



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 предметных представлений слабовидящих детей
старшего дошкольного возраста посредством изобразительной
деятельности**

Выпускная квалификационная работа
по направлению: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»

Выполнил(а) студент(ка)
Челядинова Арина Владимировна
Факультет инклюзивного и
коррекционного образования,
группа ОФ – 406 – 102 – 4 – 1

Научный руководитель:
Осипова Лариса Борисовна
Кандидат педагогических наук, доцент
кафедры СПиПМ

Проверка на объем заимствований:

64,88 %
авторского текста
Работа рекоменд. к защите
рекомендована/не рекомендована
« 16 » 12 2020 г. пр. и т.
зав. кафедрой _____
(название кафедры) _____ ФИО

Дружеский

Челябинск
(2021)

Осипова

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	6
1.1 Понятие «предметные представления» в психолого- педагогической литературе.....	6
1.2 Особенности развития предметных представлений детей старшего дошкольного возраста.....	11
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	17
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	18
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.....	18
2.2 Характеристика предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.....	23
2.3 Роль изобразительной деятельности в развитии предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.....	27
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	32
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	33
3.1 Методика изучения предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.....	33
3.2 Состояние предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.....	35

3.3 Развитие предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста на занятиях изобразительной деятельностью	48
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	59
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	65

ВВЕДЕНИЕ

Предметные представления являются условием, обеспечивающим ориентировку в действительности, они дают основу для развития личности и поэтому чрезвычайно значимы [2].

Дошкольный возраст ребенка – это важный этап в его развитии, на котором закладываются основы знаний об окружающем мире, о физических свойствах предметов, о взаимоотношениях и связях между ними. По мнению многих авторов (Л.С. Выготский, А.Г. Литвак, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Трофимова), этот период является ступенью в системе непрерывного естественнонаучного образования, цель которого – наиболее полно раскрыть для детей мир, который их окружает [5].

Изучению предметных представлений посвящен ряд работ. Например, понятие представлений о предметах раскрыто в трудах П.К. Анохина, О.В. Архиповой, Р.С. Немова; роль представлений в жизни человека раскрыта в работах М.А. Васильевой, С.Г. Шевченко, В.С. Мухиной; содержание и сущность предметных представлений в дошкольном возрасте отражено в работах Л.А. Венгера, Д.Б. Эльконина.

При нарушениях зрения существуют значительные трудности, которые обуславливают недостаточность формирования представлений о предметах. Так, И.В. Новичкова, Л.Б. Осипова отмечают, что представления детей о предметах отличаются схематизмом, вербализмом, носят фрагментарный, замедленный характер. Л.А. Дружинина, Л.А. Ремезова указывают на необходимость организации коррекционной работы в данном направлении.

Вместе с тем, данная тема нуждается в объединении знаний о предметных представлениях. Исходя из вышесказанного, нами была определена тема дипломной работы: Развитие предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством изобразительной деятельности.

Цель исследования: теоретически изучить и эмпирически показать целесообразность использования изобразительной деятельности как средства развития предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели необходимо решение определенных задач:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Изучить особенности предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

3. Составить технологические карты коррекционных занятий по изобразительной деятельности, решающие задачи развития предметных представлений у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования:

- 1) изучение и анализ теоретических источников;
- 2) психолого-педагогический эксперимент;
- 3) методы качественного анализа и количественной обработки результатов исследования;
- 4) изложение и интерпретация результатов исследования.

База исследования: МБОУ «ДС № 422 г. Челябинска». В исследовании приняло участие 6 слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, списка литературы, заключение, приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Понятие «предметные представления» в психолого-педагогической литературе

Предметные представления являются важным звеном в психическом развитии ребенка. Представления составляют одно из условий, обеспечивающих ориентировку в действительности, дают основу для решения теоретических и практических задач, что необходимо для успешной социализации в обществе. Именно знание о предметах, об их назначении позволяет ребенку максимально использовать их в деятельности.

Рассмотрим подробнее значение понятия «представление».

Представление – это психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта [29].

Л.С. Выготский отмечал, что представление – это все равно что обобщенное воспоминание: память занимает центральное место и определяет все мыслительные процессы [7].

Представления – это образы, запечатлевшиеся в памяти и в воображении в результате предшествовавшего восприятия предметов или явлений и возникающие в мозге при отсутствии их непосредственного воздействия на органы чувств [44]. В данном определении подчёркивается роль ощущений и восприятий в формировании представлений.

Представления являются более высокой степенью отражения, нежели образы восприятия, так как в них, по словам И.М. Сеченова, «совмещается все, что человек знает о предмете» [48]. В процессе познания представление является переходной ступенью от ощущения и восприятия к мышлению.

Роль представлений в процессе познания состоит в том, что с их помощью мысленно воссоздается действительность тогда, когда ее непосредственное восприятие невозможно [2].

По мнению А.В. Запорожца [18], структура представлений формируется на основе существующих восприятий благодаря деятельности анализаторов. Представления, как образы предметов, сцен и событий, возникают на основе воспоминания или продуктивного воображения.

Физиологической основой представлений являются следы, остающиеся в коре больших полушарий головного мозга после действия раздражителей. По мнению Б.Г. Ананьева [1], образование следов есть результат взаимодействия первой и второй сигнальной систем. Эти следы или временные нервные связи могут впоследствии воспроизводиться при содействии ассоциированных первосигнальных или второсигнальных раздражителей, в результате чего в мозгу возникают образы ранее воспринятого. Отсюда видно, что процесс формирования представления начинается внутри восприятия, однако он им не исчерпывается. Возникающие при восприятии ассоциации не сохраняются в неизменном виде: они претерпевают существенные изменения при повторных восприятиях объекта, в результате мыслительной деятельности и т.д. В конечном итоге образ памяти, оставаясь чувственным, наглядным, существенно отличается от образа восприятия своей обобщенностью [25].

Представление – это образ предмета, который, на основе предшествовавшего сенсорного воздействия, воспроизводится в отсутствие предмета. Представление требует определенной переработки. Эта переработка воспроизведенного образа-представления готовится в некоторых случаях уже внутри восприятия, которое может обладать различной степенью общности. Эта переработка выражается в том, что в образе-представлении выступают на передний план и сохраняют наибольшее постоянство некоторые основные, наиболее существенные черты, которые

характеризуют данный предмет, будучи существенно связаны с его значением; другие как бы ступшевываются, отступая на задний план [45].

С помощью ощущения и восприятия получаем первичную информацию об окружающем нас мире. Возникающее в органах чувств возбуждение не исчезает бесследно, когда прекращается действие на них раздражителей. Затем возникают и сохраняются в течение некоторого времени последовательные образы. Роль этих образов для психики человека сравнительно невелика. Спустя длительное время после того, как мы воспринимали какой-либо предмет, образ этого предмета может быть снова вызван нами случайно или намеренно. Именно это явление и получило название «представление». В его основе лежит восприятие объектов, имевшее место в прошлом.

В процессе формирования представления проходят три фазы, которые различаются уровнем дифференцированности и соотношением чувственного и понятийного. Рассмотрим характеристику каждой фазы [25]:

1-ая фаза: представления характеризуются схематичностью, слабой дифференцированностью и недостаточной осмысленностью;

2-ая фаза: продолжение дифференцировки образа и выделение общих и существенных признаков. В образах, вследствие их недостаточной осмысленности, наряду с существенными могут выделяться и несущественные признаки;

3-я фаза: окончательная дифференцировка и осмысливание, в результате чего выделяются существенные признаки предметов, явлений, а также существующие между ними связи и отношения.

В своих работах В.И. Лупандин, О.В. Сурчина [26] отмечают, что представление имеет определенные функции: сигнальную, регулирующую и настроенную.

Сущность сигнальной функции представлений состоит в отражении в каждом конкретном случае не только образа предмета, ранее воздействовавшего на органы чувств человека, но и содержащейся

многообразной информации о нем, которая впоследствии под влиянием конкретных воздействий превратилась в систему сигналов, управляющих поведением человека.

Регулирующая функция представлений состоит в отборе нужной информации о предмете или явлении, ранее воздействовавшем на наши органы чувств, с учетом реальных условий предстоящей деятельности. Благодаря регулирующей функции актуализируются именно те стороны представлений, на основе которых с наибольшим успехом решается поставленная задача.

Настроечная функция представлений проявляется в ориентации деятельности организма человека на определенные параметры отражения воздействий окружающего мира.

По степени обобщенности представления бывают единичными и общими в отличие от восприятий, которые всегда единичны. Единичные – это представления, основанные на восприятии одного определенного предмета. Общие – представления, обобщенно отражающие ряд сходных предметов.

Б.М. Величковский, Н.Ю. Вергилес, И.В. Дубровина, В.П. Зинченко в своих исследованиях выделяют представления о времени, о временах года, о движениях, об окружающем мире, о предметах, о себе и др. [4].

Рассмотрим понятие «предметные представления», синонимом которого является термин «представления о предметах».

Большинство исследователей с различных позиций рассматривают предметные представления. В нашей работе мы будем опираться на определение О.В. Архиповой. С ее точки зрения, предметные представления – это образы предметов и объектов, отраженные в памяти в результате предшествовавшего восприятия предметного мира, возникающие после его воздействия на различные анализаторы

Представления о предметах окружающего мира очень важны, так как являются условием, обеспечивающим ориентировку в действительности, дают основу для решения теоретических и практических задач [2].

Предметные представления, как и другие, отличаются рядом свойств: наглядность, фрагментарность, неустойчивость, обобщенность, отчетливость, устойчивость, полнота, схематичность. Характер представлений зависит от индивидуальных особенностей человека. Дадим характеристику каждого из свойств в трактовке Р.С. Немова:

1. Наглядность подразумевает восприятие объектов и образов с помощью различных органов чувств и на конкретных примерах.

2. Фрагментарность заключается в воспроизведении лишь отдельных частей объектов. Г. Эббингауз характеризовал фрагментарность, как образ, черты или части которого не представлены в представлении.

3. Неустойчивость представлений заключается в сложности удерживания образа или его фрагмента.

4. Обобщенность характеризуется свертываемостью и схематизацией содержания (структуры) объекта или образа [31].

Для того чтобы представления о предметах были сформированы в полной мере, необходимы базовые условия, позволяющие сформировать точные, четкие представления о предметах:

Во-первых, важным условием является представление о единичных признаках предмета (цвет, форма, величина), получаемые с помощью различных анализаторов, а также являющиеся составляющими сенсорного развития ребенка.

Во-вторых, необходимым условием является развитие у детей умений обследовать не только признаки и свойства предмета по отдельности, но и в совокупности.

В-третьих, необходимым условием является самостоятельная практическая деятельность ребенка, в которой он манипулирует с

предметами и материалами, уточняет их характеристики, учится использовать в различных условиях.

Анализ работ П.К. Анохина, Р.С. Немова, Л.Б. Осиповой, Н.П. Сакулиной показал, что формирование представлений о предметах предполагает не только знание, название и узнавание предметов, но и умение выполнять элементарные действия с ним. Если представление о предмете сформировано, то человек легко определяет главные отличительные признаки этого предмета, которые являются важными или характеризуют этот предмет, могут отнести его к определенному типу, классу, группе. Поэтому кроме умения находить отличительные признаки каждой группы предметов важно умение обобщать и классифицировать. При этом показателем сформированности представлений является умение находить общее в группе предметов, что позволяет судить об их отнесенности к группе, классу и др. Данное положение является одним из центральных в работах М.А. Васильевой, С.Г. Шевченко, В.С. Мухиной, посвященных изучению представлений детей дошкольного возраста [2; 30; 31; 35; 47].

1.2 Особенности развития предметных представлений детей старшего дошкольного возраста

Предметные представления и предметы имеют большое значение для развития ребенка. Предметы с раннего детства входят в мир ребенка и являются неотъемлемой частью всей последующей жизни. Именно в них отражен многовековой опыт человечества, раскрывающийся перед ребенком.

Е.Ф. Кузнецова считает, что развитие у дошкольников представлений об окружающих предметах и явлениях позволяет выделить два различных, но взаимосвязанных пути формирования этих представлений [34].

Первый путь – это формирование представлений в процессе непосредственного восприятия предметов, но без их практического преобразования. На основе перцептивных действий у детей формируется

умение воспроизводить в представлении различные предметы и явления, которые до этого выступали как объекты их восприятия.

Второй путь – формирование детских представлений в процессе практической, преобразующей деятельности самих детей. Усвоенные с помощью взрослого способы практического преобразования предметов выступают как мощный инструмент познания окружающего мира вещей. Особое значение данные способы имеют для обнаружения скрытых, непосредственно не воспринимаемых сторон, свойств и связей предметов.

Таким образом, план представлений детей не выступает в «чистом виде», он включен в систему усвоенных ребенком форм общественного опыта, фиксированного в речевой форме [12].

О.В. Дыбина считает, что предметный мир целесообразно рассматривать с позиций пользы для ребенка, состоящих из трех групп предметов.

Первая группа предметов – это те, с которыми ребенок не действует, т.к. дети в силу объективных причин лишены возможности непосредственного контакта с ними, их отношение социально опосредовано взрослыми (например, предметы, облегчающие труд взрослых на производстве). Однако задача этих предметов велика: они служат образцом творческой деятельности взрослого, ребенок получает информацию о них как о результате труда человека, о том, что эти предметы созданы для удовлетворения потребности людей. У детей формируются представления о предметах, проявляется интерес к ним, а также к человеку – их создателю и преобразователю.

Вторая группа – предметы, которые входят в ближайшее окружение ребенка. Он действует с ними, видит их многообразие. Ребенок не преобразовывает этих предметов, но они имеют огромное значение для его развития: дети имеют возможность увидеть их и действовать с ними на практике.

Третья группа – предметы, с которыми ребенок действует, т.к. они доступны его преобразовательной деятельности в разных диапазонах. Эти предметы по содержанию приближены к реальной жизни, т.е. имеют аналогию с предметами, находящимися в обращении у взрослых, позволяют детям приобщаться к творческой деятельности, формировать у ребенка творческий интерес к миру предметов и миру взрослых. Соответствующие действия с ними способствуют выработке таких нравственных качеств, как аккуратность добросовестность при выполнении преобразований, понимание того, что от добросовестности и старательности, вещь становится более красивой удобной, дольше служит людям. Именно эта группа предметов является наиболее значимой для активного творческого освоения предметного мира дошкольниками. Преобразования, осуществляемые с данными предметами и при помощи них, могут способствовать успешному развитию творческого начала в человеке [12].

Такая представленность предметной среды (включенность продуктов творческой деятельности взрослых, удовлетворяющих разные потребности ребенка) содержит большое количество возможностей для познавательной и практической активности детей, для реализации задач социально-нравственного развития.

Большую роль в познании ребенком окружающего мира играют функции предметного мира, а именно информативная, эмоциогенная, регуляторная, которые освещены в ряде работ отечественных исследователей.

Информативная функция предмета обеспечивает знание его свойств, что обеспечивает ребенку, с одной стороны, ориентировку в социальном окружении, с другой – формирует представления о деятельности человека и его личностных качествах, проявляющиеся в процессе этой деятельности.

Предметная среда имеет в жизни ребенка огромное значение: являясь первым объектом деятельности дошкольника, она становится и одним из первых объектов познания окружающей действительности. Ребенок

выступает действующим лицом в предметном окружении. По мере взросления он начинает знакомиться со свойствами объектов, их пространственными отношениями; определенным образом действовать с ними; занимает активную позицию по отношению к предметному окружению, предполагающую стремление преобразовать и совершенствовать предметы в соответствии со своими потребностями.

Изменение окружающей действительности влечет за собой изменение воспринимаемой ребенком картины мира, его стремление познать эти преобразования, принимать в них активное участие. Именно предметы рукотворного мира обеспечивают ребенку данную возможность благодаря своим характеристикам, таким как форма, величина, цвет, материал, строение, функция, назначение, создание и преобразование, то есть признакам, которые поддаются изменениям в процессе деятельности человека.

Л.А. Венгер отмечает, что в дошкольном детстве происходят качественные изменения в развитии познания ребенком окружающего мира и формировании представлений о предметных – он впервые начинает усваивать общепринятые средства выполнения действий восприятия и наглядно-образного мышления – сенсорные эталоны и наглядные модели. Сенсорные эталоны вооружают ребенка представлениями о том, какими бывают внешние свойства предметов, а наглядные модели дают возможность выделить и отобразить в наглядной форме связи и отношения между предметами [6; 9].

