



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**Развитие представлений о предметах детей старшего дошкольного
возраста с нарушениями зрения в процессе
психолого-педагогического сопровождения**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

79,19 % авторского текста
Работа рекоменд к защите
рекомендована/не рекомендована
« 78 » 14 2020 г. пр. 23
зав. кафедрой _____
(название кафедры)
ФИО

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306-188-2-2
Михайлова Наталья Владимировна

Научный руководитель: к.п.н., доцент
Кафедры СПТиПМ ЮУрГГПУ
Осипова Лариса Борисовна

Челябинск
2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРЕДМЕТАХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	9
1.1 Понятие представлений о предметах в психолого- педагогической литературе.....	9
1.2 Онтогенез развития представлений о предметах у детей дошкольного возраста.....	16
Выводы по главе 1	25
Глава 2. ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРЕДМЕТАХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	27
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения... ..	27
2.2 Специфика развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста в условиях зрительной депривации	35
2.3 Коррекционная работа по развитию представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе психолого- педагогического сопровождения.....	39
Выводы по главе 2.....	46
Глава 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРЕДМЕТАХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	48
3.1 Организация и методика изучения представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	48

3.2	Состояние представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	52
3.3	Реализация и оценка результатов эффективности модели «Психолого-педагогическое сопровождение развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения».....	57
	Выводы по главе 3.....	73
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	75
	СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	79
	ПРИЛОЖЕНИЯ.....	89

ВВЕДЕНИЕ

С первых дней жизни ребенок начинает знакомиться с окружающим его миром. Успешное овладение им знаниями об окружающей действительности зависит от своевременного развития представлений о предметах того мира, в котором он живет. В дошкольном возрасте происходит накопление знаний и умений, а это невозможно без формирования представлений.

Отечественные и зарубежные педагоги и психологи придают большое значение возникновению представлений. Развитие и обогащение представлений в дошкольном возрасте играет важную роль на протяжении всей сознательной жизни человека.

А.Н. Леонтьев писал, что овладение внешним миром, присвоение его человеком и есть процесс, в результате которого воплощенные во внешней форме высшие человеческие способности становятся внутренним достоянием его личности, его способностями, подлинными «органами его индивидуальности».

Многочисленные исследования особенностей формирования представлений, проведенные Б.Г. Ананьевым, Л.М. Веккером, Л.А. Венгером, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейном, И.М. Сеченовым, и др., говорят о том, что представление это сложное психическое образование, которое формируется с помощью перцепции и памяти.

В период дошкольного детства ребенок учится анализировать, выделять основные характеристики предметов, чтобы иметь более полные представления о них. Кроме того, ему необходимо не только научиться узнавать предметы по их внешним признакам, но и знать их назначение, уметь выполнять с ними элементарные действия. Развитие детей дошкольного возраста происходит в деятельности, именно в деятельности и

на практике ребенок учится взаимодействовать с предметами окружающего мира, учится обобщать, группировать и действовать с ними.

Достаточный объем представлений о предметах детей дошкольного возраста имеет большое значение, так как он необходим как для успешного обучения ребенка в школе и его дальнейшей активной деятельности, так и для развития полноценной личности, в последующем. Познание окружающей действительности составляет фундамент общего развития ребенка как нормально развивающегося, так и ребенка с различными нарушениями.

Как показал анализ специальной психолого-педагогической литературы, особенности зрительного восприятия детей с нарушениями зрения отрицательно влияют на процесс формирования представлений о предметах.

Ведущие отечественные тифлологи (М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, В.А. Феокистова) неоднократно подтверждали в своих исследованиях, что в условиях зрительной депривации ребенок испытывает значительные трудности в восприятии внешних свойств предметов, что искажает представления об окружающей действительности, отрицательно влияет на развитие личности в целом.

Имеющиеся трудности формирования представлений о предметах у детей с нарушениями зрения, говорят о необходимости систематической коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что характеристика процесса формирования представлений о предметах окружающего мира раскрыта достаточно подробно, разработаны программы по их развитию, как для детей общеобразовательных дошкольных учреждений (Н.В. Алешина, О.В. Дыбина, С.А. Козлова и др.), так и специализированных ДОО для детей с нарушениями зрения (Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.А. Ремезова).

В практике специализированного дошкольного учреждения большое внимание уделяется формированию представлений о предметах у детей с

нарушениями зрения в процессе коррекционно-развивающей работы, но вместе с тем в учебно-методических пособиях по развитию представлений об окружающем и предметном мире недостаточно раскрыто взаимодействие всех участников психолого-педагогического сопровождения. Поэтому актуальность исследования продиктована необходимостью определения содержания коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога, психолога, логопеда, музыкального руководителя, воспитателей, родителей по развитию представлений о предметах и разработкой модели «Психолого-педагогическое сопровождение развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения»

Объект исследования: процесс развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: модель «Психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения».

Цель: теоретически изучить, практически разработать и доказать эффективность модели «Психолого-педагогическое сопровождение развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения».

В соответствии с целью поставлены следующие задачи:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы с целью определения ключевых понятий исследования.
2. Изучить особенности представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.
3. Разработать и экспериментально проверить модель «Психолого-педагогическое сопровождение развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями».

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что развитие представлений о предметах у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения будет протекать успешно при реализации

модели психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, предполагающей:

- изучение уровня развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения;
- коррекционно-развивающую работу по развитию представлений о предметах в процессе психолого-педагогического сопровождения;
- проведение консультативно-профилактической работы со всеми участниками психолого-педагогического сопровождения.

Теоретико-методологическая база исследования включает:

- учение о роли перцептивных действий рецепторных аппаратов в формировании образа предмета и о роли эталонов в сенсорном развитии ребенка (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец);
- теория воспитания и обучения детей с нарушениями зрения (М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др.);
- положения о системном подходе к организации психической деятельности человека (Б.Г. Ананьев, А.П. Анохин, Л.М. Веккер, Б.Ф. Ломов);
- теории компенсации нарушенных функций (Л.С. Выготский, М.И. Земцова, А.Р. Лурия, Л.И. Солнцева);
- теория деятельности и ее роль в развитии личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.);
- основные положения системного подхода к коррекционной работе (О.Л. Алексеев, М.И. Земцова, В.В. Коркунов, Л.И. Плаксина, Б.К. Тупоногов);
- основные положения индивидуального и дифференцированного подходов к обучению и организации коррекционной работы (Н.К. Акимова, Л.А. Дружинина, А.А. Кирсанов, Л.И. Плаксина, И.Э. Унт).

Для реализации поставленных задач и подтверждения гипотезы исследования использовались следующие методы:

– теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение отечественного и зарубежного опыта.

– эмпирические: анализ результатов исследования, эксперимент.

Научная значимость исследования состоит в обобщении научных знаний об особенностях представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста; теоретическом обосновании необходимости разработки модели психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что материалы диссертации обогащают понятийный аппарат специалистов в области коррекционной педагогики об организации, содержании, этапности коррекционно-развивающей работы по развитию представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в работе представлены направления, формы коррекционно-развивающей работы по развитию представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, раскрыты содержание и специфика коррекционной работы по данному направлению. Разработана модель «Психолого-педагогическое сопровождение развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения», апробирована и может быть использована учителями-дефектологами и педагогами, работающими в системе специального образования и родителями, воспитывающими детей с нарушениями зрения.

Экспериментальная база исследования – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 281 г. Челябинска». В исследовании принимало участие 15 детей с нарушениями зрения 5-6 лет.

Работа содержит введение, три главы с выводами, заключение, список использованных источников и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРЕДМЕТАХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Понятие представлений о предметах в психолого-педагогической литературе

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме представлений, показывает, что существуют разные подходы к определению этого понятия. Представление рассматривается как объективирующее вторичное образование, начало (А. Шопенгауэр), как комплексные, «объективные» душевные образы (В. Вундт), как вторичный, объективирующий образ (О. Кюльпе, Н. Ах), как символ, знак, внутренний смысл мысли (И. Мейерсон, Г. Эббингауз), как элемент памяти (А. Врешнер), как «след» (Р. Семон, Д. Мейнерт), как психологический механизм процесса мышления (А. Валлон), как посредник в диалектическом переходе от ощущения к мысли (Б.Г. Ананьев, Л.М. Веккер), как вторичный образ предмета и явления (А.А. Гостев, Ф.И. Фрадкина), как продукт работы анализаторов и образования временных нервных связей первой и второй сигнальных систем, как новое обобщенное знание о предмете, основанное на его непосредственно-чувственном отражении (И.П. Павлов, И.М. Сеченов), как структура, схема (У. Найсер) [59].

Первичную информацию об окружающем мире мы получаем с помощью ощущения и восприятия. Возбуждение, возникающее в наших органах чувств, не исчезает бесследно в то самое мгновение, когда прекращается действие на них раздражителей. После этого возникают и в течение некоторого времени сохраняются так называемые последовательные образы. Спустя длительное время после того, как мы воспринимали какой-либо предмет, образ этого предмета может быть снова – случайно или намеренно – вызван нами. Это явление получило название «представление» [39, с. 235].

С.Л. Рубенштейн утверждает, что воспроизведение чувственных образов восприятия приводит к возникновению новых своеобразных психических образований – представлений.

По мнению А.Г. Маклакова, представление – это психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта.

В «Большом психологическом словаре» В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова, представление – это наглядный образ предмета или явления (события), возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или в воображении.

По мнению Л.Б. Осиповой, представление – это процесс воссоздания (воспроизведения) конкретных образов предметов и явлений внешнего мира, которые ранее воздействовали на органы чувств человека [53, с. 11].

А.В. Запорожец утверждает, что структура представлений формируется на основе существующих восприятий благодаря деятельности анализаторов. Представления, как образы предметов, сцен и событий, возникают на основе воспоминания или продуктивного воображения.

Восприятие дает нам образ предмета лишь в его непосредственном присутствии, в результате тех раздражений, которые падают от него на наши периферические рецепторные аппараты, представление – это образ предмета, который – на основе предшествующего сенсорного воздействия, – воспроизводится в отсутствие предмета. Именно в этом, в разном у представлений и восприятий отношении к предметам, к явлениям действительности, заключается основное отличие представлений от восприятия [72, с. 261].

Мы выяснили, что в основе представления лежит восприятие объектов, имевшее место в прошлом, но вместе с тем можно выделить еще несколько типов представлений. Во-первых, это представления памяти, то есть

представления, которые возникли на основе нашего непосредственного восприятия в прошлом какого-либо предмета или явления [53].

Во-вторых, это представления воображения. На первый взгляд этот тип представлений не соответствует определению понятия «представление», потому что в воображении мы отображаем то, чего никогда не видели, но это только на первый взгляд, представления воображения формируются на основе полученной в прошлых восприятиях информации и ее более или менее творческой переработки. Чем богаче прошлый опыт, тем ярче и полнее может быть соответствующее представление [39, с. 235].

Представления имеют огромное значение не только для процессов памяти или воображения, – они чрезвычайно важны для всех психических процессов, обеспечивающих познавательную деятельность человека. Процессы восприятия, мышления, речи всегда связаны с представлениями, так же как и память, которая хранит информацию и благодаря которой формируются представления [72].

Представления, как и любой психический процесс, обладают рядом характеристик. Они могут отличаться различной степенью яркости, фрагментарности, обобщенности, отчетливости, устойчивости, полноты, схематичности.

Представления – это образы. Как было сказано выше, образы представлений возникают в отсутствие объектов, поэтому они обычно менее яркие и менее детальные, чем объекты восприятия, но в то же время, более схематизированы и обобщены: в них отражаются наиболее характерные наглядные особенности, свойственные целому классу сходных объектов. Однако степень обобщенности в представлениях может быть разной; в связи с этим различают единичные и общие представления: единичные представления более индивидуальны и конкретны по своей наглядности, чем общие, но и в единичных представлениях содержится известное обобщение, поскольку они являются суммированными образами многих восприятий отдельных объектов. В этом заключается важная познавательная роль

представлений как переходной ступени от восприятия к абстрактно-логическому мышлению [8].

От абстрактных понятий представления отличает их наглядность, в них еще не выделены внутренние, скрытые от непосредственного восприятия закономерные связи и отношения, как это имеет место в абстрактных понятиях. Человек представляет образ воспринятого объекта исключительно в наглядной форме. При этом имеет место размытость очертаний и исчезновение ряда признаков. Наглядность представлений беднее образа восприятия вследствие утраты непосредственности отражения [29].

Неравномерность воспроизведения, по мнению Л.М. Веккера, характерна для представлений отдельных частей предметов и явлений. Преимущество имеют объекты (или их фрагменты), которые в предыдущем перцептивном опыте обладали большей привлекательностью или значимостью.

Фрагментарность представлений, подтвержденная многочисленными исследованиями (Б.Г. Ананьев, Л.М. Веккер, М.В. Лещинский, С.Л. Рубинштейн), состоит в том, что «при внимательном анализе или попытке установить все стороны или черты предмета, образ которого дан в представлении, обычно оказывается, что некоторые стороны, черты или части вообще не представлены». Если неустойчивость представления есть аналог неполной константности восприятия, то фрагментарность представляет собой эквивалент неполной целостности восприятия или выражение её дефицита в представлении по сравнению с восприятием [10].

По словам С.Л. Рубинштейна, при внимательном анализе или попытке установить все стороны или черты предмета, образ которого дан в представлении, обычно оказывается, что некоторые стороны, черты или части вообще не представлены. Вместе с тем у нас может быть единое общее представление об очень сложном целом, например общий образ какого-нибудь художественного произведения.

Неустойчивость представлений проявляется в том, что в данный момент времени образ (или его фрагмент) можно удерживать в активном сознании лишь в течение определённого времени, по истечении которого он начнет исчезать, утрачивая фрагмент за фрагментом. С другой стороны, образ представления возникает не сразу, а по мере восприятия новых сторон и свойств предмета, новых временных связей; постепенно он дополняется, изменяется и «проясняется». По своей сущности неустойчивость как проявление непостоянства, является отрицательным эквивалентом или выражением дефицита константности, свойственной перцептивному образу. Она хорошо знакома каждому по собственному опыту и заключается в «колебаниях» образа и текучести его компонентов [29].

Представление, как и любой другой познавательный процесс, осуществляет ряд функций в психической регуляции поведения человека. Выделяет три основные функции: сигнальную, регулирующую и настроечную.

Сущность сигнальной функции представлений состоит в отражении в каждом конкретном случае не только образа предмета, ранее воздействовавшего на наши органы чувств, но и многообразной информации об этом предмете, которая под влиянием конкретных воздействий преобразуется в систему сигналов, управляющих поведением.

Регулирующая функция представлений тесно связана с их сигнальной функцией и состоит в отборе нужной информации о предмете или явлении, ранее воздействовавшем на наши органы чувств.

Настроечная функция проявляется в ориентации деятельности человека в зависимости от характера воздействий окружающей среды. Она обеспечивает определенный тренирующий эффект двигательных представлений, что способствует формированию алгоритма нашей деятельности [39, с. 237].

Представления не бывают только слуховые или только зрительные, в восприятии какого-либо предмета или явления участвуют разные сферы

ощущений, каждое представление обычно включает компоненты разных сенсорных сфер.

