

Л.Б. ОСИПОВА
Л.А. ДРУЖИНИНА
Г.Д. ПИЯНЗИНА

**РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ
СЮЖЕТНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ
У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ
НАГЛЯДНОСТИ**

Учебное пособие

Челябинск
2024

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

Л.Б. ОСИПОВА
Л.А. ДРУЖИНИНА
Г.Д. ПИЯНЗИНА

**Развитие восприятия сюжетных изображений
у детей с нарушениями зрения
с использованием средств наглядности**

Учебное пособие

**Челябинск
2024**

УДК 371.9 (021) : 152
ББК 74.5 я 21 : 88.351.13
О - 74

Осипова, Л.Б. **Развитие восприятия сюжетных изображений у детей с нарушениями зрения с использованием средств наглядности:** учебное пособие / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, Г.Д. Пиянзина; Министерство просвещения РФ, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2024. – 271 с. – ISBN 978-5-907869-30-1. – Текст непосредственный.

В пособии описаны различные средства наглядности, определены задачи, решение которых возможно осуществлять с их использованием. Рассматриваются вопросы, связанные с развитием восприятия сюжетных изображений у детей с нарушениями зрения в условиях специального и инклюзивного образования. Показаны возможности использования различных видов средств наглядности в интенсификации перцептивных процессов, формировании адекватных представлений о воспринимаемых объектах. И многое другое.

Пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлению 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», «Тифлопедагогика» «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика»; по направлению 44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование, магистерские программы «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями зрения», а также для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. Пособие будет также полезно широкому кругу специалистов, работающих с детьми с ОВЗ.

Рецензенты:

Болдинова О.Г., канд. пед. наук, заведующий лабораторией образования и комплексной абилитации детей с нарушениями зрения ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики»

Яковлева Г.В., канд. пед. наук, доцент

ISBN 978-5-907869-30-1

© Осипова Л.Б., Дружинина Л.А., Пиянзина Г.Д., 2024

© Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	6
Глава 1. Теоретические аспекты изучения зрительного восприятия сюжетных изображений детьми дошкольного возраста	
1.1. Понятие зрительного восприятия в психолого-педагогической литературе.....	18
1.2. Характеристика зрительного восприятия детей дошкольного возраста.....	30
1.3. Своеобразие восприятия сюжетных изображений детьми дошкольного возраста.....	39
<i>Контрольные вопросы и задания.....</i>	<i>42</i>
Глава 2. Характеристика зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения	
2.1. Клиническая характеристика детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	43
2.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	58
2.3. Особенности зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	72
2.4. Особенности зрительного восприятия сюжетных изображений детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	79
<i>Контрольные вопросы и задания.....</i>	<i>86</i>

Глава 3. Диагностика зрительного восприятия сюжетных изображений детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения	
3.1. Организация изучения особенностей зрительного восприятия сюжетных изображений детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	88
3.2. Методика изучения особенностей зрительного восприятия сюжетных изображений детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	96
<i>Контрольные вопросы и задания.....</i>	<i>108</i>
Глава 4. Развитие зрительного восприятия сюжетных изображений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения	
4.1. Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	110
4.2. Роль средств наглядности в развитии восприятия сюжетных изображений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	118
4.3. Содержание психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе развития восприятия сюжетных изображений с использованием средств наглядности.....	130
<i>Контрольные вопросы и задания.....</i>	<i>153</i>

Библиографический список.....	156
--------------------------------------	------------

Приложения

Приложение 1. Протокол результатов изучения восприятия сюжетных изображений.....	183
Приложение 2. Описание наглядных пособий, используемых в процессе работы по сюжетной картине.....	184
Приложение 3. Примеры средств наглядности, используемых в работе по развитию восприятия сюжетных изображений.....	192
Приложение 4. Описание некоторых приемов работы по сюжетной картине.....	202
Приложение 5. Содержание коррекционно-образовательной работы по развитию восприятия сюжетно изображений в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	210

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день проблема повышения качества образования является одной из самых обсуждаемых в теории и практике общего и специального образования. Широкий общественный интерес вызывают вопросы оптимизации воспитания и обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поиска новых средств и способов организации их деятельности.

В Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования содержится указание на то, что построение образовательного процесса необходимо осуществлять в адекватных возрасту видах детской деятельности. В первую очередь – это игра как ведущая деятельность детей дошкольного возраста, а также коммуникативная, двигательная, продуктивная, познавательно-исследовательская, трудовая, музыкально-художественная деятельность, чтение (восприятие) художественной литературы. Для реализации всех указанных видов детской деятельности в дошкольном образовательном учреждении особенно важно использование наглядных средств. Особо это важно при организации работы с детьми, имеющими нарушения зрения разной степени тяжести.

Известный психолог С.Л. Рубинштейн отмечает, что роль зрения в отражении человеком окружающего мира

исключительна и велика: «Зрение даёт нам наиболее совершенное, подлинное восприятие предмета» [133]. Несомненно, что нарушения зрения обуславливают значительные ограничения чувственного познания. Обеднение зрительного опыта при низкой остроте зрения приостанавливает или замедляет созревание связей в нейронных структурах, что оказывает отрицательное влияние на развитие восприятия (Л.П. Григорьева, Л.А. Новикова, Н.Н. Зислина и др.) [29; 31; 110].

Дефект зрения затрудняет накопление чувственного опыта, ведет к неполноценному восприятию, которое отличается замедленностью, неточностью, бедностью, фрагментарностью. В связи с этим детям с нарушениями зрения требуется специально организованное обучение, предусматривающее формирование специальных способов зрительного обследования объектов, развитие перцептивных действий, способствующих компенсаторному развитию восприятия (Л.А. Дружинина, Л.П. Григорьева, Г.В. Никулина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.А. Ремезова, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова, Л.В. Фомичева и др.).

Особенно дефект зрения сказывается на восприятии изображений с множественными объектами (Л.П. Григорьева, Г.В. Никулина, Л.В. Фомичева).

Л.П. Григорьева, Т.А. Грищенко отмечают, что у детей с нарушениями зрения отмечаются значительные трудности при восприятии простых и сложных изображений, что проявляется не только в ошибках при восприятии объектов, но и в умениях устанавливать взаимозависимости между объектами, а также причинно-следственные связи.

Ряд учёных (Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, В.А. Феоктистова, Л.В. Фомичева) указывают на необходимость организации и проведения специальных коррекционных занятий, направленных на повышение уровня владения зрительно-сенсорными эталонами, зрительно-пространственного восприятия, восприятия изображений сложной формы и сюжетных картин.

Значим тот факт, что одним из ведущих принципов коррекционно-компенсаторного развития детей является принцип наглядности – дидактический принцип, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринятых детьми. Принцип наглядности впервые теоретически обосновал Я.А. Коменский. Он впервые сформулировал «золотое правило», по которому при обучении надо предоставить «видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания». Согласно дидактике, использование наглядности способствует усвоению знаний, активизации методов обучения, развитию познавательной и речевой деятельности детей с нарушениями зрения, определению качества усвоения учебного материала.

Наглядность в обучении дошкольников с нарушениями зрения способствует тому, что у детей, благодаря восприятию предметов и явлений окружающего мира, формируются представления, понятия, развиваются мышление и речь. Поэтому использование специальных средств наглядности и специальных приёмов деятельности весьма важно в процессе восприятия сюжетных изображений детьми дошкольного возраста.

Педагоги общеобразовательных и специальных (коррекционных) детских садов направляют свои усилия на обучение детей дошкольного возраста рациональным приемам получения информации об окружающем мире, формируют у них общие и специфические для каждой образовательной области компетенции. В работе с детьми с нарушениями зрения педагоги организуют непосредственно образовательную деятельность так, чтобы обучающиеся всесторонне воспринимали изучаемый материал, анализировали явления, осмысливали понятия и закономерности.

Наилучшим средством для реализации наглядно-практических методов обучения в дошкольном образовании является дидактический материал, который предназначен для практической деятельности ребенка с расчетом на максимально возможную степень самостоятельности. Он может быть подобран в наиболее полном соответствии с индивидуальными особенностями и зрительными возможностями каждого ребенка, а его использование позволяет детям легче усваивать учебный материал.

Особенностями применения наглядных средств и дидактического материала в дошкольном образовании является следующее:

- во-первых, стремление к возможно максимальной естественности, натуральности предлагаемых для ознакомления и исследования объектов и предметов;
- во-вторых, наглядно-действенный характер знакомства и исследования предъявляемых предметов, объектов (ребенок по возможности должен получить макси-

мально полную информацию об объекте, с использованием всех анализаторов, включая зрение, осязание, обоняние и вкус);

– в-третьих, закрепление в слове воспринимаемых чувственно-наглядных образов, признаков предметов, явлений [89; 90; 96; 97; 98].

В настоящее время подробно описаны особенности зрительного восприятия детей с нарушениями зрения (Л.П. Григорьева, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, Л.В. Фомичева), описаны методы и приемы коррекционной работы по его развитию (Л.П. Григорьева, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.А. Ремезова, Л.В. Фомичева), предложены программы по развитию зрительного восприятия детей с различной степенью выраженности зрительного дефекта (Л.П. Григорьева, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.В. Фомичева), разработаны конспекты занятий по развитию зрительного восприятия (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.А. Ремезова, Ю.Ю. Стахеева). Вместе с тем в практике тифлопедагогики ощущается острая нехватка рекомендаций по определению содержания и особенностям проведения коррекционных занятий по восприятию сюжетного изображения с использованием различных видов специальных средств наглядности, а также потребность в систематизации и описании специфики использования наглядных средств разными специалистами в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения.

Цель пособия заключается в теоретическом обосновании роли средств наглядности в интенсификации про-

цесса восприятия сюжетных изображений детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения, а также в описании возможностей их практического применения в работе с детьми данной категории.

Следует отметить, что предложенные авторами наглядные и дидактические пособия, материалы и методические приемы их использования в коррекционной работе апробированы в течение нескольких лет в образовательном процессе применительно к различным категориям дошкольников (с нарушениями зрения, слуха, речи, задержкой психического развития). Использование описанных в пособии наглядных средств обучения, применяемых в контексте различных методов с использованием разнообразных приемов, способствует достижению стабильных положительных результатов в развитии способности воспринимать сюжетные изображения, в познавательном и речевом развитии воспитанников.

В главе «Теоретические вопросы изучения зрительного восприятия сюжетных изображений детьми дошкольного возраста» рассмотрены понятие зрительного восприятия как одного из основных способов получения информации из окружающей среды, его основные свойства, фазы и условия формирования зрительного образа. Авторами представлены особенности развития процесса восприятия в период дошкольного детства, показана роль памяти, речи, мышления в становлении перцептивного образа объекта. Рассматривая своеобразие восприятия сюжетных изображений детьми дошкольного возраста, авторы вычленяют механизм данного процесса, который включает действия по выделению, отбору, переработке

информации и построению на их основе представления об изучаемых явлениях и предметах окружающей действительности. В главе акцентируется внимание на том, что обогащение детской речи словами – названиями качеств, признаков, состояний предметов и отношений между ними – является важным фактором развития целенаправленного, осмысленного восприятия сюжетного изображения.

В главе «Характеристика зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения» дается клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, подробно рассмотрены особенности их зрительного восприятия, в том числе восприятия сюжетных изображений. Авторы приводят результаты анализа теоретических источников, данные собственных экспериментальных исследований.

Организационные вопросы, а также содержание диагностического изучения особенностей зрительного восприятия сюжетных изображений детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения рассматриваются в **третьей главе**. В пособии предложена диагностическая методика, протоколы фиксации экспериментальных данных, приведены примеры их качественного анализа.

Глава «Развитие зрительного восприятия сюжетных изображений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения» содержит материал, характеризующий сюжетную картину как важное средство наглядности в дошкольном возрасте. Авторами описан

процесс восприятия сюжетных изображений, показано ведущее значение речи в развитии восприятия сюжетных изображений дошкольниками.

Авторы описывают содержание психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе развития восприятия сюжетных изображений с использованием средств наглядности.

В пособии рассмотрен ряд задач, решаемых в процессе работы с дошкольниками по восприятию и интерпретации сюжетных изображений. Одной из актуальных задач на занятиях с использованием сюжетных изображений авторы считают формирование способов восприятия картины. Для этого важно проводить работу по формированию у детей знаний об информативных признаках и предметах, раскрывающих сюжет, обучать детей выделять признаки в сюжетном изображении с установлением логических связей. Большое внимание уделено описанию целенаправленного использования средств наглядности и дидактического материала, организации действий с ним в процессе психолого-педагогического сопровождения.

В приложении представлено описание дидактических пособий, некоторых приемов, используемых в процессе работы по сюжетной картине, предложены материалы для организации коррекционной работы всех специалистов по развитию восприятия детьми конкретных сюжетных изображений (технологические карты коррекционных занятий, пропедевтическая работа, художественное слово, основные задачи). При этом важная

роль отводится практическим методам, с помощью которых педагог придает практический характер познавательной деятельности детей, усвоению новых знаний, умений. Игровые методы и приемы вызывают у детей повышенный интерес, положительные эмоции, помогают концентрировать внимание на учебной задаче.

Целесообразное использование средств наглядности поможет педагогу регулировать нагрузку, обеспечит оптимальный уровень плотности занятий с детьми, а также решит коррекционные, психолого-педагогические и дидактические задачи с учетом интеллектуальных, творческих возможностей и психофизических особенностей каждого ребенка.

Данное учебно-методическое пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлениям 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация «бакалавр», профили «Дошкольная дефектология», «Тифлопедагогика»), 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»), 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и педагогика дошкольного образования»), 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация «магистр»), программы магистратуры «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями зрения», а также у слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки в области специального и инклюзивного образования и направлено на формирование необходимых навыков для осуществления психолого-педагогического сопровожде-

ния во всех типах дошкольных образовательных организаций детей с нарушениями зрения и инвалидностью, включая детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, профессиональных компетенций, в том числе описанных ниже.

Компетенции

1. Общекультурные:

- способность к социальному взаимодействию и сотрудничеству в социальной и профессиональной сферах с соблюдением этических и социальных норм;
- способность к самообразованию и социально-профессиональной мобильности;

2. Общепрофессиональные:

- способность осуществлять образовательно-коррекционный процесс с учетом психофизических, возрастных особенностей и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся в области коррекционно-педагогической деятельности;
- способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе лично-ориентированного и индивидуально дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ;
- готовность к организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования;
- готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ОВЗ;

3. В области диагностико-консультативной деятельности:

– способность к проведению психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ, анализу результатов комплексного медико-психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ на основе использования клинико-психолого-педагогических классификаций нарушений развития;

– готовность к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ОВЗ и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением;

4. В исследовательской деятельности:

– способность к реализации дефектологических, педагогических, психологических, лингвистических, медико-биологических знаний для постановки и решения исследовательских задач в профессиональной деятельности.

Активное использование наглядности, практических приемов обучения, подключение к процессу восприятия всех анализаторных систем обеспечивает конкретизацию и расширение представлений об окружающем, а также способствует развитию речи, повышению познавательной активности, воспитанию интереса и положительного отношения к учению, укрепляет связь обучения с жизнью у всех категорий детей дошкольного возраста (с нормальным развитием, при нарушениях зрения, слуха, интеллекта, речи, задержке психического развития). Считаем, что данное пособие будет полезным широкому кругу специалистов:

– воспитателям, методистам, психологам общеобразовательных дошкольных учреждений;

– воспитателям, учителям-дефектологам, методистам, психологам образовательных дошкольных учреждений, реализующих адаптированную образовательную программу для детей с ОВЗ;

– студентам педагогических университетов, обучающихся на дошкольных и дефектологических факультетах.

Представленный материал, как показывает наш опыт, может быть интересен учителям начальных классов, психологам общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СЮЖЕТНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. ПОНЯТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В современной психолого-педагогической литературе восприятие рассматривается как психический процесс отражения в сознании человека совокупности свойств предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии на органы чувств в данный момент [28; 52].

В педагогическом словаре под редакцией Б.М. Бим-Бада и других сказано, что восприятие связано с пониманием целостности отражаемого.

Восприятие носит активный характер и тесным образом связано с такими понятиями, как «образ восприятия» (или «перцептивный образ») и «перцепция» (или «перцептивный процесс»). Так, в психологическом словаре под редакцией В.В. Давыдова восприятие рассматривается как:

1) субъективный образ предмета, явления или процесса, непосредственно воздействующего на анализатор или систему анализаторов (употребляется также термин «образ восприятия», «перцептивный образ»);

2) процесс формирования этого образа (употребляется также термин «перцепция», «перцептивный процесс») [123].

Подобное определение предложено в психологическом словаре под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко [18].

Не менее важным является определение восприятия, предложенное в Российской педагогической энциклопедии под редакцией В.В. Давыдова: «восприятие – система приема и преобразования информации, обеспечивающая организму отражение объективной реальности и ориентировки в окружающем мире» [132].

Рассматривая восприятие как психический процесс отражения свойств предметов и явлений в их совокупности при их непосредственном воздействии на органы чувств, современная наука пытается примирить две крайние точки зрения на представление о процессе восприятия и предполагает, что восприятие изначально носит комплексный характер, но «целостность образа» всё же является продуктом синтезирующей деятельности коры головного мозга [18; 111; 123; 132].

В зависимости от модальности раздражителя выделяют следующие виды восприятия: зрительное, слуховое, обонятельное, осязательное [4; 5]. В соответствии с темой нашей работы, мы рассмотрим более подробно зрительное восприятие.

Являясь наиболее разработанной, проблема зрительного восприятия до настоящего времени продолжает привлекать внимание психологов.

Зрительное восприятие в психолого-педагогической литературе определяется как совокупность процессов построения зрительного образа окружающей действительности на основе сенсорной информации, получаемой с помощью зрительной системы. Данное понятие зрительного восприятия отражено в работах Р.Е. Барабанова, Б.М. Величковского, Л.П. Григорьевой, В.П. Зинченко, А.Г. Рузской [12; 21; 29; 60; 125].

Зрительное восприятие (как один из видов восприятия в целом) имеет определенный спектр свойств, среди которых избирательность, предметность, целостность, структурность, константность, апперцепция. Рассмотрим более подробно каждое них.

Предметы и явления окружающего мира так интенсивно воздействуют на человека во всем своем многообразии, что он не может их все воспринимать одновременно. Из огромного числа воздействий лишь некоторые выделяются с большей отчетностью и осознанностью. Эта особенность характеризует *избирательность* восприятия – выделение каких-либо объектов (или их частей), находящихся в сенсорном поле – в зоне восприятия. Избирательность восприятия проявляется во внимании. Выделяемый и отчетливо отражаемый объект выступает как «фигура», остальные субъекты как её «фон» [21].

В условиях реальной деятельности решающую роль в избирательности восприятия играет выполняемая человеком задача, установка, готовность воспринимать те или иные предметы определённым образом.

Важным свойством восприятия является его *предметность* – отнесенность всех получаемых с помощью ор-

ганов чувств сведений о внешнем мире к самим предметам внешнего мира [72; 133]. Без такого отнесения восприятие не может выполнять свою ориентирующую и регулирующую функцию в практической деятельности человека. Предметность восприятия не врожденное качество. Существует определённая система действий, которая обеспечивает субъекту открытие предметности мира. И.М. Сеченов подчеркивает, что предметность формируется на основе процессов, в конечном счете, всегда внешне двигательных, обеспечивающих контакт с самим предметом. Без участия движения наше восприятие не обладало бы качеством предметности, то есть отнесенностью к объектам внешнего мира. Предметность играет особую роль и в регуляции поведения, и в формировании самих перцептивных процессов [139].

Другое свойство восприятия – его целостность. В отличие от ощущения, отражающего отдельные свойства предмета, воздействующего на органы чувств, восприятие есть целостный образ предмета. Целостность восприятия – свойство восприятия, заключающееся в том, что любой объект, а тем более пространственная предметная ситуация воспринимаются как устойчивое системное целое, даже если некоторые части этого целого в данный момент не могут быть наблюдаемыми [29; 60; 133].

С целостностью восприятия тесно связана его *структурность*. Мы воспринимаем абстрагированную из ощущений обобщенную структуру, которая формируется в течение некоторого времени. Источники целостности и структурности восприятия лежат в особенностях самих отражаемых объектов, с одной стороны, и в предметной деятельности человека – с другой [29; 60; 133].

Константность восприятия характеризуется относительным постоянством некоторых воспринимаемых свойств предметов при сравнительном широком диапазоне изменения условий восприятия [12; 125]. Благодаря константности мы воспринимаем окружающие предметы как относительно постоянные по форме, цвету, величине и так далее. Эта особенность объясняется опытом, приобретённым в процессе индивидуального развития личности, и имеет огромное практическое значение. Если бы восприятие не было константным, то при каждом повороте, движении, изменении освещённости, мы сталкивались бы с новыми предметами, переставали бы узнавать то, что было известно ранее. Свойство константности обеспечивает относительную стабильность окружающего мира, отражая единство предмета и условие его существования [12; 125].

Важной особенностью восприятия является его зависимость от прошлого опыта, знаний, содержания и задач выполняемой деятельности, индивидуальных психологических различий людей (потребности, склонности, интересы, мотивы и так далее). Под влиянием этих факторов создаётся характерная для каждого человека апперцепция – свойство психики человека, выражающее зависимость восприятия предметов и явлений от предшествующего опыта данного субъекта, от общего содержания, направленности и других личностных особенностей его психической деятельности, обуславливающее значительные различия при восприятии одних и тех же предметов разными людьми или же одним и тем же человеком в разное время [12; 133].

Таким образом, зрительное восприятие (как один из видов восприятия в целом) выступает как очень сложный многоуровневый, системный процесс (Л.П. Григорьева).

В работах Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, Л.Н. Леушиной, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной и других отмечены наиболее важные функции зрительного восприятия, интенсивно формирующиеся в дошкольный период.

Одной из ведущих функций зрения и зрительного восприятия является стимульно-различительная функция, направленная на активное взаимодействие с окружающим миром на уровне ориентировочной деятельности для установления контакта. Эта функция проявляется как пробуждение, активизация всех психологических и физиологических механизмов при вступлении в контакт с окружающим миром. В результате перцептивных действий выделяются качественные характеристики в предмете, и затем перцептивная информация поступает в зрительные центры, стимулируя мозг к аналитико-синтетической деятельности.

Следующей весьма важной функцией является аналитико-синтетическая сторона зрительного восприятия, заключающаяся в осуществлении анализа на основе сенсорных эталонов и узнавании предметов и явлений окружающей среды. Процесс анализа и синтеза воспринимаемых признаков и свойств окружающей действительности является одной из ведущих и основных функций зрения. Зрительный анализ направлен на изучение построения предмета, начиная с процесса выделения опорных точек или точек отчета (В.П. Зинченко). Успех

опознания зависит от того, насколько дети владеют набором специальных опознавательных мерок – эталонов признаков и свойств предметов – и умеют вычленять, анализировать эти признаки, а затем объединять в единое целое, с тем чтобы с помощью процесса категоризации соотнести предмет с его образом. При отсутствии умения анализировать с помощью зрения, появляется тенденция к обеднению чувственного опыта.

Далее необходимо выделить информационно-познавательное значение зрения и зрительного восприятия, проявляющиеся в систематизации, упорядочивании анализируемой информации сообразно имеющимся образам мышления и памяти.

Восприятие внешнего мира невозможно как без внимания, направленного вовне, так и без внимания, нацеленного на образы – эталоны памяти. Зрительная система объединяет в целое признаки одного объекта, не смешивая их с признаками других объектов. Такая избирательность обеспечивается механизмами внимания. Формирование внимания обуславливает развитие у ребенка активных форм восприятия и способности выделять из окружающей среды значимые и существенные свойства (Р.Е. Барабанов, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, В.П. Зинченко).

О большой роли мыслительных процессов в восприятии пишут И.М. Сеченов, С.Л. Рубинштейн, Е.В. Селезнева и другие. В современной психологии показана особая роль зрительного восприятия в становлении мышления и большое значение уровня развития мышления для зрительного восприятия. Установлено, что сен-

сорная чувствительность возрастает в процессе решения мыслительных задач. Это объясняется тем, что сенсорные процессы тесно связываются с мыслительными операциями и активизируются в ходе решения задач. Мышление выступает как причина изменения сенсорной чувствительности. Данные взгляды отражены в том числе в работах Л.С. Выготского, Л.А. Венгера, В.С. Мухиной, Н.Н. Поддъякова и других.

Не менее значимой является коммуникативно-воспитывающая функция зрительного восприятия, определяющая формирование эмоционально-поведенческого и социального поведения ребёнка. Коммуникативно-воспитывающее значение зрения проявляется в воспитании у ребёнка определённой системы информации, позволяющей ему адекватно действовать, мотивационно обосновывать свои поступки [76; 125; 133].

Таким образом, зрительное восприятие, являясь одним из видов восприятия в целом и обладая рядом свойств, характерных для восприятия как психического процесса, выступает ведущим (доминантным) в познании ребёнком окружающего мира и играет большую роль в развитии его психики, в овладении им различными видами деятельности, что подтверждают исследования таких выдающихся психологов и педагогов, как Л.П. Григорьева, Л.И. Плаксина, Л.А. Венгера, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина.

Зрительное восприятие тесно связано с сенсорным развитием ребёнка. С помощью зрения можно воспринимать такие сенсорные характеристики предметов, как цвет, форма, величина.

По определению А.В. Запорожца, сенсорные эталоны – это система выделенных человечеством в ходе исторического развития, систематизированных и словесно обозначенных чувственных мерок для анализа окружающего и упорядочивания своего опыта.

Механизм усвоения детьми системы сенсорных эталонов раскрыт в работах Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, В.С. Мухиной, Н.П. Сакулиной, А.П. Усовой. Процесс овладения системой сенсорных эталонов начинается рано, проходит сложный путь развития и не ограничивается дошкольным детством.

Согласно теории сенсорного воспитания детей, разработанной Л.А. Венгером, ознакомление с сенсорными эталонами цвета, формы и величины составляют основное содержание сенсорного воспитания ребенка в детском саду, т.к. именно форма, величина и цвет имеют определяющее значение для формирования зрительных представлений о предметах и явлениях действительности.

Совершенство восприятия, полнота и точность зрительных образов зависят от того, насколько полной системой способов, необходимых для обследования объектов, владеет дошкольник. Сенсорное развитие дошкольника включает в себя две взаимосвязанные стороны: во-первых, усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений, во-вторых, овладение новыми по содержанию, структуре и характеру обследовательскими действиями.

Одним из качеств предметов окружающей действительности является цвет. Человек воспринимает окружа-

ющий мир в цвете и в своей жизни широко использует весь цветовой спектр, созданный природой, дополняя его другими красками. На этапе обнаружения объекта цвет является сигнальным средством, привлекающим внимание [21; 23; 82].

Совершенствование в старшем дошкольном возрасте представлений о цвете приводит к усвоению цветовых тонов спектра. Ребенок узнает об изменчивости каждого цвета по насыщенности, о том, что цвета разделяются на теплые и холодные, знакомится с мягкими, пастельными и резкими, контрастными сочетаниями цветов.

Восприятие цвета зависит от индивидуальных особенностей зрения, темперамента, уровня эстетического вкуса человека. Наличие цветочувствительности играет большую роль в опознании изображений, предметов окружающего мира, позволяет лучше различать детьми объекты и воспринимать большое количество информативных признаков [21; 23; 82].

Важным свойством окружающих предметов является их форма. Форма предмета получила обобщенное отражение в геометрических фигурах. Геометрические фигуры являются эталонами, пользуясь которыми человек определяет форму предметов и их частей.

