

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

БУРМИСТРОВА КРИСТИНА МИХАЙЛОВНА
ЕРШОВА ЕВГЕНИЯ СЕРГЕЕВНА
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Развитие восприятия изображений предметов в пространстве у слабовидящих
старших дошкольников
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

Обучающиеся:

Бурмистрова К. М., Ершова Е. С.

Оценка отлично

Красноярск 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	6
1.1. Развитие зрительного восприятия в онтогенезе	6
1.2. Психолого-педагогические аспекты зрительного восприятия у слабовидящих старших дошкольников	13
1.3. Методы и способы развития пространственного восприятия изображений у слабовидящих детей	19
1.4. Предпроектное исследование и его анализ	23
Выводы по 1 главе	33
ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «ВИЖУ И ПОНИМАЮ ПРОСТРАНСТВО»	34
2.1. Описание продукта проекта	34
2.2. Анализ результата внедрения дидактического комплекта	39
2.3. Методические рекомендации	45
Выводы по главе 2	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	51
ПРИЛОЖЕНИЯ	60

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Восприятие изображений предметов в пространстве играет ключевую роль в развитии зрительного восприятия и пространственного мышления у старших дошкольников с ослабленным зрением. В этом возрасте активно формируются основы познавательной деятельности, связанные с ориентацией в пространстве, узнаванием и анализом зрительных образов. Ограниченные зрительные возможности могут значительно затруднять процесс познания окружающего мира, особенно при переходе к более сложным видам деятельности, таким как работа с графическими изображениями, конструированием и развитием мелкой моторики (В.И. Белецкая, Е.А. Ольхина, В.В. Валетов, Л.Г. Мелкиян, Н.П. Сетко и др.). Дидактическое обеспечение обучения слабовидящих дошкольников требует использования специальных методик и адаптированных средств, что делает данную проблему актуальной для современной коррекционной педагогики (Г.В. Никулина, Е.В. Замашнюк).

Необходимость дидактической разработки. Несмотря на значительный прогресс в области тифлопедагогики, образовательные программы для слабовидящих детей дошкольного возраста все еще недостаточно ориентированы на развитие пространственного восприятия через специально адаптированные дидактические материалы. Разработка эффективных методик и учебных пособий, учитывающих особенности зрительного восприятия данной категории детей, позволит не только повысить их подготовленность к школе, но и ускорить формирование пространственного мышления и зрительно-моторной координации.

Степень изученности проблемы. Вопросы, связанные с обучением слабовидящих, активно разрабатывались в трудах таких исследователей, как Л. И. Солнцева, А.А. Лысова, О.Г. Болдина, С.С. Лебедева и др. Эти ученые изучали особенности зрительного восприятия, механизмы компенсации зрительных нарушений и влияние адаптированных методов обучения на развитие познавательной деятельности. Однако проблема формирования

пространственного восприятия через дидактическое обеспечение в условиях современной образовательной среды остается недостаточно изученной.

Существующие проекты и подходы к проблеме. В настоящее время применяются различные тифлотехнические средства, тактильные и объемные пособия, интерактивные обучающие материалы, а также технологии дополненной реальности (AR) для слабовидящих. Однако большинство этих решений направлены на общее компенсирование недостатков зрения, а не на целенаправленное развитие восприятия изображений предметов в пространстве, что создает необходимость разработки специализированных методик, которые помогут сформировать у слабовидящих дошкольников базовые представления о пространственных отношениях и повысят их готовность к дальнейшему обучению.

Объект проектного исследования – восприятие изображений предметов в пространстве у слабовидящих старших дошкольников.

Предмет проектного исследования – дидактическое обеспечение формирования и развития пространственного восприятия у данной категории детей.

Выбор обусловлен необходимостью создания эффективных методических решений для улучшения образовательного процесса старших слабовидящих дошкольников.

Цель проектного исследования – разработка и обоснование дидактических средств, направленных на формирование пространственного восприятия изображений предметов у слабовидящих старших дошкольников.

Задачи проектирования:

1. Изучить и проанализировать психолого–педагогическую литературу и методическую литературу по проблеме исследования восприятия изображений предметов в пространстве слабовидящих старших дошкольников.

2. Разработать процедуру обследования и сопровождения восприятия изображения в пространстве слабовидящих старших дошкольников.

3. Подготовить и систематизировать диагностический материал для обследований восприятия изображений предметов в пространстве слабовидящих старших дошкольников.

4. Составить содержание коррекционно-развивающей работы в рамках проектного исследования.

5. Определить результативность проектного исследования.

Механизмы реализации. В рамках исследования предполагается использование методических разработок с адаптированными визуальными и тактильными пособиями, внедрение мультимедийных технологий и цифровых решений с аудиодескрипцией.

Организация и методики проектного исследования.

Предпроектный этап.

Цель: определение исходного уровня сформированности пространственного восприятия изображений предметов у слабовидящих дошкольников, определение ключевых трудностей.

Проектный этап.

Цель: разработка и внедрение проекта, направленного на формирование пространственного восприятия изображений предметов.

Заключительный этап.

Цель: оценка эффективности разработанного проекта коррекционной работы.

Ожидаемые результаты. В результате исследования будет разработан и впоследствии апробирован комплекс дидактических средств, способствующих формированию пространственного восприятия у слабовидящих старших дошкольников. Полученные результаты позволят усовершенствовать методические подходы в обучении детей данной категории и повысить уровень их адаптации в образовательной среде.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Развитие зрительного восприятия в онтогенезе

Зрительное восприятие является достаточно сложным с точки зрения психофизиологии процессом, так как оно направлено на получение, переработку и осмысление поступающей зрительной информации. В процессе онтогенеза зрительное восприятие развивается с рождения ребенка поэтапно, а каждый этап определяется возрастными особенностями, а также тем, на каком уровне сформировались зрительная и центральная нервная системы [14, стр. 63-65].

От 0 до 1 месяца протекает неонатальный период, в рамках которого зрительная система характеризуется неполной сформированностью. Новорожденный ребенок уже дает реакцию на свет, но зрительная острота находится на низком уровне сформированности. Взгляд новорожденного ребенка фокусируется нестабильно. Конец первого месяца характеризуется тем, что появляется кратковременная фиксация взгляда, как правило, в отношении ярких и высококонтрастных объектов. Также на этом этапе начинает развиваться конвергенция глаз и начинают формироваться следящие движения.

2-3 месяц характеризуются ростом активности зрительных ориентировочных реакций ребенка. Он может дольше фиксировать взгляд и следовать за объектами, которые движутся медленно. Он также начинает реагировать на изменение освещения и то, как расположены объекты. у ребенка происходит формирование элементарного зрительного внимания. Отмечается предпочтение лиц и мимики взрослых.

4-6 месяцы жизни характеризуются развитием восприятия формы и размера объектов. Лучше становится зрительно-моторная координация. Это наблюдается в том, что ребенок начинает тянуться к увиденному объекту. Ребенок начинает в этот период различать цвета, начиная с наиболее контрастных. Усиливается связь зрительного восприятия с другими сенсорными системами, что способствует началу формирования целостных образов [8, стр. 44-45].

6-12 месяцев – это период, когда ребенок может узнавать знакомые ему объекты, а также людей. Он способен совершать манипуляции с предметами согласно их зрительно воспринимаемым свойствам. У ребенка формируется представления о том, что форма, цвет и величина предмета являются постоянными характеристиками. У ребенка усиливается зрительная память, он может узнавать предметы даже без прямого ситуативного восприятия.

1-3 года развития зрительно восприятия характеризуются дифференцированностью, так как дети могут достаточно уверенно различить ключевые геометрические фигуры, например, круг, квадрат и треугольник. Им становится проще соотносить предметы по величине и тому, как они расположены в пространстве. На этом этапе зрительный опыт также обогащается и развитием речи, так как ребенок уже способен обозначать увиденное словами и обобщать предметы, опираясь на визуальные признаки.

В среднем дошкольном возрасте (3-5 лет) продолжается интенсификация зрительного восприятия: дети учатся сравнивать, анализировать, классифицировать объекты по ряду признаков. Усложняется восприятие пространственных отношений (выше – ниже, левее – правее, впереди – позади и др.), развивается способность к узнаванию объектов на частично изменённых, схематизированных изображениях. Возрастает роль произвольного внимания и зрительной памяти, что важно для подготовки к обучению.

К старшему дошкольному возрасту (5-7 лет) зрительное восприятие достигает достаточно высокого уровня развития. Активно развивается восприятие симметрии, пропорций, ориентации на плоскости (в тетради, на листе бумаги), что играет важную роль в формировании навыков письма, чтения и счёта. Зрительно–пространственная организация деятельности становится более устойчивой и целенаправленной, что связано с общим развитием когнитивной сферы и совершенствованием произвольной регуляции [9, стр. 51-52].

Таким образом, развитие зрительного восприятия в онтогенезе представляет собой длительный, многоуровневый процесс, тесно связанный с созреванием сенсорных систем, деятельностью ребёнка и социальным взаимодействием.

Своевременное формирование этой функции имеет важное значение для успешной адаптации ребёнка к образовательной среде и дальнейшего когнитивного развития.

В целом, основополагающими исследованиями в данном направлении стали исследования А.Н. Леонтьева. Им были заложены основы представлений о восприятии как об активной психической деятельности. Благодаря этой самой активной деятельности у человека создается устойчивое представление об окружающем его мире. Он указывал на то, что создаваемое ощущение не может быть результатом простого созерцания. Он указывал, что восприятие предмета не может быть ограничено одними лишь характеристиками цвета, формы, а как нечто, что имеет устойчивое и объективное значение [26; с. 123]. Особое внимание исследователь уделял мозговому обеспечению.

Также, безусловно важный вклад в изучение восприятия с точки зрения мозговой деятельности внес А.Р. Лурия. [28, с. 235]. Он активно изучал в клинических условиях, как функционирует мозг человека в случае различных повреждений, что позволило ему сделать важные выводы о вкладе различных структур мозга в процесс восприятия.

С внедрением методов многоканальной регистрации функциональной активности мозга и компьютерного анализа данных стало возможным выявление степени и характера участия различных мозговых структур в обработке информации и их объединение в определенные функциональные блоки в процессе перцептивной деятельности. Восприятие – это многозвеньевая системная функция, включающая различные операции, такие как кодирование и анализ свойств объекта, их мультимодальную конвергенцию, идентификацию (опознание) объекта, оценку его значимости, принятие решения в соответствии с мотивом и целью перцептивной деятельности [16, с. 89].

Только новорожденный ребенок уже в самые первые часы своей жизни способен дать ответ на зрительный стимул. Он содержит все ключевые компоненты сенсорных вызванных потенциалов. Основной зоной, которая позволяет стимулировать этот ответ, является зрительная проекционная кора.

Несмотря на то, что временные параметры вызванных потенциалов имеют выраженные отличия от взрослого, однако локализация и относительная стабильность позволили расценивать его как сенсорно специфический, а длительный латентный период рассматривать как результат проведения по еще не миэлинизированным зрительным путям [50].

При норме развития к 1 месяцу жизни восприятие ребенка можно охарактеризовать отсутствием целенаправленной деятельности, при этом существует согласованность между движениями глаз и головы. Ребенок может фиксировать взгляд на святящемся пятне, при этом жмурясь от сильного света.

Ко 2 месяцу жизни ребенок еще не имеет целенаправленной деятельности, но он уже может фиксировать взгляд и следить за движением.

Согласно имеющимся в литературе данным, координированная бинокулярная фиксация взора и прослеживание движущегося объекта обнаруживаются со второго месяца жизни, что свидетельствует о развитии зрительно-моторной координации, в этом возрасте, возможно, связанной с функционированием стволовых структур (бугры четверохолмия) и осуществляемой без участия коры больших полушарий [50].

На 3 месяце ребенок может фиксировать взгляд намного дольше, его движения головы и глаз являются синергичными, он может следить за предметами как лежа, так сидя и стоя. В этот период ребенок начинает улыбаться в ответ на улыбку.

Вовлечение в анализ специфической сенсорной информации непроекционных областей существенно увеличивает функциональные возможности зрительной воспринимающей системы. Структура ВП, регистрируемая за пределами проекционной коры, отличается большей выраженностью компонентов, регистрируемых вслед за основным комплексом. С этими компонентами связывается осуществление когнитивных зрительных операций. Их наличие в ВП 3–4-месячного ребенка свидетельствует о возникновении качественно иного этапа в обработке зрительной информации, осуществляемого с участием системы корковых структур [50].

4-5 месяцы можно охарактеризовать активными попытками ребенка взаимодействовать с игрушками, он их рассматривает, начинает пробовать самые простые манипуляции с ними.

К 6-8 месяцам ребенок уже способен распознавать знакомые лица, может проследить взглядом за движущейся или падающей игрушкой, когда производит какие-либо манипуляции с игрушками, внимательно следит за ними.

9-10 месяцев – у ребенка появляется подражание, он способен уже взаимодействовать с несколькими предметами, усложняются манипуляции. Он хорошо реагирует на мимику и жесты взрослых.

Ближе к 1 году (11-12 месяцев) ребенок уже способен узнавать предметы на картинке, он может видеть на расстоянии 4-5 метров. Манипуляции возможны не только с самими предметами, но и с их частями [43, с. 259].

Таким образом, в младенческом возрасте зрительное восприятие претерпевает интенсивные изменения от элементарной рецепции движущегося объекта и первичного анализа его отдельных деталей до активного восприятия с элементами обобщения и невербальной категоризации. Изменения процесса восприятия базируются на формировании функциональных систем — нейронных сетей, включающих проекционные и ассоциативные отделы коры больших полушарий. Однако следует подчеркнуть, что характер системной мозговой организации процесса восприятия на этом этапе развития еще существенно отличается от зрелого типа.

Период, начинающийся от 1 года и длящийся до 3 лет, включает в себя важные этапы развития зрительного восприятия. Именно в этот период происходит активное развитие всех зрительных функций. У ребенка улучшается координация, а также происходит расширение возможностей того, как он может познавать этот мир. К самым основным направлениям развития можно отнести:

1. Активное использование зрения. Он использует его для того, чтобы взаимодействовать с различными предметами, следит за своими руками, пытается достать объекты. Все это свидетельствует об улучшении зрительно-моторной координации.

2. Обучение основным цветам, форме и величине. Ребенок уже может соотносить предметы согласно этим признакам. Так, он может подобрать предмет по образцу и различить кубик и шарик. Можно говорить, что происходит развитие восприятия формы, цвета и величины.

3. Ориентация в пространстве. Ребенок уже легче может ориентировать в пространстве, различая мелкие объекты. Он также начинает интересоваться изображениями.

4. Систематизация как следствие накопленного опыта зрительного восприятия. Ребенок соотносит признаки предметов с их целостным представлением [30, с. 116].

Таблица 1. Этапы зрительного развития ребенка (1-3 г.)

