

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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
Кафедра коррекционной педагогики

СТЕПАНОВА ВИКТОРИЯ ВАЛЕРЬЕВНА
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Коррекционная работа по развитию предметных представлений у старших
дошкольников с функциональным расстройством зрения

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Дошкольная дефектология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Беляева О. Л.

15.05.2026

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент Проглядова Г. А.

15.05.2026

Дата защиты

15.06.2026

Обучающийся: Степанова В.В. *СВук*

Оценка _____

Красноярск 2026

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМ РАССТРОЙСТВОМ ЗРЕНИЯ | 6 |
| 1.1 Развитие предметных представлений у дошкольников в онтогенезе | 6 |
| 1.2 Особенности сформированности предметных представлений у дошкольников с нарушением зрения | 16 |
| 1.3 Обзор методов и приемов направленных на развитие предметных представлений у дошкольников с нарушениями зрения | 21 |
| Выводы по 1 главе..... | 25 |
| ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ | 26 |
| 2.1 Организация и методика проведения констатирующего эксперимента | 26 |
| 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента | 34 |
| Выводы по главе 2..... | 53 |
| ГЛАВА 3. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ | 54 |
| 3.1 Методика формирующего эксперимента..... | 54 |
| 3.2 Контрольный эксперимент и его анализ | 62 |
| Выводы по главе 3..... | 78 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 79 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 81 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 86 |

ВВЕДЕНИЕ

В современной действительности в рамках дошкольного образования реализуется система, которая направлена на то, чтобы обеспечить всем детям равные возможности. Это относится и к тем, кто имеет какие-либо нарушения в развитии. Дошкольники, страдающие функциональным расстройством зрения, как часть группы детей с ограниченными возможностями здоровья, имеют выраженные трудности в процессе формирования у них представлений об окружающей их действительности. Это в значительной степени влечёт за собой затруднения в развитии речи, а впоследствии и на развитии памяти, мышления и других психических процессов. В данном контексте, безусловно, особенная роль должна быть отведена коррекционной работе, которая будет направлена непосредственно на формирование и развитие предметных представлений.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в настоящее время особенно важным становится создание педагогических условий и подбор эффективных методов, которые бы благоприятствовали полноценному развитию предметных представлений у дошкольников, имеющих функциональные нарушения зрения. Это связано с тем, что существует проблема недостаточности разработок в области практических подходов к решению существующей проблемы. Некомплексная коррекция этой составляющей познавательной деятельности дошкольника осложняет дальнейшую социализацию ребёнка и адаптацию в школьной среде.

Цель настоящего исследования заключается в разработке и экспериментальной проверке эффективности системы коррекционной работы, направленной на развитие предметных представлений у старших дошкольников, имеющих функциональные нарушения зрения.

Задачи настоящего исследования:

1. Проанализировать различные аспекты по рассматриваемой проблематике.
2. Выявить особенности развития предметных представлений у выбранной категории дошкольников.

3. Разработать и апробировать систему коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие предметных представлений у дошкольников выбранной категории.

4. Оценить эффективность разработанной системы в рамках дошкольного образовательного учреждения.

Объект исследования – процесс развития предметных представлений у старших дошкольников с функциональным расстройством зрения.

Предмет исследования – методы и приёмы коррекционной работы для развития предметных представлений у данной категории детей.

В рамках данного исследования использовались как теоретические методы, так и эмпирические. К основным методам исследования можно отнести:

1. Теоретический анализ научной литературы.
2. Наблюдение.
3. Констатирующий и формирующий эксперименты.
4. Метод количественной и качественной обработки данных.

Гипотеза исследования: систематически организованная коррекционно-развивающая работа с использованием компенсаторных возможностей и речевым сопровождением, при активной роли взрослого, будет способствовать повышению уровня сформированности предметных представлений у детей старшего дошкольного возраста, имеющих функциональные нарушения зрения.

Проблема, связанная с процессом формирования и развития предметных представлений у детей, которые имеют функциональные нарушения зрения, находит своё отражение в работах многих исследователей – Л.А. Плаксина (разработала систему коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с нарушением зрения), Е.А. Егорова (исследовала когнитивное развитие и формирование познавательных действий у детей, имеющих нарушения зрения), С.Н. Казаринова (исследовала вопросы сенсорного воспитания и коррекции зрительных функций у детей с функциональными нарушениями зрения), И.А. Рогова (рассматривала особенности познавательной деятельности и зрительного

восприятия у детей с амблиопией и косоглазием), Л.С. Выготский (зложил теоретико-методологические основы дефектологии).

Современные исследователи также развивают данную проблематику, стремясь найти наиболее эффективные методологические методы и приёмы. Так, например, Т.А. Грищенко защитила в 2009 г. диссертацию на тему «Педагогическая технология развития зрительного восприятия графических изображений слабовидящими школьниками», опубликовала ряд статей и разработала методическое пособие. Её исследования касаются сенсорного развития, зрительного восприятия и коррекционной работы с детьми, которые имеют нарушения зрения.

Е.И. Муравьёва в рамках своего исследования рассматривала этапы формирования представления, а именно, первичную категоризацию, гипотетическую идентификацию и подтверждение признаков и особенности, с какими это протекает у детей с нарушением зрения.

Е.Б. Карпушина исследовала вопросы, связанные с формированием представлений об окружающем мире и детей дошкольного возраста с недостатками зрения.

Воронина О.В. И А.А. Лыкова затрагивали коррекционно-развивающую работу с детьми с нарушением зрения в дошкольном отделении.

Однако вопросы, которые тесно связаны с особенностями коррекционной работы с возрастом старших дошкольников, имеющих функциональные нарушения зрения, можно назвать недостаточно исследованными, поэтому важны дальнейшие исследования в этом направлении.

Настоящая работа состоит из введения, трёх глав, заключения и списка использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМ РАССТРОЙСТВОМ ЗРЕНИЯ

1.1. Развитие предметных представлений у дошкольников в онтогенезе

Дети, относящиеся к категории старших дошкольников, имеющих функциональные нарушения зрения, являются особой группой детей, которые имеют определенные характеристики, а именно, дефект зрительной функции и связанные с ним нарушения в развитии познавательной, двигательной, эмоционально-волевой и коммуникативной сферах. Можно говорить, что функциональное нарушение зрения влияет на то, как в целом происходит развитие ребёнка. Это влияние системное, так как зрительный опыт ограничен, и это представляет собой их особенность освоения окружающего мира. Проблема социализации детей с нарушениями в развитии интенсивно изучается в науке и практике образования. Особое внимание уделяется дошкольному возрасту – периоду, когда ребенок интенсивно приобретает опыт для взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Наиболее значимыми позитивными группами социокультурного опыта для современных детей дошкольного возраста выступают опыт анализа и оценки социального поведения в различных жизненных обстоятельствах, опыт саморегуляции, прогнозирования и анализа результатов собственной деятельности [2, с. 10].

Так, в первую очередь, нарушение зрения обуславливает снижение объёма и разнообразия зрительных впечатлений. Это в значительной мере обедняет опыт ребенка в сфере сенсорных ощущений. Это ведёт и к замедленному процессу освоения различных видов деятельности, включая манипуляции с предметами. Например, Л.И. Плаксина указывает, что нарушение зрения способно определить и слабое развитие психомоторной сферы. Также запаздывает и формирование целенаправленных предметно-игровых действий. Всё это можно объяснить тем, что обедняется чувственный опыт, а также постепенно нарастает разрыв между

ребёнком и окружающей действительностью, так как он не может познать её в полной мере [21, с. 256].

Вследствие этого, дети, имеющие нарушение зрения, могут иметь значительные трудности, когда выполняют действия игровой или изобразительной деятельности, так как такие действия требуют сильного контроля, а также координации движений и умения ориентироваться.

Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения продолжает оставаться одной из наиболее сложных, острых и актуальных проблем современности. Для развития зрительного восприятия разработана система коррекционной образовательной деятельности через формирование сенсорных эталонов, предметности восприятия, способов обследования и предметных представлений у детей с нарушением зрения. Зрительное восприятие детей с нарушением зрения сохранно лишь частично и является не вполне полноценным. Обзор окружающей действительности у них сужен, замедлен и неточен, поэтому их зрительное восприятие и впечатления ограничены, а представления имеют качественное своеобразие [25, с. 62].

Дети старшего дошкольного возраста достаточно часто сталкиваются со сложностями в рамках формирования целостных представлений о предмете. Им трудно распознать форму, величину и расположения признаков, которые свойственны объекту. Е.И. Муравьёва отмечает, что характерная особенность детей с патологией зрения заключается в трудности в узнавании предметов, изображений предметов, а также в выделении фигуры или объекта. Им трудно бывает построить целостный образ, а, следовательно, сформировать целостное представление [18, с. 38].

Проявление этого можно увидеть в том, как затрудняются дети при классификации предметов, а также в выявлении общих и частных признаков предмета. Дети плохо ориентируются в пространстве. Это особенно сильно влияет на детей старшего дошкольного возраста, так как у них идёт полноценная подготовка к школе.

Задача социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является одной из приоритетных в деятельности ДОО. Важен правильный подбор методов и приемов, адаптация детей, ранняя диагностика, наблюдение за ребенком и подбор индивидуальных стратегий развития, трансформация среды в соответствии с потребностями детей и т.п. Одной из задач подготовки детей с нарушением зрения к самостоятельной жизнедеятельности является формирование пространственной ориентировки. Ориентировка в пространстве – одна из актуальных и трудных проблем, входящих в сферу социальной адаптации детей с нарушением зрения. Это объясняется тем, что успешность интеграции человека со зрительной патологией во многом зависит от его способности самостоятельно ориентироваться в пространстве своего дома, на рабочем месте, на улицах города, в различных учреждениях, организациях, в общественных местах [5, с. 32].

Далее стоит отметить, что особое влияние нарушение зрения у детей воздействует на коммуникативную и эмоционально-волевою сферу ребенка. Зрительно-двигательные навыки у ребенка, страдающего нарушением зрения, в значительной степени замедлены. Это ограничивает его в играх, особенно подвижных. Также наблюдается сниженная социальная активность, так как ребенку трудно самостоятельно исследовать окружающую среду, он не имеет о ней достаточного представления.

Как известно, 80% информации об окружающем мире человек получает при помощи зрения. Поэтому формирование речи и других действий у детей с функциональными расстройствами зрения и у слабовидящих дошкольников нарушено [17, с. 37]. В психолого-педагогических характеристиках отмечается, что дети, которые имеют проблемы со зрением, выражено отличаются от сверстников. Такие дети, как правило, имеют более развитые другие органы чувств, которые особенно нужны им при изучении мира [13, с. 107]. Недостаточность зрения как биологическое неблагополучие предопределяет процесс взаимодействия ребенка с социальной средой. Если же среда, окружающая ребенка с нарушением зрения, не организовывается целесообразно

его возможностям, то у ребенка возникают трудности общения с окружающим миром и людьми. При резком снижении зрения или его отсутствии возникают ограничения в познании окружающего мира, ориентировке в пространстве и окружающей среде, трудности передвижения, общения, обучения, возможности для занятий многими видами деятельности [27, с. 53]. Так, можно говорить о том, что у детей с нарушением зрения зачастую происходит компенсация недостатка зрения за счет значительного развития слуха, осязания и моторики. Однако такое комплексное развитие возможно при реализации специально организованной коррекционной работы.

Характер отклонений в развитии психики определяется не только степенью, но и временем возникновения дефекта. Чем раньше появляется сенсорный дефект, тем большие сложности и трудности возникают у ребенка при ориентации в окружающем. Это подчеркивает необходимость раннего выявления дефекта обеспечения на основе знаний о степени его выраженности, характере, структуре и возможных влияниях на психическое развитие ребенка, проведение коррекционного лечения, воспитания и обучения. Знание особенностей сенсорного развития детей с нарушением зрения необходимо для того, чтобы правильно организовать условия для систематического упражнения и совершенствования сенсорной сферы ребенка и его всестороннего развития и воспитания [24, с. 87].

Успешность социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья во многом зависит от его физического и психического здоровья. Важное значение для компенсации нарушенных функций у слепых детей имеет двигательный анализатор. Еще И.М. Сеченов [30, с. 66] писал об огромной роли мышечных движений в психическом развитии человека. При утрате зрения с помощью мышечного чувства (кинестезии) слепые осуществляют самоконтроль и саморегулирование движений при ориентации во время ходьбы, при выполнении движений, при микро ориентировке в учебной работе. Проблема в том, дети с нарушениями нарушением зрения имеют нарушения восприятия разного плана:

1. Нарушение вестибулярного, чаще гравитационного восприятия – ходьба без опоры, спуск по лестнице, даже раскачивание на балансирах или качели без специальной тренировки и обучения является для слепого ребенка трудно осваиваемой деятельностью.

2. Нарушение слухового восприятия у детей, которые слышат – наблюдаются искажения восприятия источника звука в пространстве, это связано с тем, что ребенок плохо ориентируется в пространстве, может путать право/лево.

3. Нарушение восприятия телесности, в первую очередь глубокой (пропатической) чувствительности: незрячие дети испытывают трудности в группировке мышц, напряжении и расслаблении различных участков тела [7, с. 73].

Для детей старшего дошкольного возраста, которые имеют функциональные нарушения зрения, как правило, достаточно характерно ускоренное накопление вторичных трудностей. Сюда можно отнести отставание в освоении самообслуживания, двигательных навыков, пространственной ориентации. Что, безусловно, выливается в значительные трудности при подготовке к школьному обучению.

Детям этой категории свойственно некоторое отставание в развитии от нормально видящих сверстников, что проявляется в несовпадении периодов освоения умений и навыков зрительной сенсорно-перцептивной деятельности [1].

Всё это подчёркивает, что важна коррекционно-развивающая работа, особенно на этапе подготовки к школьному обучению, так как именно в этот период активно формируются базовые познавательные действия.

Так, психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста, которые имеют функциональные нарушения зрения, подчёркивает такие аспекты, как снижение зрительного опыта и его влияния на познавательное развитие ребёнка, затруднения в формировании и развитии предметных и пространственных представлений, необходимость компенсации за счет других органов чувств, риск отставания в общей подготовке к школьному обучению.

Всё это требует разработки и внедрения различных программ коррекционной деятельности, которые, в первую очередь, ориентированы на сенсорное, предметно-игровое и познавательное развитие детей данной категории.

Проблему, связанную с формированием предметных представлений у детей старшего дошкольного возраста, активно изучали и продолжают изучать как иностранные исследователи, так и отечественные. Этот процесс, как правило, рассматривают как многоуровневый и включающий такие элементы развития, как сенсомоторное, перцептивное, наглядно-действенное и понятийно-обобщённое.

Л. П. Григорьева и С. В. Сташевский считает, что восприятие, как и другие психические процессы, не функционирует изолированно, оно связано с памятью, мышлением и другими познавательными процессами, существуя в виде функциональной системы, позволяющей опознать, проанализировать и сохранить в памяти не только образ объекта, но и его признаки: яркость, контраст между светлыми и темными частями, цвет, контур, форма, размер, местоположение в пространстве, ориентация, структура и фиксация на отдельных деталях. При этом образ складывается из признаков и свойств, восприятие стремится сделать его целостным, однако, если признаков недостаточно, он может быть неполным, – это определяется в результате быстрого сравнения с усвоенным ранее образом эталоном, который сохранён в памяти, именно таким образом и формируются представления об окружающей среде [10, с. 13].

Р.С. Немов предлагает следующее определение предметной деятельности – «...деятельность, подчиненная в своем течении особенностям предметов материальной и духовной культуры, созданных людьми. Рассчитана на усвоение способов правильного употребления этих предметов людьми и развитие их способностей» [19, с. 224].

Переход к предметным действиям осуществляется на границе младенчества и раннего возраста. Именно в период от шести месяцев до полутора лет предметные действия детей постепенно усложняются – сначала формируются неспецифические манипуляции с предметами, затем ребенок с помощью

взрослого осваивает специфические действия с предметами. Первоначально действия ребенка с предметами носят не специфический характер, то есть предметы, окружающие ребенка, обладают «притягательной силой». Каждый предмет притягивает ребенка, ему хочется взять его в руки, потрогать.

Согласно Д.Б. Эльконину предметные действия детей развиваются в двух направлениях [32, с. 84]:

- 1) переход от совместного выполнения с взрослым предметного действия к самостоятельному;
- 2) овладение специфическим способом употребления предмета и переносу действия с одного предмета на другие.

Предметное представление не является простым образом предмета, это система знаний о его основных признаках, его функциях и отношениях с иными предметами. Эта система должна сформироваться как результат практической деятельности ребёнка, а также общения его со взрослыми. Такой подход отражен в работах Ж. Пиаже [23, с. 46] и Л.С. Выготского. Так, на основе анализа данного подхода, можно выделить несколько уровней развития предметного представления

1. Сенсорно-перцептивный уровень, который подразумевает ощущения, тактильные и зрительные признаки. Этот уровень является основой распознавания и сравнения предметов друг с другом. Дошкольники формируют его с помощью манипуляций с объектами и их обследования.

2. Наглядно-действенное звено. Оно представляет собой определенные схемы действия с предметами. Эти схемы позволяют дошкольнику использовать предмет в практической ситуации. По Ж. Пиаже, это ключевой уровень для дошкольного возраста. Можно уточнить, что схемы действия являются неким сенсомоторным эквивалентом понятия.

3. Наглядно -образный и словесно-логический уровни. Они представляют собой некий переход от непосредственно образа к обобщению и словесной репрезентации. Такой переход опосредуется через речь, а также выступает в качестве педагогического руководством в зоне ближайшего развития. Л.С.

Выготский отмечал, что только овладение процессом абстрагирования приведёт ребёнка к образованию истинных понятий.

В целом, механизм формирования предметных представлений можно выразить схематично (рисунок 1).

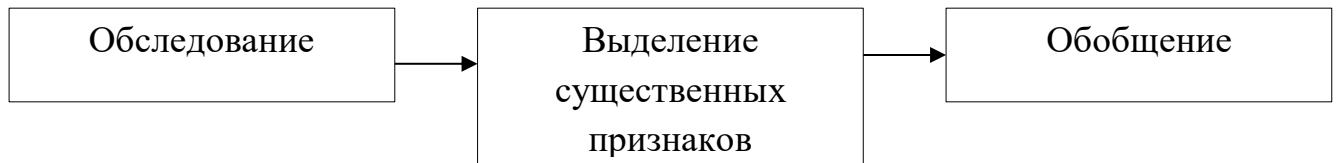


Рисунок 1. Механизм формирования предметных представлений

В дошкольном возрасте к ключевым операциям, которые способны обеспечить становление предметных представлений, можно отнести систематическое обследование предметов, что включает в себя многократные манипуляции, сравнение, далее выделение существенных признаков и построение отношений в категориях род – вид – экземпляр. Практическая деятельность наравне с игровыми манипуляциями с предметами предоставляет ребёнку материал для абстрагирования и обобщения.

Современная педагогическая и психологическая исследовательская практика показывает, что игра и манипуляции с предметами создают основу для того, что далее развивалось словесное описание и классификация [38].

Ребенок старшего дошкольного возраста уже может целенаправленно обследовать предметы, а также уже способен к систематическому сравнению и процесса обобщения признаков. При этом его представления имеют достаточно смешанный характер. Они, как правило, отличаются синкретичностью и часто зависят от наглядности и действий.

Ж. Пиаже отмечал, что синкретизм детского мышления объясняет частую фрагментарность первоначальных представлений. Поэтому так важна роль взрослого, который бы направлял процесс обобщения и способствовал более точному выявлению ключевых признаков предмета.

Согласно исследованиям, становление предметных действий в онтогенезе происходит в несколько этапов, когда ребенок начинает взаимодействовать с

близкими взрослыми, которые вводят его в окружающий мир, открывает мир предметов, окружающих его и учится взаимодействовать с ними, действуя с предметами, начинает осознавать самого себя, через результаты своей деятельности начинает понимать свою связь с социальным окружением, благодаря накопленному опыту, реализует свой творческий потенциал [6, с. 273].

Переход от одного этапа к другому с одной стороны обеспечивает усвоение и накопление отдельных знаний и умений, а с другой – качественное изменение многих психических функций.

В тоже время становление предметной деятельности не исчерпываются только этими этапами. Однако такое схематичное отображение может быть использовано как ориентир при составлении программы развития ребенка с учетом того, что без целенаправленного воздействия со стороны взрослого достижение следующего уровня развития предметных действий невозможно [26, с. 105]. С возрастом при соответствующих условиях деятельность ребенка становится целенаправленной, организованной, планируемой и контролируемой.

В норме формирование предметных представлений у дошкольников происходит постепенно и отражает общее развитие восприятия, мышления и речи ребёнка. На ранних этапах, примерно к двум-трем годам, ребёнок познаёт мир через непосредственные действия с предметами – ощупывание, переключивание, пробу на вкус, слух, движение. Его представления о предметах носят ситуативный характер и связаны с конкретным действием – ложка служит для еды, мяч – для катания. Образ предмета на этом этапе неустойчив и не отделен от практического опыта [8, с. 808].

К трём-четырёх годам развивается ориентировочная деятельность: ребёнок начинает выделять отдельные признаки предметов, такие как цвет, форма, величина. Он пробует сравнивать и группировать объекты. По мнению А. В. Запорожца, именно в этом возрасте формируется так называемая «сенсорная культура ребёнка» – способность обследовать и анализировать предметы [29, с. 50].

К четырём-пяти годам предметные представления становятся более устойчивыми и обобщёнными. Ребёнок способен мысленно представить предмет в его отсутствие, узнавать его на изображении, сопоставлять образы с реальными объектами. На этом этапе формируются внутренние действия – ребёнок может мысленно преобразовывать образы, например, воображать, как предмет выглядит с другой стороны. Л.А. Венгер [3, с. 74] отмечал, что именно в дошкольном возрасте развивается внутренний план действий, который становится основой для наглядно-образного мышления.

В старшем дошкольном возрасте, примерно к пяти-семи годам, предметные представления приобретают системность и обобщённость. Ребёнок начинает объединять предметы по существенным признакам, объяснять их назначение, устанавливать связи и зависимости между объектами. Развивается способность к словесному описанию, классификации, осознанию свойств и функций предметов. По Л.С. Выготскому, именно в этот период речь становится орудием мышления, а представления – основой для формирования элементарных понятий.

К моменту окончания дошкольного возраста у ребёнка формируется целостная система предметных представлений. Он обладает обобщёнными знаниями о свойствах и функциях предметов, понимает их взаимосвязи, способен мысленно оперировать образами без опоры на конкретные действия. Такой уровень развития обеспечивает готовность к школьному обучению, где требуется способность рассуждать, анализировать и применять знания в новых условиях.

Таким образом, в норме развитие предметных представлений проходит путь от непосредственного чувственного действия к обобщённому внутреннему образу и словесно-логическому осмыслению. Этот процесс строится на богатом сенсорном опыте, активной предметной деятельности, речевом сопровождении и общении со взрослым. Именно при таких условиях представления становятся осознанными, точными и функциональными, формируя основу для дальнейшего развития понятийного мышления и успешного обучения в школе.

1.2. Особенности сформированности предметных представлений у дошкольников с функциональным расстройством зрения

Процесс формирования предметных представлений у детей, страдающих нарушениями зрения, обладает рядом выраженных особенностей, которые напрямую связаны с ограничением основного анализатора – зрения. В норме именно этот анализатор обеспечивает человеку до 80% информации об окружающей его действительности. Недостаточное зрительное восприятие оказывает влияние на познавательный процесс комплексно, затрагивая и сенсорное развитие, и характер деятельности, и формирование мышления, и речи, и эмоционально-волевой сферы. Всё это способствует развитию своеобразной структуры и динамики формирования и развития предметных представлений.

Говоря об особенностях формирования предметных представлений у детей с ограниченным сенсорным опытом, включая в и нарушение зрения, большинство авторов отмечают, что, если сенсорный опыт ограничен, структура предметного представления изменяется, уменьшаются объём, степень дифференциации и обобщённости образа. Так, ребёнку сложнее выделять видовые признаки и строить классификации. Л.И. Плаксина [22, с. 41] прямо пишет об «обеднении чувственного опыта», которое предопределяет трудности в построении целостного образа предмета. Поэтому у детей с ослабленным или отсутствующим зрением ключевую роль приобретает тактильно-мануальная и слуховая информация.

Дети, имеющие функциональные нарушения зрения, изучают и познают мир с помощью фрагментарных зрительных и тактильных образов. Т.А. Грищенко отмечает, что у слабовидящих детей наблюдается несформированность механизмов зрительного анализа. Это, в свою очередь, приводит к трудностям в интеграции зрительных и осязательных ощущений в единый целостный образ [11, с. 117].

С.В. Алёхина отмечает, что при зрительной патологии ребёнок зачастую воспринимает объект по отдельным признакам, но при этом не связывает их в

некий единый образ. Этим объясняются основные ошибки в восприятии [31, с. 18]. Так, дети не могут узнавать предметы в разных ракурсах или, например, при смене освещения. То же самое происходит при скрытии деталей. Дети путают предметы, которые походят по цвету или форме.

Согласно С.В. Казариновой, у детей, имеющих нарушение зрения, можно наблюдать нарушение дифференцировки зрительных образов, а также недоразвитие зрительной памяти и ограниченность зрительного поиска [15, с. 69]. Вследствие этого восприятие может стать медленным, а аналитико-синтетическая деятельность достаточно поверхностной. Процесс выделения ключевых признаков также бывает затруднённым.

Дети, которые имеют нарушения зрения, как правило, формируют представления о мире с помощью тактильного ощущения, слухового, двигательного, вкусового и обонятельного. Л.С. Выготский отмечал, что что, если нарушается один из анализаторов, то вся система восприятия начинает перестраиваться, и сенсорные системы могут брать на себя функции других. При этом, важно понимать, что то, насколько эффективной будет та или иная компенсаторная система, зависит от изначальной степени нарушения зрения и того, на каком уровне сформировались обследовательские действия.

Так как дети, имеющие нарушение зрения, получают в целом меньше визуальных образов и наблюдений, то и их обобщения имеют достаточно конкретный характер. Так, Е.И. Муравьева подчёркивает, что дети с патологией зрения имеют слабую способность к обобщению и отношений между предметами [18, с. 39]. Такие дети чаще опираются на отдельные, выборочные наблюдения, чем на логические связи между предметами.

Эмпирические исследования, проведенные такими исследователями, как Е.Б. Карпушина [16, с. 24], Л.А. Дружинина [13, с. 102], демонстрируют, что тренировка обследовательских действий, а также целенаправленная сенсорная экспозиция и моделирующие игры способны в значительной мере повысить уровень сформированности предметных представлений у дошкольников, в том числе и у детей с нарушением зрения.

В дидактике это выражается в необходимости организованной сенсорно-предметной среды, повторяемых упражнений на выделение признаков, сочетании практических действий с вербализацией (описанием, сравнением, классификацией).

Ряд современных исследователей отмечает, что исследования, направленные на изучение структуры предметных представлений, нуждаются в уточнении типологии. Так, необходимо более четкое различие образов-индивидов и образов-классов. Также крайне необходимым является развитие критериев оценки глубины представления – от описания признаков до объяснительной модели. Также особенно важна разработка методик, чувствительных к компенсаторным стратегиям [20, с. 36]. Все эти основные задачи должны быть решены в рамках современного этапа развития коррекционной работы.

Также важнейшим средством компенсации дефицита зрительного восприятия И.А. Рогова считает речь. Согласно её мнению, словесное обозначение предмета и его свойств способствует закреплению сенсорного опыта, так как происходит превращение фрагментарных образов в устойчивые целостные представления [28, с. 14]. Так, можно говорить о том, что речевое сопровождение восприятия является обязательным условием успешного формирования предметных представлений у детей, имеющих нарушение зрения.

Можно резюмировать, что формирование предметных представлений у детей, имеющих нарушения зрения, отличаются выраженной обеднённостью и фрагментарностью чувственного опыта. У таких детей наблюдается замедленный темп формирования целостных и обобщённых образов. Для изучения и познания окружающей среды у таких детей необходимо включение компенсаторных каналов восприятия. Также существует выраженная зависимость от активного речевого и педагогического сопровождения.

Все эти особенности нуждаются в системной коррекционно-развивающей работе, которая была бы направлена на сенсорное развитие, а также расширение

опыта обследования предметов и поэтапный переход от наглядно-действительного к наглядно-образному уровню мышления.