Зрительное восприятие формы предмета должно быть направлено не только на то, чтобы видеть, узнавать форму наряду с другими признаками, но и уметь, абстрагируя форму от объекта, видеть её в других объектах. Такому восприятию формы предметов и её обобщению способствует знание детьми эталонов геометрических фигур [21; 22; 33; 38; 60].

С большим трудом дети усваивают представления о величине предметов и об отдельных измерениях величины: длине, ширине, высоте. Важным условием для восприятия величины предметов является возможность одновременного обозрения их. Способность охватить взором предмет зависит от поля зрения ребёнка, размера предмета и расстояния, с которого он рассматривается. Важно, чтобы дети овладели так называемыми глазомерными действиями. Это происходит, когда дошкольники овладевают умением соизмерять ширину, длину, высоту, форму, объем предметов. После этого они переходят к решению задач в зрительном плане [51; 73; 74; 85; 86; 124; 151; 152; 155].

В старшем дошкольном возрасте у детей складываются представления о пространственных отношениях между предметами. Дошкольники начинают обозначать словом взаимоположение предметов (за, перед, сверху, снизу, между, слева, справа и т.п.).

Исследования А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева показали, что усвоение сенсорного опыта происходит не в форме пассивного восприятия, а активным образом с помощью своеобразных перцептивных действий (идентификации, соотнесения, перцептивного моделирования). Авторы рассматривают перцептивные действия как структурную единицу процесса восприятия [55; 56; 72].

По мнению Б.Ф. Ломова, формирование образа восприятия включает в себя ряд фаз, связанных с решаемыми перцептивными задачами:

- 1) обнаружение объекта и выделение его информационных признаков;

2) интерпретация этих признаков и формирование зрительного образа;

3) соотнесение воспринятого образа с перцептивным и вербальным эталонами, хранящимися в памяти;

4) оценка степени совпадения с эталонами памяти, которая позволяет произвести категоризацию, то есть принять решение, к какому классу относится объект [75; 76].

В.П. Зинченко соблюдена та же этапность восприятия образов, измененная с учётом особенностей дошкольного возраста [60]:

– операция обнаружения (выделение границы между объектом и фоном);

– операция выделения наиболее информативного содержания. Эта операция развивается постепенно и поддается специальному научению. Как отмечает А.В. Запорожец, между операциями обнаружения и выделения трудно провести определенную грань [55];

– операция ознакомления с уже выделенным перцептивным содержанием;

– операция опознавательного (репродуктивного) действия. Эта операция с возрастом становится максимально свернутой. Например, к шести годам для опознавания объекта ребенку достаточно зрительно обследовать лишь часть контура. Перцептивные действия сворачиваются, выполняются незаметно и быстро. Восприятие становится внутренним процессом, направленным на познание не внешних особенностей, а скрытых связей между предметами и явлениями [55; 60].

Таким образом, резюмируя всё вышесказанное, необходимо отметить то, что:

– зрительное восприятие – важный познавательный психический процесс;

– процесс зрительного восприятия включает аналитико-перцептивную деятельность, направленную на восприятие цвета, формы, величины предметов, пространственных и временных отношений;

– зрительное восприятие – активный процесс, а формирование зрительного образа объекта включает определённую последовательность.

Развитие зрительного восприятия, как сложного акта, идёт длительное время: от рождения до 15–18 лет. Дошкольный возраст – период его интенсивного развития.

1.2. ХАРАКТЕРИСТИКА ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Как отмечает А.Г. Маклаков, восприятие не является врожденной характеристикой [79]. В соответствии с концепцией Л.С. Выготского, онтогенез восприятия – системный процесс, который осуществляется только на основе сочетания органического созревания и обучения.

Зрительное восприятие развивается в тесной взаимосвязи с другими видами восприятия: слуховым, тактильным и кинестетическим (осязательным), обонятельным, вкусовым [14].

Рассмотрим особенности развития процесса восприятия в период дошкольного детства.

В работах Н.Ю. Боряковой мы находим важнейшие закономерности развития восприятия детей в период **новорожденности и младенчества** [19]. В период, когда

у младенца имеются только некоторые безусловные рефлексy, возможности восприятия сигналов внешнего мира весьма ограничены, ребенок воспринимает лишь те сигналы, которые запускают эти рефлексy. В первые недели жизни возникают реакции на звук (на 2–3 неделе) и на свет (на 3–5 неделе) в виде слухового и зрительного сосредоточения. К концу первого месяца жизни появляются первые условные рефлексy, и круг восприятия расширяется. Формируется сложная ответная двигательная реакция на восприятие лица матери (или другого близкого человека) – «комплекс оживления».

Далее улучшение зрительного восприятия приводит к формированию зрительного сосредоточения: в 3 месяца появляется реакция зрительного прослеживания за движением предмета, а уже в 4 месяца ребенок активно смотрит, «изучая» предмет. Расширяются возможности восприятия формы и цвета: в 6 месяцев формируется чёткое восприятие цвета, а к 8 месяцам (либо чуть позже) возникает зрительное восприятие глубины пространства. К этому времени у младенца формируется зрительная обобщенная картина мира [19].

Т.В. Алейникова отмечает, что параллельно зрительному восприятию совершенствуется кинестетическое восприятие ребенка (хватание, ощупывание предметов), которое, дополняя зрительное, позволяет воссоздать более полную картину мира. Также продолжает развиваться слуховое и обонятельно-вкусовое восприятие [3].

В раннем возрасте с появлением речи расширяется круг общения ребенка и соответственно круг его восприятия, которое продолжает интенсивно развиваться в ран-

нем детстве (от 1-го до 3-х лет). В это время все новые объекты, попадающие в поле зрения ребенка, привлекают его внимание и вызывают желание овладения ими и изучения их в действии. По словам Л.С. Выготского, в раннем возрасте преобладает наглядное аффективно окрашенное восприятие, непосредственно переходящее в действие – задачи восприятия решаются в наглядно-действенном плане.

По мнению Г.А. Урунтаевой, в раннем детстве восприятие остается весьма несовершенным. Оно отличается хаотичностью, непоследовательностью, ориентацией на наиболее яркий и значимый для ребенка признак, по которому он узнает предмет. При рассматривании картинок ребенок не обращает внимания на пространственное расположение объектов [153].

Вместе с тем развитие в этом возрасте предметной деятельности ставит ребенка перед необходимостью выделения и учета тех сенсорных признаков предметов, которые имеют практическую значимость для выполнения действий. Именно в процессе деятельности дети выделяют форму и величину предметов. Однако зрительное восприятие тех же признаков предметов на картинках остается расплывчатым и неточным. Цвет ребенком воспринимается труднее, поскольку, в отличие от формы и величины, не оказывает большого влияния на выполнение действий [153].

По утверждению Г.А. Урунтаевой, выполнение ребенком орудийных и соотносящих действий создает условия для освоения им перспективных действий, которые, в свою очередь, делают восприятие более точным и правильным. На первых порах ребенок не владеет спосо-

бами зрительного соотнесения предметов и выполняет соотносящие действия на основе внешних ориентировочных действий – примеривания. Характер ориентировочных действий ребенка изменяется, когда он начинает использовать мерку для выделения необходимого соотношения предметов по признаку. Постепенно сопоставление свойств предметов с меркой начинает протекать на основе зрения без практических действий. На третьем году жизни хорошо знакомые ребенку предметы становятся постоянными образцами, с которыми ребенок сравнивает свойства любых объектов [153].

Слова, обозначающие признаки предметов, дошкольники усваивают с трудом и почти не пользуются ими в самостоятельной деятельности. Как установили Л.А. Венгер, Э.И. Пилюгина, важно, чтобы ребенок умел подбирать предметы по слову взрослого, фиксирующего определенный признак, и мог учитывать свойства объектов в практической деятельности. Это создает основу для усвоения в более старшем возрасте сенсорных эталонов [23; 112].

В работах Т.В. Алейниковой отмечается, что в дошкольном возрасте перцептивные и эмоциональные процессы дифференцируются, восприятие становится осмысленным и целенаправленным, появляется произвольность, обеспечивающая поиск, наблюдение, рассмотрение. Формированию восприятия в этом возрасте способствует становление и дальнейшее развитие речи, позволяющей дифференцировать предметы и их отдельные качества и свойства. Восприятие превращается в особую познавательную деятельность, имеющую свои цели, задачи, средства и способы осуществления. Совершен-

ство восприятия, полнота и точность образов зависят от того, насколько полной системой способов, необходимых для обследования, владеет дошкольник. Поэтому главными линиями развития восприятия дошкольника выступают освоение новых по содержанию, структуре и характеру обследовательских действий и освоение сенсорных эталонов [3].

Особенно благоприятным для развития зрительного восприятия является **младший дошкольный возраст**. По мнению Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, В.С. Мухиной, Н.П. Сакулиной, в возрасте 3–4-х лет происходит наиболее интенсивное развитие сенсорных способностей ребенка. У детей 3-х лет продолжается интенсивное освоение множества действий с предметами через их непосредственное, особенно зрительное, ознакомление с предметами и явлениями окружающего мира. Большую роль в обучении длительному наблюдению и действию с предметами окружающего мира по-прежнему играет взрослый. Он направляет познавательную деятельность ребенка, и его действия выступают в качестве образца [22–24].

Для развития восприятия ребенок должен овладеть общественным сенсорным опытом, который включает в себя наиболее рациональные способы обследования предметов [75; 76]. Как отмечают Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, в 3–4 года у ребенка происходит переход от использования предэталонов к применению собственно эталонов – средствами восприятия выступают уже не конкретные предметы, а некие образцы их свойств, причём каждое имеет вполне определённое название.

Исследования А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева показали, что усвоение сенсорного опыта происходит с помощью перцептивных действий, которые относятся к группе ориентировочных действий и поэтому всегда направлены на обследование объекта.

Под воздействием обучения у детей продолжает интенсивно развиваться подражательная деятельность. Она, по мнению З.М. Богуславской, начинает приобретать более управляемый, целенаправленный и дифференцированный характер. Это способствует дальнейшему совершенствованию и развитию предметности и других качеств зрительного восприятия. Восприятие становится избирательным, анализирующим и синтезирующим, а главное – осознанным. Благодаря этому ребенок не просто смотрит на предмет, а видит его, выделяя из группы других в пространстве, рассматривает внимательно более длительное время со всех сторон. Он обращает внимание на отдельные детали предмета, отмечает, что они разные. Таким образом, представления о предметах на основе развития дифференцированных перцептивных действий под зрительным контролем становятся все более полными [16; 17].

З.М. Богуславская установила, что в младшем дошкольном возрасте дети от манипуляций с предметом переходят к ознакомлению с ним на основе осязания и зрения, причем движения руки по предмету определяют движение глаз. Исследования Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, Л.Б. Осиповой, А.Г. Ружской позволяют утверждать, что с возрастом у дошкольников совершенствуется как зрительное, так и осязательное восприятие

формы, к четырем-пяти годам формируется зрительно-осязательная функциональная сенсорная система.

Если в раннем детстве восприятие признаков объекта возникает при выполнении предметной деятельности, у младшего дошкольника обследование предметов подчиняется преимущественно игровым целям, то к **старшему дошкольному возрасту** обследование приобретает характер экспериментирования, обследовательских действий, последовательность которых определяется не внешними впечатлениями ребенка, а поставленной перед ним познавательной задачей.

Также у дошкольника меняется характер ориентировочно-исследовательской деятельности. От внешних практических манипуляций с предметами дети переходят к ознакомлению с предметом на основе зрения и осязания. В дошкольном возрасте преодолевается разобщенность между зрительным и осязательным обследованием свойств и возрастает согласованность осязательно-двигательных и зрительных ориентировок [153].

Связь восприятия с мышлением и речью приводит к его интеллектуализации, управляемости, осмысленности; развивается восприятие времени и пространства [153]. Наиболее ярко прослеживается взаимосвязь восприятия и наглядно-образного мышления, и, следовательно, качество, полнота зрительного восприятия зависят от понимания, определения значения воспринимаемых предметов и их свойств, их отношения к другим предметам и их свойствам.

В работах Л.П. Григорьевой детально рассмотрен процесс восприятия **в старшем дошкольном возрасте**.

Ребенку этого возраста свойственно достаточно полное представление о предметах окружающей действительности, его восприятие становится более организованным и эффективным. Дети уже знают не только основные цвета, но и их оттенки. Заметно уменьшается количество ошибок и повышается точность в различении цветов [125].

Зрительное восприятие ребёнка пяти лет всё ещё носит произвольный характер, другими словами, является непреднамеренным. К семи годам дети уже могут ставить перед собой цель изучить свойства того или иного предмета, а также сравнить предметы между собой [125].

По мнению В.А. Лапшина, к пяти-шести годам происходят существенные изменения в процессе восприятия пространства. В данном возрасте ребёнок всё чаще проявляет потребность произвести анализ во всех встречающихся формах. Он уже предпринимает попытки установить, на что похож предмет, т.е. происходит ассоциативная деятельность [61].

Также в этом возрасте дети уже довольно хорошо осуществляют решение задач на сравнение длины линий, сложнее дается решение сложных задач на основе использования глазомера.

Исследования Б.С. Волкова и Н.В. Волковой говорят о том, что после шести лет система внутрикорковых связей становится более пластичной и происходит более полное и специализированное вовлечение задних и передних отделов ассоциативных областей мозга в перцептивную деятельность, другими словами – формируются более сложные перцептивные действия, механизм соотнесения образа с эталоном, а также происходит создание

предпосылок для построения адекватных образов различных объектов [25]. Период от старшего дошкольного возраста до девяти-десяти лет можно рассматривать как сензитивный для развития целостного восприятия сложных объектов и изображений, в том числе сюжетных [160].

В дошкольном возрасте для восприятия характерно следующее:

- 1) восприятие превращается в особую познавательную деятельность;
- 2) зрительное восприятие становится одним из ведущих;
- 3) воспринимаемая предметы и действия с ними, ребенок более точно оценивает цвет, форму, величину (освоение сенсорных эталонов);
- 4) совершенствуется умение определять направление в пространстве, взаимное расположение предметов, последовательность событий [13].

Таким образом, зрительное восприятие к концу дошкольного возраста характеризуется тем, что его результатом является не только целостный образ предмета в совокупности его свойств, но и понимание взаимосвязи и взаимозависимости воспринимаемого объекта и других объектов окружающего мира. Становление таких психических функций, как внимание, речь, интеллект, расширяет результат зрительного восприятия, на основе которого происходит формирование представлений об окружающем мире и образах предметов, целостной картины мира.

1.3. СВОЕОБРАЗИЕ ВОСПРИЯТИЯ СЮЖЕТНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сюжетная картина является важным средством наглядности как в дошкольном, так и в школьном возрасте.

В Новом толково-словообразовательном словаре русского языка Т. Ефремовой дано определение сюжетного изображения: «сюжетное изображение – это изображение каких-либо действий и действующих лиц, связанных определенной ситуацией» [87].

В обучении и воспитании детей дошкольного возраста важную роль играет **процесс восприятия сюжетных изображений**, в структуре которого можно вычленить действия по выделению, отбору, переработке информации и построению на их основе представления об изучаемых явлениях и предметах окружающей действительности.

Интерпретация сюжетных картин, понимание изображенных на них ситуаций, событий зависят как от правильности восприятия, так и от характера изображенного сюжета – его сложности, известности ребенку, доступности его пониманию.

Для того чтобы воспринимать сюжетное изображение, необходимо узнавать все объекты, изображённые на картине, выделять сенсорные и временные характеристики предметов, определять местоположение объектов в пространстве, воспринимать перспективу, человека (его позу, эмоциональное состояние), устанавливать причинно-следственные связи между объектами.

С.Л. Рубинштейн выдвинул положение о зависимости форм восприятия от его содержания [133]. Будет ли ребенок перечислять отдельные предметы, нарисованные на картинке, или он сможет описать или даже истолковать

воспринятое как смысловое целое, зависит в значительной мере от содержания воспринимаемого. Существуют, с одной стороны, такие простые жизненные ситуации, понимание которых даже для старших дошкольников оказывается трудным (они в этом случае могут лишь просто перечислять предметы). С другой стороны, если сюжет картинки не выходит за рамки жизненного опыта ребенка, то, разглядывая ее, дошкольники могут успешно определить, что делают люди, которые на них изображены, догадаться, что происходит с ними.

В развитии восприятия сюжетных изображений дошкольниками **ведущее значение приобретает их речь**. Называя те или иные качества или признаки предметов, изображенных на сюжетной картине, ребенок тем самым выделяет их; называя предметы, он отделяет их друг от друга; определяя в речи их состояния или действия, ребенок осмысливает реальные отношения между предметами. Обогащение детской речи словами – названиями качеств, признаков, состояний предметов и отношений между ними – является важным фактором развития целенаправленного, осмысленного восприятия.

В старшем дошкольном возрасте идет совершенствование и усложнение представлений о цвете и форме. Так, ребенок узнает об изменяемости каждого цвета по насыщенности (более светлый, более темный), о том, что цвета разделяются на теплые и холодные, знакомится с мягкими, пастельными, и резкими, контрастными, сочетаниями цветов. При помощи взрослых усваивает, что одна и та же форма может варьироваться по величине углов, соотношению сторон, что можно выделить криволинейные и прямолинейные формы. К 6–7 годам дети научаются ориентиро-

ваться в пространстве, независимо от собственной позиции, и умеют менять точки отсчета [22; 82].

В.С. Мухина отмечает, что особенно сложно для ребенка восприятие перспективы. Так, удаленная елочка оценивается как маленькая, а предметы, расположенные на заднем плане и заслоненные другими, – как поломанные. Только к концу дошкольного возраста дети начинают более или менее правильно оценивать перспективное изображение, но и то это основывается на знании правил, усвоенных от взрослых. Удаленный предмет кажется ребенку маленьким, но он догадывается, что на самом деле он большой [82].

Особую роль в развитии восприятия в старшем дошкольном возрасте играет переход от использования предметных образцов к так называемым сенсорным эталонам – общепринятым представлениям об основных разновидностях каждого свойства. К шестилетнему возрасту у ребенка формируется сравнительно полный набор таких эталонов: дети воспринимают все цвета спектра и их оттенки, основные геометрические фигуры (треугольник, квадрат, круг, овал, прямоугольник, ромб, трапеция) и объемные тела (шар, куб, параллелепипед, конус, призма), могут анализировать различные параметры величины (общий объем, длина, высота, ширина) [22; 82].

Воспринимая сюжетные картинки, старшие дошкольники уже могут успешно определять, что делают люди, которые на них изображены, догадываются, что происходит с ними, если сюжет картинки не выходит за рамки жизненного опыта ребенка [33; 77].

А.А. Люблинская отмечает, что у старших дошкольников вырабатывается умение организовывать и контро-

лизовать свое восприятие в соответствии с поставленной перед ним задачей и предъявляемыми требованиями [78].

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте краткую характеристику восприятию как психическому процессу.

2. Заполните таблицу «Характеристика свойств зрительного восприятия».

Таблица - Характеристика свойств зрительного восприятия

№ п/п	Название свойства восприятия	Что данное свойство обеспечивает в процессе восприятия?
1		
2		

3. Какие свойства и качества объектов окружающего мира человек воспринимает с помощью зрения?

4. Раскройте взаимосвязь зрительного восприятия с другими психическими процессами. Приведите пример.

5. Визуализируйте фазы формирования зрительного образа (по Б.Ф. Ломову).

6. Раскройте особенности зрительного восприятия детей младенческого, раннего возраста.

7. Дайте характеристику зрительного восприятия детей дошкольного возраста.

8. Раскройте сущность процесса восприятия сюжетных изображений у детей дошкольного возраста.

9. Перечислите факторы развития целенаправленного, осмысленного восприятия сюжетных изображений у детей дошкольного возраста.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1. КЛИНИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Для оказания квалифицированной коррекционной помощи педагогам необходимо знать о состоянии зрения, здоровья и особенностях психофизического развития воспитанников.

Л.С. Выготский пишет, что при анализе клинической картины первичного дефекта необходимо учитывать место, которое дефект занимает в общем физическом развитии ребенка, необходимо учитывать тяжесть и распространенность поражения и возрастной ребенка в момент поражения [26].

Важно отметить, что контингент обучающихся со зрительной патологией весьма неоднороден по степени выраженности, характеру зрительных нарушений, и поэтому необходимо дифференцированное определение содержания, условий, методов и средств их образования, способствующих снижению рисков социальной дезадаптированности обучающихся с нарушениями зрения, связанных с трудностями самореализации.

Выделяют различные группы лиц с нарушениями зрения, имеющих особые образовательные потребности и нуждающихся в специальных условиях обучения.

Согласно классификации М.И. Земцовой, различают следующие группы лиц со зрительной патологией:

1. Слепые (острота зрения составляет от 0 до 0,04 с коррекцией на лучше видящем глазу). Среди них есть тотально слепые (не имеют никаких зрительных ощущений, острота зрения равна нулю), слепые со светоощущением (различают только свет и тьму, острота зрения равна нулю) и слепые с остаточным зрением (форменное зрение, зрительный образ не формируется, острота зрения не выше 0,04).

Слепота – это значительное снижение зрения; при абсолютной слепоте отсутствует светоощущение и человек не отличает свет от темноты, при относительной – сохраняется остаточное зрение.

Слепота бывает врожденной и приобретенной. Врожденная слепота связана с нарушением развития некоторых отделов головного мозга, зрительных нервов, сетчатки глаза.

Приобретенная слепота развивается после перенесенных глазных болезней (атрофия зрительного нерва, катаракта, глаукома, заболевания роговицы, сетчатки, сосудистого тракта). Также слепота может быть при заболеваниях ЦНС (опухоль мозга, менингит, менингоэнцефалит и др.), перенесенных инфекционных заболеваний (корь, скарлатина, грипп), полученных травм глаза.

2. Слабовидящие. К этой категории относят детей с остротой зрения на лучше видящем глазу от 0,05 до 0,2 (в некоторых случаях до 0,3). Если у ребенка отмечается нарушение зрительных функций, чаще поля зрения, например резкое его сужение (при этом острота зрения

может быть высокой), его также относят к слабовидящим. Слабовидение бывает прогрессирующим и стационарным. К первому относят первичную или вторичную глаукому, незаконченные атрофии зрительных нервов, пигментную дегенерацию сетчатки, отслойку сетчатки, злокачественные формы высокой близорукости.

К стационарному относятся микрофтальм, альбинизм, дальновзоркость, астигматизм высоких степеней (это пороки развития), стойкие помутнения роговицы, катаракта, послеоперационная афакия.

Слабовидение наступает вследствие аномалий развития или болезней глаз, может быть проявлением общего заболевания организма, чаще является следствием аномалий рефракции глаза.

3. Дети с косоглазием и амблиопией – одной из самых распространенных глазных патологий.

Классификация детей с нарушением зрения, предложенная М.И. Земцовой, сложилась в ходе развития системы специального образования лиц с нарушениями зрения в России.

Позднее В.З. Денискина внесла некоторые уточнения в данную классификацию с учетом современного состояния образования лиц данной категории и на основе анализа контингента образовательных организаций, осуществляющих реализацию обучения лиц с нарушениями зрения [34]. Критерием составления данной классификации является степень нарушения зрения и зрительные возможности детей и подростков. В соответствии с этим В.З. Денискина выделяет следующие подкатегории:

1. Слепые – с остротой зрения от 0 (0 %) до 0,04 (4 %) на лучше видящем глазу с коррекцией очками. К этой подкатегории относят лиц и с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т.е. 100 %), если у них границы поля зрения сужены до 10–15 градусов или до точки фиксации. Они являются практически слепыми, так как в познавательной и ориентировочной деятельности они весьма ограниченно могут использовать зрение.

2. Слабовидящие – с остротой зрения от 0,05 (5 %) до 0,4 (40 %) на лучше видящем глазу с коррекцией очками.

В педагогическом процессе слабовидящих по степени нарушения остроты зрения дифференцируют в 3 подгруппы:

- слабовидящие дети с остротой зрения в пределах от 0,05 до 0,09 с коррекцией очками на лучше видящем глазу;

- слабовидящие дети с остротой зрения от 0,1 до 0,2 с коррекцией очками на лучше видящем глазу;

- слабовидящие дети с остротой зрения от 0,3 до 0,4 с коррекцией очками на лучше видящем глазу.

3. Лица с пониженным зрением или лица с пограничным зрением между слабовидением и нормой – с остротой зрения от 0,5 (50 %) до 0,8 (80 %) на лучше видящем глазу с коррекцией.

По утверждению В.З. Денискиной, лица с остротой зрения 0,9–1,0 (90–100 %) относятся к категории «нормально видящие».

Лица, относящиеся к подкатегориям «слепые» и «слабовидящие» имеют только органические или органические и функциональные нарушения зрительного

анализатора. Их зрение, как правило, можно улучшить незначительно либо вовсе невозможно.

Лица, относящиеся к подкатегории «с пониженным зрением», имеют, как правило, только функциональные нарушения зрения, и, чаще всего, зрительные функции глаз (прежде всего остроту зрения) можно, по мнению В.З. Денискиной, восстановить с помощью специального ортопто-диоптрического лечения. Большую часть детей с ослабленным зрением (функциональными нарушениями) составляют дети с амблиопией и косоглазием.

Автор рассматривает такую классификацию, как наиболее удобную для практики обучения и (ре)абилитации детей с нарушениями зрения, так как она достаточно четко отражает состояние остроты зрения, что важно для реализации индивидуального и дифференцированного подходов в образовательном и реабилитационном процессах.

Одной из самых распространенных глазных патологий является косоглазие и амблиопия (по данным Э.С. Аветисова и Е.И. Ковалевского, это от 1,5 до 3 % от всей популяции нормальнозрящих детей). В связи с этим в 70-х годах XX века в Советском Союзе была создана сеть специальных дошкольных учреждений для детей с данным заболеванием. В настоящее время в России функционирует около шестисот таких дошкольных учреждений. У истоков их создания стояли врачи-офтальмологи Л.И. Медведь, Л.А. Григорян, тифлопедагог Л.И. Плаксина. Дети с косоглазием и амблиопией – неоднородная группа с функциональными расстройствами зрения. Среди них есть дети, у которых косогла-

зие возникает на фоне органических поражений зрения, например астигматизма, нистагма, мышечного пареза глаза и других.

По данным неофициальной статистики в г. Челябинске только 15 % детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией посещают общеобразовательные дошкольные учреждения. Происходит это по разным причинам. Одни родители не хотят отдавать ребенка в специализированный детский сад, других родителей не устраивает месторасположение вышеназванного учреждения, третьи родители не знают о существовании специализированных групп и детских садов.

Косоглазие – заболевание с нарушением бинокулярного зрения, в результате отклонения одного из глаз от общей точки фиксации. Косоглазие – это не только косметический дефект, а тяжелый функциональный недостаток. При несогласованности работы мышц глаза развивается косоглазие. Чаще всего это начинается в 2–3 года, когда наиболее активно формируется совместная деятельность обоих глаз. Причиной нарушения взаимодействия глаз могут быть заболевания и травмы центральной нервной системы и органа зрения.

Анализируя состояние зрения детей с косоглазием и амблиопией, Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, Е.И. Ковалевский выделили следующие клинические *виды косоглазия*:

- содружественное косоглазие;
- сходящееся косоглазие и амблиопия различной степени;
- расходящееся косоглазие с разной структурой дефекта (при нормальной остроте зрения, при гипермет-

ропии с дальнозорким астигматизмом, при миопии (близорукости), при амблиопии различной степени).

Сходящееся косоглазие развивается в раннем детстве и часто бывает не постоянным, а периодическим. Со временем косоглазие приобретает стойкий характер, так как зрительная система ребенка перестраивается и приспособляется к ассиметричному положению глаз, нарушается бинокулярное зрение.

Расходящееся косоглазие постепенно усиливается с возрастом или остается неизменным, а возникает оно в более позднем возрасте.