Анализ работ М.А. Васильевой, Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, В.С. Мухиной, Л.Б. Осиповой показал, что в старшем дошкольном возрасте предметные представления ребенка характеризуются большей дифференцированностью, четкостью [5; 6; 17; 30; 32].

Как показал анализ работ Л.Б. Осиповой, у детей отмечаются четкие представления о себе и своих возможностях: дети ориентируются на себе, обозначают пространственное положение частей тела, умеют сравнивать,

соотносить расположение частей собственного тела и рядом стоящего. Совершенствуются представления ребенка о эмоциях и поведении человека. Он знает части тела, как за ними ухаживать, как правильно питаться, заниматься спортом. Ребенок уже может выстраивать отношения между взрослым, между сверстником, между родными и близкими [34].

По мнению авторов, (Л.Б. Осипова, Л.А. Ремезова), ребенок в старшем дошкольном возрасте может узнавать и называть деревья, кустарники. У ребенка складываются представления о сезонных изменениях, о изменениях живой и не живой природы: ребенок знает, что такое гроза, дождь, ураган, смерч, и как это влияет на растительность, на животных, на человека, к чему могут привести природные аномалии; ребенок может устанавливать взаимосвязи между временами года [34; 43].

В.С. Мухина отмечает, что в старшем дошкольном возрасте у ребенка сформированы представления о городе: дети умеют читать схемы, графические планы, понимают где дорога будет короче, где длиннее, ребенок перечисляет административные здания, знает адрес, умеют находить в реальном пространстве и на схеме положение какого-либо объекта [30].

А.А. Люблинская пишет о том что у детей старшего дошкольного возраста совершенствуются знания о предметах быта, ребенок ориентируется в многообразии посуды (чайная посуда, столовая посуда, кухонная; деревянная, пластиковая, стеклянная и т.д.), мебели (гостиная, кухонная, спальная, детская и т.д.), продуктах питания (мясные, молочные, рыбные, кондитерские), инструментов (строительные: топор, пила, молоток; музыкальные: скрипка, фортепиано, гармонь), обогащаются представления о транспортных средствах (наземный, воздушный, водный, подземный; грузовой, легковой) [28].

В.С. Мухина, Л.Б. Осипова отмечают, что к старшему дошкольному возрасту дети могут не только называть и узнавать предметы, но и

обобщать, классифицировать, группировать их по роду, сенсорным характеристикам, по виду, внутри вида, по звуку, в модальностях: по частям, контуру, силуэту, схематически [30; 35].

Важным достижением к этому возрасту является то, что ребенок может выделить главное и второстепенное, умеет устанавливать взаимозависимости и взаимосвязи между предметами окружающего мира, а также в рамках самого предмета. Так, он может устанавливать взаимосвязь между строением предмета и его назначением, между назначением предмета и материалом из которого он изготовлен.

Не менее значимым достижением является умение выделять признаки предметов: цвет, форму, строение, величину, а также умение знать назначение предметов, что является важным в социализации ребенка.

Таким образом, к старшему дошкольному возрасту представления отличаются дифференцированностью, обобщенностью, конкретностью. При этом представления об объектах окружающего мира в данном возрасте становятся более полными и разграниченными, что обогащает практический опыт ребенка и позволяет использовать предметы в различной деятельности и в различных условиях [28; 30; 31; 32].

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

В рамках первой главы было рассмотрено понятие «предметные представления», их основные особенности развития у детей старшего дошкольного возраста.

Под представлениями понимают образы предметов, отраженных в воспоминаниях или в воображении, носящие динамический характер.

Сущностные характеристики предметных представлений, а также определена их роль в развитии ребенка старшего дошкольного возраста. Физиологической основой представления являются восприятие и ощущение.

У детей в дошкольном возрасте формируются и обогащаются представления о предметах:

- развивается способность устанавливать взаимосвязь между предметами; расширяется представление о предметах быта (одежда, обувь, посуда, мебель, транспорт, животные и др.);

- развивается возможность называть и узнавать предметы в различных условиях восприятия (с помощью осязания, схематически и др.);

- сформирована способность обобщать, группировать, классифицировать предметы и явления, выделять в них главное, второстепенное, улавливая многие закономерности и связи;

- развивается способность устанавливать взаимосвязи между строением предмета и его назначением, между материалом из которого сделан предмет и его назначением.

Условиями развития предметных представлений является:

- 1) обогащение сенсорного опыта;
- 2) развитие умения создания условий для обследования объектов, выделения их основных характеристик;
- 3) обеспечение опыта практической деятельности с разнообразными предметами в разнообразных условиях.

ГЛАВА II. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Согласно классификации М.И. Земцовой, к детям с нарушениями зрения относятся [19]:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучшем видящем глазу;
- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучшем видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети с косоглазием и амблиопией.

Исходя из цели исследования, рассмотрим характеристику слабовидящих детей.

Слабовидение, по мнению Б.М. Бим-Бад – это значительное снижение зрения, при котором острота центрального зрения на лучшем видящем глазу с использованием очковой коррекции находится в пределах 0,05 – 0,2 или выше – 0,3 при значительном нарушении других зрительных функций (конвергенции, аккомодации, поля зрения, глазодвигательных функций и т.д.). К слабовидящим детям относятся также дети с остротой зрения в пределах 0,4, но имеющие прогрессирующие или рецидивирующие заболевания [3].

Л.И. Солнцева отмечает, что слабовидение может возникнуть на фоне общего ослабления здоровья или на фоне глазных болезней. Слабовидение чаще всего связано с аномалиями рефракции – близорукостью (миопия), дальнозоркостью (гиперметропия) и астигматизмом [50].

Рассмотрим подробнее данные понятия.

Миопия – недостаток преломляющей способности глаза, в результате которого фокус лежит впереди сетчатки. При миопии детали удаленных предметов видны хуже, чем более близких [16; 22; 49].

Гиперметропия – отклонение от нормальной рефракции глаза, заключающееся в том, что параллельные лучи света после преломления их в глазу, собираются в фокусе, расположенном как бы позади сетчатой оболочки глаза. Изображения на сетчатке при этом получаются неясными, расплывчатыми. Гиперметропия обусловлена или тем, что преломляющие среды глаза (роговая оболочка и хрусталик) слабо преломляют свет, или тем, что передне-задняя ось глаза коротка [49].

Астигматизм – недостаток оптической системы, получающийся вследствие неодинаковой кривизны оптической поверхности в разных плоскостях сечения падающего на неё светового пучка [22; 49].

Следует отметить, что дети с косоглазием и амблиопией, чаще всего при окклюзии здорового глаза, также могут быть отнесены к категории слабовидения.

Поэтому в рамках нашей работы целесообразно рассмотреть характеристику и этой категории детей.

Косоглазие – это нарушение положения глаз, при котором выявляется отклонение одного или обоих глаз поочередно при взгляде прямо. Центральная нервная система, чтобы защититься от двоения, исключает изображение, получаемое косящим глазом [16].

Э.С. Аветисов, Е.М. Белостоцкий, Е.М. Фишер отмечают следующие виды косоглазия: содружественное и паралитическое. Чаще всего при косоглазии один глаз отклоняется от нормы, нагрузку выполняет здоровый глаз, а на больном развивается амблиопия [24; 43; 54].

Амблиопия – это функциональное, обратимое понижение зрения, при котором один из двух глаз почти (или вообще) не задействован в зрительном процессе [16].

Э.С. Аветисов отмечает следующие виды амблиопии: рефракционная, дисбинокулярная или смешанная [22].

Согласно Э.С. Аветисову, существует четыре степени амблиопии по степени тяжести [22; 49]:

- слабой степени (острота зрения с коррекцией 0,8 – 0,4);
- средней (0,3 – 0,2);
- высокой (0,1 – 0,05);
- очень высокой степени (0,04 и ниже).

По мнению Л.И. Солнцевой, зрение, слух, обоняние и другие виды чувствительности входят в состав чувственного познания, разные уровни которого – ощущение, восприятие и представление – образуют его структуру. Нарушения деятельности зрительного анализатора приводят к перестройке у слабовидящих взаимоотношений анализаторов, образованию новых внутри- или межанализаторных связей [20].

Так, например, снижение остроты зрения, особенно в раннем возрасте, отрицательно влияет на процессы узнавания предметов и изображений, что затрудняет развитие основного психического процесса – зрительного восприятия. Центральное зрение обеспечивает различение формы мелких деталей и опознание предметов, являясь одной из ведущих функций глаза. При нарушении зрения страдает скорость и правильность зрительного восприятия, что непосредственно связано со снижением остроты зрения.

По мнению Л.П. Григорьевой, нарушение зрительной системы в разных ее отделах приводит к изменениям и специфичности образов восприятия слабовидящих. У слабовидящих детей процесс восприятия окружающих предметов характеризуется замедленностью, узостью обзора, сниженной точностью, нечёткостью [9].

Таким образом, нарушение зрения отрицательно сказывается, прежде всего, на процессе зрительного восприятия, затрудняя и замедляя его, что отражено в работах А.Г. Литвака, Л.И. Плаксиной, Л.В. Рудаковой, Л.И. Солнцевой, В.А. Феоктистовой и др. [25; 37; 38; 39; 50].

В исследованиях Л.А. Дружининой, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой отмечается, что в связи с особенностями зрительного восприятия, отмечается узость обзора, смещение формы действия. По мнению Л.Б. Осиповой Л.А. Ремезовой, у детей затруднено восприятие формы, пропорций, соотносении расстояния, местоположения и взаимоотношений между объектами.

Ученые акцентируют внимание на том, что нарушение зрительного восприятия является фактором, значительно осложняющим формирование представлений о предметах окружающего мира [34; 35; 36].

Анализ работ позволил установить, что при слабовидении образуются недостаточно четкие, нестойкие, а иногда и неправильные представления воспринятых предметов, дети затрудняются в установлении причинно-следственных связей, у них снижается уровень эмоционального восприятия окружающего [42].

Исследования А.Г. Литвака показали, что образы памяти слабовидящих, при отсутствии подкрепления, имеет тенденцию к угасанию. Систематизация, классификация, группировка материала и создание условий четкого восприятия, является предпосылкой развития памяти при нарушенном зрении [25].

Практически все качества внимания, такие как активность, направленность, широта, возможность переключения, интенсивность, устойчивость оказываются под влиянием нарушения зрения. Ограниченность внешних впечатлений оказывает отрицательное влияние на формирование качеств внимания. Замедленность процесса восприятия, осуществляемого с помощью осязания, сказывается на темпе переключения внимания и проявляется в неполноте и фрагментарности образов, в снижении объема и устойчивости внимания [25].

У слабовидящих детей преобладает словесно-логическое и наглядно-действенное мышление.

В исследовании Л.С. Волковой, В.А. Лониной показано, что у детей с нарушениями зрения наиболее типичными являются системные недоразвития речи, разнообразные по своей структуре, а формирование таких мыслительных операций, как сравнение, классификация, квантификация, обобщение осуществляется у слабовидящих детей в более поздние сроки и с большими трудностями, чем у нормально видящих [5; 18; 20].

Детей с пониженным зрением отличают некоторые особенности поведения, вызванные раздражительностью, замкнутостью, негативизмом и другими отрицательными чертами характера. И как закономерность, своеобразие психики ребенка с нарушением зрения отражаются неудачами в игре и в общении со сверстниками, трудностями в учебе.

Как отмечает Л.А. Ремезова, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова, у детей с нарушением зрения отмечается недоразвитие эмоциональной сферы, волевых качеств. В дальнейшем все это может служить причиной недостаточной социализации и адаптации ребенка в социуме [42; 43; 50].

Резюмируя все вышесказанное, следует отметить, что снижение остроты зрения затрудняет, прежде всего, развитие зрительного восприятия. Нарушение зрения приводит к изменениям восприятия и нарушению различных психических процессов. Возникают трудности в установлении причинно-следственных связей, в овладении эталонами «формы», «пространства», нарушение памяти, мышления, внимания, речи. Отмечается несформированность предметных представлений и некоторые особенности поведения. Различные нарушения зрения, оказывают влияние на формирование всей психологической системы человека, а психическое развитие детей с нарушениями зрения находится в тесной зависимости от степени, времени нарушения зрения [9].

Следует отметить, что нарушение зрительного восприятия, бедный практический опыт затрудняют формирование адекватных представлений

о предметах окружающего мира, что мы рассмотрим в следующем параграфе.

2.2 Характеристика предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Нарушение зрения затрудняет зрительное восприятие, тем самым отражаясь и на представлениях о предметах.

В рамках нашей работы рассмотрим представления о предметах слабовидящих детей, согласно классификации М.И. Земцовой [19].

Л.С. Выготский выделяет, что особенности предметных представлений зависят от состояния зрительного анализатора и таких факторов, как знания, опыт, характер деятельности, условия воспитания и обучения, влияющих на представления слабовидящих в той же мере, как это имеет место в формировании образов памяти у детей с нормальным зрением.

Об особенностях предметных представлений детей с глубокими нарушениями зрения писали М.И. Земцова, В.З. Денискина, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина и др. Ученые отмечают, что такие дети требуют поддержки в овладении знаниями об окружающем мире [10; 11; 19; 25; 39;].

Учитывая, что базой предметных представлений является восприятие, необходимо рассмотреть особенности восприятия детей с нарушениями зрения.

По мнению Л.А. Дружининой, Л.А. Ремезовой у детей с нарушениями зрения затруднено восприятие формы, величины предмета, цвета. Это ведет к тому, что формируется нечеткий образ предмета [12; 43].

И.В. Новичкова, Л.Б. Осипова показали, что знания детей об окружающем предметном мире носят неточный, фрагментарный, не дифференцируемый, замедленный характер, что обусловлено незнанием

признаков предмета в различных модальностях, обедненностью словарного запаса [34; 35].

А.Г. Литвак в своих исследованиях выделяет, что ограниченный сенсорный опыт препятствует образованию обобщенных представлений, в которых отображаются наиболее существенные свойства и признаки предметов [25].

Трудности при восприятии предметов испытывают и дети с косоглазием и амблиопией. Их представления о предметах также недостаточно точны и полны.

Так, Л.А. Дружининой установлено, что из-за двоения линий при восприятии предметов, дети испытывают трудности в узнавании предмета, его сравнении с другими [13].

Л.А. Ремезова подчеркивает, что при монокулярном зрении наблюдаются сложность выделения объема предмета, соотнесение расстояния, местоположения и взаимоотношения между объектами, в связи с чем затруднено восприятие целостного образа предмета [43].

Характерной особенностью представлений детей с нарушениями зрения, по мнению А.Г. Литвака и Л.И. Плаксиной, является резкое сужение их круга за счет частичного выпадения зрительных образов. Нарушение возможности визуально, дистантно воспринимать явления и предметы внешнего мира делает недоступным для восприятия слабовидящих и детей с косоглазием целый ряд объектов [25; 38].

Поэтому, по мнению А.Г. Литвака, главной характеристикой представлений слабовидящих детей является [25]:

- фрагментарность;
- схематичность;
- вербализм;
- низкий уровень обобщенности.

Фрагментарность представлений лиц с дефектами зрения отчетливо проявляется при воспроизведении образов путем лепки, рисования, или

моделирования, а также при узнавании объектов, об этом свидетельствуют работы Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой. Фрагментарность проявляется в том, что в образе объекта зачастую отсутствуют многие существенные детали. В результате образ не полный, лишен целостности, а иногда и неадекватен отображаемому объекту.

Схематизм, так же, как и фрагментарность, возникает в результате недостаточно полного осязательного или зрительного отражения. Схематизм предметных представлений у детей с нарушениями зрения особенно отчетливо проявляется при воспроизведении ими образов, бедных деталями и поэтому слабо дифференцированных.

Неточные и неполные отображения предметов и объектов окружающей действительности приводят к снижению уровня обобщенности представлений, выделению в образе несущественных признаков.

По мнению А.Г. Литвака, у детей с нарушениями зрения страдает формирование понятий, знания формальны, поэтому для них характерен вербализм, т.е. отсутствие представления, образа за словом [25]. Несформированность представлений о предметах окружающего мира, в свою очередь затрудняют деятельность детей: дети мало оперируют предметами, мало активны: не проявляют большого интереса к играм, занятиям, не самостоятельны, у детей затруднено общение друг с другом.