Возраст	Действие
1 год	Показывает отдельные предметы в быту
1 год 3 месяца	Узнаёт и показывает себя и знакомых на фотографиях
1 год 5 месяцев	Узнаёт несколько простых картинок
1 год 8 месяцев	Дифференцирует форму и величину объёмной игрушки
1 год 9 месяцев	Дифференцирует количество предметов
2 года	Подбирает парные игрушки и картинки
2 года 3 месяца	Узнаёт знакомые предметы на экране телевизор
2 года 5 месяцев	Знает много картинок (10-15)
2 года 6 месяцев	Понимает смысл простых картинок с действием
2 года 7 месяцев	Узнает контурные, чёрно-белые изображения
2 года 8 месяцев	Начинает видеть разницу в величине и количестве на плоскостной картинке
3 года	Узнаёт перечеркнутые изображения
3 года 3 месяца	Узнаёт наложенные изображения
3 года 5 месяцев	Понимает смысл сюжетных картинок
3 года 6 месяцев	Отвечает на наводящие вопросы по смыслу сюжетных картинок

Начиная с 3 лет, основное место в сенсорном воспитании детей занимает ознакомление их с общепринятыми сенсорными эталонами и способами их использования. При этом сенсорное развитие чаще происходит во время других занятий, а также в повседневной жизни. Например, знания о цветах, форме и положении предметов в пространстве закрепляются, расширяются и уточняются на занятиях изобразительной деятельностью (рисование, лепка, аппликация) и в процессе конструирования; о величине и количестве предметов – на занятиях по формированию элементарных математических представлений и т.д. Осязание, вкус и обоняние продолжают развиваться в повседневной жизни, в различных ситуациях [19, с. 80].

После 3 лет начинается следующий очень важный этап в развитии психики ребенка, который характеризуется освоением новых навыков того, как ребенок обрабатывает и анализирует поступающую зрительную информацию. Именно на этом этапе зрительное восприятие становится ведущим в условиях познавательной деятельности. Ребенок соединяет опыт самых разных ориентировочных действий.

В период с 3 до 4 лет ребенок может копировать вертикальные и горизонтальные линии. Начинает собирать пазлы и может отличить левую часть предмета от правой. Также ему становится доступным возможность сортировать фигуры по цвету или форме. Зрительное восприятие предметное, то есть свойство предмета не отделимо от него.

В возрасте с 4 до 5 лет ребенок уже приобретает и формирует группы расположенных рядом фиксаций на тех признаках, которые являются характерными для предмета. Ребенок уже может выделить определенный зрительный образ в сложном рисунке.

Возраст с 5 до 6 лет характеризуется изменениями восприятия пространства. Так, ребенок стремится все активнее изучить различные формы предметов, старается установить, чем похожи предметы и объектами окружающего мира. И к 5 годам уже выражена целостность и детальность восприятия [5, с. 74].

1.2. Психолого-педагогические аспекты зрительного восприятия у слабовидящих старших дошкольников

Роль зрения в жизни человека переоценить достаточно сложно. Зрение обеспечивает человеку возможность видеть мир, поэтому человек формируется и развивается непосредственно как оптическое существо [27, с. 78]. С другой стороны, значение света обусловлено и другими факторами, которые позволили человеку выделиться из животного мира. В процессе развития человек сформировал достаточно сложную систему анализаторов, которые в совокупности обеспечивали ему получение важной и необходимой информации о мире, в котором он развивался. И особенно выделялись зрительная, слуховая и тактильная системы, которые стали основой гностического восприятия. И именно зрительной функции в этой системе отводится самая значительная роль [27, с. 82].

Именно зрительные ощущения позволяют давать человеку самое большое количество тонко дифференцированных данных очень широкого диапазона, а само поле зрительного восприятия у человека вообще не ограничено. Зрение также легло в основу практически всей совершаемой человеком деятельности, он даже следит за выполнением собственных действий с помощью того же зрения. Например, обучение письму базируется на том, что ребенок контролирует зрением движение своей руки. Ребенок, имеющий нарушение зрения, осуществляет слежение за правильностью с помощью другой руки. Это, безусловно, сильно усложняет процесс формирования навыка письма [20, с. 132].

Поэтому при потере зрения возникают значительные и зачастую невозполнимые потери в сфере чувственного отражения человеком окружающего мира. Многие психологи отмечали сокращение чувственного опыта. Слепой не может постичь красочность мира. В связи с этим возникают и различные психические отклонения в развитии, что описывается в современной литературе как депривационное поражение. Й. Лангмаейр писал, что психическая депривация является психическим состоянием, возникшем в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможность для удовлетворения

некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени.

Можно говорить, что нарушения зрения приводят к сенсорной депривации и депривации эмоциональной и социальной. Важно понимать и то, что врожденная или рано приобретенная слепота приводит к потере зрительных стимулов, что влечет и резкое сокращение стимуляции других модальностей, так как сохранные анализаторы развиты недостаточно из-за сниженной и ограниченной мобильности ребенка и того, что все это обуславливает бедность социальных отношений и связей в целом. Приводит это к заметным сдвигам в поведении и соматическом состоянии. Поэтому у детей с нарушением зрения часто выражены нервно-психические нарушения.

Что касается качественных особенностей психики лиц с дефектами зрения, то они проявляются, хотя и в различной степени, почти во всех областях психической деятельности: изменяется система взаимодействия анализаторов, возникают определенные специфические особенности в процессе формирования образов, понятий, речи, нарушается соотношение образного и понятийного в мыслительной деятельности, наблюдаются отдельные изменения в эмоционально-волевой сфере и некоторых свойствах личности, специфический характер приобретает ориентировочная деятельность и т.д. Все эти особенности будут подробно рассмотрены в последующих главах. Полное или частичное нарушение функций зрения отражается и на физическом развитии, что обусловлено сложностью пространственной ориентации и вызванным этим ограничением слепых в свободе передвижения. Малоподвижный образ жизни в свою очередь вызывает мышечную вялость, деформацию скелет, гипофункции внутренних органов и т.д.

В целом у слепых и слабовидящих (при спонтанном, не корригируемом развитии) наблюдается соматическая ослабленность (функциональная недостаточность сердечнососудистой системы, соматовегетативные отклонения), нарушается осанка и походка, наблюдаются изменения в моторике - появляются навязчивые движения (например, давление на глазные яблоки покачивания

головой, чудовищем). Широко распространена гипокинезия, то есть снижение двигательной активности. Часто отмечаются нарушения нервной системы, особенно вегетативной. В ряде случаев в связи с резким сокращением сенсорной афферентации возможны психопатологические изменения личности [27, с. 114-115].

Зрительное восприятие играет ключевую роль в формировании представлений об окружающем мире, пространственной ориентации, обучении и развитии ребенка [33, стр. 118]. У детей с нарушением зрения этот процесс протекает иначе, чем у нормально видящих сверстников, что оказывает влияние на их способность различать предметы, определять расстояния, ориентироваться в пространстве и формировать зрительные образы. Одной из основных особенностей зрительного восприятия у детей с ослабленным зрением является его ограниченность. Такие дети воспринимают объекты менее четко, часто в размытых или искаженных формах. Детали предметов могут теряться, контуры становятся неразличимыми, а оттенки – сливаться друг с другом.

Различие похожих объектов, таких как буквы «п» и «т» или фигуры круга и овала, может требовать значительных усилий. Из-за недостаточной глубины восприятия окружающий мир может казаться им плоским, а определение расстояния до предметов – затруднительным. В повседневной жизни это может выражаться в неловкости движений, трудностях при переходе через дорогу или проблемах с ориентацией в помещении.

Компенсируя проблемы со зрительным восприятием, такие дети активно используют другие сенсорные каналы – слух и осязание. Тактильные ощущения помогают лучше понять форму, размер и текстуру предметов, а слуховые ориентиры играют важную роль в пространственной ориентации. Например, звуки шагов или голоса помогают определить местоположение людей, а изменение эха в помещении позволяет судить о его размерах. В учебном процессе это выражается в необходимости применять тактильные методики, например рельефные изображения, модели, объемные буквы и цифры [15, стр. 20].

Зрительная память у детей с нарушением зрения также имеет свои особенности. Объем запоминаяемой визуальной информации у них зачастую меньше, чем у сверстников, что может осложнять процесс обучения. Для того чтобы прочно закрепить зрительные образы, требуется многократное повторение и использование дополнительных опор [7, с. 17]. Например, ребенок может запомнить форму предмета, если он неоднократно ощупывает его руками, либо лучше усвоит написание буквы, если соединит тактильное и зрительное восприятие.

Восприятие глубины обеспечивается бинокулярным зрением, при котором изображение формируется на сетчатке каждого глаза под разными углами. Разница между этими изображениями (бинокулярный параллакс) анализируется мозгом, что позволяет точно определять расстояния [10, с. 188-189]. Также важную роль играет аккомодация хрусталика и конвергенция глазных осей: чем ближе объект, тем сильнее глаза должны фокусироваться на нем.

Тактильная система участвует в пространственном восприятии, особенно у людей с нарушением зрения. Осязание помогает определять форму, размер и текстуру предметов, а также их расположение в пространстве. При активном исследовании предметов с помощью рук тактильные рецепторы кожи и суставно-мышечная чувствительность передают информацию в мозг, где формируется объемный образ объекта. Вестибулярная система, расположенная во внутреннем ухе, отвечает за ощущение равновесия, положения тела в пространстве и координацию движений. Она состоит из полукружных каналов и отолитовых органов, которые воспринимают ускорения и изменения положения головы. Вестибулярные сигналы передаются в мозг, обеспечивая контроль над движениями и поддержание равновесия. Слуховая система играет вспомогательную роль в пространственном восприятии, особенно при ориентации в темноте или для людей с ослабленным зрением.

Безусловно, зрительное восприятие является неотъемлемой и крайне важной составной частью процесса всего чувственного познания. Согласно ряду проведенных исследований, знания детей, которые имеют выраженные нарушения

зрения, достаточно частичны, фрагментарны и неполны. Дети, имеющие нарушение зрения, имеют слабое и неполное представление о том, на что способны их зрительные анализаторы [37, с. 75]. При этом, в отсутствие целенаправленной коррекционной работы, дети не умеют в должной мере использовать собственные сохранные анализаторы, которые могут выступать в качестве компенсаторных, благодаря которым они могли бы восполнить недостаток зрительной информации. У слабовидящих детей наблюдаются отклонения в эмоционально-волевой сфере [18, с. 132]. Многие дети этой категории не проявляют активного интереса к какой-либо деятельности, даже к игре. Могут отличаться пассивностью и предпочитают играть одному. Это связано с многими факторами, но основными являются сам зрительный недостаток, негативное влияние медикаментозного лечения и сопутствующий разрыв связи ребенка с окружающим миром. Слабовидящие дети имеют выражено замедленный темп, их точность снижена [44, с. 25.].

У ребенка с нарушением зрения в условиях специального обучения формируются приемы и способы использования других анализаторов, например, осязательного, слухового, двигательного, которые представляют сенсорную основу для компенсации нарушений зрения. В начале специального обучения эта система компенсации создает условия для правильного отражения действительности. При наличии остаточного зрения у частичнозрячих и у слабовидящих детей процесс познавательной и трудовой деятельности более успешно протекают при совместной работе осязания и зрения. Ведущая роль той или иной анализаторной системы в отражении мира и в контроле деятельности зависит от состояния зрительных функций, свойств отражаемых предметов, характера производимой операции. Только при взаимодействии зрения и осязания, детерминированного объективными условиями, возможно адекватное отражение действительности [35, с. 340].

Сложный акт зрительного восприятия базируется на механизмах памяти. Память играет важнейшую роль в сенсорно-перцептивных процессах детей с нарушением зрения. Мнестические механизмы обеспечивают реализацию не

только воспроизведения, но и восприятия информации о внешнем мире. Мнестические процессы влияют на формирование образа восприятия, так как на их основе осуществляются отбор информативных признаков, их запоминание, классификация. Высокий уровень сформированности межфункциональных отношений зрительного восприятия и памяти – важное условие, обеспечивающее учебную деятельность детей с нормальным и нарушенным зрением. Хорошая зрительная память благоприятствует развитию творческих способностей детей, облегчает выполнение заданий и значимо влияет на продуктивность обучения. Представления (вторичные образы) возникают без непосредственного воздействия на органы чувств внешних объектов; они отражают те же свойства объектов, которые отражены в ощущениях и в восприятии. Но при переходе от первичных (ощущение и восприятие) к вторичным образам может меняться их структура: одни признаки усиливаются, подчеркиваются, а другие редуцируются. Представления соединяют наглядность с обобщенностью; чаще всего в них редуцируются случайные и подчеркиваются существенные, наиболее информативные признаки. Формирование вторичных образов содержит две тенденции: детализацию и интеграцию, обобщение и схематизацию. Яркость, четкость, степень детализации и другие характеристики образов зависят от деятельности субъекта [5, с. 182].

Таким образом, слабовидящие дети имеют выраженные особенности, которые напрямую связаны с тем, что их представление и понимание мира в значительной степени отличается от тех, кто не имеет нарушения зрения. В связи с этим становится очевидной важность и необходимость коррекционной работы, которая бы позволила детям использовать собственные компенсаторные механизмы, способствующие лучшему пониманию окружающей среды.

1.3. Методы и способы развития пространственного восприятия изображений у слабовидящих детей

Закон «Об образовании в РФ» определяет условия обучения детей, имеющих различные ограниченные возможности здоровья, что способно обеспечить равный доступ всех обучающихся к образованию, а детям, имеющим определенные ограничения, должны быть предложены условия согласно их потребностям и индивидуальным возможностям. Поэтому переориентация системы специального коррекционного образования на интеграционную форму обучения давно стало важной задачей и проблемой российского образования.

Дети, имеющие нарушение зрения, безусловно относятся к категории обучающихся, для которых должны быть созданы педагогические условия под их индивидуальные особенности. В настоящее время проблема формирования и развития пространственного восприятия изображений у детей, имеющих нарушения зрения, активно изучается в условиях различных направлений и школ. Коррекционно-развивающая работа в этом направлении также имеет различные ответвления. Например, в зависимости от особенностей, может быть сделан акцент на развитие поисково-ориентировочной функции зрительной деятельности, на развитие информационно-познавательной, регулирующей и контролирующей. При этом каждое из существующих направлений реализуется в условиях определенных методов и разделов содержания в рамках тифлопедагогического воздействия.

Важно понимать, что зрительное восприятие является очень значимым этапом на пути становления единого чувственного познания. Это отражение предметов вместе с их свойствами при их воздействии на органы чувств. Сам процесс зрительного восприятия рассматривается не как простая реакция на стимуляцию, а как некий акт извлечения информации о событиях и объектах окружающего мира. Это представляет огромное значение для познавательного развития ребенка.

Слабовидящие дети имеют определенные особенности. Опыт зрительного восприятия у них в значительной мере ослаблен и сокращен. Такие дети имеют выраженные трудности в процессе наблюдения и восприятия предметов окружающей среды. Важно учитывать, что такие дети не воспринимают непосредственно основные характеристики предмета, такие как цвет, форма, величина и т.д. Ребенок также может иметь и нарушенное цветоощущение, поэтому все цветовые характеристики предмета будут очень обедненными.

Если у ребенка близорукость или дальнозоркость, то он не способен увидеть те признаки, которые выражены слабо, но имеют ключевое значение для характеристики предмета. Все это, безусловно, сильно обедняет чувственный опыт ребенка, его ориентировка в пространстве затруднена, а нарушенная гармония между сенсорными и интеллектуальными функциями ведет к нарушению интеллектуальных функций и снижает возможности наглядно-образного мышления. В связи с этим опыт ребенка характеризуется накоплением словесных и формально правильных знаний, которые не заполнены предметным содержанием.

Поэтому формирование пространственного восприятия изображений является важной частью развития слабослышащих детей в целом.