Исследования показывают, что у 70 % детей со сходящимся косоглазием наблюдается гиперметропия (дальнозоркость), а у 60 % при расходящемся косоглазии миопия (близорукость) (В.Т. Абрамов).

В зависимости от состояния аккомодационного аппарата выделены:

- аккомодационное косоглазие;
- частично-аккомодационное косоглазие;
- неаккомодационное косоглазие.

При косоглазии косящий глаз практически бездействует, в зрении участвует только один глаз. Постепенно это приводит к стойкому понижению зрения косящего глаза, амблиопии.

Под амблиопией понимают понижение остроты зрения, обусловленное функциональными расстройствами зрительного анализатора, не сопровождающиеся видимыми анатомическими изменениями (Л.А. Григорян).

Различают следующие виды амблиопии:

- рефракционная;
- дисбинокулярная;

- обскурационная;
- истерическая.

Причиной возникновения рефракционной амблиопии является длительное и постоянное проецирование на сетчатку глаза неясного изображения предметов внешнего мира при высокой дальности и астигматизме.

Данный вид амблиопии возникает вследствие аномалии рефракции, которая в данный момент не поддается коррекции.

При ношении правильно подобранных очков острота зрения постепенно может повыситься вплоть до нормального.

Причиной возникновения дисбинокулярной амблиопии является расстройство бинокулярного зрения. Понижение центрального зрения ведет к расстройству зрительной фиксации и появлению нецентральной фиксации. Точная оценка местоположения видимого предмета затруднена. Таким образом, дисбинокулярная амблиопия подразделяется на две группы: амблиопия с правильной фиксацией и амблиопия с неправильной фиксацией, которая встречается в 70–75 % случаев.

Амблиопия данного вида, как правило, односторонняя и встречается при монолатеральном косоглазии. При центральной фиксации своевременное лечение приводит к повышению остроты зрения. При нецентральной фиксации это удастся не всегда.

Причиной возникновения обскурационной амблиопии является врожденное или рано приобретенное помутнение хрусталика.

Понижение зрения при данном виде амблиопии обусловлено не только функциональными, но и анатомическими причинами, поэтому на значительное улучшение зрения нельзя рассчитывать.

Истерическая форма амблиопии встречается редко и может возникнуть после психической травмы. Происходит понижение остроты центрального зрения, сужение поля зрения, наблюдается спазм аккомодации и конвергенции. Ведущую роль в лечении данного вида амблиопии занимает психотерапевт.

Нарушение бинокулярного зрения при косоглазии и амблиопии может и должно быть устранено в ходе интенсивных тренировок и применения специальных методов лечения (Л.А. Григорян, Л.И. Плаксина).

Все дети с монокулярным характером зрения в основном находятся в условиях окклюзионного лечения, когда из акта зрения выключается лучше видящий глаз с помощью окклюзии. В этом случае дети ориентируются хуже видящим глазом, чаще всего в условиях слабовидения.

Говоря о зрительной патологии, необходимо остановиться на описании нарушений *зрительных функций* [41].

Центральное зрение

Центральное зрение осуществляется центральными отделами сетчатки и обеспечивает следующие функции:

1) *острота центрального зрения* – является главной функцией зрительной системы, обеспечивающей четкость видения;

2) *функция цветоразличения* – это способность глаза к восприятию цвета и цветовых оттенков разной яркости

и насыщенности. Цветочувствительность развивается параллельно с центральным зрением.

Желтое пятно, особенно его центральная ямка, состоящая только из колбочек, – место наиболее четкого, так называемого центрального зрения. Способность глаза различать раздельно две точки при минимальном расстоянии между ними называется *остротой зрения*. Мерилом остроты зрения служит угол, образованный лучами, идущими от этих точек. Чем он меньше, тем выше острота зрения.

Известно, что на остроту зрения влияют интенсивность и длина волны света, освещающего тест-объект и фон, направленность света на объект перпендикулярно тест-объекту сетчатки, функциональное состояние сетчатки (способность её к адаптации, место сетчатки, на которое падает изображение тест-объекта). Дополнительными раздражителями являются психологические факторы, такие как недостаточность внимания, переутомление из-за длительной зрительной работы, потеря интереса к рассмотрению и другое. Рассмотреть участие всех этих факторов – достаточно сложная и между тем очень важная задача для тифлопедагогики и тифлопсихологии.

Цветоразличение развивается параллельно развитию центрального зрения, отмечают врожденные и приобретенные нарушения цветового зрения. Приобретенные возникают при заболеваниях сетчатки, зрительного нерва.

Цветоразличение – это способность глаза восприятие цвета разной яркости и насыщенности. Цветоощущение развивается параллельно развитию центрального

зрения. Исследуют состояние цветоощущения зрения с помощью таблиц Е.Б. Рабкина и других цветотестов.

Исключительно важна способность глаза различать разнообразие цветовых оттенков. Восприятие цветового многообразия окружающего мира осуществляется колбочками – клетками сетчатой оболочкой глаза. В них заложены три типа цветовоспринимающих элементов. Каждый воспринимает только один из трех основных цветов – красный, зеленый, фиолетовый. Все цветовые тона образуются при смешении нескольких цветов из семи основных цветов спектра. М.В. Ломоносов доказал, что основными в спектре являются три цвета – красный, зеленый и фиолетовый (или синий), а остальные можно получить их комбинацией. На этом основании Т. Юнг и Г. Гельмгольц высказали предположение о существовании в сетчатке трех элементов (или компонентов), каждый из которых предназначен для преимущественного восприятия только одного из этих цветов. При воздействии на глаз световых лучей возбуждается соответственно тот или другой элемент, что и позволяет воспринимать все разнообразие цветовых оттенков.

Расстройства цветового зрения могут быть вызваны врожденными или приобретенными нарушениями функции зрительного аппарата или центральной нервной системы. Врожденное нарушение цветового зрения принято называть дальтонизмом. Характеризуется снижением или отсутствием чувствительности к красному и зеленому цветам, что вызывает искаженное восприятие цветовой картины окружающего мира.

Приобретенные нарушения цветоощущения возникают при заболеваниях зрительного аппарата центральной нервной системы и нередко характеризуются снижением или отсутствием восприятием всех трех основных цветов. При этом степень понижения чувствительности к восприятию каждого из трех цветов может быть неодинаковой. Существует несколько типов нарушений *цветового зрения*.

1. Цветоаномалии:

- полная цветовая слепота (все цвета кажутся серыми) - ахромазия. При ней все окружающие предметы воспринимаются в черно-белых тонах (А.Н. Гнеушева, Л.А. Григорян, А.И. Каплан и др.);

- частичная цветовая слепота - дихромазия (не воспринимаются цвета одного из трех спектров); монохромазия (не воспринимаются цвета двух из трех спектров).

При частичном нарушении цветоразличения встречаются различные варианты: частичное нарушение цветоразличения, оттенков красного и зеленого цветов (все цвета воспринимаются в двух основных тонах - желтом и голубом); частичное нарушение цветоразличения к сине-фиолетовой части спектра (в этом случае воспринимаются предметы в красном и голубовато-зеленых тонах).

Среди слабовидящих детей нарушения цветоразличения встречаются часто из-за снижения остроты зрения, особенно осложнено восприятие цветовых оттенков [102; 113; 127; 128; 134; 135].

Приобретенное снижение чувствительности к красному, зеленому и синему цвету обусловлено атрофиями сетчатки и снижением остроты центрального зрения.

2. Цветослабость

При данном нарушении функции цветоразличения сохраняется способность к восприятию всех цветов спектра. Однако снижена способность восприятия светлых оттенков, темных, близких (например, синий и фиолетовый) цветов. Бардовый цвет может восприниматься как коричневый, темно-синий – как черный, светло-голубой и светло-серый – как одинаковые.

Необходимо обратить внимание на то, что цветоаномалии встречаются относительно редко (в основном, у слепых и слабовидящих с остротой зрения до 0,1), а цветослабость отмечается практически у всех лиц с нарушениями зрения: чем ниже острота зрения, тем вероятность возникновения цветослабости выше.

Периферическое зрение

Периферическое (или боковое) зрение осуществляется периферическими отделами сетчатки. Оно обеспечивает возможность восприятия объектов, расположенных не перед нами, а сбоку от нас. При этом предметы и их характеристики (цвет, форма, строение и т.п.) воспринимаются нечетко.

Периферическое зрение позволяет ориентироваться в пространстве, обнаруживать предметы, различать местоположение и движение объектов, расположенных в нем.

Состояние периферического зрения обусловлено снижением остроты зрения, состоянием сетчатки при глаукоме, катаракте, ретинопатии, атрофии зрительного нерва. Снижение остроты периферического зрения (гемералопия) ведет к трудностям видения в сумерках, в темноте.

Светочувствительность

Под *световой чувствительностью* понимается способность сетчатки глаза воспринимать минимальное пороговое световое раздражение; способность зрения воспринимать свет и различать его яркость. Минимальная яркость, вызывающая ощущение света, определяет световую чувствительность. Она меняется в зависимости от степени освещенности. Одной из особенностей световой чувствительности является световая и темновая адаптация. Адаптация глаза – приспособление зрения к различным условиям освещения. Световая адаптация – приспособление органа зрения к высокому уровню освещенности. Темновая адаптация – приспособление органа зрения к условиям пониженного освещения. При нарушенном зрении процесс адаптации снижается.

Различают два варианта нарушения светочувствительности:

1) *повышенная светочувствительность* – это дискомфортное состояние, проявляющееся при условии искусственного или дневного освещения. В период сумеречного и ночного времени это состояние исчезает. Патологическая реакция на свет – это светобоязнь (научное название – *фотофобия*);

2) *пониженная светочувствительность* – ощущение недостаточности освещения. Часто отмечается при помутнении роговицы, хрусталика, заболеваниях зрительного нерва. При пониженной светочувствительности человеку требуется достаточное дополнительное освещение.

Поле зрения

Поле зрения – это пространство, которое воспринимают глаза при статичном взгляде. При нормальном поле зрения человек способен в известных пределах обозревать предметы и процессы целостно, одновременно, во взаимных связях, пространственных и временных отношениях. Выделяют несколько вариантов нарушения поля зрения:

1) сужение поля зрения – равномерное, концентрическое или сужение поля зрения в каком-либо определенном участке: центральное (сужается к центру); периферическое (сужается к периферии);

2) выпадение участков поля зрения (скотомы) – изменения поля зрения, связанные с частичным его выпадением в центре или на периферии сетчатки глаза.

Нарушение поля зрения затрудняет целостность, одновременность и динамичность восприятия.

Бинокулярное зрение

Бинокулярное зрение (пространственное, стереоскопическое, глубинное) – это способность видеть двумя глазами одновременно, при этом рассматриваемый предмет воспринимается как единое целое; способность зрительного анализатора воспринимать объект в трехмерном пространстве. Нормальное *бинокулярное зрение* предполагает высокую остроту зрения на обоих глазах на основе согласованной работе аккомодационного аппарата и корреспонденции изображения на центральную ямку сетчаток обоих глаз. Обеспечивается за счет одновременного четкого видения объекта двумя глазами и слияния двух изображений, поступающих в высшие корковые

структуры, в одно. С помощью бинокулярного зрения определяется местоположение объектов в пространстве, их удаленность, угловые и динамические характеристики. У детей с нарушением бинокулярного зрения (с монокулярным характером зрения) затруднен процесс восприятия объемных предметов из-за отсутствия стереоскопического видения.

При различных зрительных патологиях может быть нарушена как одна, так и несколько зрительных функций.

Клиническая характеристика нарушений зрения служит основой для изучения психолого-педагогической характеристики дошкольников с нарушениями зрения.

2.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Как известно, зрение играет важную роль при ориентации человека в окружающей действительности и осуществлении многих сторон его жизнедеятельности. В связи с этим знание особенностей нарушения зрения позволяет понять, какие трудности могут возникать при тех или иных глазных заболеваниях. Уровень отклонений в психофизическом развитии может проявляться по-разному.

В работах тифлопедагогов (В.З. Денискиной, Л.А. Дружининой, М.И. Земцовой, А.Г. Литвака, И.В. Новичковой, Л.Б. Осиповой, Е.Н. Подколзиной, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой, Л.С. Сековец, Е.В. Селезневой, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистовой и др.) представлена общая картина психолого-педагогического развития слабовидящих и детей с косоглазием и амблиопией.

А.Г. Литвак, Ю.А. Кулагин, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др. отмечают, что у детей с нарушениями зрения происходит понижение остроты зрения, световой и цветовой чувствительности, сужение поля зрения, искажение пространственного восприятия, нарушение зрительного узнавания (агнозии). При поражении органа чувств ребенок получает неполную информацию, поэтому мир его впечатлений становится уже и беднее.

Зрительные образы совершенствуются при введении дополнительных незрительных стимулов: тактильных, вкусовых, слуховых, кинестезических, статических. Изменения в сфере ощущений, то есть на первой ступени чувственного познания, неизбежно отражаются на следующем его этапе – восприятии.

Как указывает А.Г. Литвак, процесс *восприятия* у детей с нарушениями зрения осуществляется по тем же механизмам, что и в норме. Это относится и к наличию и сущности фаз становления зрительного образа, и к комплексу свойств восприятия (предметность, целостность, константность, избирательность, осмысленность, обобщенность, апперцепция) [73]. Однако эти свойства у детей с нарушениями зрения сформированы не в полной мере, что сказывается на степени полноты, точности, скорости, целостности образов, широте круга отображаемых предметов и явлений, но не может изменить сущность процесса возникновения образа.

По данным М.К. Земцовой, Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой и др., дети с нарушениями зрения плохо узнают знакомые им предметы, с трудом выделяют их сенсорные признаки.

При нарушениях зрения дети получают значительно меньше информации о сенсорных эталонах формы, цвета, величины и пространственных признаках. Из-за низкой остроты зрения они тратят больше времени на рассматривание объектов. Нарушение бинокулярного видения осложняет формирование представлений не только о форме, величине, но и пространственном положении, отношениях между предметами: удаленность, глубина, высота и т.д. Все это затрудняет процессы опознавания, анализа, синтеза и осмысления зрительно воспринимаемой информации.

Слабовидящие дети при восприятии сходных предметов и их изображений чаще всего не замечают имеющиеся между ними различия. Целенаправленный процесс зрительного восприятия растягивается во времени, поэтому требуются специальные коррекционные условия для формирования компенсаторных способов зрительной ориентации за счет словесной регуляции, расчленения процесса восприятия на отдельные подэтапы и этапы по уточнению, конкретизации, обогащению зрительной информации.

Характерные ошибки слабовидящих детей при сличении и осмыслении сходства и различий проявляются в догадках, ориентировке на один из признаков, часто – не основной. Например, красная лыжа и красная лента при однократном предъявлении могут восприниматься как одинаковые, так как распознавание их дети осуществляют с опорой на цвет и форму. Только поэтапное рассматривание, выделение дополнительных деталей, помощь педагога дает возможность ребенку понять изображение.

Довольно часто при рассматривании незнакомых объектов дети с нарушениями зрения могут оставаться пассивными, у них не возникает желания и интереса познать объекты. Процесс узнавания цветных, контурных и силуэтных изображений проходит специфично: из всех трех видов изображений лучше всего дети узнают цветные картинки, так как цвет дает им дополнительную к форме изображений информацию.

Значительно сложнее дети с нарушениями зрения ориентируются в контурных и силуэтных изображениях. Чем сложнее форма предмета и менее приближена к геометрическим формам, тем труднее дети опознают объект. При восприятии контурных изображений успешность опознания зависит от четкости, контрастности и толщины линии. Еще большие и своеобразные трудности испытывают дети с монокулярным зрением при фиксации движущихся объектов.

У детей с нарушениями зрения отмечается замедленность, фрагментарность, искажение зрительного восприятия изображений на картинках, замена восприятия одних предметов восприятием другими при экспозиции в непривычном ракурсе, что объясняется узостью обзора, особенностями монокулярного зрения, недостатками прошлого чувственного опыта. Неточные представления об окружающем предметном мире являются причиной недоразвития смысловой стороны речи и трудностей в развитии познавательной деятельности дошкольника.

При нарушении зрительного восприятия искажаются такие его свойства, как предметность (что часто приводит к схематизму зрительных образов), целостность (в результате чего восприятие становится фрагментар-

ным, что обеспечивает неполное и неточное отображение в сознании ребенка внешнего мира), константность (что приводит к затруднениям в определении местоположения), обобщенность (что снижает возможность вычленять в объекте существенные признаки, внимание часто фиксируется на случайных элементах).

По мнению Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Е.Н. Подколзиной, Л.А. Ремезовой, у детей с нарушениями зрения затруднено восприятие формы, пропорций, пространственного расположения элементов, составляющих целое. Это связано с нарушением бинокулярного видения, глазодвигательных функций. При монокулярном зрении наблюдаются сложности в выделении объемных предметов в макропространстве, в соотношении расстояния, местоположения и взаимоотношений между объектами. Сложнее проходит соотношение формы объемных предметов с заданными эталонами формы.

В.З. Денискина, Л.А. Дружинина, Л.И. Солнцева, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина и др. отмечают, что нарушения функций зрения неизбежно отражаются и на *представлениях*. Характерной особенностью детей с нарушениями зрения является резкое сужение их круга представлений за счет частичного выпадения или редуцирования зрительных образов. Их представления отличаются фрагментарностью, схематизмом, низким уровнем обобщенности.

Характеризуя особенности предметных представлений слабовидящих дошкольников, В.З. Денискина, М.И. Земцова, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, С.М. Хорош отмечают, что формирующиеся у слабовидящих детей слабо дифференцированные, фрагментарные образы

и трудности, испытываемые детьми при выделении наиболее существенных признаков и свойств предметов и явлений окружающего мира, проявляются впоследствии при узнавании предметов. Узнавание объектов при дефектах зрения осуществляется замедленно и менее полно, чем в норме, и зависит от чувственного опыта, который у слабовидящих весьма ограничен. Дети выделяют случайные признаки объекта, верные лишь в определенной ситуации. Таким образом, часто несущественный, случайный признак становится для слабовидящего дошкольника основным при узнавании и определении предметов. В результате образ неполный, лишен целостности, а иногда и неадекватен отображаемому объекту.

Схематизм восприятия объекта особенно отчетливо проявляется при репродуцировании образов, бедных деталями и поэтому слабо дифференцированных. Так, слабовидящие не могут установить различие между птицами одного вида, не только на основе имеющихся представлений, но и во время восприятия. Наиболее характерные признаки: форма, величина и другие – остаются в тени, в результате чего образ памяти формируется как голая схема того или иного объекта.

По мнению А.Г. Литвака, у детей с нарушениями зрения страдает формирование понятий, знания их нередко формальны. Для них характерен вербализм – отсутствие представления, образа за произносимым или воспринимаемым словом, поэтому значения слов часто обеднены. У таких дошкольников ограничены представления о назначении предметов, о специфике их использования.

Развитие *памяти* непосредственно связано с развитием ощущений, восприятия и представлений. Экспериментальное изучение памяти детей с нарушениями зрения было проведено Т.Н. Головиной, которая выявила, что процесс узнавания происходит по общим закономерностям, характерным для нормально видящих сверстников. Однако у данной категории детей наблюдается неконкретное, неточное узнавание. Анализ, который осуществляют слабовидящие при зрительном узнавании объектов, отличается малой дифференцированностью выделяемых признаков. У них происходит увеличение времени запоминания и количества подкреплений для запоминания, недостаточное осмысление запоминаемого материала, недостаточно полное и замедленное восприятие материала, большой разброс индивидуальных различий памяти и ее процессов в сравнении с нормой. Для детей с нарушениями зрения при запоминании материала характерен «закон края». Они лучше всего запоминают начало получаемой информации и ее конец. Эту особенность нужно учитывать при организации образовательного процесса с данной категорией детей.

Внимание не является самостоятельным психическим процессом, а проявляется внутри ощущений, восприятий, представлений, памяти и др., а потому напрямую зависит от их сформированности. В работах Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой и др. описано и обосновано, что ограниченность внешних впечатлений детей с нарушениями зрения оказывает отрицательное влияние на формирование всех свойств внимания. Замедленность процесса восприятия сказывается на темпе переключения

внимания и проявляется в неполноте и фрагментарности образов, в снижении объема и устойчивости внимания. Такие дети испытывают трудности и в концентрации внимания. Детям с нарушениями зрения характерно такое фиксированное положение головы и тела, которое способствует наиболее отчетливому слуховому восприятию [114; 144].

Мышление, являющееся высшей ступенью познавательной деятельности, зависит от других психических процессов. Как указывают М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, сфера сопоставления и сравнения предметов у детей с нарушениями зрения сужена, дифференцировка сходных предметов затруднена, обобщения производятся в более суженной сфере опыта, при узнавании существенные связи обнаруживаются не сразу, нередко выделяются побочные, иногда весьма отдаленные, связи, малознакомые предметы обобщаются по единичным признакам. Однако неполноценность зрительных впечатлений не может исказить до неузнаваемости общий ход развития мышления.

Недоразвитие вышеперечисленных психических процессов сказывается на развитии *речевой деятельности*. Исследования Л.И. Солнцевой, Е.А. Лапц, И.В. Новичковой показали, что речь детей с нарушениями зрения имеет свои особенности: изменяется темп развития, нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляется «формализм», накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием. У таких детей происходит отражение лишь части предъявляемого материала, для которого характерны фраг-

ментарность, отражение в основном предметного содержания, отсутствие отражения динамики; в речи таких детей отсутствуют развернутые высказывания, возникают трудности в соблюдении логичности связной речи.

Анализ развития речи детей с нарушением зрения, проведенный Л.С. Волковой, выявил, что наиболее типичными являются системные недоразвития речи, разнообразные по своей структуре.

В исследованиях И.В. Новичковой представлены особенности развития речи у детей с косоглазием и амблиопией старшего дошкольного возраста. Автор отмечает, что овладение обобщающими словами и уровень выделения общих признаков предметов у детей с косоглазием и амблиопией, в сравнении с детьми с нормальным зрением, значительно снижен, а это, в свою очередь, затрудняет формирование предметно-практических действий: сравнения, классификации и объединения предметов по общим или отдельным признакам. Далее автор отмечает, что процесс формирования умения строить описательный рассказ сдерживается из-за недостаточности зрительно-сенсорного опыта, трудностей анализа зрительных признаков в изображении и понимания смысла изображений.

И.В. Новичковой, В.А. Феоктистовой отмечается также слабое использование неязыковых средств общения – мимики, жестов. Это отрицательно сказывается на понимании речи зрячего и на выразительности речи слабовидящего и ребёнка с косоглазием и амблиопией.

Для детей с нарушениями зрения характерно замедленное формирование различных форм *деятельности*.

Изучив практические действия детей с нарушением зрения, Л.И. Плаксина делает вывод о том, что освоение предметного мира, развитие предметных действий, где требуется зрительный контроль и анализ, у детей с нарушениями зрения происходит сложнее, они носят замедленный характер [116]. Далее автор отмечает, что у детей с косоглазием и амблиопией возникают затруднения в работе с объемными материалами.

В исследованиях Л.Б. Осиповой обращается внимание на то, что сниженная острота зрения осложняет видение объектов; монокулярный характер зрения, нарушение глазодвигательных функций глаза затрудняют определение расстояния, направления, глубины пространства, зрительно-двигательную ориентацию. Это является причиной снижения точности, ловкости выполнения движений, нарушения траектории движения рук при оперировании предметами, отсутствия умения менять направление, амплитуду, скорость движения руки в соответствии с заданными условиями.

А.М. Витковская отмечает у детей с нарушениями зрения недоразвитие предметной деятельности, проявляющееся в замедленном темпе формирования предметных действий, трудностях использования их в самостоятельной деятельности; замедленно развивающееся практическое общение; дефекты ориентирования; недостаточную мобильность в общем развитии моторики. Е.Н. Подколзина отмечает, что возникают значительные затруднения предметно-практической и словесной ориентировки в пространстве. Л.А. Дружинина выявила, что у детей с нарушением зрения отсутствуют четкие пред-

ставления о своем теле, а это делает невозможным практическую ориентировку «на себе» и перенос действий в конкретные предметно-пространственные ситуации. Л.С. Сековец, М.А. Мишин показали наличие отклонений в развитии двигательной сферы детей с нарушениями зрения, в их мобильности.

Детально анализируя особенности формирования ориентировки в пространстве у детей с нарушением зрения 3–4-х лет, Е.Н. Подколзина отмечает, что у детей с косоглазием и амблиопией из-за ограничения чувственного опыта возникают значительные затруднения предметно-практической и словесной ориентировки в пространстве.

За счет низкой остроты зрения, монокулярного видения пространства у детей с нарушениями зрения затрудняется ориентация в пространстве на уровне предметно-практических действий, так как многие из признаков зрительно не воспринимаются.

Изучение детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) показало, что у них существуют трудности ориентации в признаках и свойствах предметов окружающего мира, при этом собственные сенсорные возможности детьми не осознаются (Е.В. Селезнева). В результате исследования автором установлено, что у детей с косоглазием и амблиопией наблюдаются бессистемные неточные сведения о собственных сенсорно-перцептивных возможностях, о внешних признаках, строении, функциональном назначении органов чувств, что не позволяет ребенку с патологией зрения активно включиться в процесс компенсации собственного дефекта. Далее ав-

тор уточняет, что в процессе сенсорной ориентации дети с косоглазием и амблиопией без специального обучения полностью доверяются поступающей зрительной информации. Лишь отдельные дошкольники осознают необходимость использования сохранных органов чувств, отдавая при этом предпочтение осязанию и слуху. Почти отсутствует ориентация на обоняние и вкусовые ощущения. При этом у детей практически отсутствует планомерное обследование предметов, как зрением, так и сохранными анализаторами, снижена их перцептивная активность.

Л.Б. Осипова отмечает, что сенсорно-перцептивная деятельность у детей с монокулярным характером зрения значительно снижена по сравнению с деятельностью нормально видящих сверстников. При нарушениях зрения затруднено обнаружение соответствия между объектами при помощи зрительного ориентировочного действия. Однако при определении свойств и качеств предметов используется зрительное соотнесение, а не руки как средство компенсации нарушений зрения, что ведет к ошибкам восприятия. В связи со снижением чувственного опыта и анализирующего восприятия, представления о предметах у детей с нарушениями зрения сформированы недостаточно полно. Компенсаторное же включение осязательно-го восприятия в процесс познания у дошкольников с косоглазием и амблиопией требует специально организованной целенаправленной коррекционной помощи. Нарушение функции зрительного анализа и контроля в окклюзионный период лечения, недостаточная связь зрительных и мануальных обследовательских действий сни-

жают у детей с монокулярным характером зрения возможность построения отчетливых зрительных образов величины и формы объекта, точного определения пространственных свойств предметов, регулирования действия; затрудняют становление ориентировочно-познавательной и исполнительской деятельности ребенка.

Косоглазие и амблиопия как сложный зрительный дефект обуславливают, по утверждению Л.С. Сековец, появление отклонений в развитии двигательной сферы ребенка, приводят к снижению двигательной активности, сложностям ориентировки в пространстве и в овладении движениями. При этом автор отмечает, что овладение основными движениями (ходьбой, бегом, метанием, прыжками, лазанием) во многом определяется состоянием и характером зрения, уровнем зрительно-пространственной ориентации. Дети с косоглазием и амблиопией за счет снижения остроты зрения и в силу монокулярного его характера затрудняются в видении предметов и объектов в пространстве, в определении расстояния и глубины пространства. Поэтому во время ходьбы и бега дети затрудняются в сохранении дистанции, наталкиваются друг на друга, протягивают вперед руку при движении в пространстве. Описывая недостатки развития детей с косоглазием и амблиопией, Л.С. Сековец указывает, что качество прыжков детей характеризуется несогласованностью рук и ног. Это выражается в приземлении на одну ногу, отсутствии отталкивания, слабой силе толчка за счет сложности видения глубины, удаленности объектов при монокулярном зрении.