Работа, связанная с формированием зрительного восприятия, является достаточно сложным и многоуровневым процессом, как уже отмечалось и ранее. Данный процесс включает ряд взаимосвязанных направлений, где каждое из них способно обеспечить переход от элементарных зрительных ощущений к полноценному восприятию. Основу данного процесса составляет формирование предметных представлений, благодаря которым становится возможным выделение объекта из фона, а также последующее распознавание его как устойчивой целостности. Современные исследования в сфере когнитивной нейронауки и психологии развития способны показать, что предметные представления формируются не просто как совокупность отдельных признаков, это структурированные перцептивные модели, которые имеют достаточную устойчивость к изменениям условий наблюдения. Это фундамент для последующего усложнения зрительного анализа, которое способно обеспечить распознавание объектов в достаточно насыщенной среде [33, с. 126].

Именно с формированием предметных представлений связано особенно тесно формирование сенсорных эталонов, играющих роль внутренних стандартов при восприятии формы, цвета, величины, ориентации и др. Сенсорные эталоны могут помочь в соотнесении текущих зрительных впечатлений с образцами обобщенного вида, а также с теми, которые формируются в кратковременной зрительной памяти. Современные исследования особенно отмечают, что сенсорные эталоны несут в себе не просто перцептивную, но и когнитивную природу, что отражается в том, что благодаря им происходит семантическая обработка зрительных признаков и интеграция их с опытов. Только при сформированности сенсорных эталонов зрительное восприятие может быть точным и дифференцированным [9, с. 40].

Также крайне важным направлением выступает развитие зрительно-моторной координации, которая позволяет отразить интеграцию зрительной информации с двигательными программами. Зрительно-моторная координация

способна обеспечить точность движений, которые являются целенаправленными. В рамках современных нейропсихологических и нейрофизиологических исследований отмечается, что зрительное восприятие и движение способны образовать единую функциональную систему, в которой зрительные образы постоянно уточняются и корректируются. Поэтому формирование зрительного восприятия практически невозможно без активизации моторного компонента [14, с. 62].

Особенно важной составляющей данного процесса выступает и формирование пространственной ориентировки, которая включает восприятие пространственных отношений между объектами, а также их положения относительно собственного тела и построение когнитивных карт окружающей природы. Пространственная ориентировка в своей основе базируется на зрительно-пространственном восприятии, а также стоит отметить её тесную связь с механизмами зрительно-моторной координации и переработки информации в дорсальном зрительном пути. В настоящее время отмечается, что пространственные представления достаточно динамичны. Постоянно происходит обновление, а также они обладают функциональным характером [34, с. 2043].

Также очень важным направлением выступает восприятие зрительной картины в целом, в рамках которого предполагается объединение отдельных объектов и признаков в некий целостный и осмысленный образ ситуации. Этот уровень уже включает в себя процессы зрительной группировки, выделения фигуры и фона, контекстной интерпретации и зрительного внимания [35, с. 288].

Таким образом, стоит отметить, что работа, направленная на формирование зрительного восприятия, является системным процессом, в рамках которого предметные представления, сенсорные эталоны, зрительно-моторная координация, пространственная ориентировка и восприятие зрительной картины функционируют в тесно связи и взаимно обуславливают друг друга, что в свою очередь обеспечивает переход от элементарного зрительного анализа к комплексному и целостному отражению действительности. Из данных,

составляющих зрительного восприятия нами для исследования, были взяты предметные представления.

1.3. Обзор методов и приемов направленных на развитие предметных представлений у дошкольников с нарушениями зрения

Исследования, направленные на изучение проблемы развития предметных представлений у детей с нарушениями зрения, опираются на классические концепции, предложенные Ж. Пиаже и Л.С. Выготским, которые отражают идею перехода от сенсомоторных схем к наглядно-образному и понятийному мышлению и роли социального взаимодействия и речи как средства для опосредования перехода от наглядного к абстрактному соответственно.

Можно говорить о том, что именно эти представления позволяют образовать некую методологическую основу для того, чтобы суметь объяснить, какие именно психические операции формируются у ребенка и как именно взрослый рядом способен поддерживать этот процесс.

В отечественной дефектологической и тифлопедагогической литературе предложенные положения конкретизируются и применяются к детям, которые имеют нарушения зрения. Уже упоминавшаяся Л.И. Плаксина пишет, что при нарушении зрения у дошкольников страдает целостное и одновременное восприятие действительности. Это приводит к тому, что сохраняется фрагментарность образов, что затрудняет интеграцию признаков предмета в целостный образ. На основе этих заключений исследовательница предлагает рекомендации по усилению тактильной и манипулятивной работы [22, с. 23]. Так, она пишет, что особенно важное значение при обучении рисованию приобретает работа по формированию специальных приемов использования нарушенного зрения при обследовании предмета, изучении его свойств и качеств.

Т.А. Грищенко в рамках методических разработок акцентирует внимание на том, что необходимо сенсорное системное обучение, так как у детей с нарушением зрения наблюдается несформированность механизмов зрительного

анализа. В связи с этим, как полагает исследовательница, программы должны объединять зрительные упражнения с осязательными и речевыми этапами [11, с. 201].

Е.И. Муравьёва и некоторые другие исследователи подчёркивают, что у детей с нарушениями зрения формирование зрительного образа протекает более длительно и развернуто. То есть присутствуют одни и те же фазы развития, но проходят они медленнее и нуждаются в целенаправленной педагогической поддержке.

Л.А. Дружинина и Л.Б. Осипова проводили исследования на базе коррекционных учреждений, после чего детализировали проявления нарушений. Так, они отмечали малую точность пространственных представлений, а также трудности в осознании структуры собственного тела. Им было сложно переносить действия «на себя». Их зрительный поиск характеризовался ограниченностью, а признаки предмета плохо дифференцировались. Л.А. Дружинина фиксировала, что дети с нарушением зрения не имеют четких представлений о собственном теле, а это, в свою очередь, затрудняет практическую ориентировку и формирование предметно-пространственных представлений. На основе полученных результатов, исследовательницы обосновали необходимость специально организованных обследовательских действий. Согласно их мнению, детям с нарушением зрения необходимо обучение пространственным операциям и развернутые тактильно-манипулятивные упражнения.

Зарубежные авторы также активно изучают данную проблему. Они развивают тезисы и больше уделяют особое внимание разработке эмпирических методик. Так, проведенные исследования по игровой манипуляции показывают, что игра и предметное взаимодействие представляют собой ключевые механизмы, с помощью которых ребенок формирует ментальные модели объектов [41, с. 135]. Если у ребёнка присутствует ограниченность зрения, то возрастает роль тактильной и моторной информации, при этом сохраняется основная логика становления представлений [36, с. 259].

Исследования современных психологов, которые исследуют развитие предметных представлений, отмечают, что роль педагогического вмешательства важна, так как позволяет моделировать большой объём репрезентации объекта. Речь идёт про многоканальную экспозицию, повторение, вербализацию. Это во многом способствует тому, чтобы компенсировать утраченные или ослабленные визуальные опоры [38].

Изучение зарубежных исследований показало, что большинство авторов склоняются к тому, что ключевое условие успешного формирования предметных представлений у детей с нарушением зрения – это одновременная стимуляция нескольких анализаторов.

Так, R. Millar [42, с. 56] и A. Hatwell [39, с. 256] смогли доказать, что сочетание осязательных, слуховых и речевых стимулов усиливает запоминание и точность предметных представлений у детей с нарушением зрения. M. Gori [40, с. 7] указывает, что интеграция звука и прикосновения позволяет детям намного лучше различать форму и текстуру объектов. S. Lederman [37, с. 1440] и R. Klatzky исследовали, как рука заменяет глаза, и пришли к выводу, что обучать ребенка нужно систематическим способам ощупывания, а также использовать наборы предметов с разными формами и нужно вводить упражнения на сравнения.

И отечественные, и зарубежные исследователи предлагают схожие практические ориентиры для работы с развитием предметных представлений у детей с нарушением зрения. Прежде всего, они отмечают, что формирование предметных представлений у данной категории детей формируются по тем же этапам, что и у детей без нарушений, однако они более медленные и менее дифференцированные.

Компенсация зрения возможна за счет целенаправленной интеграции тактильных, слуховых и двигательных анализаторов. Здесь необходима последовательная вербализация и рефлексия действий.

Также авторы эмпирических исследований указывают, что важно предъявлять четкие диагностические критерии глубины предметных

представлений, а методики оценки должны быть особенно чувствительными. Эта область для многих исследований представляется наиболее перспективной для разработок.

Можно резюмировать, что существует конвергенция теории и практики, то есть теоретические модели подтверждают прикладные исследования в тифлопедагогике. Также в литературе можно проследить потребность в разработке более чётких методик диагностики, которые бы позволили валидировать предложенные коррекционные программы в самых разных условиях.

Выводы по 1 главе

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования предметных представлений у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения смог показать, что процесс формирования предметных представлений представляет собой одну из важнейших составляющих познавательного развития ребенка. При этом именно предметные представления есть основа для становления мышления, речи и практических действий в целом. В норме этот процесс проходит путь от непосредственного чувственного восприятия и манипуляции с предметами к формированию достаточно целостных и устойчивых образов предметов, что сопровождается процессом опосредования за счет речи. Отечественные ученые в своих исследованиях отмечают деятельность и общение являются основой, на которой формируются предметные представления. При этом они подчеркивают, насколько важна роль взрослого, который должен направлять процесс познания ребенка. В дальнейшем предметные представления должны стать базой для формирования операций синтеза и анализа. У детей же, имеющих нарушения зрения, этот процесс замедлен и имеет свои особенности, так как у таких детей обеднён чувственный опыт и представления достаточно фрагментарны. Они затрудняются с процессе выделения и обобщения ключевых признаков предмета, им сложно устанавливать связи и давать пространственные характеристики. Теоретический анализ позволил сформировать вывод, что процесс формирования предметных представлений у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения является сложными многоуровневым процессом, где особенно тесно связаны компоненты сенсорные, речевые и когнитивные. Чтобы процесс его развития был достаточно эффективным, необходимо использовать компенсаторные возможности других анализаторов и использовать речевое сопровождение при активной роли взрослого.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Для проведения исследования был выбран МБДОУ «Детский сад №5 «Аленка» г. Назарово, в котором есть группа старших дошкольников, имеющих функциональное расстройство зрения. В данной группе 10 детей. Первоочередной задачей было проведение констатирующего эксперимента, целью которого можно назвать выявление исходного уровня и особенностей сформированности предметных представлений у детей данной категории. Также важной задачей выступало и определение характерных трудностей зрительного восприятия, которое проявляется в условиях недостаточности зрительной функции, если нет органических поражений зрительного анализатора.

В данном констатирующем эксперименте, как уже указывалось, приняли участие 10 детей – старшие дошкольники с функциональным нарушением зрения. Отбор дошкольников был сделан на основе медицинской документации и заключений специалистов, которые подтверждали наличие у детей функционального нарушения зрения. Все дети данной категории посещают детский сад и имеют сходные условия воспитания и развития. Это было важно учитывать для того, чтобы можно было минимизировать влияние разного рода внешних факторов на результаты исследования.

Перед проведением констатирующего эксперимента мы изучили различную документацию по детям, которые приняли участие в эксперименте, для того чтобы дать обобщённую характеристику контингента, с которыми планируется проведение работы.

Выбранные для обследования дети являются старшими дошкольниками, которые имеют функциональные нарушения зрения, которые не связаны с органическими поражениями зрительного анализатора.

Говоря о генезе нарушений, которые были выделены у данных детей, можно отметить, что преимущественно характер нарушений был

функциональным и нейродинамическим, что было обусловлено особенностями становления и функционирования зрительной системы в раннем дошкольном возрасте.

По медицинским заключениям, дети не имели грубых структурных изменений глазного яблока и проводящих путей. Также выявленные зрительные расстройства рассматривались как обратимые и частично компенсируемые при оказании своевременной коррекционно-развивающей помощи.

Далее рассмотрим структуру функциональных нарушений детей, принявших участие в констатирующем эксперименте, более подробно. Так, у большей части детей были отмечены такие состояния, как амблиопия лёгкой и средней степени, а также нарушения аккомодации, снижение остроты зрения функционального характера и нестабильность бинокулярного зрения.

У некоторых детей были диагностированы начальные формы косоглазия без выраженных органических изменений. Это значительно отражалось на качестве фиксации взора и точности зрительного восприятия. Офтальмологические обследования показывали, что зрительные функции имели у данных детей нестойкий характер, а также отмечалась значительная зависимость зрительных функций от условий зрительной нагрузки, освещённости и того, как долго длилась зрительная работа (таблица 1).

Таблица 1. Обобщённая характеристика медицинских данных детей, принявших участие в констатирующем эксперименте

| Показатель | Характеристика |
|---|---|
| Возраст детей | Старший дошкольный возраст (5-6 лет) |
| Генез нарушения зрения | Функциональный, нейродинамический, без органических поражений зрительного анализатора |
| Основные зрительные нарушения | Амблиопия лёгкой и средней степени, нарушения аккомодации, функциональное снижение остроты зрения |
| Состояние бинокулярного зрения | Нестабильное, сниженная координация глаз |
| Наличие косоглазия | Начальные формы без выраженной органической патологии |
| Состояние глазного дна и зрительных путей | Органических изменений не выявлено |
| Характер течения нарушения | Нестойкий, переменный, зависящий от зрительной нагрузки и условий восприятия |
| Прогноз | Относительно благоприятный при систематической |

| | |
|--------------------------|--|
| | коррекционно-развивающей работе |
| Медицинские рекомендации | Щадящий зрительный режим, зрительная гимнастика, коррекционные занятия |

Также в рамках исследования был проведен анализ имеющейся психологической документации. Согласно общему анализу, уровень общего интеллектуального развития детей соответствовал возрастной норме. Большинство детей из группы имеют особенности развития познавательной деятельности, что обусловлено в их случае ограниченностью и фрагментарностью зрительного опыта. Отражение этого наблюдалось в недостаточной чёткости и дифференцированности предметных представлений, а также трудностях узнавания объектов при изменении их внешних характеристик. У большинства детей также наблюдалась сниженная способность к зрительному анализу и синтезу.

Отдельно стоит отметить и то, что дети данной группы преимущественно имеют замедленный темп переработки зрительной информации, повышенную утомляемость при выполнении заданий, которые требуют зрительного напряжения.

Эмоционально-волевая сфера детей выбранной группы можно охарактеризовать относительной сохранностью регуляторных процессов. При этом некоторые дети показывали выраженную неуверенность в ситуациях, которые были связаны с необходимостью зрительного различения и опознания предметов. Половина детей при выполнении подобных задач всегда остро нуждается в помощи взрослого.

Речевая и моторная сферы у детей в целом соответствуют возрастным нормативам, но часть детей имеют трудности зрительно-моторной координации, что, безусловно, имело влияние на формирование предметных представлений и действий (таблица 2).

Таблица 2. Обобщённая характеристика психологических данных детей, принявших участие в констатирующем эксперименте

| Показатель | Характеристика |
|------------|----------------|
|------------|----------------|

| | |
|---------------------------------------|---|
| Уровень интеллектуального развития | Соответствует возрастной норме |
| Состояние познавательной сферы | Замедленная переработка зрительной информации, повышенная утомляемость |
| Особенности зрительного восприятия | Недостаточная чёткость и дифференцированность предметных представлений, фрагментарность образов |
| Зрительный анализ и синтез | Недостаточно сформированы, особенно при изменении условий предъявления объекта |
| Зрительно-моторная координация | Снижена у части детей, трудности координации «глаз-рука» |
| Пространственные представления | Сформированы неравномерно, возможны трудности ориентировки |
| Речевая сфера | В целом соответствует возрастной норме |
| Эмоционально-волевая сфера | Сохранная, возможна неуверенность при выполнении зрительных заданий |
| Поведенческие особенности | Повышенная зависимость от помощи взрослого в зрительно нагруженных ситуациях |
| Психолого-педагогические рекомендации | Целенаправленная работа по развитию зрительного восприятия и предметных представлений |

Таким образом, можно резюмировать, что дети, которые приняли участие в эксперименте, являются группой старших дошкольников, которые имеют функциональные нарушения зрения нейрофункционального генеза, имеют сохранный интеллект, не имеют грубой органической патологии, но имеют выраженные особенности зрительного восприятия и предметных представлений, которые требуют целенаправленного коррекционно-развивающего воздействия.

Для проведения непосредственно самого констатирующего эксперимента была использована комплексная диагностическая методика, разработанная Т.А. Грищенко, А.М. Доброходской и В.С. Сладиковой в 2025 г. и представленная в виде специализированного диагностического альбома. Данная методика направлена на всестороннее изучение сформированности предметных представлений как некоего интегративного результата зрительного, познавательного и практического опыта ребёнка.

Данный диагностический инструментарий разработан с учетом современных представлений о том, какова структура предметных представлений в целом, а также отражает основные этапы и механизмы зрительного восприятия, например, узнавание и название предметов, обобщение предметов, классификация, а также формирование целостного образа, понимание назначения.

Затрагиваются и более сложные перцептивные процессы, такие, как апперцепция, антиципация, константность восприятия. В альбоме 16 заданий, собранных в блоки, каждое из заданий направлено на выявление определенного аспекта предметных представлений. Это способствует тому, что можно оценить не только итоговый результат, но и то, к каким способам обращался ребенок при их выполнении.

Первый блок с заданиями направлен на обследование узнавания, называния, обобщения и классификации предметов и объектов. Это даёт возможность оценить базовый уровень сформированности предметных представлений, а также степень овладения обобщающими понятиями.

Второй блок направлен на выявление сформированности целостного образа предмета и объекта. Благодаря ему можно диагностировать способность ребёнка к зрительному анализу и синтезу, выделению деталей, а также установлению пространственных отношений между частями.

Третий блок ориентирован на исследование знаний о назначении предметов. Он отражает уровень осмысления функциональных связей между объектом и действием.

Четвёртый блок нацелен на изучение способности ребенка к апперцепции и антиципации. С его помощью можно выявить умение ребёнка опознавать предметы в условиях неполной, искажённой или усложнённой зрительной информации.

Пятый блок позволяет диагностировать сформированность константности восприятия, учитывая понимание реального размера предметов и узнавание объектов при изменении ракурса.

Блок 1. Узнавание, называние, обобщение и классификация предметов

Задание 1. Узнавание и называние предметов.

Цель: выявление уровня узнавания и вербализации предметных образов.

Содержание: ребёнку предъявляются предметные картинки, которые он должен рассмотреть и назвать.

Задание 2. Понимание обобщающего слова.

Цель: диагностика сформированности обобщённых предметных представлений.

Содержание: ребёнок называет изображённые предметы и объединяет их одним обобщающим понятием.

Задание 3. Группировка и классификация предметов.

Цель: выявление способности к классификации предметов по существенному признаку.

Содержание: ребёнок распределяет изображения по группам и объясняет принцип объединения.

Задание 4. Исключение лишнего предмета.

Цель: оценка умения выделять существенные признаки и устанавливать логические отношения.

Содержание: ребёнок определяет лишний предмет в группе и обосновывает свой выбор.

Задание 5. Понимание заслонённости предметов.

Цель: исследование способности узнавать предмет при частичном перекрытии.

Содержание: ребёнок называет предметы на изображении и определяет тот, который частично скрыт.

Блок 2. Сформированность целостности образа предмета

Задание 6. Узнавание предмета по деталям.

Цель: выявление способности соотносить части и целостный образ предмета.

Содержание: ребёнок рассматривает отдельные детали и определяет, какому предмету они принадлежат.

Задание 7. Пространственное расположение частей предмета.

Цель: диагностика зрительного синтеза и пространственной организации образа.

Содержание: ребёнок собирает разрезную картинку и называет получившийся предмет.

Задание 8. Выделение сенсорных признаков предмета.

Цель: оценка умения соотносить предмет с его сенсорными характеристиками (цвет).

Содержание: ребёнок подбирает подходящий цвет к предмету и соотносит их.

Задание 9. Выделение существенных признаков предмета.

Цель: исследование уровня осознанности предметного образа.

Содержание: ребёнок описывает предмет по основным признакам (цвет, форма, части, назначение).

Задание 10. Сравнение и различение предметов.

Цель: выявление способности сравнивать предметы по сходству и различию.

Содержание: ребёнок сравнивает парные изображения и называет общие и отличительные признаки.

Блок 3. Знание назначения предметов

Задание 11. Определение назначения предмета.

Цель: диагностика понимания функционального значения предметов.

Содержание: ребёнок называет предмет и объясняет, для чего он используется.

Задание 12. Подбор предмета к действию (позе).

Цель: выявление связи между предметным образом и действием.

Содержание: ребёнок по изображению позы человека подбирает соответствующий предмет.

Блок 4. Апперцепция и антиципация

Задание 13. Узнавание перечёркнутых и наложенных изображений.

Цель: исследование способности к опознанию предметов в усложнённых условиях восприятия.

Содержание: ребёнок распознаёт и называет предметы при частичном искажении изображения.

Задание 14. Дорисовывание изображения по представлению.

Цель: выявление способности восстанавливать целостный образ по неполному изображению.

Содержание: ребёнок дорисовывает недостающие части предмета и называет его.

Блок 5. Константность восприятия

Задание 15. Определение реального размера предметов.

Цель: диагностика сформированности представлений о реальных размерах объектов.

Содержание: ребёнок сравнивает предметы, одинаковые на картинке, но разные в действительности.

Задание 16. Узнавание предметов с разных точек восприятия.

Цель: выявление способности узнавать предмет при изменении положения и ракурса.

Содержание: ребёнок называет предметы и описывает их положение или действие.

Можно говорить о том, что все задания разработаны с учетом тифлопедагогических требований и особенностей зрительного восприятия детей, имеющих функциональное нарушение зрения. Диагностический альбом содержит и картинный раздаточный материал, которые имеет оптимальные параметры цветонасыщенности и цветовконтрастности, а также чёткий контур, нейтральный фон и нужный размер (рисунок 2).

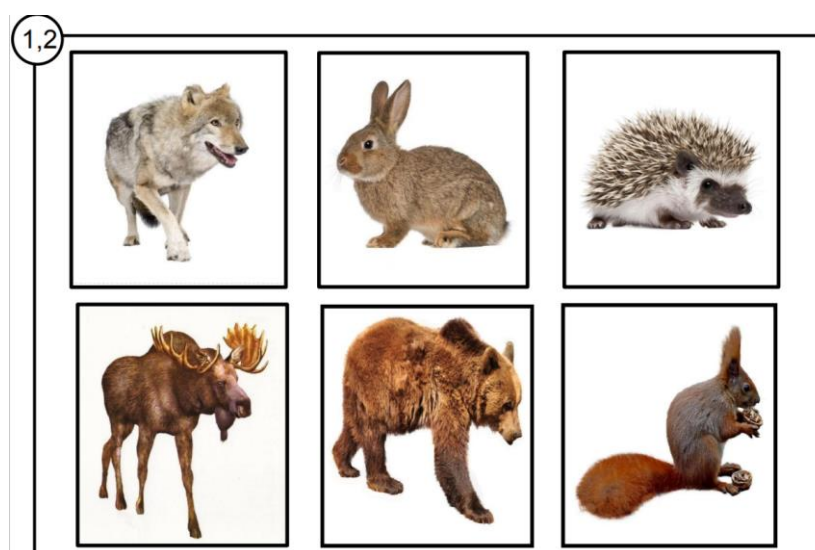


Рисунок 2. Пример картинного раздаточного материала (блок 1)

Выбор именно этой методики был обусловлен в первую очередь тем, что комплексный характер диагностики позволяет оценить структуру и уровень сформированности предметных представлений по ряду связанных друг с другом параметров, а не фрагментарно. Также данная методика адаптирована именно под детей старшего дошкольного возраста, который имеют функциональные нарушения зрения, характерные для детей выбранной группы, что только усиливает достоверность и валидность получаемых данных. Наконец, данный инструментарий качественно сочетает зрительные и практические действия, что соответствует возрастным особенностям дошкольников и способствует поддержанию их познавательной активности в процессе всего обследования.

Таким образом, можно говорить, что использование выбранной методики для проведения констатирующего эксперимента позволит получить развернутую и системную характеристику состояния предметных представлений у детей из выбранной группы.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

После проведения констатирующего эксперимента был проведен количественно-качественный анализ. Для анализа каждого диагностического задания использовались высокий, средний и низкий уровень выполнения.

Высокий уровень – выполнение задания на 3 балла, самостоятельно, без ошибок.

Средний уровень – выполнение на 2 балла, 1 ошибка или необходимость в минимальной помощи.

Низкий уровень – выполнение на 0-1 балл, значительные ошибки, выполнение только с помощью или же полностью невыполненное задание.

Заданий 1. Узнавание и называние предметов.

Высокий уровень показало 10% детей (1 ребенок), средний уровень – 60% (6 детей) и низкий уровень 30% (3 ребенка) (рисунок 3).

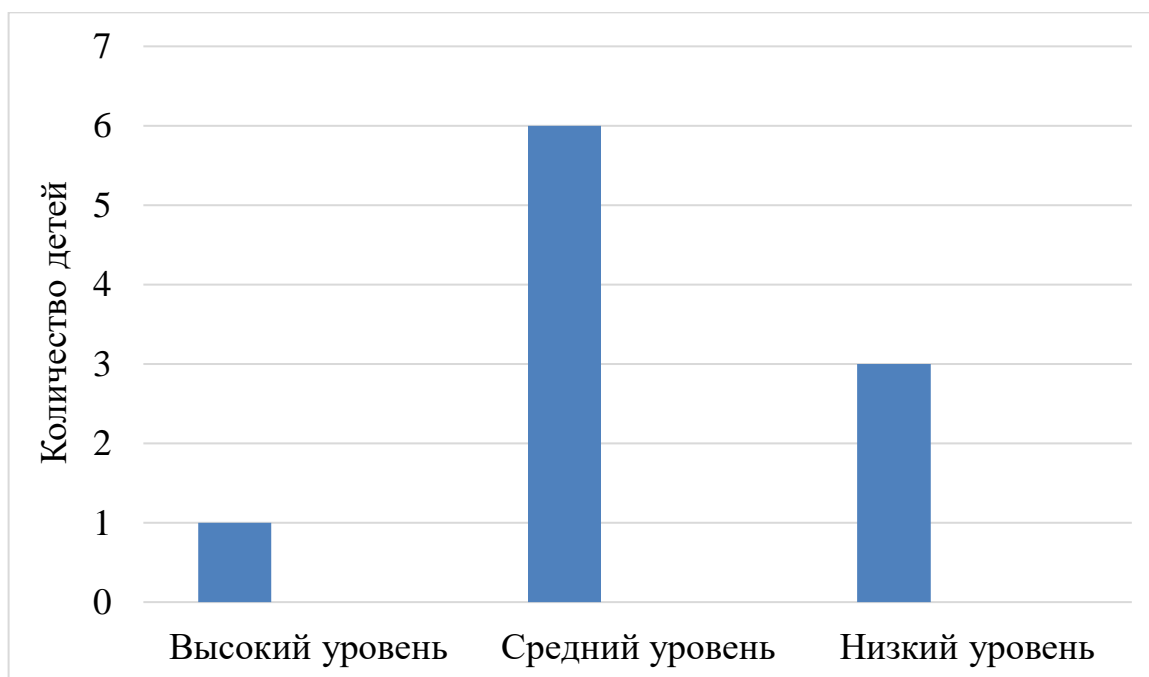


Рисунок 3. Результаты выполнения задания 1

Задание оказалось в целом доступным для детей, но многие сталкивались с трудностью в определении даже знакомых предметов при четком изображении. Особенно выраженные трудности возникали при назывании менее частотных объектов и при замедленном темпе зрительного восприятия.

При выполнении данного задания дети в целом справлялись с узнаванием наиболее знакомых предметов, однако у многих наблюдался замедленный темп зрительного восприятия. Дети среднего уровня нередко долго рассматривали изображение, прежде чем дать ответ, и иногда допускали неточности при назывании предметов. У детей с низким уровнем отмечались выраженные трудности в узнавании даже хорошо знакомых объектов. Они могли называть предметы неправильно, путать их между собой или давать ответы наугад. Также наблюдалась неуверенность в ответах и необходимость дополнительной помощи со стороны взрослого.

Задание 2. Понимание обобщающего слова

Высокий уровень – 20% (2 ребенка), средний уровень – 50% (5 детей) и низкий уровень – 30% (3 ребенка) (рисунок 4).