Как указывает П.К. Анохин, благодаря зрению человеку поступает информация о световой яркости и цвете; через слух различаются особенности звука, его высота, голос, сила, долгота, тембр; через вкусовые рецепторы ощущается кислое, соленое, сладкое и горькое; обоняние дает богатое разнообразие ощущений всевозможных запахов; осязание сообщает о температуре и характере поверхности, размерах и тяжести предметов.

Поскольку в основе представлений лежит прошлый перцептивный опыт, то основная классификация представлений строится на основе классификации видов ощущения и восприятия. Поэтому принято выделять следующие виды представлений: зрительные, слуховые, двигательные (кинестетические), осязательные, обонятельные, вкусовые, температурные и органические. Все основные типы наших представлений в той или иной мере оказываются связанными друг с другом, а деление на классы или типы весьма условно. Можно говорить об определенном классе (типе) представлений в том случае, когда зрительные, слуховые или двигательные представления выступают на первый план [39, с. 242].

По степени волевых усилий, представления бывают произвольные и произвольные. Произвольные представления – это представления, возникающие у человека под воздействием воли, в интересах поставленной им цели. Эти представления контролируются сознанием человека и играют большую роль в его профессиональной деятельности. Произвольные представления – это представления, возникающие спонтанно, без активизации воли и памяти человека [72].

По степени обобщённости, представления можно разделить на единичные, общие и схематизированные.

Единичные представления – это представления, основанные на восприятии одного определённого предмета или явления. Эти представления лежат в основе такого явления памяти как узнавание.

Общие представления – представления, обобщённо отражающие ряд сходных предметов. Этот вид представлений чаще всего формируется при участии второй сигнальной системы и словесных понятий.

Схематизированные представления описывают предметы или явления в виде условных фигур, графических изображений, пиктограмм и т.д. [86].

По мнению А.Г. Литвака, представления в процессе формирования проходят три фазы, различающиеся уровнем дифференцированности и соотношением чувственного и логического.

На первой фазе представления характеризуются схематичностью, слабой дифференцированностью и недостаточной осмысленностью.

На второй фазе продолжается дифференцировка образа и выделение общих и существенных признаков. Однако в образах, находящихся во второй фазе развития, вследствие их недостаточной осмысленности, наряду с существенными могут выделяться и несущественные признаки.

На третьей фазе происходит окончательная дифференцировка и осмысление образа, в результате чего выделяются существенные признаки предметов, явлений, а также существующие между ними связи и отношения [36, с. 261].

С.Л. Рубинштейн считает, что возникновение представлений о предметах имеет большое значение для всей сознательной жизни человека. Если бы человек не имел представлений, содержание его сознания было бы ограничено только наличными восприятиями, в нем отражались бы образы только тех предметов, которые непосредственно действовали бы на него в каждый данный момент. Наши мысли, как и наши действия были бы во власти настоящего. Ни прошлое, ни будущее не существовало бы для нас. Внутренней жизни не существовало бы, представления создают тот план, на котором она разворачивается [72].

Таким образом, представления о предметах играют важную роль в жизни людей, с помощью них формируется картина мира каждого конкретного человека. Представления о предметах расширяются и

уточняются на протяжении всей жизни, какие-то представления становятся более яркими, какие-то угасают или исчезают из памяти.

В дошкольном возрасте происходит самые большие сдвиги в развитии ребенка, он познает окружающий мир, активно взаимодействуя с предметами, учится их узнавать, группировать и обобщать их по существенным признакам, действовать с ними, что значительно расширяет его представления об окружающей действительности и благотворно влияет на его познавательное развитие.

Особенности формирования представлений о предметах детей дошкольного возраста мы рассмотрим в следующем параграфе.

1.2 Онтогенез развития представлений о предметах у детей дошкольного возраста

В работах отечественных и зарубежных ученых дошкольное детство рассматривается как период, благоприятный для познавательного развития и формирования представлений о предметах. Так считали педагоги, создавшие первые системы дошкольного воспитания М. Монтессори, Ф. Фребель. Но в исследованиях Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова, А.П. Усовой, выявлено, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста значительно выше, чем считалось ранее. Ребенок может не только познавать внешние, наглядные свойства предметов и явлений, как это предусмотрено в системах Ф. Фребеля, М. Монтессори, но и способен усваивать представления об общих связях, лежащих в основе многих явлений природы, социальной жизни, овладевать способами анализа и решения разнообразных задач [31].

В период дошкольного детства у ребенка происходит становление всех видов восприятия – зрительного, тактильно-двигательного, слухового, следовательно, формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира [40].

Становление представлений о предметах и действий с ними в онтогенезе происходит в несколько этапов:

- на первом этапе ребенок взаимодействует с близкими взрослыми, которые вводят его в окружающий мир;
- на втором этапе он открывает мир предметов окружающих его и учится взаимодействовать с ними самостоятельно;
- на третьем этапе, действуя с предметами, начинает осознавать самого себя;
- четвертый этап предполагает, что через результаты своей деятельности, ребенок, начинает понимать свою связь с социальным окружением;
- на пятом этапе, благодаря накопленному опыту, реализует свой творческий потенциал.

Переход от одного этапа к другому с одной стороны обеспечивает усвоение и накопление отдельных знаний и умений, а с другой – качественное изменение многих психических функций [70].

Исследования отечественных и зарубежных психологов и физиологов (А.И. Бронштейн, М.П. Денисова, Н.И. Касаткина, А.И. Левикова, Е.П. Петрова и др.) показали, что у новорождённых детей имеются рефлекторные реакции, показывающие готовность анализаторов к приёму внешних воздействий [14].

Г. фон Гельмгольц полагает, что знания о физическом мире впервые появляются у ребенка, когда он начинает экспериментировать с миром, систематически манипулируя предметами, которые он видит перед собой.

А.П. Усова указывает, что в раннем возрасте развитие ощущений и восприятий происходит очень интенсивно. При этом правильное представление о предметах легче формируется в процессе их непосредственного восприятия, как зрительного, так и слухового и осязательного в процессе различного рода действий с этими предметами.

По мере овладения новыми видами движения и их совершенствования происходит формирование ориентировки ребенка в свойствах и отношениях предметов, в окружающем пространстве. Ориентировка ребенка носит нерасчлennyй характер – в ней трудно выделить отдельные стороны, которые можно было бы определить как внимание, восприятие, мышление, память и т.д. [42].

Уже к 3–4 месяцам, ребенок свободно следит за предметами, движущимися в любом направлении, на любом расстоянии и с любой скоростью; способен длительно сосредоточиваться при разглядывании; совершает инициативные движения глаз (активно ищет объект для рассматривания); правильно связывает слуховые и зрительные впечатления (локализует звук в пространстве – поворачивает голову и отыскивает глазами источник звука).

Во втором полугодии первого года жизни ребенка постепенно складываются особые ориентировочные действия, направленные на обследование окружающего пространства и предметов. В состоянии спокойного бодрствования ребенок проявляет интерес к игрушкам, он не только длительно рассматривает их, но и приближает к ним руки, обхватывает их, тянет в рот. Он начинает узнавать предметы независимо от их положения в пространстве (перевернутые предметы, предметы, показанные в необычном месте) и правильно определять величину предметов независимо от расстояния до них [85].

Исследования Ч. Валентайна, Н.И. Касаткиной, Р. Франтца и др. доказали, что младенцы хорошо различают цвета, формы, объемы, весьма чувствительны к новизне. Формируются условно-рефлекторные реакции, в развитии которых важную роль играют зрительные и слуховые впечатления.

Наиболее явно внимание ребенка к свойствам предметов обнаруживается к концу первого года жизни, когда он пытается применять усвоенные действия к разнообразным предметам, имеющим сходные свойства (толкает палочкой шарик, колесико, мяч). Дети уже способны

выполнять действия, основанные на установлении простейших связей и отношений между предметами и их свойствами [42].

Представления о предметах становятся более точным и осмысленным по мере того, как он овладевает новыми действиями восприятия, позволяющими правильно выделять свойства предметов, и учится узнавать предметы по сочетанию этих свойств [6].

Переход от младенчества к раннему детству связан с развитием нового отношения к миру предметов – они начинают выступать для ребенка не просто как объекты, удобные для манипулирования, а как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления, т.е. в той функции, которая закреплена за ними в общественном опыте [42].

Дети раннего дошкольного возраста знакомятся с предметами непосредственно ближайшего окружения, могут обособлять их в пространстве, выделять и правильно называть некоторые признаки предметов (цвет, форма, величина). Они могут выделить и обозначить первичные наглядные связи и обобщения. У детей совершенствуются анализаторы (зрительный, слуховой, тактильный и др.), активно развивается внимание и интерес к предметному миру [20].

Ребенок начинает выделять свойства окружающих предметов, улавливать простейшие связи между ними и использовать эти связи в своих манипуляциях. Уже к трем годам, ребенок психологически входит в мир постоянных предметов, умеет употреблять многие предметы обихода и испытывает ценностное отношение к предметному миру [46].

Образование представлений о предметах и их свойствах в раннем возрасте напрямую связано с развитием речи ребенка. Большая часть слов, которые усваивают дети до трехлетнего возраста, обозначает предметы и действия. Усваивая названия предметов, дети учатся узнавать и применять эти предметы независимо от изменения их внешних свойств [85].

К трем годам ребенок вполне может усвоить представления о пяти-шести формах (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник,

многоугольник) и восьми цветах (красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, белый, черный).

При переходе от раннего к дошкольному возрасту под влиянием игровой и конструктивной деятельности у детей складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза, включая способность мысленно расчленять воспринимаемый объект на части в зрительном поле, исследуя каждую из них в отдельности и затем объединяя в единое целое. Помимо контура предмета, здесь выделяются его структура, пространственные характеристики, соотношение составляющих его частей [44].

А.В. Запорожец считает, что набор мерок, эталонов необходимо давать в дошкольном возрасте. Владая этими мерками, дети будут соотносить с ними любое воспринятое качество, давать ему определение. Благодаря этим «единицам измерения» ребенок полнее и глубже познает различные свойства конкретных предметов, его восприятие приобретает целенаправленный и организованный характер. В первые годы жизни у детей формируются предпосылки сенсорных эталонов. Со второй половины первого года до начала третьего года формируются так называемые сенсомоторные предэталонны. В этот период малыш отображает отдельные свойства предметов, которые имеют существенное значение для его движений (некоторые особенности формы, величины предметов, расстояния и др.). В дошкольном возрасте ребенок пользуется так называемыми предметными эталонами: образы свойств предметов соотносит с определенными предметами (оранжевый цвет называет «как морковка», квадрат определяет через форму кармашка, платочка). Обычно этот период длится до границы между пятым и шестым годом жизни, но может задержаться, если взрослые «насаждают» предметные эталоны в деятельность ребенка [31].

В формировании представлений о предметах в период дошкольного детства особое значение имеет развитие образных форм познания окружающего мира – восприятия, образного мышления, воображения.

Основные средства, которыми овладевает дошкольник, имеют образный характер: сенсорные эталоны, наглядные модели, представления, схемы, символы, планы.

Дети проявляют высокий уровень познавательной потребности, задают большое количество вопросов, в которых отражается их стремление по-своему классифицировать предметы и явления, найти общие и различные признаки живого и неживого, прошлого и современности, добра и зла. Именно в дошкольном возрасте дети усваивают и расширяют представления о происхождении различных предметов и явлений [85].

Не менее важную роль в обогащении представлений о предметах у детей дошкольного возраста играет сенсорное развитие. Воспринимая предметы и действуя с ними, ребенок начинает все более точно оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности и др. Совершенствуется его ориентировка во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени [42].

Уже в младшем дошкольном возрасте дети становятся способными к первым обобщениям.

Трехлетние дети могут обнаружить только причины, состоящие в каком-либо внешнем воздействии на предмет (столтик толкнули – он упал). Но уже в четыре года дошкольники начинают понимать, что причины явлений могут заключаться и в свойствах самих предметов (столтик упал, потому что у него одна ножка). У детей формируются представления о предметах и объектах окружающего мира, с которыми они постоянно сталкиваются в жизни. Детей учат наблюдать, выделять отдельные признаки предметов, объектов, определять их, пользуясь сенсорными эталонами, сравнивать и группировать по внешним признакам [20].

Старший дошкольный возраст ребенка – это один из ответственных этапов, на котором закладываются основы знаний об окружающем мире, о физических свойствах предметов, о взаимоотношениях и связях между ними.

В этом возрасте расширяется круг представлений детей об окружающем их мире: о деятельности людей, о предметах и явлениях. Кругозор детей расширяется от представлений и элементарных понятий, с которыми они сталкиваются в ближайшем окружении до понятий общественного характера, событий общественной жизни страны.

В то же время идет расширение представлений об одном и том же предмете знакомом детям ранее. Дети узнают не только о его назначении, но и процессе изготовления, материале, из которого он сделан, учатся практически применять свои знания [4].

По мнению С.А. Козловой, старшие дошкольники могут соотносить качества предметов с освоенными общепринятыми эталонами: солнце как шар, лимон и огурец овальной формы. Для ребенка этого возраста эталоном цвета выступают семь цветов спектра и их оттенки, в качестве эталонов формы – система геометрических фигур, для слухового восприятия – «решетка фонем» родного языка, звуковысотная шкала музыкальных звуков (до, ре, ми, фа, соль, ля, си) и др.

Они могут усваивать обобщенные знания о предметах. Самостоятельно могут выделять качества и свойства, присущие предметам и материалам, их отличительные признаки. Дети понимают, что строение предмета и выбор материала для его изготовления обусловлен его назначением. В старшем дошкольном возрасте дети начинают указывать в качестве причин явлений не только сразу бросающиеся в глаза особенности предметов, но и менее заметные, постоянные их свойства [85].

Усвоив тот или иной признак предмета в одном виде деятельности (научился различать цвет в дидактической игре), ребенок использует его в других видах деятельности (в рисовании, аппликации овощей, фруктов) [31].

Наблюдение тех или иных явлений, собственный опыт действий с предметами позволяют старшим дошкольникам уточнять представления о причинах явлений, приходиться путем рассуждений к более правильному их пониманию [42].

В старшем дошкольном возрасте дети обладают необходимым запасом представлений о предметах, которые получают благодаря помощи взрослого, стремлению задавать вопросы и экспериментировать. Представления о предметах и их свойствах ещё более расширяются и углубляются [51].

Он может называть окружающие предметы и материалы, их разнообразные качества (форма, цвет, вкус, запах). Умеет ориентироваться в многообразии предметов одного вида (платья разного цвета, фасона, размера, материала), совершенствует умение группировать предметы по признакам (назначение, строение и др.) путем сравнения пар и групп предметов разных видов. Может делать обобщения (одежда, обувь, мебель, игрушки и т.д.); дифференцировать предметы внутри одного рода (посуда чайная, столовая, кухонная). Знакомится с материалами, орудиями, инструментами, необходимыми для работы взрослых, электроприборами (электромясорубка, картофелечистка, стиральная машина, пылесос и др.), которые облегчают труд человека, ускоряют трудовой процесс и получение результата. Учитя уходу за предметами, игрушками, пособиями, хранению и использованию их по назначению. Ребенок имеет представление о том, как пользоваться предметами быта; имеет понятие об осторожном безопасном использовании бытовых приборов [46].

К концу дошкольного возраста у детей развита элементарная форма логического мышления: способность к анализу и синтезу, умение выделять индивидуальные и общие признаки предметов и объектов окружающего мира, они способны делать обобщения [20].

Таким образом, в период дошкольного детства у ребенка формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира, интенсивно формируется представления о сенсорных эталонах, совершенствуется ориентировка во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени.