При метании у детей наблюдается отсутствие прослеживания взором движения предмета и действий бросающей руки, снижение быстроты восприятия действий метания.

Изучая особенности развития мелкой моторики детей с нарушениями зрения, Л.Б. Осипова отмечает, что у них хуже развита мелкая моторика в сравнении с нормой. Это выражается в скованности движений, нарушении произвольной регуляции мышечного тонуса руки, некоординированности движений и действий. Ориентировка в расположении предметов в пространстве и оценка их качеств снижены, что затрудняет возможность планировать захват предмета и действия с ним. Трудности в выполнении движений в условиях монокулярного зрения обусловлены рассогласованием в работе кинетической, кинестетической и зрительно-пространственной афферентации. Двигательная недостаточность возрастает при выполнении детьми, имеющими нарушения зрения, сложных движений, где требуется управление движениями, четкое дозирование мышечных усилий, точность движений, перекрестная координация движений, пространственно-временная организация двигательного акта.

Личностные особенности ребенка с нарушениями зрения развиваются в деятельности и зависят от ее содержания и структуры. Исследования В.З. Денискиной, А.Г. Литвака, Б.Б. Осиповой, Л.И. Солнцевой, В.А. Феоктистовой свидетельствуют, что нарушения зрения влияют на яркость отдельных эмоций и развитие чувств. По мнению ученых, у слабовидящих и детей с косоглазием и амблиопией происходят изменения в активности, появляется напряженность, неуравновешенности, неуве-

ренность, подавленность в отношениях с окружающими, отсутствует чувства долга, вырабатываются эгоизм, чувство враждебности, негативизм.

В.З. Денискина, И.Г. Корнилова, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.А. Ремезова, В.А. Феоктистова и др. в своих трудах показали, что дети с нарушениями зрения слабо воспринимают, плохо понимают неречевые средства общения и недостаточно их усваивают. В.Ю. Федоренко удалось установить, что у дошкольников с косоглазием и амблиопией наблюдается существенный недостаток целостности осмысления, понимания эмоциональных переживаний людей; их представления о внутреннем мире людей, о реальности эмоциональных переживаний остаются поверхностными, инфантильными, недостаточно адекватными ситуации.

Исследователи дают общую картину психофизического развития детей с нарушениями зрения; отмечено, что спонтанное преодоление выявленных отклонений будет протекать медленно или совсем не произойдет, поэтому необходима организация целенаправленной систематической психолого-педагогической коррекционной помощи детям данной категории.

2.3. ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Нарушения зрения в первую очередь влияют на качество зрительного восприятия.

Нарушение зрения накладывает отпечаток на протекание всего процесса формирования образов. При остаточ-

ном зрении и слабовидении, когда зрительные стимулы неточно отражаются нарушенной зрительной системой, ослабляется интерес к окружающему, снижается общая и познавательная активность, что приводит к снижению эффективности разнообразной деятельности детей.

М.И. Земцова отмечает, что у детей с нарушением зрения формируются обедненные, часто деформированные и неустойчивые зрительные образы. Для них характерны также ригидность и малоподвижность, стереотипность сформировавшихся образов.

Л.П. Григорьева отмечает, что у слабовидящих детей, по сравнению с нормально видящими, изменяется процесс создания образа, нарушается simultaneity опознания признаков формы, размера и цвета. Особенно это наблюдается при органических нарушениях зрительного анализатора. Разные по степени нарушения сенсорных механизмов, анализирующих цвет и форму, вызывают диссоциацию их функционирования, в результате снижается способность параллельной оценки разных признаков одного объекта.

По данным А.И. Каплан, у 70–80 % дошкольников с нарушениями зрения есть проблемы с восприятием цвета. Особенности цветоразличения зависят от клинических форм нарушения зрения, их происхождения, локализации и течения.

Нарушение цветовосприятия приводит к схематизму зрительных образов. Обедненное отражение цвета нарушает целостность восприятия, обуславливая неполное и неточное отображение в сознании внешнего мира.

Дошкольники со зрительной патологией, в сравнении с нормально видящими сверстниками, хуже знают

предметы окружающего мира, имеющие постоянный признак цвета, не ориентируются на этот признак при узнавании предмета. У детей с нарушениями зрения снижается способность узнавать цвет объектов в зависимости от проявления условия освещённости, расстоянии его от глаз, что приводит к сужению зоны константного восприятия [143; 115].

Дети испытывают трудности в узнавании, выделении в окружающей среде объекта заданного цвета, локализации заданного цвета или объекта на обратном контрасте, распознавании при уменьшении размера локализуемых объектов, увеличении множества, из которого производится выбор. Невозможность вычислить в объекте и его изображении важные информативные признаки цвета и контрастности, фиксация внимания на случайных элементах, которые ребёнок может различить, приводит к снижению уровня обобщённости восприятия [73; 84; 115].

Тифлологические исследования Л.П. Плаксиной, Л.П. Григорьевой показывают, что у детей с нарушениями зрения не сформированы действия дифференциации, идентификации и соотношения формы сенсорных эталонов (геометрических фигур) с формой реальных предметов и их изображений.

Л.И. Солнцева указывает, что анализ одновременного различения двух признаков объекта детьми с нарушениями зрения показывает их низкую результативность, большой процент ошибок и увеличение времени на их восприятие. Качественная же характеристика процесса опознания, а именно нарушение simultaneity отражения, переход на сукцессивный способ восприятия,

показывает затрудненность параллельного анализа нескольких признаков объектов. Это позволяет говорить о необходимости включения более активной деятельности высших познавательных процессов в акт сенсорного отражения, на чем и строится теория компенсации. Трудности выделения и дифференцировки размеров фигур при зашумленном поле свидетельствуют о нечеткости сформированных эталонов размера; они требуют более длительного времени для их формирования [143].

Низкий уровень развития зрительных функций является причиной трудностей формирования полноценного предметного образа. Дети с нарушением зрения затрудняются в выделении частей объектов, соотношении частей и их признаков. Большие затруднения эти дети испытывают в объединении разрозненных частей в целое.

Слабовидящие дети, по мнению А.И. Каплан, испытывают трудности при восприятии предметов окружающего мира из-за больших или малых их размеров, из-за свойств их поверхности, малой контрастности составляющих элементов, удаленности объектов наблюдения. У слабовидящих детей повторяемость восприятия предметов и явлений, как правило, значительно ниже, чем у нормально видящих детей [36].

Также отмечаются трудности в формировании навыков сопоставления образа, возникшего в ходе непосредственного восприятия объекта с хранимым в памяти [125; 73; 115].

Недоразвитие или нарушение функций двигательного аппарата глаза при неполноценном зрении затрудняет восприятие предметов и изображений, глазомерную оценку пропорций, протяженности, расстояния.

Восприятие движения – это отражение изменения положения, которые объекты занимают в пространстве. При обнаружении объекта на периферии поля зрения имеет место рефлекторный поворот глаз, в результате чего изображения объекта перемещается в центральное поле зрения, где и осуществляется различие и опознание объекта.

С помощью зрения информация о движении объектов получается двумя способами: при фиксированном взоре и с помощью прослеживания движения глазами. Недоразвитие и нарушение зрения затрудняют восприятие движения [32; 73].

Т.П. Головина, Л.В. Рудакова отмечают, что запас представлений о движениях у слабовидящих дошкольников ограничивается теми, которые имеются в личном опыте ребенка. У слабовидящих дошкольников наблюдается существенный разрыв между движением и предметом, на который оно направлено. Они (движение и предмет) воспринимаются либо рядоположенно, никак не связываясь, либо взаимно исключают друг друга. В отличие от детей с нормальным зрением, у которых восприятие движения и предмета, на который направлено движение, носит нерасчлененный, глобальный характер, «ребенок оперирует образом ситуации действия».

Тифлологи свидетельствуют об отставании слабовидящих детей от нормально видящих в восприятии изображенного человека. Это проявляется как в выделении свойств самого человека (возраст, пол и т.д.), так и в понимании его действий и эмоционального состояния [33; 73; 115].

Исследование восприятия, понимания и оценки эмоциональных состояний детьми дошкольного возраста

с нарушением зрения, проведенное Г.В. Григорьевой, показало их значительное отличие от нормально видящих детей, как при восприятии выразительных средств эмоций, так и при их воспроизведении. Словесное описание и обозначение разных эмоций, представленных детям в серии рисунков с изображением мимики лица (гнев, удивление, страх, страдание, радость, нейтральное), показало, что у детей с нарушением зрения имеются очень нечеткие, малочисленные и глобальные, малодифференцированные представления об эмоциях как информативной характеристике состояния человека [113].

Поза человека становится для детей старшего дошкольного возраста главным опознавательным признаком воспринимаемого действия. Понимание содержания действия зависит в большой степени не только от возрастных особенностей, но и от опыта, жизненной практики детей.

Л.П. Григорьева отмечает, что зрительное восприятие при снижении остроты зрения, нарушении цветоощущения, сужении поля зрения резко отличается от восприятия нормально видящих по степени полноты, точности и скорости отображения.

Скорость и правильность зрительного восприятия слабовидящих зависят в первую очередь от остроты зрения. А снижение остроты зрения влечет за собой снижение скорости восприятия. Скорость же зрительного восприятия не является величиной постоянной, она изменяется под воздействием многих факторов: величины и сложности объектов, уровня освещенности, утомления и т.д., что в равной мере относится как к нормально видящим, так и к людям с дефектами зрения. Так, по мнению

А.Г. Литвака, при слабовидении и слепоте с остаточным зрением увеличение угла зрения ведет к увеличению скорости восприятия.

Снижение тонкости зрительных дифференцировок четко проявляется у слабовидящих в процессе зрительного узнавания объектов, причем полнота и точность восприятия, так же как и скорость, зависят от остроты зрения. Иногда слабовидящие плохо узнают знакомые им предметы при зрительном восприятии. Невозможность тонкой зрительной дифференцировки создает характерную для данного контингента людей особенность – неспецифичность узнавания. В зрительном восприятии правильно отражаются лишь некоторые (часто – второстепенные) признаки объектов, в связи с чем возникающие образы искажаются и бывают неадекватны действительности [36].

В результате снижения уровня зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения создается количественная и качественная недостаточность накапливающихся представлений:

- количественные недостатки: значительно сокращаются или полностью выпадают зрительные ощущения и восприятия, уменьшается количество представлений, ограничивающее возможности формирования образов воображения;

- качественные: изменяется система взаимодействия анализаторов, возникают определенные специфические особенности в процессе формирования образов, понятий, речи; нарушается соотношение образного и понятийного в мыслительной деятельности; отдельные

изменения в эмоционально-волевой сфере и некоторых свойствах личности; специфический характер приобретает ориентировочная деятельность [36; 64].

Таким образом, при нарушении зрения происходит сокращение и ослабление функций зрительного восприятия, наблюдаются трудности визуального восприятия элементов и геометрических параметров, форм, формирования соответствующего образа о предмете, осложняется понимание средств наглядности.

2.4. ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СЮЖЕТНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Одной из задач по развитию зрительного восприятия является восприятие множественных изображений, к которым относится сюжетное. Восприятие сюжетных изображений – важная функция зрительного восприятия, позволяющая воспринимать объекты окружающего мира в их взаимосвязях и взаимозависимостях.

В ФАОП обращено внимание на необходимость обеспечения профилактики появления и при необходимости коррекции нарушений в области: 1) зрительного восприятия детей с нарушением зрения; 2) преодоления слабовидящими дошкольниками трудностей зрительного отражения и проблем формирования адекватных, точных, полных, дифференцированных, целостных и детализированных образов восприятия с их визуализацией и повышением осмысленности; 3) освоения слабовидящими дошкольниками целостной картины мира с расширением

знаний и формированием представлений о его предметно-объектной, предметно-пространственной организации, расширения возможностей устанавливать связи между предметами (причинно-следственные, родовые, логические).

Способность ребенка с нарушением зрения воспринимать объекты окружающего мира, наличие представлений об объектах окружающего мира в их взаимосвязях и взаимозависимостях лежит в основе восприятия им сюжетных изображений.

Низкий уровень восприятия сюжетных изображений прежде всего обусловлен недостаточным запасом представлений о реальных предметах. Т.А. Грищенко отмечает, что качество и скорость восприятия слабовидящим ребенком натуральных объектов зависит от их сложности и доступности для восприятия. Для узнавания предметов ближайшего окружения, их классификации необходимо выделять их основные и отличительные признаки. В силу значительного снижения остроты зрения дети плохо видят удаленные объекты (например, птиц, насекомых), не могут различить многие их признаки, что приводит к формированию искаженных представлений [33].

Многочисленные исследования (Л.П. Григорьева, Т.А. Грищенко, В.П. Ермаков, Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина, Л.В. Фомичева) показывают трудности восприятия детьми с нарушениями зрения как реальных объектов окружающего мира (единичных, множественных), так и их графических изображений различного уровня сложности (различные по цвету и величине точки; различные по длине, ширине и форме линии; геометрические фигуры; изображения, выполненные на основе гео-

метрических фигур; изображения, состоящие из сочетания геометрических фигур; изображения животных и человека в статической позе, изображения животных и человека в динамической позе, изображения объектов растительного, рукотворного мира и др.).

Слабовидящие дети при рассматривании изображений не различают мелкие детали, допускают ошибки в узнавании сходных по форме, конфигурации предметных изображений. Изображения со сниженной цветовой насыщенностью, черно-белые, контурные изображения распознаются детьми с нарушением зрения с трудом. Дети лучше узнают цветные изображения с четким контуром. У слабовидящих наблюдается нарушение дифференциальной чувствительности при восприятии контрастности, в результате чего они затрудняются выделять объекты из фона, различать перепады яркости [85; 156]. Уровень восприятия изображений слабовидящими детьми существенно повышается путем усиления насыщенности и яркости цветовых тонов.

Важно отметить, что при восприятии объемных предметов, по данным Л.И. Плаксиной, существенное значение имеет бинокулярное видение, а при рассматривании иллюстраций более важную роль играет острота зрения.

Закономерно, что, испытывая сложности при восприятии отдельного предметного изображения, дети с нарушениями зрения испытывают еще большие трудности при восприятии множества объектов, присутствующих на сюжетной картине.

Т.А. Грищенко обозначает следующие причины данной проблемы: объекты на сюжетной картине более сложны для восприятия детьми с нарушениями зрения, так как изображены зачастую в необычном ракурсе, динамической позе, нередко их контуры перекрывают друг друга и так далее. Вследствие снижения объема восприятия и несформированности навыка последовательного рассматривания сюжетного изображения ребенок с нарушениями зрения воспринимает далеко не все объекты.

Трудности в распознавании слабовидящими детьми расположенного на сюжетном изображении человека проявляются как в выделении свойств самого человека (возраст, пол и т.д.), так и в понимании его действий и эмоционального состояния.

Значительные трудности дети испытывают при восприятии движений изображенного на картинке человека (другого объекта). Т.П. Головина, Л.В. Рудакова объясняют это малым запасом представлений о движениях, которые ограничиваются теми, что имеются в личном опыте ребенка. У слабовидящих дошкольников наблюдается существенный разрыв между движением и предметом, на который оно направлено. Они (движение и предмет) воспринимаются либо рядоположенно, никак не связываясь, либо взаимно исключают друг друга [27].

Слабовидящие дети не всегда узнают воспринимавшиеся ранее предмет, животное, если они имеют другие размеры, ракурс, окраску, включены в нестандартные ситуации.

Е.В. Замашнюк экспериментальным путем доказала, что сложности восприятия сюжетного изображения объ-

ясняются как недостаточным уровнем развития отдельных параметров зрительного восприятия (цвет, форма, величина, пространственное расположение, строение объекта и др.), так и низким уровнем общего и речевого развития.

Изучение особенностей восприятия сюжетных изображений детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения Л.Б. Осиповой показало следующие результаты.

Время восприятия сюжетного изображения увеличено. У детей значительно снижен объем восприятия объектов сюжетного изображения.

Подавляющее число детей выделяют и называют лишь некоторые объекты, расположенные на картине. Для них характерны множественные ошибки, связанные с узнаванием ряда объектов.

Легче всего дети справляются с узнаванием ярких контрастных объектов, расположенных вблизи, в центре изображения. Дети либо не замечают удаленные объекты, либо ошибаются в их узнавании. Например, могут не обратить внимания на лес, изображённый на картине вдали. После уточняющего вопроса педагога: «Что изображено на картине вдали?» может быть следующий ответ: «Рота солдат». Подобные ошибки дети с нарушениями зрения чаще всего допускают при восприятии объектов на периферии, на зашумлённых изображениях, со сниженной контрастностью.

Ученые также отмечают нарушение последовательности восприятия сюжетного изображения.

Только некоторые дети, имеющие нарушения зрения, могут самостоятельно и целенаправленно воспри-

нимать сюжетное изображение. Часть детей при организуемой помощи взрослого могут выделять сначала главные объекты изображения, затем – второстепенные. Вместе с тем одной из характерных особенностей восприятия сюжетного изображения детьми (порядка 25 %) является нецеленаправленность, хаотичность: дети бессмысленно передвигают рассматриваемую картину, перечисляют некоторые объекты (чаще всего те, которые значимы для них или изображены крупно, ярко); при этом на действия героев картины внимая не обращают.

Дети отражают меньшее количество смысловых связей между персонажами сюжетного изображения. Трудности выделения, узнавания всех изображенных объектов, установления взаимосвязей и взаимозависимостей между ними являются причиной снижения уровня понимания детьми сюжета, мешают установлению причинно-следственных связей, приводят к неверным умозаключениям и, как следствие, снижению качества восприятия. Так, например, ребенок, не увидев на дереве кормушку, может посчитать, что мальчик, приставив лестницу к дереву, хочет сломать ветку (на самом деле на сюжетном изображении изображен мальчик, который хочет насыпать в кормушку корм для птиц).

В результате изучения особенностей восприятия сюжетных изображений детьми дошкольного возраста с нормальным и нарушенным зрением, Т.П. Головина выделила уровни понимания детьми сюжетной картины:

I – перечисление объектов картины, персонажей, их действий, но без установления каких-либо смысловых связей;

II – установление отдельных и неправильных смысловых связей, что ведет к искажению смысла картины;

III – правильно устанавливаются лишь отдельные связи между персонажами и объектами картины, что ведет к неполному одностороннему пониманию сюжета;

IV – правильно осмысливается вся система причинно-следственных связей, ведущих к полному пониманию и отображению сюжета картины.

Далее автор отмечает отставание во всех возрастных группах слабовидящих дошкольников в уровнях понимания картины (восприятие сюжетных изображений слабовидящими дошкольниками, в основном, соответствовало I и II уровням, а дошкольников с нормальным зрением – III и IV уровням). Слабовидящие дошкольники отстают от своих нормально видящих сверстников в скорости, точности и полноте восприятия сюжетного изображения, испытывают большие затруднения в установлении связей между объектами, а также в осмыслении установленных связей [27].

С.В. Сташевский замечает, что восприятие детьми с нарушениями зрения цветных сложных изображений сюжетных ситуаций и пейзажей, а также опознание изображений на основе восприятия отдельных его частей характеризуется нестабильностью, неполнотой образов, низким уровнем вербализации, слабым развитием визуального мышления, что свидетельствует о трудностях объединения сенсорной и несенсорной информации, следствием чего выступает бедный запас представлений, формализм речи. Все это затрудняет понимание детьми сюжета

рисунка, мешает выделению его содержания и установлению верных причинно-следственных связей [147].

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о наличии трудностей и особенностей восприятия слабовидящими детьми старшего дошкольного возраста натуральных объектов, человека, предметных и сюжетных изображений.

Контрольные вопросы и задания

1. Укажите остроту зрения у детей различных групп согласно классификации В.З. Денискиной.

**Таблица - Классификация детей с нарушениями зрения
(В.З. Денискина)**

№ п/п	Категория детей с нарушениями зрения	Острота зрения
1	Слепые	
2	Слабовидящие	
3	Дети с пониженным зрением	

2. Перечислите зрительные функции, опишите особенности работоспособности зрения при их нарушении.

3. Подумайте и скажите, каким образом нарушение различных зрительных функций будет влиять на восприятие детьми сюжетных изображений.

4. Перечислите ученых, в работах которых была представлена общая картина психофизического и личностного развития детей с нарушениями зрения.

5. Назовите особенности психофизического развития детей с нарушениями зрения разной степени тяжести.

6. Дайте сравнительную характеристику психофизического развития детей с нарушенным и нормальным зрением.

7. Приведите пример затруднений восприятия сюжетных изображений слабовидящими дошкольниками.

8. Охарактеризуйте уровни понимания слабовидящими детьми дошкольного возраста сюжетной картины.

ГЛАВА 3. ДИАГНОСТИКА ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СЮЖЕТНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

3.1. ОРГАНИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СЮЖЕТНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Каждый ребенок с нарушением зрения при поступлении в специальное (коррекционное) образовательное учреждение проходит систематическое комплексное медико-психолого-педагогическое обследование в сентябре, апреле (мае), а при необходимости – и в январе месяца каждого года. Результаты диагностики заносятся в карту тифлопедагогического обследования ребенка [39].

Одним из параметров тифлопедагогического изучения ребенка является восприятие сюжетных изображений. Результаты изучения восприятия сюжетных изображений заносятся в соответствующий протокол (Приложение 1).

Особенности организации диагностического обследования основываются на знании тифлопедагогом структуры зрительного дефекта ребенка. Важную роль играет способность педагога ориентироваться в особенностях восприятия детьми с нарушениями зрения стимульного материала, обусловленных состоянием их зрения.

Перед началом диагностики тифлопедагог знакомится с заключениями ПМПК, офтальмологическими

диагнозами и состоянием зрительных функций каждого ребенка. Кроме этого, педагог должен владеть информацией об уровне актуального психического развития детей, их сенсорном опыте, степени развития навыков работы с наглядностью. Исходя из этого, определяются условия диагностического изучения восприятия сюжетных изображений, сложность и характер исполнения сюжетных изображений, осуществляется выбор приемов работы с ними.

К содержанию офтальмо-гигиенических требований к проведению диагностики можно отнести следующие:

- воздушно-тепловой режим;
- целесообразное размещение обучающихся в аудитории, подбор мебели, посадка детей за столами;
- освещенность помещения и рабочего места;
- максимально возможная продолжительность зрительной нагрузки;
- организация рабочего места и работы со стимульным материалом (применение подставок, выбор адекватного фона, использование цвета, контраста, величины предлагаемых ребенку пособий, удаленность демонстрационного материала).

Воздушно-тепловой режим в помещениях предусматривает температуру помещения, в котором проводится диагностика, влажность воздуха, кратность воздухообмена, эффективность проветривания и т.д.

Необходимость соблюдения воздушно-теплого режима обоснована тем, что при понижении или повышении температуры воздуха и недостаточном притоке свежего воздуха происходит нарушение метаболических

процессов и, как следствие, недостаточное питание органа зрения. Это приводит к резкому снижению зрительной работоспособности и ухудшению результативности деятельности детей.

Целесообразное размещение в аудитории ребенка с нарушениями зрения определяется с учетом зрительного диагноза и состояния зрительных функций, прежде всего – остроты зрения. Так, при посадке слабовидящих с остротой зрения до 0,3 рабочее место определяют за столом, расположенным перед педагогом.

Мебель должна соответствовать росту ребенка. При размещении за столом детей с косоглазием и амблиопией необходимо учитывать вид косоглазия: при сходящемся косоглазии детям рекомендуют чередовать посадку правее или левее от доски, мольберта, фланелеграфа, на которых может быть расположена картина, в зависимости от право-левосторонней окклюзии глаз. При сходящемся косоглазии ребенку нужно сидеть настолько далеко от доски, мольберта, фланелеграфа, на которых может быть расположена картина, насколько позволяет острота зрения; при расходящемся косоглазии – напротив, как можно ближе к ним, несмотря на остроту зрения (М.М. Семаго и др.).

Важную роль при создании эргономических условий играет *освещенность*.

Визуальный комфорт зависит от следующих показателей (Л.П. Григорьева): общей освещенности; яркости видимого поля; расположения источника света по отношению к направлению зрения; ограничения слепящего

действия источника; устранения теней; степени приближения спектра излучения к спектру дневного света.

Необходимо обращать внимание на расположение рабочего места обучающегося по отношению к источнику света. Многие частично видящие и слабовидящие дети, имеющие заболевания радужки (или у которых радужка отсутствует), альбинизм, атрофию зрительного нерва (некоторые виды), испытывают светобоязнь (фотофобию) – повышенную чувствительность глаз к свету, испытывают дискомфорт при прямом попадании солнечного или электрического света на поверхность рабочего места. Им для работы необходим рассеянный свет и невысокая освещенность (примерно 200–250 лк), поэтому для них подбирается рабочий стол вдали от окна или источника электрического света. Можно затенить их место ширмочкой. При катаракте обучающиеся успешнее работают вдали от света. Дети с диагнозом «глаукома» (при отсутствии светобоязни), наоборот, должны сидеть максимально близко к освещенным окнам.

Общая освещенность помещений должна быть в два раза выше, чем для обучающихся без зрительной патологии (не менее 500 лк). При выполнении работ с участием зрения необходимо дополнительное освещение рабочего места (настольная лампа). Освещенность рабочей поверхности стола должна составлять не менее 800 лк, а в некоторых случаях (например, при катаракте, заболеваниях сетчатки, зрительного нерва) достигать 1000–1500 лк (в зависимости от величины объектов, характеристики происходящих процессов, индивидуальных особенностей зрительной работоспособности обучающегося). При све-

требования для работы необходим рассеянный свет и невысокая освещенность (примерно 200–250 лк). Для слабовидящих людей важна степень равномерности освещения рабочей поверхности. Недопустима большая разница в яркости между рабочей поверхностью и окружающим пространством.

Свет всегда должен быть мягким (матовая лампа), не бьющим в глаза и равномерно освещающим место занятий.

При рассматривании сюжетного изображения источник света может находиться с любой стороны, главное, чтобы равномерно освещалась рабочая зона и свет не ослеплял глаза.

Если картина располагается на доске, мольберте, фланелеграфе, то обязательным условием является их равномерное освещение, которое падает слева и сверху.

Режим зрительной (*продолжительность непрерывной зрительной работы*) работы и отдыха определяется врачом-офтальмологом и указывается в рекомендациях для осуществления должного контроля со стороны педагога.

К факторам, влияющим на зрительную работоспособность, относят следующие: состояние зрения; интенсивность и длительность умственной нагрузки; наличие и выраженность хронических соматических заболеваний, ослабляющих деятельность организма; внешние условия зрительного труда.

При проявлении симптомов зрительного утомления диагностическую процедуру следует прервать и перенести на другое время. Можно провести гимнастику для снятия зрительного утомления, дать ребенку отдохнуть, после чего продолжить диагностические мероприятия.

Перечислим симптомы зрительного утомления (Ю.А. Утехин): общая усталость; головные боли; снижение внимания; падение работоспособности, отвлекаемость; потеря функциональных характеристик (обучающийся начинает хуже видеть то, что хорошо воспринимал в начале работы).

На продолжительность непрерывной зрительной работы влияет ее рациональная организация, которая заключается в следующем:

- чередование работы глаз с их отдыхом;
- целесообразное ограничение непрерывной зрительной работы в соответствии с состоянием зрительных функций, особенно при их нарушении на фоне патологического процесса;
- создание комфортных для зрения внешних условий рассматривания, наблюдения объектов внешнего мира под контролем зрения;
- подбор объектов восприятия по размеру, цветности, сложности форм, их количеству, по характеру зашумленности фона и т.д., с целью сохранения достаточной энергетике глаза и предупреждения значительного напряжения;
- достаточная освещенность рабочего места;
- профилактика утомления мышечного аппарата спины и шеи и др.