Решению проблемы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения активное внимание уделяли такие исследователи, как Л.В. Морозова, Л.И. Солнцева, Л.П. Григорьева, Л.И. Фильчикова, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Т.А. Грищенко и др.

Все основные методы коррекции базируются на поэтапном формировании представлений, характеризующейся переходом от реальных объектов к схеме, а также активизацией пространственного мышления. Активно используются рельефно-графические пособия. Важное внимание уделяется развитию навыков предметной и сюжетной ориентации [4, с. 20].

К общепризнанным методам развития пространственного восприятия изображений можно отнести:

1. Подход с включением всех сохранных анализаторов, например, тактильных и слуховых, направленных на создание целостного образа предмета, который таким детям трудно воспринимать зрительно.

2. Использование рельефно-графических пособий. Предполагается использовать рельефные рисунки, контурные изображения и тактильные карты, чтобы формировать форму, размер и расположение деталей.

3. Использование трехмерного объекта, его рельефного изображения и его изображения на плоскости.

4. Упражнения, направленные на ориентировку в собственном теле и окружающем пространстве.

5. Стимуляция зрительно-пространственных механизмов.

6. Использование цветового контраста.

Н.Н. Подколзина выделяет три этапа в рамках своей методики обучения зрительному обследованию объектов. На первом этапе зрительное обследование проводится на основе показа и словесной инструкции тифлопедагога. На втором этапе зрительное выделение самим ребенком объектов и их характеристик с помощью алгоритмизированной инструкции и наводящих вопросов тифлопедагога. На третьем уже этапе зрительное обследование проводится непосредственно ребенком

Зрительное обследование объекта, по мнению Е.Н. Подколзиной, проводится по специальному плану:

1. Зрительное выделение названного предмета ребенком.

2. Зрительное выделение и называние ребенком основных признаков предмета (цвет, форма, величина, материал, из которого сделан предмет, его пространственное расположение).

3. Зрительное выделение и называние ребенком основных частей и особенностей строения предмета.

4. Зрительное выделение и словесное обозначение ребенком пространственного расположения частей предмета относительно друг друга (справа, слева, выше, ниже и т. д.).

5. Целостное зрительное восприятие предмета [31, с. 58].

Также одним из самых важных методов является игровой метод, который отражает ведущую деятельность дошкольников. Л.И. Плаксина определяла его значение для развития слабовидящих детей как необходимое. Она отмечала, что важно выделить роли коррекционно-педагогической помощи детям, которая направлена на формирование пространственного восприятия изображений посредством развития игровых умений и формирования способов взаимодействия в игре. Для этого она предлагала развивать предметно-развивающую среду, в рамках которой может программироваться и дозироваться деятельность педагога и непосредственно действия ребенка.

В дошкольных учреждениях часто используются игры на развитие зрительного восприятия, ориентированные преимущественно на детей 3-4 лет, 5-6 лет, 6-7 лет.

Н.А. Балбекина выделяла такие группы игр для детей дошкольного возраста, которые бы способствовали формированию пространственных представлений. К таким играм можно отнести:

1) игры на ориентировку «на себе», на другом объекте; на ориентировку «от себя», от других объектов»;

2) игры на дифференцирование основных пространственных направлений в процессе активного передвижения в пространстве;

3) игры на ориентировку в пространстве при передвижении с закрытыми глазами; на определение пространственного расположения предметов относительно друг друга (без участия ориентирующегося);

4) игры на ориентировку в двухмерном пространстве - на плоскости, (на листе бумаги, расположенном на столе, на доске).

В.М. Ворошилова предложила использование игрового устройства для того, чтобы разнообразить у слабовидящих детей пространственное восприятие [30].

Для развития социальной перцепции (восприятие человека человеком) используются как предметные модели, которые отражают внешние особенности человека и помогают формированию представления о его внешнем виде, так и

графические модели, передающие существенные признаки человека, для получения и систематизирования знаний детей. Причем в качестве модели, выступать могут условные заместители – геометрические фигуры, планы, символические изображения. Социально-бытовые и культурно-гигиенические навыки формируются при помощи моделей-алгоритмов, в которых прослеживается последовательное выполнение заданного действия, что существенно помогает ребенку с нарушением зрения лучше усвоить поочередность действий. Одним из популярных и эффективных приемов в моделировании является мнемотаблица - схема, состоящая в последовательно расположенных символах-картинках, в которых зашифровано содержание текста. Освоив приемы работы с мнемотаблицей, у ребенка ускоряется процесс обучения, направленный на развития внимания, речи, образного мышления.

Таким образом, коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие пространственного восприятия изображений, должна разрабатываться с учетом возраста, зрительного нарушения и других особенностей ребенка. Ее проведение должно носить непрерывный характер, а также реализовываться поэтапно с использованием различных методов и форм, в зависимости от поставленной цели и решаемых задач. В настоящее время остаётся актуальным вопрос выявления наиболее эффективных методов обучения пространственным представлениям и пространственной ориентировке дошкольников с нарушением зрения.

1.4. Предпроектное исследование и его анализ

Предпроектное исследование проводилось с целью определения исходного уровня сформированности зрительного восприятия изображений предметов в пространстве у слабовидящих старших дошкольников, а также выявления особенностей, затруднений и потенциальных направлений дидактического обеспечения коррекционно-развивающей работы. В качестве теоретико-методологической основы исследования была использована педагогическая

технология развития зрительного восприятия графических изображений слабовидящими школьниками, разработанная Т.А. Грищенко [12, с. 15]. Данная методика была адаптирована для работы с дошкольниками.

Предпроектное исследование было проведено на базе МБДОУ «Детский сад № 218» города Красноярск. В исследовании приняли участие 1 группа старшего дошкольного возраста, в каждой из которых обучаются 5 детей ребёнка с диагнозом «слабовидение» и 2 разновозрастные группы, в которых 7 детей являются слабовидящими (всего – 12 детей с нарушением зрения). Исследование проводилось индивидуально с каждым ребёнком в привычных для него условиях зрительной активности (оптимальное освещение, использование контрастных изображений, подбор по размеру и яркости).

В соответствии с методикой Т.А. Грищенко, был выбран диагностический блок заданий, состоящий из двух направлений – выявление знаний детей о способах изображения в пространстве, а именно, выявление уровня владения понятиями «линия горизонта», «линейная перспектива», «воздушная перспектива» и «светотень», а также выявление уровня умения выявлять уровни умения оценивать пропорции изменения величины предметов в зависимости от их удаленности от объектов первого плана.

Первое направление включало в себя:

1. Выделение первого, второго, третьего планов на многоплановом изображении.

2. Выделение линии горизонта, светотени, законов воздушной перспективы на многоплановом изображении.

Дидактическим материалом стало изображение А.К. Саврасова «Грачи прилетели» (приложение А). Данная картина подходит для коррекционной работы с дошкольниками так как на ней можно достаточно точно проследить передний, средний и дальний планы, а также линию горизонта. Картина удобна и для изучения светотени, потому что художник использовал мягкие световые переходы и контраст между деревьями, снегом и небом.

Данное направление оценивалось таким образом.

Высокий уровень. Ребенок может самостоятельно выделить планы на многоплановом изображении. Способен объяснить и продемонстрировать показом на самой картине правила «Чем ближе, тем ниже. Чем дальше, тем выше». Он может дать определение и показать на картине линию горизонта. У ребенка развито восприятие объемности изображенных объектов. Он самостоятельно способен проанализировать, каким образом распределяется светотень на поверхности предмета в зависимости от их расположения относительно источника света и удаленности.

Средний уровень. Ребенок может при выделении планов допустить 1-2 ошибки. Способен объяснить и показать на картине правила «Чем ближе, тем ниже. Чем дальше, тем выше». Не давая определения, может показать линию горизонта. У ребенка недостаточно развито восприятие объемности изображенных объектов, он не может самостоятельно проанализировать, как распределяется светотень на поверхности предмета в зависимости от их расположения относительно источника света и удаленности. Иногда может принять тень за самостоятельный объект.

Низкий уровень. Ребенок не может выделить планы на многоплановом изображении. Не может объяснить правило «Чем ближе, тем ниже. Чем дальше, тем выше». Он незнаком с понятием «линия горизонта», не знает правил линейной и воздушной перспективы. У ребенка не развито восприятие объемности изображенных объектов. Тень и блики принимаются им за самостоятельные объекты или цветные пятна на предметах.

Второе направление включало в себя:

1. Самостоятельное распределение объектов на плоскости в зависимости от их относительной величины.

Дидактический материал – фланелеграф, набор предметов, изображающих растения, человека, предметы городского или деревенского пейзажа.

2. Нахождение ошибок в картинах, связанных с передачей линейной и воздушной перспективы.

Дидактический материал – многоплановые картины, где художников специально сделаны ошибки в передаче линейной и воздушной перспективы (приложение Б).

Данное направление оценивалось следующим образом.

Высокий уровень. Ребенок может самостоятельно распределить объекты на плоскости в зависимости от их относительной величины. Он самостоятельно находит ошибки в картинках, связанных с передачей линейной и воздушной перспективы.

Средний уровень. Ребенок совершает 1-2 ошибки при распределении объектов на плоскости в зависимости от их относительной величины. Он самостоятельно может найти ошибки в картинах, связанных с передачей линейной и воздушной перспективы.

Низкий уровень. При распределении объектов на плоскости ребенок совершает более 2 ошибок. Он не может самостоятельно найти ошибки в картинках, связанных с передачей линейной и воздушной перспективы.

Протокол обследования приведен в приложении В.

Как уже было отмечено, в обследовании приняли участие 12 детей с нарушением зрения. Можно отметить, что высокий уровень дети не демонстрировали, испытывая выраженные трудности в понимании пространственных закономерностей изображения. Им трудно давались интерпретации перспективы и светотени. Выражена была фрагментарность восприятия, а также недостаточность сформированности целостности зрительного анализа.

Задание 1.1 Выделение планов.

После показа картины детям было предложено внимательно рассмотреть изображение, потом ответить, что находится ближе всего, что дальше, а что совсем далеко. Результаты представлены на рисунке 1.

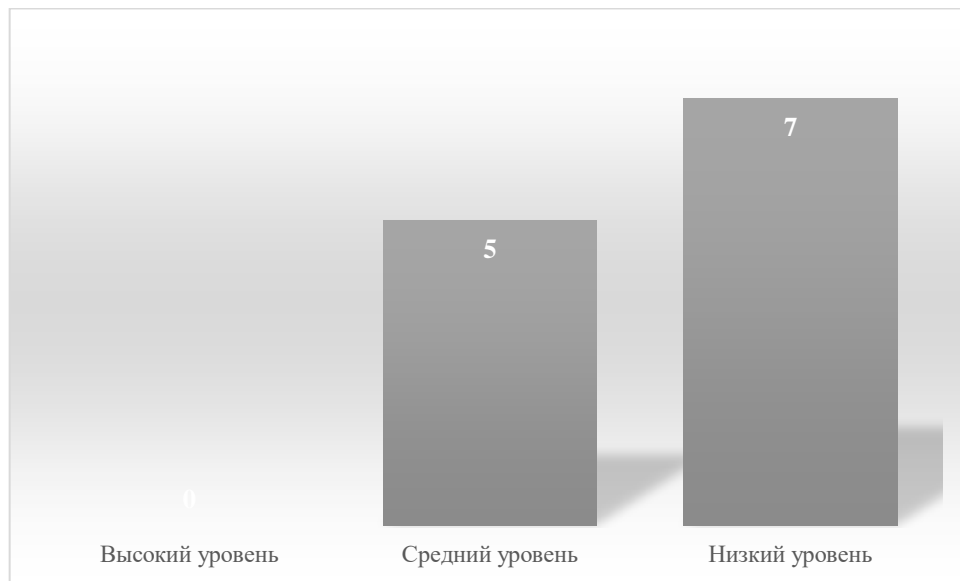


Рисунок 1. Результаты выполнения диагностического задания
«Выделение планов»

Дети, которые показали средний уровень, – 5 человек – рассматривали картину достаточно длительное время, они часто приближались к ней, шурились и меняли положение головы. Свой ответ они начинали, как правило, с названия отдельных объектов, не сразу связывали с пространством. Если был наводящий вопрос «Что ближе к нам?», то они чаще показывали на крупные объекты переднего плана. Менее уверенно дети определяли объекты второго плана, поэтому становилось больше пауз. Они могли менять ответ, если появлялись дополнительные вопросы, а также был замечен ориентир только на размер. С третьим планом было ещё сложнее. Дети не замечали многие объекты, называя их только после того, как на них было указано.

Можно отметить, что основные ошибки были следующими:

- 1) смешение второго и третьего планов;
- 2) ориентация только на величину объекта;
- 3) игнорирование вертикального расположения.

Также стоит отметить выраженные поведенческие особенности, а именно, частое переспрашивание, необходимость в уточнениях и склонность менять ответы после подсказки.

Дети, показавшие низкий уровень, – 7 человек – рассматривали картину достаточно фрагментарно, они фиксировались на одном объекте и не могли охватить изображение целиком. На вопросы о планах, они отвечали, что «всё рядом» и «всё здесь». Отмечалось перечисление предметов без какой-либо пространственной дифференциации. Дети не понимали сам принцип ближе-дальше. Подсказка взрослого не способствовала улучшению ответа, дети просто повторяли правило формально, без понимания.

К типичным ошибкам можно отнести:

- 1) полное отсутствие деления на планы;
- 2) случайные ответы;
- 3) замена пространственного анализа названием объектов.

Задание 1.2 Выделение линии горизонта, перспективы и светотени.

В рамках данного задания детям предлагалось показать, где заканчивается земля и начинается небо, после чего объяснить, почему одни предметы выше или ниже, нужно было рассмотреть освещение предметов. Результаты представлены на рисунке 2.

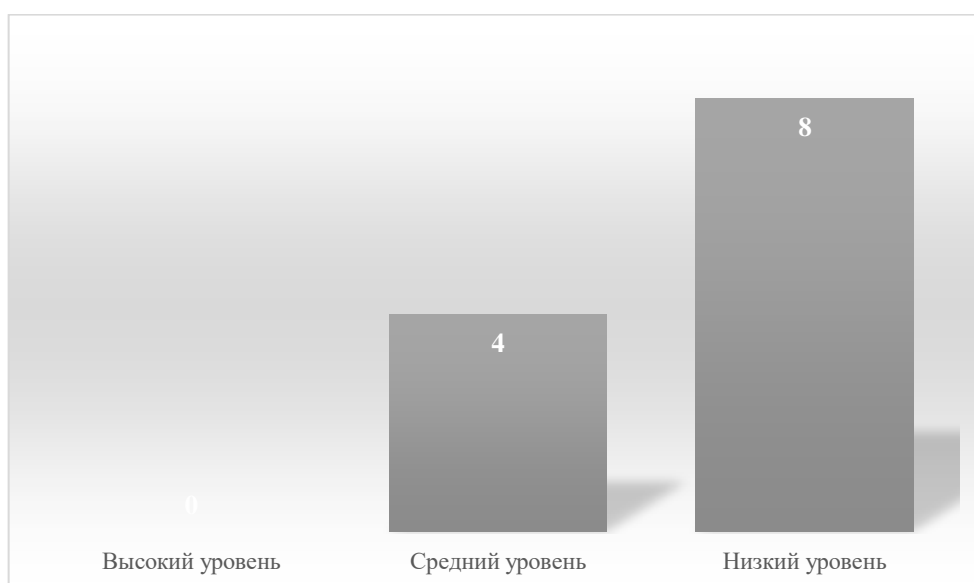


Рисунок 2. Результаты выполнения диагностического задания «Выделение линии горизонта, перспективы и светотени»

Дети, показавшие средний уровень, – 4 человека – достаточно верно указывали место, где земля встречается с небом, однако сама линия показывалась не точно, часто волнистым движением руки. Дети не могли дать нужное определение и просто говорили, что «вот тут небо начинается». При подсказке со стороны взрослого о правиле «чем дальше, тем выше» дети соглашались, но при самостоятельном выполнении не могли соблюсти закономерность, указывали дальний объект как «ниже». Относительно воздушной перспективы дети почти не отмечали размытость и изменение цвета. После подсказки соглашались, но не могли объяснить. В отношении светотени они рассматривали объекты, но не выделяли источник света и не понимали, почему появилась тень. Часто повторялись ответы «тут темно» и «тут черное». Основная ошибка – тень как отдельный объект (лужа, пятно и т.д.).