В старшем дошкольном возрасте дети могут прибегать к практическому ознакомлению с предметом.

В дошкольном возрасте ребенок умеет анализировать, сравнивать, сопоставлять, обобщать, классифицировать предметы. В этом возрасте развиваются и такие важные познавательные процессы, как память и мышление. Благодаря памяти ребенок запоминает, сохраняет, воспроизводит то, что раньше воспринимал, делал, чувствовал. Мышление дает возможность ребенку анализировать полученную информацию о предметах и устанавливать причинно-следственные связи между ними.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Представление – это процесс воссоздания (воспроизведения) конкретных образов предметов и явлений внешнего мира, которые ранее воздействовали на органы чувств человека [53].

В основе представлений лежит восприятие объектов, имевшее место в прошлом. Образы восприятия возникают на основе отражения присутствующего объекта, для представления, наоборот, объект должен отсутствовать. Но представление без восприятия и восприятие без представления существовать не могут.

Представления могут обладать различной степенью яркости, фрагментарности, обобщенности, отчетливости, устойчивости, полноты, схематичности. Характер представлений зависит от индивидуальных особенностей человека.

Представления о предметах играют важную роль в жизни людей, с помощью них формируется картина мира каждого конкретного человека.

В дошкольном возрасте происходит самые большие сдвиги в развитии представлений о предметах ребенка, он учится их узнавать, группировать и обобщать их по существенным признакам, действовать с ними, что значительно расширяет его представления об окружающей действительности и благотворно влияет на его познавательное развитие.

Важную роль в обогащении представлений о предметах у детей дошкольного возраста играет сенсорное развитие. В этом возрасте интенсивно формируется представления о сенсорных эталонах, воспринимая предметы, ребенок может оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности и др., совершенствуется ориентировка во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени.

В дошкольном возрасте развитие представлений о предметах происходит благодаря становлению всех видов восприятия – зрительного, тактильно-двигательного, слухового.

Не менее важную роль в этом возрасте на развитие представлений оказывают влияние такие важные психические процессы, как память и мышление. Благодаря памяти ребенок запоминает, сохраняет, воспроизводит то, что раньше воспринимал, делал, чувствовал. Мышление дает возможность ребенку анализировать полученную информацию о предметах и устанавливать причинно-следственные связи между ними.

К концу дошкольного возраста у детей уже развита элементарная форма логического мышления: способность к анализу и синтезу, умение выделять индивидуальные и общие признаки предметов и объектов окружающего мира, делать обобщения.

Особенности развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста рассмотрим в следующей главе.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРЕДМЕТАХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

Л.С. Выготский утверждает, что анализируя клиническую картину первичного дефекта необходимо учитывать место, которое он занимает в общем физическом развитии ребенка, какова тяжесть и распространенность поражения и в каком возрастном периоде развития ребенка наступило поражение.

Зрение играет важную роль в развитии ребенка. Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу детей, как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития [65].

Под остротой зрения подразумевается способность глаза видеть отдельно две светящиеся точки при минимальном расстоянии между ними. В зависимости от степени снижения остроты зрения на лучше видящем глазу при использовании обычных средств коррекции (очки) выделяются:

- 1) слепые – острота зрения от 0 до 0,04 включительно;
- 2) слабовидящие – острота зрения от 0,05 до 0,2.

Среди лиц, относящихся к категории слепых, принято выделять:

- 1) абсолютно или тотально слепых;
- 2) частично или парциально слепых, имеющих либо светоощущение (способность различать свет и тьму), либо форменное зрение (возможность различения форм, т. е. выделения фигуры из фона), острота которого варьируется от 0,005 до 0,04 [37].

Наиболее распространенными формами нарушения зрения являются аномалии рефракции.

Среди детей со зрительной патологией значительное распространение получили миопия (близорукость), гиперметропия (дальнозоркость) и астигматизм.

Среди других глазных патологий следует назвать катаракту, атрофию зрительных нервов, глаукому, ретинопатию и др.

Значительную группу детей с нарушениями зрения составляют дети с косоглазием и амблиопией.

При всех глазных патологиях чаще всего наблюдается поражение центрального зрения – остроты зрения, в результате чего затрудняется процесс рассматривания мелких предметов, нарушается восприятие формы и величины предметов, расстояние восприятия.

При аномалии рефракции в зависимости от ее вида (миопия, гиперметропия или астигматизм) происходят изменения размера и формы глазного яблока. При близорукости глазное яблоко увеличено в осевом направлении, при дальнозоркости размеры глазного яблока вдоль оси уменьшены. При высоких степенях аномалии рефракции возникают нарушения расстояния восприятия, величины предметов и изображений объектов.

При астигматизме, вследствие деформации глазного яблока, на сетчатке глаза из-за неправильного преломления лучей появляется искаженное изображение предметов. Это часто приводит к снижению остроты зрения на этом глазу и выключению его из акта зрительной ориентации и, как следствие, к развитию амблиопии.

При катаракте поражается функция преломления лучей через замутненный хрусталик, что приводит к так называемой обскурационной амблиопии, что значительно снижает чувствительность сетчатки глаза и определяет качество видения предметов окружающего мира.

Близорукость затрудняет видение удаленных предметов, при дальнозоркости возникают сложности опознания мелких объектов, расположенных на близком расстоянии [64].

Знание особенностей нарушения зрения позволяет понять, какие трудности могут возникать в развитии ребенка.

Особенности развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения изучали Л.С. Выготский, Л.А. Дружинина, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.Б. Осипова, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова и др.

В.А. Феоктистова выделяет три основные особенности, которые негативно влияют на познавательное развитие детей с нарушениями зрения.

Первая особенность заключается в некотором общем отставании развития ребенка с нарушением зрения по сравнению с развитием нормально видящего. Несколько замедленное общее развитие ребенка с нарушением зрения вызвано не только недостаточностью развития сенсорных функций, ограниченностью освоения окружающего мира, но и чаще всего поздним или неправильным обучением, не учитывающим сенсорные особенности данной категории детей, не уделяющим достаточное внимание обогащению чувственного опыта, развитию обследовательских действий, умственной активности.

Вторая особенность заключается в том, что периоды развития ребенка с нарушением зрения и их темпы не совпадают с периодами развития зрячего ребенка. Это связано с тем, что у ребенка с нарушением зрения ознакомление с окружающим происходит на суженной сенсорной основе, чем у ребенка с нормальным зрением. И пока ребенок с нарушением зрения не выработает способы познания окружающего мира на суженной основе, представления, получаемые из внешнего мира, будут неполными и ребенок будет развиваться медленнее.

Третьей особенностью развития ребенка с нарушением зрения является диспропорциональность. Она проявляется в быстром, хотя и своеобразном развитии одних психических функций и сторон личности, и более медленном других. Диспропорциональность вызвана отсутствием приемов и способов компенсации [82].

Зрение играет важную роль в развитии и жизнедеятельности ребенка, его нарушение ведет к появлению вторичных отклонений в психическом развитии. Прежде всего, страдают функции, тесно связанные со зрением, в особенности восприятие предметов и явлений действительности, ориентация в пространстве, формирование представлений и измерительных действий [23].

Рассмотрим особенности психических процессов детей с нарушениями зрения.

Л.А. Дружинина утверждает, что нарушенное восприятие детей с нарушениями зрения оказывает отрицательное влияние на формирование представлений о предметах, развитие познавательных процессов, эмоциональной сферы, на сформированность многих умений и навыков. Зрительные образы обедненные, часто деформированные и неустойчивые. Для них характерна ригидность, малоподвижность и стереотипность. Нарушения зрения накладывают отпечаток на протекание всего процесса развития образов.

Как указывает А.Г. Литвак, процесс восприятия, а следовательно, и процесс формирования представлений о предметах, у детей с нарушениями зрения осуществляется по тем же механизмам, что и в норме. Однако имеют свои особенности, которые сказываются на степени полноты, точности, скорости, целостности образов, широте круга отображаемых предметов и явлений, но не могут изменить сущности процесса возникновения образа.

Важно отметить, что нарушения зрительного восприятия у детей с патологией зрения влияют на развитие памяти, следовательно, оказывают непосредственное воздействие и на формирование представлений о предметах [53].

У данной категории детей наблюдается снижение объема оперативной, кратковременной памяти, который меняется в зависимости от смены фона, цвета зрительных стимулов, а самое главное – прослеживается прямая

зависимость мнемических процессов от степени сформированности свойств зрительного восприятия [66].

По мнению Л.Б. Осиповой, анализ, который осуществляют слабовидящие при зрительном узнавании объектов, отличается малой дифференцированностью выделяемых признаков.

Т.Н. Головина, характеризуя специфику развития узнавания у слабовидящих, отмечает, что оно существенно отстает в плане правильности, особенностей, многосторонности уровня и темпа анализа. У них происходит увеличение времени запоминания и количества подкреплений для запоминания, недостаточное осмысление запоминаемого материала, недостаточно полное и замедленное восприятие материала, большой разброс индивидуальных различий памяти и ее процессов в сравнении с нормой [66].

Мышление возникает и развивается на основе чувственного отражения и является высшей ступенью познавательной деятельности.

Обратим внимание на то, что нарушения зрения, сужают сенсорную сферу, затрудняя и обедняя чувственное познание, тем самым отрицательно влияют на развитие мышления детей [36].

Л.А. Дружинина, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.Б. Осипова, Л.И. Солнцева отмечают, что дети с нарушениями зрения испытывают трудности в процессе сопоставления и сравнения предметов, у них затруднена дифференцировка предметов, со сходными свойствами и признаками, обобщения производятся в более суженной сфере опыта. При узнавании существенные связи обнаруживаются не сразу, нередко выступают побочные связи, малознакомые предметы обобщаются по единичным признакам. Однако неполноценность зрительных впечатлений не может исказить до неузнаваемости общий ход развития мышления [37].

Обратим внимание на то, что речь детей с нарушениями зрения, также имеет свои особенности: изменяется темп развития, нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляется «формализм», накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием. У

таких детей происходит отражение лишь части предъявляемого материала, для которого характерны фрагментарность, отражение в основном предметного содержания, отсутствие отражения динамики; в речи таких детей отсутствуют развернутые высказывания, возникают трудности в соблюдении логичности связной речи [62].

По мнению В.А. Феоктистовой, в эмоциональном развитии детей с нарушениями зрения наблюдается существенный недостаток целостности осмысления, понимания эмоциональных переживаний людей; их представлений о внутреннем мире людей, о реальности эмоциональных переживаний остаются поверхностными, инфантильными, недостаточно адекватными ситуации [82].

В.З. Денискина, Л.А. Дружинина, И.Г. Корнилова, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, В.А. Феоктистова, Л.А. Ремезова и др. в своих трудах показали, что дети с нарушениями зрения слабо воспринимают, плохо понимают неречевые средства общения и недостаточно их усваивают.

Л.И. Солнцева полагает, что сужение сферы использования зрительного восприятия у слабовидящих в общении не только затрудняет, но даже делает невозможным восприятие партнера, его выразительных средств, несущих информацию об особенностях характера и эмоциональном состоянии. Невозможность восприятия мимических и пантомимических проявлений собеседника приводит к неадекватному восприятию реальных характеристик субъекта. Сокращение или отсутствие возможности зрительно воспринимать и непосредственно подражать внешним выразительным движениям окружающих отрицательно сказывается на понимании ситуативной, сопровождаемой мимикой и пантомимикой устной речи [76].

Необходимо подчеркнуть, что для детей с нарушениями зрения характерно замедленное формирование различных видов деятельности.

В норме движения и действия первоначально контролируются визуально. Только по мере автоматизации навыка контроль начинает осуществляться при помощи мышечного чувства. При нарушениях зрения

зрительный контроль оказывается недостаточным. Иными словами, в структуре действия, включающей исполнение, контроль и регулирование, страдает среднее звено. В результате компенсаторного приспособления рука слепого начинает выполнять не только рабочие функции, но и функции контроля [36].

У детей с нарушениями зрения наблюдаются снижение работоспособности, что приводит к уменьшению объема выполнения заданий, появлению ошибок, движения замедленны, менее координированы, чем у детей с нормальным зрением [24].

Л.И. Плаксина утверждает, что нарушения зрения сказываются на координации движений детей, темпа и ритма действий, что сказывается на формировании трудовых навыков и умений. Замедленность, узость, фрагментарность, недифференцированность зрительного восприятия не позволяет детям иметь достоверную информацию о действии, что осложняет выполнение предметных действий, взаимосвязь анализирующих действий с характером моторных движений руки и глаза является причиной недостаточности развития предметно-практических действий.

Для детей с нарушениями зрения, по мнению В.И. Лубовского, как и для детей без патологии зрения – игровая деятельность, является ведущей в дошкольном возрасте. Однако нарушение или ограничение функций зрительного анализатора создает трудности при овладении всеми структурными компонентами игровой деятельности: у детей отмечается бедность сюжета, содержания игры, схематизм игровых и практических действий. Дети сталкиваются с трудностями организации совместной игры, контроля за действиями своих товарищей по игре, понимания функциональных отношений, для реализации, взятой на себя роли, отсутствием специальных аксессуаров, способствующих пониманию игровой ситуации [38].

А.Г. Литвак пишет, что на психическое развитие детей с патологией зрения оказывает влияние «совокупность биологических, анормальных и социальных факторов, находящихся в сложных взаимоотношениях».

В.И. Лубовский указывает, что на психическом развитии дошкольника с нарушениями зрения неблагоприятно сказывается ограниченный запас знаний и представлений, трудности в осуществлении предметной деятельности, а также в ориентировке и передвижении в пространстве. Эти вторичные нарушения приводят к замедлению темпа развития и к длительному пребыванию ребенка на качественно более низком уровне психического развития.

По мнению Л.И Солнцевой, у ребенка с нарушениями зрения происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в процессе формирования образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного мышления, ориентировке в пространстве и т.д. У них формируется своеобразная психологическая система, качественно и структурно не схожая с системой нормально развивающегося ребенка.

Значительные изменения происходят в физическом развитии: нарушается точность движений, снижается интенсивность движений.

Таким образом, нарушения зрения накладывает отпечаток на весь ход развития ребенка дошкольного возраста, замедляя процесс познания окружающего мира, а тем самым изменяет и тормозит темп психического развития, следовательно, и на процесс формирования представлений о предметах, который отражается на степени полноты, точности, скорости, целостности образов, широте круга отображаемых предметов и явлений.

Однако все выше описанные особенности развития психических процессов у детей с нарушениями зрения могут быть преодолены при правильно организованной коррекционно-развивающей работе.

2.2 Специфика развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста в условиях зрительной депривации

А.Г. Литвак утверждает, что представления о предметах детей с нарушениями зрения проходят в своем развитии и сохранении те же самые фазы (дифференцированность, осмысленность, соотношение чувственного и понятийного), что и в норме. В то же время, процесс формирования представлений о предметах имеет свои характерные особенности, которые проявляются в замедлении и затруднении межфазовых переходов.

Особенности формирования представлений о предметах детей дошкольного возраста с нарушениями зрения раскрыты в работах Л.А. Дружининой, М.И. Земцовой, А.Г. Литвака, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой, В.А. Феоктистовой и др.

Старшие дошкольники с нарушениями зрения обладают небольшим запасом представлений о предметах и окружающем мире. Они бессистемные, неточные, не полностью сформированы представления об основных свойствах и назначении предметов [21].