Часть детей достаточно успешно использовала обобщающие понятия, такие, как «овоци, «мебель» и др. При этом у многих детей проявлялась подмена обобщения перечислением предметов. Также затруднения значительно усиливались, если снижалась зрительная четкость изображения.

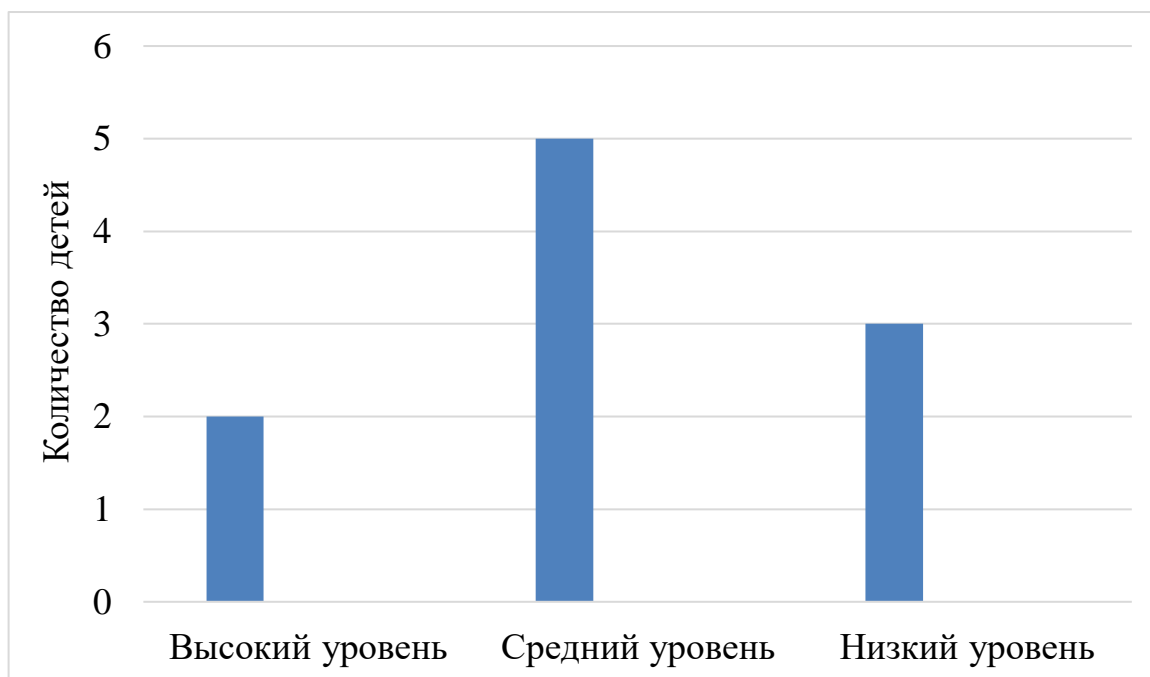


Рисунок 4. Результаты выполнения задания 2

При выполнении задания часть детей смогла правильно определить обобщающие категории, однако у значительного количества детей наблюдались трудности в понимании обобщающих понятий. Дети среднего уровня нередко заменяли обобщающее слово перечислением отдельных предметов. У детей с низким уровнем отмечались затруднения в установлении смысловой связи между предметами, они не могли объединить объекты по общему признаку. Также при снижении четкости изображения увеличивалось количество ошибок и время выполнения задания.

Задание 3. Группировка и классификация

Высокий уровень показали 30% (3 ребенка), средний уровень – 40% (4 ребенка), низкий – 30% (3 ребенка) (рисунок 5).

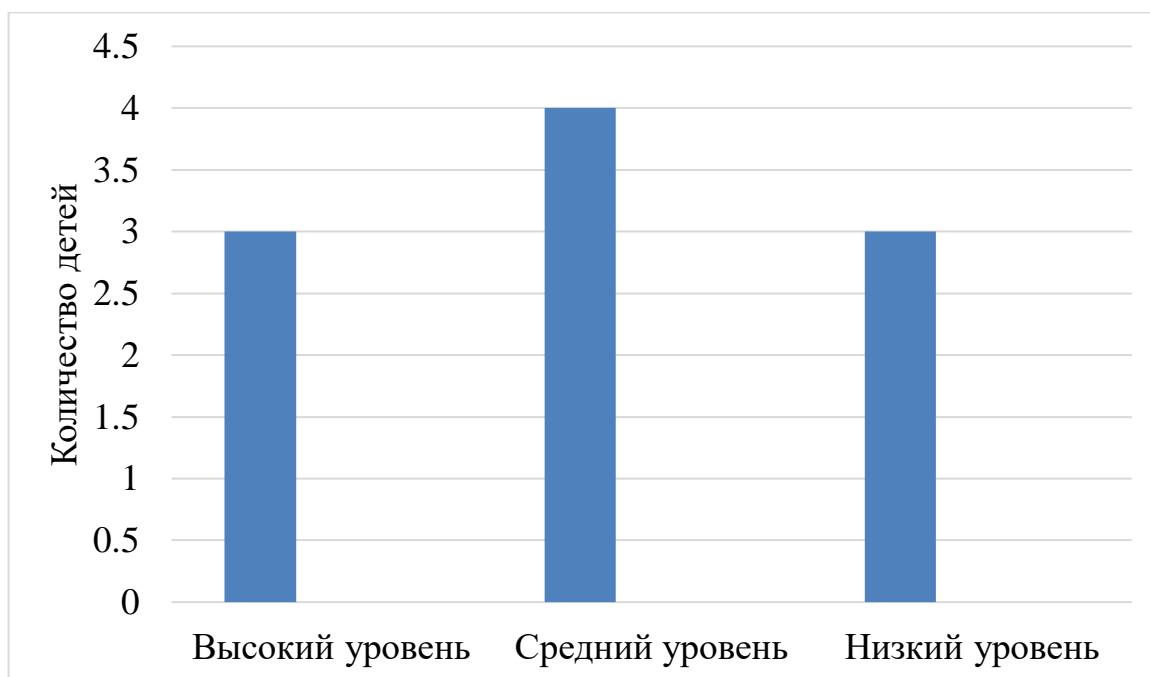


Рисунок 5. Результаты выполнения задания 3

Дети при выполнении данного задания особенно часто ориентировались на внешние признаки, такие, как цвет и форма, а не на функциональные основания классификации. Объяснение выбора особенно сильно вызывало трудности.

В ходе выполнения задания дети часто ориентировались на внешние, наиболее заметные признаки предметов, такие как цвет или форма, вместо смыслового основания классификации. Дети среднего уровня могли правильно сгруппировать часть предметов, однако объяснение своего выбора вызывало у них затруднения. У детей с низким уровнем наблюдались значительные трудности в установлении логических связей между предметами, они объединяли их случайным образом или по несущественным признакам.

Задание 4. Исключение лишнего предмета

Высокий уровень показали 20% (2 ребенка), средний уровень 50% (5 детей) и низкий уровень 30% (3 ребенка) (рисунок 6).

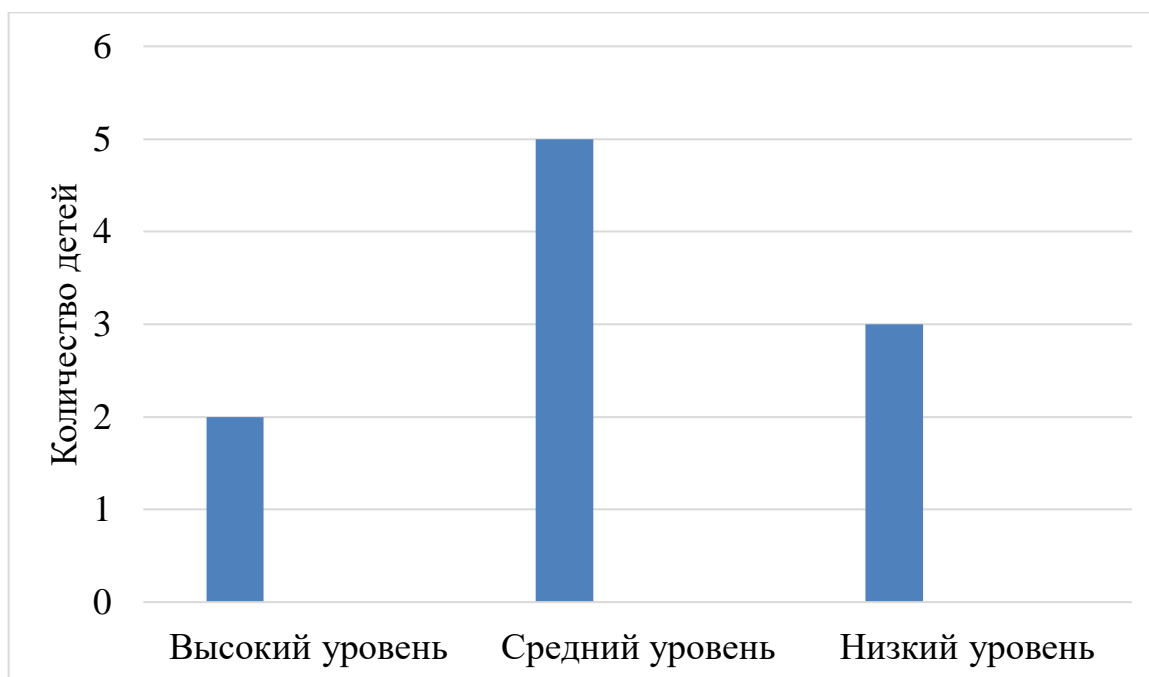


Рисунок 6. Результаты выполнения задания 4

Большинство детей были способны указать лишний предмет, но имели сильные затруднения при объяснении причины выбора. Это может быть отражением того, что осознанность предметных связей у детей недостаточно сформирована.

Большинство детей могли указать лишний предмет в ряду, однако объяснение причины выбора вызывало значительные трудности. Дети среднего уровня чаще всего давали краткий ответ без развернутого объяснения. У детей с низким уровнем наблюдались ошибки при определении лишнего предмета, а также трудности в понимании принципа исключения. Некоторые дети выбирали предмет случайным образом или ориентировались на второстепенные признаки.

Задание 5. Понимание заслонённости

Высокий уровень показали 30% (3 ребенка), средний уровень 40% (4 ребенка), низкий уровень 30% (3 ребенка) (рисунок 7).

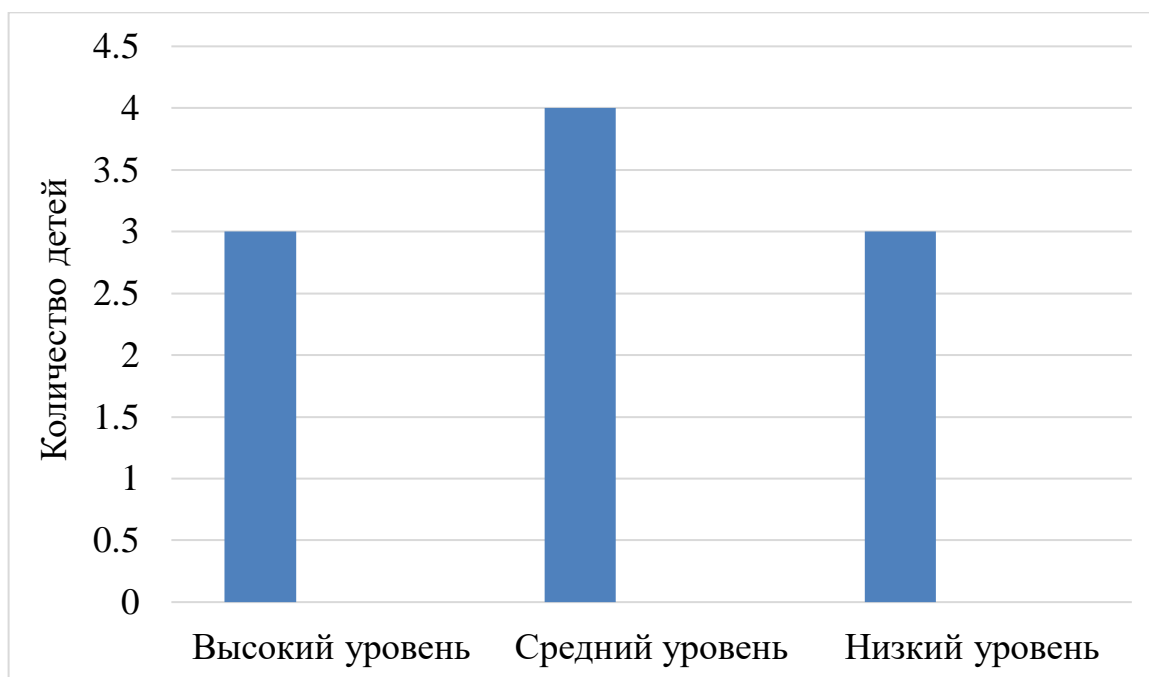


Рисунок 7. Результаты выполнения задания 5

Когда предметы частично перекрывались, дети достаточно часто не узнавали заслонённый объект или называли его неверно. В данном случае успешность выполнения задания напрямую зависела от зрительной четкости образа.

При частичном перекрытии предметов многие дети испытывали трудности в узнавании объекта. Дети среднего уровня могли определить предмет после более длительного рассматривания изображения. У детей с низким уровнем отмечались значительные затруднения: они не узнавали предмет или называли его неправильно. Это свидетельствует о недостаточной сформированности зрительного анализа и способности выделять объект при неполной зрительной информации.

Задание 6. Целостность образа предмета

Высокий уровень показали 20% (2 ребенка), средний уровень 40% (4 ребенка), низкий уровень 40% (4 ребенка) (рисунок 8).

Дети достаточно часто испытывали трудности при необходимости соотнести отдельные детали с целым объектом. Достаточно часто назывались неверные предметы на основе частичных совпадений.

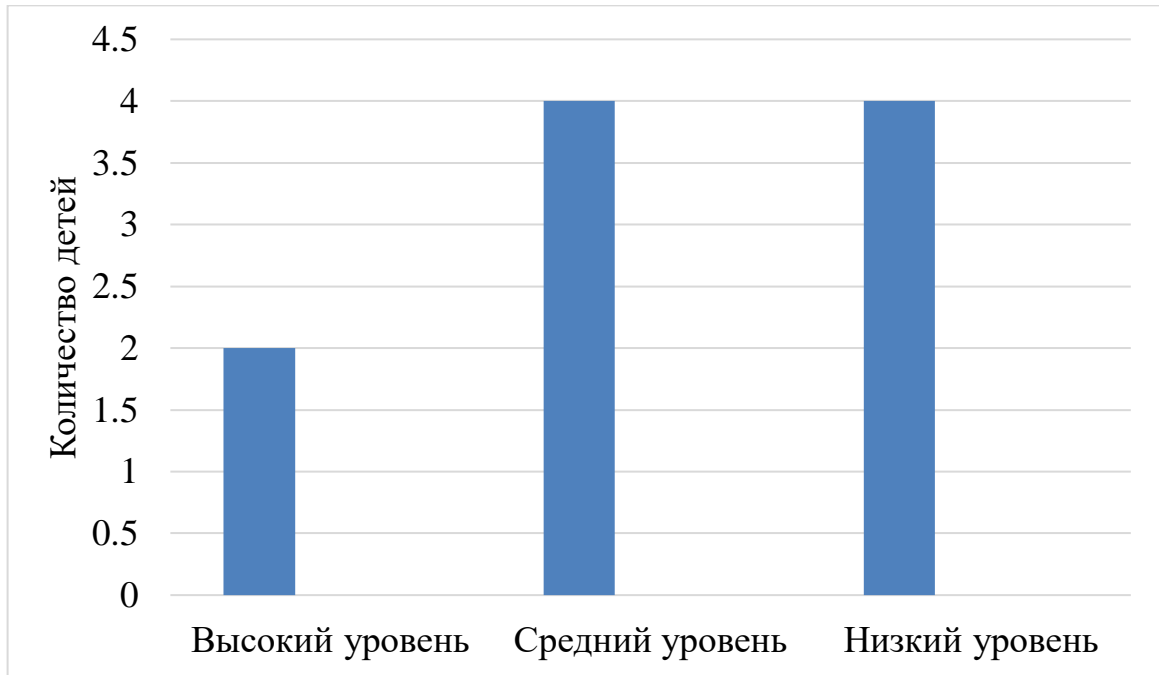


Рисунок 8. Результаты выполнения задания 6

Выполнение задания показало, что у детей возникают трудности при соотнесении отдельных деталей с целостным образом предмета. Дети среднего уровня иногда правильно определяли предмет по отдельным элементам, однако могли допускать ошибки. У детей с низким уровнем наблюдалось частое называние предметов на основе частичного сходства деталей, что свидетельствует о недостаточной сформированности целостного восприятия объекта.

Задание 7. Сборка разрезной картинки

Высокий уровень показали 10% (1 ребенок), средний уровень 50% (5 детей) и низкий уровень 40% (4 ребенка) (рисунок 9).

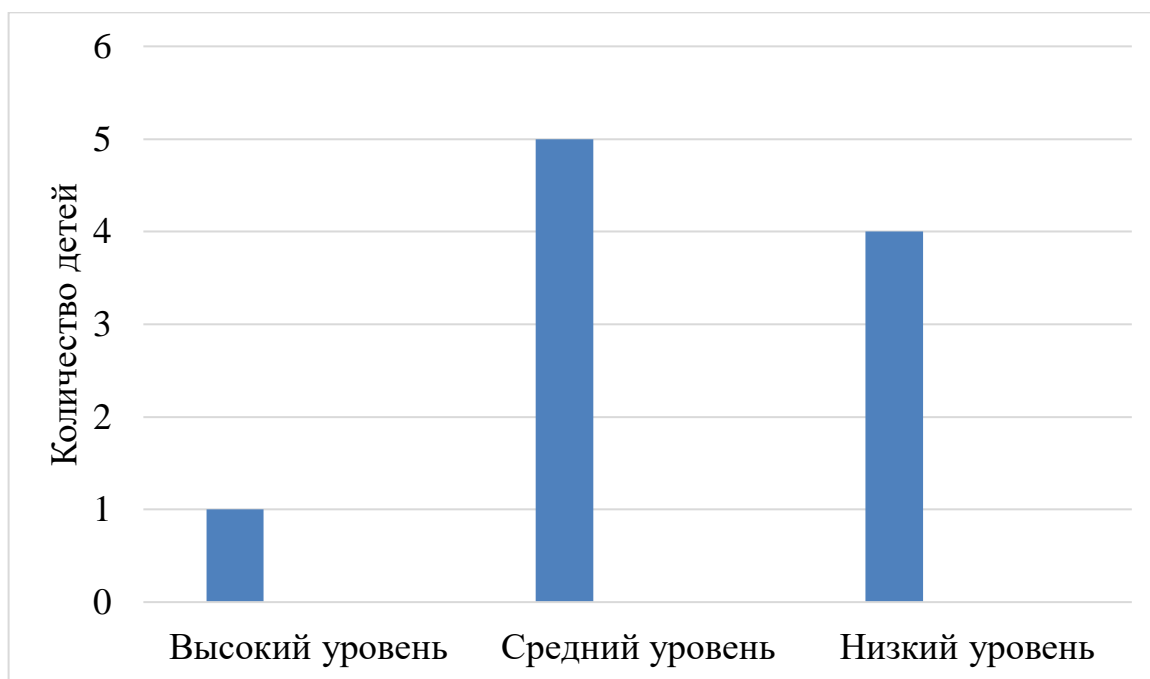


Рисунок 9. Результаты выполнения задания 7

Особенные затруднения вызывало пространственное расположение частей. Дети нарушали пропорции и последовательность сборки. Особенно ярко проявилась необходимость в зрительных и словесных подсказках.

Данное задание вызывало у детей значительные трудности. Дети среднего уровня могли собрать изображение, однако им требовалось больше времени, а также иногда помощь взрослого. У детей с низким уровнем наблюдались ошибки в расположении частей изображения, нарушение пропорций и последовательности сборки. Некоторые дети не могли завершить задание без подсказок.

Задание 8. Выделение сенсорных признаков

Высокий уровень показали 20% (2 ребенка), средний уровень 40% (4 ребенка), низкий уровень 40% (4 ребенка) (рисунок 10).

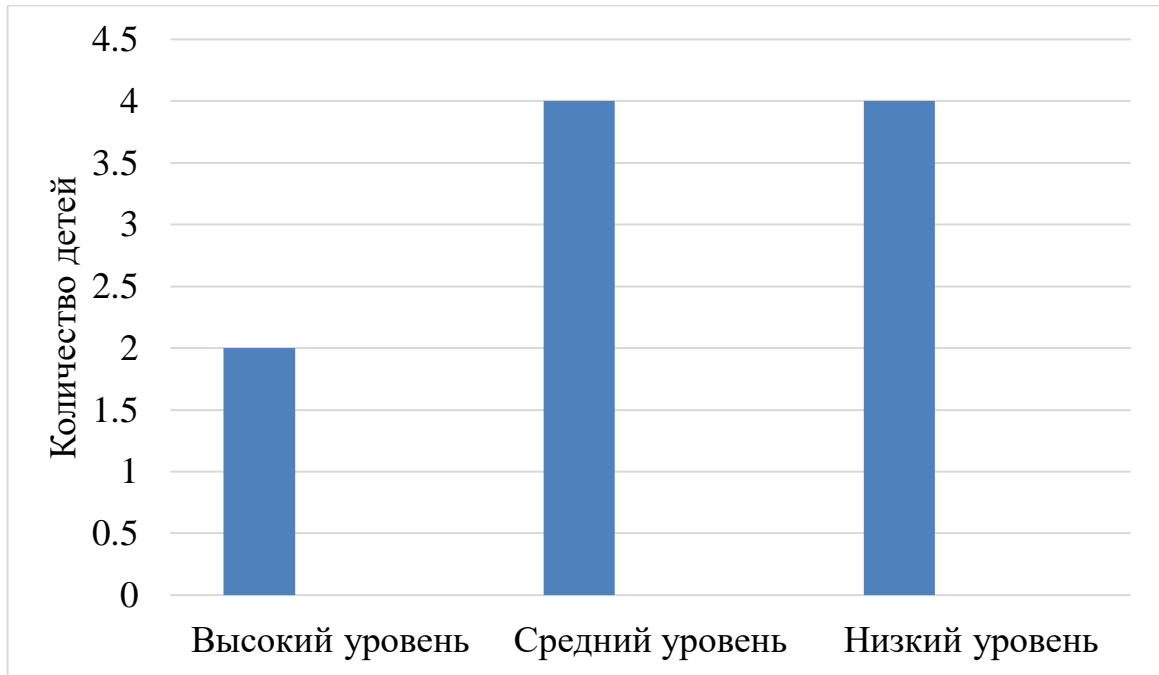


Рисунок 10. Результаты выполнения задания 8

При выполнении задания дети испытывали трудности в выделении существенных признаков предмета. Дети среднего уровня чаще всего называли только отдельные признаки, например, цвет или форму, но не могли дать более полное описание. У детей с низким уровнем отмечались значительные затруднения: они либо называли случайные признаки, либо вообще не могли выделить характеристики предмета.

Задание 9. Описание предмета

Высокий уровень показали 20% (2 ребенка), средний уровень 50% (5 детей), низкий уровень 30% (3 ребенка) (рисунок 11).

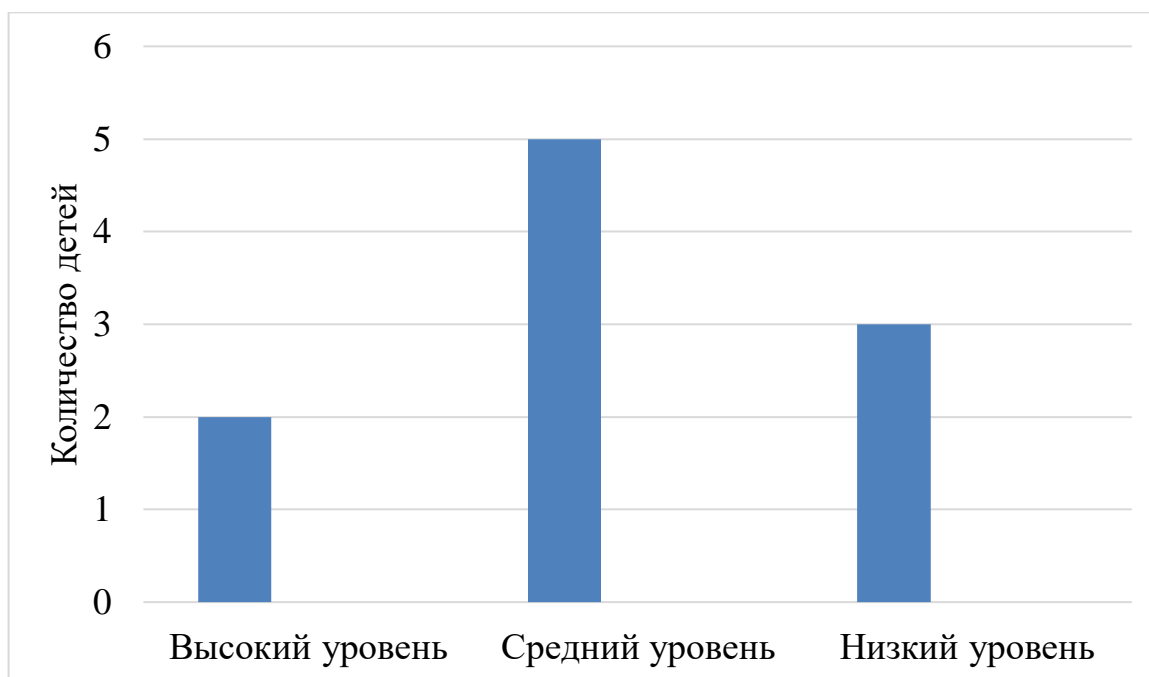


Рисунок 11. Результаты выполнения задания 9

Описание практически у всех детей носило фрагментарный характер. Дети часто перечисляли отдельные признаки без какой-то логической последовательности, а также затруднялись в выделении существенных характеристик.

Описание предметов у большинства детей носило фрагментарный характер. Дети среднего уровня перечисляли отдельные признаки, но не выстраивали их в логически последовательное описание. У детей с низким уровнем отмечались значительные трудности: они могли назвать только один признак или вовсе затруднялись описать предмет. Также наблюдалась недостаточная сформированность словаря и обобщенных представлений о предметах.

Задание 10. Сравнение предметов

Высокий уровень показали 20% (2 ребенка), средний уровень 40% (4 ребенка) и низкий уровень 40% (4 ребенка) (рисунок 12).

Сравнение достаточно часто строилось у детей по какому-то только одному признаку. Выделение нескольких оснований сходств и различия вызывало значительные затруднения практически у всех детей.

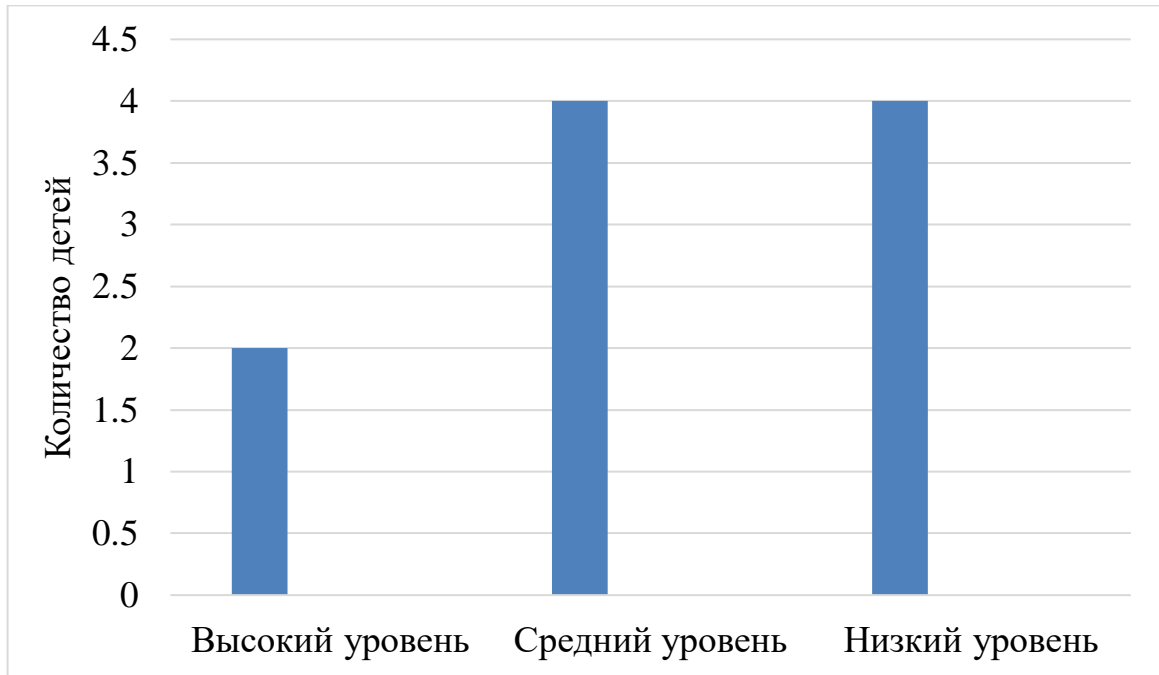


Рисунок 12. Результаты выполнения задания 10

В процессе выполнения задания дети чаще всего сравнивали предметы только по одному признаку. Дети среднего уровня могли выделить сходство или различие, однако редко указывали несколько оснований для сравнения. У детей с низким уровнем наблюдались значительные трудности: они не могли самостоятельно определить сходства и различия или давали неточные ответы.