Дети, которые показали низкий уровень, – 8 человек – не понимали вопроса про линию горизонта и показывали любые границы и случайные элементы, после объяснения не запоминали. Нет знания правила «ближе – дальше», а расположение объектов воспринималось как случайно и не замечали различий в высоте и размере. Воздушная перспектива игнорировалась. Они не видели разницы между ближними и дальними объектами по цвету и четкости. Светотень также воспринималась искажено, для них тень представлялась самостоятельным объектом, а светлые участки были просто другим цветом. Не могли связать освещение с формой.

Задание 2.1 Размещение объектов на плоскости (на фланелеграфе).

Детям предлагался набор фигур, из которых нужно было сделать картинку, где они предметы были ближе, а другие дальше. Результаты отражены на рисунке 3.

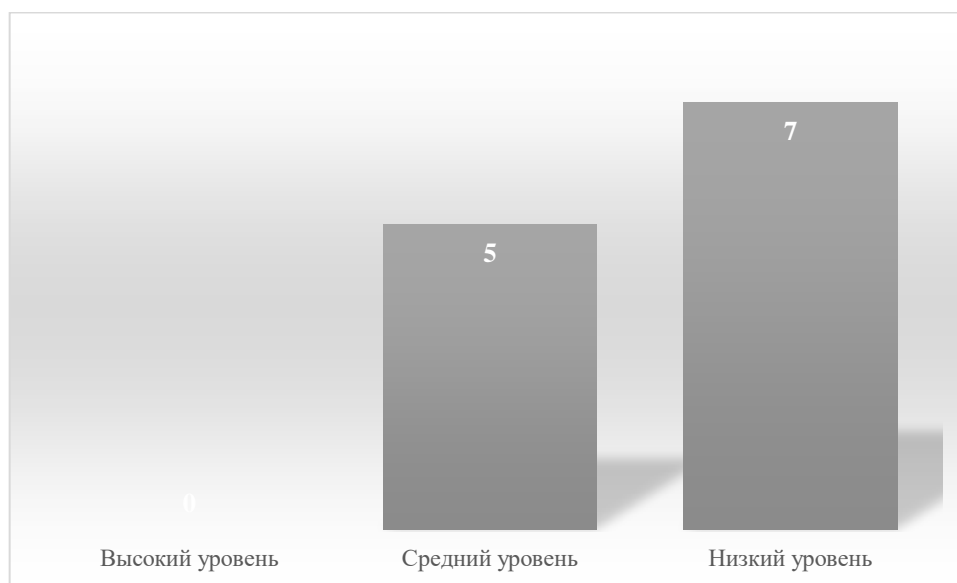


Рисунок 3. Результаты выполнения диагностического задания
«Размещение объектов на плоскости»

Дети, показавшие средний уровень, – 5 человек – действовали таким образом – сперва размещали знакомые объекты, передний план, как правило, был расположен правильно. При добавлении других элементов начинались ошибки. Например, удаленные объекты были расположены слишком низко, были нарушены пропорции. Часто дети действовали по принципу «чтобы было красиво или видно». После замечания исправляли. К типичным ошибкам можно отнести несоответствие размера и положения и частичное понимание глубины.

У детей, показавших низкий уровень, – 7 человек – действия были очень хаотичными. Объекты размещались без какой-либо системы, часто в один ряд. Дети не учитывали размер и удаленность. Часто встречалась полосовая композиция, когда все предметы были расположены на одной линии. Не могли ответить на вопрос «Что ближе?». После подсказки ошибки не исправлялись.

Задание 2.2 Нахождение ошибок в изображениях.

Детям были предложены изображения с намеренными нарушениями перспективы, где им нужно было найти ошибки. Результаты отражены на рисунке 4.

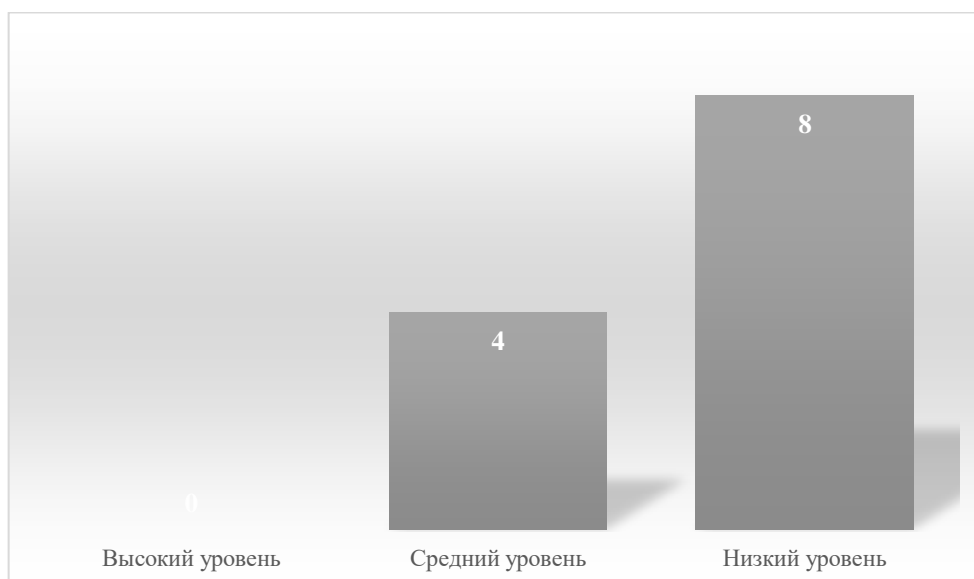


Рисунок 4. Результаты выполнения диагностического задания
«Нахождение ошибок в изображениях»

Дети, показавшие средний уровень, – 4 человека – сначала рассматривали изображение молча. Достаточно быстро они замечали самые очевидные ошибки. 3 из 4 детей называли ошибку, но не могли объяснить. Они говорили «так не правильно». Лучше справлялись с линейной перспективой, чем с воздушной. Выраженными особенностями можно назвать опору на наглядное сравнение, а также частичную осознанность.

Дети, показавшие низкий уровень, – 8 человек, рассматривали изображение очень поверхностно, не замечая ошибок. Основные реакции были «всё нормально» и «красиво». Они не понимали сути допущенных ошибок даже при помощи и объяснении взрослого.

Таким образом, можно сгруппировать выявленные особенности (таблица 2).

Таблица 2. Выявленные особенности

Диагностическое задание	Особенности среднего уровня	Особенности низкого уровня
Выделение планов	Длительное рассматривали само изображение. Ориентирование на крупные объекты переднего плана. Трудности при определении второго и третьего планов. Изменение ответов после	Фрагментарное восприятие. Фиксация на отдельных объектах. Непонимание принципа «ближе – дальше». Перечисление предметов без пространственной

	подсказок. Ориентировка в основном на размер объекта.	дифференциации. Непонимание подсказок.
Выделение линии горизонта, перспективы и светотени	Неточность определения линии горизонта. Трудность в объяснении перспективы. Непонимание воздушной перспективы без подсказки. Непонимание источника света. Восприятие тени как самостоятельного объекта.	Непонимание линии горизонта. Непонимание различия ближних и дальних объектов. Игнорирование перспективы. Непонимание связи света и тени с формой предмета.
Размещение объектов на плоскости	Верное размещение только объектов переднего плана. Ошибки в пропорциях и расположении удалённых объектов. Частичное понимание глубины.	Хаотичное размещение объектов. Размещение предметов в один ряд. Непонимание, как определить, что находится ближе.
Нахождение ошибок в изображениях	Понимание только наиболее очевидных ошибок. Невозможность объяснить причины. Понимание линейной перспективы, но непонимание воздушной.	Поверхностное рассматривание изображений. Отсутствие нахождения ошибок. Непонимание даже после подсказки.

Таким образом, обследованные дети дошкольного возраста с нарушением зрения имеют средний и низкий уровень понимания изображения предметов в пространстве. Для детей характерны быстрая утомляемость, необходимость постоянного повторения инструкции, а также зависимость от помощи взрослого, преобладание наглядно-действенного мышления и слабая вербализация пространственных отношений.

Выводы по 1 главе

Анализ теоретических источников, психолого-педагогических подходов и эмпирических данных, представленных в первой главе, позволил обосновать актуальность и необходимость разработки специального педагогического проекта, направленного на развитие пространственного восприятия у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста. Было установлено, что пространственное восприятие формируется на основе интеграции зрительной, тактильной, слуховой и вестибулярной информации, однако при нарушении зрения этот процесс существенно затруднён, требует компенсации и методической поддержки. Дети с ослабленным зрением испытывают объективные трудности в различении пространственных признаков объектов, ориентации в окружающем пространстве, выполнении графических и двигательных действий. Их восприятие часто фрагментарно, замедлено и нуждается в использовании альтернативных сенсорных каналов – прежде всего тактильного и слухового, а также в специально организованной педагогической среде. Современная тифлопедагогика располагает широким спектром средств и методов для развития пространственных представлений, включая рельефно-графические пособия, тактильные схемы, аудиальные технологии и мультимодальные подходы. Проведённое предпроектное исследование и диагностический этап с применением шести методик выявили, что уровень сформированности пространственного восприятия у обследованных слабовидящих дошкольников в основном соответствует низкому и среднему уровню. Это подтверждает необходимость систематической коррекционной работы, направленной на формирование пространственного мышления у данной категории детей.

ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «ВИЖУ И ПОНИМАЮ ПРОСТРАНСТВО»

2.1. Описание продукта проекта

Проект направлен на формирование пространственного восприятия изображений предметов.

Актуальность проекта заключается в том, что, по результатам диагностики, отмечаются выраженные особенности пространственного восприятия предметов у детей с нарушением зрения, к которым относятся несформированность представлений о планах изображения, отсутствие понимания линейной и воздушной перспективы, искажение восприятия светотени, нарушение связи между размером предмета и его удаленностью, а также фрагментарность зрительного восприятия, что затрудняет понимание изображений, развитие изобразительной деятельности и формирование пространственного мышления. Это обуславливает необходимость коррекционно-развивающей работы.

Цель проекта – формирование у слабовидящих дошкольников представлений о способах передачи пространства на плоскости и развитие навыков применения их в рамках практической деятельности.

Задачи проекта.

Образовательные:

- 1) сформировать представления о первом, втором и третьем планах, линии горизонта, линейной и воздушной перспективе и светотени;
- 2) научить соотношению размера предмета с его удаленностью.

Развивающие:

- 1) развивать целостность и дифференцированность зрительного восприятия;
- 2) формировать пространственные представления;
- 3) развивать анализ и синтез.

Коррекционные:

- 1) изменить фрагментарность восприятия;
- 2) сформировать понимание глубины изображения;

3) скорректировать ошибки в восприятии светотени.

Целевая аудитория: 12 дошкольников с нарушением зрения.

Срок реализации: 8 недель.

Принципы коррекционной работы в условиях проекта:

- 1) наглядность с усилением;
- 2) этапность;
- 3) опора на действие;
- 4) многоканальность восприятия;
- 5) повторяемость и закрепление.

В качестве продукта проекта будет альбом с картинным материалов для исследования и отработки навыков понимания представлений о способах передачи пространства на плоскости, календарно-тематическое планирование и предполагаемые задания для работы с дошкольниками.

Направления работы были выбраны в соответствии с выделенными в ходе диагностического обследования дефицитами (таблица 3).

Таблица 3. Направления коррекционно-развивающей работы в рамках проекта

№	Направление	Проблема	Методы работы
1	Формирование представлений о планах	Слабовидящие дети не понимают деление планов на передний, средний и дальний	1. Игры с реальными предметами Расставление игрушек: поставить ближе-дальше, кто впереди, кто сзади. Использование пола в качестве пространства. 2. Работа с макетами. Мини-сцены: дом, дерево, человек. Перемещение объектов ближе – дальше, наблюдение изменений. 3. Переход к плоскости. Фланелеграф – 2 плана, 3 плана. Использование крупных и контрастных изображений. 4. Закрепление. Задание «покажи, что ближе», «что дальше».
2	Освоение линии горизонта и перспективы	Слабовидящие дети не могут понять глубину изображения и правило «чем дальше, тем выше».	1. Телесное проживание. Дети самостоятельно отходят назад и становятся «дальше», замечают, что как будто бы они уменьшились в размере.

			<p>2. Игры. Кто дальше – тот выше (можно использовать магнитную доску). Подними дальний предмет выше.</p> <p>3. Введение линии горизонта. Сначала разделение на небо и землю, после чего закрепляется линия как граница.</p> <p>4. Упражнения. Дорисовать линию горизонта, расположить объекты ниже – ближе, выше – дальше.</p>
3	Формирование понимания воздушной перспективы	Слабовидящие дети не замечают разницу между ближними и дальними объектами	<p>1. Сравнение изображений: четкий объект и размытый, яркий и бледный.</p> <p>2. Практика – раскрашивание (ближе ярко, дальше светлее).</p> <p>3. Игры «Найди, что далеко», «Что видно хуже?».</p>
4	Формирование представлений о светотени	Слабовидящие дети воспринимают тень как отдельный предмет	<p>1. Эксперименты: фонарик и предмет с наблюдением тени, после чего изменение положения света.</p> <p>2. Обводка теней.</p> <p>3. Соотнесение – тень или объект?</p> <p>4. Рисование – простые форм с добавлением тени.</p>
5	Практическое моделирование пространства	Слабовидящие дети не могут применять знания	<p>1. Фланелеграф, на котором составляется сюжет и исправляются ошибки.</p> <p>2. Конструирование из кубиков – ближние крупнее, дальние дальше.</p> <p>3. Работа с ошибочными картинками (обсуждение, что не так и как исправить).</p>

Этапы реализации проекта включают в себя:

1. Подготовительный, на котором осуществляется подбор материалов и адаптация изображений.
2. Основной – проведение самих занятий (таблица 4).
3. Заключительный – проведение повторного обследования.