Снижение запаса конкретных представлений о предметах вызвано ограниченностью зрительного восприятия, что обуславливает возникновение трудностей в определении цвета, формы, величины, пространственного расположения и других признаков предметов [18].

Влияние нарушенной функции зрения на представления изучали В.З. Денискина, Л.А. Дружинина, Л.И. Солнцева, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина и др. и выявили, что характерной особенностью детей с нарушениями зрения является резкое сужение их круга представлений за счет частичного выпадения или редуцирования зрительных образов. Их представления отличаются фрагментарностью, схематизмом, низким уровнем обобщенности.

Узнавание объектов при дефектах зрения осуществляется замедленно и менее полно, чем в норме, постепенно и зависит от чувственного опыта, который у детей с нарушениями зрения весьма ограничен [36].

Дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения выделяют случайные признаки объекта, верные лишь в определенной ситуации. Таким образом, часто несущественный, случайный признак становится для слабовидящего дошкольника основным при узнавании и определении предметов. В результате образ не полный, лишен целостности, а иногда и неадекватен отображаемому объекту [21, с. 30].

Характерными особенностями представлений о предметах старших дошкольников являются фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности (генерализованность) и вербализм [52].

Фрагментарность проявляется в том, что в образе предмета зачастую отсутствуют существенные детали. В результате образ не полон, лишен целостности, а иногда и неадекватен отображаемому объекту.

Неполное и неточное отображение предметов ведет к снижению уровня обобщенности, выделению несущественных признаков. Например, в образе лисы для незрячего ребенка наиболее важной деталью может явиться пушистый хвост, а в образе зайца – короткий хвост. Подобная фрагментарность и недостаточная обобщенность являются причиной несоответствия образа оригиналу [60].

Л.Б. Осипова отмечает, что сукцессивность и фрагментарность восприятия в значительной мере преодолеваются благодаря деятельности мышления, а также развитию навыков осязательного и зрительного обследования объектов. Возможна также фрагментарность представлений и при симультанном зрительном восприятии как следствие тяжелых поражений зрительного анализатора [53].

Схематизм, так же как фрагментарность, возникает в результате недостаточно полного осязательного или зрительного отражения. Схематизм особенно отчетливо проявляется при репродуцировании образов, бедных

деталюми и поэтому слабо дифференцированных. Так, слепые и слабовидящие не могут установить различие между птицами одного вида, зерновыми растениями и т.п. не только на основе имеющихся представлений, но и во время восприятия. В первом случае они отмечают лишь наличие головы, туловища, крыльев и двух ног, а во втором колоса и стебля. Наиболее же характерные признаки: форма, цвет, величина – остаются в тени, в результате чего образ памяти формируется как голая схема того или иного объекта [61].

Однако схематизм их представлений может быть преодолен. Для этого надо направлять и организовывать процесс восприятия, развивать наблюдательность, формировать навыки обследования. В результате слепые и слабовидящие начинают более полно и точно отражать объективную действительность [36].

Процесс формирования образов внешнего мира при нарушениях зрения находится в прямой зависимости от состояния сенсорной системы (сенсорно-перцептивное отражение является основой становления и развития образов представлений, памяти, мышления, речи и языка), глубины и характера поражения зрения [70, с. 42].

Сокращение числа представлений частично компенсируется благодаря работе сохранных анализаторов, то есть за счет увеличения количества представлений других видов, и главным образом осязательных. Однако оно не может быть возмещено полностью, так как нарушение или отсутствие возможности визуально, дистантно воспринимать явления и предметы внешнего мира делает недоступным для восприятия слепых и слабовидящих целый ряд объектов. Последнее, впрочем, также частично может быть компенсировано за счет использования в процессе обучения моделей, макетов, рисунков и т.п. [24].

Вместе с тем, ребенок старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения умеет: называть окружающие предметы и материалы, из которых они сделаны, определяет их разнообразные качества (форма, цвет, вкус, запах).

Ориентируется в многообразии предметов одного вида (платья разного цвета, фасона, размера, материала), умеет группировать предметы по признакам (назначение, строение и др.) путем сравнения пар и групп предметов разных видов. Обобщает и дифференцирует предметы внутри одного рода (одежда, обувь, мебель, игрушки и т.д.) [61].

Старший дошкольник с нарушениями зрения имеет представление о возможностях зрения, умеет пользоваться зрительной ориентацией в соответствии со зрительными возможностями. Имеет понятие о замене зрительной информации слуховой, при ориентировке в большом пространстве, когда ребенок не может увидеть движущиеся объекты (детей, людей, животных, транспорт), но может услышать, как они двигаются, развиты полисенсорные, бисенсорные способности [62].

Таким образом, предметные представления детей старшего дошкольного возраста бессистемные, неточные, запас конкретных представлений о предметах ограничен. Особенности представлений являются фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности (генерализованность) и вербализм. Однако ребенок умеет называть окружающие предметы, умеет группировать предметы по признакам, обобщает и дифференцирует предметы внутри одного рода (одежда, обувь, мебель, игрушки и т.д.).

Выявленные нами особенности развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста говорят о том, что необходима целенаправленная систематическая коррекционная работа в данном направлении.

2.3 Коррекционная работа по развитию представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения

Особенности развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, рассмотренные ранее, указывают на необходимость коррекционной работы в данном направлении.

Коррекционная работа по развитию представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста предполагает целенаправленный и организованный процесс передачи знаний о предметах взрослым ребенку в ходе психолого-педагогического сопровождения.

Рассмотрим понятие психолого-педагогического сопровождения.

Идеи и проблемы сопровождения и психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыты в своих исследованиях М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев и др.

Впервые в психолого-педагогической литературе термин «сопровождение» появился в работе Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой в сочетании со словом «развитие» – «сопровождение развития».

В словаре С.И. Ожегова понятие «сопровождать» означает – следовать рядом, вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь.

Суть сопровождения том, чтобы не ограждать ребенка от трудностей, не решать его проблемы вместо него, а создавать условия для совершения им осознанного, ответственного и самостоятельного выбора на его жизненном пути.

По мнению Е.И. Казаковой, сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство четырех функций: диагностики; информации путях ее решения; консультации на этапе принятия решения и

выработки плана решения проблемы; первичной помощи на этапе реализации плана решения [2].

По определению М.Р. Битяновой, сопровождение – это определенная идеология работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусируется на главном – на личности ребенка.

Соответственно психолого-педагогическое сопровождение – это создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком личностно значимых жизненных выборов.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями зрения в образовательном процессе, является, создание условий для нормального развития, коррекция имеющихся недостатков в развитии, адаптация и социализация его в детском коллективе.

По мнению Л.Г. Субботиной, одним из важнейших условий эффективности системы психолого-педагогического сопровождения детей является содержательное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в процессе которого решаются следующие задачи:

- психолого-педагогическая диагностика ребенка, его интеллектуального и личностного развития, адаптированность и самочувствие в коллективе;
- создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности ребенка;
- индивидуальное консультирование участников образовательного процесса с целью решения возникающих трудностей;
- повышение психологической компетентности педагогов и родителей.

Необходимо выделить основные направления психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ:

- выявление особенностей развития ребенка;

- коррекционно-развивающая работа;
- развитие психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса.

О.И. Кукушкина утверждает, что успех обучения детей с особыми образовательными потребностями зависит от скоординированной деятельности всех взрослых, участвующих в процессе воспитания и обучения, единого понимания проблем ребенка и путей их разрешения.

В рамках нашей работы целесообразно рассмотреть возможности развития представлений о предметах у детей с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения подразумевает создание условий для их развития со стороны всех участников сопровождения (педагоги ДООУ, родители).

По мнению Л.И. Плаксиной, формирование реальных представлений о предметах и явлениях окружающей действительности у детей с нарушениями зрения в дошкольном возрасте, является одним из важнейших направлений коррекционной работы в процессе различных видов детской деятельности. На занятиях, в играх, труде дети учатся зрительно обследовать предметы, овладевают компенсаторными навыками познания мира за счет активизации сохранных анализаторов, речи и мышления.

Эффективность коррекционной работы зависит от понимания педагогами целей, задач и роли коррекционной работы в преодолении недостатков в развитии представлений о предметах детей с нарушением зрения.

Именно поэтому важно знать ряд принципов, которые определяют эффективность коррекционной помощи. Коррекционная работа является средством оказания помощи ребенку при овладении определенным опытом общения с окружающим миром. При этом она должна быть направлена на формирование способностей адекватно отражать суть объектов и явлений

действительности, что необходимо для самопроявления ребенка в различных видах деятельности, и на развитие потенциальных возможностей его психики.

Одним из принципов коррекционной работы является ее *превентивная (предупреждающая) направленность*, позволяющая решать задачи опережающего характера по предотвращению отклонений в психофизическом развитии детей с нарушением зрения.

Успешность коррекционной работы зависит от сроков выявления детской патологии и своевременной организации коррекционной помощи в семье или в условиях дошкольного учреждения.

Принцип пропедевтической направленности коррекционной работы. Осуществление этого принципа позволяет подготовить ребенка с нарушением зрения к различным видам детской деятельности: игре, занятиям, труду. Пропедевтическое значение коррекционной работы состоит в сближении ребенка с нарушением зрения с окружающим миром.

Принцип преобразующей, трансформирующей направленности коррекционной работы. Сущность его состоит в формировании новых обходных способов ориентации в окружающей действительности, когда у детей появляются специальные знания, навыки и умения, основанные на перестроенном взаимодействии всех психических функций, и недостаточность зрения восполняется за счет полисенсорных связей сохранных анализаторов, усиления регулирующей роли речи, мышления, памяти, т.е. когда активизируется и расширяется роль и значение других психических функций.

Принцип дифференцированного подхода к коррекционной работе, которая организуется с каждой группой детей, в зависимости от степени выраженности зрительного дефекта, характера зрения и уровня развития познавательных возможностей.

Принцип оптимальной информационной наполненности коррекционной работы. Все ее формы и средства должны служить

обеспечению наиболее полного общения и самопроявления ребенка на основе его возможностей, потребностей и склонностей. Предоставление информации в форме, доступной для ребенка, является важным условием успешности его социальной адаптации. Критерием доступности и целесообразности информационного содержания коррекционной работы является его адекватность познавательным возможностям ребенка с нарушенным зрением.

Важное значение в коррекционной работе имеет *принцип единства педагога и ребенка*. Особое значение для коррекционного воздействия имеет взаимопонимание между педагогом и ребенком. Эмоциональный комфорт ребенка в большей мере зависит от степени его доверия к педагогу как главному посреднику между ним и окружающей действительностью [74].

Л.А. Ремезова выделяет ряд принципов, актуальных для разработки содержания и методики коррекционной работы по развитию представлений об окружающем мире, таких как:

- обусловленность содержания и методики коррекционной работы выявленными особенностями представлений у детей с нарушениями зрения о предметном окружении;

- соотнесение трудностей понимания предметности окружающего мира детьми с сенсорным дефектом с потенциальными возможностями коррекционно-компенсаторного развития за счёт полисенсорного восприятия, восполняющего зрительный недостаток;

- развитие восприятия и представлений об окружающем мире детей с нарушениями зрения за счёт введения специальных коррекционно-компенсаторных форм и средств преодоления недостаточности её развития.

Разработкой содержания коррекционной работы по развитию представлений о предметах окружающего мира у детей с нарушениями зрения занимались Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.А. Ремезова.

По мнению Л.Б. Осиповой, формирование адекватных представлений о предметах окружающей действительности у дошкольников с нарушениями зрения возможно при соблюдении ряда условий:

- организация практической деятельности, требующей обследования предметов и явлений окружающего мира, выявления и классификации их разнообразных свойств;
- формирование у детей компенсаторных приемов и способов деятельности: выделение сенсорных характеристик предметов, контроль и корректировка движений, двигательных компонентов предметных действий на основе тактильно-двигательных ощущений;
- усиление компенсаторной роли сохранных анализаторов, мышления, речи;
- обеспечение активного взаимодействия с предметами на основе зрительно-осязательных ощущений.

Л.А. Ремезова утверждает, что система работы по формированию представлений о предметах окружающего мира старших дошкольников с нарушениями зрения предполагает формирование анализирующего наблюдения, обучение способам анализа, синтеза, сравнения, обобщения, группировки, классификации, формирование общедеятельностных умений на основе продуктивных видов деятельности, с учетом зрительной патологии и на полисенсорной основе [70].

Л.И. Плаксина пишет, что важна при обследовании предмета работа по формированию специальных приемов использования нарушенного зрения, изучении его качеств и свойств. Самостоятельное вычленение этих свойств и признаков с помощью зрения детям с нарушением зрения не всегда доступно. Ребенку должен понаблюдать, обследовать предмет с помощью всех анализаторов, так как это помогает уточнить образ. Объединение всех сенсорных функций в процессе обследования объекта дает более полное представление о форме контура и объема предмета, цвета и структуры поверхности, размера предмета и его составных деталей и др. Так

воспитывается способность видеть отдельные свойства в предмете и объединять их в целостный образ [60].

Программы коррекционной работы, под редакцией Л.И. Плаксиной, включают программу «Социально-бытовая ориентировка», которая содержит раздел «Предметные представления». Программное содержание данного раздела направлено на формирование представлений о предметах окружающего мира, развитие навыка обследования предметов и выделение их признаков и свойств.

Задачами данного раздела в старшем дошкольном возрасте являются:

- 1) расширять представления о предметах на полисенсорной основе;
- 2) расширять представления о свойствах, качествах и назначении предметов;
- 3) совершенствовать умение группировать предметы по признакам, строению, назначению;
- 4) формировать умение сравнивать пары и группы разных видов;
- 5) учить делать обобщения;
- 6) продолжать учить называть и выделять части предметов.

Для формирования представлений о предметах применяются различные методические приемы: объяснение, показ, рассматривание, сравнение, обводка, штриховка, раскрашивание и др.

Задачи по развитию представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения можно решать в рамках психолого-педагогического сопровождения на занятиях психолога, воспитателя, учителя-логопеда, тифлопедагога.

Таким образом, коррекционная работа по развитию представлений о предметах в процессе психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения может достичь максимальных результатов при логично поставленных целях и оправданных средствах, адекватном для данного возраста содержанию и методах работы.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу детей, как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний.

Нарушение зрения накладывает отпечаток на весь ход развития ребенка дошкольного возраста.

На формирование представлений о предметах детей с нарушениями зрения отрицательное влияние оказывает нарушенное зрительное восприятие.

У детей с нарушениями зрения отмечаются трудности формирования речи и образного мышления, нередко страдает лексическое значение слов, обозначающих конкретные малознакомые им предметы и явления действительности, что, в свою очередь, затрудняет формирование способов обобщения словесно-логических систем связей, у некоторых слабовидящих отмечаются недостатки формирования понятий.

Особенности представлений о предметах у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста:

- снижен уровень оценки формы, величины, пропорций, пространственных отношений, что не обеспечивает адекватного отражения объекта, его деталей, их взаимосвязей;
- знания детей о предметном мире носят частичный, неполный и фрагментарный характер. Дети затрудняются в выделении существенных признаков, называя, как правило, несущественные признаки;
- процесс формирования образа объекта сдерживается из-за недостаточности навыка сопоставления образа, возникающего в ходе непосредственного восприятия объекта, с хранящимся в памяти;
- у дошкольников с нарушениями зрения имеют место значительные пробелы в конкретных представлениях об изучаемых объектах, за названиями объектов окружающего мира скрываются крайне бедные, а

иногда и искаженные представления, их представления не систематизированы.