Изучая особенности предметных представлений, В.З. Денискина, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова указывают, что у детей снижено представление о себе и своих возможностях, дети испытывают затруднение в познании самого себя, возможностей действовать соответственно окружающей обстановке [12; 35].

В работе Е.В. Селезневой отмечено, что у старших дошкольников собственные сенсорные возможности не осознаются. У детей наблюдаются бессистемные, неточные, сведения о собственных сенсорно-перцептивных

возможностях, о внешних признаках, строении, функциональном назначении органов чувств [15].

Е.Н. Подколзина отмечает, что детям трудно ориентироваться на собственном теле, выделять фигуры, близкие по образу, определять величины [40].

Анализ работ Л.Б. Осиповой позволил выявить, что у детей ограничены представления о назначении предметов, о специфике их использования. Так, например, у детей возникают трудности при определении назначения инструментов, зданий, посуды. Дети отвечают однотипно, неполно, не давая содержательного ответа [34].

Таким образом, можно выделить общие особенности предметных представлений, характерные для детей с нарушением зрения:

- неточные, неполные, слабо дифференцированные, фрагментарные представления о предметах и их существенных признаках;
- ограничены представления о цвете, величине, форме, пространственных характеристиках и строении предметов;
- у детей трудности с сопоставлением, сравнением предметов, дифференцировке и обобщении;
- обеднен чувственный опыт детей;
- ограниченный практический опыт оперирования предметами затрудняет формирование представлений о назначении предметов.

Анализируя все вышесказанное, нарушение зрительного восприятия, неизбежно отражается и на представлениях. По данным авторов (В.З. Денискиной, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой), причиной является не только нарушенное зрение, но и не умения использования сохранных органов чувств для восполнения недостаточности чувственного опыта [10; 35; 39; 42].

Но, не смотря на все трудности, у детей существует возможность отражения одних и тех же свойств, и признаков объектов в восприятиях различных модальностей.

2.3 Роль изобразительной деятельности в развитии предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Б.К. Тупоногов акцентирует внимание на том, что в работе с детьми с нарушением зрения важно использовать особые методы и приемы, которые делают информацию доступной для детей. Эти методы и приемы предполагают использование компенсирующих возможностей сохранных анализаторов для активации чувственного познания путем использования осязания, слуха, обоняния, двигательного анализатора [51].

Из этого следует, что компенсация зрительной недостаточности происходит активнее тогда, когда ребенок взаимодействует с предметами, при этом узнавая точные сенсорные характеристики, их назначение, строение и т.д. В связи с этим целесообразно подчеркнуть роль деятельности в формировании представлений о предметах (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, В.С. Мухина) [5; 28; 30].

В дошкольном возрасте важным видом деятельности является продуктивная, что отражено в трудах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера. Продуктивные виды деятельности играют важную роль в развитии ребенка, в том числе и изобразительная деятельность [5].

Занятия по изобразительной деятельности, кроме выполнения учебных задач, являются важным средством всестороннего развития детей. Обучение рисованию, лепке, аппликации, конструированию способствует умственному, нравственному, эстетическому и физическому воспитанию дошкольников.

Изобразительная деятельность тесно связана с познанием окружающей жизни. Вначале это непосредственное знакомство со свойствами материалов (бумаги, карандашей, красок, глины и т. д.), познание связи действий с

полученным результатом. В дальнейшем ребенок продолжает приобретать знания об окружающих предметах, о материалах и оборудовании, однако его интерес к материалу будет обусловлен стремлением передать в изобразительной форме свои мысли, впечатления от окружающего мира.

О значении рисования для умственного развития писал М.И. Калинин: «Человек, который научился и привык рисовать, особо подойдет к каждому новому предмету. Он прикинет с разных сторон, нарисует такой предмет, и у него будет уже образ в голове. А это значит, что он глубже проникнет в самую суть предмета».

Чтобы правильно изобразить предмет, надо иметь четкое представление о нем, т. е. видеть характерные черты предмета, их соотношение друг с другом, форму, цвет. Младший дошкольник в своих рисунках выделяет лишь несколько наиболее ярких признаков, являющихся иногда не существенными. Например, рисуя человека, дети иногда изображают очки, пуговицы на несуществующем платье, считая их основными деталями. В результате целенаправленного обучения ребенок начинает выделять главное, существенное в изображаемом.

В процессе изобразительной деятельности уточняются и углубляются зрительные представления детей об окружающих предметах. Детский рисунок иногда говорит о неверном представлении ребенка о предмете, но по рисунку, лепке не всегда можно судить о правильности детских представлений. Замысел ребенка шире и богаче его изобразительных возможностей, так как развитие представлений опережает развитие изобразительных умений и навыков. Кроме того, иногда дошкольники сознательно нарушают размеры и цвет изображения, стремясь передать свое эмоциональное отношение к объекту. Так, ребенок увеличивает размеры командира, идущего впереди войска, чтобы показать его значительность; любимые предметы раскрашивает в яркие цвета и т.п. Чтобы ребенок мог самостоятельно использовать умения, приобретенные при рисовании одного объекта, в изображении ряда однородных, он должен уметь обобщать,

оперировать понятиями. В настоящее время довольно глубоко исследован вопрос об особенностях развития мышления ребенка в связи с различными видами деятельности. В дошкольном возрасте, кроме наглядно-действенных форм мышления, связанных непосредственно с процессом практической работы, возможен и более высокий уровень развития мышления — наглядно-образный. Ребенок на основе умственных операций может представить результат своей работы и затем начать действовать.

Развитие наглядно-образного мышления происходит в процессе обучения. Исследования известного педагога Н.П. Сакулиной показали, что успешное овладение приемами изображения и создание выразительного образа требуют не только ясных представлений об отдельных предметах, но и установления связей внешнего вида предмета с его назначением в ряду предметов или явлений [46]. Поэтому перед началом изображения дети решают умственные задачи на основе сформировавшихся у них понятий, а затем ищут способы реализации этой задачи.

Окружающая жизнь дает детям богатые впечатления, которые потом отражаются в их рисунках, аппликациях и т.п. В процессе изображения закрепляется отношение к изображаемому, так как ребенок вновь переживает те чувства, которые испытывал при восприятии этого явления. Поэтому большое влияние на развитие предметных представлений ребенка оказывает изобразительная деятельность.

Средствами аппликации дошкольники составляют декоративные узоры из овощей, фруктов, цветов. Педагог на занятиях по этим темам рассказывает не только о конструкции, форме изображаемых объектов, их цвете, но и о том большом труде, который приходится затрачивать человеку на строительство новых зданий, выращивание сельскохозяйственных продуктов и т.д. Все это значительно расширяет представления ребенка о трудовой деятельности человека, способствует трудовому воспитанию дошкольника.

Заботясь о развитии у ребят художественных способностей, педагог должен знать моменты, являющиеся первыми побудительными факторами

привлечения внимания, интереса детей к рисованию, лепке и т. п. Одним из таких факторов нередко служит глубокое эмоциональное переживание ребенка при восприятии предмета или явления – яркой картинки, книжки, игрушки, праздничного пейзажа. Эмоциональное переживание вызовет у ребенка потребность рассказать окружающим о том или ином явлении и показать это изобразительными средствами. Создавая рисунок, ребенок еще раз переживает тот эмоциональный подъем, который присутствовал во время наблюдения. Он испытывает огромное удовольствие от процесса рисования. У ребенка возникает желание рисовать каждый день и изображать в рисунке все то, что видит вокруг.

На занятиях по изобразительной деятельности дети знакомятся с различными композиционными приемами построения изображения – передачей первого и второго планов, выбором формата и т.д.

Большое значение для рисования и лепки имеет зрение. Для того чтобы нарисовать, вылепить предмет, недостаточно только увидеть его и узнать. Изображение предмета требует четкого представления о его цвете, форме, конструкции, которое рисующий может получить в результате предварительных целенаправленных наблюдений. В этой работе особенно важна роль предметных представлений.

В процессе изобразительной деятельности активно формируется зрительная память ребенка. Как известно, развитая память служит необходимым условием успешного познания действительности, поскольку благодаря процессам памяти происходит запоминание, узнавание, воспроизведение познаваемых предметов и явлений, закрепление прошлого опыта.

Изобразительное творчество немислимо без оперирования образами памяти и представлений ребенка, полученными непосредственно в процессе рисования, лепки и т.п. Конечной целью для дошкольника является такое знание предмета, которое давало бы возможность владеть умением совершенно свободно изображать его по представлению.

Часто для формирования правильного образа предмета используются алгоритмы, что весьма важно для детей с нарушениями зрения. Так, например, С.А. Козлова, Т.А. Куликова предлагают определенную последовательность воссоздания предмета. Если мы делаем живое существо, то работу необходимо начать с головы, раскатать шарик, затем туловище (овал), а затем и мелкие детали. Если мы делаем неодушевленный предмет, необходимо начать работу с основы, с самой крупной детали, а затем прикреплять к ней все второстепенные [14].

Таким образом, занятия по изобразительной деятельности имеют большие потенциальные возможности в развитии предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Во второй главе нами была рассмотрена клинико-психолого-педагогическая характеристика слабовидящих детей. Было выявлено, что нарушения зрения отрицательно сказываются, прежде всего, на процессе зрительного восприятия, затрудняя и замедляя его.

Все нарушения зрения ведут к тому, что нарушаются предметные представления. Так, у слабовидящих детей в связи со снижением чувственного опыта и анализирующего восприятия представления о предметах сформированы недостаточно полно.

Предметные представления слабовидящих детей характеризуются следующим:

- фрагментарность;
- схематизм;
- вербализм;
- низкий уровень обобщенности.

Это указывает на необходимость организации специальной коррекционной работы в данном направлении.

Лучше всего предметные представления развиваются в деятельности. В дошкольном возрасте важным видом деятельности является продуктивная, в том числе изобразительная.

Нами была рассмотрена роль изобразительной деятельности в развитии предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, которая заключается в следующем: помогает узнать конфигурацию предмета, поэтапность его воссоздания, строение, форму, величину, пространственное расположение деталей, пространственные характеристики, формирует анализ, синтез, сравнение, обобщение в практической деятельности, подключая зрение, осязание.

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1 Методика изучения предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Для того чтобы построить грамотную и эффективную коррекционную помощь, нужно правильно определить уровень сформированности предметных представлений ребенка.

Для этого нами был организован констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на базе МБОУ «ДС № 422 г. Челябинска». В исследовании участвовала группа слабовидящих детей из 6 человек в возрасте 5-6 лет.

Для изучения уровня сформированности предметных представлений детей данной категории мы использовали методику Л.Б. Осиповой, раздел «Предметные представления» [12].

Целью эксперимента являлось изучение уровня сформированности предметных представлений у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Для изучения предметных представлений нами было отобрано 5 тем: одежда, мебель, посуда, овощи/фрукты, животные. По каждой теме детям предлагалось по 7 предметов или изображений.

Детям было предложено пять серий заданий: узнавание, называние, выделение признаков, знание назначения, умение обобщать, классифицировать, группировать предметы (ПРИЛОЖЕНИЕ 2).

Первая серия направлена на изучение умения узнавать и называть предметы. Детям были предъявлены предметы. Предлагалось их назвать.

Цель второй серии констатирующего эксперимента определение умения узнавать предметы в модальностях. Детям было предложено узнать предметы: по частям (картинки с изображениями частей различных

предметов из предложенных шести разделов), по силуэту (картинки с изображениями силуэта предмета в различной плоскости), по контуру, с помощью осязания (ребенку предлагалось завязать глаза шарфиком и с помощью осязания определить некоторые предметы из шести разделов), схематические (картинки с изображением предмета в схеме).

Третья серия была направлена на изучение умений выделять признаки предметов – ребенку было предложено назвать основные цвета, форму/строение, величину, звучание, осязательные признаки, по которым возможно узнать предмет.

В четвертой серии нам важно было изучить знание назначения предметов. Дети должны были ответить на вопросы: «Зачем нужна одежда, мебель, посуда, овощи/фрукты, животные?»

Чтобы более полно изучить особенности предметных представлений слабовидящих детей, мы организовали пятую серию эксперимента, в которой мы выявляли умение обобщать, группировать, классифицировать предметы. Были предложены такие задания: «Назови одним словом», «Назови 7 предметов», «Раздели на группы: по материалу, по форме, по назначению, по цвету»

Критериями оценивания являлись: правильность ответов, самостоятельность.

Экспериментальные данные ранжировались в три уровня:

- 1 уровень – самостоятельное и правильное выполнение задания;
- 2 уровень – необходима организующая и стимулирующая помощь педагога, допущение 1-2 ошибок;
- 3 уровень – необходима практическая помощь педагога, допущение ребенком более 2-х ошибок, которые он не замечает и не исправляет даже при организующей помощи педагога, отсутствие интереса к выполнению заданий.

Результаты констатирующего эксперимента представим в следующем параграфе.

3.2 Состояние предметных представлений у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Представим анализ данных констатирующего эксперимента.

Результаты выполнения первой серии заданий, по изучению умения узнавать и называть предметы, отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты изучения умения узнавать и называть предметы (в %)

1 серия					
Уровни	Исследуемые параметры (темы)				
	Одежда	Мебель	Посуда	Овощи/ фрукты	Животные
Высокий	83	50	67	50	50
Средний	17	50	33	33	33
Низкий	0	0	0	17	17

Как видно из таблицы 1, легче всего слабовидящие дети узнавали и называли предметы одежды. 83 % – 5 детей выполнили задание на высоком уровне. Из них 3 детей – 50 % (Полина, Паша, Лиза) безошибочно назвали все 7 предметов одежды, и 2 воспитанников (33 %) – допустили 1 ошибку (Степа и Варя). Средний уровень знаний по данной теме выявлен у 1 ребенка (17 %) – у Саши.

Степа сначала назвал платье сарафаном, но при организующей помощи педагога заметил свою ошибку и смог ее исправить. Варя назвала футболку майкой, но рассмотрев внимательнее изображение, смогла дать верный ответ. Саше, при выполнении задания, была необходима организующая и стимулирующая помощь педагога. Она была не уверена в своих ответах и допускала ошибки. Саша назвала шорты штанами и забыла название «шарф», но сказала, что у нее такой есть.

При узнавании и назывании предметов мебели, 3 детей (50 %) выполнили задание на высоком уровне (Полина, Варя, Лиза). Трое воспитанников (50 %) справилось с заданием на среднем уровне (Саша, Степа, Паша).

При узнавании и назывании предметов посуды, 4 детей (67 %) выполнили задание на высоком уровне (Полина, Степа, Варя, Лиза), некоторые из них допустили по 1 ошибки в назывании 7 предметов посуды, однако, в основном сами исправили свои ошибки. Двое воспитанников (33 %) справились с этим заданием на среднем уровне (Саша и Паша).

Рассматривая данную категорию предметов, у детей возникали наибольшие затруднения в назывании сковороды и кастрюли. Некоторые дети говорили, что видели эти предметы, но не помнят, как они называются. Все дети безошибочно назвали тарелку, кружку, нож и чайник.

При узнавании и назывании животных, 3 воспитанников (50 %) справились с заданием на высоком уровне (Полина, Паша, Лиза). Двое детей (33 %) выполнили задание на среднем уровне (Степа, Варя). Один ребенок (17 %) показал низкий уровень знаний (Саша).

Чаще всего, при выполнении данного задания, воспитанники испытывали трудности в узнавании и назывании волка, лисы, белки. Они путали волка с собакой, а белку с лисой. Некоторые дети могли исправить свои ошибки, рассмотрев изображения более внимательно.

Трое детей (50 %) показали высокий уровень при узнавании и назывании овощей и фруктов (Степа, Паша, Лиза). Двое воспитанников (33 %) выполнили задание на среднем уровне, они допустили по 2 ошибки (Полина, Варя). Один ребенок (17 %), даже при организующей помощи педагога, показал низкий уровень знаний (Саша). Хуже всего дети узнавали тыкву.

Анализ результатов первой серии, направленной на изучение умения узнавать и называть предметы, позволил распределить детей по подгруппам (рис. 1).

Из рисунка видно, что к высокому уровню было отнесено 33 % детей (Полина и Лиза). Дети этой подгруппы смогли безошибочно узнать и назвать одежду, посуду. К среднему уровню было отнесено 50 % детей (Степа, Паша, Варя).