Максимально возможная четкость и точность восприятия детьми с нарушениями зрения стимульного материала (сюжетных изображений) достигается при условии учета их зрительных возможностей (остроты зрения, поля зрения, цветочувствительности и т.д.). Поэтому

необходимо подбирать сюжетные изображения с учетом индивидуальных особенностей восприятия каждого ребенка. Вместе с тем имеются общие требования к *организации рабочего места и работы со стимульным материалом*, которые необходимо выполнять:

- в помещении, где проводят диагностику, и со стола ребенка необходимо убрать лишние предметы, т.к. они отвлекают ребенка, их восприятие служит причиной перенапряжения зрения;

- для лучшего восприятия сюжетной картины выделяется контур изображений, увеличивается их насыщенность, контрастность;

- фон должен быть разгружен от деталей, не входящих в замысел задания;

- наиболее важные информативные признаки следует выделять и подчеркивать;

- в изображениях, предназначенных для детей с нарушением зрения, важно выделять сигнальные признаки, в качестве которых могут выступать контур, цвет, штриховка, точечное заполнение формы, размер, пропорциональные отношения;

- сюжетная картина должна быть размещена таким образом, чтобы каждый ребенок мог ее рассмотреть;

- расстояние от глаз ребенка до стимульного материала не должно превышать 30–33 см, а для слепых детей – в зависимости от остроты остаточного зрения; размер перцептивного поля воспринимаемого сюжетного изображения должен быть не менее 50°; угловые размеры объектов сюжетного изображения – в пределах 3–35°;

– если ребенок с трудом воспринимает демонстрационный образец сюжетной картины, можно предложить для рассматривания индивидуальный образец; его располагают согласно зрительным возможностям ребенка (на столе, кафедральной подставке, вертикальной подставке);

– чаще всего иллюстрации следует размещать на вертикальных фланелеграфах, подставках;

– при ряде заболеваний (миопия высокой степени, глаукома, нистагм, сходящееся косоглазие) рекомендуют использовать наклонную кафедральную подставку или рабочую поверхность стола;

– детям, которые в этом нуждаются, необходимо предоставить возможность приблизиться к сюжетному изображению, внимательно рассмотреть его, при необходимости подключить мануальные обследовательские движения;

– в ряде случаев сюжетную картину следует внести в группу до начала диагностики для того, чтобы дети могли предварительно рассмотреть ее;

– для показа объектов можно использовать указку, желательно с ярким наконечником;

– поскольку у детей с нарушением зрения преобладает последовательный способ зрительного восприятия, то время на экспозицию предлагаемого материала увеличивается минимум в два раза (по сравнению с нормой).

Диагност должен говорить медленнее, ставить вопросы четко, кратко, конкретно, чтобы ребенок с нарушениями зрения мог осознать их, вдуматься в содержание. Не нужно торопить детей с ответом, а наоборот, дать 1–2 минуты на обдумывание.

Во время диагностики необходимо обращать внимание на позу обучающихся. Неправильная осанка создает неблагоприятные условия для функционирования многих органов и систем, в том числе и органа зрения.

3.2. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СЮЖЕТНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Для изучения особенностей зрительного восприятия сюжетных изображений можно использовать методику, предложенную Л.Б. Осиповой в пособии «В помощь тифлопедагогу ДОУ», включающую в себя исследование восприятия сюжетных изображений.

Детям предлагают пять заданий, предполагающих изучение объёма восприятия, последовательности восприятия, уровня понимания сюжета, восприятия перспективы, уровня описания сюжетного изображения.

Первое задание направлено на изучение особенностей и выявления трудностей при узнавании и назывании объектов сюжетного изображения. В нем целесообразно выделить следующие параметры:

- узнавание и называние объектов на периферии;
- узнавание и называние удалённых объектов;
- узнавание и называние объектов со сниженной контрастностью и яркостью;
- узнавание и называние зашумлённых изображений.

Детям предлагается назвать все объекты, изображённые на картине.

Таблица 1 – Результаты изучения объёма восприятия сюжетного изображения (в %)

	Исследуемые параметры						
	Узнавание и название объектов			Узнают и называют объекты на периферии	Узнают и называют удалённые	Узнают и называют объекты со сниженным контрастом, яркостью	Узнают и называют зашумлённые изображения
	узнают и называют все объекты	не называют 2-3 объекта	не называют более 3-х объектов				
Успешность выполнения заданий							

Таблица 1а - Результаты изучения объёма восприятия сюжетного изображения (в %)

	Исследуемые параметры						
	Узнавание и название объектов			Узнают и называют объекты на периферии	Узнают и называют удалённые объекты	Узнают и называют объекты со сниженным контрастом, яркостью	Узнают и называют зашумлённые изображения
	узнают и называют все объекты	не называют 2-3 объекта	не называют более 3-х объектов				
Успешность выполнения заданий	13	74	13	37	75	37	37

При выполнении данного задания необходимо обращать внимание на то, какие трудности испытывает ребёнок.

Критериями оценки считается правильность узнавания и называния всех объектов на картине.

Полученные результаты заносятся в протокол (таблицы 1, 1а).

Пример заполнения протокола (в исследовании приняли участие 8 детей) представлен в таблице 1а.

Далее дается качественное описание выполнения заданий детьми.

Пример:

Как видно из таблицы, правильно назвать все объекты, изображённые на картине, смогли только 13 % детей с нарушениями зрения.

Такое же количество детей не смогли увидеть и назвать более трёх объектов, изображенных на картине. Остальные дети допускали две-три ошибки при узнавании и назывании объектов, нуждались в организационной помощи педагога.

Легче всего дети справлялись с узнаванием ярких контрастных объектов, расположенных вблизи или в центре изображения. 25 % детей не увидели либо назвали неправильно удалённые объекты. Например, Данил не назвал лес, изображённый вдали. Педагог спросил: «Что изображено вдали?» Данил ответил неправильно: «Рота солдат». Подобные ошибки допускали 63 % детей с нарушениями зрения при восприятии объектов на периферии, объектов со сниженной контрастностью или зашумлённых изображений.

Ранжирование результатов изучения объёма восприятия сюжетного изображения осуществляется в три уровня:

1) высокий уровень: ребёнок правильно называет все объекты;

2) средний уровень: ребёнок не называет два-три объекта или допускает ошибки при их назывании;

3) низкий уровень: ребёнок допускает более трёх ошибок при узнавании и назывании объектов.

Результаты ранжирования экспериментальных данных, полученных в ходе выполнения заданий первой серии, представляют в виде рисунка (диаграммы, графика и т.п.). Ниже рисунка дается краткое описание полученных результатов. *Пример* представлен на рисунке 1.



Рисунок 1 – Результаты изучения объёма восприятия сюжетного изображения (в %)

Второе задание направлено на изучение последовательности восприятия сюжетного изображения. Критериями оценки считается самостоятельное, целенаправленное планомерное восприятие.

Полученные результаты заносятся в протокол (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты изучения последовательности восприятия сюжетного изображения (в %)

	Способ выполнения		
	самостоятельное целенаправленное восприятие	Целенаправленное планомерное восприятие с помощью педагога	хаотичное восприятие
Успешность выполнения заданий			

Далее дается качественное описание выполнения заданий детьми.

Пример:

Как видно из таблицы, самостоятельно и целенаправленно воспринимали сюжетное изображение 25 % детей.

50 % детей с нарушениями зрения понадобилась организационная помощь педагога при восприятии сюжетного изображения. Дети выделяли сначала главные объекты изображения, затем второстепенные.

Вместе с тем у 25 % детей наблюдалось хаотичное восприятие сюжета. Так, например, Диана во время выполнения данного задания постоянно передвигала картинку в разные стороны, просто перечисляя объекты изображения, а Данил совершенно не обращал внимания на то, что делают дети на изображении.

Результаты ранжируются в три уровня:

1) высокий уровень: ребёнок самостоятельно целенаправленно планомерно воспринимает сюжет;

2) средний уровень: ребёнок воспринимает сюжет целенаправленно, но нуждается в организационной помощи педагога;

3) низкий уровень: ребёнок хаотично воспринимает сюжет.

Результаты ранжирования экспериментальных данных, полученных в ходе выполнения заданий второй серии, представляют в виде рисунка (диаграммы, графика и т.п.). Ниже рисунка дается краткое описание полученных результатов. *Пример* представлен на рисунке 2.



Рисунок 2 – Результаты изучения последовательности Восприятия сюжетного изображения (в %)

Третье задание направлено на изучение уровня понимания сюжета. Ребёнку предлагается следующее:

- 1) рассказать о чём картина;
- 2) объяснить взаимосвязи между предметами картины (например, ответить на вопрос: зачем мальчик приставил лестницу к дереву?);
- 3) ответить на вопросы педагога по содержанию картины (например: какое время дня изображено на картине? как ты догадался?).

Критериями оценки считается правильность и самостоятельность выполнения задания.

Полученные результаты заносятся в протокол (таблица 3).

Таблица 3 - Результаты изучения уровня понимания сюжета (в %)

	Исследуемые параметры		
	выделение главного	установление связей между объектами	установление причинно-следственных связей
Успешность выполнения заданий			

Далее дается качественное описание выполнения заданий детьми.

Пример:

Как показало исследование, даже выделение главного в сюжете вызвало у детей с нарушениями зрения затруднения. 25 % детей называли и обращали внимание на объекты, привлекающие их внимание: яркие, контрастные, чёткие, являющиеся в сюжетном изображении второстепенными.

Установление связей между объектами сюжетного изображения также вызвало затруднения. Некоторые дети с нарушениями зрения делали неверные умозаключения. Например, Дима, поясняя, почему мальчик приставил лестницу к дереву, сказал, что мальчик хочет залезть и сломать ветку. (Мальчик прикрепить к стволу дерева скворечник.)

Установление причинно-следственных связей также вызвало затруднения у 75 % детей. Например, Настя не смогла объяснить, зачем мальчик прикрепляет к дереву скворечник.

Результаты ранжируются в три уровня:

1) высокий уровень: ребёнок правильно выделяет главное, устанавливает связи между объектами, устанавливает причинно-следственные связи.

2) средний уровень: ребёнок допускает одну ошибку, необходима организационная помощь взрослого.

3) низкий уровень: ребёнок допускает более двух ошибок, помощь взрослого воспринимает частично.

Результаты ранжирования экспериментальных данных, полученных в ходе выполнения заданий третьей серии, представляют в виде рисунка (диаграммы, графика и т.п.). Ниже рисунка дается краткое описание полученных результатов. *Пример* представлен на рисунке 3.

Четвёртое задание направлено на изучение восприятия перспективы. Ребёнку предлагается ответить на вопросы. Например: Что изображено ближе? дальше? Почему деревья меньше, чем дети?

Критериями оценки считается правильность ответов, безошибочность и самостоятельность выполнения задания. Полученные результаты заносятся в протокол (таблица 4).



Рисунок 3 – Результаты изучения уровня понимания сюжета (в %)

Таблица 4 – Результаты изучения восприятия перспективы (в %)

	Способ выполнения		
	самостоятельно	с помощью взрослого	не выполнили
Успешность выполнения заданий			

Далее дается качественное описание выполнения заданий детьми.

Пример:

По результатам исследования, приведённым в таблице, видно, что большинство детей с нарушениями зрения при выполнении данного задания испытывали значительные трудности. В группе детей с нарушениями зрения, только один ребёнок (Катя) правильно справился с заданием, двум детям необходима была организацион-

ная помощь педагога (Карина, Миша). Большая часть детей (62 %) не справилась с заданием. Так, например, Данил не смог объяснить, почему деревья меньше по размеру, чем дети, изображённые на картине.

Результаты ранжируются в три уровня:

1) высокий уровень: ребёнок выполняет задание самостоятельно, безошибочно;

2) средний уровень: ребёнку необходима организационная помощь взрослого, допускает одну-две ошибки;

3) низкий уровень: ребёнок допускает более трёх ошибок или не справляется с заданием.

Результаты ранжирования экспериментальных данных, полученных в ходе выполнения заданий четвертой серии, представляют в виде рисунка (диаграммы, графика и т.п.). Ниже рисунка дается краткое описание полученных результатов. *Пример* представлен на рисунке 4.

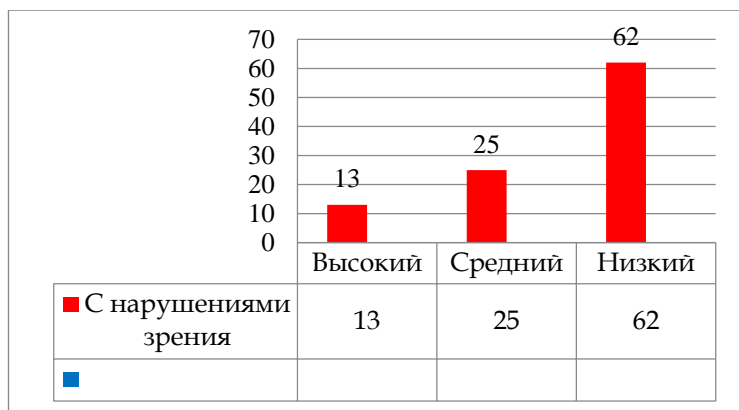


Рисунок 4 - Результаты изучения восприятия перспективы (в %)

Целью *пятого задания* было изучение уровня описания сюжета. Ребёнку предлагалось рассказать о том, что происходит на картине.

Критериями оценки считалась связность, логичность рассказа ребёнка, самостоятельность выполнения задания. Полученные результаты заносятся в протокол (таблица 5).

Таблица 5 – Результаты изучения уровня описания сюжетного изображения (в %)

	Способ выполнения		
	связный рассказ	нарушение логики	уровень перечисления
Успешность выполнения заданий			

Далее дается качественное описание выполнения заданий детьми.

Пример:

Из данных, приведённых в таблице, видно, что только 13 % детей при описании сюжета составили связный рассказ: полностью описали сюжет, начиная от того, какое время года изображено, логично и последовательно переходя к описанию сюжета в целом и затем к описанию того, что делает каждый персонаж, изображённый на этой картинке.

У большей части детей присутствовало нарушение логики рассказа. Например, Настя начала рассказывать о том, что делает девочка, изображённая на картине. Затем переключила своё внимание на птиц, парящих в воздухе, потом начала описывать действия мальчиков.

У 37 % детей был отмечен уровень перечисления объектов на изображении. Так, например, Диана на вопрос педагога о том, что делают дети, ответила: «Девочка стоит, мальчик стоит возле лестницы, а второй мальчик на лестнице». На последующие вопросы о том, почему они это делают, Диана ответить не смогла.

Результаты ранжируются в три уровня:

- 1) высокий уровень: самостоятельный, связный, логически выстроенный рассказ ребёнка.
- 2) средний уровень: необходима организационная помощь педагога, нарушение логики рассказа.
- 3) низкий уровень: рассказ ребёнка на уровне перечисления увиденного на картине.

Результаты ранжирования экспериментальных данных, полученных в ходе выполнения заданий четвертой серии, представляют в виде рисунка (диаграммы, графика и т.п.). Ниже рисунка дается краткое описание полученных результатов. *Пример* представлен на рисунке 5.



Рисунок 5 - Результаты изучения уровня описания сюжета (в %)

После проведения диагностики и анализа экспериментальных данных целесообразно сформулировать общие выводы по результатам изучения восприятия сюжетного изображения детьми с нарушениями зрения, обозначить основные трудности, перечислить особенности восприятия изображений детьми.

Полученные результаты необходимо учитывать в дальнейшем при определении содержания коррекционной работы по развитию восприятия сюжетных изображений детьми, участвовавшими в эксперименте.

Контрольные вопросы и задания

1. Раскройте содержание подготовительной работы к проведению диагностики восприятия сюжетных изображений у дошкольников с нарушениями зрения.

2. Раскройте содержание офтальмо-гигиенических требований к проведению диагностики восприятия сюжетных изображений слабовидящими дошкольниками.

3. Перечислите условия, которые влияют на продолжительность непрерывной зрительной работы детей с нарушениями зрения.

4. Как учитывают индивидуальные особенности восприятия каждого ребенка при подборе сюжетных изображений?

5. Обозначьте требования к организации рабочего места ребенка с нарушениями зрения при проведении изучения восприятия им сюжетных изображений.

6. Обозначьте требования к организации работы ребенка с нарушенным зрением со стимульным материалом.
7. Назовите автора диагностики восприятия сюжетных изображений детьми с нарушением зрения.
8. Озвучьте параметры изучения восприятия сюжетных изображений детьми с нарушениями зрения.
9. Каковы критерии оценивания восприятия сюжетных изображений детьми с нарушениями зрения?
10. Каким образом происходит ранжирование экспериментальных данных по результатам изучения восприятия сюжетных изображений детьми с нарушениями зрения?
11. Осуществите изучение восприятия сюжетных изображений у одного слабовидящего ребенка дошкольного возраста. Полученные результаты зафиксируйте в протоколе. Представьте количественный и качественный анализ экспериментальных данных.
12. Составьте заключение по результатам диагностики.

ГЛАВА 4. РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СЮЖЕТНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

4.1. ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Современное понимание процесса психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья многогранно, однако анализ различных взглядов на данное понятие позволяет говорить о том, что основной целью указанного процесса является оказание индивидууму помощи, необходимой для его успешной социализации.

На сегодняшний день основные идеи психолого-педагогического сопровождения получили признание в отечественной образовательной практике и вошли в тематику научных исследований. В настоящее время указанная проблема активно изучается, предлагаются различные виды моделей психолого-педагогического сопровождения. Ряд вопросов требует дополнительного изучения и уточнения. В том числе вопрос психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями зрения.

Интерес к детям дошкольного возраста с нарушениями зрения связан с рядом причин. Во-первых, среди

лиц с ограниченными возможностями здоровья дошкольники с нарушениями зрения достаточно часто встречаются. Во-вторых, общей типологической особенностью развития детей выступает тот факт, что связь с окружающим миром, его познание, личностные проявления, самопознание, освоение и участие в любом виде деятельности происходят на суженной сенсорной основе.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме педагогического сопровождения ребёнка показал, что авторы по-разному трактуют понятие психолого-педагогического сопровождения, зачастую отождествляя его с понятиями психолого-педагогической помощи, поддержки или руководства, а подчас – разделяя эти понятия [122; 129; 149].

Так, Е.И. Казакова рассматривает сопровождение как метод, как процесс и как службу. Согласно ее взглядам, метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития – это средство реализации процесса сопровождения. Кроме того, в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители. Таким образом, сопровождение ребенка должно осуществляться в контексте его социального взаимодействия [62].

В свою очередь, Р.Г. Аслаева акцентирует внимание на ответственности самого сопровождаемого субъекта [10].

Сформулируем основные задачи психолого-педагогической поддержки детей с нарушениями зрения:

- создание для детей с нарушениями зрения благоприятного эмоционального микроклимата в семье и в образовательной среде;

- изучение индивидуальных особенностей развития детей с нарушениями зрения через сравнение их деятельности в эмоциональном, поведенческом и учебном планах.

- оказание коррекционной поддержки;

- повышение психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов, которые взаимодействуют с детьми.

- систематические занятия с детьми различными видами деятельности;

- планирование и организация индивидуальной работы с детьми с нарушениями зрения.

Как утверждает Н.В. Бабкина, чтобы добиться положительного результата в процессе психолого-педагогического сопровождения, необходимо построить этот процесс в соответствии с основными периодами развития ребенка и свойственными для него достижениями и особенностями.

Во-первых, коррекционная работа должна быть направлена на исправление и развитие, а также на устранении тех дефектов, которые начали формироваться в предыдущий возрастной период и которые являются основными особенностями для следующего возрастного периода.

Во-вторых, коррекционно-развивающая деятельность должна создавать максимально благоприятные условия для эффективного достижения тех возможно-

стей, которые значительно развиваются в текущем возрастном периоде.

В-третьих, коррекционно-развивающая работа должна способствовать формированию предпосылок благополучного и успешного развития ребенка в следующем возрастном периоде.

В-четвертых, коррекционно-развивающая работа должна быть направлена на гармоничное развитие личности ребенка на данном возрастном этапе [11].

Итак, психолого-педагогическое сопровождение развития детей с нарушениями зрения в рамках данного исследования будет трактоваться как система деятельности специалистов служб сопровождения (психологов, дефектологов, логопедов, воспитателей), направленная на создание благоприятных психолого-педагогических условий для обучения и воспитания, а также успешной адаптации и интеграции в общество такого ребенка.

В Федеральной адаптированной образовательной программе определены основные ориентиры психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Под Федеральной адаптированной образовательной программой (ФАОП) стоит понимать образовательную программу, адаптированную для обучения и воспитания конкретной категории детей с ограниченными возможностями здоровья, разработанную на основе Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) с учётом особенностей их психофизического развития, индивидуаль-

ных возможностей, обеспечивающую коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

В соответствии с ФАОП развитие восприятия детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения сюжетных изображений основываться на комплексном подходе, включающем:

- изучение развития восприятия сюжетных изображений детьми;
- специальную организацию пространственно-развивающей среды;
- ознакомление детей с сюжетными изображениями в процессе их активной предметной, предметно-практической и игровой деятельности;
- проведение обучающих игр по развитию восприятия сюжетных изображений;
- общение взрослого с детьми в процессе развития зрительного восприятия сюжетных изображений детьми старшего дошкольного возраста;
- взаимодействие всех участников психолого-педагогического сопровождения с целью координации работы.

Содержательный раздел ФАОП включает коррекционно-развивающую программу для детей с нарушениями зрения «Развитие зрительного восприятия».

Необходимая коррекционная направленность всего образовательно-воспитательного процесса и построения индивидуального образовательного маршрута (ИОМ); развитие зрительного восприятия и преодоление трудностей социальной адаптации детей возможно в полной мере при организованной преемственности в работе учи-

теля-дефектолога, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по физическому воспитанию, логопеда, воспитателей и родителей. Данное направление реализуется при помощи различных форм работы специалистов психолого-педагогического сопровождения, какими являются: консультации, семинары, методические объединения, разнообразные мероприятия, совместное планирование.

Комплексный подход заключается в реализации специалистами сопровождения взаимодополняемых задач. Наиболее эффективно решить задачи комплексного сопровождения можно лишь при условии взаимодействия всех субъектов психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации и высокой степени их включенности в сотрудничество, принятии общей цели сопровождения ребёнка [71].

Комплексный подход предполагает развитие зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста в тесной связи с обучением другим видам деятельности (развитие речи, формирование представлений о себе и окружающем мире, изобразительная, конструктивная, трудовая и игровая деятельность).

В зависимости от этапов реализации адаптированной основной общеобразовательной программы воспитания и обучения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в конкретной образовательной организации определяется место и содержание работы по развитию восприятия сюжетных изображений у детей данной категории.

Работа по развитию восприятия сюжетных изображений должна осуществляться в контексте всего образовательного процесса:

1. В повседневной жизни, когда взрослый вовлекает детей в коллективную деятельность, связанную с восприятием, обыгрыванием сюжетного изображения, в общении друг с другом, стимулирует эмоциональный отклик на достигнутый результат.

2. В специальных играх и упражнениях, направленных на развитие представлений о себе, окружающих взрослых и сверстниках, о системе социальных отношений; на овладение средствами взаимодействия (кооперации и пр.). В проведении этих игр и упражнений могут принимать участие различные специалисты (например, учитель-дефектолог и воспитатель или педагог-психолог). Такие игры могут проводиться на занятиях по развитию зрительного восприятия, ориентировки в пространстве, развитию речи в соответствии с педагогическим замыслом взрослого.

3. Во время сюжетно-дидактических и театрализованных игр (режиссерских играх и играх-драматизациях) у ребенка обогащаются и конкретизируются представления о себе и других людях: дети узнают себя в зеркале, на фотографии, распознают и оценивают эмоциональное состояние героев театрализации.

4. В процессе рисования, лепки, аппликации, конструирования с использованием средств наглядности, в том числе схем, изображений.

5. На общеобразовательных занятиях.

6. В контексте работы по развитию речи. Ребенок обследует предметы, идентичные изображенным на сюжетной картине, проговаривает названия тех или иных качеств и признаков этих предметов, учится их группировать, усваивает обобщающие понятия; упражняется в распознавании состояний объектов, действий, обозначая их словом, осмысливает реальные взаимоотношения и взаимозависимости между предметами и явлениями окружающего мира. Обогащение детской речи словами – названиями качеств, признаков, состояний предметов и отношений между ними – является важным фактором развития целенаправленного, осмысленного восприятия [89].

Таким образом, развитие восприятия и интерпретация сюжетных изображений проводится не изолированно, а в процессе всей познавательной деятельности.

Работа по развитию восприятия сюжетных изображений, согласно ФГОС ДО, должна осуществляться при соблюдении ряда условий:

1) осуществление комплексно-тематического построения образовательной деятельности;

2) решение программных образовательных задач в рамках организованной образовательной деятельности, в совместной деятельности взрослого и детей, в самостоятельной деятельности детей, в режимных моментах;

3) выбор адекватных возрасту и возможностям ребенка форм коррекционно-образовательной работы с ним. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра [68; 89; 103; 107; 119; 121; 131].

В заключение вышеизложенного стоит отметить, что успех психолого-педагогического сопровождения будет зависеть от объединения усилий всех субъектов образовательной деятельности.

4.2. РОЛЬ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ В РАЗВИТИИ ВОСПРИЯТИЯ СЮЖЕТНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Как было указано выше, различные нарушения зрения вызывают у детей трудности восприятия изображений предметов как на предметных, так и на сюжетных картинах. Этим продиктована необходимость организации и проведения коррекционной работы, предусматривающей формирование у детей компенсаторных способов восприятия сюжетных изображений, имеющей определенную цель, содержание, методы, средства и приемы.

Содержание коррекционно-развивающей работы – это фактический материал, усваиваемый детьми, обеспечивающий эффективность их функционирования в окружающей действительности и успешность обучения. У дошкольников формируются социально-адаптивные знания, навыки и умения, способы поведения, гарантирующие их успешное участие в жизни [40; 41; 47; 83].

Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева подчёркивают определяющую роль коррекционной работы по восприятию сюжетных изображений, говоря о том, что именно дошкольный возраст является важным этапом для оказания помощи детям с нарушениями зрения в овладении не только достаточным уровнем знаний, умений и навыков,

но и в формировании специальных знаний и способов познания. Тифлологами предложены содержание, средства, методические приёмы организации и реализации коррекционной работы по восприятию детьми сложных, множественных и сюжетных изображений [29; 85; 94; 95].

Содержание работы по развитию зрительного восприятия отражено в программах Л.И. Плаксиной, Л.П. Григорьевой, Г.В. Никулиной, Л.В. Фомичевой, в которых определены задачи по развитию восприятия сюжета. Как указывают авторы, сюжетное изображение предназначено не столько для развития элементарных перцептивных функций – различения и узнавания, сколько для формирования обобщенных способов восприятия, позволяющих уяснить смысловое содержание изображения. Такого рода задача требует сформированности ряда мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, переноса по аналогии, пространственных представлений, анализирующего узнавания, умения устанавливать словесно-логические связи.

Л.П. Григорьева, Л.И. Плаксина отмечают, что прежде чем узнавать предметы на сложном изображении, ребёнка с нарушениями зрения необходимо научить:

- воспринимать единичные предметные изображения;
- выделять их сенсорные характеристики;
- воспринимать несложные сюжеты;
- узнавать предметы в различных системах взаимосвязи между ними;
- воспринимать более сложные сюжеты.