Спонтанное преодоление отклонений в развитии представлений о предметах детей с нарушениями будет протекать медленно или совсем не произойдет, поэтому необходима организация психолого-педагогического сопровождения.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРЕДМЕТАХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

3.1 Организация и методика изучения представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Представления о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, как уже было описано в главе 2, отличаются фрагментарностью, схематизмом, недостаточной обобщенностью, поэтому важную роль играет специально организованная коррекционная работа.

Для разработки содержания коррекционной работы нами было организовано экспериментальное исследование, в ходе которого были выявлены особенности представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Экспериментальная база исследования – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 281 г. Челябинска».

Целью экспериментального исследования является – разработка, реализация и оценка эффективности модели «Психолого-педагогическое сопровождение развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения».

Экспериментальная работа проводилась в три этапа:

1. Констатирующий этап. На данном этапе нами был подобран диагностический инструментарий, проведено исследование исходного уровня представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и анализ результатов диагностики.

2. Формирующий этап. На втором этапе экспериментального исследования разработана и реализована модель «Психолого-

педагогическое сопровождение развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения».

3. Контрольный этап. На контрольном этапе исследования был выявлен итоговый уровень сформированности представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с целью определения эффективности реализации модели; проведен анализ и интерпретация результатов экспериментального исследования.

Во время констатирующего этапа было обследовано 15 детей 5-6 летнего возраста с нарушениями зрения.

Диагнозы зрительных нарушений детей, участвующих в эксперименте: гиперметропия – 6 детей, сходящееся косоглазие – 6 детей, амблиопия высокой степени – 1 ребенок.

На момент исследования познавательное развитие детей экспериментальной группы соответствует возрастной норме.

Теоретическими основами констатирующего этапа исследования явились диагностические методики, разработанные и составленные Е.В. Замашнюк, И.Н. Мигуновой, Л.Б. Осиповой, Л.В. Якимовой и др.

Диагностика уровня развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения включает в себя 6 серий заданий направленных на изучение:

- узнавание и называние предметов и их изображений;
- узнавание предмета в разных модальностях;
- выделение частей предметов;
- выделение признаков предметов;
- знание назначения предметов;
- обобщение и классификация.

Первая серия заданий направлена на изучение способности ребенка узнавать и называть предметы и их изображения.

Цель: изучить умение ребенка узнавать и называть предмет.

Оборудование: предметы и картинки по следующим темам: «Транспорт», «Одежда, обувь», «Мебель», «Бытовые приборы», «Инструменты», «Посуда».

Инструкция: «Рассмотри и назови предмет».

Процедура проведения: экспериментатор предъявляет ребенку предмет или картинку с его изображением и просит назвать.

Вторая серия заданий направлена на изучение способности ребенка узнавать предмет в разных модальностях.

Цель: изучить умение ребенка узнавать предмет в разных модальностях.

Оборудование: картинки с изображением предметов сверху, сбоку, спереди, по следующим темам: «Транспорт», «Одежда, обувь», «Мебель», «Бытовые приборы», «Инструменты», «Посуда».

Инструкция: «Найти на картинке все грузовые машины».

Процедура проведения: экспериментатор предъявляет ребенку картинку, на которой изображен предмет в разных модальностях и просит узнать его.

Третья серия заданий – выделение частей у предметов.

Цель: оценить знания ребенка основных частей предмета.

Оборудование: предметы и картинки по следующим темам: «Транспорт», «Одежда, обувь», «Мебель», «Бытовые приборы», «Инструменты», «Посуда».

Инструкция: «Назови, из каких частей состоит предмет».

Процедура проведения: экспериментатор предъявляет ребенку предмет или картинку с его изображением и просит назвать его части.

Четвертая серия заданий – выделение признаков предметов.

Цель: определить способность ребенка выделять основные признаки предмета (цвет, форма, величина, материал).

Оборудование: предметы и картинки по следующим темам: «Транспорт», «Одежда, обувь», «Мебель», «Бытовые приборы», «Инструменты», «Посуда».

Инструкция: «Как догадался, что это за предмет? Расскажи о нем».

Процедура проведения: экспериментатор предъявляет ребенку предмет или картинку с его изображением и просит рассказать о нем.

Пятая серия заданий – знание назначения предметов.

Цель: выявить уровень знаний ребенка о функциональном назначении предметов, об их разновидностях и видах.

Оборудование: предметы и картинки по следующим темам: «Транспорт», «Одежда, обувь», «Мебель», «Бытовые приборы», «Инструменты», «Посуда».

Инструкция: «Расскажи, зачем нужен предмет?»

Процедура проведения: Ребенку показывают предмет или картинку с его изображением и просят рассказать, зачем нужен предмет.

Шестая серия заданий – обобщение и классификация.

Цель: определить уровень развития способности к обобщению и классификации предметов, способности выделять общие признаки.

Оборудование: предметы и картинки по следующим темам: «Транспорт», «Одежда, обувь», «Мебель», «Бытовые приборы», «Инструменты», «Посуда».

Инструкция: «Назови одним словом», «Выбери мебель»

Процедура проведения: Перед ребенком раскладывают картинки (5-6 шт.) и просят назвать предметы одним словом. Затем предъявляются картинки из разных серий предметов и просят выбрать только те, которые относятся к одной серии (например: мебель).

Оценивание уровня сформированности представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения проводилось по каждому критерию отдельно, по трем уровням:

1 уровень (высокий) – самостоятельное и правильное выполнение задания;

2 уровень (средний) – необходима организующая и стимулирующая помощь педагога, ребенок допускает 1-2 ошибки, которые не всегда самостоятельно замечает и исправляет;

3 уровень (низкий) – необходима практическая помощь педагога, ребенок допускает более 2-х ошибок, которые не замечает и не исправляет, даже при организующей помощи педагога, выполнение задания методом проб и ошибок, хаотичное выполнение, отсутствие интереса к выполнению заданий. Дети данного уровня, испытывают затруднения, из-за чего отказываются выполнять задания, малоинициативны.

Результат внесен в протокол, уровень развития отмечен соответствующей цифрой (Приложение 1).

Диагностика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения проводилась индивидуально в игровой форме. Все задания четко сформулированы и доступны пониманию ребенка.

Таким образом, на констатирующем этапе экспериментального исследования определена база проведения эксперимента, подобраны диагностические методики изучения представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, проведена диагностика.

3.2 Состояние представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

В ходе констатирующего этапа исследования были получены данные, которые позволили выявить исходный уровень развития и качественные особенности представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Таблица 1 – Результаты диагностики по первой серии заданий «Узнавание и название предмета и его изображения» (в %)

Узнавание и название предмета и его изображения							Уровень развития
Уровень развития	Транс порт	Мебель	Одежда, обувь	Посуда	Бытовые приборы	Инструменты	
Высокий	33	20	26	40	7	–	33
Средний	67	80	67	60	73	60	60
Низкий	–	–	7	–	20	40	7

Анализ полученных данных по параметру «Узнавание и название предмета и его изображений», позволяет сделать вывод, что 33 % детей показали высокий уровень представлений по данному параметру, 60 % детей продемонстрировали средний уровень и 7 % имеют низкий уровень.

Качественный анализ результатов показал, что в основном, дети правильно называют и узнают все предъявляемые предметы и их изображения, самостоятельно справляются с заданиями, активны и проявляют интерес. Вместе с тем, при назывании предметов одежды дети допускали неточности, рубашку и водолазку называют одним словом – кофта, спортивные и классические брюки – штанами, кроссовки – ботинками. По теме «Транспорт»: троллейбус называют автобусом, не могут назвать трамвай, грузовой и легковой автомобиль называют машиной и т.д.

40 % детей не знают названия основных строительных инструментов, даже с помощью педагога, наводящих и уточняющих вопросов.

Предметы мебели, посуды и бытовой техники, в основном, дети называют правильно.

7 % детей с низким уровнем знания путали названия предметов по всем темам, отказывались отвечать.

Таблица 2 – Результаты диагностики по второй серии заданий «Узнавание предмета в разных модальностях» (в %)

	Вид сбоку	Вид сверху	Вид спереди	Уровень
Высокий	40	7	7	7
Средний	60	33	60	67
Низкий	–	60	26	26

Проанализировав результаты по параметру «Узнавание предмета в разных модальностях» можно сделать вывод, что 7 % детей показали высокий уровень знаний, 67 % – средний уровень и 26 % детей – низкий уровень.

Детям предъявлялась картинка, на которой были изображены предметы в разных модальностях (сверху, сбоку, снизу, спереди) и педагог предлагал найти определенный предмет в разных ракурсах.

Чаще всего дети ошибались при опознании предметов по следующим темам: «Транспорт», «Мебель», «Бытовая техника».

Из таблицы 2 видно, что 60 % детей не могут распознать предмет, если на него смотреть сверху, у 26 % детей затруднено восприятие предмета в модальности «вид спереди», в боковой проекции детям, легче всего, было распознать предметы по всем темам.

Таблица 3 – Результаты диагностики по параметру «Выделение частей у предметов» (в %)

Уровень развития	Выделение частей у предметов						Уровень
	Транспорт	Мебель	Одежда, обувь	Посуда	Бытовые приборы	Инструменты	
Высокий	53	13	–	7	–	7	–
Средний	47	60	87	73	47	40	87
Низкий	–	27	13	20	53	53	13

Анализ результатов осведомленности детей о частях предметов показал, что 87 % детей, в основном, могут выделить основные части предметов. 13 % детей не могут назвать части, предъявляемых предметов и нуждаются в дополнительной стимулирующей помощи со стороны педагога.

Качественный анализ результатов по данному параметру показал, что дети не могут назвать детали кухонной посуды (носик у чайника, боковые стенки, дно), плохо ориентируются в деталях одежды (не могут назвать воротник, молния, рюши, воланы, манжет и т.д.). 53 % детей не могут выделить части у инструментов и бытовой техники. 53 % детей называют все части транспорта, 47 % детей справились с заданием с незначительной помощью педагога.

Таблица 4 – Результаты диагностики по параметру «Выделение признаков предметов» (в %)

Выделение признаков предметов					Уровень
Уровень развития	Цвет	Форма	Размер	Материал	
Высокий	67	60	7	–	20
Средний	20	27	33	47	40
Низкий	13	–	60	53	40

Таким образом, 20 % детей могут определить все признаки предметов, 40% детей показали средний уровень знаний, оставшиеся 40 % детей с низким уровнем развитием представлений по данному параметру не справились с заданием.

Анализ результатов диагностики по параметру «Выделение признаков предметов» показал, что только 7 % детей могут назвать цвет, форму и размер предмета, определить материал, из которого изготовлен объект.

Дети старшего дошкольного возраста, достаточно хорошо могут определить цвет и форму предмета, поэтому проанализировав данные, можно сделать вывод, что практически все дети имеют высокий и средний уровень развития по этим показателям, лишь 13 % детей не смогли назвать сиреневый и фиолетовый цвета.

Определить размер предметов смогли 7 % детей, 33 % детей показали средний уровень, 60 % детей определяя размер предмета, используют понятие «большой – маленький», не пользуются такими характеристиками, как «длинный – короткий», «широкий – узкий» и т.д.

Таблица 5 – Результаты диагностики по параметру «Знание назначения предметов» (в %)

Знание назначения предметов							Уровень
Уровень развития	Транспорт	Мебель	Одежда, обувь	Посуда	Бытовые приборы	Инструменты	
Высокий	27	13	–	20	–	–	7
Средний	40	60	33	20	27	33	33
Низкий	33	27	67	60	73	67	60

По данному параметру высокий уровень знаний показали 7 % детей, дети не испытывали трудностей с определением назначения предмета, могли рассказать для чего и как используется тот или иной предмет.

Средний уровень показали 33 % детей. Они не могли объяснить назначение предметов по теме «Инструменты», «Бытовая техника» (например: холодильник), но при незначительной помощи педагога с помощью наводящих вопросов смогли справиться с заданием.

Низкий уровень показали 60 % детей, они не смогли рассказать о назначении предметов по всем темам.

Таблица 6 – Результаты диагностики по параметру «Обобщение и классификация» (в %)

Обобщение и классификация							Уровень
Уровень развития	Транспорт	Мебель	Одежда, обувь	Посуда	Бытовые приборы	Инструменты	
Высокий	33	20	26	–	7	7	7
Средний	67	40	67	60	73	53	53
Низкий	–	20	7	40	20	40	40

Результаты диагностики по параметру «Обобщение и классификация» показали следующее, высокий уровень – 7 %, средний уровень выявлен у 53 % детей, 40 % – низкий. Дети, в основном, умеют делать обобщения, но вместе с тем допускают ошибки: вместо обобщающего слова «одежда», дети употребляют слово «вещи», а вместо «транспорт» «машина», бытовые приборы называют «приборы», не могут выделить кухонную, столовую и чайную посуду, испытывают трудности при классификации одежды по сезонам.

Таблица 7 – Сводная таблица по результатам диагностики представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (в %)

	Узн. и назыв. предмета и его изображен	Узнавание предмета в разных модальностях	Выделение признаков	Выделение частей у предметов	Знание назначения предметов.	Обобщение и классификация	Итого
Высокий	33	7	20	–	7	7	20
Средний	60	67	40	87	33	53	40
Низкий	7	26	40	13	60	40	40

Результаты диагностики выявили, что 20 % показали высокий уровень развития представлений о предметах, они имеют систематизированные представления о признаках, назначении предметов, обобщают и классифицируют их. 40 % детей со средним уровнем развития представлений, допускают неточности при назывании, выделении частей, признаков и назначении предметов. Низкий уровень развития представлений о предметах выявлен у 40% детей, представления этой группы детей не систематизированы, фрагментарны, они не умеют обобщать и классифицировать их.

Таким образом, основываясь на результатах констатирующего этапа, мы можем говорить о необходимости разработки модели психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

3.3 Реализация и оценка результатов реализации модели «Психолого-педагогическое сопровождение развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения»

Модель психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения была реализована на формирующем этапе исследования (рисунок 1).

Реализация модели психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах осуществлялась в течение 7 месяцев на базе МБДОУ «ДС № 281 г. Челябинска» в старшей группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями зрения.

Цель модели – развитие представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста.



Рисунок 1 – Модель психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Задачи:

1. Выявить исходный уровень представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.
2. Формировать и расширять представления о предметах, об их основных признаках, назначении, частях.
3. Формировать у родителей и педагогов ДОО адекватного отношения к настоящим и будущим возможностям и потребностям ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение, по данному направлению, осуществлялось по трем направлениям:

1. Диагностическое направление.
2. Коррекционно-развивающее направление.
3. Консультативно-профилактическое направление.

Рассмотрим каждое направление и его компоненты.

Диагностическое направление. Цель диагностического направления – обследование и выявление особенностей развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Данное направление включает в себя два компонента:

- сбор анамнеза;
- диагностика уровня развития представлений о предметах.

Сбор анамнеза позволяет получить данные о состоянии зрительного анализатора, остроте зрения ребенка.

Диагностика развития представлений о предметах позволяет выявить уровень их сформированности у старших дошкольников.

На данном этапе важна работа воспитателя, который информирует педагогов о социальном статусе ребенка с нарушениями зрения, условиях проживания, заинтересованности родителей в развитии ребенка.