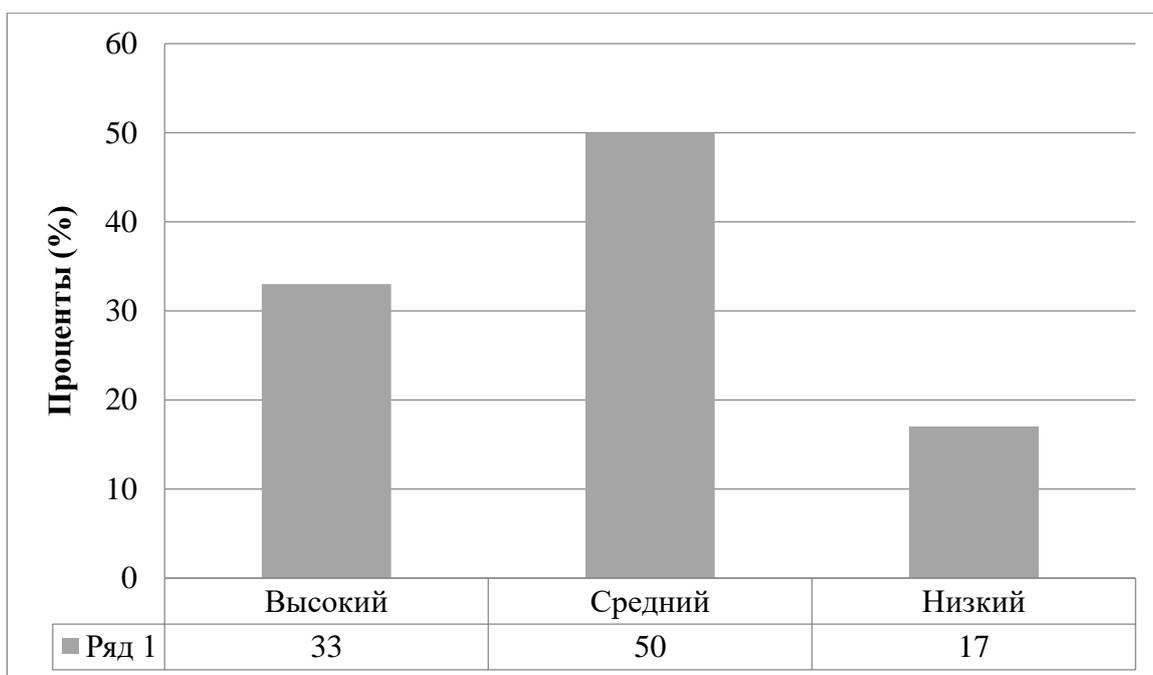


Рисунок 1 – Распределение детей по уровням умения узнавать и называть предметы

В основном они затруднялись в узнавании животных и овощей/фруктов. Им нужна была организующая помощь и подбадривание от педагога. Был выявлен один ребенок (17 %) с низким уровнем умения узнавать и называть предметы данных категорий (Саша). Саша не всегда могла исправить свои ошибки даже при организующей помощи педагога.

Результаты второй серии эксперимента, направленной на изучение умения узнавать предметы в модальностях, представим в таблице 2.

При узнавании предметов по части 83 % детей не испытывало трудностей с определением одежды, посуды и животных и смогло выполнить задание на высоком уровне.

Полина немного сомневалась в правильности своих ответов при назывании по частям овощи и фрукты. Саша допускала ошибки в узнавании мебели, посуды, овощей и фруктов по частям, ей была необходима организующая помощь педагога. Она называла, в данном задании, стул столом, не назвала табурет, не узнала помидор, лимон, сковороду, вилку.

Таблица 2 – Результаты изучения умения узнавать предметы в модальностях (в %)

2 серия						
Исследуемые параметры	Уровни	Одежда	Мебель	Посуда	Овощи/фрукты	Животные
По части	Высокий	83	50	67	67	50
	Средний	17	50	33	33	33
	Низкий	0	0	0	0	17
По силуэту	Высокий	83	67	50	50	33
	Средний	17	33	50	33	67
	Низкий	0	0	0	17	0
По контуру	Высокий	67	50	67	33	33
	Средний	33	50	33	67	67
	Низкий	0	0	0	0	0
С помощью осязания	Высокий	0	17	0	0	0
	Средний	0	83	100	50	50
	Низкий	100	0	0	50	50
Схематическое	Высокий	67	33	33	17	33
	Средний	33	67	67	67	50
	Низкий	0	0	0	17	17

Степа испытывал затруднения в узнавании по частям предметов мебели (кресла, дивана) и животных (лисы и белки).

Паша путал предметы мебели, у которых есть схожие признаки (4 ножки). Он назвал стол табуретом.

Варе было сложно определить животных по изображению фрагмента (хвост, лапы), но она справилась с заданием на среднем уровне.

Лиза выполнила задание быстро и на высоком уровне, назвав верно все изображенные по частям предметы.

Низкий уровень узнавания животных по частям выявлен у Саши.

При узнавании предметов по силуэту пятеро воспитанников (83 %) смогли безошибочно и быстро узнать предметы одежды (Полина, Саша, Паша, Варя, Лиза). При выполнении данного задания у Степы возникли затруднения в узнавании юбки и шарфа.

Трое детей (50 %) верно назвали силуэты овощей и фруктов (Степа, Паша, Лиза). Полина, при выполнении задания назвала огурец кабачком и не исправила свою ошибку.

При узнавании силуэтных изображений предметов мебели 67 % воспитанников безошибочно выполнили задание (Полина, Степа, Паша,

Лиза). 33 % детей испытывали затруднения и спутали диван с креслом, шкаф с тумбочкой, табурет со столом (Саша и Варя).

33 % детей при узнавании силуэтных изображений животных показали высокий уровень знаний (Паша и Лиза). 67 % детей справились с заданием на среднем уровне (Полина, Саша, Степа, Варя). Дети путали собаку с волком и волка с лисой.

Трое детей (50 %) безошибочно узнали силуэтные изображения предметов посуды (Полина, Степа, Варя), и трое воспитанников (50 %) испытывали затруднения при выполнении задания (Саша, Паша, Лиза). Не все дети узнали силуэты кастрюли, ножа, тарелки.

При узнавании предметов одежды в контурном изображении 67 % детей показали высокий уровень сформированности предметных представлений по данной теме (Полина, Степа, Варя, Лиза). 33 % воспитанников справились с заданием на среднем уровне (Саша, Паша). Дети испытывали сложности в узнавании юбки, Паша не смог ее узнать. Саша называла юбку платьем, а шорты штанами.

Четверо воспитанников (67 %) безошибочно определили предметы посуды по контурному изображению (Полина, Степа, Паша, Лиза). Двое детей (33 %) показали средний уровень при выполнении задания (Саша и Степа). Саша назвала контурное изображение ножа морковью, а Степа назвал кастрюлю ведром.

При узнавании контурных изображений по предметов мебели трое детей (50 %) выполнили задание безошибочно (Полина, Варя, Лиза), и еще трое детей (Саша, Степа, Паша) допустили ошибки. Дети испытывали трудности при узнавании кресла, дивана, табурета, они либо не называли данные предметы, либо путали их с похожими. Саше и Паше, для выполнения задания, требовалась организующая и стимулирующая помощь педагога.

Двое детей (33 %) показали высокие результаты при определении животных по контуру, однако другие трое воспитанников (67 %) испытывали

трудности при выполнении задания. Так, дети путали лису с кошкой и белкой. Воспитанники испытали большие сложности при узнавании волка, его часто путали с лисой и собакой.

Двое воспитанников (33 %) безошибочно узнали контурные изображения овощей и фруктов (Паша и Лиза), а остальные дети допускали ошибки и не всегда могли исправить их самостоятельно (Полина, Саша, Степа, Варя). Саша назвала помидор яблоком и не узнала тыкву.

Высокий интерес у детей вызвало задание по определению предмета с помощью осязания. Однако, оно оказалось для них самым сложным во второй серии заданий. Все 6 детей (100 %) не сумели с помощью осязания узнать предметы одежды. Чаще всего они говорили, что у них в руках «одеяльце», либо после прощупывания швов, понимали, что возможно это одежда. Дети очень долго, неумело ощупывали одежду, путали ее назначение, не узнавали одежду до конца.

Один ребенок смог определить с помощью осязания предметы мебели (Полина). Остальные дети допускали ошибки.

Все дети справились с определением предметов посуды на среднем уровне. Воспитанники смогли безошибочно узнать тарелку, кружку.

Трое детей (50 %) смогли на среднем уровне с помощью осязания определить овощи и фрукты (Полина, Варя, Лиза), допустив по 1-2 ошибки. Трое воспитанников (50 %) смогли определить только несколько предметов (Саша, Степа, Паша).

Трое воспитанников (50 %), при узнавании животных с помощью осязания, показали средний уровень знаний. Трое детей (50 %) справились с заданием на низком уровне (Саша, Степа, Варя). Степа и Варя узнали корову и медведя. Саша не дала ни одного правильного ответа. Дети путали лису с волком, кошкой, обращали внимание только на общую конфигурацию, а мелкие детали, характеризующие конкретное животное, были не доступны их восприятию, поэтому они совершали ошибки.

Анализ результатов выполнения слабовидящими детьми данного задания показал низкую способность правильного обследования и определения предмета только с помощью осязания.

Задание на узнавание схематичных изображений предметов одежды 67 % детей выполнили безошибочно.

33 % детей с легкостью смогли узнать схематичные изображения мебели, однако 67 % детей требовались направления от педагога.

При выполнении данного задания 33 % воспитанников узнали изображения посуды и животных. Овощи и фрукты безошибочно назвал только один ребенок.

Дети выполняли данное задание медленно и не уверенно.

Анализ результатов второй серии заданий, позволил разделить детей на группы по уровням умения узнавать предметы в модальностях (рис. 2).

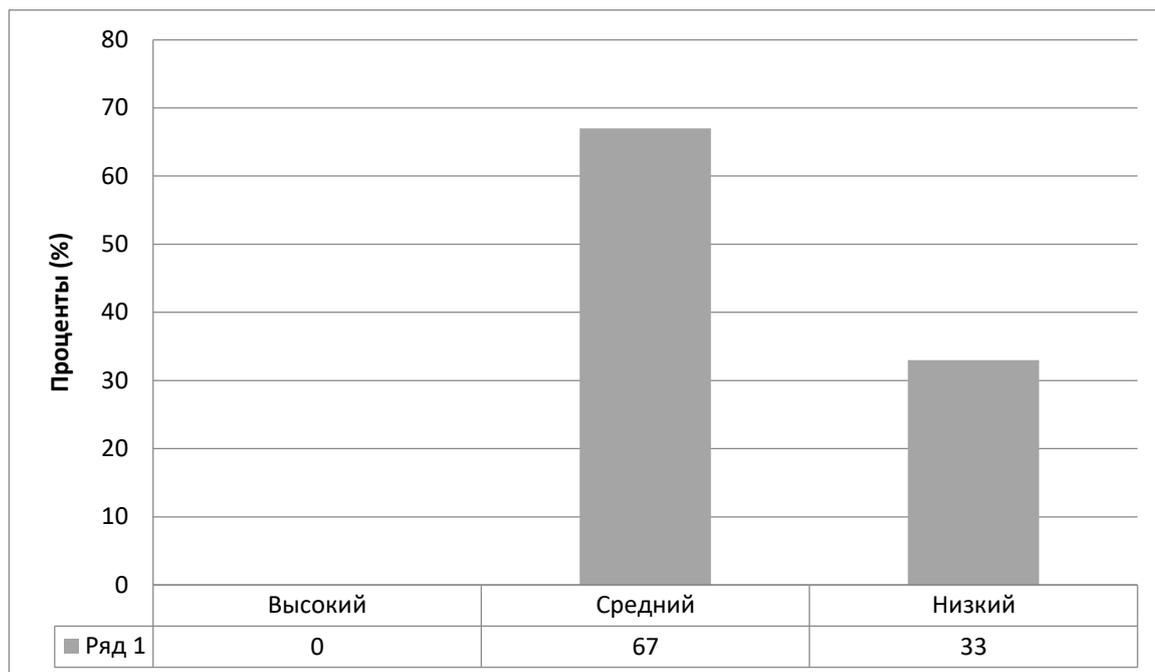


Рисунок 2 – Распределение по уровням умения узнавать предметы в модальностях

Делая выводы по второму рисунку, можно отметить следующее: 67 % детей с нарушениями зрения имеют средний уровень умения узнавать предметы в модальностях (Полина, Паша, Варя, Лиза). Они испытывали затруднения в определении предметов по силуэту, по контуру, с помощью

осязания. У 33% выявлен низкий уровень (Саша и Степа). Все воспитанники испытывали трудности при осознательном обследовании предметов. Детей с высоким уровнем не выявлено.

Следующая серия была направлена на изучение умения выделять признаки предметов. Рассмотрим результаты выполненных заданий.

Таблица 3 – Результаты изучения умения выделять признаки предметов (в %)

3 серия					
Уровни	Исследуемые параметры (темы)				
	Одежда	Мебель	Посуда	Овощи/фрукты	Животные
Высокий	67	83	50	33	83
Средний	33	17	50	67	17
Низкий	0	0	0	0	0

Как видно из таблицы, 83 % детей правильно называли признаки мебели и признаки животных (Полина, Степа, Паша, Варя, Лиза), 67 % – признаки одежды (Полина, Паша, Варя, Лиза), 50 % – признаки посуды (Полина, Варя, Лиза), 33 % – признаки овощей и фруктов (Полина и Лиза).

Все дети смогли ответить только после помощи педагога на вопросы по признакам овощей и фруктов: «Из чего состоит этот предмет?», «Какой на ощупь этот предмет?». Дети определяли только один признак предмета, не выделяли конкретные детали, называли вымышленные признаки.

Воспитанники, выполнившие задания на среднем уровне, затруднялись называть признаки предметов или называли только один. Они не могли понять с чего начать описание.

Дети долго думали о выделении признаков посуды, одежды, овощей и фруктов.

Результаты третьей серии позволили распределить детей на группы по уровню умения выделять признаки предметов (рис. 3).

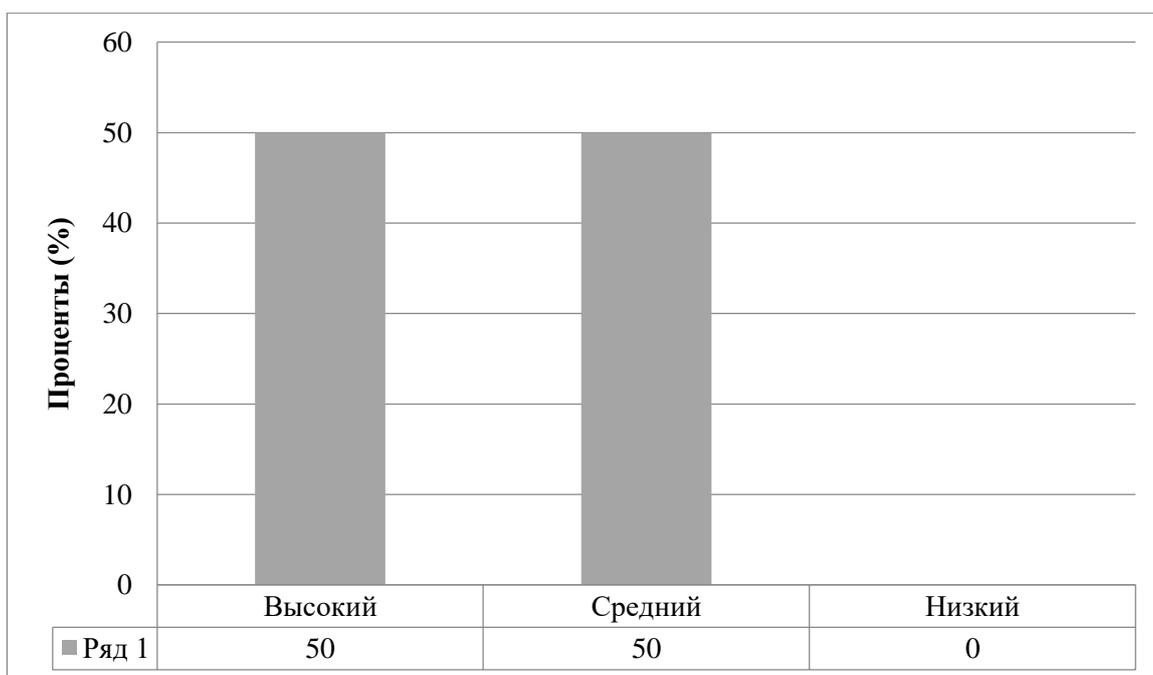


Рисунок 3 – Распределение по уровням умения выделять признаки предметов

Делая выводы по третьему рисунку, можно сказать, что 50 % слабовидящие дети старшего дошкольного возраста имеют высокий уровень умений выделять признаки предметов (Полина, Варя, Лиза). Средний уровень выявлен у 50 % воспитанников (Саша, Степа, Паша).