Формирования дифференцированных представлений об объектах, изображенных на сюжетной картине, и развитие речи детей будет наиболее успешным, если все участники психолого-педагогического сопровождения будут использовать в процессе специальные средства наглядности, дидактические пособия, применять элементы ТРИЗ (В.З. Денискина, Л.Б. Осипова, А.В. Соколова, Б.К. Тупоного). Исходя из этого, большое внимание необходимо уделять использованию средств наглядности и специальных приемов организации деятельности с дидактическим материалом.

Дидактика исходит из единства чувственного и логического, считает, что наглядность обеспечивает связь между конкретным и абстрактным [89].

Принцип наглядности – дидактический принцип, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринятых детьми. Согласно дидактике, использование наглядности способствует усвоению знаний, активизации методов обучения, развитию познавательной и речевой деятельности детей, определению качества усвоения учебного материала.

Принцип наглядности впервые теоретически обосновал Я.А. Коменский. Он впервые сформулировал «золотое правило», по которому при обучении надо предоставить «видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания». Наглядность в обучении способствует тому, что у детей благодаря восприятию предметов и явлений окружающего мира формируются представления, понятия, развиваются мышление и речь.

Наилучшим средством для реализации наглядно-практических методов обучения в дошкольном образовании является дидактический материал. Это средство обучения предназначено для практической деятельности ребенка с расчетом на максимально возможную степень самостоятельности. Его использование позволяет детям легче усваивать учебный материал, он может быть подобран в наиболее полном соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями каждого ребенка [89; 142].

В работе с дошкольниками важно максимальное обеспечение речевых контактов с реальным миром. Там, где это возможно, следует давать реальные предметы для речевого описания, с тем, чтобы у ребенка было реальное их восприятие, и только затем использовать картины, муляжи, модели и схемы.

Сюжетная картина, по мнению Л.Б. Осиповой, является важным средством наглядности в дошкольном возрасте. На занятиях по восприятию сюжетных изображений детьми дошкольного возраста можно использовать дидактические игры и упражнения, предложенные Л.А. Венгером для сенсорного развития детей, а также опираться в работе на пособия, описанные Л.П. Григорьевой, В.З. Денискиной, Н.С. Костючек, Ю.А. Кулагиным, Е.С. Незнамовой, Л.Б. Осиповой, Л.В. Рудаковой, В.А. Феоктистовой и используемые в работе по развитию восприятия у детей с нарушениями зрения.

Набор дидактического материала может быть ориентирован на уточнение и конкретизацию образов предметного мира, на отработку предметно-практических действий и обретение опыта общения через ролевые ситуации.

Для формирования полноценных образов предметного мира используются игры, в которых дети упражняются в систематизации знаний во внешнем облике предмета и его функциональном значении. При этом в процессе знакомства с предметом или объектом включаются по возможности все сенсорные ориентации.

В дидактических играх с использованием разнообразных средств наглядности, как ни в каких других обучающих ситуациях, можно научить детей способам обследования предметов и их изображений, различения, узнавания и сравнения.

Л.П. Григорьева, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева указывают на то, что подключение к акту восприятия сохранных анализаторов (слух, осязание) способствует формированию более точного представления о предмете, тем самым обогащает зрительный образ. На занятиях по восприятию сюжетных изображений детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения Л.Б. Осипова, Е.С. Незнамова, Г.В. Никулина предлагают использовать разнообразные средства наглядности, воспринимаемой с помощью различных анализаторов. Перечислим некоторые из них:

- цветные силуэты в соответствии с объектами картины, предназначенные для моделирования сюжетного изображения на фланелеграфе;

- силуэтные изображения в соответствии с изображениями картины;

– перфорированные доски и пособия на штыверках для моделирования пространственных взаимоотношений между объектами сюжетной картины;

– доски с прорезями для моделирования удаленности объектов на картине и формирования представлений о перспективе;

– мелкие предметы в соответствии с содержанием картины для моделирования сюжетной ситуации на плоскости стола;

– натуральные предметы и их детали, соответствующие объектам сюжетного изображения;

– аудиозаписи (звуки быта, природы, животных, города и др.) в соответствии с содержанием сюжетного изображения.

Использование этих средств предполагает решение задач по развитию зрительного восприятия с помощью практических действий.

Г.В. Никулина, Л.В. Фомичева предлагают при восприятии сюжетного изображения использовать следующие задания:

- переведи рисунок через кальку;
- обведи рисунок по трафарету;
- подбери такой же объект: наложи, положи рядом;
- «спрячь» объект на цветовом фоне [85].

В соответствии с содержанием программы под редакцией Л.И. Плаксиной [120] тифлопедагог решает на занятиях по развитию зрительного восприятия, в том числе и восприятия сюжетного изображения, следующие задачи:

- различать и называть форму геометрических фигур, объемных геометрических тел, цвет (оттенки), величину;
- анализировать основные признаки предметов: форму, цвет, величину, пространственное положение;
- воспринимать движущиеся объекты;
- соотносить изображение на картинке (реальное, контурное, силуэтное) с натуральным объектом;
- обучать способам обследования с помощью осязания, слуха, обоняния, вкуса;
- активизировать различные зрительные функции (цветоразличение, движение глаз, фиксации, локализация, конвергенция, аккомодация и т.д.);
- обучать использованию оптических средств коррекции;
- развивать глазомер.

На роль коррекционных занятий по развитию восприятия сюжетных изображений указывают Г.В. Никулина, Л.В. Фомичева. Она говорит о том, что работа по развитию у детей способности воспринимать сюжетное изображение должна быть последовательной и решать следующие задачи:

- формировать способы восприятия сюжетного изображения (целостное обведение взором, выделение главного, восприятие по плану, детальное рассматривание отдельных объектов и др.);
- формировать знания об информативных признаках и предметах, раскрывающих сюжет;

– учить детей выделять предметы в сюжетном изображении с установлением логических связей между ними;

– учить детей определять место и время событий сюжета, выделять действующие лица, оценивать происходящее путем детального, последовательного и целостного восприятия изображенного и рассказывать об этом;

– развивать устную речь.

Т.А. Грищенко предлагает выстраивать коррекционную работу по восприятию сюжетных изображений поэтапно [33].

1 этап – формирование сенсорных эталонов.

В результате знакомства с системой сенсорных эталонов у ребенка должны сформироваться необходимые перцептивные действия (идентификация, соотнесение, перцептивное моделирование).

Слабовидящий ребёнок должен научиться узнавать и называть эталон, т.е. иметь устойчивые связи между эталоном и словом; осуществлять зрительный поиск заданного элемента в системе эталонов; выделять заданный элемент в предметах окружающего мира; использовать собственный перцептивный опыт в практической деятельности.

2 этап – восприятие предметов и изображений, близких по форме к геометрическим фигурам.

Акцент в коррекционной работе на данном этапе сделан не столько на увеличении объема понятий, сколько на их обогащении и решении следующих коррекционных задач:

1. Обучение зрительному анализу, выделению информативных признаков, особенностей строения конкретного объекта, предлагаемого для восприятия.

2. Формирование навыка осознанного обследования натуральных объектов с целью подтверждения и обогащения получаемой зрительной информации.

3. Формирование навыка выделения и опознавания контура изображения как основной формообразующей структуры.

4. Развитие целостности восприятия, умения восстанавливать пространственную структуру предметного изображения.

5. Обучение быстрому и точному опознанию предметных изображений, закреплению их сигнальных признаков.

6. Закрепление и активизация использования имеющихся зрительных возможностей в самостоятельной практической деятельности.

3 этап – формирование представлений о человеке: восприятие и выделение индивидуальных отличий, восприятие позы и эмоций человека.

Коррекционная работа на основе восприятия сюжетного изображения направлена на закрепление навыка восприятия человека, его эмоционального состояния и позы, а также на активное включение в процесс восприятия мышления и речи. Формируется навык определения сюжетной канвы и выделения главного в сюжете, дети учатся устанавливать логические связи, обобщать воспринятое, что актуализируется в процессе описания и придумывания названия картины.

4 этап – знакомство со способами изображения предметов в пространстве.

На этом этапе после усвоения правил выполнения изображения по законам линейной перспективы обучающиеся знакомятся с понятиями: «линия горизонта» (высокая, средняя, низкая), «точка схода», «планы изображения».

Дети учатся оценивать пропорциональное изменение величины предметов в зависимости от их удалённости по отношению к объектам первого плана, что тренируют нестереоскопические механизмы восприятия глубины пространства и удаленности.

На данном этапе происходит развитие восприятия предметов на картине в условиях, когда один предмет перекрывает другой, формируется умение домысливать недостающую часть перекрытого предмета, чтобы иметь полное представление об изображении.

5 этап – восприятие предметов изобразительного искусства.

Произведение изобразительного искусства – это более сложный объект восприятия (по сравнению с сюжетной дидактической картиной или натуральным объектом). Как правило, изображение строится по законам перспективы, отражая объективно существующие качества реального мира (объем, цвет, пространство).

Как отмечают Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова для детей, имеющих ограничения и неточности зрительного восприятия, наиболее эффективны при восприятии картин активные виды работы, однако не следует пренебрегать и специальными способами целенаправленного зрительного восприятия:

- зрительное выделение всех объектов на сюжетном изображении;

- восприятие картины по плану; выделение первого, второго, третьего планов сюжетного изображения;

- детальное рассматривание одного объекта;

- узнавание предметов в различных взаимозависимостях между ними;

- установление причинно-следственных связей;

- определение взаимоположения объектов на картине и пространственных соотношений между изображёнными объектами;

- моделирование картины предметными изображениями, силуэтами, схемами, фишками;

- «оживление» сюжетного изображения детьми;

- использование приёмов «вхождения» в картину (восприятие с подключением слуховых, тактильных, кинестетических ощущений);

- нахождение несоответствий на картине;

- составление рассказов по сюжетному изображению.

Таким образом, коррекционная работа по восприятию сюжетных изображений выстраивается следующим образом:

- поэтапно – от восприятия отдельных сенсорных характеристик предмета к восприятию сюжета изображения;

- с проведением пропедевтических мероприятий (узнавание предметов в движении, действии, анализ их основных характеристик);

- с использованием таких средств обучения, которые позволяют подключать к восприятию и анализу

изображения познавательные процессы, логические приемы переработки информации, практическую деятельность, сохраненные анализаторы.

При организации работы по развитию восприятия сюжетных изображений у дошкольников важно организовать развивающую предметно-пространственную среду. Такая среда, по мнению Н.К. Смирнова, «должна соответствовать возрастным особенностям детей, способствовать творческому самовыражению каждого ребёнка, создавать условия для поддержания интереса и работоспособности детей, позволять менять виды детской деятельности и выполняемых заданий» [85].

С учётом всего вышесказанного, можно обозначить особенности применения наглядных средств и дидактического материала в контексте решения задач по развитию зрительного восприятия сюжетных изображений детьми с нарушениями зрения:

- во-первых, стремление к максимальной естественности, натуральности предлагаемых для ознакомления и исследования объектов и предметов;

- во-вторых, наглядно-действенный характер знакомства и исследования предъявляемых предметов, объектов (ребенок по возможности должен получить максимально полную информацию об объекте, с использованием всех анализаторов, включая зрение, осязание, обоняние и вкус);

- в-третьих, воспринимаемые чувственно-наглядные образы, признаки предметов, явлений должны быть закреплены в слове.

4.3. СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ СЮЖЕТНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ

Для разработки содержания коррекционной работы по развитию восприятия сюжетных изображений целесообразно использовать методические рекомендации В.В. Гербовой, рекомендации Л.Б. Осиповой, Ю.Ю. Стахеевой, элементы ТРИЗ.

Кроме того, как рекомендуют Л.П. Григорьева, Т.А. Грищенко, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, в процессе восприятия сюжетного изображения важно не только формировать способы зрительного восприятия, но и активизировать все компенсаторные возможности ребёнка. Исходя из этого, ряд заданий при работе с картиной, предполагает подключение всех сохранных анализаторов, а также активную деятельность высших психических функций – памяти, мышления, речи, воображения и внимания. Ведущая роль при этом отводится использованию разнообразных средств наглядности всеми специалистами психолого-педагогического сопровождения детей.

В контексте тематического планирования в ДОУ было обозначено восемь обобщённых тем; прохождение каждой темы рассчитано на один месяц:

1. Осень,
2. Я – моя семья,
3. Зима,
4. Животные,
5. Одежда,

6. Весна,
7. Профессии,
8. Детский сад. Игра.

В соответствии с данной тематикой были подобраны сюжетные изображения, позволяющие решать максимально возможное количество коррекционных задач по развитию восприятия сюжетных изображений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

На основе рекомендаций Л.Б. Осиповой, Т.А. Сидорчук определены основные виды специальных средств наглядности, используемых в процессе восприятия сюжетных изображений:

- фланелеграфы (демонстрационные, индивидуальные);
- цветные силуэты в соответствии с объектами картины, предназначенные для моделирования сюжетного изображения на фланелеграфе;
- монохромные силуэтные изображения в соответствии с изображениями объектов картины;
- перфорированные доски и пособия на штырьках для моделирования пространственных взаимоотношений между объектами сюжетной картины;
- доски с прорезями для моделирования удаленности объектов на картине и формирования представлений о перспективе;
- мелкие предметы в соответствии с содержанием картины для моделирования сюжетной ситуации на плоскости стола;
- натуральные предметы и их детали, соответствующие объектам сюжетного изображения;

– аудиозаписи (звуки быта, природы, животных, города и др.) в соответствии с содержанием сюжетного изображения;

– коллекции запахов;

– тактильные наборы;

– макеты;

– звукоориентиры;

– карточки с изображением предметов в условиях перекрытия;

– фигурки для фланелеграфа;

– звуковые игрушки и др.

Рассмотрим представленные выше средства наглядности более подробно (примеры пособий представлены в Приложении 3).

Цветные силуэты в соответствии с объектами картины, предназначенные для моделирования сюжетного изображения на фланелеграфе. Для этого используют дополнительную картину, из которой вырезают все необходимые объекты для того, чтобы воспроизвести изображение на демонстрационном или индивидуальном фланелеграфе ребенка.

С помощью данного средства возможно решение следующих задач:

– развивать ориентировку в микропространстве;

– упражнять в понимании и использовании в речи пространственных предлогов;

– развивать зрительное внимание, память;

– учить подключать мануальные обследовательские действия при восприятии предметных изображений;

– развивать все психические процессы.

Варианты заданий с данным пособием:

– Разложи, как на картине (на образец, по образцу, по памяти).

– Что изменилось?

– Чего не стало?

– Кто рядом?

– Как расположены?

– Обведи фигуру пальцем.

– Обведи фигуру по трафарету;

– Обколи фигуру по контуру;

– Узнай, кто (что) это? (Фигуры располагаются в измененном пространственном положении.).

Монохромные силуэтные изображения в соответствии с объектами картины. Для этого используют одноцветную бумагу, тонкие цветные виниловые листы для поделок, из которых вырезаются силуэты в соответствии с объектами картины. Бумажные силуэты желательно наклеивать на фланель, благодаря этому они становятся более эластичными, прочными и их легче выкладывать на фланелеграф.

С помощью данного средства наглядности возможно решение следующих задач:

– развивать константность восприятия;

– упражнять в соотнесении цветного и силуэтного изображений;

– развивать ориентировку в микропространстве;

– упражнять в понимании и использовании в речи пространственных предлогов и наречий;

– развивать все психические процессы.

Варианты заданий с данным пособием аналогичны заданиям с цветными силуэтами.

Перфорированные доски и пособия на штырьках для моделирования пространственных взаимоотношений между объектами сюжетного изображения. Для этого используют дополнительную картину, из которой вырезаются все необходимые объекты и наклеиваются на штырьки, для того чтобы воспроизвести изображение на перфорированной доске. Она представляет собой деревянную доску размером около 25×35 см, высотой 1,5 см со сквозными отверстиями, расположенными рядами, расстояние между отверстиями и рядами 1,5 см. Для штырьков можно использовать прочные пластмассовые стержни, которые на 1 см длиннее вырезанного объекта; не желательно использовать деревянные стержни, так как дети в процессе занятий их часто ломают.

С помощью данного средства наглядности можно решать следующие задачи:

- развивать ориентировку в микропространстве;
- упражнять в воспроизведении сюжетного изображения в трехмерном пространстве;
- развивать восприятие глубины пространства;
- упражнять в соотношении плоскостного изображения и трехмерной модели;
- упражнять в понимании пространственных взаимоотношений между объектами;
- упражнять в понимании и использовании в речи пространственных предлогов и наречий;
- развивать все психические процессы.

Варианты заданий с данным пособием:

- Расставь, как на картине.
- Что изменилось?
- Чего не стало?
- Кто рядом?
- Как расположены?
- Кто дальше? Ближе?

Доски с прорезями для моделирования удаленности объектов на картине и формирования представлений о перспективе. Для этого используются цветные силуэты и доска с прорезями, которая представляет собой деревянную доску размером около 25×35 см, высотой 1,5 см с параллельными прорезями, глубина прорези 0,5–0,7 см, расстояние между ними примерно 2 см.

С помощью данного средства наглядности можно решать следующие задачи:

- развивать ориентировку в микропространстве;
- формировать нестереоскопические способы восприятия глубины пространства: перспектива, заслоненность;
- упражнять в соотнесении плоскостного изображения и трехмерной модели;
- упражнять в понимании пространственных взаимоотношений между объектами;
- упражнять в понимании и использовании в речи пространственных предлогов и наречий;
- развивать все психические процессы.

Варианты заданий с данным пособием аналогичны заданиям с перфорированной доской.

Мелкие предметы в соответствии с содержанием картины для моделирования сюжетной ситуации на плоскости.

С помощью данного средства наглядности можно решить следующие задачи:

- развивать ориентировку в микропространстве;
- развивать восприятие глубины пространства и перспективы;
- упражнять в соотнесении плоскостного изображения и трехмерной модели;
- упражнять в понимании пространственных взаимоотношений между объектами;
- упражнять в понимании и использовании в речи пространственных предлогов и наречий;
- развивать все психические процессы.

Варианты заданий с данным пособием:

- Расставь, как на картине.
- Что изменилось?
- Чего не стало?
- Кто рядом?
- Как расположены?
- Кто дальше? Ближе?
- Кто выше?
- Кто больше? Меньше?

Натуральные предметы и их детали, соответствующие объектам сюжетного изображения.

С помощью данного средства наглядности можно решать следующие задачи:

- развивать восприятие предмета с помощью осязания;
- упражнять в анализе и воспроизведении фрагментов сюжетного изображения с помощью натуральных предметов;

– упражнять в соотнесении сенсорного эталона с объектом сюжетного изображения;

– развивать представления о сенсорных характеристиках объектов.

Варианты заданий с данным пособием:

– Расскажи, какой по цвету? (Форме, величине, фактуре, звучанию и т.д.)

– На что похоже?

– Где на картине?

– У кого (чего) такой же?

Аудиозаписи (звуки быта, природы, животных, города и др.) в соответствии с содержанием сюжетного изображения.

С помощью данного средства наглядности можно решать следующие задачи:

– развивать восприятие предмета с помощью слуха;

– развивать ориентировку в пространстве с помощью слуха;

– развивать все психические процессы.

Варианты заданий с данным пособием:

– Что это за звук?

– Кто так говорит?

– Где на картине можно услышать этот звук?

При реализации коррекционной работы по развитию восприятия сюжетных изображений с использованием средств наглядности применяются разнообразные приемы.

Рассмотрим особенности использования специальных приемов на примере работы по картине «Дрессировочная площадка» (Приложение 4).

1. Определение состава картины.

Задачи: учить детей классифицировать объекты на картине; учить перечислению составляющих объекта; формировать понятие «целое – часть – подчасть».

Детям предлагается выложить на фланелеграфе цветные силуэты в соответствии с сюжетным изображением. Затем детям предлагается найти «родственника» конкретному объекту по принципу: природный мир – рукотворный мир; живая – неживая природа; целое – частное; по месту нахождения; по выполняемой функции. Например: собака, земля, небо, деревья – природный мир; обувь, одежда, барьер, поводок – рукотворный мир. Дети выкладывают на фланелеграфе сначала природный мир, затем рукотворный. Далее выбирается какой-либо объект и детям предлагают перечислить составляющие по принципу: главные части, в них выделить подчасти, в подчастях – составляющие и т.д.

2. Моделирование картины.

Детям предлагается выложить цветные силуэты на фланелеграфе в соответствии с объектами на картине. Затем необходимо расположить эти силуэты на доске с прорезями.

3. Моделирование взаимоотношений между объектами картины.

Детям предлагается расположить силуэты на штырьках на перфорированной доске и описать расположение и взаимоотношение каждого объекта. Затем расположить мелкие предметы в соответствии с объектами на сюжетном изображении.

Алгоритм сужения поля поиска загаданного объекта

Загаданный объект относится:

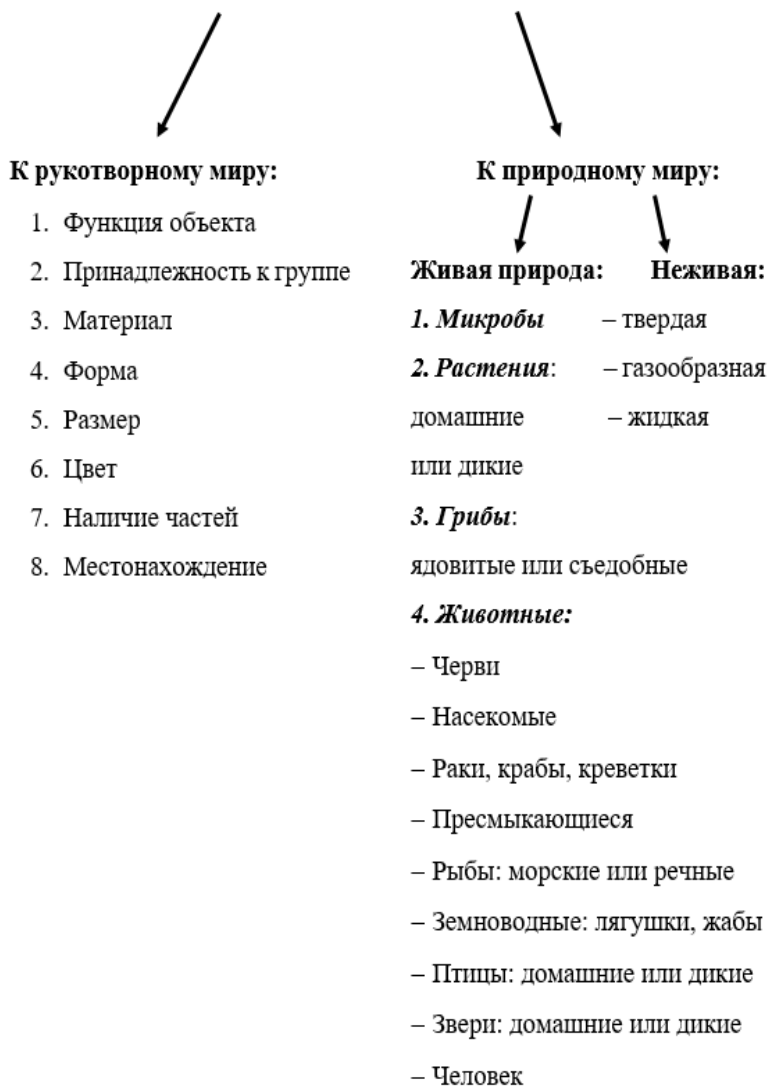


Рисунок 6 – Алгоритм сужения поля поиска загаданного объекта

4. Алгоритмизация процесса восприятия картины.

Цель этого приема – научить классифицировать объекты по заданным признакам. Один ребенок загадывает на картине объект материального мира, другие дети задают вопросы, сужающие поле поиска, отгадывают его и описывают. На вопросы даются ответы только «Да» или «Нет», возможен ответ «Не имеет значения» в случае незначительности выясняемого признака, или ответ «И да, и нет одновременно», который указывает на наличие противоречивых признаков объекта. Задавая вопросы, дети используют алгоритм сужения поля поиска (рисунок 6).

Например, ребенок загадал «*окно дома*».

Примерная последовательность вопросов, на которые необходимо ответить «Да»:

- Объект относится к рукотворному миру?
- В нем живут? Люди? (ответ ведущего «И да, и нет», так как загадано не все жилище, а только его часть – окно).
- Это часть дома?
- Это сделано из дерева и из стекла?
- Основная форма плоская? Прямоугольная?
- Этот объект примерно в рост человека?
- Объект одноцветный?
- Данная часть сооружения служит для освещения жилища?

Обязательным условием окончания игры является описание отгадавшим объекта по выясненным признакам.

Например, в данном случае ребенок говорит: «Была загадана часть дома “окно”, которое сделано, как и дом, руками человека, состоит из дерева и стекла, плоское и

прямоугольное по форме, стекло прозрачное, а дерево покрашено в белый цвет и по размеру примерно равно росту человека. Окно люди делают в доме для того, чтобы светло было в комнате и видно происходящее на улице.

Прием «вхождения» в картину.

Цель этого приема – учить детей ориентироваться в двухмерном и трехмерном пространстве.

Каждый ребенок превращается в конкретный объект на картине, объясняет свое местонахождение в двухмерном пространстве, затем моделирует картину в трехмерном (на ковре). Например, «Я девочка, передо мной находится вся дрессировочная площадка, рядом со мной справа моя собака. На ковре я встану ближе к началу ковра слева». После построения всех детей-объектов на ковре, местонахождение объектов в трехмерном пространстве фиксируется на 5–7 секунд. Когда картина составлена детьми-объектами, можно сделать фотографию, а затем рассмотреть с детьми, обсудить.

Анализ сюжетного изображения с точки зрения восприятия изображенного различными анализаторами (слухового, тактильного, вкусового и обонятельного)

Цель этих приемов – учить представлять различные звуки, ощущения, запахи, побуждать к фантазированию.

Детям необходимо сосредоточиться на объектах картины, найти предполагаемые варианты звучания и слов, обозначающих эти звуки, сымитировать их. Составить диалоги от имени объектов. Например, «Я слышу, как быстро дышит собака, как она радостно лает. Она прыгает через забор, под ее лапами хрустит снег... Она говорит другой собаке: “Смотри, как высоко я умею пры-

гать"». Здесь используются записи звуков дрессировочной площадки (лай собак, голоса хозяев) для прослушивания детьми.

Детям предлагается представить запахи, присущие объектам, изображенным на картине, и составить рассказ на тему: «Я чувствую запахи». Например, «Здесь пахнет зимой и снегом, дует свежий ветерок и пахнет лесом. На площадке пахнет шерстью собак и деревом».

Детям предлагается представить ощущения, возникшие от предполагаемого касания руками или лицом объектов на картине, а затем составить рассказ «Я ощущаю лицом и руками». Например, «Я глажу руками собаку, шерсть у нее жесткая и гладкая. Язык у собаки мокрый и теплый, а нос – холодный. На улице холодно, я чувствую лицом, как дует ветерок». Здесь используются детали натуральных предметов, соответствующие объектам сюжетного изображения (например, шерсть собак).

Детям необходимо разделить объекты, расположенные на картине, на животный и растительный миры. Объяснить, кто, чем и как питается. Описать предполагаемые вкусовые ощущения этих объектов, найти слова, обозначающие отношения к продуктам питания данного объекта (любит – не любит, вкусно – невкусно, сытый – голодный и т.д.). Например, «Я собака и ем косточки, иногда они вкусные, а иногда – очень жесткие, и я не могу их разгрызть. Я очень люблю грызть косточки». «Я дерево. Расту в лесу. Мои корни берут из земли воду и всякие нужные мне вещества. Я не умею грызть кости, для меня это невкусно».

Соотнесение натуральных объектов и их деталей, эталонов цвета, формы, величины, качества поверхности с объектами изображения.

Цель этих приемов – упражнять детей в сравнении объектов по цвету, форме, материалу и учить находить в предметах окружающего мира.