Таблица 4. Календарно-тематическое планирование коррекционно-развивающей работы

№	Тема занятия	Дата проведения	Содержание деятельности	Оборудование	Ожидаемый результат
1	Ближе – дальше	01.04.2026	Игры с предметами, перемещение объектов, двигательный упражнения, ответы на вопросы	Крупные игрушки	Ребенок понимает ближе – дальше, ориентируется в пространстве
2	Первый и дальний план	03.04.2026	Размещение предметов на фланелеграфе, игра «Кто где?», обсуждение	Фланелеграф, крупные изображения	Различает 2 плана, допускает минимальные ошибки
3	Три плана: близко, дальше, далеко	08.04.2026	Рассматривание картин, распределение по планам, проговаривание	Многоплановые изображения	Различает планы с помощью взрослого
4	Чем дальше – тем выше	10.04.2026	Демонстрация, игра «Подними выше, если далеко», исправление ошибок	Магнитная доска, карточки	Учитывает положение объекта по вертикали
5	Линия горизонта	15.04.2026	Показ линии горизонта, обведение, дорисовывание, размещение объектов	Контрастные картинки	Может показать линию горизонта
6	Свет и тень	17.04.2026	Эксперименты с фонариком, наблюдение тени, обводка, игра «Где тень?»	Фонарик, предметы	Отличает тень от предмета
7	Близкое – яркое, далёкое – бледное	22.04.2026	Сравнение изображений, выбор «что дальше», раскрашивание	Парные изображения	Учитывает цвет и четкость
8	Собери правильную картину	24.06.2026	Составление композиции, поиск и исправление ошибок	Фланелеграф, картинки с ошибками	Применяет 2-3 правила, уменьшает количество ошибок

Дидактический материал приведен в приложении Г.

В связи с тем, что коррекционная работа проводится с детьми, показавших как средний, так и низкий уровень сформированности пространственных представлений предметов, необходима реализация принципа дифференциации, подразумевающего разницу в объёме помощи, сложности материала, количестве действий и уровне самостоятельности.

Таким образом, коррекционные занятия с детьми среднего уровня строятся по механизму – показ, потом ребенок пробует сам, оказывается минимальная помощь. Для детей с низким уровнем механизм такой – показ и совместное действие (таблица 5).

Таблица 5. Реализация механизма дифференциации

Направление	Уровень	Варианты
Степень помощи	Низкий	Педагог показывает, действуя вместе с ребенком, направляет рукой, задаёт наводящие вопросы
	Средний	Даёт инструкцию, задает уточняющие вопросы, исправляет после ошибки
Сложность материала	Низкий	2-3 объекта, крупные, контрастные, сильно различаются
	Средний	4-6 объектов, близкие по размеру, менее очевидные различия
Структура задания	Низкий	Выбрать из 2 вариантов, повтор за педагогом
	Средний	Выполнить самостоятельно, объяснить выбор
По речи	Низкий	Отвечает коротко
	Средний	Объясняет

Таким образом, дифференциация должна быть выстроена по параметрам – степень помощи, сложность материала, уровень самостоятельности и характер речевого сопровождения. Важно понимать, что не стоит создавать две отдельные программы, лучше использовать одной занятие, реализуя в нём две линии заданий.

2.2. Анализ результата внедрения дидактического комплекта

После внедрения проекта, направленного на формирование пространственного представления изображений предметов у слабовидящих детей, было проведено повторное обследование по ранее использованной методике, чтобы отразить возможные изменения.

После реализации проекта коррекционной работы у детей с нарушением зрения была отмечена положительная динамика. Количество детей среднего уровня, появились дети, показавшие высокий уровень, в целом, сократилось количество грубых ошибок, в действиях большинства детей наблюдается осознанность, а также дети стали чаще использовать пространственные понятия.

Задание 1.1 Выделение планов.

Результаты представлены на рисунке 5.

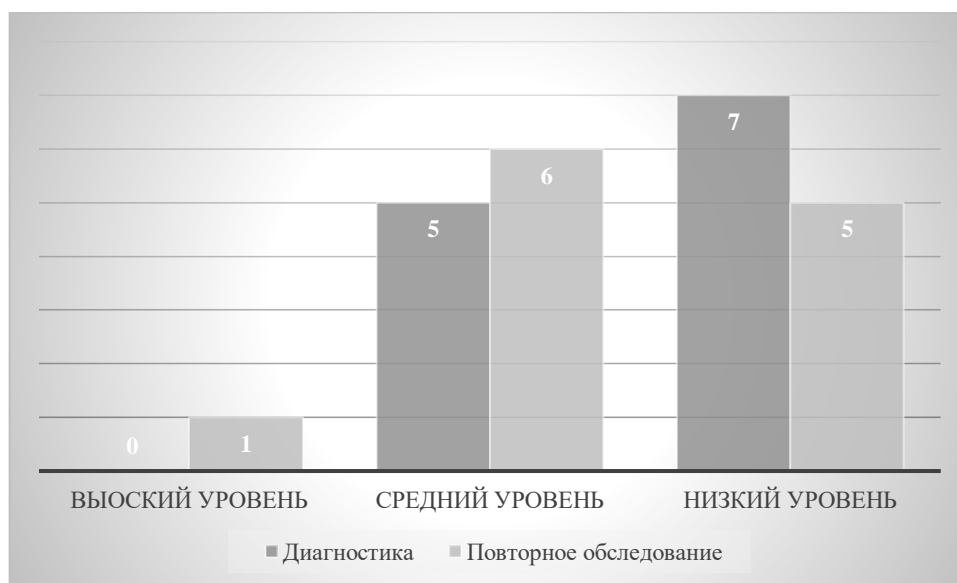


Рисунок 5. Результаты повторного обследования задания «Выделение планов»

После коррекционно-развивающей работы дети стали более уверенно выделять передний и дальний планы. Также стала заметной ориентировка не только на размер объекта, но и на его расположение. Большинство детей стало

понимать правило «дальше – выше». Сохранились трудности при различении второго и третьего планов. Необходима была помощь взрослого, когда нужно было анализировать более сложные изображения.

После проведенной коррекционной работы в действиях детей отмечается большая уверенность и целенаправленность.

Дети, показавшие на диагностике средний уровень, рассматривали изображение при повторном обследовании более организованно – они последовательно переводили взгляд от переднего плана к дальнему. Реже отмечалось фиксирование взгляда на одном объекте. Большинство детей сразу начинали с переднего плана, достаточно уверенно показывая крупные объекты. В их речи активно использовались слова «ближе» и «впереди».

Выделение второго и третьего планов стало более точным, снизилось количество смещений, дети стали чаще указывать на расположение по высоте, а не только на размер. При затруднении использовалось правило «дальше – выше».

В речи детей стали появляться развернутые ответы, например «Это далеко, потому что маленькое и выше находится».

Сохранившиеся ошибки – путаница второго и третьего планов и ориентирование только на один признак в сложных изображениях.

Дети, показавшие на диагностике низкий уровень, также показали положительную динамику. У них появилось понимание, чем отличается ближе и дальше. Они стали выделять передний план с помощью, а также начали реагировать на вопросы осмысленно. Задание дети выполняли с опорой на помощь. Могли указать ближние и дальние объекты после наводящих вопросов.

Сохранившиеся ошибки – часто меняются ответы, трудности с выделением третьего плана, постоянно нужна поддержка педагога.

Задание 1.2 Выделение линии горизонта, перспективы и светотени.

Результаты представлены на рисунке 6.

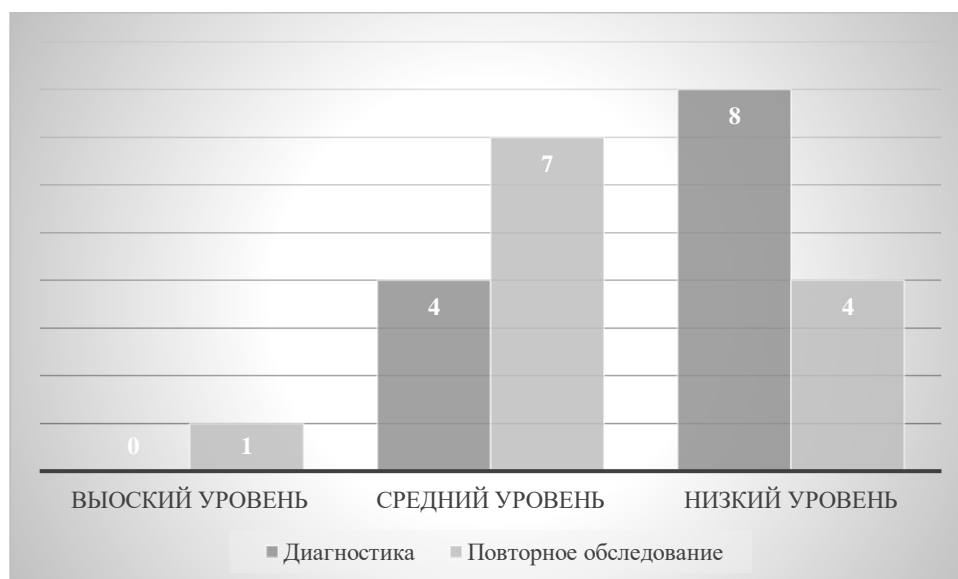


Рисунок 6. Результаты повторного обследования задания «Выделение линии горизонта, перспективы и светотени»

Было отмечено улучшение в понимании линии горизонта и линейной перспективы. Дети стали более часто использовать правило «дальше – выше». Они могли различать предмет с его тенью, понимали, как связаны освещение и объект. Сохранились трудности в понимании воздушной перспективы.

Дети, показавшие на диагностическом исследовании средний уровень, стали более уверенно находить линию горизонта, а также достаточно точно показывать её на изображении. В речи детей стали проговариваться такие конструкции, как «там, где небо и земля вместе».

Положительная динамика в понимании линейной перспективы. Дети понимают правило «чем дальше, тем выше» и могут его применить. Начали корректировать свои ответы, 3 детей могли самостоятельно исправить ошибки. При сомнении проверяли себя проговариванием правила.

В понимании воздушной перспективы дети стали замечать, что бледнее или хуже видно, понимая, что это признаки дальнего объекта. При этом объяснения достаточно короткие и простые. Использовать этот признак могут в ограниченных случаях.

В понимании светотени большинство детей сделали продвижения, например, перестали воспринимать тень как самостоятельный объект, стали связывать ее с объектом. Появилось понимание, откуда свет и чья тень. При этом анализ остается достаточно поверхностным.

Дети, показавшие на диагностическом исследовании низкий уровень, стали при подсказке показывать линию горизонта и узнавать границу неба и земли. Применение правила нестабильно, усвоено частично. Стали различать предмет и тень, что отражается в том, что реже тень стали называть пятном.

Задание 2.1 Размещение объектов на плоскости (на фланелеграфе).

Результаты представлены на рисунке 7.

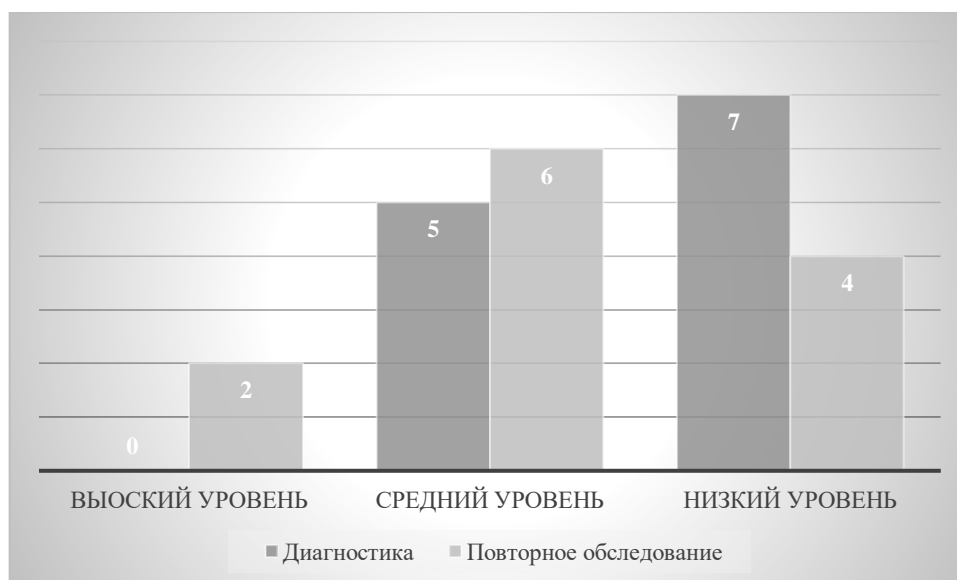


Рисунок 7. Результаты повторного обследования задания «Размещение объектов на плоскости»

Больше детей стало последовательно размещать объекты с учетом их удаленности и размера. Действия стали менее хаотичными, а сами композиции более упорядоченными. Сохранились трудности в определении пропорций при усложнении задания.

Дети, показавшие на диагностическом исследовании средний уровень, стали действовать более осмысленно – сначала размещали крупные объекты, потом только добавляли дальние.

К положительным изменения можно отнести улучшение соблюдения зависимости размера и положения, а также принципа выше-дальше. В целом, композиция стала упорядоченной.

Часть детей способна самостоятельно исправлять ошибки и проверять расположение объектов.

Сохранившиеся ошибки – редкие нарушения пропорций и сложности, если предлагается много объектов.

Дети, показавшие на диагностическом исследовании низкий уровень, показали положительную динамику, связанную с исчезновением хаотичности действий. Дети стали пытаться следовать правилу. Задания выполняются только с помощью взрослого, но уже способны разместить 2-3 объекта.

Сохранившиеся ошибки – нестойкость навыка и трудности при усложнении задания.

Задание 2.2 Нахождение ошибок в изображениях.

Результаты представлены на рисунке 8.

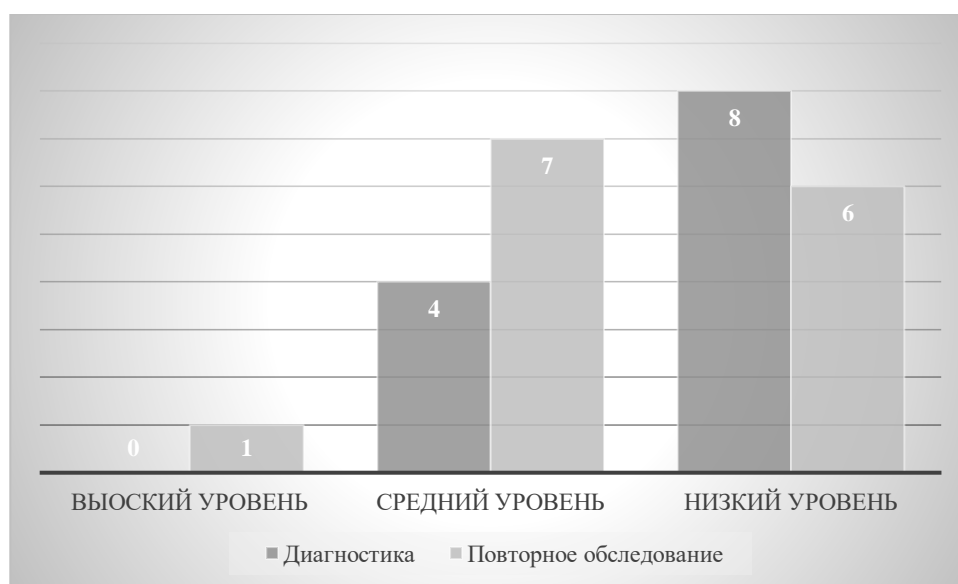


Рисунок 8. Результаты повторного обследования задания «Нахождение ошибок в изображениях»

Большинство детей стало активно замечать нарушения в перспективе. Половина детей стремилась объяснить увиденные ошибки. Ошибки в линейной перспективе находились быстрее, чем в воздушной. Часть детей нуждалась в помощи.