Дети допускали ошибки в звучании предмета, в строении, называли по одному признаку или не называли вообще.

Четвертая серия заданий была направлена на изучение знаний о назначении предметов. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты изучения умения называть назначение предметов (в %)

4 серия					
Уровень	Исследуемые параметры (темы)				
	Одежда	Мебель	Посуда	Овощи/ фрукты	Животные
Высокий	67	83	50	17	50
Средний	33	17	33	67	17
Низкий	0	0	17	17	33

Как показали результаты эксперимента, 83 % детей безошибочно определяли назначение мебели, трудности в этом задании возникли у одного ребенка (17 %).

Вместе с тем, 67 % детей испытывали трудности с определением назначения овощей и фруктов. Чаще всего, они называли только один вариант возможного назначения предметов.

У 33 % детей значительно сужены представления о назначении одежды и посуды. При вопросе: «Где можно использовать еще?», дети молчали.

Саша не смогла назвать назначение предметов из раздела посуда, животные, овощи и фрукты даже при подсказках педагога.

Четвертая серия заданий позволила распределить детей на группы по уровню умения называть назначение предметов (рисунок 4).

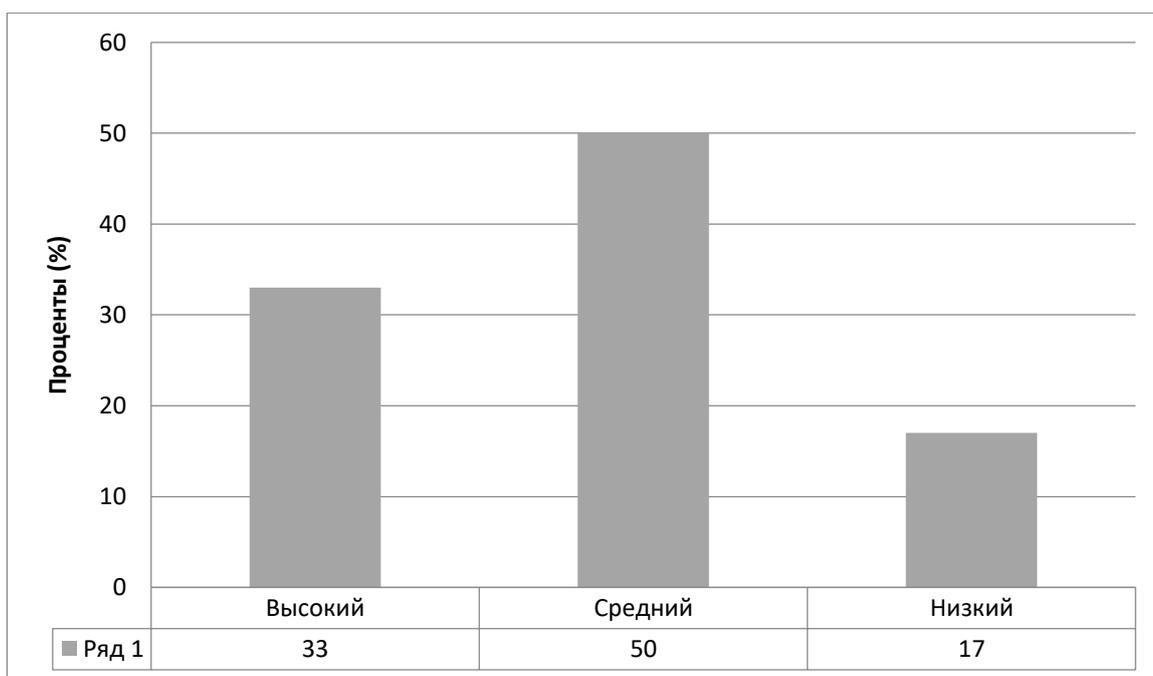


Рисунок 4 – Распределение детей по уровням умения называть назначение предметов

Результаты выполнения четвертой серии эксперимента показали, что 33 % детей с нарушениями зрения имеют высокий уровень знаний о назначении предметов (Полина и Лиза). 50 % детей показали средний уровень знаний (Степа, Паша, Варя). 17 % детей показало низкий уровень (Саша).

Дети путали предметы, называли по одному назначению, многим требовалась поддержка педагога.

Итоговой пятой серией стало изучение умений обобщать, классифицировать, группировать предметы (табл. 5).

Таблица 5 – Результаты изучения умения обобщать, классифицировать, группировать предметы (в %)

5 серия			
	Исследуемые параметры (темы)		
Уровень	Обобщение	Классификация	Группировка
Высокий	83	33	67
Средний	0	50	33
Низкий	17	17	0

83 % детей безошибочно справились с заданиями по обобщению предметов. Один ребенок (17 %) не справился с заданием. Саша испытывала сильные трудности при выполнении инструкций: «Назови одним словом» и «Назови 7 предметов». Она не могла подобрать обобщающие слова для группы предметов, даже с организующей помощью педагога. Вместо этого, она начинала перечислять все знакомые ей изображенные предметы.

Трое детей (33 %) справились с заданиями на классификацию предметов, но 67 % воспитанников, выполняя задание, не обдумывали ответы, а результат им был безразличен.

У детей возникли трудности с классификацией мебели (кухонной, спальня), посуды (столовой, кухонной, чайной), одежды (зимней, летней). Некоторые дети путали домашних и диких животных, называли фрукты овощами.

Задание на группировку предметов показало отличные знания у 67 % воспитанников. Сложности с группировкой по цвету, по форме, и особенно по назначению возникли у 33 % детей (Саша, Варя).

После пятой серии заданий, мы смогли распределить детей на группы по умению обобщать, классифицировать и группировать предметы (рисунок 5).

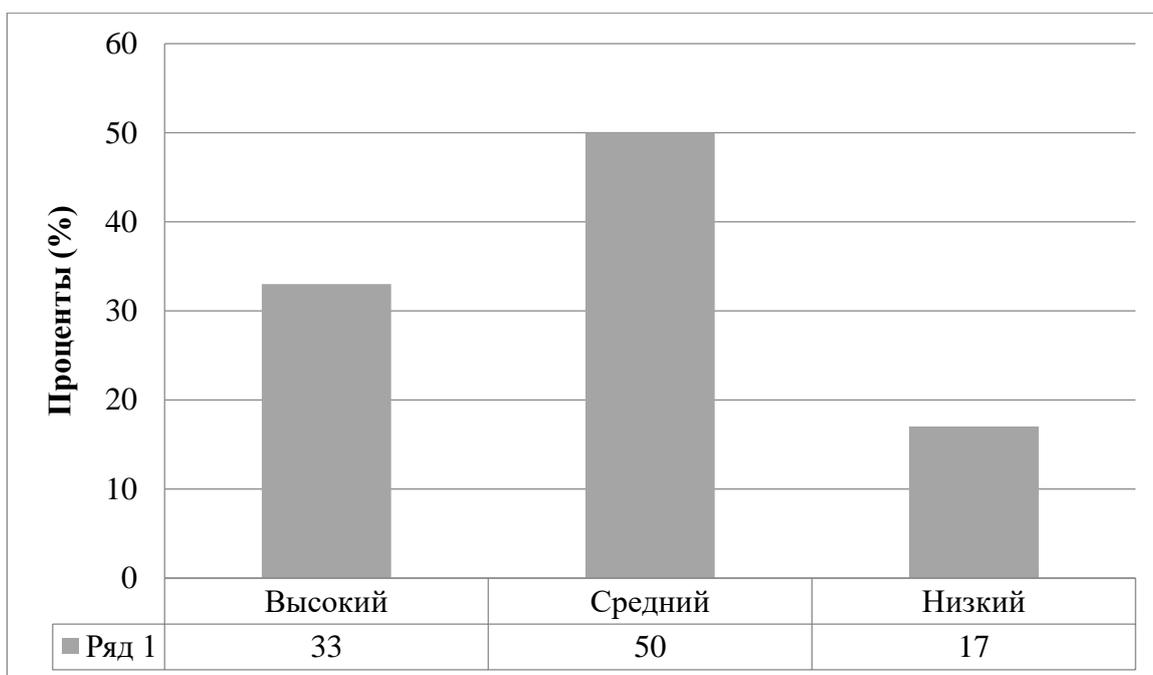


Рисунок 5 – Распределение детей по уровням умения обобщать, классифицировать, группировать предметы

Пятая серия эксперимента показала, что 33 % дошкольников с нарушениями зрения имеют высокий уровень умения обобщать, классифицировать, группировать предметы. Они смогли правильно, четко и быстро ответить на поставленные вопросы. Но 50 % детей затруднялись отвечать на задания, либо не хотели и не проявляли интерес. Один ребенок показал низкий уровень умения обобщать, классифицировать, группировать предметы. Дети допускали очень много ошибок в классификации одежды, животных, мебели и не знали, как выполнить задание по группировки цвета, материала, назначения.

Констатируя все вышесказанное, представим сводный рисунок (рисунок 6) по уровням развития предметных представлений у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Анализ экспериментальных данных позволил выявить следующее: дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения имеют и высокий, и средний, и низкий уровни развития предметных представлений.

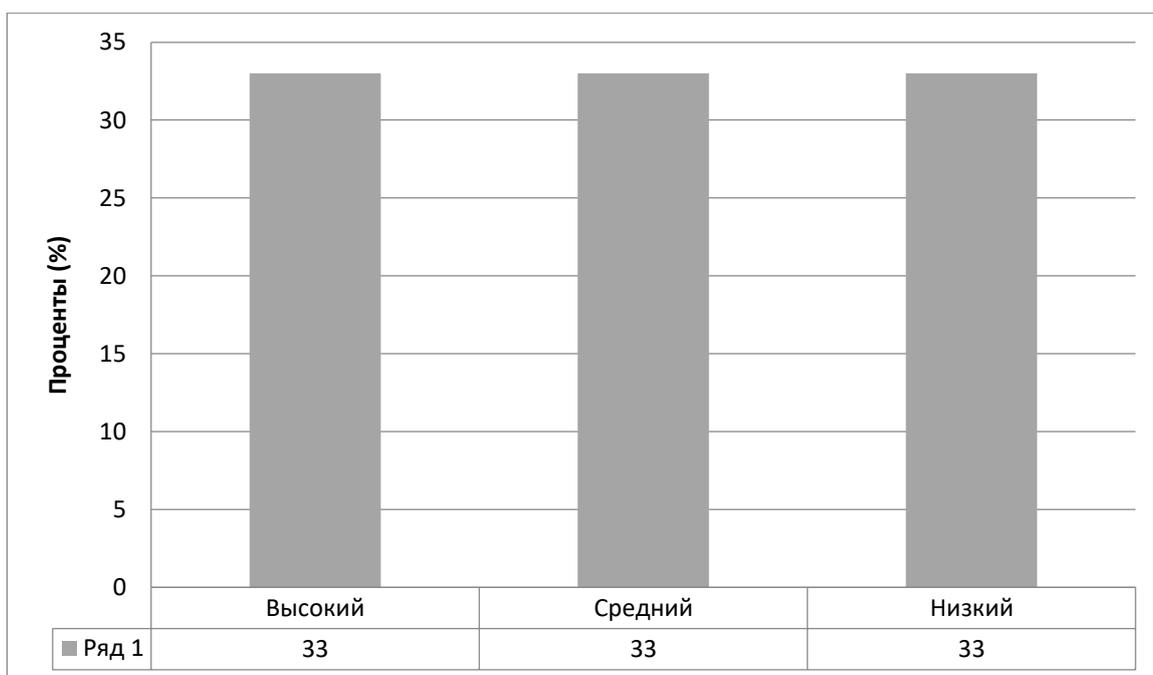


Рисунок 6 – Распределение по уровням развития предметных представлений

Таким образом, мы выявили высокий уровень развития предметных представлений у 33 % воспитанников (у Полины и Лизы). Они редко допускали ошибки при выполнении заданий. Средний уровень выявлен у Паши и Вари (33 %), низкий – у Саши и Степы (33 %).

Воспитанники испытывали трудности в узнавании животных с похожими признаками. Детям требовалась поддержка педагога при узнавании предметов в модальностях.

Самым сложным для всех воспитанников оказалось задание на узнавание предметов с помощью осязания. В основном, дети не пробовали ощупать детали предмета, а судили только по основным признакам. Например, дети часто путали кофту с «одеяльцем», при этом, не пытались прощупать детали: рукава, пуговицы.

В ответах на задания по определению признаков предметов чаще всего звучали однотипные, короткие ответы, при дополнительных вопросах дети замыкались и не могли ничего ответить.

При узнавании предметов по силуэту и по контуру дети затруднялись в ответах, путали похожие и близкие по образу предметы, например, волки и собака; диван и кресло.

У детей возникали трудности в классификации предметов одежды, животных, мебели, посуды.

3.3 Развитие предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста на занятиях изобразительной деятельностью

В ходе проведения констатирующего эксперимента нами был выявлен и высокий, и средний, и низкий уровень развития предметных представлений у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста. По данным эксперимента можно сделать вывод, что дети нуждаются в проведении коррекционной работы в данном направлении.

Основной формой организации содержания коррекционной работы по развитию предметных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения были определены занятия по изобразительной деятельности.

Согласно ФГОС ДО [52], составляющими изобразительной деятельностью дошкольников являются рисование, лепка и аппликация.

Поэтому в данном параграфе мы описали особенности организации, содержания коррекционной работы по формированию предметных представлений на занятиях по изобразительной деятельности и составили технологические карты занятий (ПРИЛОЖЕНИЕ 3).

Главной задачей было определить коррекционную направленность занятий по изобразительной деятельности. С этой целью мы проанализировали конспекты занятий Т.С. Комаровой и Т.А. Копцевой [23; 41], определили цели, задачи, педагогические приемы, средства.

За основу технологической карты мы взяли конспекты Т.С. Комаровой «Занятия по изобразительной деятельности в старшей группе детского сада. Конспекты занятий» для занятий с детьми 5-6 лет, разработанные в

соответствии с примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы», под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. Представленные занятия разработаны с учетом возрастных возможностей и психологических особенностей детей данного возраста [23; 36].

Также, при составлении технологической карты, мы опирались на занятия, описанные в программе Т.А. Копцевой «Природа и художник» [41]. Данная программа направлена на формирование у дошкольников целостных представлений о природе как живом организме в сочетании с развитием творческой деятельности.

На основе анализа теоретических источников (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина, Л.А. Ремезова, Л.И. Солнцева) и данных констатирующего эксперимента мы выявили основные трудности слабовидящих дошкольников и определили содержание коррекционной работы [12; 32; 34; 39; 40; 43; 50].

Нами была определена коррекционная направленность занятий, которая осуществлялась за счет включения в содержание занятия специальных задач по развитию предметных представлений, приемов и средств обучения, предложенных Г.В. Никулиной, Л.Б. Осиповой, а также были подобраны примеры игр и упражнений, которые позволяют решать коррекционные задачи.

Коррекционная направленность методов обучения позволяют повысить эффективность обучения. В рамках наглядного метода была использована доступная для восприятия детей наглядность. К средствам наглядности относятся карточки, картинки, книжные иллюстрации, видео, муляжи и натуральные предметы, ткани.

Не менее эффективными являлись словесные и практические методы обучения. Среди словесных методов были использованы беседа о предметах, рассказ о назначении, об основных признаках, пояснение, описание, а также объяснение под сопровождение иллюстраций предметов.

Развитие предметных представлений включает в себя: узнавание и называние предметов; узнавание предметов в модальностях; выделение признаков предметов; знание назначения предметов; умение обобщать, классифицировать, группировать предметы.

Коррекционная работа предполагала реализацию трех направлений. Первое – это пропедевтическая работа, их цель подготовка к подгрупповым занятиям по изобразительной деятельности. Второе – непосредственно само занятия. Третье направление – это организация работы с семьей с целью закрепления, актуализации усвоенных навыков в домашних условиях, в совместной повседневной деятельности.