Задание 11. Определение назначения предмета

Высокий уровень показали 10% (1 ребенок), средний уровень 40% (4 ребенка) и низкий уровень 50% (5 детей) (рисунок 13).

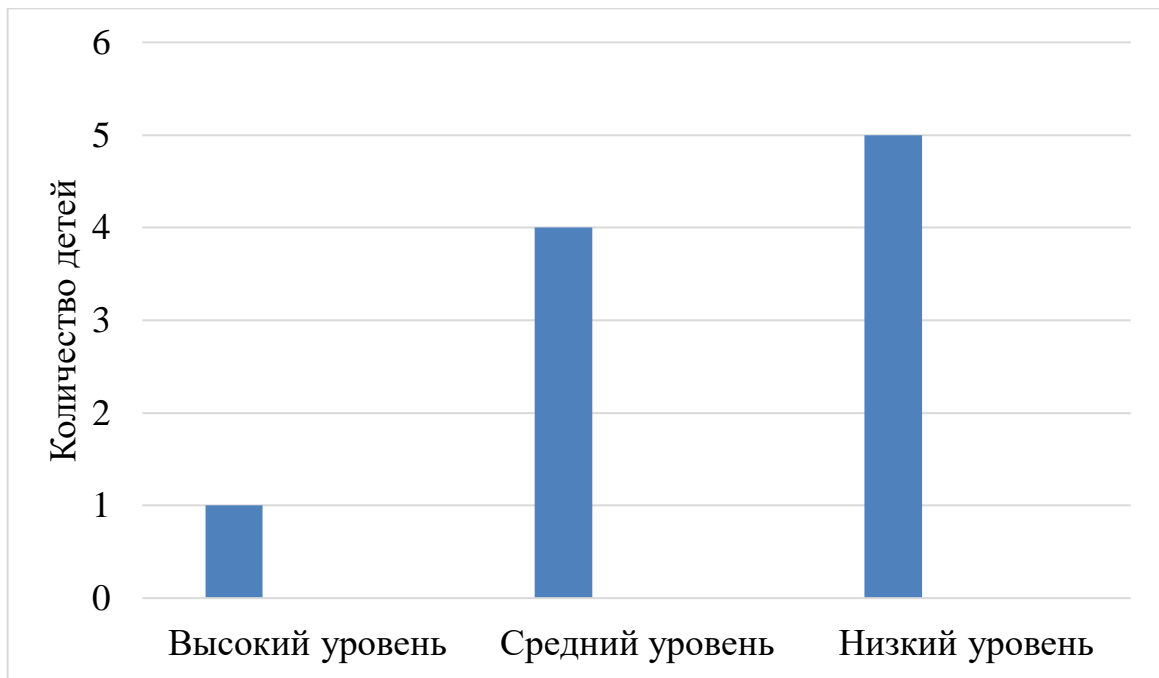


Рисунок 13. Результаты выполнения задания 11

В ходе выполнения задания более уверенно определялись бытовые предметы, однако при необходимости развёрнутого объяснения функции определенного предмета дети чаще всего испытывали сильные затруднения.

Дети относительно уверенно определяли назначение наиболее знакомых бытовых предметов. Однако при необходимости более развернутого объяснения функции предмета у детей среднего уровня возникали затруднения. У детей с низким уровнем отмечалось непонимание назначения некоторых предметов, ответы были неполными или неверными.

Задание 12. Подбор предмета к позе

Высокий уровень показали 20% (2 ребенка), средний уровень 40% (4 ребенка) и низкий уровень 40% (4 ребенка) (рисунок 14).

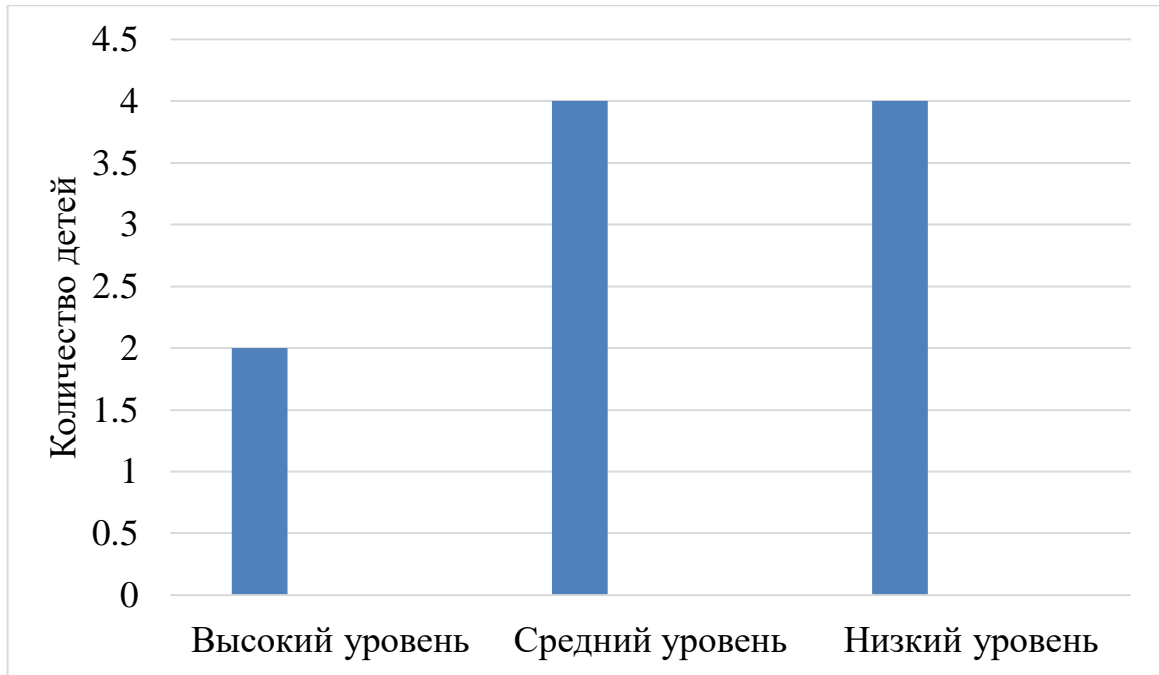


Рисунок 14. Результаты выполнения задания 12

Особенно выраженные трудности отмечались при установлении связи между действием и предметом при недостаточно наглядной позе.

При выполнении задания дети испытывали трудности в установлении связи между действием и предметом. Дети среднего уровня могли определить предмет при более наглядных изображениях. У детей с низким уровнем наблюдались ошибки при соотнесении позы и предмета, особенно если действие было изображено недостаточно ясно.

Задание 13. Узнавание искажённых изображений

Высокий уровень не показал ни один ребенок, средний уровень 50% (5 детей), низкий уровень также показали 50% (5 детей) (рисунок 15).

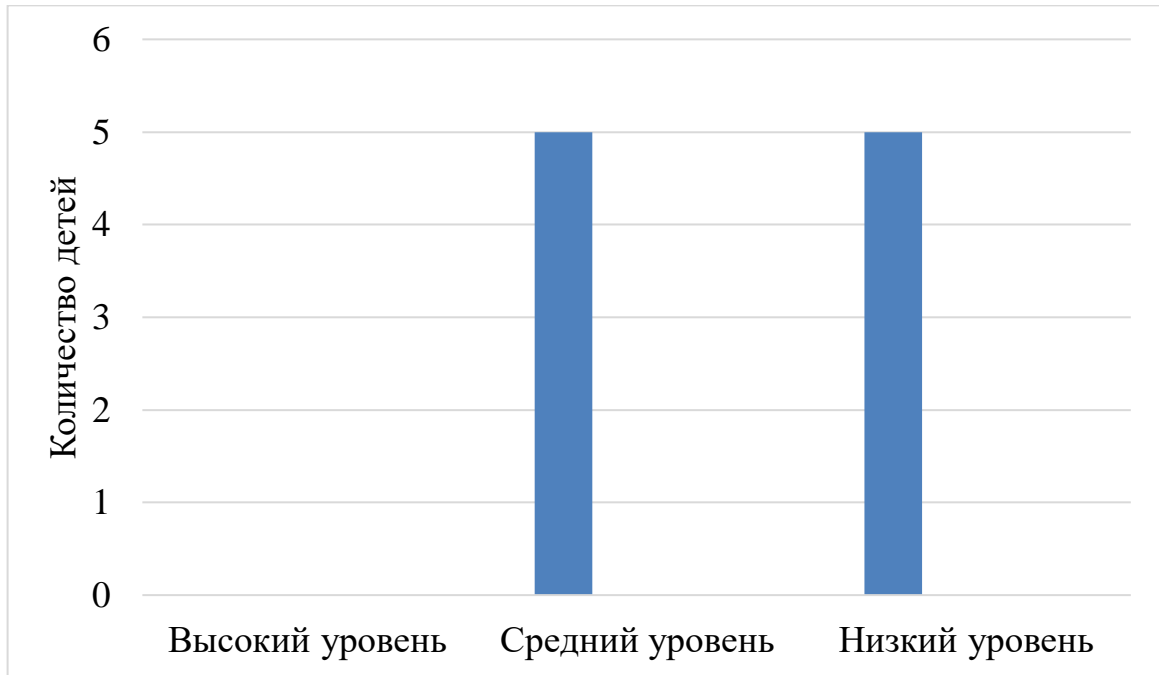


Рисунок 15. Результаты выполнения задания 13

Данное задание оказалось для детей одним из самых трудных. Достаточно часто наблюдался отказ от ответа или же неверное описание объекта.

Это задание оказалось одним из наиболее сложных для детей. Дети среднего уровня могли предположительно назвать предмет, однако часто допускали ошибки. У детей с низким уровнем наблюдались значительные трудности: они не могли определить изображенный объект, давали неверные ответы или отказывались от выполнения задания.

Задание 14. Дорисовывание по представлению

Высокий уровень также не был зафиксирован, средний уровень показали 40% (4 ребенка), низкий уровень 60% (6 детей) (рисунок 16).

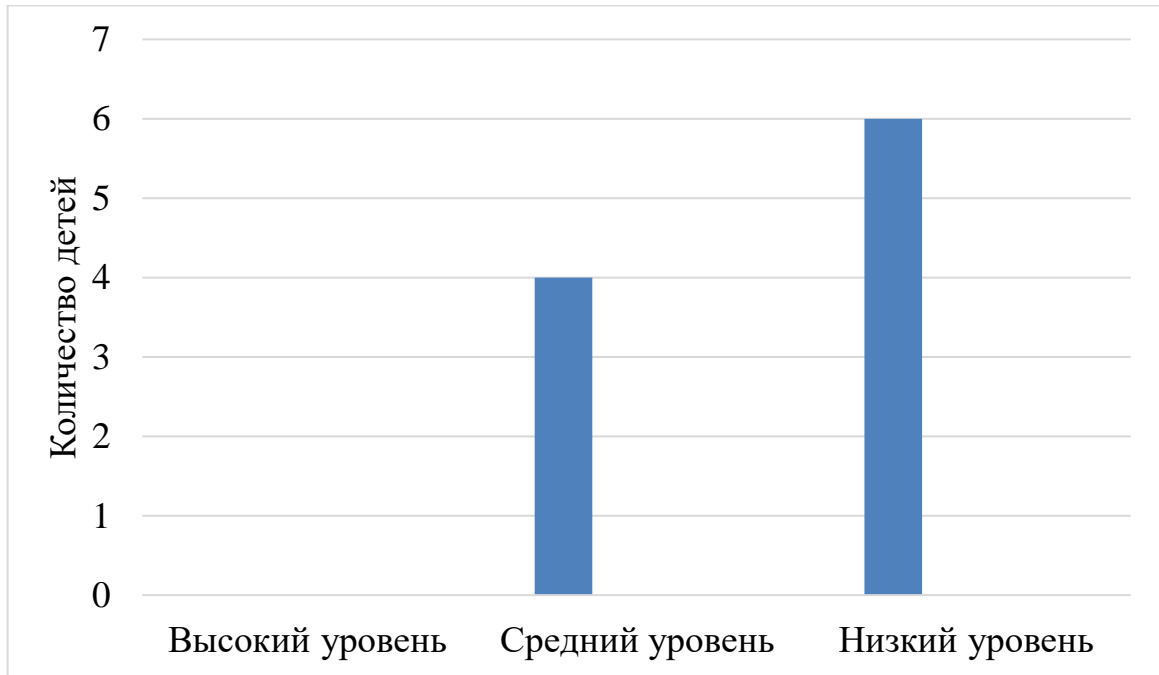


Рисунок 16. Результаты выполнения задания 14

Данное задание также представлялось крайне сложным для детей. Они допускали искажения формы и пропуски существенных деталей. Это может свидетельствовать о недостаточной сформированности образных представлений.

Выполнение задания показало недостаточную сформированность образных представлений у многих детей. Дети среднего уровня могли дорисовать изображение, однако часто пропускали важные детали или искажали форму предмета. У детей с низким уровнем наблюдались значительные трудности: рисунки были схематичными, с большим количеством пропусков и искажений.

Задание 15. Определение реального размера

Высокий уровень показали 10% (1 ребенок), средний уровень 50% (5 детей) и низкий уровень 40% (4 ребенка) (рисунок 17).

Дети в данном случае очень часто ориентировались на размер изображения, а не на реальный размер предмета, что говорит о том, что у детей снижена константность восприятия.

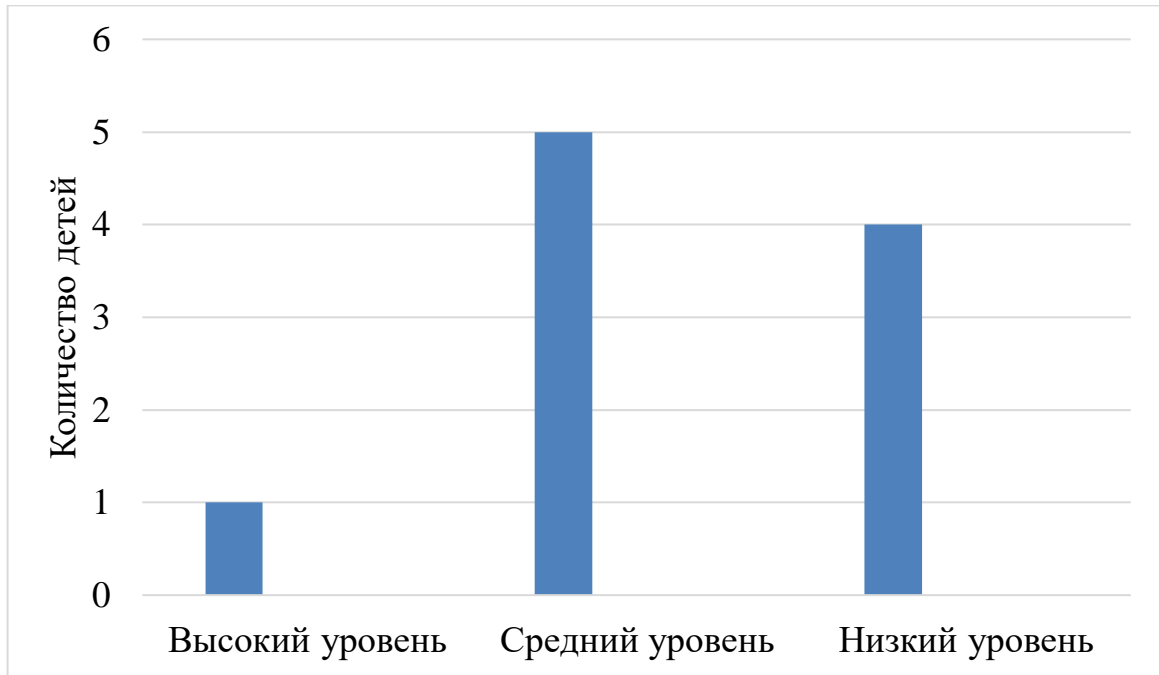


Рисунок 17. Результаты выполнения задания 15

При выполнении задания дети часто ориентировались на размер изображения, а не на реальный размер предмета. Дети среднего уровня иногда правильно определяли соотношение размеров, однако делали это неуверенно. У детей с низким уровнем наблюдались значительные трудности в понимании реальных размеров предметов.

Здание 16. Узнавание предметов в разных положениях

Высокий уровень показали 10% (1 ребенок), средний уровень 40% (4 ребенка) и низкий уровень 50% (5 детей) (рисунок 18).

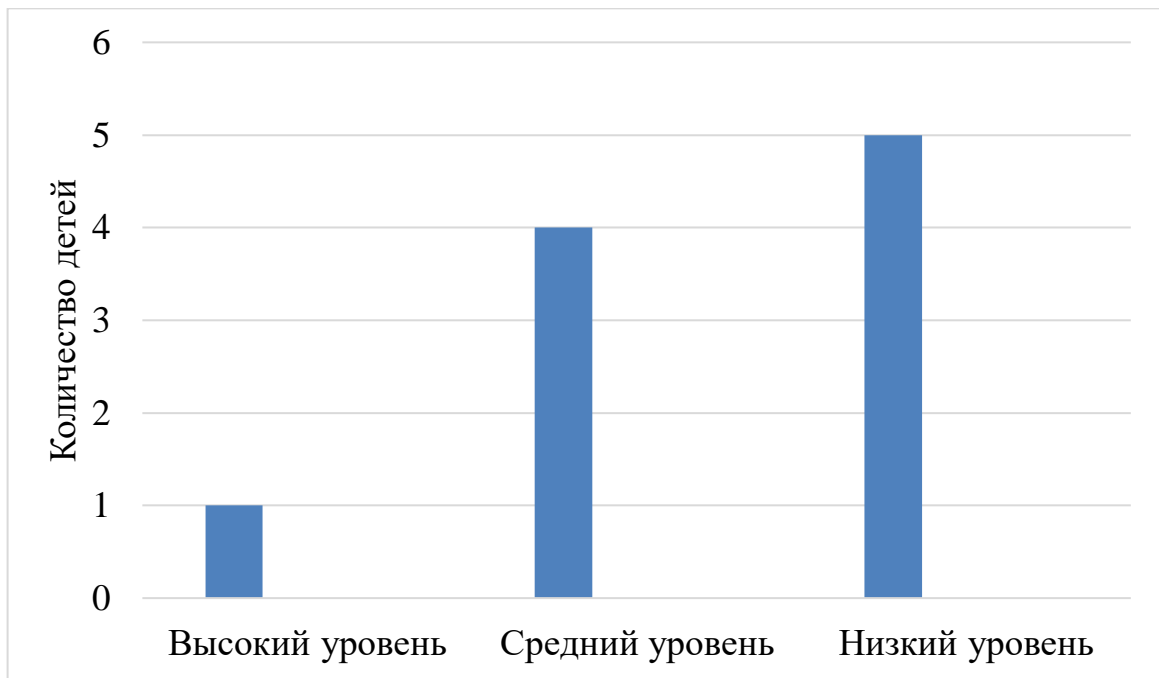


Рисунок 18. Результаты выполнения задания 16

При изменении положения предмета многие дети не могли его правильно узнать. Дети среднего уровня иногда узнавали объект после длительного рассматривания изображения. У детей с низким уровнем отмечались значительные трудности: предметы назывались неверно или не узнавались вовсе.

При изменении ракурса и положения предмета дети практически все не могли узнать объект или называли его с ошибками.

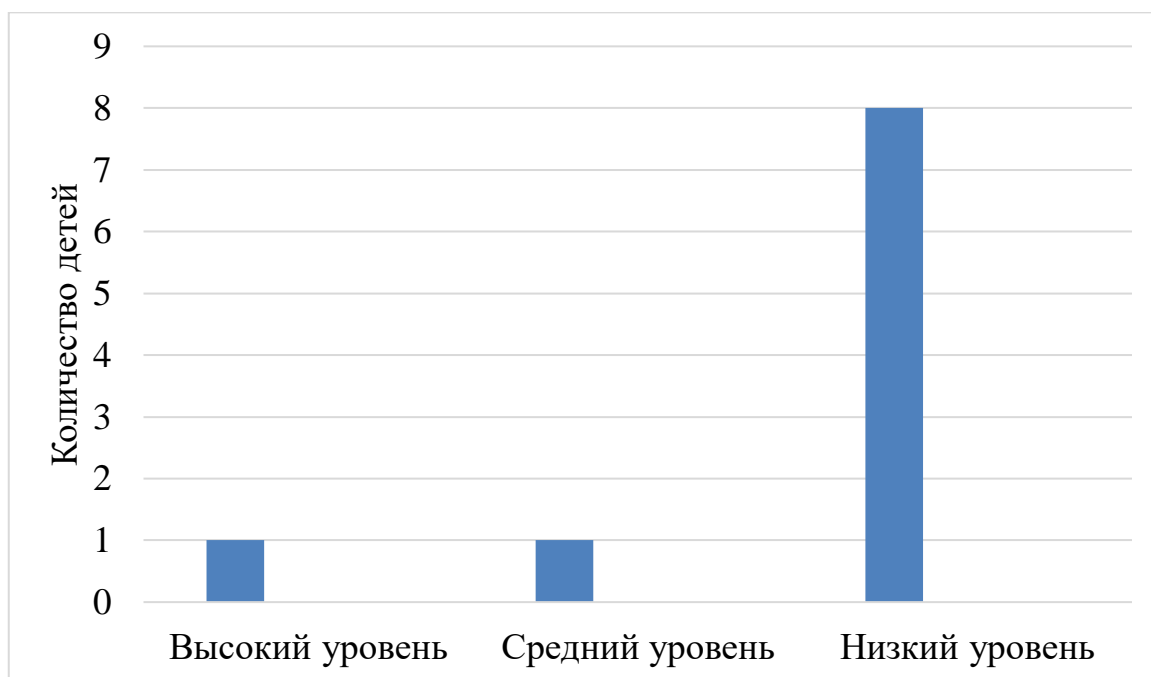


Рисунок 19. Результаты сформированности предметных представлений у старших дошкольников с функциональным расстройством зрения

Таким образом, анализ выполнения детьми выбранной группы заданий диагностического инструментария показал, что на высоком уровне находится 1 ребенок, на среднем уровне 1 ребенок, на низком уровне 8 детей. По результатам, более сформированы у детей операции узнавания и называния предметов, понимание их назначения в привычных бытовых ситуациях. При этом самые большие трудности дети испытывали в заданиях, где требовалось целостное восприятие, анализ и синтез, а также переработка искажённой зрительной информации и опоры на внутренние представления (таблица 3).

Таблица 3. Трудности выполнения заданий детьми среднего и низкого уровней

| Задание | Трудности у детей среднего уровня | Трудности у детей низкого уровня |
|---------------------------------|---|---|
| Узнавание и называние предметов | Замедленное узнавание предметов, отдельные ошибки в назывании | Не узнают знакомые предметы, дают неверные ответы |
| Понимание обобщающих слов | Заменяют обобщение перечислением предметов | Не понимают обобщающие категории |
| Группировка и классификация | Ориентируются на внешние признаки | Не могут объединить предметы по смысловому признаку |
| Исключение лишнего предмета | объединить предметы по смысловому признаку | Не могут определить лишний предмет |

| | | |
|----------------------------------|---|--|
| Понимание заслоненности | Затрудняются узнавать частично закрытые объекты | Не узнают предмет при перекрытии |
| Целостность образа | Затрудняются соотнести часть и целое | Называют предметы неверно по отдельным деталям |
| Разрезная картинка | Ошибки в расположении частей | Не могут собрать изображение |
| Выделение сенсорных признаков | Называют отдельные признаки | Не выделяют существенные признаки |
| Описание предмета | Описание фрагментарное | Практически не могут описать предмет |
| Сравнение предметов | Сравнение по одному признаку | Не могут выделить сходства и различия |
| Название предмета | Краткие ответы без объяснения | Не понимают функцию предмета |
| Подбор предмета к позе | Затруднения при менее наглядных действиях | Не устанавливают связь действия и предмета |
| Узнавание искаженных изображений | Допускают ошибки | Часто отказываются от ответов |
| Дорисовывание | Пропуски деталей | Значительные искажения формы |
| Реальный размер | Ориентируются на картинку | Не понимают реальный размер |
| Узнавание в разных положениях | Затрудняются при смене ракурса | Не узнают предмет |

Проведенная работа показала, что действительно важна целенаправленная коррекционно-развивающая работа, которая была бы ориентирована на формирование устойчивых и обобщённых предметных представлений у старших дошкольников с функциональным нарушением зрения.

Выводы по главе 2

В рамках настоящего исследования было выбрано проведение констатирующего эксперимента на базе детского сада, где есть группа детей с функциональными нарушениями зрениями. В данной группе состоит 10 человек, которые имеют разные особенности нарушения.

Для проведения констатирующего эксперимента был проведен анализ документации, который позволил охарактеризовать особенности нарушений у каждого ребенка, а также предположить, что необходима комплексная работа по коррекции существующих проблем в зрительном восприятии в целом.

Для проведения констатирующего эксперимента была выбран комплексный диагностический инструментарий, который включал в себя 16 заданий, расположенных в 5 блоках, позволяющий более полно и связано оценить сформированность предметных представлений у детей, имеющих функциональное нарушение зрения без серьезной органической патологии.

Проведение и анализ констатирующего эксперимента позволил оценить состояние сформированности предметных представлений у детей выбранной группы. Стало очевидным, что более сформированы у детей операции узнавания и называния предметов, понимание их назначения в привычных бытовых ситуациях, а целостное восприятие, анализ и синтез, и переработка искажённой зрительной информации нуждаются в коррекционном воздействии.

ГЛАВА 3. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

3.1. Методика формирующего эксперимента

Согласно результатам констатирующего эксперимента, у старших дошкольников с функциональными нарушениями зрения недостаточно сформированы операции зрительного анализа и синтеза, обобщения, классификации, а также наблюдаются трудности в узнавании предметов при изменении условий восприятия, в определении их признаков и в формировании целостного образа объекта. Особенно значительные трудности у детей вызвали задания, которые были связаны с узнавание искажённых изображений, дорисовыванием по представлению, сборкой разрезных картинок, выделением существенных признаков предметов и сравнением объектов. Поэтому, согласно полученным результатам, была разработана и проведена система коррекционно-развивающей работы, направленная на развитие предметных представлений у старших дошкольников с функциональными нарушениями зрения.

Цель формирующего эксперимента заключалась в развитии и уточнении предметных представлений у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения.

При разработке системы коррекционно-развивающих занятий по развитию предметных представлений у старших дошкольников с функциональным расстройством зрения важно было опираться на программные задачи обучения шестого уровня, 4 года обучения Федеральной адаптированной образовательной программы для обучающихся с нарушениями зрения (слепых, слабовидящих, с амблиопией и косоглазием).