Педагог-психолог дает информацию о психологических особенностях развития ребенка.

Учитель-дефектолог (тифлопедагог) предоставляет информацию об особенностях зрительного восприятия ребенка с нарушениями зрения.

Второй компонент модели – это коррекционно-развивающее направление.

В рамках данного направления была реализована коррекционная работа по развитию представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, а также была обогащена развивающая предметно-пространственная среда.

Задачи коррекционного направления:

- 1) расширять представления о предметах, учить узнавать предмет из множества других;
- 2) расширять представления о свойствах, качествах и назначении предметов;
- 3) совершенствовать умение группировать предметы по признакам, строению, назначению;
- 4) формировать умение узнавать предмет в разных модальностях (сверху, сбоку, спереди);
- 5) учить делать обобщения;
- 6) продолжать учить называть и выделять части предметов.

Содержание коррекционного направления было разработано на основе следующих источников:

- Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения) (Л.И. Плаксина).
- Развернутое тематическое планирование по программе под редакцией Л.И. Плаксиной (Е.А. Чевычелова).
- Занятия по развитию социально-бытовой ориентировки с дошкольниками, имеющими нарушения зрения (Л.А. Дружинина).

Содержание коррекционного направления по развитию представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения отображено в таблице 8.

Реализация коррекционной работы осуществлялась на занятиях учителя-дефектолога (тифлопедагога) в подгрупповой и индивидуальной

форме. Развитие представлений о предметах проводилось по следующим темам: «Транспорт», «Одежда, обувь», «Мебель», «Бытовые приборы», «Инструменты», «Посуда» в соответствии с календарно-тематическим планом ДОУ.

Таблица 8 – Содержание коррекционной работы по развитию представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

№	Вид деятельности	Задачи	Средства	Игры и упражнения
1	Узнавание и называние предметов	1. Расширять представления детей о многообразии предметов. 2. Продолжать учить определять названия предметов и их частей	Объемные, натуральные предметы, предметные картинки, контурные и силуэтные изображения по темам: «Транспорт», «Одежда, обувь», «Мебель», «Бытовые приборы», «Инструменты», «Посуда»	Рассмотри и назови. Выбери все инструменты, транспорт, мебель и т.д. <u>Игры:</u> Лабиринты, разрезные картинки, «Найди силуэт, который соответствует изображению»
2	Узнавание предмета в разных модальностях	Развивать умение опознавать предмет в разных состояниях	Карточки с изображениями предметов в разных модальностях	Игры: «Как это выглядит сверху, сбоку, спереди?», дигра «Логико-малыш»
3	Выделение частей предметов	1. Формировать целостный образ предмета. 2. Учить называть и выделять части предмета. 3. Обобщать представления о строении предметов	Разрезные картинки, Картинки, на которых слева изображен предмет, а справа три фрагмента от этого предмета. Схемы для игры «Танграм».	Упражнения: «Восстанови картинку», «Угадай, от какой картинки кусочек?». Разрезные картинки. Танграм
4	Выделение признаков предметов	1. Совершенствовать умение составлять описательный рассказ о предмете. 2. Учить группировать предметы по одному и более признакам. 3. Учить дифференцировать предметы.	Объемные, натуральные предметы, предметные картинки, контурные и силуэтные изображения по темам: «Транспорт», «Одежда, обувь», «Мебель», «Бытовые приборы», «Инструменты», «Посуда»	Упражнения: «Рассмотри и расскажи по алгоритму (что это? какого цвета? какой формы?)», «Найди то, что подходит», «Разложи в группы по-разному», «Лото»

Окончание таблицы 8

5	Знание назначения предметов	1. Уточнять и расширять представления о назначении предметов. 2. Учить дифференцировать предметы по назначению. 3. Учить называть виды транспорта, одежды, посуды и т.д.	Объемные, натуральные предметы, предметные картинки, контурные и силуэтные изображения по темам: Транспорт», «Одежда, обувь», «Мебель», «Бытовые приборы», «Инструменты», «Посуда»	Упражнения: «Выбери чайную посуду, грузовой транспорт, зимнюю одежду и т.д.», «Найди, что нужно строителю, парикмахеру, врачу и т.д.». Игра «Лото».
6	Обобщение и классификация	1. Формировать умение дифференцировать и группировать предметы внутри одного вида. 2. Формировать обобщающие понятия мебель, транспорт и т.д.	Объемные, натуральные предметы, предметные картинки по темам: Транспорт», «Одежда, обувь», «Мебель», «Бытовые приборы», «Инструменты», «Посуда»	Упражнения: «Найди лишнее», «Я назову, а ты продолжи», «Найди ошибку»

Также была проведена работа по обогащению развивающей предметно-пространственной среды в группе и кабинете учителя-дефектолога, были разработаны картотеки игр и упражнений по развитию предметных представлений, разработаны алгоритмы составления описательных рассказов о предмете, разработаны карточки для пособия «Логико-малыш», направленные на развитие представлений о предметах в разных модальностях.

Таким образом, в ходе целенаправленной коррекционной работы по развитию представлений о предметах у детей с нарушениями зрения расширяются представления о назначении, свойствах, строении предмета, дети учатся обобщать и классифицировать их.

Консультативно-профилактическое направление разработанной нами модели предполагает вовлечение в процесс психолого-педагогического сопровождения родителей детей с патологией зрения и педагогов ДОУ.

Цель взаимодействия учителя-дефектолога с семьей – способствовать формированию у родителей адекватного отношения к настоящим и будущим

возможностям и потребностям ребенка, с повышением роли семьи в развитии представлений о предметах дошкольника с нарушениями зрения.

В соответствии с целью можно выделить задачи направления:

- обеспечение детям психологической поддержки и комфортного состояния на протяжении коррекционной работы;
- оказание родителям консультативной помощи;
- повышение родительской компетенции по вопросам формирования представлений о предметах у детей.

С целью просвещения родителей по вопросам развития представлений о предметах у ребенка с нарушениями зрения и оказания ему коррекционной помощи дома, учитель-дефектолог осуществляет систематическое взаимодействие с семьей в следующих формах.

Таблица 9 – Формы взаимодействия учителя-дефектолога с семьей

Направления работы	Формы работы
Педагогическое просвещение родителей	информационные стенды памятки тематические выставки консультации буклеты блог
Активные формы взаимодействия	родительские собрания индивидуальные консультации

Содержание консультативно-просветительской работы с родителями представлено в таблице 10.

Таблица 10 – Содержание консультативно-просветительской работы с родителями

№	Форма работы	Тематика	Срок
1	Родительские собрания	– Содержание деятельности учителя-дефектолога по развитию представлений о предметах в старшей группе для детей с нарушениями зрения. Основные направления работы. Методы и приемы коррекционного воздействия. – Оказание коррекционной помощи по совершенствованию навыка обследования предметов детьми 5-6 летнего возраста с нарушениями зрения. – Итоги коррекционной работы с детьми: успехи, дальнейшая перспектива. Рекомендации на лето	Октябрь Ноябрь Март

Окончание таблицы 10

2	Индивидуальные консультации	1. Особенности индивидуального развития ребенка с нарушениями зрения. 2. По запросу родителей. 3. Проведение игр и упражнений коррекционного содержания дома (по формированию представлений о предметах) 4. Закрепление изученного материала на улице и дома, в процессе общения с ребенком	в течение учебного года
3	Стендовая информация	<i>Старшая группа:</i> – Что должен знать ребенок 5-6 лет о предметах? – Мир предметов. Развиваем кругозор ребенка 5-6 лет	сменная информация 1 раз в 2 месяца
4	Памятки и рекомендации	<i>Консультации для родителей в интернет-представительстве педагога (блог):</i> <i>Старшая группа:</i> – Развитие представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста, в соответствии с КТП. – Из чего это сделано? Игры и упражнения, направленные на развитие понимания ребенком качеств и назначения предметов	Папка с рекомендациями, памятки выдаются для чтения дома Блог педагога

С целью формирования практических навыков родителей по развитию представлений о предметах, были организованы дни открытых дверей, на которых продемонстрированы практические приемы работы с детьми в домашних условиях.

Взаимодействие с педагогами ДООУ по проблеме исследования осуществлялось в рамках индивидуальных консультаций, выступлений на педагогическом совете, рекомендаций по организации коррекционной работы по развитию представлений о предметах, ведения журнала взаимодействия с педагогами.

Таким образом, в процессе формирующего этапа экспериментальной работы определено содержание и формы взаимодействия с детьми, педагогами и родителями. Работа проводилась в соответствии с направлениями деятельности, поэтапно, на каждом этапе использовались определенные формы работы.

Проверка эффективности модели психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах детей старшего

дошкольного возраста с нарушениями зрения проводилась на контрольном этапе экспериментального исследования.

Цель контрольного этапа – изучить итоговый уровень представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Основными задачами контрольного эксперимента являлись анализ, обобщение и представление результатов экспериментального исследования.

Таблица 11 – Результаты контрольного этапа исследования по первой серии заданий «Узнавание и называние предмета и его изображения» (в %)

Узнавание и называние предмета и его изображения							Уровень развития
Уровень развития	Транспорт	Мебель	Одежда, обувь	Посуда	Бытовые приборы	Инструменты	
Высокий	67	40	33	40	27	33	53
Средний	33	60	67	60	60	53	47
Низкий	–	–	–	–	13	14	–

Таблица 12 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования (в %)

	Узнавание и называние предмета и его изображения	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	33	53
Средний	60	47
Низкий	7	–

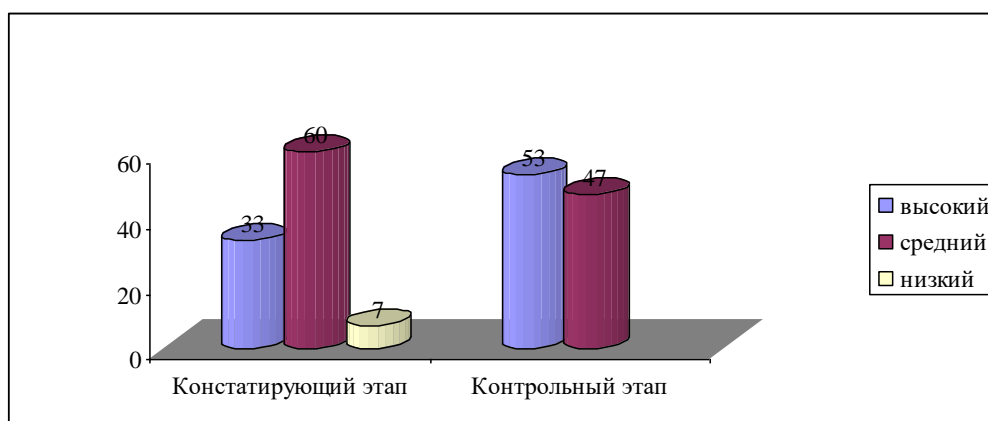


Рисунок 2 – Анализ результатов эксперимента по серии заданий «Узнавание и называние предмета и его изображения»

Анализ результатов исследования, представленный в таблице 11, 12 и на рисунке 2, говорит о том, что в ходе проведения контрольного этапа эксперимента, 53 % детей показали высокий уровень развития представлений по параметру «Узнавание и называние предмета и его изображения», что на

20 % выше исходного уровня представлений, 47 % детей показали средний уровень, низкий уровень ни у одного ребенка не выявлен.

Таким образом, можно говорить о том, что в результате проведенной коррекционной работы, в рамках психолого-педагогического сопровождения, дети лучше узнают предметы, не путают их названия. Вместе с тем дети со средним уровнем представлений допускают неточности в назывании предметов, но с использованием наводящих вопросов исправляли свои ошибки.

Таблица 13 – Результаты контрольного этапа исследования по второй серии заданий «Узнавание предмета в разных модальностях» (в %)

Уровень	Вид сбоку	Вид сверху	Вид спереди	Уровень
Высокий	53	20	40	40
Средний	47	67	60	53
Низкий	–	13	–	7

Таблица 14 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования (в %)

Уровень	Узнавание предмета в разных модальностях	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	7	26
Средний	67	67
Низкий	26	7

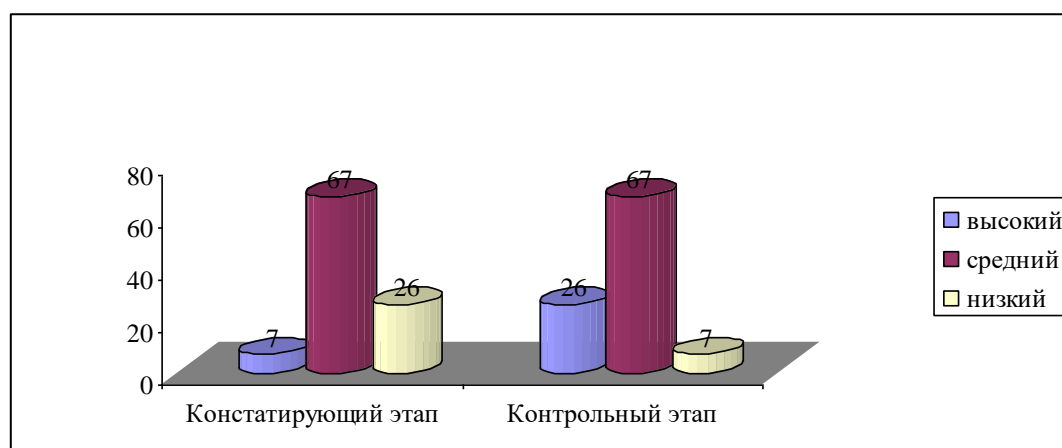


Рисунок 3 – Анализ результатов эксперимента по серии заданий «Узнавание предмета в разных модальностях»

Результаты контрольного этапа (таблица 13, 14, рисунок 3) исследования по серии заданий «Узнавание предмета в разных модальностях» показали, что 26 % справились с заданием на высоком уровне, это на 19 % выше, чем на констатирующем этапе. 67 % детей имеют средний уровень представлений, здесь количество детей не изменилось, лишь только 7 % детей не справились с заданием, что на 19 % ниже констатирующего результата.

В результате проведенной работы, дети лучше справляются с заданиями на опознавание предмета сбоку и спереди, распознавание предметов сверху вызывает затруднения у 13 % детей.