Рассмотрим первое направление. Пропедевтические занятия направлены на формирование знаний о предметах у детей старшего дошкольного возраста. Дефектолог должен проводить пропедевтическую работу перед каждым занятием. Для детей с низким уровнем сформированности предметных представлений – 2 раза в неделю; со средним уровнем – 1 раз в неделю. Целью занятий является формирование начальных знаний о предметах: узнавание, название предметов; выделение основных признаков предмета; формирование знаний о назначении предмета. На данных занятиях важно научить ребенка обследовать предмет с подключением осязания, называть его характеристики, сравнивать по материалу, учить представлять объекты в схеме и др.

Второе направление – подгрупповые занятия по изобразительной деятельности, которые направлены на развитие и обогащение знаний о предметах, а также выражение имеющихся знаний посредством рисования, лепки, аппликации. Проводит этот этап занятий воспитатель при участии учителя-дефектолога. Дефектолог помогает в определении коррекционной направленности, вместе с воспитателем определяют коррекционные задачи, подбирает методы, приемы. Дефектолог должен сопровождать деятельность ребенка на общеобразовательных занятиях, вовремя направляя, организовывая его деятельность, применяя приемы совместного выполнения

движений. Целью этого этапа является формирование знаний у ребенка, средств и приемов выражения признаков предмета в лепке, закреплений знаний в практической деятельности.

Для закрепления знаний, приобретенных на занятиях по изобразительной деятельности, целесообразно организовать подобную работу в семье ребенка. С этой целью было организовано третье направление работы. За основу мы взяли методические рекомендации «Ознакомление с окружающим миром детей с нарушением зрения 5-6 лет», предложенных Л.Б. Осиповой[34]. В них мы отобрали задания, предполагающие совместную работу родителей с детьми, и ориентирующих родителей в способах, средствах, приемах и содержании работы с ребенком по каждой теме с целью обогащения у него предметных представлений (ПРИЛОЖЕНИЕ 1).

На основании всего этого нами было разработано 10 технологических карт, предполагающих реализацию коррекционной работы в течение 1,5 месяца. Они включают следующее содержание: название занятия; общеобразовательные задачи; средства; краткое содержание занятия; коррекционную направленность (задачи по развитию предметных представлений, средства, рекомендуемые игры и упражнения).

Рассмотрим пример одного из занятий «Урожай», направленного на обогащение зрительных представлений детей о свойствах и качествах овощей и фруктов (ПРИЛОЖЕНИЕ 3). Задачами занятия являлись: учить детей узнавать и называть предметы (овощи и фрукты) по осязательным (тактильным) признакам.

В структуру занятия нами была предложена следующая игра.

Дидактическая игра «Посмотри и узнай на ощупь». Детям предлагается посмотреть на карточку с изображением овоща/фрукта и найти его за ширмой на ощупь, среди настоящих овощей и фруктов. Целью игры является учить детей узнавать предметы с помощью осязания. Данная игра помогает

закрепить основные признаки предметов в процессе мануального обследования предметов.

Таким образом, мы видим, что на занятиях по изобразительной деятельности используется большое сочетание различных видов деятельности, что является эффективным средством коррекционной работы по развитию представлений о предметах слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Важным моментом является то, что разработанные нами занятия реализуются в соответствии с принципом взаимосвязи работы специалистов в дошкольном учреждении. Это необходимое условие в реализации и разработке коррекционных мероприятий специалистов, в нашей работе это взаимосвязь таких специалистов как воспитатель и учитель дефектолог.

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

В данной главе мы описывали методику Л.Б. Осиповой, раздел «предметные представления». Целью методики является изучение уровня владения предметными представлениями: узнавания, называния, выделения признаков, знание назначения, умений обобщать, классифицировать, группировать предметы.

Детям было предложено пять серий заданий, которые были направлены на определение уровней сформированности знаний о предметных представлениях.

Анализ экспериментальных данных позволил выявить особенности предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста: испытывают трудности в узнавании предметов окружающего мира; детям требуется поддержка педагога при узнавании предметов в модальностях; дети не отмечают детали, видят только основные признаки; в ответах детей чаще всего звучат однотипные, короткие ответы; при узнавании предметов по силуэту и по контуру дети путают похожие и близкие по образу предметы; внимание детей быстро переключается на другое, пропадает интерес и желание к занятию.

На основе этого нами были разработаны технологические карты занятий по изобразительной деятельности для слабовидящих детей старшего дошкольного возраста. Определена коррекционная направленность данных занятий (задачи, игры и упражнения на развитие представлений о предметах). Данные занятия проводятся двумя специалистами образовательного учреждения (воспитатель и учитель-дефектолог) и предполагают реализацию трех направлений. Первое – это пропедевтическая работа, их цель подготовка к подгрупповым занятиям по изобразительной деятельности. Второе – непосредственно занятия по изобразительной деятельности. Третье направление – это организация работы с семьей с

целью закрепления, актуализации усвоенных навыков в домашних условиях, в совместной повседневной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предметные представления играют важную роль в развитии ребенка. Именно взаимодействие ребёнка с предметным миром помогает выработать необходимые представления о социальной действительности, знания о трудовой деятельности взрослых, о структуре и материале том или ином предмете, где его можно использовать.

Предметные представления предполагают формирование у детей зрительных способностей обследования предметов, выделение их признаков и свойств. Поэтому развитие предметных представлений у детей с нарушениями зрения особо значимо, поскольку зрительный дефект затрудняет деятельность детей, а в следствии появляются характерные особенности и отличия в специфике формирования представлений о предметах.

Целью нашей работы было теоретически изучить и эмпирически показать целесообразность использования изобразительной деятельности как средства развития предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели нам было необходимо решить ряд определенных задач.

В рамках первой задачи нами была изучена и проанализирована психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Раскрыли такое понятие как «предметные представления», также рассмотрели основу представлений, условия формирования предметных представлений, свойства и разновидности представлений.

В рамках второй задачи мы изучили особенности развития предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста. Анализ литературных источников позволил выделить следующие особенности:

– неточные, неполные, слабо дифференцированные, фрагментарные представления о предметах и их существенных признаках;

–ограничены представления о цвете, величине, форме, пространственных характеристиках и строении предметов;

–у детей трудности с сопоставлением, сравнением предметов, дифференцировке и обобщении;

–обеднен чувственный опыт детей;

–ограниченный практический опыт оперирования предметами затрудняет формирование представлений о назначении предметов.

Для эмпирического изучения предметных представлений у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, нами был организован констатирующий эксперимент на базе МБОУ «ДС № 422 г. Челябинска». В исследовании приняла участие группа детей из 6 человек в возрасте 5-6 лет с нарушениями зрения.

В рамках нашего исследования нам было необходимо изучить уровень сформированности предметные представления у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста. С этой целью мы использовали методику Л.Б. Осиповой, раздел «предметные представления». Детям было предложено пять серий заданий.

В процессе исследования мы выявили у данной группы детей:

–трудности в узнавании предметов окружающего мира;

–для узнавания предметов в модальностях детям требуется помощь педагога;

–дети не отмечают детали, видят только основные признаки;

–ответы чаще всего однотипные, короткие;

–при узнавании предметов по силуэту и по контуру дети путают похожие и близкие по образу предметы;

–внимание детей быстро переключается, пропадает интерес и желание к занятию.

Данные особенности указывают на то, что дети нуждаются в коррекционной работе, которая нами также была рассмотрена в рамках третьей задачи.

Один из эффективных способов коррекции предметных представлений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста выступает изобразительная деятельность.

В рамках решения третьей задачи, мы изучили роль изобразительной деятельности в формировании предметных представлений. В результате чего было выяснено, что занятия изобразительной деятельностью оказывают коррекционно-развивающее влияние на развитие детей с нарушением зрения:

- дети учатся опознавать различные сенсорные характеристики предметов;
- соотносить форму объемного предмета с заданным эталоном;
- учатся составлять из множества частей целое;
- происходит развитие зрительно-двигательной координации;
- развитие воображения;
- развитие умения проявлять инициативу, самостоятельность.

Для развития предметных представлений детей данной категории нами были разработаны технологические карты занятий по изобразительной деятельности, за основу мы взяли конспекты занятий Т.А. Копцевой «Природа и художник» и Т.С. Комаровой «Занятия по изобразительной деятельности в старшей группе детского сада. Конспекты занятий», для занятий с детьми 5-6 лет. Коррекционная работа предполагала реализацию трех направлений. Первое – это пропедевтическая работа, их цель подготовка к подгрупповым занятиям лепкой. Второе – непосредственно занятия по изобразительной деятельности. Всего было составлено 10 технологических карт. Третье направление – это организация работы с семьей с целью закрепления, актуализации усвоенных навыков в домашних условиях, в совместной повседневной деятельности.

Нами были определена тема занятия, программное содержание, оборудование, деятельность на каждом занятии, а также определены коррекционные задачи в каждом занятии по развитию предметных представлений и подобраны игры и упражнения на решение этих задач. Занятие рекомендовано для проведения как учителем-дефектологом, так и воспитателям вместе с учителем-дефектологом.

Таким образом, задачи исследования решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б.Г. Проблема представлений в советской психологической науке [Текст] / Б.Г. Ананьев // Философские записки. – М., 1950. – Т. 5. – 85 с.
2. 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. – 55 с.
3. Башаева, Т.В. Как ребенок воспринимает окружающее [Текст] / Т.В. Башаева, Н.Н. Васильева, Н.В. Ключева // Энциклопедия воспитания и развития дошкольника. – Ярославль: Академия развития; Академия Холдинг, 2001. – С. 40–50.
4. Величковский, Б.М. Психология восприятия [Текст] / Б.М. Величковский, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия. – М.: Издательство Московского университета, 1973. – 246 с.
5. Венгер, Л.А. Воспитание и обучение (дошкольный возраст) [Текст] / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.
6. Венгер, Л.А. О способах зрительного восприятия формы предметов в раннем и дошкольном детстве [Текст] / Л.А. Венгер // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверовича. – М.: Просвещение, 1965. – С. 81–160.
7. Выготский Л.С. Психология развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 507 с.
8. Грибовская, А.А. Лепка в детском саду [Текст] / А.А. Грибовская // конспекты занятий для детей 2-7 лет / под ред. Н.Б. Халезовой. – М.: Сфера, 2006. – 34 с.
9. Григорьева, Л.П. Развитие восприятия ребенка [Текст]: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / Л.П. Григорьева [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2001. – С. 90–106.

10. Денискина, В.З. Содержание и методы коррекционной работы по развитию осязания [Текст] / В.З. Денискина, Н.С. Костючек // Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции: учебно-методическое пособие / под ред. Л.И. Солнцевой. – М., 1990. – С. 25–50.
11. Денискина, В.З. Формирование специальных знаний, умений и навыков у учащихся с нарушением зрения на занятиях по социально-бытовой ориентировке [Текст] / В.З. Денискина // Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах / под ред. Л.И. Плаксиной. – Калуга: Адель, 1998. – С. 35–70.
12. Дружинина, Л.А. В помощь тифлопедагогу ДОУ [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений дефектологических факультетов / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск, 2010. – 252 с.
13. Дружинина, Л.А. Комплексное изучение дошкольников с нарушениями зрения: монография [Текст] / Л.А. Дружинина. – Челябинск, 2007. – 116 с.
14. Дружинина, Л.А. Типологические особенности зрительных предметных представлений, пространственной и социально-бытовой ориентировки дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Л.А. Дружинина // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии: сборник научных трудов / под общ. ред. М.К. Шеремет, Н.В. Базымы. – Киев: ДІА, 2015. – С. 40–53.
15. Дубровина, И.В. Психология [Текст] / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилина, А.М. Прихожан. – М.: Академия, 2004. – 464 с.
16. Егоров, Е.А. Глазные болезни [Текст] / Е.А. Егоров, Л.М. Епифанова. – М.: Полиграф-сервис, 2010. – 147 с.
17. Запорожец, А.В. Восприятие и действие [Текст] / А.В. Запорожец [и др.]; под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1967. – 322 с.

18. Запорожец, А.В. Психическое развитие ребенка: избранные психологические труды [Текст]: в 2 т. Т. 1 / А.В. Запорожец; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
19. Земцова, М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности [Текст] / М.И. Земцова. – М.: изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 419 с.
20. Зинченко, В.П. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве [Текст] / В.П. Зинченко, А.Г. Рузская. – М.: Просвещение, 1966. – 301 с.
21. Иванова, И.Н. Рисование и лепка [Текст] / И.Н. Иванова. – М.: Академия, 2011. – 78 с.
22. Ковалевский, Е.И. Офтальмология [Текст] / Е.И. Ковалевский. – М.: Просвещение, 1995. – 270 с.
23. Комарова, Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в старшей группе детского сада: конспекты занятий [Текст] / Т.С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 126 с.
24. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
25. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] / А.Г. Литвак. – СПб.: Каро, 2006. – 336 с.
26. Лупандин, В. И. Основы сенсорной физиологии [Текст] / В.И. Лупандин, О. В. Сурчина. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 288 с.
27. Лыкова, И.А. Изобразительная деятельность в д/с [Текст] / И.А. Лыкова. – СПб.: Карапуз, 2016. – 67 с.
28. Люблинская, А.А. Очерки психического развития ребенка [Текст] / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1965. – 363 с.
29. Маклаков А. Г. Общая психология [Текст]: учебное пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин / А.Г. Маклаков. – М.: Питер, 2012. – 582 с

30. Мухина, В.С. Психология дошкольника [Текст] / В.С. Мухина; под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1975. – 239 с.
31. Немов, Р.С. Психология [Текст] / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1990. – 301 с.
32. Осипова, Л.Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики» - коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 123 с.
33. Осипова, Л.Б. Ознакомление с окружающим миром детей с нарушением зрения 5–6 лет [Текст]: учебно-практическое пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 101 с.
34. 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: Издательство Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 158 с.
35. Осипова, Л.Б. Реализация индивидуального и дифференцированного подходов при организации коррекционной работы по развитию осязания и мелкой моторики у детей с нарушением зрения [Текст] / Л.Б. Осипова // Материалы конференции по итогам научно-исследовательских работ профессоров, преподавателей, научных сотрудников и аспирантов ЧГПУ за 2005 год. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2006. – 277 с.
36. От рождения до школы [Текст]: основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика-синтез, 2010. – 304 с.
37. Плаксина, Л.И. Коррекционно-воспитательная работа в детских садах для детей с нарушениями зрения [Текст] / Л.И. Плаксина // Материалы

Всесоюз. симпоз. По дошкольному воспитанию детей с нарушением зрения. – М.: [Б. и.], 1980. – С. 40–46.

38. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения [Текст]: учебное пособие / Л.И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 32 с.

39. Плаксина, Л.И. Теоретический основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – М.: Академия, 1998. – 340 с.

40. Подколзина, Е.Н. Ознакомление дошкольников с ролью зрения в их жизнедеятельности [Текст] / Е.Н. Подколзина // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2005. – №5. – С. 37–41.

41. Природа и художник [Текст]: образовательная программа художественно-экологического развития дошкольников / Т.А. Копцева. – М.: Пиар-Пресс, 2010. – 119 с.

42. Психология воспитания детей с нарушением зрения [Текст] / под ред. Л.И. Солнцевой, В.З. Денискиной. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.

43. Ремезова, Л.А. Формирование у детей с нарушением зрения представлений о величине и измерении величин [Текст]: методическое пособие / Л.А. Ремезова, Л.В. Сергеева, О.Ф. Юрлина. – Самара: Издательство СГПУ, 2004. – 228 с.

44. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.

45. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. – 468 с.

46. Сакулина, Н.П. Изобразительная деятельность в детском саду [Текст] / Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.