Программные задачи Федеральной адаптированной образовательной программы для обучающихся с нарушениями зрения (слепых, слабовидящих, с амблиопией и косоглазием) шестой уровень, четвертый год обучения:

1. Учить дополнять знакомую форму недостающей частью, узнавать предмет в неполном предметно – силуэтном изображении (пересечение контуров);

2. Продолжать учить соотносить и подбирать предметы по величине на глаз, определять размер предметов в зависимости от удаленности;
3. Продолжать упражнять обучающихся в узнавании предметов на большом расстоянии с уточнением признака, по которому узнавал;
4. Учить самостоятельно рассматривать и описывать внешний облик предмета по плану;
5. Учить соотносить натуральную величину объекта с величиной его изображения (в сравнении с величиной других объектов);
6. Продолжать развивать у обучающихся способность видеть в предметах большого пространства составные части и формы и на этой основе давать более точную характеристику конкретному предмету;
7. Продолжать уточнять, расширять и обогащать предметные представления (по лексическим темам). Обогащать умения детального рассматривания предметов (изображений) и их познания. Совершенствовать осмысленность восприятия деталей (определять их смысловую нагрузку для целого). Развивать константность восприятия, расширяя ряд вариативности образов памяти об объектах окружающей действительности. Обогащать опыт сличения и идентификации образов при отражении цветного, контурного, силуэтного изображений объекта. Обогащать опыт различения и узнавания контурного изображения объекта в условиях зашумленности фона. Продолжать расширять объем и скорость восприятия при выборе предметных картинок из ряда.

Важно отметить, что формирование предметных представлений должно происходить на основе активного обследования предметов, использования наглядного материала и включения игровых методов обучения.

Так, на основе этого была разработана система коррекционно-развивающих занятий, направленная на развитие предметных представлений у старших дошкольников с функциональными нарушениями зрения.

Основные направления коррекционной работы включили в себя несколько этапов.

1. Формирование умения зрительно обследовать предмет.

Дети с нарушениями зрения часто воспринимают предметы фрагментарно, они не выделяют их основные признаки. Поэтому важным этапом коррекционной работы является обучение детей последовательному зрительному обследованию объекта.

Упражнение «Рассмотри предмет».

Педагог предлагает ребенку рассмотреть предмет и ответить на вопросы: «Какой он формы?», «Какого цвета?», «Большой или маленький?», «Для чего он нужен?».

Цель упражнения состоит в формировании умения анализировать предмет.

Упражнение «Опиши предмет»

Педагог предлагает загадать любой предмет на выбор ребенка и описать его по плану (цвет, форма, материал из которого изготовлен, части, назначение) не называя. Задача педагога или других дошкольников узнать предмет по описанию.

2. Формирование представлений о признаках предметов.

Данное направление включило в себя развитие представлений о цвете, форме и величине объектов.

Упражнение «Найди такой же».

Ребенку предлагается изображение предмета. Ему необходимо найти такой же среди нескольких изображений. Данное упражнение способствует развитию зрительного различения.

Упражнение «Подбери по форме».

Детям предлагаются предметы различной формы. Задание состоит в том, чтобы подобрать предметы одинаковой формы.

Упражнение «Разложи по размеру»

Дошкольникам предлагаются предметы либо изображения предмета разные по величине. Задача детей разложить предметы по размеру в порядке убывания или возрастания.

3. Развитие целостного восприятия предметов.

Формирование целостного образа предмета является важнейшей задачей коррекционной работы с детьми с нарушениями зрения.

Упражнение «Собери картинку».

Детям предлагаются разрезные картинки. Задание состоит в том, чтобы собрать изображение предмета.

Упражнение «Узнай предмет по части». Ребенку показывается часть изображения предмета. Нужно определить, что это за предмет.

4. Развитие зрительного анализа и синтеза

Данное направление направлено на формирование умения выделять части предмета и объединять их в единый образ.

Упражнение «Чего не хватает?».

Ребенку предлагается изображение предмета без одной детали.

Задание – определить, какой детали не хватает.

Упражнение «Узнай предмет»

Задача детей по силуэтному или контурному изображению определить предмет. На начальном этапе могут даваться вместе изображения предмета и его контурного или силуэтного изображения.

5. Формирование операций сравнения и классификации

Важным этапом формирования предметных представлений является развитие мыслительных операций.

Упражнение «Четвертый лишний».

Ребенку предлагаются четыре изображения предметов.

Задание – определить лишний предмет и объяснить свой выбор.

Упражнение «Разложи по группам».

Детям предлагается набор предметов. Необходимо распределить их по группам: игрушки, посуда, одежда.

Упражнение «Найди сходства и различия»

Детям предлагаются предметы либо изображения предметов. Предметы могут быть разные по назначению, форме, материалу. Задача детей найти сходства и различия заданных предметов.

6. Развитие апперцепции и антипации восприятия

Ключевой этап формирования предметных представлений – понимание заслоненности одного предмета другим, опознания перечеркнутых изображений, восстановление целостного образа на основе частичного восприятия.

Упражнение «Назови, что изображено»

Детям предлагаются изображения с частично перечеркнутыми или наложенными друг на друга предметами. Задача детей выделить и назвать предметы, которые изображены.

Упражнение «Дорисуй предмет».

Ребенок должен дорисовать недостающую часть изображения.

7. Развитие константности восприятия

Формирование предметных представлений при узнавании предметов с разных точек восприятия и разного размера предметов.

Упражнение «Положение предмета»

Детям предлагаются сюжетные картинки, на которых предметы или объекты изображены в разных положениях. Задача детей узнать и верно назвать предметы/объекты, объяснить их положение.

Упражнение «Большой – маленький»

Детям предлагаются большие и маленькие предметы либо изображения предметов. Задача детей сравнить предметы и определить их размер.

При проведении коррекционных занятий необходимо учитывать следующие рекомендации, а именно:

- 1) использовать контрастный наглядный материал;
- 2) применять увеличенные изображения;
- 3) давать детям больше времени на рассматривание;
- 4) использовать сочетание зрительного и осязательного обследования предметов;
- 5) постепенно усложнять задания.

Подобная организация занятий будет способствовать более эффективному развитию зрительного восприятия и формированию предметных представлений у детей с функциональными нарушениями зрения.

Использование методических рекомендаций Т.А. Грищенко также будет способствовать построению системную коррекционно-развивающую работу, направленную на развитие зрительного восприятия и формирование предметных представлений у старших дошкольников с функциональными нарушениями зрения. Предложенная система занятий способствует развитию у детей способности узнавать предметы, выделять их признаки, сравнивать и классифицировать объекты, а также формировать целостный образ предмета.

Реализация коррекционно-развивающих занятий велась на базе дошкольного образовательного учреждения, в группе детей с функциональным нарушением зрения. Занятия проводились в фронтальной, индивидуальной и подгрупповой формах работы с детьми. Допустимая продолжительность непрерывной зрительной нагрузки не превышала 15 минут для старших дошкольников с функциональными нарушениями зрения. Коррекционные занятия проводились раз в неделю в соответствии с календарно – тематическим планированием дошкольного учреждения, на базе которого была осуществлена исследовательская деятельность. (таблица 4.)

Таблица 4. Календарно – тематическое планирование занятий с старшими дошкольниками с функциональным расстройством зрения

| Дата | Тема занятия | Цель занятия | Планируемый результат |
|----------------------------|------------------------|--|--|
| 09.02.2026 – 13.02.2026 | «Здоровый образ жизни» | Развитие целостного восприятия предмета | Дошкольники собирают картинку предмета из 4-5 частей, называют предметы, делят их на группы, находят лишний предмет. |
| 16.02.2026 – 20.02.2026 | «Человек и труд» | Развитие операций сравнения | Дошкольники определяют и объясняют сходства и различия предметов, дорисовывают недостающий предмет. |
| 24.02.2026 – 27.02.2026 | «Предметы – помощники» | Формирование представлений о признаках предметов | Дошкольники определяют назначение предметов, из какого материала сделаны, узнают предметы в зашумленных изображениях.. |
| 02.03.2026 – 06.03.2026 | «Весна – красна» | Формирование представлений о | Дошкольники называют предметы, собирают картинку из частей, находят |

| | | | |
|----------------------------|-----------------|--|--|
| | | признаках предметов | четвертый лишний, узнают предметы в зашумленных изображениях.. |
| 10.03.2026 – 13.03.2026 | «Птицы» | Развитие зрительного анализа | Дошкольники определяют и объясняют сходства и различия предметов, дорисовывают недостающий предмет, узнают предметы с разных точек восприятия. |
| 16.03.2026 – 20.03.2026 | «Дом. Мебель» | Формирование умения узнавать и называть предметы | Дошкольники распознают и называют предметы, узнают предмет по части, распределяют по размеру и форме, узнают предметы с разных точек восприятия, узнают предметы в зашумленных изображениях. |
| 23.03.2026 – 27.03.2026 | «Транспорт» | Развитие наблюдательности и зрительной памяти | Дошкольники определяют и называют предметы, делят их на группы, находят лишний предмет, узнают предметы с разных точек восприятия, узнают предметы в зашумленных изображениях. |
| 27.04.2026 – 30.04.2026 | «Планета Земля» | Формирование умения анализировать предмет | Дошкольники определяют предмет по контурному и силуэтному изображению, узнают предмет по части, распределяют по размеру и форме. |
| 04.05.2026 – 08.05.2026 | «День победы» | Формирование навыков группировки | Дошкольники собирают картинку предмета из 4-5 частей, называют предметы, делят их на группы, находят лишний предмет. |
| 11.05.2026 – 15.05.2026 | «Посуда» | Развитие логического мышления | Дошкольники распознают и называют предметы, узнают предмет по части, распределяют по размеру и форме, делят их на группы, находят лишний предмет. |

С наглядно – демонстрационным материалом по направлениям и лексическим темам для коррекционно – развивающей работы можно ознакомиться по QR – коду:

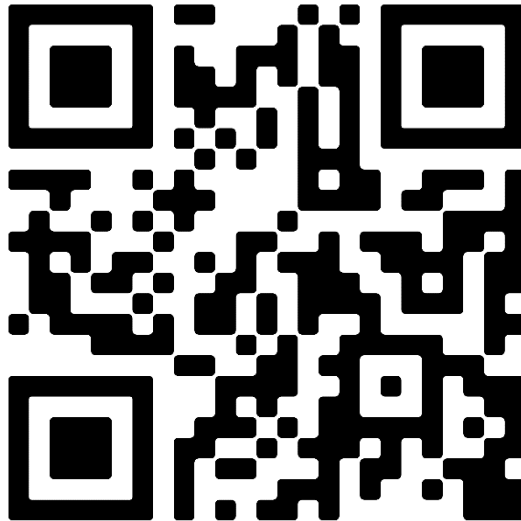


Рисунок 20. Наглядно-демонстрационный материал для коррекционной работы

В ходе работы задания постепенно усложнялись. Так, например, изначально детям были предложены упражнения, которые были направлены на узнавание и называние предметов, а после задания, направленные на выделение признаков объекта и формирование целостного образа предметов. Уже на последующих занятиях использовались упражнения на развитие операций анализа, сравнения и классификации. Поэтому можно говорить, что данная система занятий была направлена на последовательное формирование предметных представлений у старших дошкольников с функциональными нарушениями зрения.

В приложении А собраны конспекты фронтальных и индивидуальных занятий, которые были разработаны для коррекционной работы по развитию предметных представлений у старших дошкольников с функциональным расстройством зрения.

3.2. Контрольный эксперимент и его анализ

После проведения коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения, был проведен контрольный эксперимент, целью которого стало определение эффективности проведенной работы, а также выявление динамики развития предметных представлений у данных детей.

Заданий 1. Узнавание и называние предметов.

Высокий уровень показали 20% детей (2 ребенка), средний уровень – 80% (8 детей) и низкий уровень дети не показали (рисунок 21).

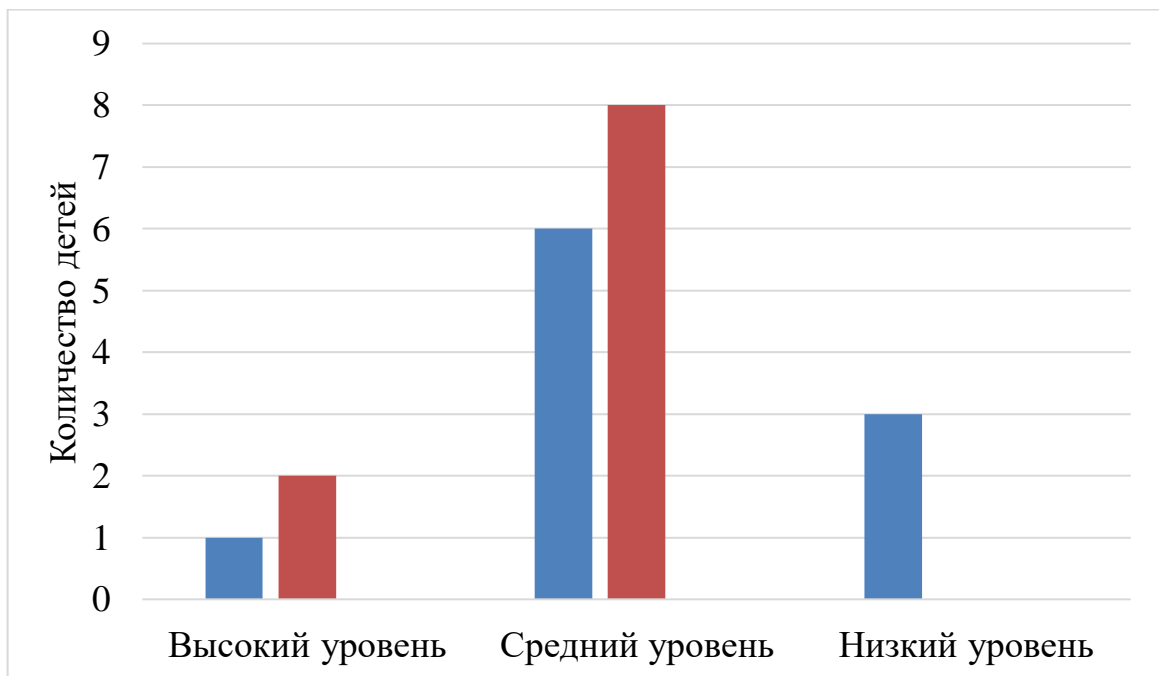


Рисунок 21. Результаты контрольного выполнения задания 1

После проведения формирующего эксперимента дети стали более уверенно узнавать и называть изображенные предметы. В процессе выполнения задания уменьшилось количество ошибок при назывании объектов. Дети быстрее ориентировались в предлагаемых изображениях и реже нуждались в помощи взрослого. Если ранее у некоторых детей наблюдались трудности в узнавании даже хорошо знакомых предметов, то на контрольном этапе большинство детей справлялись с заданием самостоятельно.

Задание 2. Понимание обобщающего слова

Высокий уровень – 30% (3 ребенка), средний уровень – 60% (6 детей) и низкий уровень – 10% (1 ребенок) (рисунок 22).

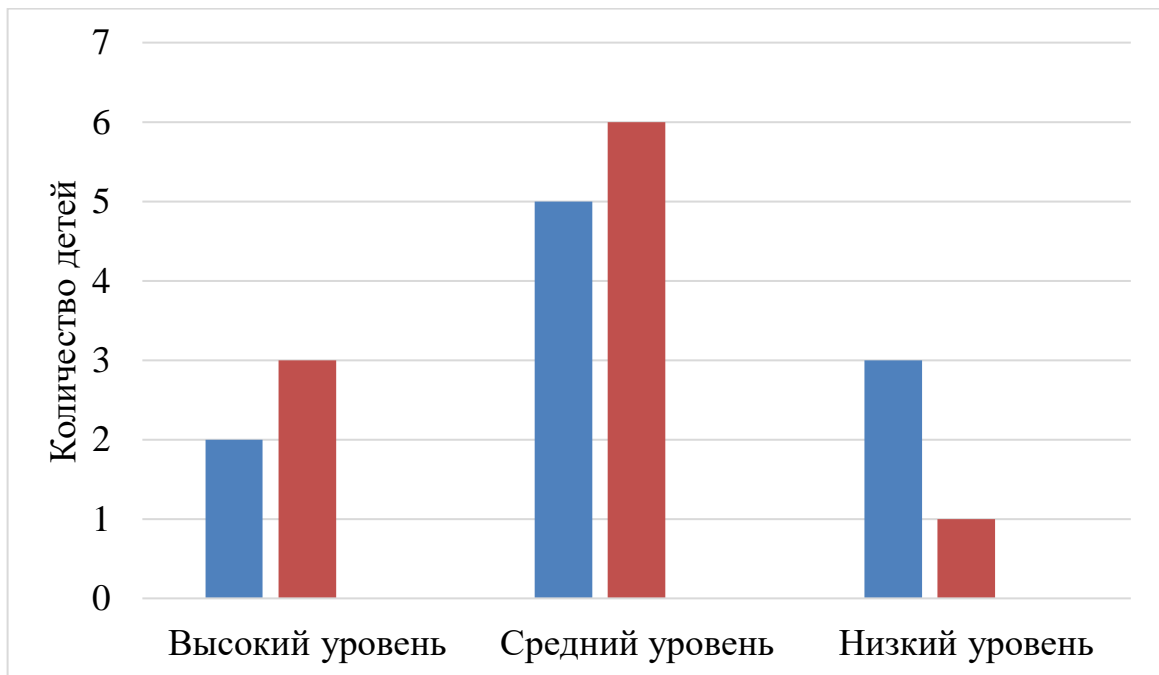


Рисунок 22. Результаты контрольного выполнения задания 2

На контрольном этапе дети стали лучше понимать обобщающие категории. Многие дети правильно объединяли предметы в группы и чаще использовали обобщающие слова. Количество случаев, когда дети заменяли обобщение перечислением предметов, значительно сократилось. Выполнение задания стало более осознанным и уверенным.

Задание 3. Группировка и классификация

Высокий уровень показали также 30% (3 ребенка), средний уровень – 60% (6 детей), низкий – 10% (1 ребенок) (рисунок 23).

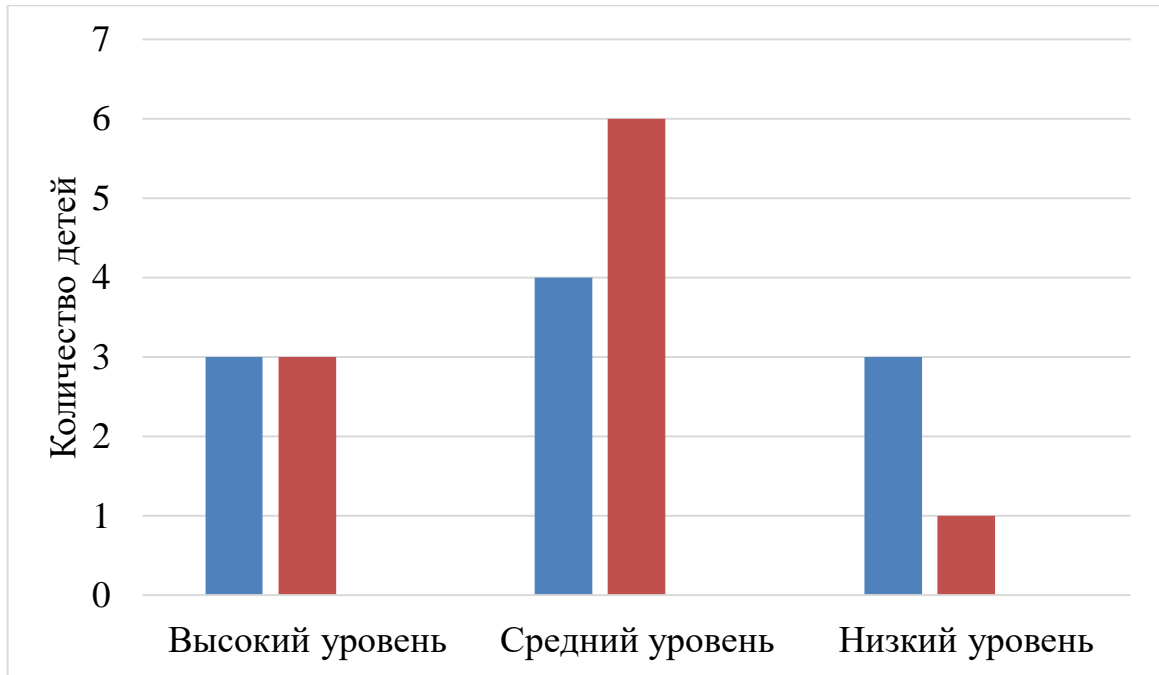


Рисунок 23. Результаты контрольного выполнения задания 3

После проведения коррекционно-развивающей работы дети стали лучше ориентироваться в принципах классификации. Они чаще объединяли предметы по существенным признакам и реже ориентировались на случайные или внешние характеристики. Также улучшилась способность объяснять свой выбор.

Задание 4. Исключение лишнего предмета

Высокий уровень показали 40% (4 ребенка), средний уровень 50% (5 детей) и низкий уровень 10% (1 ребенок) (рисунок 24).

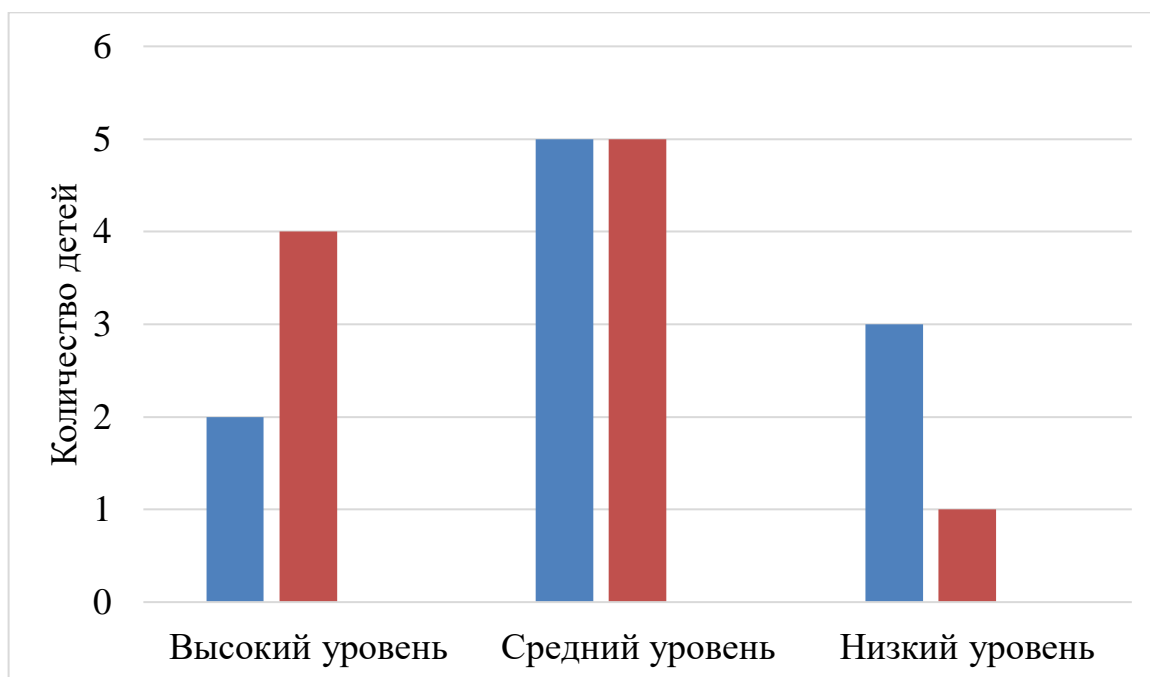


Рисунок 24. Результаты контрольного выполнения задания 4

На контрольном этапе дети значительно успешнее определяли лишний предмет в ряду. В отличие от констатирующего этапа, большинство детей могли объяснить причину своего выбора. Ответы стали более развернутыми и осмысленными.

Задание 5. Понимание заслонённости

Высокий уровень показали 30% (3 ребенка), средний уровень 70% (7 детей), низкий уровень не показали (рисунок 25).

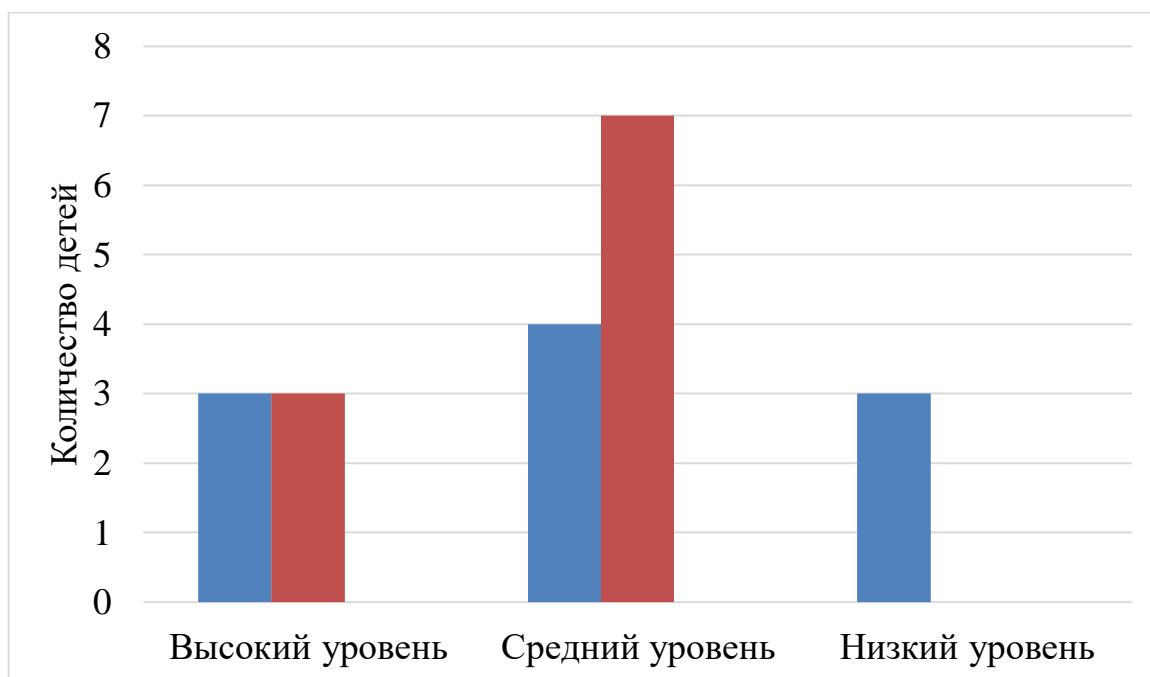


Рисунок 25. Результаты контрольного выполнения задания 5

После формирующего эксперимента дети стали лучше узнавать предметы при частичном перекрытии. Они быстрее определяли объект по видимой части изображения и реже допускали ошибки. Это свидетельствует о развитии зрительного анализа и способности выделять характерные признаки предметов.

Задание 6. Целостность образа предмета

Высокий уровень показали 30% (3 ребенка), средний уровень 50% (5 детей), низкий уровень 20% (2 ребенка) (рисунок 26).

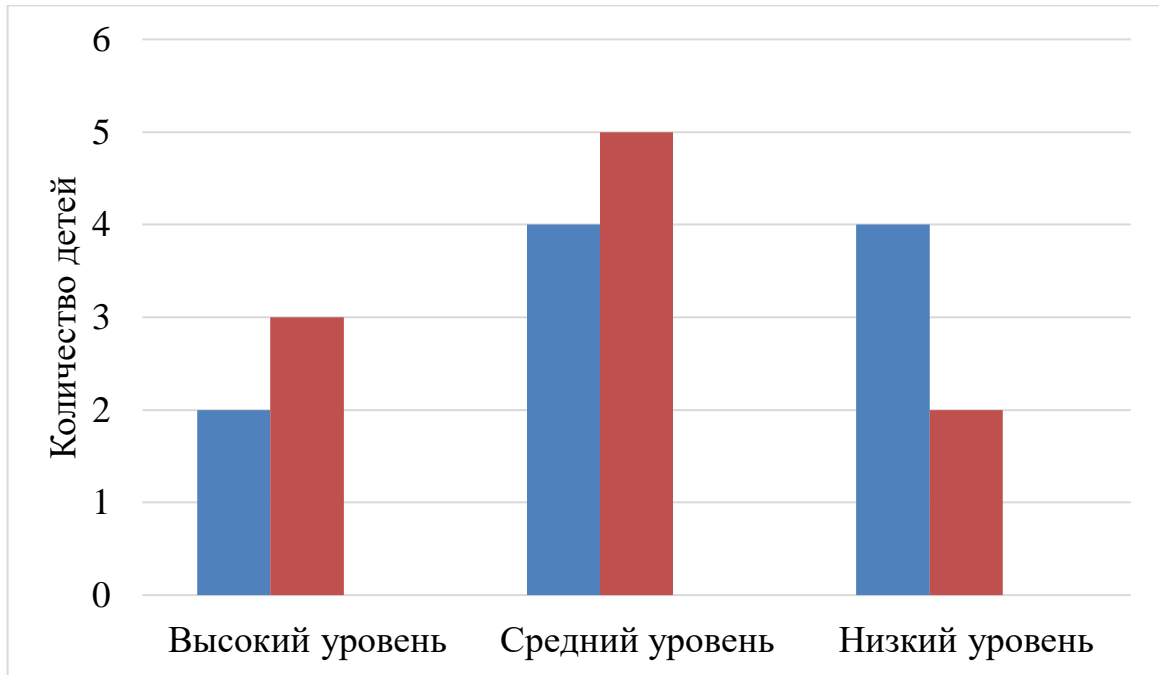


Рисунок 26. Результаты контрольного выполнения задания 6

У детей улучшилась способность воспринимать предмет как единое целое. Если ранее они ориентировались на отдельные детали, то на контрольном этапе чаще правильно определяли объект по его частям. Количество ошибочных ответов уменьшилось.