Дети, показавшие на диагностическом исследовании средний уровень, показали существенный прогресс, так как стали целенаправленно замечать ошибки. Они указывали, что «это слишком большое», «это должно быть выше».

Их объяснения стали более развернутыми и опиравшимися на правило.

Детям было легче выделять ошибки линейной перспективы, тогда как воздушная также вызывала затруднения.

Дети, показавшие на диагностическом исследовании низкий уровень, показали положительные изменения, которые отражались в том, что они начали замечать отдельные ошибки с помощью взрослого, а также активнее реагировать на несоответствия.

После указания могли согласиться и частично объяснить.

Можно говорить о том, что коррекционная работа поспособствовала положительной динамике в формировании пространственных представлений изображения предметов у детей с нарушением зрения. У детей сформировалось базовое понимание ближе-дальше и выше-дальше, а также представления о планах и различение предмета и тени.

Также отмечено снижение случайных ответов и хаотичных действий.

Дети стали действовать более осознанно, пытались объяснить и могли себя проконтролировать.

При это сохранились такие трудности, как недостаточная устойчивость навыков, трудности при работе со сложными изображениями и слабое понимание воздушной перспективы.

Таким образом, коррекционно-развивающая работы показала свою эффективность.

2.3. Методические рекомендации

Методические рекомендации по реализации проекта коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с нарушением зрения состоят в предложенных планах коррекционных занятий в соответствии с разработанным календарно-тематическим планированием.

Данная работа проводится на 6 уровне развития восприятия в рамках коррекционной работы.

Данные методические рекомендации нужны для целенаправленной работы по формированию у старших дошкольников с нарушением зрения представлений о пространственных отношениях, перспективе и светотени. Такая работа будет способствовать развитию зрительного восприятия, а также зрительного анализа и способности ориентировать в изображении. Это важная основа для того, чтобы у ребенка продолжилось художественное развитие. Специально организованные задания позволят снизить фрагментарность восприятия у слабовидящих детей, что позволит сформировать более целостное понимание сложного изображения.

Рекомендуется включить данные задания в занятия учителей-дефектологов. Возможно использование в образовательной деятельности в рамках изобразительной деятельности. Отдельные задания можно применять в индивидуальной или подгрупповой работе, в режимных моментах, в дидактических играх.

Для детей со средним уровнем сформированности пространственного восприятия предметов важно использовать задания на самостоятельное выделение планов, определение линии горизонта, размещение объектов на плоскости, чтобы это сопровождалось объяснением действий. Важно особенно побуждение к действию.

Для детей с низким уровнем сформированности пространственного восприятия предметов работа должна выстроиться с опорой на наглядность. Важна постоянная помощь взрослого. Необходимо использовать задания на различение понятий «ближе – дальше». В работе необходимо использовать контрастные

изображения, использовать практические действия с предметами. Основное внимание – на формирование базового понимания пространственных отношений.

Задание 1

Тема: «Ближе – дальше»

Цель: сформировать первичные представления о пространственных отношениях «ближе – дальше».

Материалы: крупные игрушки (машина, мяч, кукла), стол, ковёр, карточки с предметами.

Ход работы. Организационный момент (короткая беседа). Педагог показывает два предмета на разном расстоянии. Дети подходят и наблюдают изменения. Игра «Поставь ближе ко мне». Игра «Что дальше?».

Закрепление в движении (дети сами отходят и приближаются).

Инструкция педагога: «Посмотри внимательно. Этот предмет стоит ближе к нам. Давай поставим его рядом. А этот дальше – поставим его туда. Покажи, что ближе. Что дальше?»

Задание 2

Тема: «Первый и дальний план».

Цель: сформировать представления о переднем и дальнем плане.

Материалы: фланелеграф, набор крупных и мелких предметов (дерево, дом, человек).

Ход работы: Повторение «ближе – дальше». Объяснение понятий «впереди» и «вдали». Размещение предметов на фланелеграфе. Игра «Кто где живёт?». Исправление ошибок педагогом вместе с детьми.

Инструкция педагога: «Сначала ставим то, что ближе к нам – это передний план. Потом то, что дальше – дальний план. Посмотри и разложи правильно».

Задание 3

Тема: «Три плана изображения».

Цель: сформировать представления о первом, втором и третьем планах.

Материалы: многоплановые иллюстрации (упрощённые, крупные), карточки объектов.

Ход работы. Рассматривание изображения. Совместное выделение планов. Игра «Разложи по планам». Проговаривание действий детьми. Проверка и исправление.

Инструкция педагога: «Посмотри: это ближе всего – первый план. Это дальше – второй. И совсем далеко – третий. Разложи предметы так же».

Задание 4

Тема: «Чем дальше – тем выше».

Цель: сформировать понимание линейной перспективы.

Материалы: магнитная доска, карточки предметов, схемы.

Ход работы. Демонстрация правила. Педагог показывает пример. Дети размещают объекты. Игра «Подними выше, если дальше». Исправление ошибок.

Инструкция педагога: «Если предмет далеко – он выше. Если близко – ниже. Разложи правильно и объясни.»

Задание 5

Тема: «Линия горизонта».

Цель: сформировать представление о линии горизонта.

Материалы: контрастные изображения (земля и небо), маркеры, карточки.

Ход работы. Беседа «где небо встречается с землёй». Показ линии горизонта. Обведение линии детьми. Размещение объектов относительно линии. Закрепление.

Инструкция педагога: «Вот здесь земля, а здесь небо. Там, где они встречаются – это линия горизонта. Покажи её и проведи.»

Задание 6

Тема: «Свет и тень».

Цель: сформировать представления о светотени.

Материалы: фонарик, предметы (куб, шар, игрушки), листы бумаги.

Ход работы. Эксперимент со светом. Появление тени. Изменение направления света. Игра «где предмет – где тень». Обведение тени.

Инструкция педагога: «Посветим фонариком. Видишь тень? Это тень от предмета. Давай найдём её и обведём.»

Задание 7

Тема: «Близкое – яркое, далёкое – бледное»

Цель: сформировать представления о воздушной перспективе.

Материалы: парные изображения (яркие и бледные), карандаши, раскраски.

Ход работы. Сравнение картинок. Обсуждение различий. Игра «что дальше».

Раскрашивание: ближнее – ярко, дальнее – светлее. Проверка.

Инструкция педагога: «Посмотри: это видно хорошо — оно близко. Это видно хуже – оно далеко. Давай раскрасим правильно.»

Задание 8

Тема: «Собери правильную картину».

Цель: закрепить все представления о пространстве.

Материалы: фланелеграф, набор предметов, картинки с ошибками.

Ход работы. Повторение всех правил. Составление изображения. Поиск ошибок в картинках. Исправление ошибок. Итоговое обсуждение.

Инструкция педагога: «Собери картину правильно: где ближе, где дальше, где выше. Посмотри, есть ли ошибки и исправь их».

Использование предложенных планов позволит сделать коррекционно-развивающую работу в рамках разработанного проекта более структурированной и соответствующей поставленной цели.

Выводы по главе 2

В рамках разработческого этапа данного исследования был разработан проект, направленный на развитие восприятия изображений предметов в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, после чего данная разработка была внедрена в дошкольное образовательное учреждение.

Реализация проекта заняла 8 недель. Два раза в неделю проводились коррекционные занятия, согласно составленному календарно-тематическому планированию. Задания включали в себя основные направления коррекционной работы, которые позволили бы скорректировать выявленные диагностическим исследованием дефициты.

После апробации проекта коррекционной работы, а именно, проведенной работы по предложенным заданиям и играм, было проведено повторное исследование сформированности зрительного восприятия по Т.А. Грищенко, которое показало улучшение развития зрительного восприятия у слабовидящих детей рассматриваемой группы.

Коррекционная работа способствовала положительной динамике в формировании пространственных представлений изображения предметов у детей с нарушением зрения. У детей сформировалось базовое понимание ближе-дальше и выше-дальше, а также представления о планах и различение предмета и тени. Дети стали действовать более осознанно, пытались объяснить и могли себя проконтролировать. При этом сохранились такие трудности, как недостаточная устойчивость навыков, трудности при работе со сложными изображениями и слабое понимание воздушной перспективы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме восприятия изображений слабовидящими дошкольниками показал, что данная проблема исследуется различными учеными – педагогами, врачами, нейропсихологами, коррекционными педагогами, дефектологами и др. Исследования пространственного восприятия изображений имеют различные направления, связанные с поиском эффективных путей преодоления и коррекции восприятия.

Слабовидящие дошкольники имеют выраженные особенности пространственного восприятия изображений. Они плохо улавливают невыраженные признаки предмета, испытывают трудности в восприятии деталей и частей предмета. Их восприятие замедленно и менее точное. Все это обуславливает фрагментарность и неполноту восприятия изображений, что затрудняет познавательную деятельность и эффективную социализацию.

Анализ существующих методик обследования восприятия изображений показал, что в настоящее время основными и более популярными методиками являются многофункциональные, сочетающие в себе все возможности сохранных механизмов восприятия.

Была выбран диагностический инструментарий, состоящий из 4 заданий, с помощью которого было проведено первичное обследование, которое показало выраженное отставание слабовидящих детей, а также контрольное обследование после проведенной коррекционной работы. Реализация проекта в МБДОУ «Детский сад № 218» в течение запланированного времени, позволила увидеть на этапе повторного обследования повышение среднего уровня сформированности пространственного восприятия изображений. Проведенная работа показала свою эффективность, использование целенаправленной коррекционной работы позволяет улучшить сформированность навыков у детей, имеющих нарушения зрения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азарян Р. К проблеме развития уровня информированности учителей начальных классов в вопросах обучения и воспитания детей с нарушением зрения / Р. Азарян, Л. Меликян // *Education in the 21st Century*. – 2025. – Vol. 7, No. 1. – P. 257-267.
2. Амбалова С. А. Тифлопедагогика начального и дошкольного образования: Учебно-методическое пособие / С. А. Амбалова, М. И. Бекоева, Т. Е. Джагаева. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2022. – 61 с.
3. Андриюшкевич О. С. Исследование особенностей зрительной и слуховой памяти дошкольников с задержкой психического развития / О. С. Андриюшкевич, О. С. Павлова // *Наследие В.И. Лубовского и современные тенденции развития специального и инклюзивного образования: Сборник научных трудов по материалам XVI Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, посвященной памяти профессора Р.Е. Левиной, Курск, 28 февраля – 01 2023 года*. – Курск: Курский государственный университет, 2023. – С. 26-31.
4. Астапова Н. С. Развитие информационной компетентности у слабовидящих обучающихся / Н. С. Астапова // *Вопросы педагогики*. – 2026. – № 1-2. – С. 11-15.
5. Атаманская Е. А. Роль сенсорной интеграции в развитии детей дошкольного возраста / Е. А. Атаманская // *Вопросы науки и образования: новые подходы и актуальные исследования: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 19 декабря 2025 года*. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»», 2025. – С. 140.
6. Барабанов Р. Е. Психологические механизмы зрительного восприятия формы и пространства / Р. Е. Барабанов // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. – 2023. – Т. 12, № 8-1. – С. 64-75.

7. Батурина А. И. Развитие и образование детей со сложными нарушениями / А. И. Батурина // Новые научные исследования и разработки 2025 : сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 июня 2025 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025. – С. 122-124.
8. Березенцева Е. А. Нейрокоррекция и сенсорная интеграция в дошкольном возрасте / Е. А. Березенцева, Е. А. Бобунова // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2022. – № 11. – С. 14–17.
9. Билял Э. А. Г. методические основы развития пространственного мышления у младших школьников на уроках математики / Э. А. Г. Билял // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81–2. – С. 113–115.
10. Болдинова О. Г. Методика развития зрительного восприятия детей с нарушениями зрения различных возрастных групп: методическое пособие для специалистов / О. Г. Болдинова, Е. А. Иванова, Н. Ф. Маркова, С.Л. Антонова, В.М. Складнева – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. – 70 с
11. Болдинова О. Г. Социализация и формирование сферы жизненной компетенции подростков с нарушениями зрения в образовательном пространстве: Методическое пособие / О. Г. Болдинова, Е. А. Иванова, Н. Ф. Маркова. – Москва: Институт коррекционной педагогики, 2023.
12. Бутенко В. В. Особенности развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения / В. В. Бутенко // Мир без границ: Материалы XV Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Ставрополь, 06 декабря 2024 года. – Ставрополь: Ставропольский государственный педагогический институт, 2024. – С. 180-185.
13. Восковская Л. В. Психология ощущений и восприятия: учебник для вузов / Л. В. Восковская. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 511 с.
14. Вылегжанина И. В. Педагогические условия формирования пространственного мышления младших школьников на занятиях по робототехнике во внеурочной деятельности / И. В. Вылегжанина, Е. С. Макарова

// Научно–методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 6. – С. 94-109.

15. Грищенко Т. А. Педагогическая технология развития зрительного восприятия графических изображений слабовидящими школьниками: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Грищенко Т. А. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.

16. Демидович Е. А. Формирование восприятия пространственных отношений у дошкольников с недостатками зрительного восприятия / Е. А. Демидович, Д. П. Лапо // НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ и ИННОВАЦИИ: сборник статей Международной научно–практической конференции, Саратов, 13 мая 2016 года. Том Часть 2. – Саратов: Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС», 2016. – С. 50–52.

17. Зазерская Е. В. Обучение дошкольников с нарушениями бинокулярного зрения ориентировке в микропространстве / Е. В. Зазерская, Ю. В. Романова // Проблемы общественных наук в России и за рубежом: история и современность: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 24 марта 2022 года / Под редакцией И.А. Загайнова, О.Г. Купцовой. – Йошкар-Ола: АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», 2022. – С. 201-204.

18. Зеленская О. С. Индивидуальные различия в зрительном восприятии / О. С. Зеленская // Вестник Московской международной академии. – 2024. – № 1. – С. 86-90.

19. Иванова А. М. Развитие восприятия цвета у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения / А. М. Иванова, И. В. Смирнова // Актуальные проблемы комплексного сопровождения лиц с нарушениями зрения: сборник научно-методических статей, ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева», МБДОУ «Детский сад № 48 «Журавлик» г. Новочебоксарск Чувашской республики, 14 февраля 2024 года. – Чебоксары, 2024. – С. 76-81.

20. Исмаилова Р. И. Коррекционно-развивающая работа со слепыми и слабовидящими детьми в современной системе образования / Р. И. Исмаилова, О.

А. Говердовская, Ю. А. Потапцева // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей XXIV Международной научно-практической конференции, Пенза, 25 января 2025 года. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025. – С. 131-133.

21. Казакова Т. А. Инклюзивные библиотеки: технологии и методики обслуживания пользователей с ОВЗ (на примере Краснодарской краевой специальной библиотеки для слепых имени А.П. Чехова Г. Краснодара) / Т. А. Казакова, Д. Е. Григоренко, В. Е. Зинченко // Культура и время перемен. – 2025. – № 4(51).

22. Кантор В. З. Готовность слабовидящих детей к освоению курсов коррекционно-развивающей области в начальной школе: типологический подход / В. З. Кантор, Г. В. Никулина, Ю. Л. Проект // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 153-179.

23. Козунов В. В. Взаимодействие ценностно-зависимого и сенсомоторного механизмов интеграции сенсорных признаков при целостном зрительном восприятии предмета: специальность 19.00.02 «Психофизиология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Козунов Владимир Вячеславович, 2022. – 100 с.