47. Сакулина, Н.П. Сенсорное воспитание в процессе изобразительной деятельности [Текст] / Н.П. Сакулина // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1965. – С. 100–136.
48. Сеченов, И.М. Избранные философские и психологические произведения [Текст] / И.М. Сеченов. – М.: Госполитиздат, 1947. – 560 с.
49. Сидоренко, Е.И. Офтальмология [Текст] / Е.И. Сидоренко. – М.: Полиграф-сервис, 2002. – 235 с.
50. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф-сервис, 2000. – 250 с.
51. Тупоногов, Б.К. Теоретические основы тифлопедагогики [Текст]: учебное пособие / Б.К. Тупоногов. – М.: АПК и ПРО, 2001. – 68 с.
52. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Рос.Федерации от 17.10.13, № 1155. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 14.09.2020).
53. Халезова, Н.Б. Лепка в детском саду. Особенности лепки в детском саду [Текст] / Н.Б. Халезова, Н.А. Курочкина, Г.В. Пантюхина. – М.: Полиграф-сервис, 2003. – 45 с.
54. Эльконин, Д.Б. Развитие личности ребенка дошкольного возраста [Текст] / Д.Б. Эльконин // Психология личности и деятельности дошкольника. – М.: [Б.и.], 1965. – С. 254–294.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Задания, для совместной работы родителей с детьми, с целью обогащения предметных представлений

Упражнение «Дорожки». Лучик солнца достал до одного из цветов. Попросите ребенка провести остальные лучики так, чтобы каждый из них доставал до каждого отдельного цветка. Можно предложить раскрасить картинку.

Помогите ребенку научиться различать 4–5 деревьев (например: яблоня, береза, ель, дуб, рябина) и 2–3 кустарника (шиповник, малина, смородина) по коре, веткам, листьям.

Соберите в лесу или парке букеты из разноцветных листьев, наберите шишек, желудей, веток.

Игра «Прятки». Предложите ребенку узнать и назвать все фрукты, которые спрятались на картинке.

Упражнение «Дорожки». Предложите ребенку «разложить» овощи и фрукты: провести дорожки от овощей к корзине, от фруктов - к вазе. Учите сопровождать действия речью,

Например: морковка растет на грядке, значит это овощ, ее положу в корзину.

Упражнение «Всё по порядку». Предложите ребенку нарисовать предметы так, чтобы они увеличивались. Например: грибы.

Упражнение «Дорисуй картинку». Спросите ребенка, листья каких деревьев изображены на рисунке? Предложите дорисовать осенние листья и раскрасить: лист дуба – светло-коричневым карандашом, лист березы – желтым, рябины – темно-красным. Спросите ребенка, какой лист расположен справа, слева, посередине.

Игра «Прятки». Предложите ребенку узнать и назвать всех животных, которые нарисованы. Спросите, сколько их? Попросите обвести

фломастером любимое животное и раскрасить. Можно вместе с ребенком придумать сказку про это животное.

Игра «Найди отличия». Предложите ребенку найти в картинках отличия

Игра «Найди похожее». Поупражняйте ребенка в подборе картинок предметов разной формы: круглой, треугольной, квадратной, прямоугольной. Помогите найти разные формы в окружающем. Предложите эти предметы нарисовать в альбоме.

Игра «Назови правильно». Задайте ребенку вопросы:

- Как называется фигура?
- Чем похожи круг и овал, квадрат и прямоугольник, квадрат и треугольник, квадрат и кубик, круг и шар и т.п.?
- Чем они отличаются?

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Протоколы изучения уровня сформированности предметных представлений

1 серия. Изучение умения узнавать и называть предметы.

	Одежда		Мебель		Посуда		Овощи/фрукты		Животные	
Полина	Брюки	+	Диван	+	Вилка	+	Груша	+	Белка	+
	Куртка	+	Кресло	+	Кастрюля	+	Картофель	+	Волк	-
	Платье	+	Кровать	+	Кружка	+	Лимон	-	Корова	+
	Футболка	+	Стол	+	Нож	+	Огурец	+	Лиса	+
	Шарф	+	Стул	+	Сковорода	+	Помидор	+	Медведь	+
	Шорты	+	Табурет	-	Тарелка	+	Тыква	-	Свинья	+
	Юбка	+	Шкаф	+	Чайник	+	Яблоко	+	Собака	+
Уровни:		В		В		В		С		В
Саша	Брюки	+	Диван	-	Вилка	-	Груша	-	Белка	-
	Куртка	+	Кресло	+	Кастрюля	-	Картофель	+	Волк	-
	Платье	+	Кровать	+	Кружка	+	Лимон	-	Корова	+
	Футболка	+	Стол	+	Нож	+	Огурец	+	Лиса	+
	Шарф	-	Стул	+	Сковорода	+	Помидор	-	Медведь	+
	Шорты	-	Табурет	-	Тарелка	+	Тыква	-	Свинья	-
	Юбка	+	Шкаф	+	Чайник	+	Яблоко	+	Собака	+
Уровни:		С		С		С		Н		Н
Степа	Брюки	+	Диван	+	Вилка	+	Груша	+	Белка	-
	Куртка	+	Кресло	-	Кастрюля	+	Картофель	+	Волк	-
	Платье	-	Кровать	+	Кружка	+	Лимон	+	Корова	+
	Футболка	+	Стол	+	Нож	+	Огурец	+	Лиса	+
	Шарф	+	Стул	+	Сковорода	-	Помидор	+	Медведь	+
	Шорты	+	Табурет	-	Тарелка	+	Тыква	-	Свинья	+
	Юбка	+	Шкаф	+	Чайник	+	Яблоко	+	Собака	+
Уровни:		В		С		В		В		С
Паша	Брюки	+	Диван	+	Вилка	+	Груша	+	Белка	+
	Куртка	+	Кресло	-	Кастрюля	-	Картофель	+	Волк	+
	Платье	+	Кровать	+	Кружка	+	Лимон	+	Корова	+
	Футболка	+	Стол	+	Нож	+	Огурец	+	Лиса	-
	Шарф	+	Стул	+	Сковорода	-	Помидор	+	Медведь	+
	Шорты	+	Табурет	-	Тарелка	+	Тыква	+	Свинья	+
	Юбка	+	Шкаф	+	Чайник	+	Яблоко	+	Собака	+
Уровни:		В		С		С		В		В
Варя	Брюки	+	Диван	+	Вилка	+	Груша	-	Белка	+
	Куртка	+	Кресло	+	Кастрюля	+	Картофель	+	Волк	-
	Платье	+	Кровать	+	Кружка	+	Лимон	+	Корова	+
	Футболка	-	Стол	+	Нож	+	Огурец	+	Лиса	-
	Шарф	+	Стул	+	Сковорода	+	Помидор	+	Медведь	+
	Шорты	+	Табурет	-	Тарелка	+	Тыква	-	Свинья	+
	Юбка	+	Шкаф	+	Чайник	+	Яблоко	+	Собака	+
Уровни:		В		В		В		С		С
Лиза	Брюки	+	Диван	+	Вилка	+	Груша	+	Белка	+
	Куртка	+	Кресло	+	Кастрюля	+	Картофель	+	Волк	+
	Платье	+	Кровать	+	Кружка	+	Лимон	+	Корова	+

	Футболка	+	Стол	+	Нож	+	Огурец	+	Лиса	+
	Шарф	+	Стул	+	Сковорода	+	Помидор	+	Медведь	+
	Шорты	+	Табурет	+	Тарелка	+	Тыква	-	Свинья	+
	Юбка	+	Шкаф	+	Чайник	+	Яблоко	+	Собака	+
Уровни:		В		В		В		В		В

2 серия. Изучение умения узнавать предметы в модальностях.

		По частям	По силуэту	По контуру	С помощью осязания	Схематические
Полина	Од*	В	В	В	Н	В
	Меб*	В	В	В	В	В
	Посуд*	В	В	В	С	В
	О/ф*	С	С	С	С	С
	Ж*	В	В	В	С	В
Саша	Од*	С	В	С	Н	С
	Меб*	С	С	С	С	С
	Посуд*	С	С	С	С	С
	О/ф*	С	Н	С	Н	Н
	Ж*	Н	С	С	Н	Н
Степа	Од*	В	С	В	Н	С
	Меб*	С	В	С	С	С
	Посуд*	В	В	В	С	С
	О/ф*	В	В	С	Н	С
	Ж*	С	С	С	Н	С
Паша	Од*	В	В	С	Н	В
	Меб*	С	В	С	С	С
	Посуд*	С	С	В	С	С
	О/ф*	В	В	В	Н	С
	Ж*	В	В	В	С	С
Варя	Од*	В	В	В	Н	В
	Меб*	В	С	В	С	С
	Посуд*	В	В	С	С	В
	О/ф*	В	С	С	С	С
	Ж*	С	С	С	Н	С
Лиза	Од*	В	В	В	В	В
	Меб*	В	В	В	С	В
	Посуд*	В	С	В	С	С
	О/ф*	В	В	В	С	В
	Ж*	В	В	С	С	В

3 серия. Изучение умения выделять признаки предметов.

		Цвет	Форма	Величина	Звучание	Осязательные признаки
Полина	Од*	+	+	+		-
	Меб*	+	+	+		+
	Посуд*	+	+	+		+

	О/ф*	+	+	+		-
	Ж*	+	+	+	+	-
Саша	Од*	+	-	+		-
	Меб*	+	-	+		-
	Посуд*	+	-	+		-
	О/ф*	+	+	-		-
	Ж*	+	-	+	-	-
Степа	Од*	+	-	+		-
	Меб*	+	+	+		+
	Посуд*	+	-	+		-
	О/ф*	+	+	-		-
	Ж*	+	+	+	+	-
Паша	Од*	+	+	+		-
	Меб*	+	+	+		-
	Посуд*	+	+	-		-
	О/ф*	+	+	-		-
	Ж*	+	+	+	+	-
Варя	Од*	+	+	+		-
	Меб*	+	+	+		+
	Посуд*	+	+	+		+
	О/ф*	+	+	-		-
	Ж*	+	+	+	+	-
Лиза	Од*	+	+	+		-
	Меб*	+	+	+		-
	Посуд*	+	+	+		-
	О/ф*	+	+	+		-
	Ж*	+	+	+	+	+

4 серия. Изучение умения знать назначение предметов.

	Одежда		Мебель		Посуда		Овощи/фрукты		Животные	
Полина	Брюки	+	Диван	+	Вилка	+	Груша	+	Белка	+
	Куртка	+	Кресло	+	Кастрюля	+	Картофель	+	Волк	+
	Платье	+	Кровать	+	Кружка	+	Лимон	-	Корова	+
	Футболка	+	Стол	+	Нож	+	Огурец	+	Лиса	+
	Шарф	+	Стул	+	Сковорода	+	Помидор	+	Медведь	+
	Шорты	+	Табурет	+	Тарелка	+	Тыква	-	Свинья	+
	Юбка	+	Шкаф	+	Чайник	+	Яблоко	+	Собака	+
Уровни:		В		В		В		С		В
Саша	Брюки	+	Диван	+	Вилка	-	Груша	-	Белка	-
	Куртка	+	Кресло	-	Кастрюля	-	Картофель	+	Волк	-
	Платье	+	Кровать	+	Кружка	+	Лимон	-	Корова	-
	Футболка	-	Стол	+	Нож	+	Огурец	+	Лиса	-
	Шарф	-	Стул	+	Сковорода	-	Помидор	+	Медведь	+
	Шорты	+	Табурет	-	Тарелка	+	Тыква	-	Свинья	-
	Юбка	+	Шкаф	+	Чайник	-	Яблоко	+	Собака	+
Уровни:		С		С		Н		Н		Н
Степа	Брюки	+	Диван	+	Вилка	+	Груша	+	Белка	-
	Куртка	+	Кресло	+	Кастрюля	-	Картофель	+	Волк	+
	Платье	+	Кровать	+	Кружка	+	Лимон	-	Корова	+

	Футболка	+	Стол	+	Нож	+	Огурец	+	Лиса	-
	Шарф	+	Стул	+	Сковорода	-	Помидор	+	Медведь	+
	Шорты	+	Табурет	+	Тарелка	+	Тыква	-	Свинья	-
	Юбка	+	Шкаф	+	Чайник	+	Яблоко	+	Собака	+
Уровни:		В		В		С		С		Н
Паша	Брюки	+	Диван	+	Вилка	+	Груша	+	Белка	-
	Куртка	+	Кресло	+	Кастрюля	-	Картофель	-	Волк	+
	Платье	+	Кровать	+	Кружка	+	Лимон	+	Корова	+
	Футболка	+	Стол	+	Нож	+	Огурец	+	Лиса	+
	Шарф	+	Стул	+	Сковорода	-	Помидор	+	Медведь	+
	Шорты	+	Табурет	+	Тарелка	+	Тыква	-	Свинья	+
	Юбка	+	Шкаф	+	Чайник	+	Яблоко	+	Собака	+
Уровни:		В		В		С		С		В
Варя	Брюки	+	Диван	+	Вилка	+	Груша	+	Белка	+
	Куртка	-	Кресло	+	Кастрюля	-	Картофель	-	Волк	-
	Платье	+	Кровать	+	Кружка	+	Лимон	+	Корова	+
	Футболка	+	Стол	+	Нож	+	Огурец	+	Лиса	-
	Шарф	-	Стул	+	Сковорода	+	Помидор	+	Медведь	+
	Шорты	+	Табурет	+	Тарелка	+	Тыква	-	Свинья	+
	Юбка	+	Шкаф	+	Чайник	+	Яблоко	+	Собака	+
Уровни:		С		В		В		С		С
Лиза	Брюки	+	Диван	+	Вилка	+	Груша	+	Белка	+
	Куртка	+	Кресло	+	Кастрюля	+	Картофель	+	Волк	+
	Платье	+	Кровать	+	Кружка	+	Лимон	+	Корова	+
	Футболка	+	Стол	+	Нож	+	Огурец	+	Лиса	+
	Шарф	+	Стул	+	Сковорода	+	Помидор	+	Медведь	+
	Шорты	+	Табурет	+	Тарелка	+	Тыква	+	Свинья	+
	Юбка	+	Шкаф	+	Чайник	+	Яблоко	+	Собака	+
Уровни:		В		В		В		В		В

5 серия. Изучение умений обобщать, классифицировать, группировать предметы.

		Од*	Меб*	Посуд*	О/ф*	Ж*
Полина	Обобщение	+	+	+	-	+
	Классификация	+	-	+	+	+
	Группировка	+	+	+	+	+
Саша	Обобщение	-	-	-	-	-
	Классификация	-	-	-	-	-
	Группировка	-	-	-	-	-
Степа	Обобщение	+	+	+	+	+
	Классификация	+	-	-	+	+
	Группировка	+	+	+	+	-
Паша	Обобщение	+	+	+	+	+
	Классификация	-	+	-	+	+
	Группировка	+	+	+	+	+
Варя	Обобщение	+	+	+	-	+
	Классификация	+	-	-	+	+
	Группировка	+	-	+	-	+

Лиза	Обобщение	+	+	+	+	+
	Классификация	+	+	-	+	+
	Группировка	+	+	+	+	+

Примечания:

Од* - одежда;

Меб* - мебель;

Посуд* - посуда;

О/ф* - овощи/фрукты;

Ж* - животные

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Технологические карты занятий по изобразительной деятельности

	Название занятий	Задачи	Средства	Программное содержание	Коррекционная направленность		
					Задачи по развитию предметных представлений	Средства	Рекомендуемые игры и упражнения
1	Лето	<p>1. Учить детей отражать в рисунке впечатления, полученные летом.</p> <p>2. Учить детей рисовать различные деревья (толстые, тонкие, высокие, стройные, искривленные).</p> <p>3. Закреплять умение располагать изображения на полосе внизу листа (земля, трава).</p> <p>4. Учить оценивать свои рисунки и рисунки сверстников.</p>	<p>Картинки с летними пейзажами (иллюстрации из детских книг, цветные фотографии, репродукции картин).</p> <p>Гуашь, листы светло-голубой, светло-желтой или светло-серой бумаги.</p>	<p>1. Поговорить с детьми о их летних впечатлениях, уточнить, какие разнообразные деревья они встречали.</p> <p>2. Рассмотреть с детьми картинку с летними пейзажами.</p> <p>3. Зрительная гимнастика.</p> <p>2. Спросить детей, с чего они начнут рисовать (с полосы травы). Показать, как по-разному можно изображать траву (слитной линией, короткими мазками, прямыми и наклонными длинными мазками). Ознакомить детей с алгоритмом рисования деревьев.</p> <p>4. Дать детям задание</p>	<p>Учить детей обследовать по алгоритму деревья.</p>	<p>Алгоритм обследования деревьев; тактильная картинка дерева; фрагменты коры дерева.</p>	<p>Упражнение «Найди, обследуй, расскажи»: Ребенку предлагают по словесной инструкции-алгоритму найти ствол дерева (ветки, листья и т.п.), провести по нему рукой, рассказать, какой он на ощупь (гладкий, шершавый, тонкий, толстый, куда наклонен и т.п.).</p>

		5. Развивать творческую активность.		нарисовать увиденные летом лесные пейзажи. 5. Обсудить с детьми получившиеся работы.			
2	Золотая осень	1. Учить детей отражать в аппликации признаки осени, передавать её колорит. 2. Закреплять умение работать с цветной бумагой в технике обрывной аппликации 3. Учить располагать аппликацию по всему листу: выше, ниже, правее, левее.	Репродукции произведений художников (И.Левитан «Золотая осень», И.Остроухов «Золотая осень», Владимирские пейзажисты) Бумага цветная, клей.	1. Рассмотреть и обсудить с детьми репродукции картин (И.Левитан «Золотая осень», И.Остроухов «Золотая осень», Владимирские пейзажисты).. 2. Зрительная гимнастика. 3. Рассмотреть с детьми наборы цветной бумаги, вспомнить основные и дополнительные цвета, обратить внимание на сложные неоднозначные оттенки, показать багряный, золотой, пурпурный и т.п. 4. Продемонстрировать приемы работы с цветной бумагой в технике обрывной аппликации: крона дерева получается в результате обрывания уголков квадратного и	Учить детей узнавать знакомые предметы по части (деревья).	Разрезные картинки с изображением деревьев (крона, ствол).	Дидактическая игра «Разрезные картинки»: Составить из разрезных картинок (крона и ствол дерева) березу, дуб, рябину, ель – подобрать к каждому стволу соответствующую крону.