Задание 7. Сборка разрезной картинки

Высокий уровень показали 20% (2 ребенка), средний уровень 60% (6 детей) и низкий уровень 20% (2 ребенка) (рисунок 27).

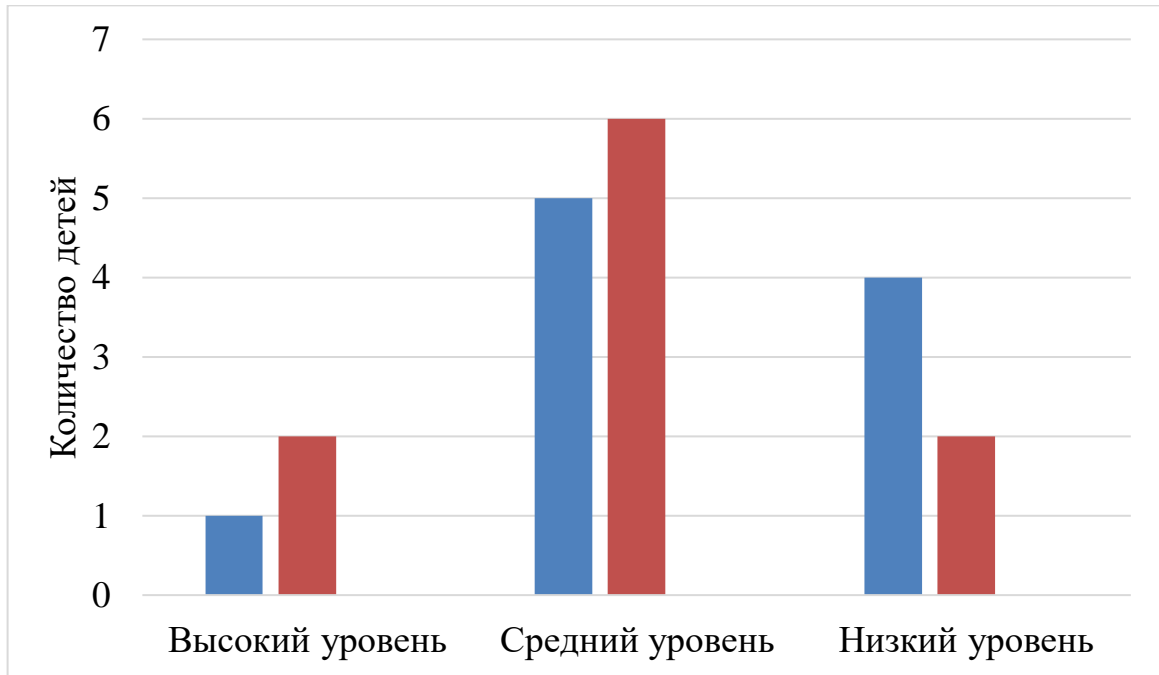


Рисунок 27. Результаты контрольного выполнения задания 7

После проведенной работы дети стали быстрее и точнее собирать разрезные изображения. Большинство детей успешно справлялись с заданием без помощи взрослого. Сократилось время выполнения задания и уменьшилось количество ошибок при расположении частей картинки.

Задание 8. Выделение сенсорных признаков

Высокий уровень показали 30% (3 ребенка), средний уровень 60% (6 детей), низкий уровень 10% (1 ребенок) (рисунок 28).

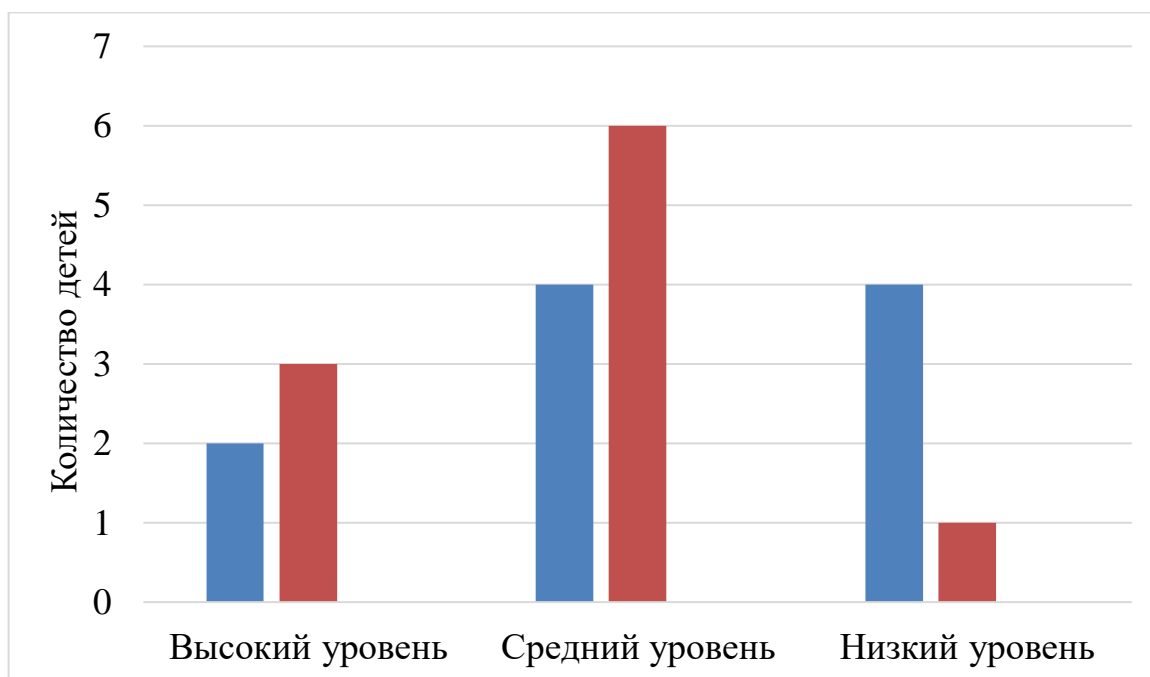


Рисунок 28. Результаты контрольного выполнения задания 8

Дети стали более уверенно выделять основные признаки предметов. Их ответы стали более полными и точными. Многие дети могли назвать несколько характеристик объекта (цвет, форму, размер), тогда как ранее они ограничивались одним признаком.

Задание 9. Описание предмета

Высокий уровень показали 30% (3 ребенка), средний уровень 70% (7 детей), низкий уровень дети не показали (рисунок 29).

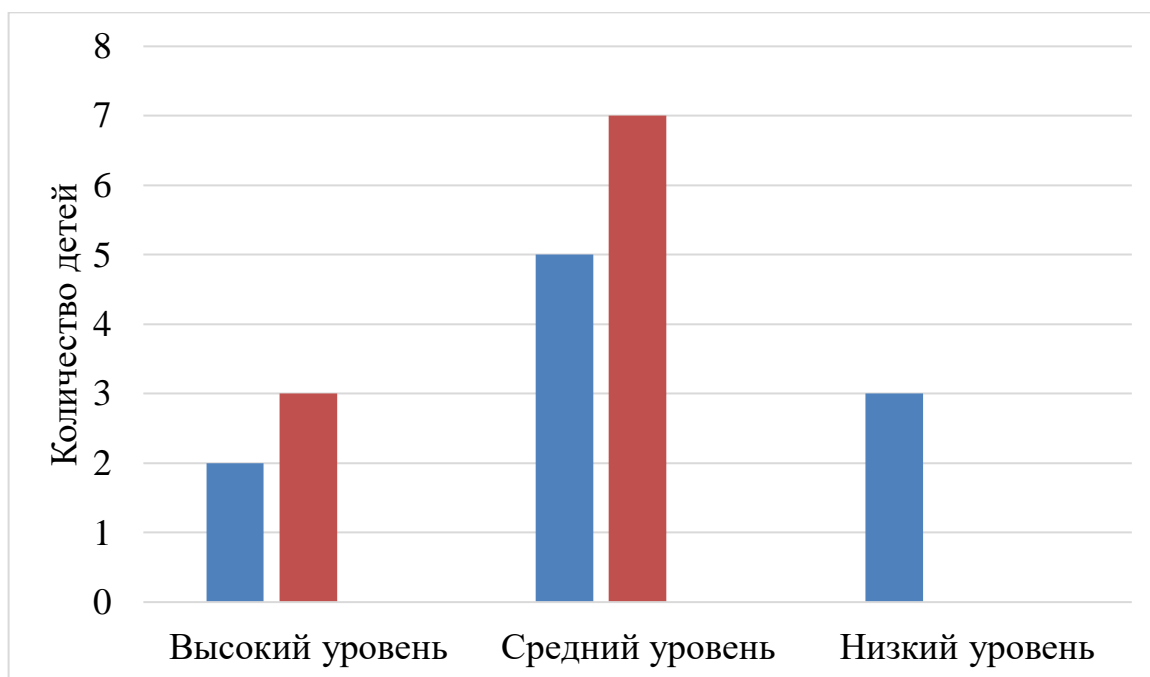


Рисунок 29. Результаты контрольного выполнения задания 9

На контрольном этапе ответы детей стали более развернутыми. Они чаще использовали несколько признаков предмета при его описании и давали более последовательные характеристики объектов. Улучшился словарный запас и способность формулировать высказывания.

Задание 10. Сравнение предметов

Высокий уровень показали 30% (3 ребенка), средний уровень 60% (6 детей) и низкий уровень 10% (1 ребенок) (рисунок 30).

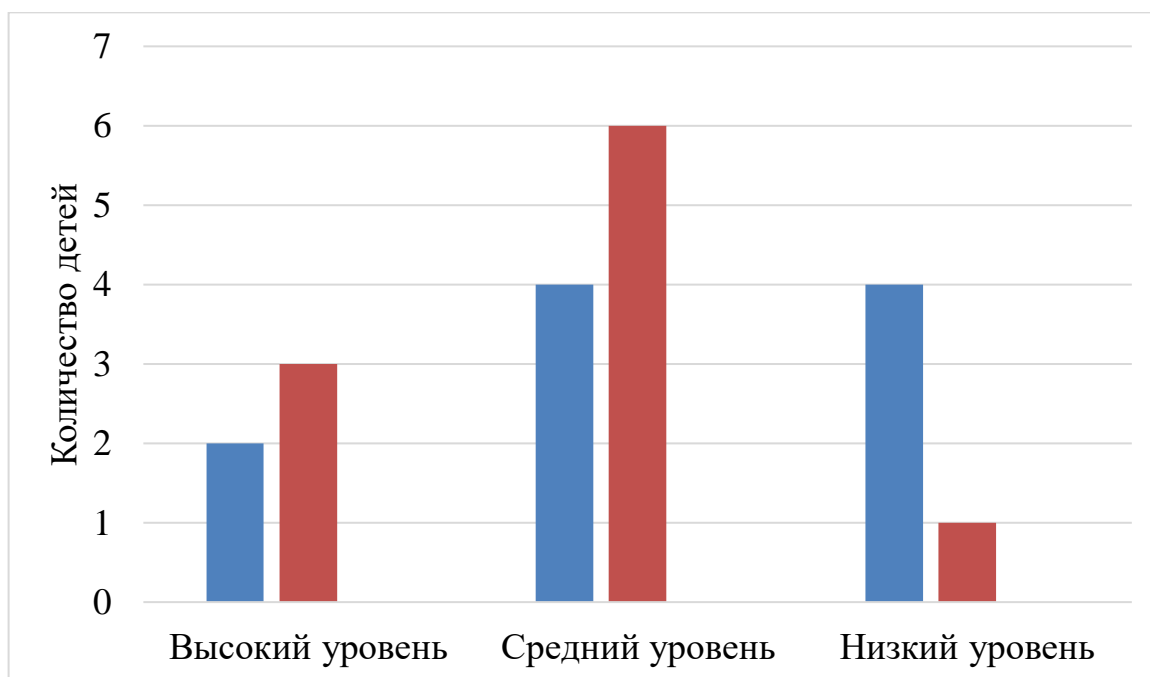


Рисунок 30. Результаты контрольного выполнения задания 10

После проведения формирующего эксперимента дети стали успешнее сравнивать предметы. Они могли выделять несколько признаков сходства и различия, тогда как ранее ограничивались одним признаком или испытывали затруднения при выполнении задания.

Задание 11. Определение назначения предмета

Высокий уровень показали 30% (3 ребенка), средний уровень 70% (7 детей) и низкий уровень дети не показали (рисунок 31).

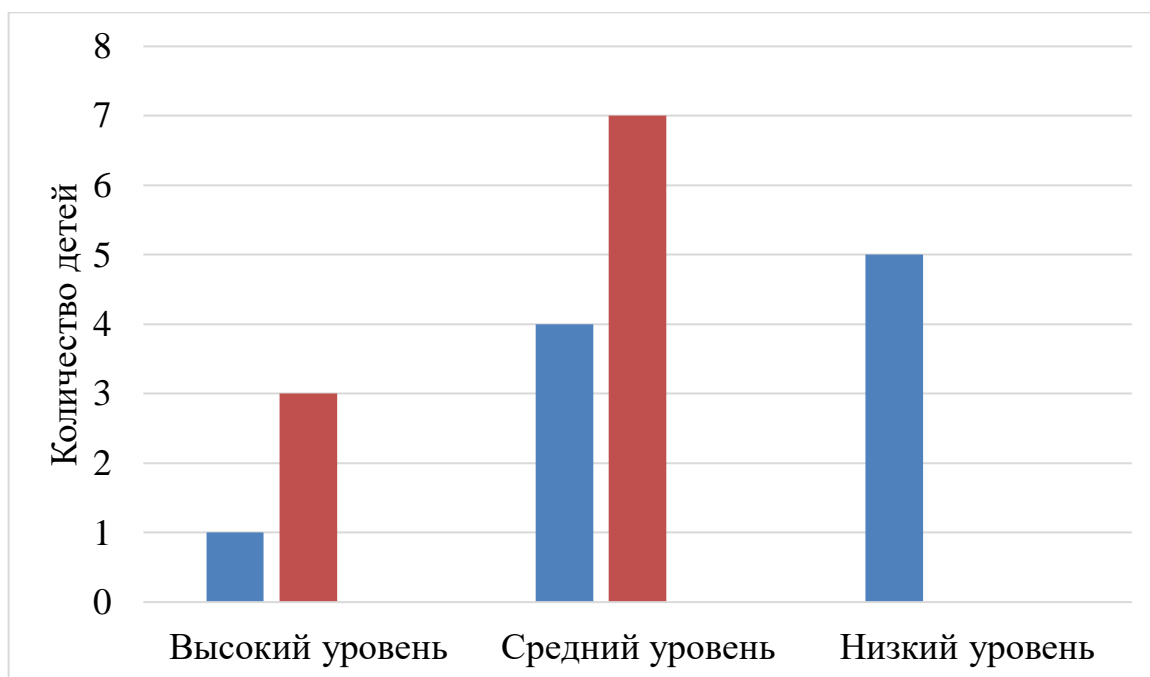


Рисунок 31. Результаты контрольного выполнения задания 11

Дети стали лучше понимать функции предметов и чаще давали правильные ответы. Их объяснения стали более точными и осмысленными.

Задание 12. Подбор предмета к позе

Высокий уровень показали 30% (3 ребенка), средний уровень 50% (5 детей) и низкий уровень 20% (2 ребенка) (рисунок 32).

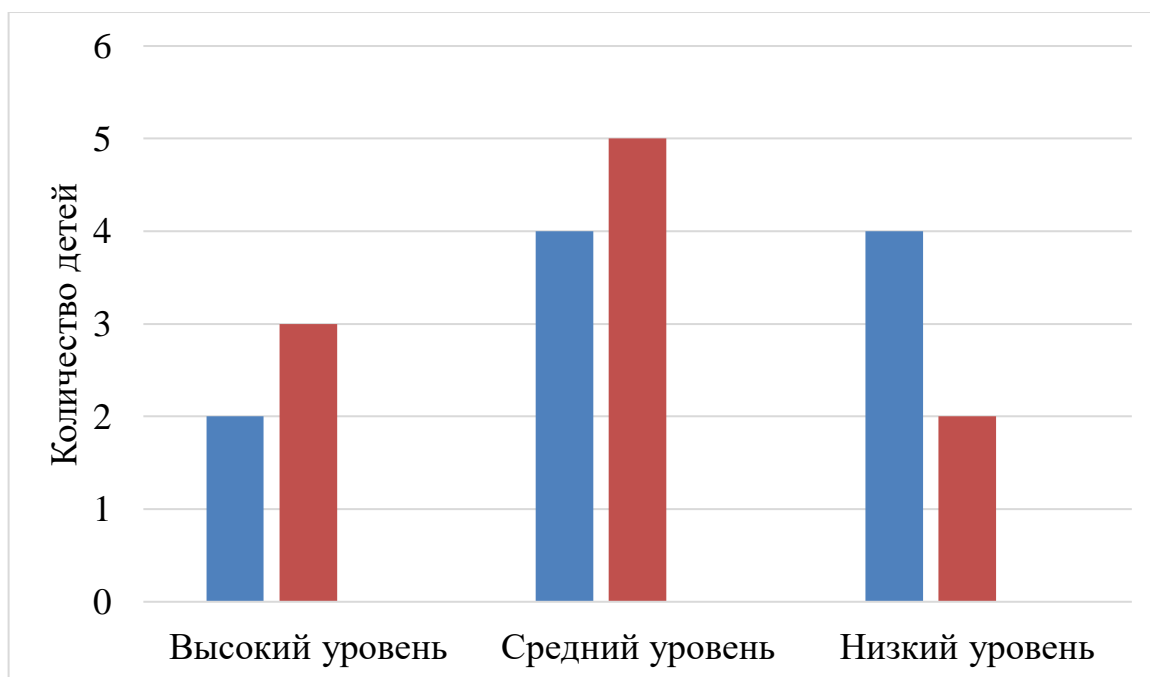


Рисунок 32. Результаты контрольного выполнения задания 12

После проведённой работы дети стали увереннее устанавливать связь между изображенным действием и предметом. Количество ошибок при выполнении задания значительно сократилось.

Задание 13. Узнавание искажённых изображений

Высокий уровень показали 20% (2 ребенка), средний уровень 50% (5 детей), низкий уровень показали 30% (3 ребенка) (рисунок 33).

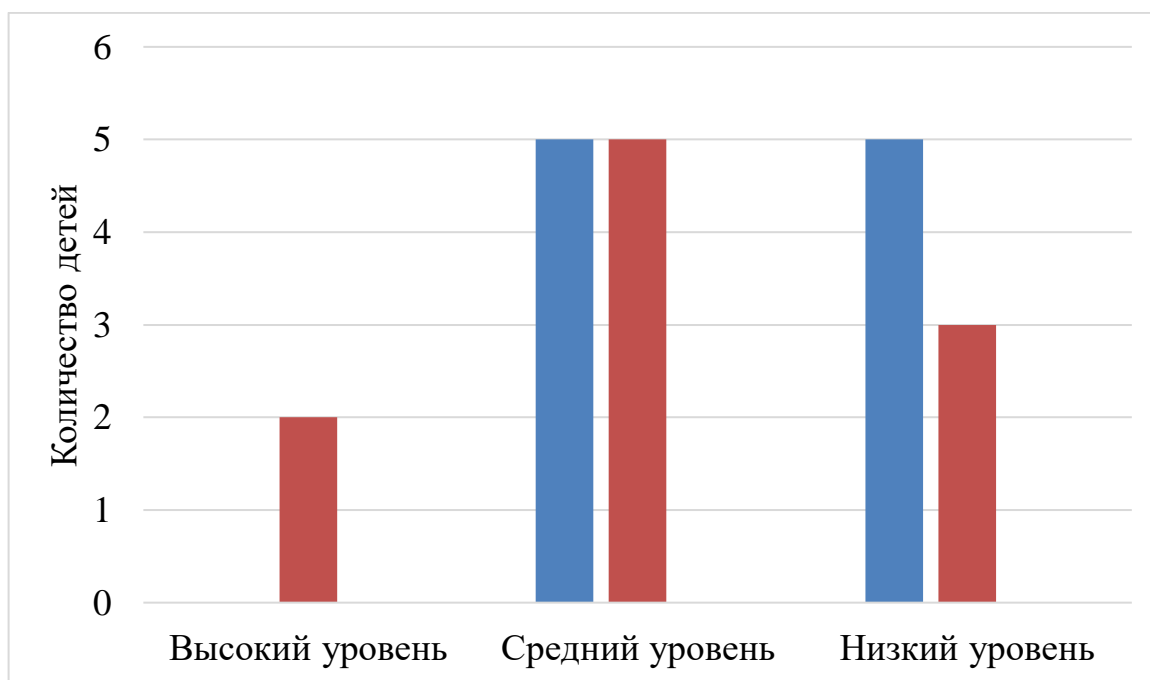


Рисунок 33. Результаты контрольного выполнения задания 13

Несмотря на то, что данное задание по-прежнему оставалось достаточно сложным, дети стали чаще правильно узнавать предметы. Они активнее использовали анализ изображения и реже отказывались от выполнения задания.

Задание 14. Дорисовывание по представлению

Высокий уровень был зафиксирован у 10% (1 ребенок), средний уровень показали 50% (5 детей), низкий уровень 40% (4 ребенка) (рисунок 34).

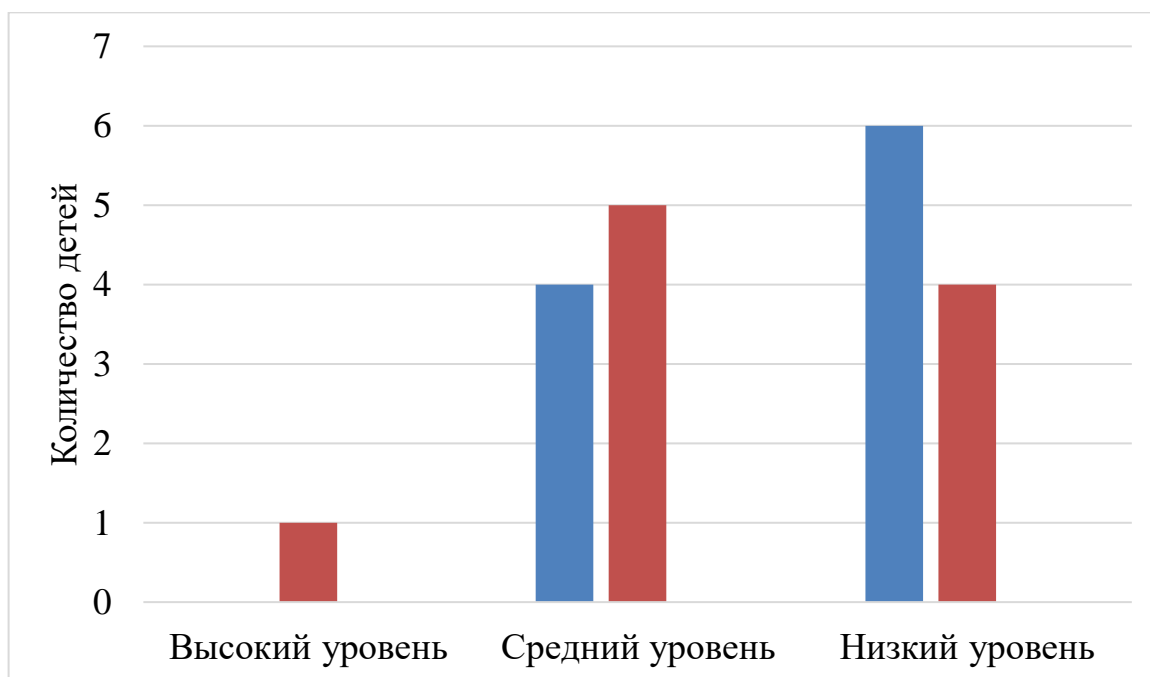


Рисунок 34. Результаты контрольного выполнения задания 14

После формирующего эксперимента рисунки детей стали более точными и завершёнными. Дети реже пропускали важные детали и старались передавать основные признаки предмета.

Задание 15. Определение реального размера

Высокий уровень показали 20% (2 ребенка), средний уровень 60% (6 детей) и низкий уровень 20% (2 ребенка) (рисунок 35).

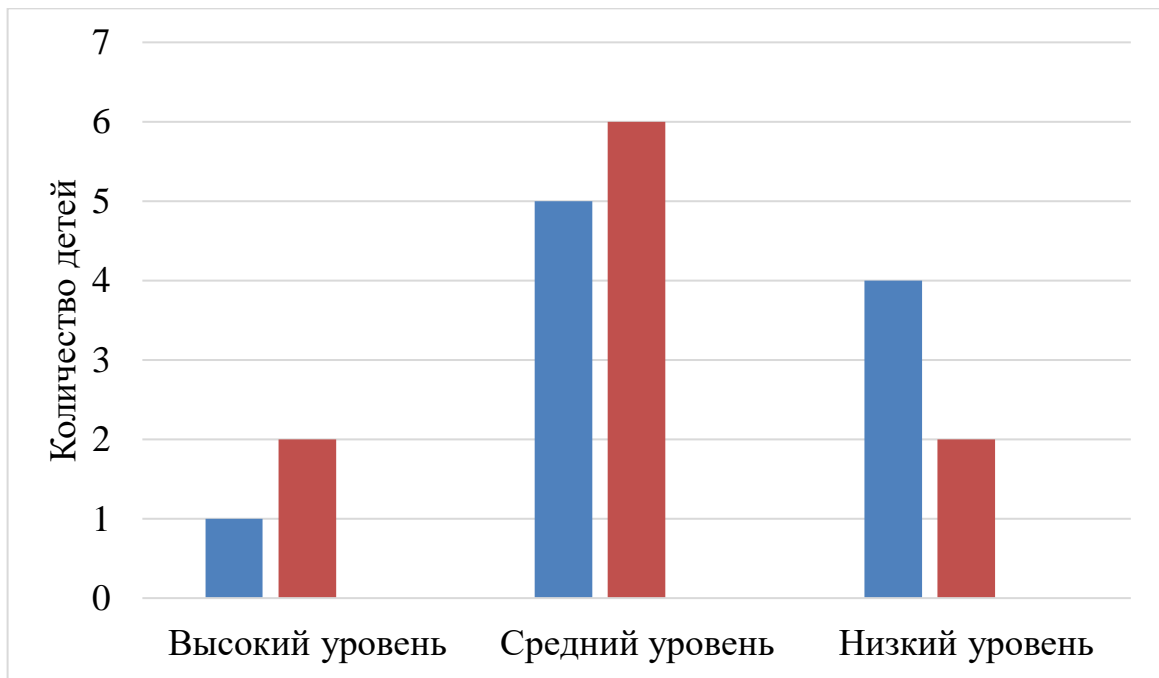


Рисунок 35. Результаты контрольного выполнения задания 15

Дети стали лучше ориентироваться в реальном размере предметов и реже ориентировались только на размер изображения. Ответы стали более осмысленными.

Задание 16. Узнавание предметов в разных положениях

Высокий уровень показали 20% (2 ребенка), средний уровень 60% (6 детей) и низкий уровень 20% (2 ребенка) (рисунок 36).