24. Козурова А. В. Фенотипическое проявление нейрофизиологического уровня регуляции зрительного восприятия у человека и методы коррекции его нарушений / А. В. Козурова // Терапевт. – 2023. – № 12. – С. 48–57.

25. Кусяк Д. А. Особенности обучения детей с нарушениями зрения в школе / Д. А. Кусяк // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: Материалы X Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 4-х частях, Новосибирск, 08–10 декабря 2021 года / Под редакцией З.В. Бродовской, Е.В. Толкнёвой. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2022. – С. 173-175.

26. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – НПФ «Смысл», 2022. – 360 с.

27. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А. Г. Литвак. – Москва, 2022. – 314 с.
28. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – Москва: Прогресс книга, 2024. – 544 с.
29. Малева З. П. Тифлопедагогические приемы развития речи слепых и слабовидящих обучающихся / З. П. Малева // Педагогический конференциум: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2024. – № 2. – С. 26-34.
30. Мальцев В. П. Возрастная анатомия и физиология: учебник для среднего профессионального образования / В. П. Мальцев, Е. В. Григорьева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 210 с.
31. Носирова М. П. Школьно-обусловленная патология у городских подростков на уровне первичного звена / М. П. Носирова, З. Ф. Ходжиматова, Ш. В. Обидова // Вектор научной мысли. – 2024. – № 3(8). – С. 37-39.
32. Огнева М. А. Особенности внимания младших школьников с нарушением зрения / М. А. Огнева // Студент - Исследователь - Учитель: Тезисы докладов 25-й Межвузовской студенческой научной конференции, Санкт-Петербург, 03–17 апреля 2023 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2024. – С. 383-384.
33. Ортюкова Е. В. Особенности организации изобразительной деятельности со слабовидящими детьми / Е. В. Ортюкова // Дошкольное детство: вопросы, гипотезы, ответы: Сборник статей. – Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2022. – С. 67-70.
34. Патент № 2775477 С1 Российская Федерация, МПК А63F 3/00. Игровое устройство для развития образно-пространственного мышления на основе использования тактильных ощущений наряду со зрительным восприятием: № 2021109903: заявл. 09.04.2021 : опубл. 01.07.2022 / В. М. Ворошилова

35. Подколзина Е.Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения: методическое пособие / Подколзина Е. Н. – Москва, 2022. – 112 с.

36. Попкова И. А. Особенности обучения слабовидящих и слепых детей младшего школьного возраста / И. А. Попкова // XXI Бушелевские чтения: Сборник материалов научно-практической конференции, Петропавловск-Камчатский, 23–25 марта 2022 года / Отв. редакторы Е.А. Водинчар, И.И. Прошина, М.А. Фризен. – Петропавловск-Камчатский: Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга, 2022. – С. 278-283.

37. Проглядова Г. А. Формирование базиса для овладения шрифтом Брайля: учебно-методическое пособие / Г. А. Проглядова, В. З. Денискина; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет». – Москва: МПГУ, 2018. – 115 с.

38. 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.

39. Ремизова Е. А. Формирование зрительно-пространственных функций у младших школьников с оптической дисграфией / Е. А. Ремизова, А. С. Яровая // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Краснодар, 12–13 апреля 2022 года / Ответственный редактор Е.А. Шумилова. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2022. – С. 448-451.

40. Рябкова Е. А. Из опыта работы с детьми с нарушением зрения / Е. А. Рябкова М. А. Дыдыкина // Актуальные вопросы и инновации в химии, биологии, экологии, аграрных науках и естественно-научном образовании: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 25 апреля 2023 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2023. – С. 20-23..

41. Саликова Ю. Г. Инновационные технологии обучения детей с нарушениями зрения / Ю. Г. Саликова И. Ю. Лебедеко // Инновационные технологии в науке и образовании. – 2017. – № 1–1(9). – С. 156–158.

42. Сачек В. В. Формирование пространственных представлений у слабовидящих детей / В. В. Сачек // Успехи гуманитарных наук. – 2025. – № 3. – С. 336-342

43. Слепые и слабовидящие дети в отражении средств филателии / К. А. Бугаевский, В. А. Азаркина, Н. М. Шлепотина [и др.] // Педиатрический вестник Южного Урала. – 2024. – № 3-4. – С. 72-87.

44. Слепые и слабовидящие дети в системе непрерывного образования: комплексное сопровождение: монография для тифлопедагогов–практиков / В. З. Кантор, Г. В. Никулина, Е. Б. Быкова и др. – Санкт–Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. – 240 с.

45. Слюсарская Т. В. Использование рукотворных тактильных изданий в процессе социализации детей с нарушением зрения: опыт практической деятельности / Т. В. Слюсарская // Современный учитель - взгляд в будущее: Сборник научных статей Международного научно-образовательного форума. В 3-х частях, Екатеринбург, 17–18 ноября 2022 года. Том Часть 3. – Екатеринбург, 2022. – С. 106-109.

46. Стэн Карпенко о проекте дополненной реальности для слепых Give Vision. – 2022. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL:

<https://holographica.space/video-of-the-day/give-vision-web-summit-2860/> (дата обращения 02.04.2025).

47. Тишина Л. А. Развитие зрительного восприятия как предпосылка к успешному овладению письменной речью / Л. А. Тишина, С. В. Романова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 06 апреля 2023 года / Науч. редактор С.Г. Лещенко. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 259-260.

48. Топилина Н. В. Современные педагогические подходы к обучению слабовидящих детей в массовой школе / Н. В. Топилина, К. А. Складорова, В. Д. Вершинина // Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2025. – № 1. – С. 58-64.

49. Торахан А. Проблемы адаптации учебного процесса для детей с различными нарушениями зрения (слабовидящие, слепые) / А. Торахан // Научное пространство: актуальные вопросы, достижения и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам XXX Международной научно-практической конференции, Анапа, 19 ноября 2024 года. – Анапа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов» в Южном Федеральном округе, 2024. – С. 22-26.

50. Учуваткина Е. В. Методические рекомендации по составлению и оформлению методических материалов к занятиям для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (с нарушением зрения) / Е. В. Учуваткина, Т. В. Филатова. – Череповец: БПОУ ВО «ЧЛИМТ», 2023. – 30с.

51. Фарбер Д. А. Развитие зрительного восприятия в онтогенезе. Психофизиологический анализ / Д. А. Фарбер. – 2025. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://psy.su/feed/11252/> (дата обращения 10.04.2026).

52. Ценюга С. Н. Педагогические условия использования наглядных пособий и программных тифлосредств при обучении детей с нарушениями зрения

/ С. Н. Ценюга, К. В. Извеков, И. Н. Ценюга // Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 11. – С. 65-75.

53. Шустер С. Н. Обучение английскому языку слабовидящих детей с применением тактильных книг / С. Н. Шустер // Вестник науки. – 2024. – Т. 4, № 6(75). – С. 744-750.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А



Рисунок 9. «Грачи прилетели» А.К. Саврасов



Рисунок 10. Многоплановая картина

Протокол обследования

Фамилия ребенка _____

Дата обследования _____

Возраст ребенка _____

Задание 1.1 Выделение первого, второго, третьего планов на многоплановом изображении.

Выделение планов _____

Объяснение и демонстрация на картине правила «Чем ближе, тем ниже, чем дальше, тем выше» _____

Вывод _____

Задание 1.2 Выделение линии горизонта, светотени, законов воздушной перспективы на многоплановом изображении

Выделение линии горизонта _____

Восприятие _____ объемности _____ изображения объектов _____

Вывод _____

Задание 2.1 Самостоятельное распределение объектов на плоскости в зависимости _____ от _____ их _____ относительной величины _____

Количество ошибок _____

Вывод _____

Задание 2.2 Нахождение ошибок в картинах, связанных с линейной и воздушной перспективой.