Таблица 15 – Результаты контрольного этапа исследования по параметру «Выделение частей у предметов» (в %)

Выделение частей у предметов							Уровень
Уровень	Транспорт	Мебель	Одежда, обувь	Посуда	Бытовые приборы	Инструменты	
Высокий	26	33	20	40	27	20	26
Средний	67	67	73	53	60	73	67
Низкий	7	–	7	7	13	7	7

Таблица 16 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования (в %)

Уровень	Выделение частей у предметов	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	–	26
Средний	87	67
Низкий	13	7

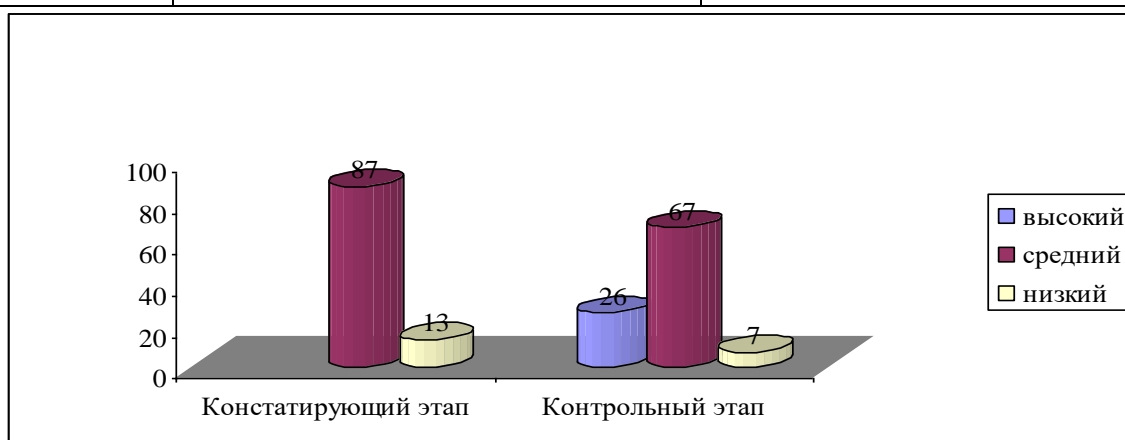


Рисунок 4 – Анализ результатов эксперимента по серии заданий «Выделение частей у предмета»

Проанализировав результаты таблицы 15, 16 и рисунка 4, можно говорить о том, что 26 % детей имеют высокий уровень, могут выделить все части предметов, без труда описывают предъявляемый объект. Средний уровень показали 67 % детей, что на 20 % ниже, чем на констатирующем этапе. 7 % детей имеют низкий уровень знаний, не по всем предметным темам они могут определить и правильно назвать части предметов.

Таблица 17 – Результаты контрольного этапа исследования по параметру «Выделение признаков предметов» (в %)

Выделение признаков предметов					Уровень
Уровень развития	Цвет	Форма	Размер	Материал	
Высокий	67	80	26	20	40
Средний	33	20	41	60	40
Низкий	–	–	33	20	20

Таблица 18 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования (в %)

Уровень	Выделение признаков предметов	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	20	40
Средний	40	40
Низкий	40	20

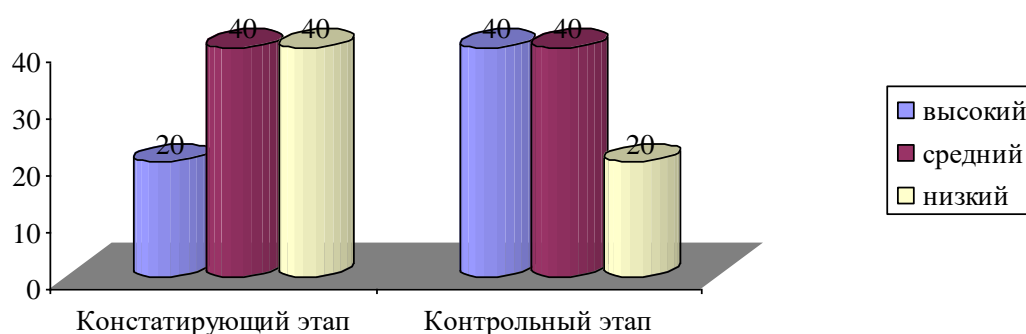


Рисунок 5 – Анализ результатов исследования по серии заданий «Выделение признаков предметов»

Анализ результатов исследования по серии заданий «Выделение признаков предметов» показал, что 40 % детей имеют высокий уровень представлений о признаках предметов, что на 20 % выше, чем на

констатирующем этапе. Они без труда могут определить цвет, размер и материал, из которого сделан предмет.

40 % детей показали средний уровень знаний, что соответствует показателям констатирующего этапа. У этой группа детей наблюдаются нестойкие знания материалов, из которых сделаны предметы.

20 % детей показали низкий уровень знаний, что на 20 % ниже, чем на констатирующем этапе. Дети не используют в речи понятия: высокий – низкий, широкий – узкий, не могут определить материал предмета.

Таблица 19 – Результаты контрольного этапа исследования по параметру «Знание назначения предметов» (в %)

Знание назначения предметов							Уровень
Уровень	Транс порт	Мебель	Одежда, обувь	Посуда	Бытовые приборы	Инструменты	
Высокий	40	53	33	47	13	33	33
Средний	53	40	60	53	80	53	67
Низкий	7	7	7	–	7	13	–

Таблица 20 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования (в %)

Уровень	Знание назначения предметов	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	7	33
Средний	33	67
Низкий	60	–

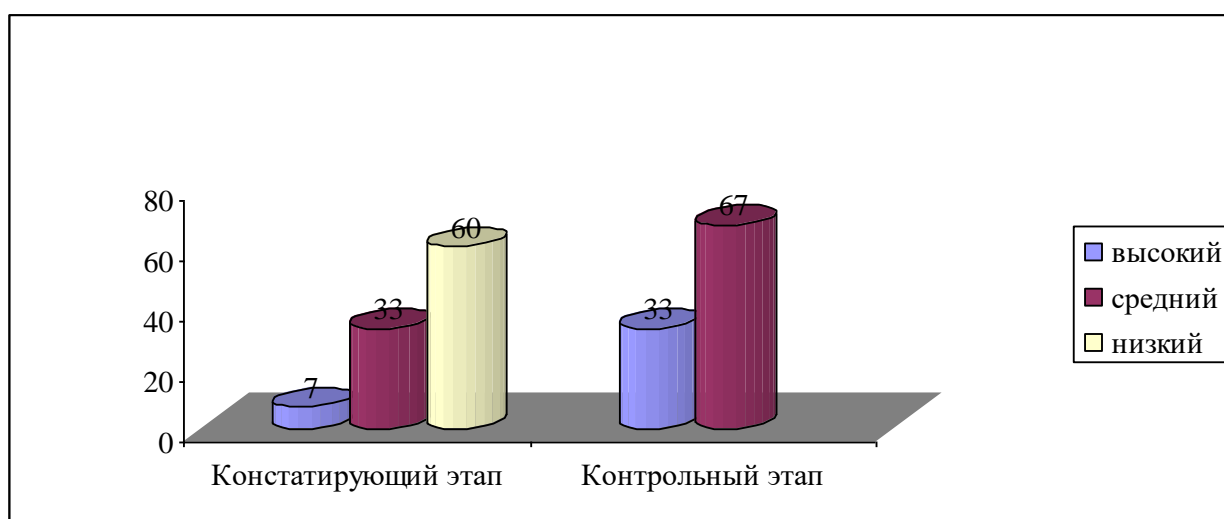


Рисунок 6 – Анализ результатов исследования по серии заданий «Знание назначения предметов»

Контрольный этап исследования выявил, что 33 % детей знают для чего и как использовать тот или иной предмет и показали высокий уровень, на констатирующем этапе исследования детей с высоким уровнем представлений о назначении предметов не выявлено.

67 % детей показали средний уровень знаний, что на 34 % выше, чем на первом исследовании. Дети этой группы имеют нестойкие представления о назначении бытовых приборов, не могут ответить, зачем нужен холодильник, микроволновая печь; кухонной посуды; некоторых инструментов.

Низкий уровень представлений о назначении предметов на контрольном этапе не выявлен.

Таблица 21 – Результаты контрольного этапа исследования по параметру «Обобщение и классификация» (в %)

Обобщение и классификация							Уровень
Уровень развития	Транспорт	Мебель	Одежда, обувь	Посуда	Бытовые приборы	Инструменты	
Высокий	47	40	40	27	33	20	60
Средний	53	60	53	53	60	67	33
Низкий	–	–	7	20	7	13	7

Таблица 22 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования (в %)

	Обобщение и классификация	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	7	60
Средний	53	33
Низкий	40	7

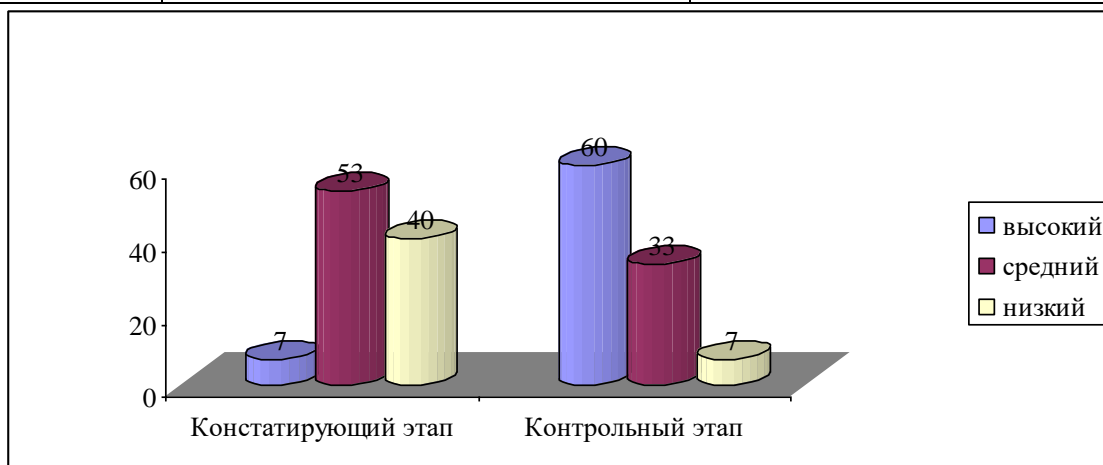


Рисунок 7 – Анализ результатов исследования по серии заданий «Обобщение и классификация»

Анализ данных таблиц 21, 22 показал, что 60 % детей имеют высокий уровень знаний по данному параметру, что на 53 % выше, чем на констатирующем этапе. 33 % показали средний уровень, на 20 % ниже, чем на первом этапе, низкий уровень выявлен у 7 % детей, на 33 % ниже, чем исходный уровень.

Дети, показавшие высокий и средний уровень представлений, в основном, умеют обобщать предметы по родовым и видовым признакам, умеют классифицировать предметы, допускают небольшие неточности, но с помощью наводящих вопросов самостоятельно исправляют свои ошибки.

Таблица 23 – Сводная таблица по результатам контрольного этапа исследования представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (в %)

Уровень	Узн. и назыв. предмета и его изображения	Узнавание предмета в разных модальностях	Выделение признаков	Выделение частей у предметов	Знание назначения предметов	Обобщение и классификация	Итого
Высокий	53	41	34	27	47	47	53
Средний	47	53	60	67	47	47	47
Низкий	–	6	6	6	6	6	–

Таблица 24 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования (в %)

	Уровень развития представлений о предметах	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	20	53
Средний	40	47
Низкий	40	–

Анализ результатов исследования представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения показал, что 53 % детей показали высокий уровень развития на контрольном этапе, что на 33 % выше, чем на констатирующем этапе, средний уровень показали 47 % детей. Низкий уровень представлений о предметах не выявлен.

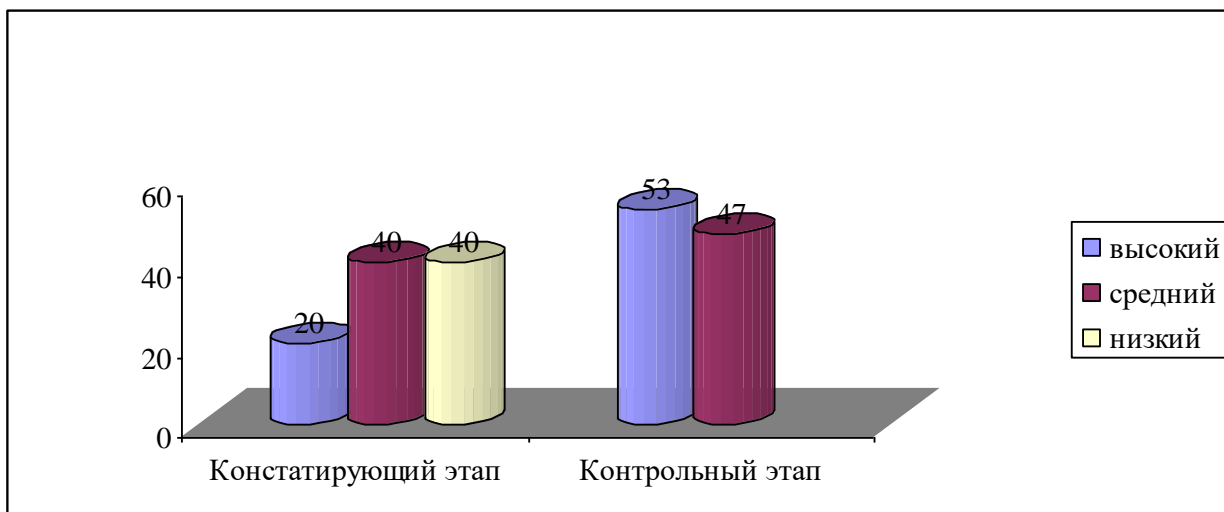


Рисунок 8 – Сравнительные данные уровня развития представлений о предметах на этапах констатирующего и контрольного экспериментов

Таким образом, проанализировав результаты контрольного этапа исследования, можно сделать вывод, что модель психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста эффективна.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В главе 3 описана экспериментальная работа по развитию представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Экспериментальная база исследования – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 281 г. Челябинска». В исследовании принимало участие 15 детей с нарушениями зрения 5–6 лет.

Исследование пошло в три этапа.

На констатирующем этапе эксперимента была организована и проведена диагностика представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Результаты диагностики выявили, что значительная часть детей допускают неточности при назывании, выделении частей, признаков и назначении предметов, представления не систематизированы, фрагментарны, испытывают трудности в процессе обобщения и классификации.

В ходе формирующего этапа была реализована модель психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах детей с нарушениями зрения.

В рамках данного этапа была проведена коррекционная работа по развитию представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, а также была обогащена развивающая предметно-пространственная среда.

Взаимодействие с семьями детей и педагогами ДОО по проблеме исследования осуществлялось в рамках индивидуальных консультаций, выступлений на педагогическом совете, рекомендаций по организации коррекционной работы по развитию представлений о предметах, ведения журнала взаимодействия с педагогами.

Контрольный этап экспериментального исследования был организован с целью проверки эффективности модели психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

В ходе контрольного этапа была проведена повторная диагностика и выявлено, что 53 % детей показали высокий уровень развития на контрольном этапе, что на 33 % выше, чем на констатирующем этапе, средний уровень показали 47 % детей. Низкий уровень представлений о предметах не выявлен. Данные контрольного этапа исследования говорят о том, что разработанная нами модель является эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами экспериментальное исследование носило теоретический и экспериментальный характер.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил выявить особенности представлений о предметах детей старшего возраста с нарушениями зрения и обосновать необходимость разработки модели психолого-педагогического сопровождения.

Проанализировав научную литературу, нам удалось выявить, что представления – это процесс воссоздания (воспроизведения) конкретных образов предметов и явлений внешнего мира, которые ранее воздействовали на органы чувств человека. В основе представлений лежит восприятие объектов, имевшее место в прошлом.

В ходе теоретического анализа нам удалось выяснить, что представления имеют ряд особенностей и могут обладать различной степенью яркости, фрагментарности, обобщенности, отчетливости, устойчивости, полноты, схематичности.

Дошкольный возраст играет важную роль в формировании представлений о предметах. Ребенок учится узнавать их, группировать и обобщать по существенным признакам, действовать с ними, что значительно расширяет его представления об окружающей действительности и благотворно влияет на его познавательное развитие.

Важную роль в обогащении представлений о предметах у детей дошкольного возраста играет сенсорное развитие. Ребенок оценивает их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности и др., совершенствуется ориентировка во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени.