Дети называют цвета, форму, материал, из которого сделаны объекты или их части на картине, и находят их в предметах окружающего мира.

Чтобы данный прием был наиболее эффективен, целесообразно использовать наборы образцов, по своим характеристиками идентичных объектам, изображенным на картине. Педагог показывает способ обследования определенного образца, называет словом сенсорный признак. Например, прикладывает вязаный шерстяной образец к щеке и говорит, что он теплый; нажимает рукой на мешочек, наполненный крахмалом, и говорит, что слышен скрип.

Затем можно составить «открытые» загадки. Спросить, что на картине скрипит? Далее осуществляется подбор объектов – может скрипеть снег под ногами, ветка дерева.

Что на картине белого цвета? Осуществляется подбор объектов: белый как снег, как простыня; халат доктора. Эта характеристика подходит и под частичный окрас собаки.

Что на картине овальной формы? Осуществляется подбор объектов: лапы, туловище, глаза, язычок и т.д.

Что на картине деревянное? Осуществляется подбор объектов: горка, барьер, бревно на площадке; как стол, стул, шкаф, пенек и т.п.

«Оживление» картины

Учит детей вживаться в образ и составлять связный рассказ от первого лица.

Последовательность работы:

1. Предложить детям превратиться в кого-нибудь или во что-нибудь (целый объект или его часть, например береза или ее ветка).

2. Выбрать специфическую характеристику. Например, веселая (грустная) береза или хрупкая ветка.

3. Предложить детям описать картину с точки зрения выбранного объекта.

Пример:

«Я мудрая береза»

«Я мудрая береза. Живу много лет. Мне нравится зима, потому что все мои листики опадают и мне становится легко. Я могу наблюдать как хозяева, которые живут в доме напротив меня, гуляют со своими собаками и ухаживают за ними. Я вижу, как они играют со своими собаками. Я думаю, что они счастливы».

Коррекционная работа по развитию восприятия сюжетных изображений осуществляется в три этапа:

1) пропедевтические индивидуальные занятия с ребенком;

2) подгрупповые коррекционные занятия (в структуре занятий по развитию зрительного восприятия);

3) коррекционная работа на общеобразовательных занятиях и в самостоятельной деятельности детей.

Рассмотрим особенности реализации каждого этапа коррекционной работы по развитию восприятия сюжетных изображений с использованием средств наглядности.

Первый этап – пропедевтические индивидуальные занятия с ребенком.

Учитывая принцип пропедевтической направленности коррекционной работы, целесообразно организовывать индивидуальные занятия с детьми, подготавливающие ребёнка с низким уровнем восприятия сюжетного изображения к эффективной работе на подгрупповом занятии в данном направлении. Такие занятия проводятся один раз в неделю.

На индивидуальных занятиях ребёнку предлагается более детально познакомиться с объектами, которые будут изображены на картине.

Например, на пропедевтических занятиях по восприятию сюжетной картины «Сбор урожая» можно предложить следующее:

- обследование яблока при помощи всех органов чувств: определение формы, цвета, качества поверхности, запаха, вкуса;
- моделирование разреза яблока с помощью пластилина;
- разучивание стихотворений про яблоки и яблоню;
- дидактические игры «Что сначала, что потом?» (серия карточек «Как появляется яблоко?»), «Найди отличия» (между разными сортами яблок);
- пальчиковая гимнастика «Яблочко»;
- обследование образцов коллекции коры деревьев: берёзы, сосны, яблони;
- рассматривание и обследование объектов гербария (листья, веточки берёзы, дуба, яблони);

- тактильные упражнения для ног «Пройди по дорожкам» (земля – трава);
- игра по типу «Море волнуется раз...» с целью изображения различных поз человека;
- прослушивание фонограмм: «Стук падающих яблок», «Ветер в вершинах гор».

Пропедевтический этап также необходим для того, чтобы подготовить ребенка к восприятию сюжетного изображения по определенной тематике путем погружения в данную тему. Важная роль на этом этапе также отводится воспитателям, родителям детей. Они могут читать детям литературные произведения, организовывать экскурсии, выполнять с детьми аппликации, рисовать, лепить объекты, которые будут изображены на картине. Весьма эффективно составление и отгадывание загадок.

Зарекомендовали себя такие виды деятельности, как рассматривание предметных изображений, организация дидактических и сюжетно-ролевых игр, пальчиковые игры.

Второй этап – подгрупповые и индивидуальные коррекционные занятия (в структуре занятий по развитию зрительного восприятия).

Подгрупповые занятия по восприятию сюжетного изображения рекомендуется проводить один раз в месяц в рамках занятий по развитию зрительного восприятия (на четвёртой неделе каждого месяца).

Коррекционная направленность занятий, предполагающих восприятие сюжетных изображений, осуществляется за счет специфики в использовании общеобразовательных методов обучения, использования специ-

альных приемов восприятия и деятельности, использования специальной наглядности, подключения сохранных анализаторов в процесс зрительного восприятия.

Традиционно за основу берутся методы: словесный, наглядный и практический. Однако все эти методы имеют свою специфику. Словесный метод должен сопровождать каждое действие ребенка и педагога. Специфика наглядного метода заключается в использовании специальной наглядности (рельефно-выпуклые изображения; яркие, контрастные изображения; выделение контура изображения; увеличение мелких изображений и др.). Большую роль играет практический метод. Для того чтобы восполнить сенсорный опыт, дети должны действовать с предметами и эти предметы должны быть по своим характеристикам как можно больше приближены к реальным. За счет этого восполняются недостатки зрительного восприятия.

Б.К. Тупоногов говорит о том, что коррекционная направленность методов обучения достигается за счет использования специальных средств и приемов.

На занятиях используются различные приёмы:

1. Для расширения объёма восприятия:
 - «подзорная труба»;
 - рамки;
 - перекрытия.
2. Для более планомерного рассматривания картин
 - алгоритмы деятельности.
3. Для восприятия перспективы:

- выкладывание на фланелеграфе силуэтов объектов картины (то, что дальше, ближе; так же, как на картине);
- определение с помощью линейки того, что ближе, что дальше;
- моделирование удалённости объектов на доске с прорезями.

Большое внимание уделяется воспроизведению пространственных признаков. Для этого ребёнку предлагают на перфорированной доске расположить фигурки на штырьках так же, как на картине, проговаривая их пространственное расположение. При необходимости можно задать уточняющие вопросы.

Как показывают исследования тифлологов, у детей с нарушениями зрения отмечаются неточные, недифференцированные представления о предметах, что на сюжетном изображении затрудняет их восприятие и выделение характерных признаков. С целью компенсации данных трудностей можно использовать следующие приёмы:

- восприятие предмета с помощью слуха, осязания, обоняния, вкусовых рецепторов;
- составление схемы картины;
- отгадывание загадок и их составление о предметах окружающего мира;
- анализ и воспроизведение целого из частей предметного изображения (собираание разрезных картинок);
- дорисовка недостающих частей предметов;
- другое.

Для установления причинно-следственных связей предлагают дидактические игры типа «Что сначала, что потом?», «Когда это бывает?» и другие.

Занятие имеет традиционную структуру. Первая половина занятия направлена на зрительное восприятие картины, вторая половина – на обогащение представлений об объектах с помощью подключения сохранных анализаторов. В Приложении 5 представлены технологические карты подгрупповых коррекционных занятий по развитию зрительного восприятия, направленных на развитие восприятия сюжетных изображений.

Третий этап – коррекционная работа на общеобразовательных занятиях и в самостоятельной деятельности детей.

Важно работу по восприятию сюжетных изображений продолжать всеми участниками психолого-педагогического сопровождения на коррекционных и общеобразовательных занятиях, в самостоятельной деятельности детей.

Для этого используются разнообразные игры, упражнения, а также приёмы по восприятию картины (Приложение 2). Перечислим некоторые из них:

- восприятие с помощью всех органов чувств;
- «оживление» картины;
- внесение дополнительного объекта в картину;
- составление макета картины с помощью мелких игрушек и обыгрывание её по типу режиссёрской игры, которая, по мнению Л.А. Венгера, направлена как на психическое развитие дошкольников (присвоение детьми

новых мотивов человеческой деятельности, умение отличать мир представлений от реальной действительности), так и на общее развитие познавательной деятельности (умение посмотреть на окружающий мир не только со своей, но и с иной точки зрения) [22];

– выкладывание фигурок (объектов сюжетного изображения) на фланелеграфе в самостоятельной деятельности;

– рассказ от имени одного из героев картины (как одушевлённого, так и неодушевленного);

– составление новой картины с использованием героев картины.

Использование средств наглядности при развитии восприятия сюжетных изображений будет эффективно при условии осуществления работы всеми участниками психолого-педагогического сопровождения.

Учитель-дефектолог на подгрупповых занятиях по развитию зрительного восприятия решает задачи восприятия сюжетных изображений у детей. На индивидуальных занятиях задачи конкретизируются в зависимости от состояния зрения, зрительного восприятия и уровня готовности ребенка к восприятию сюжетного изображения по конкретной тематике.

Учитель-логопед на индивидуальных занятиях с каждым ребёнком уточняет уровень понимания сюжета (выделение главного, установление связей между объектами, установление причинно-следственных связей, составление связного рассказа), пополняя тем самым словарный запас. Данные занятия позволяют тренировать согласование слов, выстраивать грамматически правиль-

ную речь, устранять формализм и вербализм высказываний ребенка.

Воспитатель расширяет представления детей по теме сюжетного изображения. Для этого можно рассматривать с детьми иллюстрации, проводить беседы по представленным темам, разучивать стихотворения, предлагать детям дидактические игры.

Педагог-психолог осуществляет работу по развитию познавательных процессов дошкольников. Можно предложить детям такие игры, как: «Чьи вещи?», «Отметь фишками», «Что изменилось?». Они позволяют выявить сформированность у старших дошкольников с нарушениями зрения представлений о цвете, величине, форме, тактильных характеристиках предметов, а в последующем – в игровой форме уточнить и закрепить знания детей. Важная роль отводится работе по эмоциональному развитию детей (умению понимать эмоции людей, изображенных на картинках, оценивать эмоциональное состояние, настроение в различных социально-коммуникативных ситуациях).

Учитывая принцип оптимальной наполненности коррекционной работы, с целью актуализации усвоенных знаний и умений в самостоятельной деятельности детей, необходимо определенным образом дополнить содержание *предметно-развивающей среды* в соответствии с темой изучаемой сюжетной картины.

В специальном уголке можно разместить наборы силуэтных и контурных изображений объектов в соответствии с содержанием каждой картины; разрезные картинки (предметные и сюжетные); различные материалы,

максимально отражающие осязательные признаки объектов картины и др.

Вниманию детей целесообразно предложить дидактические игры, способствующие обогащению и систематизации представлений детей об объектах сюжетного изображения: «Четвертый лишний», «Найди сходства», «Что сначала, что потом?», «Найди отличия», «Части целого» и др.

В книжном и театральном уголках размещают плоскостные фигурки для моделирования картины на фланелеграфе, фигурки на штырьках для моделирования сюжета картины на перфорированной доске, мелкие игрушки для обыгрывания сюжета.

В Приложении 5 представлены рекомендации для педагогов службы психолого-педагогического сопровождения по проведению коррекционной работы по развитию восприятия сюжетных изображений детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. В нем отражено содержание коррекционной работы по восьми темам, изучаемым в течение учебного года, представлены следующие компоненты:

- тема, иллюстрация и название рекомендуемого сюжетного изображения, источник;
- содержание предварительной работы (для воспитателей и родителей детей), направленной на обогащение представлений детей в рамках конкретной изучаемой темы;
- содержание индивидуальной пропедевтической работы по картине;

– конспект подгруппового занятия тифлопедагога, направленного на развитие восприятия сюжетных изображений детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (по рекомендациям Л.Б. Осиповой, Ю.Ю. Стахеевой);

– рекомендации воспитателям по реализации коррекционной направленности общеобразовательных занятий по развитию речи, решающих задачи развития восприятия сюжетных изображений детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения;

– художественное слово по темам (стихотворения, загадки, рассказы, содержание пальчиковых и зрительных гимнастик, физминуток).

Контрольные вопросы и задания

1. Сформулируйте основные задачи психолого-педагогической поддержки детей с нарушениями зрения.

2. Дайте определение психолого-педагогического сопровождения развития детей с нарушениями зрения (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова).

3. В чем заключается сущность реализации комплексного подхода к развитию восприятия детьми с нарушениями зрения сюжетных изображений?

4. Каким образом осуществляется работа по развитию восприятия сюжетных изображений у детей с нарушениями зрения в контексте образовательного процесса.

5. Назовите необходимые условия осуществления работы по развитию восприятия сюжетных изображений у детей дошкольного возраста согласно ФГОС ДО.

6. Раскройте роль и содержание пропедевтической работы в формировании умения у детей с нарушениями зрения узнавать предметы на сложном изображении (Л.П. Григорьева, Л.И. Плаксина).

7. Докажите эффективность использования дидактического материала в работе по развитию восприятия сюжетных изображений у детей с нарушениями зрения.

8. Какую роль играет подключение к акту восприятия сюжетных изображений сохранных анализаторов (слух, осязание) (Л.П. Григорьева, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева)?

9. Выпишите в тетрадь средства наглядности, используемые в работе по развитию зрительного восприятия сюжетных изображений у детей с нарушениями зрения.

10. Перечислите задачи по обучению детей способности воспринимать сюжетное изображение (Г.В. АНикулина).

11. Т.А. Грищенко предлагает выстраивать коррекционную работу по восприятию сюжетных изображений поэтапно. Заполните таблицу, характеризующую сущность каждого из предложенных автором этапа.

12. Что относят к специальным способам целенаправленного зрительного восприятия сюжетных изображений (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова)? Визуализируйте имеющуюся информацию.

Таблица - Характеристика этапов коррекционной работы с детьми с нарушениями зрения по развитию восприятия сюжетных изображений

Этапы	Название этапа	Краткая характеристика	Роль данного этапа в восприятии сюжетного изображения
1			
2			
3			
4			

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамов, В.Г. Особенности строения и функций органа зрения у детей: учебно-методическое пособие для студентов педиатрических факультетов медицинских институтов / В.Г. Абрамов. – Иваново: Изд-во Иван. мед. ин-та, 1981. – 96 с.

2. Аветисов, Э.С. Руководство по детской офтальмологии / Э.С. Аветисов, Е.И. Ковалевский, А.В. Хватов. – Москва, 1987. – 143 с.

3. Алейникова, Т.В. Возрастная психофизиология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.В. Алейникова. – Ростов-на-Дону: УНИИ валеологии РГУ, 2002. – 147 с.

4. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия / Б.Г. Ананьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 450 с.

5. Ананьев, Б.Г. Теория ощущений / Б.Г. Ананьев. – Ленинград: ЛГУ, 1961. – 452 с.

6. Андрющенко, Е.В. Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения: в помощь тифлопедагогу: методическое пособие для тифлопедагогов дошкольных образовательных организаций / Е.В. Андрющенко, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2018. – 143 с.

7. Андрющенко, Е.В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5–7 лет): методическое пособие для тифлопедагогов ДООУ /

Е.В. Андриющенко, Н.Я. Ратанова, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2010. – 127 с.

8. Андриющенко, Е.В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога: методические рекомендации учителям-дефектологам ДООУ / Е.В. Андриющенко, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2016. – 161 с.

9. Анисимова, Н.Л. Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении: методические рекомендации / Н.Л. Анисимова, И.В. Новичкова, Л.И. Солнцева; под ред. Л.И. Солнцевой. – Москва: Логос ВОС, 2001. – 96 с.

10. Аслаева, Р.Г. Пути разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста / Р.Г. Аслаева // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 2. – С. 2–8.

11. Бабкина, Н.В. Формирование сферы жизненной компетенции у детей с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Воспитание школьников. – 2016. – № 7. – С. 45–53.

12. Барабанов, Р.Е. Психологические механизмы зрительного восприятия формы и пространства / Р.Е. Барабанов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2023. – Т. 12, № 8А. – С. 64–75.

13. Барабанщиков, В.А. Динамика зрительного восприятия / В.А. Барабанщиков. – Москва: Наука, 1990. – 354 с.

14. Безруких, М.М. Возрастная физиология (физиология развития ребенка): учебное пособие / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – Москва: Академия, 2002. – 416 с.

15. Белецкая, В.И. Охрана зрения слабовидящих школьников: пособие для учителей / В.И. Белецкая, А.Н. Гнеушева. – Москва: Просвещение, 1982. – 127 с.

16. Богуславская, З.М. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста в условиях сюжетной дидактической игры / З.М. Богуславская // Известия АПН РСФСР. – 1955. – Вып. 64.

17. Богуславская, З.М. Особенности ориентировочно-исследовательской деятельности в процессе зрительного восприятия формы у детей дошкольного возраста / З.М. Богуславская // Доклады АПН РСФСР. – 1961. – № 3. – С. 51-57.

18. Большой психологический словарь / сост. Н.Н. Авдеева [и др.]; ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.

19. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: учебно-методическое пособие / Н.Ю. Борякова. – Москва: Гном-Пресс, 2002 – 64 с.

20. Буцук, Т.В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения: практическое пособие / Т.В. Буцук, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 55 с.

21. Величковский, Б.М. Психология восприятия / Б.М. Величковский, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия. – Издательство Московского университета, 1973. – 246 с.

22. Венгер, Л.А. Воспитание и обучение (дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. – Москва: Просвещение, 1969. – 365 с.

23. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: книга для воспитателя детского сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; под ред. Л.А. Венгера. – Москва: Просвещение, 1988. – 144 с.

24. Венгер, Л.А. Развитие восприятия и сенсорное воспитание в дошкольном возрасте: дис. ... докт. пед. наук / Леонид Абрамович Венгер. – Москва, 1968. – 370 с.

25. Волков, Б.С. Психология дошкольного возраста: учебник / Б.С. Волков, Н.В. Волкова; под ред. Б.С. Волкова. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва: КНОРУС, 2017. – 270 с.

26. Выготский, Л.С. Дефект и компенсация: собрание сочинений: в 11 т. Т. 5 / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой. – Москва: Педагогика, 1983. – С. 34–49.

27. Головина, Т.П. Коррекционно-педагогическая работа с сюжетной картинкой в специальном детском саду для детей с нарушением зрения / Т.П. Головина, Л.В. Рудакова // Психологическое изучение слепых и слабовидящих и методика работы с ними: межвузовский сборник научных трудов / Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена. – Ленинград, 1990. – С. 118–127.

28. Грегори, Р.Л. Глаз и мозг: психология зрительного восприятия / Р.Л. Грегори, А.Р. Лурия, В.П. Зинченко. – Москва: Прогресс, 1970. – 271 с.

29. Григорьева, Л.П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения: учебно-методическое пособие / Л.П. Григорьева, С.В. Сташевский. – Москва: АПН СССР, НИИ Дефектологии, 1990. – 58 с.

30. Григорьева, Л.П. Системный подход к решению проблемы развития зрительного восприятия / Л.П. Гри-

горьева, С.И. Кондратьева, С.В. Сташевский // Дефектология. – 1988. – № 6. – С. 24–26.

31. Григорьева, Л.П. Формирование высших форм зрительного восприятия как основа компенсации нарушений когнитивного развития детей / Л.П. Григорьева // Дефектология. – 2000. – № 3. – С. 3–15.

32. Григорян, Л.А. Комплексное лечение косоглазия и амблиопии в сочетании с медико-педагогическими мероприятиями в специализированных дошкольных учреждениях / Л.А. Григорян, Т.П. Кащенко. – Москва, 1994. – 33 с.

33. Грищенко, Т.А. Педагогическая технология развития зрительного восприятия графических изображений слабовидящими школьниками: дис. ... канд. пед. наук / Татьяна Анатольевна Грищенко. – Красноярск, 2009. – 204 с.

34. Денискина, В.З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение / В.З. Денискина // Дефектология. – 2011. – № 5. – С. 56–64.

35. Денискина, В.З. Содержание и методы коррекционной работы по развитию осязания / В.З. Денискина, Н.С. Костючек // Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции: учебно-методическое пособие / под ред. Л.И. Солнцевой. – Москва, 1990. – С. 25–45.

36. Дети с глубокими нарушениями зрения / под ред. М.И. Земцовой, А.И. Каплан, М.С. Певзнер. – Москва: Просвещение, 1967. – 376 с.

37. Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушением зрения: материалы международной научно-практической конференции тифлопеда-

гогов и незрячих учителей, посвященной 200-летию РГПУ им. А.И. Герцена [28–30 окт. 1996, Санкт-Петербург] / авт.-сост. А.М. Витковская [и др.]. – Москва: Логос, 1997. – 207 с.

38. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников: пособие для воспитателя детского сада / Л.А. Венгер [и др.]; под ред. Л.А. Венгера. – Москва: Просвещение, 1973. – 110 с.

39. Дружинина, Л.А. В помощь тифлопедагогу ДОУ: учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений дефектологических факультетов / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2010. – 252 с.

40. Дружинина, Л.А. Индивидуальный и дифференцированный подходы при организации коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией: дис. ... канд. пед. наук / Лилия Александровна Дружинина. – Москва, 2000. – 160 с.

41. Дружинина, Л.А. Инклюзивное образование обучающихся с нарушениями зрения в условиях школы, колледжа, вуза: учебно-методическое пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2023. – 227 с.

42. Дружинина, Л.А. Комплексное изучение дошкольников с нарушениями зрения: монография / Л.А. Дружинина. – Челябинск: Цицеро, 2007. – 115 с.

43. Дружинина, Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения:

методическое пособие / Л.А. Дружинина. – Москва: Экзамен, 2006. – 159 с.

44. Дружинина, Л.А. Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6(85) (декабрь). – С. 25–28.

45. Дружинина, Л.А. Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – С. 32–37.

46. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое изучение развития ребенка дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения: учебно-методическое пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. – 170 с.

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

48. Дружинина, Л.А. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ: учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических заведений по курсу «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями зрения» / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова; Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск: Букватор, 2006. – 113 с.

49. Дружинина, Л.А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5(90). – С. 38–42.

50. Дьяченко, О.М. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева. – Москва: Гном и Д, 2000. – 144 с.

51. Егорова, Л.В. Использование сохранных анализаторов в работе со слабовидящими детьми / Л.В. Егорова // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 4. – С. 23–25.

52. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогтики: учебное пособие / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

53. Замашнюк, Е.В. Организационно-педагогическое обеспечение зрительной перцептивной готовности к учебной деятельности детей с амблиопией и косоглазием: дис. ... канд. пед. наук / Елена Вадимовна Замашнюк. – Санкт-Петербург, 2005. – 277 с.

54. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения: методические рекомендации / Л.А. Дружинина, Е.В. Андрищенко, Г.А. Шалагина, Л.Г. Шильдяева. – Челябинск: Изд-во Марины Волковой АЛИМ, 2008. – 206 с.

55. Запорожец, А.В. Восприятие и действие / А.В. Запорожец [и др.]; под ред. А.В. Запорожца. – Москва: Просвещение, 1967. – 322 с.

56. Запорожец, А.В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем дошкольном возрасте / А.В. Запорожец // Сенсорное воспитание

дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – Москва: АПН РСФСР, 1963. – С. 30–56.

57. Запорожец, А.В. Психическое развитие ребенка: избранные психологические труды: в 2 т.: Т. 1 / А.В. Запорожец; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – Москва: Педагогика, 1986. – 320 с.

58. Земцова, М.И. Некоторые особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста при нарушении зрения / М.И. Земцова // Обучение и воспитание дошкольников с нарушением зрения. – Москва: Просвещение, 1978. – С. 7–24.

59. Земцова, М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности / М.И. Земцова. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1995. – 300 с.

60. Зинченко, В.П. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / В.П. Зинченко, А.Г. Рузская. – Москва: Просвещение, 1966. – 301 с.

61. К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, М.С. Коробинцева, Л.М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4. – № 7. – С. 37–44.

62. Казакова, Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения / Е.И. Казакова // На путях к новой школе. – 2009. – № 1.

63. Каплан, А.И. Детская слепота. Цветовое остаточное зрение / А.И. Каплан. – Москва: Педагогика, 1979. – 200 с.

64. Каплан, А.И. Развитие зрительного восприятия при остаточном зрении – теоретические основания и практические методы / А.И. Каплан // Хрестоматия по истории тифлопедагогике: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / составитель В.А. Феокистова. – Москва: Просвещение, 1987. – С. 162-163.

65. Ковалевский, Е.И. Детская офтальмология / Е.И. Ковалевский. – Москва, 1980. – 480 с.

66. Ковалевский, Е.И. Офтальмология: учебник / Е.И. Ковалевский. – Москва: Медицина, 1995. – 496 с.

67. Корнилова, И.Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация / И.Г. Корнилова. – Москва: Экзамен, 2004. – 160 с.

68. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 5(53). – С. 429-445.

69. Кулагин, Ю.А. Восприятие средств наглядности учащимися школ слепых / Ю.А. Кулагин. – Москва: Педагогика, 1969. – 295 с.

70. Лапш, Е.А. Развитие связной речи детей 5–7 лет с нарушениями зрения: планирование и конспекты / Е.А. Лапш. – Москва: ТЦ Сфера, 2006. – 256 с.

71. Лапшин, В.А. Основы дефектологии / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – Москва: Просвещение, 1990.

72. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: МГУ, 1977. – 304 с.

73. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие / А.Г. Литвак. – Санкт-Петербург, 2006. – 336 с.

74. Литвак, А.Г. Теоретические вопросы тифлопедагогики / А.Г. Литвак. – Москва, 1973. – 155 с.

75. Ломов, Б.Ф. Психология восприятия / Б.Ф. Ломов. – Москва: Наука, 1989. – 194 с.

76. Ломов, Б.Ф. Сенсорные и сенсомоторные процессы / Б.Ф. Ломов. – Москва, 1972. – 350 с.

77. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действия у детей (в норме и патологии) / В.И. Лубовский. – Москва: Педагогика, 1978. – 224 с.

78. Люблинская, А.А. Очерки психического развития ребенка / А.А. Люблинская. – Москва: Просвещение, 1965. – 363 с.

79. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург: Питер, 2016. – 583 с.

80. Мишин, М.А. Занятия по мелкой моторике и зрительные гимнастики в дошкольном учреждении для детей с косоглазием и амблиопией / М.А. Мишин, И.А. Смирнова // Физическое воспитание детей с нарушением зрения. – 2008. – № 4. – С. 12–24.

81. Мишин, М.А. Зрительно-двигательно-пространственная ориентировка (ЗДПО). Тестирование и развитие у детей с косоглазием и амблиопией / М.А. Мишин // Физическое воспитание детей с нарушением зрения. – 2007 – № 5 – С. 47–69.

82. Мухина, В.С. Психология дошкольника / В.С. Мухина; под ред. Л.А. Венгера. – Москва: Просвещение, 1975. – 239 с.

83. Незнамова, Е.С. Система коррекционно-педагогической работы тифлопедагога по восстановлению зрения у дошкольников с амблиопией и косоглазием / Е.С. Незнамова // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих: сб. науч. тр. – Ленинград: ЛГПИ, 1981. – С. 102–107.

84. Некоторые особенности обучения и развития слепых и слабовидящих детей / под ред. М.И. Земцовой, Л.И. Солнцевой. – Москва, 1975. – 113 с.

85. Никулина, Г.В. Охраняем и развиваем зрение. Учителю о работе по охране и развитию зрения учащихся младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие для педагогов образовательных учреждений общего назначения / Г.В. Никулина, Л.В. Фомичева. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. – 128 с.

86. Никулина, Г.В. Развитие зрительного восприятия: учебное пособие / Г.В. Никулина, Л.В. Фомичева, Е.В. Замашнюк / под ред. Г.В. Никулиной. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 188 с.