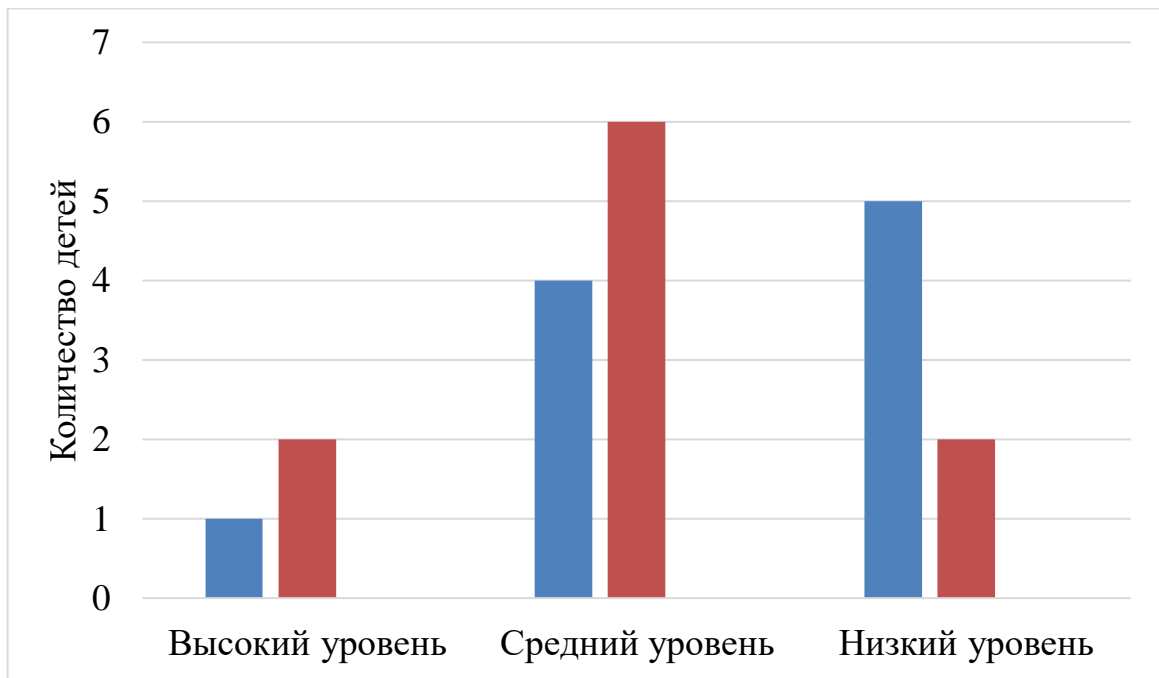


Рисунок 36. Результаты контрольного выполнения задания 16

После коррекционной работы дети стали увереннее узнавать предметы при изменении их положения. Количество неправильных ответов уменьшилось.

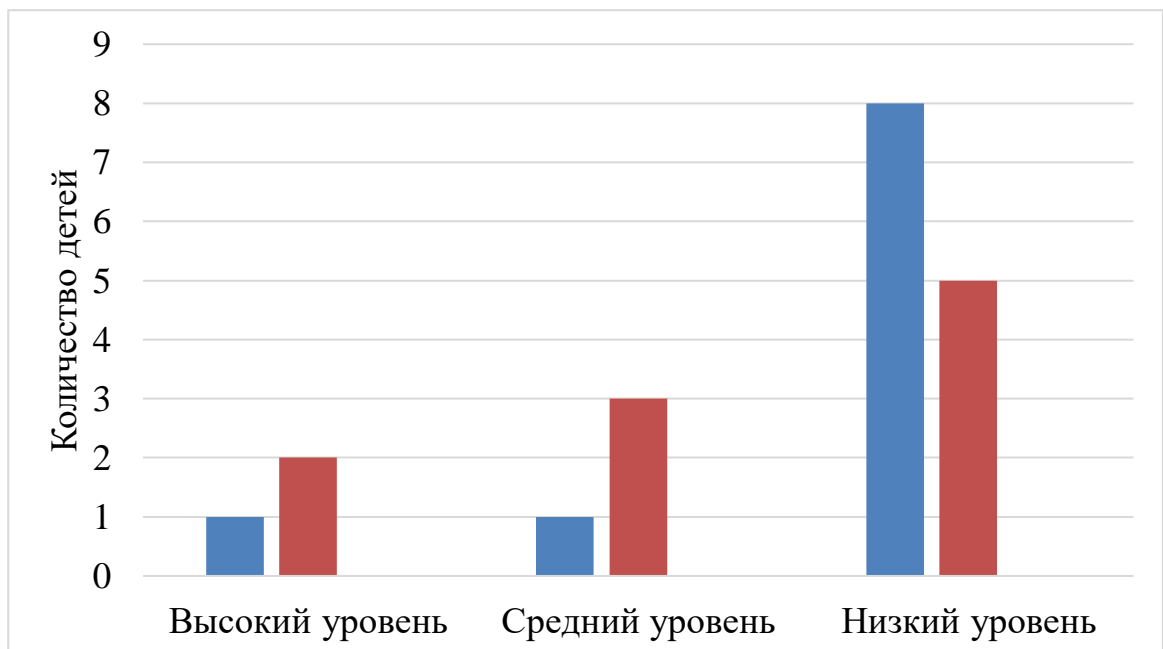


Рисунок 37. Результаты обследования развития предметных представлений у старших дошкольников с функциональным расстройством зрения

При сравнении констатирующего и контрольного экспериментов, в целом, стоит говорить о положительных изменениях, которые произошли при выполнении детьми контрольного эксперимента (таблица 5).

Таблица 5. Обобщающая таблица изменение выполнения задания в рамках контрольного эксперимента

| Задание | Какие трудности были преодолены |
|----------------------------------|---|
| Узнавание предметов | Дети стали быстрее узнавать и правильно называть предметы |
| Понимание обобщающих слов | Дети научились объединять предметы в группы и использовать обобщающие понятия |
| Классификация и группировка | Уменьшилось количество ошибок при группировке предметов |
| Исключение лишнего предмета | Дети стали объяснять свой выбор |
| Понимание заслоненности | Улучшилось узнавание предметов по частично видимым признакам |
| Целостность образа | Дети стали воспринимать предмет как единое целое |
| Разрезная картинка | Дети быстрее собирают изображение |
| Выделение сенсорных признаков | Дети стали выделять несколько признаков предмета |
| Описание предмета | Ответы стали более развернутыми |
| Сравнение предметов | Дети стали выделять несколько признаков сходства и различия |
| Название предмета | Улучшилось понимание функции предметов |
| Подбор предмета к позе | Уменьшилось количество ошибок |
| Узнавание искаженных изображений | Дети стали чаще узнавать предметы |
| Дорисовывание | Рисунки стали более точными |
| Реальный размер | Дети лучше понимают реальные размеры предметов |
| Разные положение | Улучшилось узнавание предметов при изменении их положения |

Таким образом, можно говорить о том, что проведенная коррекционно-развивающая работа оказалась эффективной, и применение предложенных упражнений способствует развитию предметных представлений у детей данной категории.

Выводы по главе 3

Резюмирую, можно говорить о том, что разработка системы коррекционно-развивающих занятий основывалась на результатах констатирующего эксперимента, в ходе которого были выявлены трудности детей в узнавании предметов, выделении их признаков, формировании целостного образа объекта, а также в выполнении заданий, требующих операций анализа, сравнения и классификации. Наибольшие затруднения у детей вызывали задания, связанные с узнаванием предметов при изменении условий восприятия, дорисовыванием изображений, сборкой разрезных картинок, а также определением обобщающих понятий.

С учётом выявленных особенностей была разработана система коррекционно-развивающей работы, направленная на формирование предметных представлений. Коррекционная работа проводилась систематически и строилась с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также специфики их зрительного восприятия. В процессе занятий использовались игровые методы обучения, наглядные пособия, задания на зрительное обследование предметов и упражнения, направленные на формирование сенсорных эталонов. Постепенное усложнение заданий позволило обеспечить последовательное развитие предметных представлений у детей. Анализ результатов контрольного эксперимента показал положительную динамику в развитии предметных представлений у большинства детей. После проведения формирующего эксперимента дети стали более уверенно узнавать и называть предметы, быстрее ориентироваться в предлагаемых заданиях, а также реже допускали ошибки при выполнении диагностических заданий. Улучшились результаты выполнения заданий на классификацию и группировку предметов, определение лишнего объекта, выделение признаков предметов и их описание.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное теоретическое исследование проблематике показало, что формирование предметных представлений у старших дошкольников, имеющих функциональные нарушения зрения, представляет собой важную и неотъемлемую часть познавательного развития ребенка. Предметные представления – это основа дальнейшего развития мышления, речи, а также практических действий. У детей с нормой развития данный процесс идет от непосредственного чувственного восприятия к целостным устойчивым образам, а также опосредуется речью. Важным фактором является активная роль взрослого, что способствует эффективному формированию предметных представлений. У детей, которые имеют функциональные нарушения зрения, данный процесс отличается, он имеет выраженные особенности. Главная характеристика – замедленность процесса, что обусловлено обедненностью чувственного опыта и фрагментарностью представлений об окружающем мире. Формирование предметных представлений у таких детей более сложный и многоуровневый процесс, нуждающийся в использовании компенсаторных возможностей.

В рамках исследования был проведен констатирующий эксперимент на базе дошкольного образовательного учреждения в группе с 10 детьми с функциональными нарушениями зрения. Диагностический инструмент позволил определить уровень сформированности предметных представлений у детей. Результаты показали, что у детей операции узнавания и называния предметов развиты лучше, чем целостное восприятие, анализ и синтез. Также стало очевидным необходимость коррекционной работы в отношении переработки искаженной информации. особенно выраженные трудности были в заданиях, связанных с изменением условий восприятия, дорисовыванием и сборкой разрезанных картинок.

На основе выявленных особенностей была подготовлена программа коррекционно-развивающих занятий, которые были направлены на формирование предметных представлений. Коррекционная работа велась систематически.

Применялись игровые методы, наглядные материалы, что стимулировало анализ, сравнение и классификацию предметов.

Проведенное контрольное исследование показало, что данная программа оказалась эффективной, так как дети смогли показать более высокие результаты, как количественные, так и качественные.

Таким образом, можно говорить, что выдвинутая гипотеза была подтверждена, и систематически организованная коррекционно-развивающая работы с использованием компенсаторных возможностей и речевого сопровождения при активной роли взрослого способствует повышению уровня сформированности предметных представлений у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Утверждена Приказом Министерства Просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1022. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. –URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1022/federalnaia-adaptirovannaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo/> (дата обращения 20.10.2025).
2. Ахметзянова А. И. Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями в развитии / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13. – № 69. – С. 1-16.
3. Венгер Л. А. Генезис сенсорных способностей / Л. А. Венгер. – Москва, 1976. – 236 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва, 2020. – 412 с.
5. Гаврикова Е. В. Формирование ориентировки в пространстве как фактора успешной социализации детей с нарушением зрения / Е. В. Гаврикова, В. В. Головнина // Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы. – 2020. – № 12. – С. 31-35.
6. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Психология как объективная наука. – М.: Изд-во Ин-та практической психологии; Воронеж: НПО Модек, 1998. – С. 272–317.
7. Ганжала Г. П. Восприятие собственного тела детьми с глубокими нарушениями зрения / Г. П. Ганжала, Н. Н. Малярчук // Обзор педагогических исследований. – 2020. – Т. 2, № 4. – С. 72-79.
8. Гареева Р. М. Формирование у детей дошкольного возраста представлений о форме предметов как условие становления предпосылок учебной

деятельности / Р. М. Гареева // Вестник науки. – 2024. – Т. 2, № 12(81). – С. 807-811.

9. Гашимова Р. С. Формирование сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с ООП средствами сенсорной интеграции / Р. С. Гашимова // Методист дошкольного образовательного учреждения. – 2025. – № 51. – С. 39-45.

10. Григорьева Л. П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие / Л. П. Григорьева, С.В. Сташевский – М.: АПН СССР, 1990. – 75 с.

11. Грищенко Т.А. Коррекционная педагогика / Т. А. Грищенко. – Москва: Владос, 2021. – 242 с.

12. Грищенко Т. А. Сенсорное развитие дошкольников с нарушением зрения в условиях специального инклюзивного образования / Т. А. Грищенко. – Москва: Владос, 2021. – 256 с.

13. Дружинина Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / Л. А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 254 с.

14. Журавлева Д. Ю. Развитие зрительно-моторной координации у слабовидящих детей 4-5 лет / Д. Ю. Журавлева, И. В. Смирнова // Актуальные проблемы воспитания и обучения лиц с сенсорными нарушениями : материалы практической конференции «Актуальные проблемы воспитания и обучения лиц с нарушениями слуха», Республиканской научно-практической конференции «Актуальные проблемы комплексного сопровождения лиц с нарушениями зрения», Чебоксары 27 марта – 15 2025 года. – Чебоксары, 2025. – С. 60-63.

15. Казаринова С. В. Формирование у детей с нарушением зрения основ здорового образа жизни через инклюзивное воспитание и интеграцию образовательных областей: сборник трудов конференции. // Дошкольное образование: опыт и перспективы развития : материалы III Всерос. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.] – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. – С. 68-71.

16. Карпушина Е. Б. Формирование представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста с недостатками зрения // Е. Б. Карпушина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2020. – С. 23-25.
17. Митина Е. А. Особенности коррекции звукопроизношения у детей с нарушением зрения / Е. А. Митина // Логопед. – 2020. – № 6. – С. 36-40.
18. Муравьёва Е. И. Формирование предпосылок читательской деятельности у детей с нарушениями зрения / Е. И. Муравьева // Интерактивное образование. – 2021. – С. 37-39.
19. Немов Р.С. Психология / Р. С. Немов. – М.: Владос, 2008. –Кн.1. – 688 с.
20. Никольская Н. А. Развитие предметных представлений у детей с нарушением зрения средствами игровых технологии В.В. Воскобовича / Н. А. Никольская, Т. П. Малкова // [Вестник Шадринского государственного педагогического университета](#). –2019. – С. 35-39.
21. Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие / Л. И. Плаксина. – Москва, 2020. – 328 с.
22. Плаксина Л. И, Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе предметного рисования / Л. И. Плаксина. –Москва, 1991. – 44 с.
23. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – Москва, 2021. – 248 с.
24. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения /под.ред. Л.И. Плаксиной – Институт коррекционной педагогики российской академии образования. М.– 1995г. – 118 с.
25. Развитие эстетического восприятия у детей с нарушением зрения через ознакомление с природой / Е. Н. Проскурина, Т. А. Дровникова, С. В. Руднева, Н. В. Болотских // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 16 ноября 2022 года. –

Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2022. – С. 61-64.

26. Ремезова Л. А. К проблеме формирования предметной деятельности детей раннего возраста с нарушениями зрения / Л. А. Ремезова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 6. – С. 102-107.

27. Репина А. И. Развитие пространственной ориентировки у детей 5-6 лет с нарушением зрения / А. И. Репина, Д. А. Трефилова // Научные и образовательные основы в физической культуре и спорте. – 2023. – Т. 12, № 4. – С. 52-55.

28. Рогова Г. В. О речи учителя на уроке // Иностранные языки в школе. – 1964. – № 1. – С. 10-16.

29. Ромчук И. А. Формирование предметных представлений у дошкольников с нарушениями зрения второго года обучения: учебное пособие / И. А. Ромчук. – 2022. – 84 с.

30. Сеченов И. М. Участие органов чувств в работах рук у зрячего и слепого / И. М. Сеченов // Физиология нервной системы – М. изд-во АН СССР, 1952г. – Кн. 2. – 278 с.

31. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под. ред. Е.В. Самсоновой. — М.: МГППУ, 2012. — 56 с.

32. Эльконин Д. Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Детская психология / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – С. 80-115.

33. Ayzenberg V. New research reveals superior visual perception compared with AI / V. Ayzenberg // Temple University. – 2025. – P. 126-128.

34. Crawford J. D. Spatial transformations for eye–hand coordination. / J. D. Crawford, W. P. Medendorp,, J. J. Marotta, // Journal of Neurophysiology . 2021. – 125(6). – P. 2043–2058.

35. Fischer J. Serial dependence in visual perception / J. Fischer D. Whitney // *Annual Review of Vision Science*. – 2020. – P. 287–306.
36. Craik K. J. W. The nature of explanation / K. J. W. Craik // *University Press*. –P. 256-260.
37. Lederman S. J., Klatzky R. L. Haptic Perception: A Tutorial. — *Attention, Perception, & Psychophysics*, 2009. — Vol. 71, No. 7. — P. 1439–1459.
38. Lockman J. J. Young Children’s Interactions with Objects: Play as Practice and Practice as Play / J. J. Lockman, C. S. Tamis-LeMonda // *PubMedCentral*. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа. —URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10586717/>? (дата обращения 22.10.2025).
39. Hatwell Y., Streri A., Gentaz E. *Touching for Knowing: Cognitive Psychology of Haptic Manual Perception*. — Amsterdam : John Benjamins, 2003. — 304 p.
40. Gori M., Sandini G. Multisensory Integration and Sensorimotor Calibration in Children with Visual Impairment. — *Frontiers in Neuroscience*, 2021. — Vol. 15. — P. 1–10.
41. Johnson-Laird P. N. *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness* / P. N. Johnson-Laird // *Harvard University Press*. –P. 134-137.
42. Millar S. *Understanding and Representing Space: Theory and Evidence from Studies with Blind Children*. — Oxford : Clarendon Press, 1994. — 292 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Конспект образовательной деятельности для старших дошкольников по теме:

«Транспорт»

Цель: обогащение знаний детей о видах транспорта и его назначении

Программные задачи:

Образовательные:

1. Осмотр предмета выделение его основных признаков;
2. Сопоставление зрительным образом предмета с его силуэтным изображением;
3. Сдирать целый предмет из нескольких частей;
4. Обобщать транспорт по виду.

Развивающие:

1. Правильно называть транспорт;
2. Правильно называть вид транспорта (наземный, воздушный, водный, железнодорожный).

Воспитывающие:

1. Не перебивать при ответе товарища;
2. Проявлять интерес к транспорту
3. Проявлять умение работать в паре.

Оборудование и материалы:

1. Набор карточек с видами транспорта (дорога - наземный, воздушный шарик - воздушный, водоем - водный, железная дорога железнодорожный);
2. Предметные и силуэтные изображения транспорта (автомобиль, грузовик, автобус, трамвай, поезд, самолет, воздушный шар, вертолет, корабль, лодка);
3. Разрезные изображения транспорта (5 шт. – по одной на пару детей);
4. Бумажные самолеты по количеству детей.

Методы и приемы:

- Наглядные (показ образца, рассматривание иллюстраций);
- Словесные (беседа, вопросы);
- Игровые (сюрпризный момент, игровая ситуация).

Предварительная работа: наблюдение за транспортом, просмотр видео фрагмента о транспорте.

Ход занятия:

1. Организационный момент

Педагог: ребята, как ваше настроение, хорошее? Давайте улыбнемся друг другу, чтобы настроение стало еще лучше.

2. Игровая мотивация

Педагог показывает детям коробку

Педагог: посмотрите, что я сегодня для вас принесла. Что это? Конечно, это коробка. В ней находится что-то связанное с нашим занятием, хотите узнать? Но я вам так сразу не скажу и не покажу. Ваша задача быть внимательными на занятии, и в конце отгадать что же я там для вас принесла. Вы справитесь? Хорошо.

Педагог размещает коробку рядом с собой, показывает детям поочередно картинки видов транспорта (дорога, воздушный шар, водоем, железная дорога) и размещает их на передвижной доске.

Педагог: Посмотрите, что это? Какой транспорт едет по дороге? Как его назовем если он едет по земле? Наземный, давайте повторим. Какой транспорт движется по воздуху? Как его назовем? Воздушный. По воде? Водный. По железной дороге? Железнодорожный. Интересно что будем делать с этими картинками?

3. Гимнастика для глаз.

Педагог: давайте сейчас сначала позаботимся о наших глазках.

В нашем городе машины (круговые движения глаз)

Маленькие и большие (движения глаз вниз и вверх)

На дороге не зевай (зажмурили глаза)

Транспорт быстро замечай (открыли глаза)

Вдаль скорее посмотри (жест взгляда в даль)

Едет желтое такси (прищурились)

Переводим вправо взгляд

– автобус прокатить нас рад (взгляд вправо, голова неподвижна)

А теперь посмотрим влево

- на троллейбусе поедem смело (взгляд влево, голова неподвижна)

Вверх скорее ты взгляни – по небу самолет летит (глаза вверх)

Сделал круг над головой – поздоровался с тобой (круговые вращения глазами) – выполняется 2 раза.

4. Практическая часть

Упражнение «Рассмотри предмет»

Педагог каждому ребенку раздает картинку с изображением транспорта просит его внимательно рассмотреть, по очереди верно назвать свой транспорт, определить вид, сказать, что он делает и разместить на доске под правильной карточкой вида транспорта.

Педагог приводит пример: У меня велосипед, он ездит по земле, это наземный транспорт

Упражнение «Найди такой же»

Педагог каждому ребенку раздает картинку с силуэтным изображением транспорта и просит определить какой у него транспорт.

При затруднении, ребенку предлагается подойти к доске и способом приложения к изображениям транспорта верно определить свой.

Физминутка

Самолеты загудели

(вращение перед грудью согнутыми в локтях руками)

Самолеты полетели

(руки в стороны, поочередно наклоны в стороны)

На поляну тихо сели

(руки по коленям)

Да и снова полетели.

(руки в стороны, наклоны в стороны) – выполняется 3-4 раза

Упражнение «Собери картинку»

Педагог предлагает детям разделить на пары и сесть за столы, после, раздает им разрезную картинку из 4 частей. Предлагает отгадать какой транспорт получится и назвать его вид.

5. Заключительная часть

Педагог: ребята, о чем же мы с вами сегодня говорили? Верно, о транспорте. Какие виды транспорта бывают? Воздушный транспорт какой бывает? А Наземный? Молодцы. А какой ваш любимый вид транспорта?

Педагог берет коробку

Педагог: как думаете, что там? Дам подсказку это воздушный вид транспорта.

Педагог открывает коробку, достает бумажный самолетик. Предлагает детям взять по самолету и запустить его.

Педагог: какие вы молодцы!

Конспект образовательной деятельности для старших дошкольников по теме:

«Дом, мебель»

Цель: систематизация знаний детей о мебели, формирование навыков группировки.

Программные задачи:

Образовательные:

Описывать предмет с помощью зрительного анализатора (величина, цвет, материал);

1. Группировать предметы по группе (по назначению/материалу);
2. Определять предмет мебели по его части.

Развивающие:

1. Использовать в речи слова, обозначающие название мебели, название материала;

2. Образовывать имена существительные в множественном числе;
3. Развивать логическое мышление.

Воспитывающие:

1. Не перебивать при ответе товарища;
2. Повторить правила обращения с мебелью;
3. Проявлять умение работать в паре.

Оборудование и материалы: цветок из бумаги, макет дома (кукольный), игрушечная мебель для кукольного дома (кровать, стулья, стол, шкаф, комод, диван, кресло, кухонный гарнитур), карточки двух размеров – маленькие и большие с изображением предметов мебели (кровать, стул, стол, шкаф, комод, диван, кресло, кухонный гарнитур), карточки на каждого ребенка с изображением части предмета мебели (спинка стула, подлокотник кресла, ножка стола, дверца шкафа и т.д), карточки с изображением групп мебели (рубашка/чашка – мебель для одежды или посуды и т.д).

Методы и приемы:

- Наглядные (показ образца, рассматривание иллюстраций);
- Словесные (беседа, вопросы);

- Игровые (сюрпризный момент, игровая ситуация).

Предварительная работа: сюжетно – ролевая игра «Кто в доме живет», эвристическая беседа «Жизнь древних людей без мебели».

Ход занятия:

1. Организационный момент

Дети сидят на ковре полукругом перед педагогом, в руках у педагога цветок из бумаги.

Педагог: ребята, посмотрите какой красивый цветок в моих руках, давайте поднимем друг другу настроение с помощью него. Я передаю его по кругу и тому, кому дарю скажу комплимент – Ты очень добрая (педагог дарит цветок ребенку, ребенок передает другому с комплиментом и т.д).

Педагог: Настроились на занятие, у всех приятное настроение? Пройдёмте на стульчики.

2. Игровая мотивация

Рядом с местом педагога на стуле стоит макет дома (кукольный)

Педагог: ой посмотрите, что это появилось у нас? Дом, конечно. Но в нем чего-то не хватает мне кажется, как вы думаете? Да, в нем абсолютно нет никакой мебели. Что же мы будем делать? Так хочется поиграть с этим домиком, правда же? (предположения детей)

Педагог: давайте с вами для начала представим, какой мебелью бы мы наполнили этот дом? Какие здесь есть комнаты? (дети перечисляют комнаты и мебель для них) Итак, мы поговорим сегодня с вами о мебели в доме.

3. Гимнастика для глаз

Педагог, давайте для начала позаботимся о наших глазках.

«Нарисуйте» круг умело (водят глазами по кругу),

Цветок близко (руку подносят к лицу и смотрят на нее)

– вот в дали (отводят руку от себя, не прерывая от нее взгляда)

Ты внимательно смотри (закрывать глаза на 5 сек)

Вот такой у нас цветок (открыть глаза)

Улыбнись ему дружок (улыбнулись, зажмурили глаза)

Быстро, быстро вы моргайте

И движенья выполняйте.

4. Практическая часть

Упражнение «Большой – маленький»

Педагог размещает на доске большие и маленькие карточки с изображением предметов мебели.

Педагог: что на карточках изображено? Какая мебель? (дети по очереди называют предметы мебели). А почему всех предметов по два, они одинаковые? Конечно нет, есть маленький предмет и большой. Давайте с вами поиграем.

Каждый ребенок по очереди подходит и находит карточки, названного педагогом предмета.

(Педагог: найди карточку, с изображением дивана. Что ты нашел, какой диван?)

Ответ ребенка: большой и маленький диван.

Педагог: вместе эти два предмета как назовешь?

Ответ ребенка: диваны)

Каждый ребенок выполняет упражнение по очереди, остальные дети слушают, проверят, подсказывают.

Упражнение «Узнай предмет по части»

Педагог каждому ребенку раздает карточку с изображением части предмета мебели и просит подумать, что это за часть и какого предмета мебели, назвать материал из которого делают эту мебель. (Педагог приводит пример: у меня изображена спинка стула, стул делают из дерева или металла, или пластика).

Физминутка

Раз, два, три, четыре, (хлопают в ладоши)

Много мебели в квартире. (прыгают на месте)

В шкаф повесим мы рубашку, (повороты туловища вправо-влево)

В шкафчик поставим чашку. (поднимают руки вверх)

Чтобы ножки отдохнули, (трясут каждой ногой)

Посидим чуть-чуть на стуле. (приседают)

А когда мы крепко спали, (кладут руки под щеку)

На кровати мы лежали.

А потом мы с котом (хлопают в ладоши)

Посидели за столом,

Чай с вареньем дружно пили. (прыгают на месте)

Много мебели в квартире.

Упражнение «Разложи по группам»

Педагог приносит корзину с игрушечной мебелью для кукольного дома.

Педагог: ребята, вот же она мебель для нашего домика, но для начала давайте ее разделим по небольшим группам.

Педагог подводит детей к трем столам.

Педагог: давайте распределим по группам предметы мебели для нашего дома. На первом столе будут предметы, в которые можно положить одежду или посуду на хранение, на втором столе будут предметы для отдыха или сна, а на третьем столе игровая мебель.

Дети выполняют задания, садятся на стульчики.

5. Заключительный этап

Педагог: о чем мы сегодня с вами говорили на занятии? Какая бывает мебель, для чего? Какую мебель можно сделать из дерева, металла, стекла, пластмассы? Как нужно ухаживать за мебелью? Верно, не рисовать на ней, не резать, не проливать ничего на мебель. Молодцы.

Педагог: а теперь давайте все вместе расставим мебель в нашем домике и поиграем.

Конспект образовательной деятельности для старших дошкольников
«Транспорт»

Цель: совершенствование знаний детей о различных видах транспорта.

Задачи:

Образовательные:

1. Описывать транспорт (цвет, вид, назначение);
2. Группировать транспорт по назначению;
3. Найди сходства и различия.

Развивающие:

1. Развивать умения анализировать предмет, правильно называть предмет, его части;
2. Развивать навыка группировки;
3. Развивать операции сравнения двух предметов.

Воспитывающие:

1. Проявлять аккуратность в работе;
2. Не перебивать при ответе товарища.

