения устной и письменной речи и вспомогательных  речевых средств помогает речевому развитию глухого ребенка, а не задерживает  его, как утверждали сторонники чистого  устного метода или сторонники чистого  письменного метода.

Введение этого решения в  практику обучения глухих, связанные  с ним научные исследования помогли  сурдопедагогам понять значимость различных  форм письменной речи для развития глухих детей, повысили интерес к  эффекту ее применения. И сейчас продолжаются углубленные психолого-педагогические исследования воздействия разных форм письменной речи на речевое и умственное развитие глухих детей.

Прибавим, что в ряде зарубежных стран (Англии, ФРГ, Швейцарии) в последние  десятилетия в начале обучения глухих детей речи используют не столько  устную, сколько письменную речь, и  широко применяют "глобальное чтение" написаниях слов. Поэтому психологический  анализ "глобального чтения", как  одного из компонентов начального обучения глухих речи, сохраняет свою актуальность.

Восприятие написанных слов в ряде отношений отличается от восприятия предметов и их изображений. Правда, за последние годы внесены изменения  в господствовавшую прежде точку  зрения относительно неупорядоченности  движения взора при восприятии предметов, показана зависимость движения взора  от особенностей предмета, связь направления  движения взора с контуром предмета и изображения. Но все же, как и  раньше, подчеркивается, что при  восприятии объектов и их изображений  имеется относительная свобода  движений взора.

Восприятие написанного слова  требует определенной направленности движения взора, его "маршрутности", соответствующей пространственной протяженности написанного слова. Эта особенность зрительного  восприятия слова вырабатывается в  процессе обучения чтению. У слышащего  ребенка, начинающего читать как  на русском, так и на большинстве  других языков, формируется навык  последовательного движения взора  по горизонтали, слева направо, от начала слова, а затем и строки — к  их концу. Своеобразие механизма "речевого зрения" отличает его от зрительного  восприятия предметов и содержит компоненты, в какой-то мере сближающие последовательность "речевого зрения" с сукцессивным по своей природе  речевым слухом.

Известны старые методические приемы, когда, обучая детей грамоте, водили указкой вдоль написанного на доске слова и, чтобы развить  навыки его зрительного восприятия, требовали от детей, чтобы они  следили взором за движением указки. Обучая детей чтению, рекомендовали  водить пальцем по строчке букваря, сопровождая движение пальца движением  глаз и устным проговариванием слогов и звуков.

Как глухой ребенок научается воспринимать написанное слово? Его деятельность при "глобальном чтении" начинается с нерасчлененно-целостного восприятия и узнавания табличек с написанными  на них словами. Эти таблички со словами педагог соотносит с определенными предметами и действиями и приучает детей видеть в написанных на табличках словах условное изображение показанных предметов и действий.

Исследования показали, что вначале  дети научаются правильно относить таблички со словами к определенным предметам, опираясь на цвет, фактуру  и другие особенности таблички. Несколько  позднее дети начинают ориентироваться  на слово, написанное на табличке. Оно  воспринимается как отграниченная  от фона фигурка, имеющая определенную длину и очертания, как своего рода идеограмма. Первый успех в  развитии "глобального чтения" выражается в том, что узнавание  начинает опираться на очертания  фигурки, не на фон. По имеющимся наблюдениям, на этом этапе восприятие таблички в целом и даже слова, как фигурки, осуществляется движением взора, идущим в любом направлении. Постепенно вырабатывается последовательное движение взора по горизонтали, вдоль написанного  слова, слева направо. По законам  края выделяются очертания начальной, а потом и конечной буквы. Узнавание  слов начинает опираться уже на крайние  буквы, но характеризуется нечувствительностью  к составу "серединных" букв слова. Э. Керн в уже упомянутой работе сообщает, что, срисовывая или рисуя по памяти "глобально" воспринятые ими  слова, глухие дети приближенно сохраняют  их размер и придают очертаниям создаваемых  ими фигурок некоторое сходство с верхним и нижним очертанием букв, входящих в состав воспроизводимого слова. Его наблюдения подтверждают раннее выделение начальной буквы  слова, несколько более позднее - выделение последней буквы, а  также длительную нечувствительность глухих детей к "серединной" части  слова, т. е. буквам, расположенным между  начальной и последней буквой.

Отмечая, что глухие дети быстро схватывают сигнальные функции написанного  слова, некоторые авторы отмечают, что, воспринимая слова не членораздельно, а "глобальным чтением", глухие дети по мере накопления слов допускают все больше ошибок в правильном узнавании этих слов и соотнесении их с предметами.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе работы мы рассмотрели особенности  зрительного восприятия глухих детей, компенсаторные функции зрительного анализатора, влияние особенностей развития зрительного  анализатора на развитие внимания у  глухих детей. На основе полученных знаний можно сделать следующие выводы:

Для ребенка с нарушением слуха  зрительное восприятие – это главный  источник представлений об окружающем мире, и канал, обеспечивающий возможность  общения с другими людьми, восприятия обращенной к нему речи.

Способность складывать разрезную  картинку указывает на наличие анализа  и синтеза в процессе зрительного  восприятия.
 Из-за кратковременного восприятия ребенок с проблемами слуха не видит деталей объекта. Умение узнавать предмет по контуру формируется постепенно, так как требует определенного уровня развития анализа и абстракции. Неполнота анализа часто приводит к неверному объединению элементов.

Скорость зрительного восприятия ниже при восприятии мало знакомых для глухих детей предметов, а так же разрозненных элементов, для целостного восприятия которых требуется соотнесение их с известными ранее фигурами.

Выделение и различение форм предметов  облегчается благодаря овладению  соответствующими обозначениями и  применению их на практике (наличие  у ребенка жестовой речи, словесной  речи). Зрительное восприятие детей  с недостатками слуха развивается  по тем же законам, что и восприятие слышащих, но специфика нарушения  приводит к несвоевременному формированию межфункциональных взаимодействий (между восприятием и речью). У детей с нарушениями слуха наблюдается замедленное по сравнению со слышащими узнавание предметов.

У глухих формируется тонко дифференцированное восприятие мимики и жестов других людей, изменяющихся пальцев руки человека при дактильной речи, движений губ, лица и головы человека при устной речи.

Зрительное восприятие имеет большое  значение для развития возможностей глухого общаться с окружающими, для восприятия обращенной к нему речи.

Зрительное восприятие – главный  источник представлений глухих об окружающем мире. Его роль в трудовой деятельности велика.

Задача педагогов – обеспечить более раннее развитие зрительного  восприятия в единстве с формированием  словесной речи и мышления.

Педагог должен развивать умение правильно  воспринимать и понимать изображенное: картины, схематическое изображение, чертежи; их роль велика – в формировании представлений детей о явлениях природы, исторических событиях, в развитии мышления и познавательной, трудовой деятельности (при работе по чертежу  или схеме).

Надо заботиться о развитии зрительного  восприятия у глухих детей в единстве с развитием других видов восприятия, имеющих большое значение в компенсаторном развитии их психики.

У глухих развивается сам процесс  восприятия, не совершенствуется само зрение. Должен быть щадящий режим  для глаз: разные виды работ.

Очень важно использовать в работе специальные упражнения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белова, Н. И. Специальная дошкольная сурдопедагогика. Москва: Просвещение, 1985. 126с.
2. Выготский Л.С. Проблема развития в структурной психологии. // Основы психологического развития. – М.: 1994, 257 с.
3. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика // Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Изд-во: Владос, 2001. 304с.
4. Запорожец, Т.А. Основы дошкольной педагогики / под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. Москва: Педагогика, 1980. 272с.