Самостоятельно находит ошибки _____

Самостоятельно не находит ошибки _____

Характер помощи учителя _____

Выводы _____

Заключение _____

Дидактический материал проекта коррекционной работы

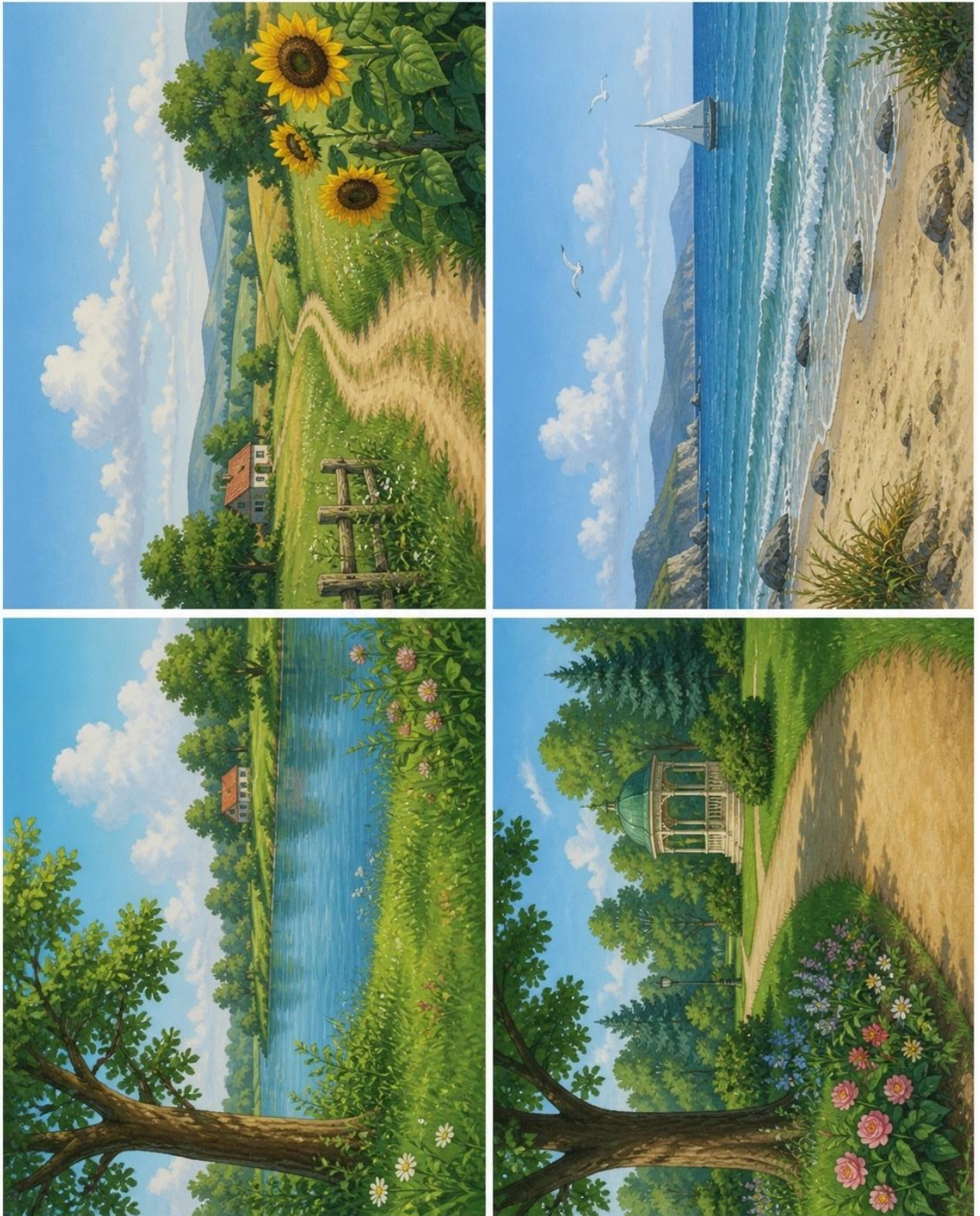


Рисунок 11. Многоплановые картины

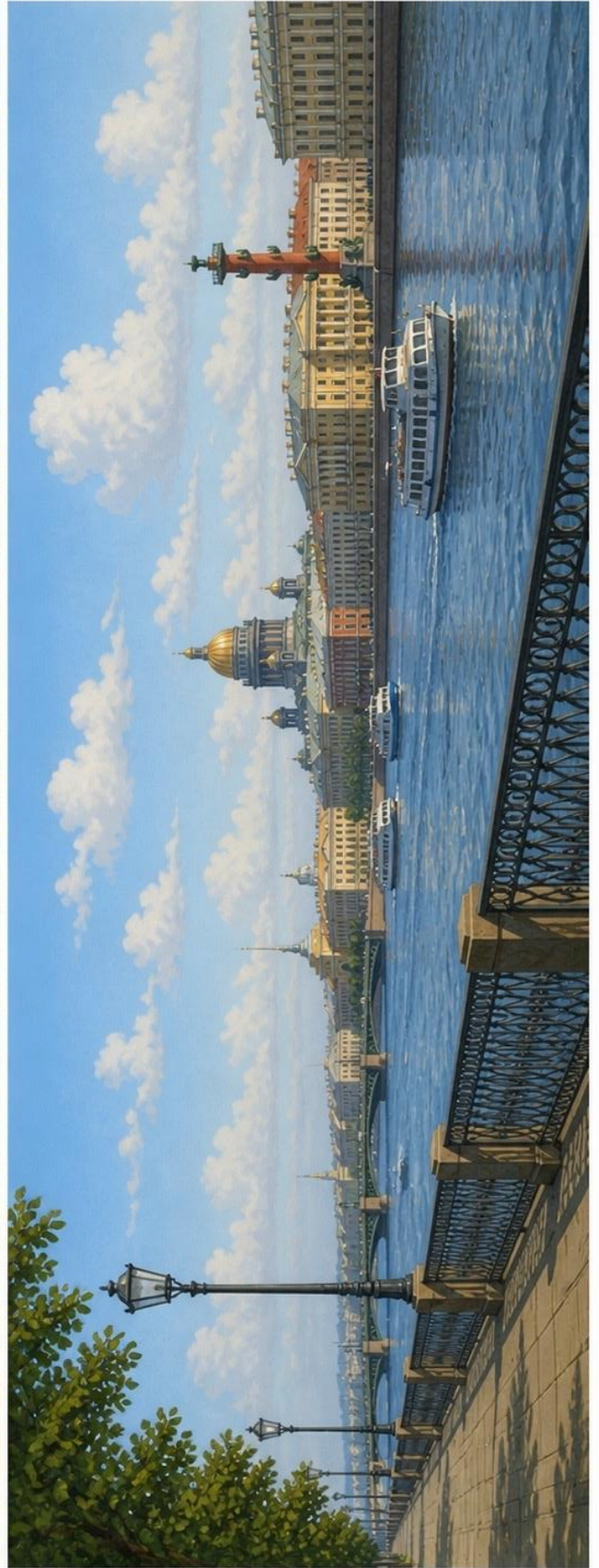


Рисунок 12. Многоплановые картины

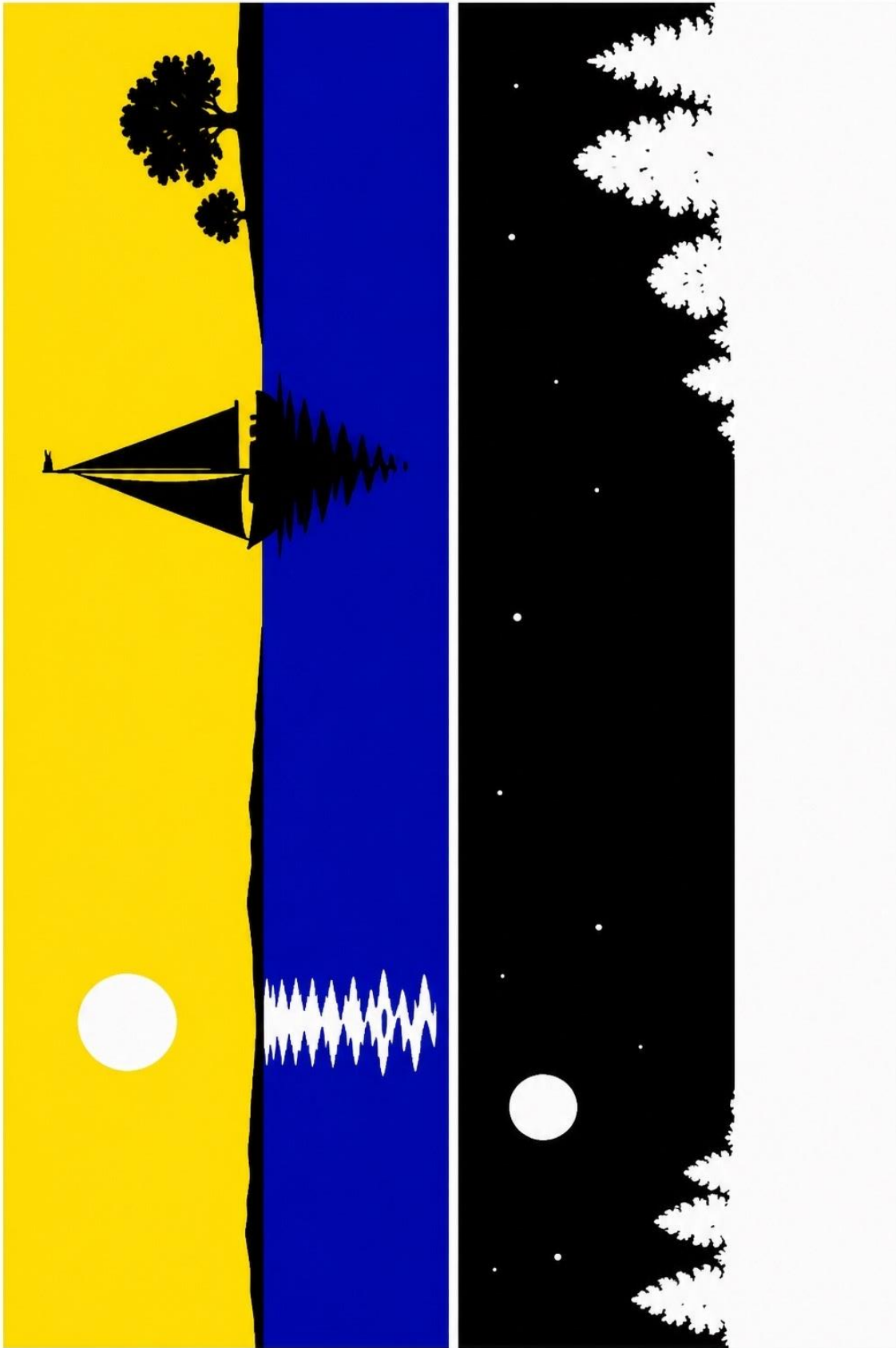


Рисунок 13. Картина с изображением светотени

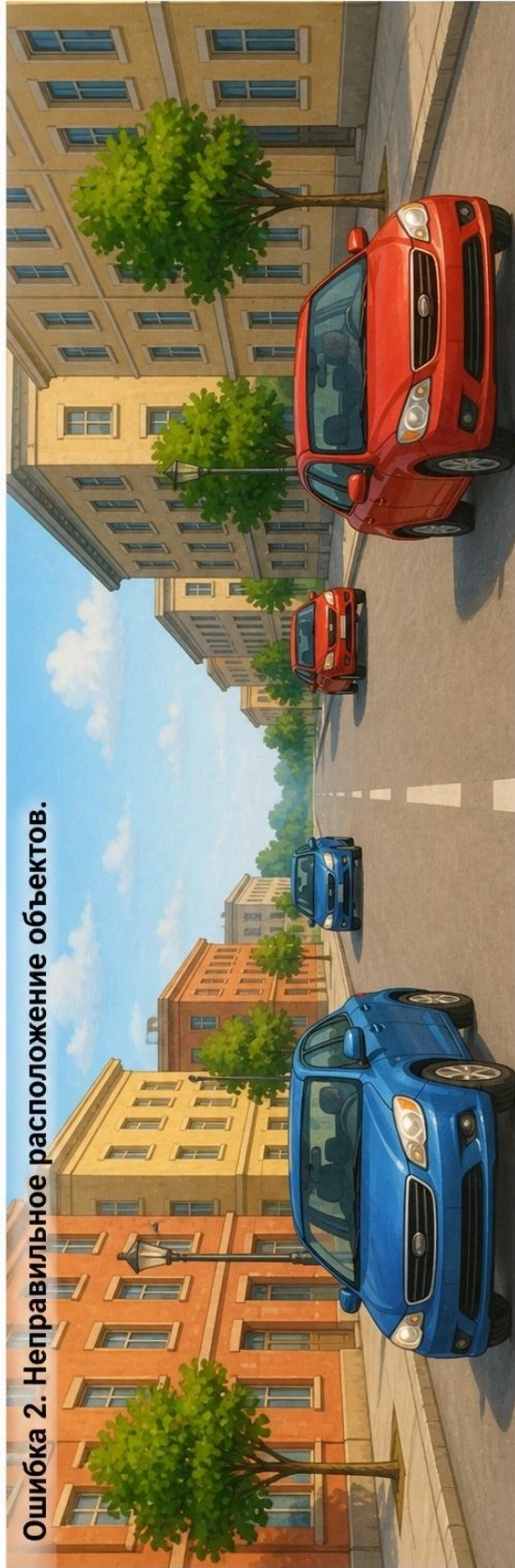
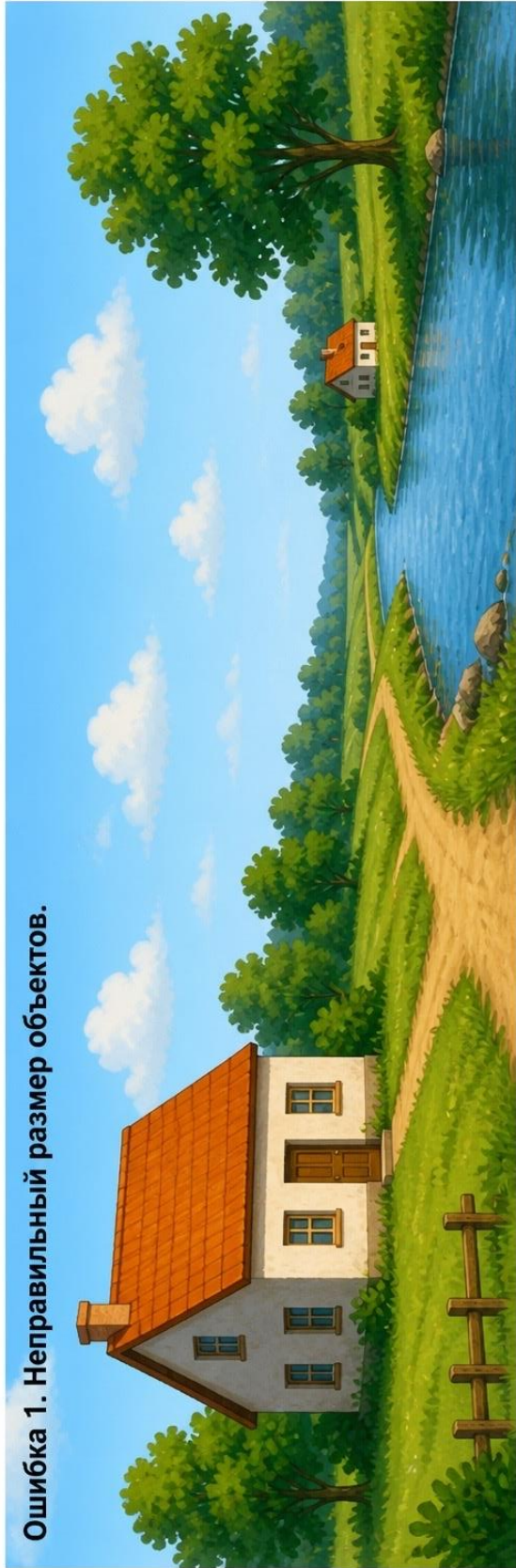


Рисунок 14. Многоплановые картины, где художником специально сделаны ошибки в передаче линейной и воздушной перспективы

ПРОТОКОЛ НОРМОКОНТРОЛЯ

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

Тема ВКР: Развитие восприятия изобразительный предмет в пространстве у главообладателя старших дошкольников
 Обучающийся Бурмистрова Кристина Михайловна Ершова Евгения Сергеевна
 Группа СЗ-БЗУГ-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	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. – Содержанию необходимо присвоить номер 2, а не 1.	+
14.	Нумерация таблиц, формул, иллюстраций	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.). Если таблица в работе одна, номер таблицы не указывается, при этом оформление остается таким же Таблицы нумеруются «Таблица 1. Зависимость показателей уровня тревожности от условий» над таблицей посередине. Иллюстрации нумеруются «Рисунок 1. Абакус» под иллюстрацией посередине.	+
15.	Оформление заголовков	Написание ГЛАВ начинается с новой страницы. Название ГЛАВЫ оформляем заглавными буквами, полужирное начертание текста, по центру страницы, без абзацного отступа, интервал 1,5. Написание первого Параграфа первой главы и первого Параграфа второй главы пишем с новой строки (не отделяем от главы пробелом). Остальные параграфы принято писать или с новой страницы (если более $\frac{1}{2}$ текста предыдущей страницы оформлено текстом), или продолжать страницу предыдущего параграфа (если менее $\frac{1}{2}$ 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. 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.	+

Ответственный за нормоконтроль Лон П.Ф.Похабова

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

ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ

Обучающийся: Ершова Евгения Сергеевна

Направленность: 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы: Дошкольная
дефектология

Группа SZ-Б21Г-01

Тема: Развитие восприятия изображений предметов в пространстве у
слабовидящих старших дошкольников

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

Срок сдачи работы руководителю: 18.05.2016г.

Перечень вопросов, подлежащих разработке: _____

Название параграфов:

I глава: Теоретические основы исследования

- 1.1. Развитие зрительного восприятия в онтогенезе
- 1.2. Психолого-педагогические аспекты зрительного восприятия у
слабовидящих старших дошкольников
- 1.3. Методы и способы развития пространственного восприятия
изображений у слабовидящих детей
- 1.4. Предпроектное исследование и его анализ

**II глава: Описание и реализация проекта «Вижу и понимаю
пространство»**

- 2.1. Описание продукта проекта
- 2.2. Анализ результата внедрения дидактического комплекта

План – график выпускной квалификационной работы:

Этапы работы	Сроки выполнения	Вид отчетности	Отметка руководителя о выполнении
1.Изучение литературы, составление плана	С сентября 2025	Предворит.список литературы, оглавление (проект плана)	выполнено
2.Написание I главы	16.10.2025	Текст (черновой вариант)	выполнено
3.Разработка паспорта проекта	30.10.2025	План проекта	выполнено
4.Разработка, изготовление, описание продукта проекта	11.11.2025 по 22.12.2025	Дидактическое комплекс «Вижу и понимаю пространство»	выполнено
5.Подготовка и проведение предпроектного исследования	25.12.2025 по 20.01.2025	Анализ предпроектного исследования	выполнено
6.Акт внедрения продукта проекта	09.02.2026 по 16.03.2026	Оценка результативности проекта	выполнено
7.Написание методических рекомендаций по работе с дидактическим пособием и результат	18.03.2026 по 30.03.2026	Методические рекомендации по работе с дидактическим комплексом «Вижу и понимаю пространство»	выполнено
8.Доработка, исправление ошибок	18.04.2026	Текст вместе с листом замечаний	выполнено
9.Подготовка к защите	23.05.2026	Текст доклада	выполнено
10. Консультация	В течение периода выполнения выпускной	График консультаций	выполнено


	квалификационной работы		
--	----------------------------	--	--

Утверждено на заседании кафедры, протокол № 1 от
«24» 09 _____ 2026г.

Заведующий кафедрой _____  О.Л. Беляева

Руководитель _____  Г. А. Проглядова

Задание принял к исполнению, с критериями оценки выпускной
квалификационной работы

Ознакомлен 24.09.2026 Ершов С.С. подпись 
обучающегося/дата

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

ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ

Обучающийся: Бурмистрова Кристина Михайловна

Направленность: 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы: Дошкольная
дефектология

Группа SZ-Б21Г-01

Тема: Развитие восприятия изображений предметов в пространстве у
слабовидящих старших дошкольников

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

Срок сдачи работы руководителю: 18.05.2026

Перечень вопросов, подлежащих разработке: _____

Название параграфов:









I глава: Теоретические основы исследования

- 1.1. Развитие зрительного восприятия в онтогенезе
- 1.2. Психолого-педагогические аспекты зрительного восприятия у слабовидящих старших дошкольников
- 1.3. Методы и способы развития пространственного восприятия изображений у слабовидящих детей
- 1.4. Предпроектное исследование и его анализ

II глава: Описание и реализация проекта «Вижу и понимаю пространство»

- 2.1. Описание продукта проекта
- 2.2. Анализ результата внедрения дидактического комплекта
- 2.3. Методические рекомендации

План – график выпускной квалификационной работы:

Этапы работы	Сроки выполнения	Вид отчетности	Отметка руководителя о выполнении
1.Изучение литературы, составление плана	С сентября 2025	Предворит.список литературы, оглавление (проект плана)	выполнено 
2.Написание I главы	16.10.2025	Текст (черновой вариант)	выполнено 
3.Разработка паспорта проекта	30.10.2025	План проекта	выполнено 
4.Разработка, изготовление, описание продукта проекта	11.11.2025 по 22.12.2025	Дидактическое комплекс «Вижу и понимаю пространство»	выполнено 
5.Подготовка и проведение предпроектного исследования	25.12.2025 по 20.01.2025	Анализ предпроектного исследования	выполнено 
6.Акт внедрения продукта проекта	09.02.2026 по 16.03.2026	Оценка результативности проекта	выполнено 
7.Написание методических рекомендаций по работе с дидактическим пособием и результат	18.03.2026 по 30.03.2026	Методические рекомендации по работе с дидактическим комплексом «Вижу и понимаю пространство»	выполнено 
8.Доработка, исправление ошибок	18.04.2026	Текст вместе с листом замечаний	выполнено 
9.Подготовка к защите	23.05.2026	Текст доклада	выполнено 
10. Консультация	В течение периода выполнения выпускной	График консультаций	выполнено 


9. Подготовка к защите	23.05.2026	Текст доклада	выполнено
10. Консультация	В течение периода выполнения выпускной квалификационной работы	График консультаций	выполнено

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

Заведующий кафедрой _____  О.Л. Беляева

Руководитель _____  Г. А. Проглядова

Задание принял к исполнению, с критериями оценки выпускной квалификационной работы

Ознакомлен Бурмистрова К.И.  подпись
обучающегося/дата 24.09.2025г.