Мы установили, что на формирование представлений о предметах детей с нарушениями зрения определяющее влияние оказывает нарушенное зрительное восприятие.

Необходимо отметить, что представления о предметах детей с нарушениями зрения дошкольного возраста имеют ряд особенностей:

- снижен уровень оценки формы, величины, пропорций, пространственных отношений, что не обеспечивает адекватного отражения объекта, его деталей, их взаимосвязей;

- знания детей о предметном мире носят частичный, неполный и фрагментарный характер. Дети затрудняются в выделении существенных признаков, называя, как правило, несущественные признаки;

- процесс формирования образа объекта сдерживается из-за недостаточности навыка сопоставления образа, возникающего в ходе непосредственного восприятия объекта, с хранящимся в памяти;

- у дошкольников с нарушениями зрения имеют место значительные пробелы в конкретных представлениях об изучаемых объектах, за названиями объектов окружающего мира скрываются крайне бедные, а иногда и искаженные представления, их представления не систематизированы.

Мы предположили, что развитие представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения будет протекать успешно при реализации модели психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Экспериментальная работа по развитию представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения проводилась в три этапа на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 281 г. Челябинска». В исследовании принимало участие 15 детей с нарушениями зрения 5–6 лет.

Практическая часть нашего исследования, была посвящена разработке модели психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

На констатирующем этапе эксперимента было изучено состояние представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Результаты диагностики выявили, что значительная часть детей допускают неточности при назывании, выделении частей, признаков и назначении предметов, представления не систематизированы, фрагментарны, испытывают трудности в процессе обобщения и классификации.

В ходе формирующего этапа была реализована модель психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах детей с нарушениями зрения, в рамках, которой организована коррекционная работа в данном направлении, определено содержание занятий, разработаны конспекты занятий, картотеки игр по развитию представлений о предметах, а также была обогащена развивающая предметно-пространственная среда.

Взаимодействие с семьями детей и педагогами ДОО по проблеме исследования осуществлялось в рамках индивидуальных консультаций, выступлений на педагогическом совете, рекомендаций по организации коррекционной работы по развитию представлений о предметах, ведения журнала взаимодействия с педагогами.

Контрольный этап экспериментального исследования был организован с целью проверки эффективности модели психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Верификация представленной нами модели позволяет констатировать положительную динамику в развитии представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Это проявилось в существенном улучшении знаний детей о предметах, об их назначении, свойствах, частях, дети могут узнавать предметы в разных модальностях, обобщать и классифицировать их.

Диагностика, проведенная нами в ходе контрольного этапа эксперимента, показала, что 53 % детей имеют высокий уровень развития,

это на 33 % выше, чем на констатирующем этапе, средний уровень показали 47 % детей. Низкий уровень представлений о предметах не выявлен.

Полученные результаты подтвердили правильность выдвинутой нами гипотезы, что развитие представлений о предметах у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения будет протекать успешно при реализации модели психолого-педагогического сопровождения развития представлений о предметах у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Таким образом, цель и задачи исследования решены, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аветисов, Э.С. Руководство по детской офтальмологии [Текст] / Э.С. Аветисов, Е.И. Ковалевский, А.В. Хватова. – М.: Медицина, 1987. – 496 с: ил.
2. Адушкина, К.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования [Электронный ресурс] : учебное пособие / К.В. Адушкина, О.В. Лозгачёва; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
3. Айсмонтас, Б.Б. Общая психология [Текст]: схемы/ Б.Б. Айсмонтас. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 288 с.
4. Алешина, Н.В. Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью. Подготовительная группа. Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью. Подготовительная группа [Текст] / Н.В. Алешина. – УЦ Перспектива, 2016. – 248 с.
5. Анохин, П.К. Общие принципы компенсации нарушенных функций и их физиологическое обоснование [Текст] / П.К. Анохин // Труды научной сессии по дефектологии. – М.: АПН РСФСР, 1959. – С. 45–55.
6. Башаева, Т.В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук. Популярное пособие для родителей и педагогов [Текст] / Т.В. Башаева. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.
7. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с. (Практическая психология в образовании). Издание второе, исправленное.
8. Блинникова, И.В. Когнитивная психология [Электронный ресурс]: учебник для вузов / И.В. Блинникова [и др.]. – Электрон. текстовые данные. – Москва, Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. – 480 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/88168.html>.
9. Большой психологический словарь [Текст] / сост. Б.Г. Мещеряков; под ред. В.П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2014. – 672 с.

10. Борякова, Н.Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. (Организационный аспект) [Текст] / Н.Ю. Борякова, М.А. Касицына. – М.: В. Секачев, 2008. – 78 с.
11. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов [Текст] / Л.М. Веккер. – Москва: Смысл, 1998. – 685 с.
12. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) [Текст] / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 366 с. – с ил. (Акад. пед. наук СССР).
13. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: кн. для воспитателя дет. сада [Текст] / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с: ил.
14. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973.
15. Войлокова, Е.Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Е.Ф. Войлокова, Ю.В. Андрухович, Л.Ю. Ковалева. – СПб.: КАРО, 2005. – 304 с.
16. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье: Библиотечка для родителей [Текст] / В.А. Феоктистова. – М.: Логос, 1993. – 78 с.
17. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Т.А. Власовой. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
18. Гусева, М.Р. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / М.Р. Гусева [и др.]; под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Просвещение, 1978.
19. Денискина, В.З. Дети со слепотой и слабовидением в структуре комплексных нарушений [Текст] / В.З. Денискина, Т.П. Кудрина // Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями: учебное пособие для студентов дефектологических и психолого-

педагогических факультетов вузов / под ред. Л.А. Головчиц. – М.: Логомат, 2015. – с. 165–176.

20. Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция) [Текст] / Л.П. Григорьева [и др.]; под ред. Л.П. Григорьевой. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2002. – 415 с.

21. Довгий, С.В. Формирование предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушением зрения [Текст]: учебно-методическое пособие / С.В. Довгий; под ред. В.В. Смирновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 59 с.

22. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования [Текст]: учеб.-метод. пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. Гуман. Пед. ун-та, 2017. – 254 с.

23. Дыбина, О.В. Ознакомление дошкольников с предметным миром [Текст]: учебное пособие / О.В. Дыбина. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 128 с.

24. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / Т.Б. Епифанцева; под ред. Т.О. Епифанцева. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486 с. – (Сердце отдаю детям).

25. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

26. Ермаков, В.П. Что и как видят дети от рождения до 10 лет с сохраненным и нарушенным зрением. Диагностика, развитие и тренировка зрения [Текст] / В.П. Ермаков. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 143 с. ил. – (Коррекционная педагогика).

27. Психолого-педагогическая диагностика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко [и др.]; под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Академия, 2003.– 320 с.

28. Занятия по развитию зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения [Текст]: методические рекомендации / сост. Л.А. Дружинина [и др.]; науч. ред. Л.А. Дружинина. – Челябинск : АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2007. – 176 с.

29. Запорожец, А.В. Психология действия [Текст] / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды. – М.: Московск. психолого-социальн. ин-т; Воронеж: МОДЕК, 2000. – 732 с.

30. Кожанова, Н.С. Педагогические условия и средства коррекции недостатков развития детей с нарушениями зрения [Электронный ресурс]: монография / Н.С. Кожанова, А.С. Беззубова. – Электрон. текстовые данные. – Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2019. – 174 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/94286.html>.

31. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / С.А. Козлова. – 3-е изд., исправ. и доп. – М.: Издательский центр Академия, 2009. – 416 с.

32. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) [Текст]: учебное пособие / И.Ю. Кулагина. – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 176 с.

33. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития [Текст] / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М.: Издательство «Книголюб», 2008. – 160 с; цв. ил. (Специальная психология.)

34. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

35. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст] / А.Н. Леонтьев. в 2-х т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.

36. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] / А.Г. Литвак. – СПб.: Каро, 2006. – 336 с.

37. Литвак, А.Г. Тифлопсихология [Текст] / А.Г. Литвак. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
38. Лубовский, В.И. Специальная психология [Текст] / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева. – М.: Академия, 2004. – 458 с.
39. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.: ил.
40. Метиева, Л.А. Развитие сенсорной сферы детей [Текст]: пособие для учителей спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида / Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова. – М.: Просвещение, 2009. – 160 с.
41. Морозова, И.А., Пушкарева М.А. Ознакомление с окружающим миром [Текст]: конспекты занятий для работы с детьми 6–7 лет с ЗПР / И.А. Морозова, М.А. Пушкарева – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 176 с.
42. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1999. – 456 с
43. Нагаева, Т.И. Нарушения зрения у дошкольников: Развитие пространственной ориентировки [Текст] / Т.И Нагаева. – изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 92, [1] с. ил.
44. Немов, Р.С. Общая психология [Текст]: учеб. для студ. образоват. учреждений / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
45. Назарова, Н.М. Специальная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова [и др.]; под ред. Н.М. Назаровой. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 400 с.
46. Обухова, Л.Ф. Детская (возрастная) психология [Текст]: учебник / Л.Ф. Обухова. – М., Российское педагогическое агентство. 1996. – 374 с.
47. Основы специальной психологии [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова [и др.]; под ред. Л.В. Кузнецовой. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 480 с.

48. Основы сенсорной физиологии [Текст]: пер. с англ. / под ред. Р. Шмидта. – М: Мир, 1984. – 287 с., ил.

49. Организация коррекционной помощи слепых и слабовидящим детям. Методическое пособие для педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений [Текст] / сост. Н.Я. Ратанова, Н.М. Шестакова, Г.А. Сапожникова. – Челябинск : Цицеро, 2009. – 39 с.

50. Осипова, Л.Б. Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.Б. Осипова, – Челябинск : Челяб. обл. спец. б-ка для слабовидящих и слепых, 2015. – 74 с.

51. Осипова, Л.Б. Коррекция зрительного восприятия: конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста с 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире [Текст]: методическое пособие для тифлопедагогов / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева; под. ред. В.Я. Салаховой. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004. – 188 с.

52. Осипова, Л.Б. Использование наглядности в познавательном и речевом развитии дошкольников [Текст]: методическое пособие / Л.Б. Осипова, Н.В. Ульянова. – Челябинск : Цицеро, 2013. – 44 с.

53. Осипова, Л.Б. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, О.И. Власова, Ю.Ю. Стахеева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 158 с.

54. Осипова, Л.Б. Развиваем в деятельности: в помощи родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения [Текст]: метод. рекомендации / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. – 217 с.

55. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики [Текст]: коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного

возраста с нарушениями (косоглазие и амблиопия) / Л.Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2011. – 60 с.

56. Осипова, Л.Б. Ознакомление с окружающим миром детей с нарушением зрения 6–7 лет [Текст]: учебно-практическое пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 98 с.

57. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 336 с.

58. Педагогическая диагностика развития зрительного восприятия дошкольников в условиях ДОО компенсирующего вида [Текст] / Е.В. Замашнюк [и др.]. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. – 80 с.

59. Песков, В.П. Об изучении структуры представлений [Электронный ресурс]. – (<https://cyberleninka.ru/article/n/ob-izuchenii-struktury-predstavleniy>).

60. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе предметного рисования [Текст] / Л.И. Плаксина. – М., 1991. – 120 с.

61. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – Калуга: Адель, 1998. – 118 с.

62. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушениями зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – М.: Город, 1998. – 289 с.

63. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст] / под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 173 с.

64. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст]: пособие для учителя-дефектолога / под ред.

Л.М. Шипицыной. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 528 с. – (Коррекционная педагогика).

65. Психолого-педагогическая диагностика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко [и др.]; под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.

66. Солнцева, Л.И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология) [Текст] / Л.И. Солнцева. – М.: Классике Стиль, 2006. – 256 с.

67. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 250 с.

68. Солнцева, Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.

69. Развитие зрительных перцептивных способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями с помощью компьютерных технологий [Текст]: программа специализированного учебного курса / сост. Л.А. Ремезова. – Самара: СГПУ, 2008. – 38 с.

70. Ремезова, Л.А. Формирование у детей с нарушением зрения представлений о величине и измерении величин [Текст]: методич. пособие для тифлопедагогов, воспитателей дет. сада, для детей с нарушением зрения и родителей / Л.А. Ремезова, Л.В. Сергеева, О.Ф. Юрлина. – Самара: СГПУ, 2004. – 228 с.

71. Рубан, Э.Д. Практикум по коррекции зрения у детей в домашних условиях : реальные методы и упражнения [Текст] / Э.Д. Рубан. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 62 с. : ил.

72. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]. / С.Л. Рубинштейн. – СПб. – 2007. – 712 с. – (Мастера психологии).

73. Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр [Текст]: пособие для учителя-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2008. – 256 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).

74. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст]: кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2013. 180 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).

75. Солодилова, О.П. Возрастная психология в вопросах и ответах [Текст]: учеб. пособие / О.П. Солодилова. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 288 с.

76. Солнцева, Л.И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология) [Текст] / Л.И. Солнцева. – М.: Классике Стиль, 2006. – 256 с.

77. Специальная дошкольная педагогика [Текст]: учебное пособие / Е.А. Стребелева [и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Академия, 2001 – 312 с.

78. Тупоногов, Б.К. Теоретические основы тифлопедагогике [Текст]: учебн. пособие / Б.К. Тупоногов. – М.: АПК и ПРО, 2001. – 68 с.

79. Узнадзе, Д.Н. Общая психология [Текст]/ пер. с груз. Е.Ш. Чомахидзе; под ред. И.В. Имедадзе. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. – 413 с: ил.

80. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева – М.: Академия, 2001. – 336 с.

81. Усова, А.П. Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника [Текст] / А.П. Усова, А.В. Запорожец // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. А.П. Усовой, Н.П. Саккулиной. – М.: Просвещение, 1965. – С. 7–16.

82. Феоктистова, В.А. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье [Текст] / В.А. Феоктистова. – М.: Логос, 1993. – 78 с.

83. Фомичева, Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.В. Фомичева: – СПб.: КАРО, 2007. – 256 с.

84. Шипицына, Л.М., Хилько, А.А., Галлямова, Ю.С., Демьянчук, Р.В., Яковлева, Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Л.М. Шипицына [и др.]; под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 240 с.

85. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст] / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

86. Щербатых, Ю.В. Общая психология [Текст] / Ю.В. Щербатых. – СПб: Питер, 2008.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Сводная таблица по результатам констатирующего этапа эксперимента

№ п\п	Имя	Узн. и назыв. предмета и его изображения	Узнавание предмета в разных модальностях	Выделение признаков	Выделение частей у предметов	Знание назначения предметов.	Обобщение и классификация.	Уровень
1.	Анна	в	с	с	с	с	с	с
2.	Даниил	с	с	с	в	с	н	с
3.	Семен Д.	с	в	в	с	в	в	в
4.	Илья	с	с	в	с	с	с	с
5.	Арина	с	н	с	н	н	н	н
6.	Денис	с	с	в	с	с	с	с
7.	Алиса	с	н	с	н	н	н	н
8.	Семен К.	в	в	в	в	в	в	в
9.	Настя	в	с	с	с	с	в	с
10.	София	с	н	н	н	н	н	н
11.	Полина С.	с	н	с	н	н	н	н
12.	Михаил	в	в	в	с	в	в	в
13.	Полина Р.	с	н	с	н	н	н	н
14.	Елисей	с	н	с	н	н	н	н
15.	Дима	в	с	в	с	с	с	с