				<p>прямоугольного листа бумаги; ствол — в результате разрывания прямоугольной ленты на полоски-бруски.</p> <p>5. Дать детям возможность сначала потренировать в разрывании бумаги, сделать несколько попыток.</p> <p>6. Создание аппликации. Крона дерева — фигура в виде овала — создается из цветного листа. Из черной или коричневой бумаги обрывается ножка — часть ствола, которая видна из-под листы. Ножка приклеивается к шапке. Педагог монтирует все деревья в коллективную композицию: из темной бумаги вырывает неровный край профиля земли и расставляет на них деревья.</p> <p>7. Рассмотреть и обсудить с детьми</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				получившуюся аппликацию. Поговорить о признаках осени, отраженных в данной аппликации.			
3	Фрукты и ягоды	1. Закреплять умение детей лепить предметы круглой формы разной величины. 2. Учить передавать в лепке впечатления от окружающего.	1. Фрукты и ягоды для рассматривания 2. Глина, пластилин, доска для лепки, стеки.	1. Побеседовать с детьми о фруктах и ягодах. 2. Рассмотреть и ощупать фрукты и ягоды, спросить об их форме, сравнить по величине. 3. Предложить детям вспомнить и показать руками в воздухе, как лепить предметы круглой формы. 4. Зрительная гимнастика. 5. Спросить, какие комочки глины нужно отделить от общего куска, чтобы получились большие и маленькие круглые фрукты, и ягоды. 6. В конце занятия рассмотреть и обсудить с детьми, что они слепили.	Закреплять и уточнять представления детей о сенсорных признаках предметов (фруктов и ягод).	Карточки с изображением зрительного ряда сенсорных характеристик фруктов и ягод.	Дидактическая игра «Узнай по описанию»: Детям предлагается узнать по карточке (с изображением зрительного ряда сенсорных характеристик предмета) фрукт или ягоду.
4	Загадки с	1. Учить	Гуашевые	1. Зрительная	Закреплять и	Алгоритм	Детям

	грядки	<p>передавать форму и характерные особенности овощей по их описанию в загадках.</p> <p>2. Закреплять умение создавать выразительные цветовые и фантазийные образы; самостоятельно смешивать краски для получения нужного оттенка.</p>	<p>краски, кисточки 2-х размеров, баночки с водой, палитры для смешивания красок, салфетки влажные и сухие; овощи (реальные или муляжи) для уточнения представлений о внешнем виде.</p>	<p>гимнастика.</p> <p>2. Педагог предлагает детям поиграть в интересную игру - послушать загадки, но ответ на загадки не произносить вслух, а рисовать. Педагог загадывает по одной загадке, давая детям время подумать и нарисовать отгадку. Дети рисуют каждый овощ-отгадку на отдельном листочке.</p> <p>3. Рассматривание нарисованного и обсуждение того, по каким признакам дети отгадали тот или иной овощ.</p>	<p>уточнять представления о назначении предметов (овощей).</p>	<p>составления загадки.</p>	<p>предлагается придумать загадку, используя описание назначения овощей.</p>
5	Урожай	<p>1. Закреплять умение детей передавать в лепке форму разных овощей (моркови, свеклы, репы, огурца, помидора и др.).</p> <p>2. Учить сопоставлять форму овощей и фруктов с</p>	<p>1. Картинки фруктов, овощей, муляжи.</p> <p>2. Глина, доска для лепки, яркая стека (на каждого ребенка).</p> <p>3. Фартук для лепки, салфетки.</p>	<p>1. Зрительная гимнастика.</p> <p>2. Детям предлагается закрыть глаза повязкой и с помощью обоняния определить, что лежит перед ними (овощи, фрукты).</p> <p>3. Предложить детям картинки частей овощей и фруктов. Попросить узнать, что</p>	<p>Учить детей узнавать и называть предметы (овощи и фрукты) по осязательным (тактильным) признакам.</p>	<p>Натуральные овощи и фрукты; ширма.</p>	<p>Дидактическая игра «Посмотри и узнай на ощупь»:</p> <p>Детям предлагается посмотреть на карточку с изображением овоща/фрукта и найти его за ширмой на ощупь, среди</p>

		геометрическими формами (помидор – круг, огурец – овал), находить сходство и различия.		спряталось в картинке. По каким признакам ребенок догадался? Предложить детям назвать овощи и фрукты, которые они знают, определить их форму. 4. Спрашивая детей, уточнить приемы лепки. 5. Дать задание, чтобы каждый ребенок слепил не менее 2–3 разных овощей или фруктов. 6. Рассмотреть с детьми получившиеся у них овощи и фрукты.			настоящих овощей и фруктов.
6	За грибами	1. Учить передавать форму и характерные особенности грибов по их описанию в загадках с опорой на наглядный образ (с натуры); создавать выразительные цветочные и фантазийные образы. 2. Уточнять	Бумага, пастель и восковые мелки; грибы (реальные и муляжи) для уточнения представлений о внешнем виде; композиция из грибов, лежащих на столе или на подносе (натюрморты «Лукошко с	1. Поговорить с детьми о грибах. 2. Обратит внимание детей на различные по форме муляжи грибов и на их разноцветные шляпы (красная — у красноголовика, синяя и зеленая — у сыроежек, коричневая — у белого гриба и т.п.). Рассмотреть ядовитые (несъедобные) грибы — поганки, мухоморы.	Учить детей группировать предметы, использовать обобщающие названия. Закреплять и обогащать представления о назначении предметов (грибов).	Муляжи грибов.	Дидактическая игра «Грибы»: Разложить грибы (муляжи) на съедобные и несъедобные. Рассказать, как их можно использовать (из мухоморов готовят лекарства; грузди солят, маринуют, жарят, тушат).

	<p>представление о хорошо знакомых природных объектах.</p> <p>3. Учить рисовать пастелью и восковыми мелками.</p> <p>4. Развивать эстетическое восприятие, чувство формы и композиции.</p>	<p>грибами», «Веселые грибы» и т.п.). Принесите на занятие различные по форме муляжи грибов.</p>	<p>3. Зрительная гимнастика.</p> <p>4. Напомнить детям способы изображения красной шляпы мухомора (круг) и его белой ножки (столбика), украсить шляпу белыми точками. Попросить детей изобразить большой и маленький мухоморы в хорошую или плохую погоду. Показывая выразительные репродукции с нахмуренным небом, читая стихи о дождике, спросить детей, как они понимают высказывание «У природы нет плохой погоды». Обратить внимание на то, что дождик бывает разный: веселый, озорной, как в стихотворении Б.Заходера «Дождик песенку поет: Кап, кап...» или К.Цwirки «Дождик весел, быстр и длинноног...».</p>			
--	--	--	---	--	--	--

				<p>Веселый теплый дождик называют грибным, идет он тогда, когда светит солнышко.</p> <p>Напомните приемы работы кистью методом «мозаичного мазка» при смешении белой и голубой, желтой и белой гуашевых красок (танец кисточки, кисть оставляет мазок в виде точки, запятой, кирпичика и т.п.).</p> <p>Проанализируйте наглядное пособие «Живописная фактура».</p>			
7	Листочки на окошке	<p>1. Вызвать у детей желание создать коллективную композицию из вырезанных листочков для интерьера группы.</p> <p>2. Поддерживать стремление самостоятельно комбинировать</p>	<p>Цветная бумага «осенних» цветов и оттенков; фактурная бумага (иллюстрации и обложки старых журналов) для выбора детьми красивого, необычного колорита;</p>	<p>1. Зрительная гимнастика.</p> <p>2. Прочитать детям стихотворение Е. Труневой «Листопад».</p> <p>3. Показать несколько листочков, вырезанных из цветной бумаги.</p> <p>Удивляется вместе с детьми тому, что они схожи с настоящими.</p> <p>Сообщить, что дети</p>	<p>Учить детей выделять лишний предмет по определенному признаку, форме, цвету, дереву.</p>	<p>Листья различных деревьев разного цвета.</p>	<p>Дидактическая игра «Найди лишний листочек»:</p> <p>Выкладывается несколько листьев одного дерева, но разного цвета и один лист другого дерева. Детям нужно найти лишний литок.</p>

		<p>знакомые техники аппликации (сочетать симметричную, обрывную и накладную).</p> <p>3. Учить оформлять созданные формы ритмом мазков и пятен (красками), наносить жилкование (карандашами, фломастерами).</p> <p>4. Формировать композиционные умения и чувство цвета при восприятии осенних цветовых сочетаний.</p> <p>5. Развивать описательную речь.</p>	<p>ножницы, клей, картон или плотный лист большого формата, затонированный заранее голубым цветом; краска-гель («золото») или цветные карандаши, тонкие фломастеры для прорисовки жилкования.</p>	<p>сами могут вырезать разные листочки и создать общую картину «Листочки на окошке».</p> <p>Показать основу будущей картины.</p> <p>Продемонстрировать способ вырезания сложной формы из бумаги, сложенной вдвое.</p> <p>4. Рассмотреть с детьми получившуюся картину.</p>			
8	Кто под дождиком промок?	<p>1. Учить детей самостоятельно выбирать сюжет для лепки в соответствии с заданной темой.</p> <p>2. Вызвать интерес к</p>	<p>Глина, стеки, дощечки или клеёнки для лепки, салфетки бумажные и матерчатые.</p>	<p>Прочсть детям отрывок из стихотворения Г. Лагдынь «Ливень».</p> <p>Предложить детям вспомнить дождливую погоду и представить, как выглядят и как</p>	<p>Учить детей узнавать и называть животных в модальностях.</p>	<p>Картинки с зашумленными изображениями животных.</p>	<p>Дидактическая игра «Зашумленные картинки»: Детям объясняется, что им будут показаны</p>

		<p>созданию выразительных образов (промокшие под дождём животные).</p> <p>3. Продолжать освоение скульптурного способа (лепки из целого куска) путём вытягивания и моделирования частей;</p> <p>предлагать на выбор приёмы декорирования лепного образа (рельефные налёпы, прорезание или процарапывание стекой).</p>		<p>ощущают себя животные во время дождя. Обобщить высказывания детей.</p> <p>Предложить детям слепить животных, промокших под дождиком.</p> <p>А теперь поможем бедняжкам — промокшим животным, спрятаться от дождя. Давайте слепим для них кустик, норку или гнёздышко.</p>			<p>контурные рисунки, в которых как бы «спрятаны» многие известные им предметы.</p>
9	Рисование: «Идет дождь»	<p>1. Учить детей образному отражению в рисунках впечатлений от окружающей жизни.</p> <p>2. Закреплять умение строить</p>	<p>Простой графитный карандаш, цветные карандаши или цветные восковые мелки.</p>	<p>1. Вспомнить с детьми, что осенью часто льют дожди. Люди идут по улицам под зонтами.</p> <p>2. Зрительная гимнастика.</p> <p>3. Предложить нарисовать дождливый осенний день.</p>	<p>Совершенствовать умение выделять информативные признаки осени в изображении.</p> <p>Учить составлять рассказ по алгоритму.</p>	<p>Картинки с изображением осени, алгоритма рассказа.</p> <p>Картинки к</p>	<p>Дидактическая игра «Описательный рассказ»:</p> <p>Предложить детям составить рассказ об осени по картинкам.</p>

		<p>композицию рисунка.</p> <p>3. Учить детей пользоваться приобретенными приемами разнообразной передачи явления.</p> <p>4. Упражнять в рисовании простым графитным и цветными карандашами (цветными восковыми мелками).</p>		<p>Уточнить последовательность изображения (дождь рисуется в последнюю очередь). Напомнить разные способы рисования дождя, травы, деревьев.</p> <p>4. В конце занятия все рисунки рассмотреть, отметить наиболее выразительные, включающие новые изображения.</p>		<p>дидактической игре «Что перепутал художник?».</p>	<p>Дидактическая игра «Что перепутал художник?»:</p> <p>Предложить детям рассмотреть картинки (по теме «Осень»), назвать, что изображено неправильно, и обосновать свой ответ.</p>
10	Наша ферма	<p>1. Показать детям возможность создания образов разных животных (овечка, корова, ослик, поросёнок и др.) на одной основе из овалов разной величины.</p> <p>2. Закрепить умение вырезать овалы из бумаги, сложенной пополам, с закруглением уголков.</p>	<p>Наборы цветной бумаги, бумажные прямоугольники (разные по величине и по цвету), ножницы, клей, клеевые кисточки, бумажные и матерчатые салфетки, коробки или подносы для обрезков,</p>	<p>1. Показать детям картину (плакат) «Ферма». Спросить, кто живёт на ферме.</p> <p>2. Провести пальчиковую игру, изображая домашних животных.</p> <p>3. Прикрепить на фланелеграфе (или нарисовать на доске) овалы: три больших и над ними на некотором расстоянии и чуть сбоку – поменьше. Спросить детей, в кого</p>	<p>Учить выделять и называть отличительные особенности внешнего вида животных, узнавать животное по части.</p>	<p>Тактильные картинки животных, недостающие детали (хвосты, лапы и т.п.) к картинкам из различных материалов.</p>	<p>Дидактическая игра «Чего не хватает?»:</p> <p>Детям предлагаются тактильные картинки животных с недостающими частями. Детям нужно определить, какой детали не хватает, и выбрать ее среди подобных (ухо, лапа, хвост</p>

		<p>3. Учить детей передавать пространственные представления (рядом, сбоку, справа, слева, ближе, дальше).</p>	<p>фломастеры или цветные карандаши для оформления мелких деталей.</p>	<p>или во что можно превратить эти овалы? Выслушать ответы детей и предложить посмотреть, как одинаковые овалы – большой и маленький – превратятся в разных животных. Показать аппликативные фигурки трёх разных домашних животных (например, овечки, поросёнка, лошадки), в основе которых лежат овалы – большой (туловище) и маленький (голова). Поочерёдно показывать картинки, спрашивая у детей, кто это, и как они об этом догадались? Спросить в чем их сходство и различие.</p> <p>4. Зрительная гимнастика.</p> <p>5. Спросить, как дети будут вырезать овалы. В случае необходимости, педагог уточняет: складываем бумажный</p>			и т.п.).
--	--	---	--	---	--	--	----------

				<p>прямоугольник пополам и, держа за сгиб, закругляем уголки – сначала один, потом другой, чтобы получился полуовал; разворачиваем - и видим овал. Педагог показывает детям разные комбинации размещения туловища и головы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – кто это может быть, если голова прикреплена прямо к туловищу сбоку; справа или слева? (Овечка, поросёнок, баран, телёнок.); – кто из домашних животных может получиться, если голову приподнять над туловищем сбоку? (Лошадка, ослик, корова.); – если голову опустить ниже туловища? (Любое животное, которое ест или пьёт.). <p>6. Обсудить с детьми, какие у них получились животные.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