Материалы и оборудование: предметные картинки по теме транспорт, раздаточный материал – чистые листы, цветные карандаши.

Ход занятия:

1. Организационный момент

Педагог: Ребята, вы любите загадки? У меня есть одна очень сложная, попробуйте с ней справиться?

«Есть и водный, и воздушный, тот что движется по суше. Грузы возит и людей. Что это, скажи скорей?»

Педагог: Верно, это транспорт!

2. Игровая мотивация

Педагог показывает на доске рисунок гаража.

Педагог: посмотрите, здесь нарисован гараж, но он пустой. Поможете мне его заполнить?

Педагог: Как? А вот, для начала, сегодня я предлагаю вам вспомнить какой транспорт бывает и поговорить об этом подробнее. Затем заполним наш гараж.

3. Гимнастика для глаз

А сейчас, а сейчас

Вправо погляди.

Всем гимнастика для глаз.

Глазки влево, глазки вправо -

Глаза крепко закрываем,

Упражнение на славу.

Дружно вместе открываем.

Глазки вверх, глазки вниз,

Снова крепко закрываем

Поработай, не ленись!

И опять их открываем.

И по кругу посмотрите.

Смело можем показать,

Прямо, ровно посидите.

Как умеем мы моргать.

Посидите ровно, прямо,

Головою не верти,

А глаза закрой руками.

Влево посмотри,

4. Практическая часть

Упражнение «Опиши предмет»

Педагог на доске размещает карточки с изображением транспорта.

Педагог: давайте рассмотрим каждый предмет. Что это? Какой вид транспорта, воздушный, водный, наземный, железнодорожный? Из чего состоит любой наземный транспорт? Колеса, чтобы ездить. Руль чтобы управлять колесами, верно! Какое назначение у транспорта? Например, такси – возит людей до нужного места, пожарная машина спасает дом и людей от огня. К каким профессиям относятся корабль? моряк, например, верно. Кто работает в автобусе? Водитель, кондуктор. Молодцы.

Затем педагог предлагает детям молча каждому загадать 1 предмет из транспорта и описать его для детей не называя его, а другие дети узнают по описанию.

(Педагог показывает пример: я загадала транспорт, он воздушный и белого цвета, на нем работают стюардессы и пилоты – самолет)

Упражнение «Разложи по группам»

Педагог предлагает детям распределить карточки на ковре по группам «Транспорт который перевозит людей или грузы», «Техника специального назначения», «Детский транспорт».

Физинутка

Самолет, самолет отправляется в полет! (шагают на месте, прямые руки в стороны)

Я налево поверну и направо посмотрю (поворот туловища вправо и влево)

Постою и отдохну (дети кружатся вокруг себя, останавливаются)

И опять...(вдох через нос и на выдохе звук жжжж)

Я направо поверну и налево посмотрю. (вопорот туловища направо и налево)

Упражнение «Найди сходства и различия»

Педагог показывает детям две картинки с изображением двух разных предметов транспорта, и просит найти отличия и сходства

Например, самолет и грузовая машина. Различия: самолет перевозит людей, а грузовая машина грузы; самолетом управляет пилот, а грузовиком водитель, грузовик наземный, а самолет воздушный. Сходства: у грузовика есть колеса, у самолета есть шасси (маленькие колеса).

5. Творческая работа

Дети проходят за столы

Педагог: давайте разомнем наши пальчики:

Пальчиковая гимнастика

Раз, два, три, четыре, пять – (Сжимают и разжимают пальчики)

Буду транспорт я считать.

Автобус, лодка и мопед (Поочередно сжимают пальчики обеих рук в кулачки, начиная с мизинца левой руки)

Мотоцикл, велосипед,

Автомобиль и самолет,

Корабль, поезд, вертолет.

Дети рисуют рисунки транспорта

6. Заключительный этап

Педагог: о чем мы сегодня с вами говорили? Что-то новое узнали сегодня?
Что вам больше всего понравилось на занятии? Что было трудно?

Давайте разместим ваши рисунки транспорта в нашем гараже на доске, и все вместе подойдем и рассмотрим их.

Конспект индивидуального занятия для старших дошкольников

«Дом. Мебель»

Цель: систематизация знаний ребенка о мебели, развитие зрительного внимания.

Программные задачи:

Образовательные:

1. Узнавать заданный предмет среди других;
2. Сравнивать два предмета;
3. Находить лишний предмет в ряду схожих предметов мебели.

Развивающие:

1. Использовать в речи слова, обозначающие название предметов мебели и их частей и само обобщающее слово «Мебель»;
2. Развивать слуховое и зрительное восприятие;
3. Развивать логическое мышление.

Воспитывающие:

1. Проявлять умение внимательно слушать и выполнять инструкцию педагога.

Оборудование и материалы: мягкая игрушка мишки, иллюстрации предметов мебели (кровать, стул, стол, шкаф, комод, диван, кресло, кухонный гарнитур, табурет, письменный стол), раскраска мебели в доме (спальня, кухня, гостиная), цветные карандаши.

Методы и приемы:

- Наглядные (показ образца, рассматривание иллюстраций);
- Словесные (беседа, вопросы);
- Игровые (сюрпризный момент, игровая ситуация).

Предварительная работа: просмотр видео – фрагмента «Мебель в доме»

Ход занятия:

1. Организационный момент

Педагог: Здравствуй, очень рада видеть тебя. Как твое настроение? Здорово, ты готов поиграть со мной сегодня?

2. Игровая мотивация

Педагог: Посмотри, к нам в гости пришел мишка. Он рассказал, что хочет построить большой дом для всех зверей к следующей зиме. Они все будут там зимовать. Но вот беда – мишка не знает, что должно быть внутри большого дома. Он о мебели ничего не знает, давай поможем ему, расскажем?

3. Гимнастика для глаз

Педагог: для начала, мы с тобой позаботимся о глазках, хорошо?

Упражнение «жмурки» - педагог просит ребенка зажмурить глаза, досчитать до трех, а затем из открыть.

Упражнение «моргание» - педагог, считая до пяти, просит ребенка быстро поморгать.

Упражнение «Повороты глаз» - педагог просит ребенка медленно переводить взгляд с потолка на пол, с пола на правую стену, затем на левую и снова на потолок, голова неподвижна.

Упражнение «Круг» - педагог просит ребенка нарисовать круг глазами в одну сторону и в другую.

Упражнение «Погреем глазки» - ребенок трет ладони друг о друга и прикладывает их к закрытым глазам на 10 секунд.

Каждое упражнение выполняется по 3 – 4 раза.

4. Практическая часть

Пальчиковая гимнастика.

Мебель я начну считать (кулачок, хлопок)

Кресло, стол, диван, кровать

Полка, тумбочка, буфет

Шкаф, комод и табурет (поочередное загибание пальцев)

Много мебели назвали

Десять пальчиков зажали. (сжимать и разжимать пальцы)

Упражнение «Узнай предмет»

Педагог дает ребенку раскраску «Мебель в доме», задача ребенка отгадать о каком предмете мебели говорит педагог и раскрасить его любимым цветом.

Загадки: Если ты захочешь спать, то ложишься на ... (кровать);

Как приятно нашей Тане поваляться на ... (диване);

Свитер, кофту, теплый шарф до зимы мы сложи в ... (шкаф);

На нем пишут, за другим едят, все вокруг него сидят... (стол обеденный и письменный);

Удобно, мягко и уютно там вечерочком посидеть. Но лишь один туда влезть, всем вместе там нельзя сидеть... (кресло).

Упражнение «Найди сходства и отличия»

Педагог дает ребенку картинку с двумя изображениями мебели: кровать и диван; стул и стол; кресло и табурет; книжный шкаф и шкаф для одежды и т.д.

Ребенок находит отличия и сходства двух предметов, доказывает свое мнение, указывая на отличия или сходство.

Упражнение «Четвертый лишний»

Перед ребенком лежат карточки с изображением 4 предметов. Задача ребенка рассмотреть и назвать лишний предмет. Объяснить почему.

На карточках изображены: Яблоко – груша – банан – стул; Кошка – медведь – белка – кровать; обеденный стол – письменный стол – журнальный стол – кресло; книжный шкаф, тарелка, кружка, вилка; табурет – кресло – диван – стул.

Педагог выкладывает перед ребенком иллюстрации предметов мебели.

Педагог: итак, давай подумаем, какие предметы мишке нужны в дом. Выбери карточки предметов мебели, которые нужны в спальне? Что это за предметы? А что понадобится из мебели на кухне? В гостиной? Молодец.

5. Заключительный этап

Педагог: как мы все эти предметы назовем одним словом? Мебель, верно. Мишке мы с тобой помогли, про мебель ему рассказали. Было трудно тебе сегодня? А что больше понравилось? Ты сегодня молодец. Возьми раскраску с собой, сможешь еще раскрасить предметы мебели, которые остались.

Конспект индивидуального занятия для старших дошкольников

«Транспорт»

Цель: совершенствование знаний детей о различных видах транспорта.

Задачи:

Образовательные:

1. Описывать транспорт (цвет, вид, назначение);
2. Определять вид транспорта (водный, наземный, воздушный, железнодорожный)
3. Размещать транспорт по размеру от маленького к большому и наоборот;

Развивающие:

1. Развивать умения анализировать предмет, правильно называть предмет, и его части;
2. Развивать навык сравнения предметов по размеру;
3. Развивать навык группировки по виду транспорта;
4. Развивать зрительное внимание.

Воспитывающие:

1. Проявлять умение внимательно слушать и выполнять инструкцию педагога.

Материалы и оборудование: карточки с изображением настроения, предметные картинки по теме транспорт, картинки, определяющие вид транспорта (наземный, водный, железнодорожный, воздушный), модели транспорта разных видов и размеров (машина, автобус, грузовик, бетономешалка, камаз, трактор, самолет и т.д).

Ход занятия:

1. Организационный момент

Педагог: Здравствуй, очень рада видеть тебя. Как твое настроение? Выбери карточку какое у тебя настроение. Здорово, ты готов поиграть со мной сегодня?

2. Игровая мотивация

Педагог расставляет перед ребенком модели транспорта в хаотичном порядке.

Педагог: Ты любишь машины? Здорово, а посмотри сколько транспортных средств к нам с тобой сегодня приехало и прилетело. Поможешь мне все рассмотреть и рассортировать? Здорово.

3. Гимнастика для глаз

А сейчас, а сейчас

Вправо погляди.

У нас гимнастика для глаз.

Глазки влево, глазки вправо -

Глаза крепко закрываем,

Упражнение на славу.

Дружно вместе открываем.

Глазки вверх, глазки вниз,

Снова крепко закрываем

Поработай, не ленись!

И опять их открываем.

И по кругу посмотрите.

Смело можем показать,

Прямо, ровно посидите.

Как умеем мы моргать.

Посидите ровно, прямо,

Головою не верти,

А глаза закрой руками. (3-4 раза

Влево посмотри,

4. Практическая часть

Упражнение «Что перед тобой»

Педагог берет модель транспорта и просит ребенка рассказать, что это, назначение транспорта (грузовик перевозит груз, бетономешалка мешает бетон для строительства и т.д.) по чему движется и к какому виду относиться. Выбрать карточку вида транспорта (воздушный, водный, железнодорожный или наземный).

Упражнение «Разложи по размеру»

Педагог просит ребенка выбрать из представленных видов транспорта только наземный вид. И расставить в порядке возрастания от самой маленькой до самой большой.

Упражнение «Чего не стало»

Педагог предлагает ребенку закрыть глаза, убирает одну модель транспорта из ряда и просит ребенка определить, чего не стало.

Педагог: Что стояло на этом месте? Какого цвета была машина? Она была больше автобуса или меньше?

Затем, если ребенок легко справляется, для усложнения, педагог может убрать две или 3 машины для тренировки зрительной памяти и внимания.

Пальчиковая гимнастика

Все машины по порядку (Обеими руками «крутить руль» перед собой.)

Подъезжают на заправку:

Бензовоз, мусоровоз,

С молоком молоковоз,

С хлебом свежим хлебовоз

И тяжелый лесовоз. (Пальцами поочередно, начиная с мизинца, касаться ладошки.) выполняется 3-4 раза.

Упражнение «Разложи по группам»

Педагог дает карточки с изображением транспортных средств и просит ребенка разделить их на 4 группы (воздушный, наземный, водный, железнодорожный)

5. Заключительный этап

Педагог: спасибо тебе, за то, что ты помог разобрать весь транспорт. Ты так много знаешь о транспорте. Трудно тебе было? Что больше всего понравилось? Поможешь мне весь транспорт убрать на полки? Спасибо.

Конспект образовательной деятельности для старших дошкольников

по теме: «Здоровый образ жизни»

Цель: формирование представлений о здоровом образе жизни и развитие целостного восприятия предметов.

Образовательные:

Формировать представления о предметах, относящихся к здоровому образу жизни;

Учить собирать целое изображение из частей;

Учить группировать предметы по назначению (полезное/вредное);

Учить находить лишний предмет.

Развивающие:

Развивать зрительное восприятие и внимание;

Развивать логическое мышление;

Обогащать словарный запас (названия продуктов, предметов гигиены, видов активности).

Воспитывающие:

Формировать интерес к здоровому образу жизни;

Воспитывать умение слушать друг друга;

Формировать навыки работы в группе.

Оборудование и материалы:

- картинка (пазл) «здоровый образ жизни» (4–5 частей);
- карточки с изображением полезных и вредных продуктов;
- карточки с предметами гигиены (зубная щётка, мыло, полотенце и др.);
- карточки с лишними предметами;
- корзина или коробка;
- мяч или мягкая игрушка.

Методы и приемы:

- наглядные (показ иллюстраций, демонстрация);

- словесные (беседа, вопросы);
- игровые (игровые ситуации, задания, сюрпризный момент).
- Предварительная работа:
- беседы о здоровье;
- чтение сказок и рассказов о гигиене;
- сюжетно-ролевая игра «Больница».

Ход занятия

1. Организационный момент

Дети сидят полукругом на ковре.

Педагог:

Ребята, давайте поприветствуем друг друга. Я буду передавать мяч, а вы скажете доброе слово своему другу.

(Дети передают мяч и говорят пожелания)

Педагог:

Отлично! У нас хорошее настроение, значит, можно начинать занятие.

2. Игровая мотивация

Педагог достает коробку.

Педагог:

Ребята, мне сегодня принесли волшебную коробку. Как вы думаете, что в ней? (ответы детей)

Педагог:

Давайте откроем и посмотрим.

(Достает разрезанную картинку)

Педагог:

Ой, картинка сломалась! Поможете её собрать?

(Дети собирают пазл — изображение здорового образа жизни)

Педагог:

Что изображено на картинке? (ответы)

Правильно, сегодня мы поговорим о здоровом образе жизни.

3. Гимнастика для глаз

Педагог:

Давайте позаботимся о наших глазках.

Посмотрите вправо – влево,

Вверх и вниз, легко и смело.

Глазки крепко закрываем,

А потом их открываем.

Быстро-быстро поморгали —

И немножечко устали.

4. Практическая часть

Упражнение «Собери картинку»

Педагог:

Давайте ещё раз внимательно рассмотрим картинку. Из каких частей она состоит?

(Дети называют элементы)

Педагог:

Молодцы! Вы собрали целую картину.

Упражнение «Полезно – вредно»

Педагог раскладывает карточки (яблоко, морковь, конфеты, чипсы и т.д.)

Педагог:

Ребята, давайте разделим продукты на полезные и вредные.

(Дети раскладывают)

Педагог:

Почему это полезно? А это вредно?

Упражнение «Найди лишнее»

Педагог показывает карточки: (зубная щётка, мыло, полотенце, игрушка)

Педагог:

Какой предмет лишний? Почему?

(Дети объясняют)

Упражнение «Назови предмет»

Педагог показывает предметы гигиены.

Педагог:

Что это? Для чего это нужно?

Физминутка

Мы зарядку начинаем – (руки вверх)

Руки вверх мы поднимаем,

Приседаем раз и два,

Чтобы сильным быть всегда!

Побежали мы на месте,

Дружно, весело, все вместе!

Раз — остановились,

И немного покружились.

5. Заключительный этап

Педагог:

О чём мы сегодня говорили? (ответы детей)

Педагог:

Что нужно делать, чтобы быть здоровыми?

(ответы: правильно питаться, заниматься спортом, соблюдать гигиену)

Педагог:

Вы сегодня отлично справились! Молодцы!

Конспект образовательной деятельности для старших дошкольников по теме
«Планета Земля»

Цель: формирование умения анализировать предметы на основе зрительного восприятия.

Программные задачи:

Образовательные:

Учить определять предмет по контурному и силуэтному изображению;

Учить узнавать предмет по его части;

Учить распределять предметы по размеру и форме;

Закреплять знания о планете Земля и её объектах (природа, животные, растения).

Развивающие:

Развивать зрительное восприятие и внимание;

Развивать аналитическое мышление;

Обогащать словарный запас.

Воспитывающие:

Формировать бережное отношение к природе;

Воспитывать умение слушать и работать в группе;

Формировать интерес к окружающему миру.

Оборудование и материалы: изображение планеты Земля; карточки с контурными и силуэтными изображениями (дерево, животные, растения и др.); карточки с частями предметов; карточки разного размера; набор предметных картинок; мяч.

Методы и приемы: наглядные (показ иллюстраций), словесные (беседа, вопросы), игровые (задания, игровые ситуации).

Предварительная работа: беседы о природе и Земле; рассматривание иллюстраций; чтение познавательных рассказов.

Ход занятия

1. Организационный момент

Дети сидят полукругом.

Педагог:

Ребята, я буду бросать мяч, а вы называйте, что есть на нашей планете Земля.

(дети называют: лес, река, животные и т.д.)

Педагог:

Верно, всё это находится на нашей планете.

2. Игровая мотивация

Педагог показывает изображение планеты.

Педагог:

Что это?

(ответы детей)

Педагог:

Это наша планета – Земля. Сегодня мы будем учиться внимательно рассматривать предметы и узнавать их по разным признакам.

3. Гимнастика для глаз

Посмотрели вправо — влево,

вверх — вниз.

Закрыли глаза, открыли.

Быстро поморгали.

4. Практическая часть

Упражнение «Узнай по контуру»

Педагог показывает контурные изображения.

Педагог:

Что изображено? Как вы догадались?

Упражнение «Узнай по силуэту»

Педагог показывает силуэты.

Педагог:

Попробуйте определить предмет только по его форме.

Упражнение «Узнай по части»

Педагог раздаёт карточки.

Педагог:

Посмотрите на часть предмета и скажите, что это за предмет.

Упражнение «Большой — маленький»

Педагог показывает пары изображений.

Педагог:

Назовите предметы. Чем они отличаются?

Упражнение «Распредели по форме»

Педагог предлагает разложить предметы по форме (круглые, вытянутые и т.д.).

Физминутка

Дети выполняют движения по показу педагога: шагают, поднимают руки, поворачиваются, имитируют движения животных.

5. Заключительный этап

Педагог:

О чём мы сегодня говорили?

Чему научились?

(ответы детей)

Педагог:

Сегодня вы учились внимательно рассматривать предметы и узнавать их по разным признакам. Молодцы.

Конспект образовательной деятельности для старших дошкольников по теме:
«Предметы – помощники»

Цель: формирование представлений о признаках предметов и их назначении.

Программные задачи:

Образовательные:

Учить определять назначение предметов;

Учить различать предметы по материалу (дерево, металл, пластик, ткань);

Закреплять представления о предметах-помощниках в быту;

Формировать умение соотносить предмет с его функцией.

Развивающие:

Развивать логическое мышление;

Развивать зрительное восприятие и внимание;

Обогащать словарный запас (названия предметов и материалов).

Воспитывающие:

Формировать бережное отношение к предметам;

Воспитывать аккуратность;

Формировать умение работать в группе.

Оборудование и материалы: карточки с изображением предметов-помощников (ножницы, пылесос, кастрюля, книга, утюг и др.); карточки с материалами (дерево, металл, стекло, пластик, ткань); реальные предметы (по возможности); корзина.

Методы и приемы: наглядные (показ предметов), словесные (беседа, вопросы), игровые (задания, игровые ситуации).

Предварительная работа: беседы о труде взрослых; рассматривание бытовых предметов; сюжетно-ролевая игра «Дом».

Ход занятия

1. Организационный момент

Дети сидят полукругом.

Педагог:

Ребята, назовите, какие предметы помогают вам дома.

(ответы детей)

Педагог:

Сегодня мы поговорим о предметах-помощниках.

2. Игровая мотивация

Педагог приносит корзину.

Педагог:

В этой корзине лежат разные предметы. Все ли они помогают человеку?

Давайте разберёмся.

3. Гимнастика для глаз

Посмотрели вправо — влево,

вверх — вниз.

Закрыли глаза, открыли, поморгали.

4. Практическая часть

Упражнение «Что это и для чего?»

Педагог показывает предмет.

Педагог:

Что это? Для чего это нужно?

(дети отвечают)

Упражнение «Из чего сделан?»

Педагог показывает предмет.

Педагог:

Как вы думаете, из какого материала он сделан?

Упражнение «Найди помощника»

Педагог предлагает ситуации:

Педагог:

Чем можно подмести пол?

Чем можно разрезать бумагу?

(дети подбирают предметы)

Упражнение «Раздели предметы»

Педагог предлагает разложить карточки:

по назначению (кухня, уборка, учеба);

или по материалу.

Физминутка

Мы работали, устали,

Инструменты в руки взяли.

Подметаем, режем, моем,

А потом чуть-чуть отдохнём.

5. Заключительный этап

Педагог:

О чём мы сегодня говорили?

Какие предметы помогают человеку?

Из чего они могут быть сделаны?

(ответы детей)

Педагог:

Вы хорошо справились. Теперь вы знаете, что предметы-помощники бывают разными и каждый выполняет свою работу.

Таблица 7. Результаты контрольного эксперимента в баллах

| Ребенок /задание | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|
| Ребенок 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| Ребенок 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Ребенок 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Ребенок 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| Ребенок 5 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Ребенок 6 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Ребенок 7 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Ребенок 8 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Ребенок 9 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Ребенок10 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им.
В.П. Астафьева
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ

Обучающийся Степанова Виктория Валерьевна
(Ф.И.О.)

Код, направления подготовки: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы Дошкольная дефектология

Курс 5, группа SZ-Б21Г-01

Тема: Коррекционная работа по развитию предметных представлений у старших дошкольников с функциональным расстройством зрения

Руководитель: Проглядова Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики

(Ф.И.О., ученая степень, ученое звание, должность)

Срок сдачи завершённой работы руководителю: 18.05.2026

Перечень вопросов, подлежащих разработке: _____

1. Развитие предметных представлений у дошкольников в онтогенезе
2. Особенности сформированности предметных представлений у дошкольников с нарушением зрения
3. Обзор методов и приемов, направленных на развитие предметных представлений у дошкольников с нарушением зрения
4. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента
5. Анализ результатов констатирующего эксперимента
6. Методика формирующего эксперимента
7. Контрольный эксперимент и его анализ.

ПЛАН-ГРАФИК ВЫПОЛНЕНИЯ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

| Этапы работы | Сроки выполнения | Вид отчетности | Отметка руководителя о выполнении |
|---|--|--|-----------------------------------|
| 1. Изучение литературы, составления плана | С сентября 2025 | Оглавление (проект плана), предварительный список литературы | выполнено |
| 2. Написание основной части | Октябрь-декабрь 2025 | Текст (черновой вариант) | выполнено |
| 3. Написание введения, заключения, оформление библиографического списка | Январь-февраль 2026 | Текст, введение, библиографический список | выполнено |
| 4. Доработка, исправление ошибок | Март 2026 | Текст вместе с листом замечания | выполнено |
| 5. Подготовка к защите | Апрель 2026 | Текст доклада | выполнено |
| 6. Консультации | В течение периода выполнения выпускной квалификационной работы | График консультаций | выполнено |

Утверждено на заседании кафедры, протокол № 1 от «24» 09 2025 г.

Заведующий кафедрой _____ О.Л. Беляева

Руководитель _____ Г.А. Проглядова

Задание принял к исполнению, с критериями оценки курсовой работы ознакомлен

В.В. Степанова

24.09.2025 / О.Л. Беляева

ПРОТОКОЛ НОРМОКОНТРОЛЯ

выпускной квалификационной работы (бакалаврской работы) и сопроводительных документов основным требованиям к ее оформлению обучающегося ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева

Тема ВКР: Коррекционная работа по развитию предписаний, представлений у старших дошкольников с функциональными расстройствами зрения
 Обучающийся Степанова Виктория Валерьевна
 Группа 52-6211-01

| № п/п | Объект | Параметры | +/- |
|-------|--|---|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Наименование темы работы | Соответствует теме, утвержденной распоряжением директора ИСГТ | + |
| 2. | Размер шрифта | 14 | + |
| 3. | Название шрифта | Times New Roman, обычный, цвет – черный | + |
| 4. | Межстрочный интервал | 1,5 | + |
| 5. | Абзацный отступ (мм) | 1,25 | + |
| 6. | Поля (мм) | Левый край – 2,5 см; правый – 1,0 см; верхний и нижний края по 2 см | + |
| 7. | Выравнивание | Основной текст – по ширине | + |
| 8. | Общий объем | Не менее 60 страниц текста, включая иллюстрации, таблицы, формулы, приложения (не менее 40 страниц текста без учета приложений) | + |
| 9. | Последовательность приведения структурных частей | Титульный лист. Содержание. Введение. Основная часть. Заключение. Список использованных источников. Приложения. Вкладываются в ВКР: отзыв, справка Антиплагиат, согласие на обработку персональных данных, протокол о прохождении нормоконтроля | + |
| 10. | Оформление содержания | Написание СОДЕРЖАНИЯ начинается с новой страницы. Название СОДЕРЖАНИЯ оформляется заглавными буквами, полужирное начертание текста, по центру страницы, без абзацного отступа. Все разделы содержания (главы, параграфы, выводы по главам, заключение, список использованных источников и приложения) должны разместиться на одной странице, отделяются от СОДЕРЖАНИЯ одним пробелом, выравниваются по ширине, интервал 1,5 | + |
| 11. | Объем и наличие всех структурных элементов | Объем параграфов от 5 стр. Выводы в конце параграфов и глав. Выделения по тексту работы (исключить) | + |
| 12. | Объем заключения | 2–3 страницы | + |

| | | | |
|-----|---------------------------------------|---|---|
| 13. | Нумерация страниц | <p>Нумерация страниц сквозная по всей работе, страницы нумеруются посередине верхнего поля 14 кеглем, номер на первой странице (Титульный лист ВКР) не ставится, нумерация продолжается со второй страницы ВКР.</p> <p>– Содержанию необходимо присвоить номер 2, а не 1.</p> | + |
| 14. | Нумерация таблиц, формул, иллюстраций | <p>Нумерация таблиц, рисунков и др. – сквозная по всей ВКР, включая Приложения (нумеруем отдельно каждый вид графического изображения: у таблиц своя нумерация, рисунки также имеют свою сквозную нумерацию т.д.).</p> <p>Если таблица в работе одна, номер таблицы не указывается, при этом оформление остается таким же</p> <p>Таблицы нумеруются «Таблица 1. Зависимость показателей уровня тревожности от условий» над таблицей посередине.</p> <p>Иллюстрации нумеруются «Рисунок 1. Абакус» под иллюстрацией посередине.</p> | + |
| 15. | Оформление заголовков | <p>Написание ГЛАВ начинается с новой страницы. Название ГЛАВЫ оформляем заглавными буквами, полужирное начертание текста, по центру страницы, без абзацного отступа, интервал 1,5.</p> <p>Написание первого Параграфа первой главы и первого Параграфа второй главы пишем с новой строки (не отделяем от главы пробелом).</p> <p>Остальные параграфы принято писать или с новой страницы (если более ½ текста предыдущей страницы оформлено текстом), или продолжать страницу предыдущего параграфа (если менее ½ текста предыдущей страницы оформлено текстом). В последнем варианте особенности оформления следующие: необходимо выдержать один пробел между текстом предыдущего параграфа и заголовком нового параграфа, а также один пробел между заголовком нового параграфа и его текстовой части.</p> <p>Название Параграфа оформляем с использованием полужирного начертания текста; первое слово в названии Параграфа пишем с заглавной буквы, остальные буквы и слова оформляем строчными буквами без абзацного отступа. Основной текст от заголовка отделяется одним пробелом.</p> | + |

Ответственный за нормоконтроль  П.Ф. Похабова