87. Новый толковый словарь русского языка / под ред. Т. Ефремовой. – Москва: Дрофа, 2000. – 1088 с.

88. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением: методическое пособие / под ред. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Образование, 1995. – 130 с.

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

90. Осипова, Л.Б. Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников: учебно-методическое пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Челябинская областная специальная библиотека для слабовидящих и слепых, 2015. – 74 с.

91. Осипова, Л.Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребёнка / Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8, № 4(29). – С. 129-132.

92. Осипова, Л.Б. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 2(23). – С. 304-308.

93. Осипова, Л.Б. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 3(28). – С. 113-117.

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

95. Осипова, Л.Б. Коррекция зрительного восприятия: конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 3 до 5 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению

представлений о мире: методическое пособие для тифлопедагогов / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева / под ред. В.Я. Салаховой. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2003. – 210 с.

96. Осипова, Л.Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики»: коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения / Л.Б. Осипова; Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 123 с.

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

98. Осипова, Л.Б. Развиваем в деятельности: в помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения: методические рекомендации / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2009. – 218 с.

99. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения: дис. ... канд. пед. Наук / Осипова Лариса Борисовна. – Челябинск, 2010. – 263 с.

100. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики у детей с нарушениями зрения / Л.Б. Осипова. – Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2020. – 248 с. – (Высшее образование: Бакалавриат).

101. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики: коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зре-

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

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

103. Осипова, Л.Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности: учебно-методическое пособие / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, П.В. Волгина. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2021. – 78 с.

104. Осипова, Л.Б. Сопровождение тьютором семьи, воспитывающей слепого ребенка раннего возраста, в условиях лекотеки дошкольной образовательной организации / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 57–65.

105. Осипова, Л.Б. Творческое конструирование как средство развития предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования / Л.Б. Осипова // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 09 февраля 2016 года. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2016. – С. 205–213.

106. Осипова, Л.Б. Теоретические аспекты проблемы компенсации зрительной недостаточности посредством развития осязания и мелкой моторики / Л.Б. Осипова // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии: сборник научных трудов / под общ. ред. М.К. Шеремет, Н.В. Базымы. – Киев: ДІА. – 2015. – С. 139–148.

107. Осипова, Л.Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности: монография / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 111 с.

108. Осипова, Л.Б. Формирование коммуникативных умений у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья как основа их глобальной компетентности / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, Н.Ю. Степанова, В.С. Васильева // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4. – № 6. – С. 119–126.

109. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева [и др.]; под ред. Л.В. Кузнецовой. – Москва: Академия, 2002. – 480 с.

110. Особенности приема и переработки зрительной информации при нарушениях зрения у детей / Л.П. Григорьева, Н.Н. Зислина, Л.А. Новикова [и др.]; под ред. Л.А. Новиковой. – Москва: Педагогика, 1978. – 176 с.

111. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – Москва: Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.

112. Пилюгина, Э.Г. Игры-занятия с малышом от рождения до трех лет. Развитие восприятия цвета, формы и величины / Э.Г. Пилюгина. – Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 120 с.

113. Плаксина, Л.И. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие / Л.И. Плаксина, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Москва: ИНФРА-М, 2021. – 192 с. – (Высшее образование: Бакалавриат).

114. Плаксина, Л.И. Коррекционно-воспитательная работа в детских садах для детей с нарушениями зрения / Л.И. Плаксина. – Москва, 1980. – С. 39–46.

115. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения / Л.И. Плаксина. – Москва: ВОС, 1985. – 105 с.

116. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – Москва: Город, 1998. – 262 с.

117. Поддьяков, Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты / Н.Н. Поддьяков. – Санкт-Петербург: Образовательные проекты, 2021. – 224 с.

118. Подколзина, Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения / Е.Н. Подколзина // Дефектология. – 2005. – № 6. – С. 33–40.

119. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.М. Лапшина, М.С. Коробинцева // Специальное образование. – 2023. – № 4(72). – С. 12–30.

120. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная

работа в детском саду / под ред. Л.И. Плаксиной. – Москва: Экзамен, 2003. – 256 с.

121. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 6(60). – С. 283–303.

122. Профессиональное образование как показатель эффективности социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья / А.А. Лысова, Л.М. Лапшина, М.С. Коробинцева [и др.] // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4. – № 7. – С. 99–104.

123. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова. – Москва: Педагогика, 1983. – 448 с.

124. Психология воспитания детей с нарушением зрения / под ред. Л.И. Солнцевой, В.З. Денискиной. – Москва: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.

125. Развитие восприятия у ребенка: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / Л.П. Григорьева, М.Э. Бернадская, И.В. Блинникова, О.Г. Солнцева. – Москва: Школа-Пресс, 2004. – 96 с.

126. Развитие восприятия эмоций у дошкольников с нарушением зрения: учебно-методическое пособие / Л.А. Ремезова [и др.]. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2012. – 166 с.

127. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного

образования: учебно-методическое пособие / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, О.И. Власова, Ю.Ю. Стахеева. – Челябинск: Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2016. – 158 с.

128. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, О.И. Власова, Ю.Ю. Стахеева. – Москва: ИНФРА-М, 2020. – 158 с. – (Высшее образование: Бакалавриат).

129. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л.А. Дружинина, М.С. Коробинцева, Л.М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1(55). – С. 358–376.

130. Ремезова, Л.А. Формирование у детей с нарушением зрения представлений о величине и измерении величин: методическое пособие для тифлопедагогов, воспитателей детского сада для детей с нарушением зрения и родителей / Л.А. Ремезова, Л.В. Сергеева, О.Ф. Юрлина. – Самара: СГПУ, 2004. – 228 с.

131. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, Л.М. Лапшина, М.С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, вып. 11. – С. 1138–1145. – URL: <https://doi.org/10.30853/ped20230164>.

132. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1 / под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.

133. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Т.1 / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Учпедгиз, 1946. – 488 с.

134. Рудакова, Л.В. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушениями зрения / Л.В. Рудакова, В.А. Феоктистова. – Санкт-Петербург, 1995. – 224 с.

135. Рудакова, Л.В. Основные направления работы специализированного детского сада для детей с нарушением зрения: вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих / Л.В. Рудакова. – Ленинград: ЛГПИ им. Герцена, 1982. – С. 74–85.

136. Сакулина, Н.П. Сенсорное воспитание в процессе изобразительной деятельности / Н.П. Сакулина // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. Л.А. Венгера. – Москва: Просвещение, 1965. – С. 100–136.

137. Сековец, Л.С. Физическое воспитание детей дошкольного возраста с монокулярным зрением / Л.С. Сековец. – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000. – 143 с.

138. Селезнева, Е.В. Осознание ребенком с нарушением зрения своих сенсорных возможностей при восприятии окружающего мира / Е.В. Селезнева // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 67–73.

139. Сеченов, И.М. Избранные философские и психологические произведения / И.М. Сеченов. – Москва: Госполитиздат, 1947. – 560 с.

140. Сидорчук, Т.А. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине / Т.А. Сидорчук, А.Б. Кузнецова. – Ульяновск: УЛГТУ, 1997. – 74 с.

141. Содержание и методика работы тифлопедагога ДООУ: учебно-методическое пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений по курсу «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения» / сост. Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Букватор, 2006. – 113 с.

142. Соколова, А.В. Использование средств наглядности в школе слабовидящих: книга для учителя / А.В. Соколова. – Москва: Просвещение, 1987. – 144 с.

143. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л.И. Солнцева. – Москва: Полиграф-сервис, 1997. – 121 с.

144. Солнцева, Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста / Л.И. Солнцева. – Москва: Педагогика, 1980. – 192 с.

145. Солнцева, Л.И. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста: практическое пособие / Л.И. Солнцева, С.М. Хорош. – Москва: Экзамен, 1983. – 128 с.

146. Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения / науч. ред. Л.М. Шипицына. – Санкт-Петербург: Образование, 1995. – 159 с.

147. Сташевский, С.В. Использование наглядно-действенной методики для развития зрительного восприятия детей с нарушением зрения / С.В. Сташевский // Дефектология. –1990. – № 1. – С. 16–23.

148. Тактильная картинка в жизни незрячего ребенка: мат-лы межрегионального семинара. – Нижний Новгород: Нижегородская региональная общественная организация родителей детей инвалидов по зрению «Перспектива», 2003. – 62 с.

149. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова, М.С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 8. – С. 872–880.

150. Тупоногов, Б.К. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие / Б.К. Тупоногов. – Москва: ИПТК «Логос» ВОС, 2004. – 374 с.

151. Тупоногов, Б.К. Содержание и методы обучения детей с нарушением зрения: научно-методическое пособие / Б.К. Тупоногов. – Москва: АПК и ППРО, 2005. – 72 с.

152. Тупоногов, Б.К. Теоретические основы тифлопедагогики: учебное пособие / Б.К. Тупоногов. – Москва: АПК и ПРО, 2001. – 68 с.

153. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2001. – 336 с.

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

155. Феоктистова, В.А. Развитие зрительного восприятия у дошкольников с амблиопией и косоглазием / В.А. Феоктистова, Л.В. Егорова, Е.С. Незнамова // Опыт изучения аномальных дошкольников. – Ленинград, 1978. – С. 123–126.

156. Фомичева, Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и

развития зрения: учебно-методическое пособие / Л.В. Фомичева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2007. – 256 с.

157. Формирование геометрических представлений у дошкольников с нарушением зрения: методическое пособие / под ред. Л.А. Ремезовой; Департамент науки и образ., Самар. гос. пед. ун-т, ДООУ № 173 «Василек». – Тольятти, 2002. – 254 с.

158. Формирование коммуникативных компетенций как средство профилактики срыва адаптационного периода смены уровней образования детей с ограниченными возможностями здоровья / М.С. Коробинцева, А.А. Лысова, Л.М. Лапшина [и др.] // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4. – № 7. – С. 223–229.

159. Формирование коммуникативных умений у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья как основа их глобальной компетентности / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, Н.Ю. Степанова, В.С. Васильева // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4, № 6. – С. 119–126.

160. Штепа, Е.Г. Сензитивные периоды развития детей дошкольного возраста / Е.Г. Штепа // Теория и практика образования в современном мире: мат-лы XI Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, октябрь 2020 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2020. – С. 19–21. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/343/15319/>. – (Дата обращения 31.06.2023).

Стихи, картины

161. Аким, Я. Яблоко: стихотворение. – URL: <https://rustih.ru/yakov-akim-yabloko/>.

162. Астахова, С. Загадки для детей от 3 до 5 лет. – URL: <https://proza.ru/2016/04/06/1766>.

163. Баранников, И.В. Русский язык в картинках: в 2 ч. Ч. 1 / И.В. Баранников, Л.А. Варковицкая. – 10-е изд. – Москва: Просвещение, 1982. – 176 с. – URL: <https://sheba.spb.ru/shkola/ru-0-1982.htm>.

164. Беляевская, О.А. Кто это?: стихотворение. – URL: <https://rustih.ru/olga-belyaevskaya-kto-eto/>.

165. Берестов, В. Портниха: стихотворение. – URL: <https://allforchildren.ru/poetry/toys94.php>.

166. Бондарь, О. На золотом крыльце сидели... : детский фольклор: считалки. – URL: <https://stihi.ru/2018/01/30/8475>.

167. Салихова, Ю. Кто живет у нас в квартире: детский фольклор, считалки. – Челябинск; 1996. – URL: https://vk.com/wall-67945821_7409.

168. Бундур, О. Папу с мамой берегу: стихотворение. – URL: <https://rustih.ru/oleg-bundur-papu-s-mamoj-beregu/>.

169. Винокуров, И. Снежок: стихотворение. – URL: <https://allforchildren.ru/poetry/winter101.php>.

170. Гайтерова, Е. Яблонька: физминутка. – URL: <https://182.nnov.ru/doc/roditelyam/fiskultminut.pdf>.

171. Егоров, В. Расскажи стихи руками / В. Егоров. – Москва: СОБЕР, 1992.

172. Егоров, В. Снеговик: стихотворение. – URL: <https://allforchildren.ru/poetry/winter92.php>.

173. Езикеева, В.А. Иллюстративный материал для детского изобразительного творчества / В.А. Езикеева. – Москва: Просвещение, 1981.

174. Емельянова, О. Кто есть кто: стихотворение / О. Емельянова. – URL: https://www.olesya-emelyanova.ru/index-stihi-kto_est_kto.html.

175. Загадки о весне // Дошкольное образование. – 2008. – № 8.

176. Зимующие птицы // Коллеги – педагогический журнал Казахстана / Заглавие с экрана. – URL: <https://collegu.ucoz.ru/load/43-1-0-7255>.

177. Зобнина, А. Яблоко: стихотворение. – URL: <https://stihi.ru/2012/11/23/5095>.

178. Иванова, Н. Загадки про животных. – URL: https://allforchildren.ru/kidfun/riddles_ivanova3.php.

179. Коган, С. Снежинки: стихотворение. – URL: <https://stihi-detyam.ru/detskie-stihi-pro-vremena-goda/stihi-o-zime/snezhinki-kogan>.

180. Кольцова, М.М. Роль двигательного анализатора в развитии ребёнка / М.М. Кольцова. – Москва, 1996.

181. Косовицкий, В. Ледоход: стихотворение. – URL: <https://allforchildren.ru/poetry/spring041.php>.

182. Кудашева, Р.А. Зимние забавы: стихотворение. – URL: <https://proshkolu.ru/user/zaharovaliv55/blog/188218>.

183. Кудашева, Р.А. Зимняя песенка: стихотворение. – URL: <https://allforchildren.ru/poetry/winter133.php>.

184. Кудрявцева, В. Тяпы-Ляпы: стихотворение. – URL: <https://allforchildren.ru/poetry/count059.php>.

185. Лаврова, Т. Снегири: стихотворение. – URL: <https://proshkolu.ru/user/Lyuba46/blog/456118/>.

186. Лаврова, Т. Яблочки: стихотворение. – URL: <https://stihi.ru/2008/09/20/1265>.

187. Лопатина, А.А. Сказочный справочник здоровья / А.А. Лопатина, М.В. Скребцова. – Москва: Амрита-Русь, 2008. – 208 с.

188. Нищева, Н.В. Весна пришла: стихи и загадки для малышей с 4 до 5 лет. – URL: https://vk.com/wall-82373093_48451.

189. Пальчиковые игры по лексической теме «Весна». Веснянка / Заглавие с экрана. – URL: <https://privarina-ozds10.edumsko.ru/folders/post/3221934>.

190. Развиваем руки – чтоб учиться, и писать, и красиво рисовать / С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова, С.В. Щербинина. – Ярославль: Академия развития, 1997.

191. Свидченко, Е.П. Этот пальчик: стихотворение. – URL: <https://stihi.ru/2020/08/10/3302>.

192. Селиванов, Н. Яблоко: стихотворение. – URL: <https://forum.d-seminar.ru/threads/korotkie-stixi-pro-frukty-dlja-detej.11613/>.

193. Сибирцев, В. Снегири: стихотворение. – URL: <https://stihi.ru/2005/02/15-268>.

194. Страйло, А. Три Катюшки: стихотворение. – URL: <https://bugaga.ru/pozdravlenya/stihi/1146755986-stihi-pro-odezhdu-dlya-detey-3-4-let.html>.

195. Тараданова, Д. В семейном кругу: стихотворение. – URL: <https://stihi.ru/2010/07/10/5990>.

196. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит / Т.А. Ткаченко. – Санкт-Петербург: Акцидент, 1997.

197. Ткаченко, Т.А. Физкультминутки для развития пальцевой моторики у дошкольников с нарушениями речи: сборник упражнений: пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – Москва: ГНОМ и Д, 2001. – 32 с.

198. Фригович, Ю. Отважный моряк: стихотворение / Ю. Фригович. – URL: <https://stihi.ru/2009/08/24/1215>.

199. Цвынтарный, В.В. Играем пальчиками и развиваем речь / В.В. Цвынтарный. – Санкт-Петербург: Лань, 1997.

200. Чертков, С. Моряк: стихотворение. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/03/08/kartoteka-stikhov-o-professiyakh-dlya-doshkolnikov>.

201. Шашков, А. Загадки по темам. Одежда / А. Шашков. – URL: <https://proza.ru/2013/06/15/699>.

202. Шишова, Л. Весна: стихотворение. – URL: https://vk.com/wall-58645809_9537.

203. Зимние забавы: картина. – URL: https://i.ytimg.com/vi/BxCOarkWOXw/maxresdefault.jpg?sqp=-oaymwEmCIAKENAF8quKqQMa8AEB-AH-CYAC0AWKAgwIABABGE4gYihlMA8=&rs=AOOn4CLBvIbm7_dNRtzNKL08eu3F2Kxv9Cw.

ОПИСАНИЕ НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ
В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ ПО СЮЖЕТНОЙ КАРТИНЕ

Название пособия*	Описание пособия*	Реализуемые задачи	Примеры заданий
Цветные силуэты в соответствии с объектами картины, предназначенные для моделирования сюжетного изображения на фланелеграфе	Для моделирования сюжетного изображения на фланелеграфе используют дополнительную картину, из которой вырезаются все необходимые объекты для того, чтобы воспроизвести изображение на демонстрационном или индивидуальном фланелеграфе ребенка	Развивать ориентировку в микропространстве; упражнять в понимании и использовании в речи пространственных предлогов; развивать зрительное внимание, память, мышление; учить подключать мануальные обследовательские действия при восприятии предметных изображений	Разложи как на картине: на образец, по образцу, по памяти; – Что изменилось? – Чего не стало? – Кто рядом? – Как расположены? – Обведи фигуру пальцем; – Обведи фигуру по трафарету; – Обкололи фигуру по контуру; – Узнай, кто? (<i>Фигуры располагаются в измененном пространственном положении.</i>)
Монохромные силуэтные изоб-	Для этого используют одноцветную бумагу, из	Развивать константность восприятия;	

Название пособия*	Описание пособия*	Реализуемые задачи	Примеры заданий
ражения в соответствии с объектами картины	которой вырезаются силуэты в соответствии с объектами картины и с одной стороны дублируются скотчем. Силуэты желательно наклеивать на фланель, благодаря этому они становятся более эластичными, прочными и их легче выкладывать на фланелеграф	упражнять в соотнесении цветного и силуэтного изображения; развивать ориентировку в микропространстве; упражнять в понимании и использовании в речи пространственных предлогов; развивать память, внимание, мышление, речь	
Перфорированные доски и пособия на штырьках для моделирования пространственных взаимоотношений между объектами сюжетной картины	Для этого используют дополнительную картину, из которой вырезаются все необходимые объекты и наклеиваются на штырьки, для того чтобы воспроизвести изображение на перфорированной доске, которая представляет	Развивать ориентировку в микропространстве; упражнять в воспроизведении сюжетного изображения в трехмерном пространстве; развивать восприятие глубины пространства; упражнять в соотнесе-	Расставь как на картине. – Что изменилось? – Чего не стало? – Кто рядом? – Как расположены? – Кто дальше? Ближе?

Название пособия*	Описание пособия*	Реализуемые задачи	Примеры заданий
	<p>собой деревянную доску размером около 25×35 см, высотой 1,5 см со сквозными отверстиями, расположенными рядами, расстояние между отверстиями и рядами 1,5 см. <i>(Для штырьков можно использовать прочные пластмассовые стержни, которые на 1 см длиннее вырезанного объекта, не желательно использовать деревянные стержни, так как дети в процессе занятий их ломают.)</i></p>	<p>нии плоскостного изображения и трехмерной модели; упражнять в понимании пространственных взаимоотношений между объектами; упражнять в понимании и использовании в речи пространственных предлогов; развивать память, внимание, мышление, речь</p>	
<p>Доски с прорезями для моделирования удаленности объектов на картине и</p>	<p>Для этого используются цветные силуэты и доска с прорезями, которая представляет собой деревянную доску разме-</p>	<p>Развивать ориентировку в микропространстве; формировать нестереоскопические способы</p>	

Название пособия*	Описание пособия*	Реализуемые задачи	Примеры заданий
формирования представлений о перспективе	ром около 25×35 см, высотой 1,5 см с параллельными прорезями, глубина прорези 0,5–0,7 см, расстояние между ними примерно 2 см	восприятия глубины пространства: перспектива, заслоненность; упражнять в соотношении плоскостного изображения и трехмерной модели; упражнять в понимании пространственных взаимоотношений между объектами; упражнять в понимании и использовании в речи пространственных предлогов; развивать память, внимание, мышление, речь	
Мелкие предметы в соответствии с содержанием картины для моделирования сю-	Используются мелкие предметы или специально изготовленные игрушки, максимально соответствующие объ-	Развивать ориентировку в микропространстве; развивать восприятие глубины пространства	Расставь как на картине. – Что изменилось? – Чего не стало? – Кто рядом? – Как расположены?

Название пособия*	Описание пособия*	Реализуемые задачи	Примеры заданий
жетной ситуации на плоскости стола	ектам сюжетно изображения	и перспективы; упражнять в соотношении плоскостного изображения и трехмерной модели; упражнять в понимании пространственных взаимоотношений между объектами; упражнять в понимании и использовании в речи пространственных предлогов; развивать память, внимание, мышление, речь	– Кто дальше? Ближе? – Кто выше? – Кто больше? Меньше?
Реальные предметы и их детали, соответствующие объектам сюжетного изображения	Используются реальные предметы, максимально соответствующие объектам сюжетного изображения и передающие их сенсорные характеристики	– Развивать восприятие предмета с помощью осязания; – упражнять в анализе и воспроизведении фрагментов сюжетного изображения с помо-	Расскажи какой. – На что похоже? – Где на картине? – У кого (чего) такой же? – Ощупай предмет (например, кусочек дерева). – Найди на картине, по-

Название пособия*	Описание пособия*	Реализуемые задачи	Примеры заданий
		<p>щью натуральных предметов;</p> <ul style="list-style-type: none"> – упражнять в соотношении сенсорного эталона с объектом сюжетного изображения; – развивать представления о сенсорных характеристиках объектов 	<p>кажи и назови все деревянные объекты.</p>
<p>Аудиозаписи (звуки быта, природы, животных, города и др.) в соответствии с содержанием сюжетного изображения</p>	<p>Используются специально подобранные (или созданные) аудиозаписи в соответствии с содержанием сюжетного изображения</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Развивать восприятие предмета с помощью слуха; – развивать все психические процессы 	<ul style="list-style-type: none"> – Что это за звук? – Кто так говорит? – Где на картине можно услышать?
<p>«Подзорная труба»</p>	<p>Используется полая трубка диаметром 3–4 см или свернутый в «трубку» лист бумаги</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Развивать свойства зрительного внимания: избирательность, концентрацию. Учить рас- 	<ul style="list-style-type: none"> – Посмотри в трубу и найди на картине цветы на клумбе. – Сколько их? Какого

Название пособия*	Описание пособия*	Реализуемые задачи	Примеры заданий
		<p>смаatrивать картину по плану,</p> <ul style="list-style-type: none"> – способствовать расширению объема восприятия 	<p>они цвета? Сколько цветов желтого цвета? Сколько на них лепестков? Какой они формы? И т.п.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Что расположено слева от цветов? Передвинь трубу влево. И т.п.
Рамки	<p>Используются рамки, изготовленные из плотного картона, пластмассы и др. прочных материалов.</p> <p>Размеры рамок, используемых для индивидуальной работы каждого ребенка с изображением, не более 22х30 см; внешний размер: 6х6 см; внутренний размер: 5х5 см</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Развивать свойства зрительного внимания: избирательность, концентрацию; – учить рассматривать картину по плану; – учить соотносить и сравнивать воспринимаемые фрагменты сюжетного изображения, находить недостающие фрагменты из нескольких предложенных; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Задания, аналогичные при работе с «подзорной трубой». 2. На картине недостает одного (нескольких) фрагмента (отсутствует фрагмент, соответствующий внутренним размерам рамки). Найди нужный фрагмент из предложенных с помощью рамки. 3. Перед тобой располо-

Название пособия*	Описание пособия*	Реализуемые задачи	Примеры заданий
		– способствовать расширению объема восприятия	жены фрагменты этого изображения. Найди с помощью рамки точно такие же на сюжетном изображении

* В таблице описаны пособия, предложенные Л.А. Венгером, Л.П. Григорьевой, В.З. Денискиной, Л.В. Егоровой, Н.С. Костючек, А.Б. Кузнецовой, Ю.А. Кулагиным, Е.С. Незнамовой, Л.Б. Осиповой, Л.В. Рудаковой, Т.А. Сидорчук, В.А. Феоктистовой.

ПРИМЕРЫ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ
В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ВОСПРИЯТИЯ СЮЖЕТНЫХ
ИЗОБРАЖЕНИЙ

**Цветные силуэты в соответствии с объектами картины,
предназначенные для моделирования сюжетного
изображения на фланелеграфе**

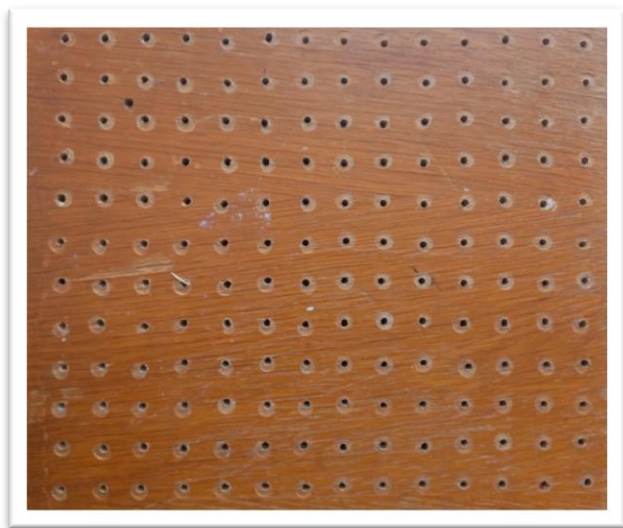


Монохромные силуэтные изображения в соответствии
с объектами картины





**Перфорированные доски и пособия на штырьках
для моделирования пространственных
взаимоотношений между объектами сюжетной картины**







Доски с прорезями для моделирования удаленности объектов на картине и формирования представлений о перспективе

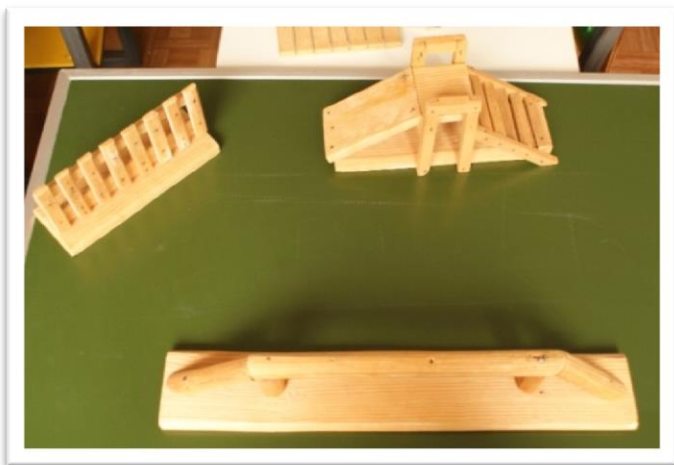


Образцы материалов, соответствующих сенсорным характеристикам объектов, расположенных на сюжетном изображении



**Мелкие предметы в соответствии с содержанием
картины для моделирования сюжетной ситуации
на плоскости стола**





ОПИСАНИЕ НЕКОТОРЫХ ПРИЕМОВ РАБОТЫ ПО СЮЖЕТНОЙ КАРТИНЕ

(на примере работы по картине «Дрессировочная площадка»)

Прием*	Задачи	Краткое описание	Пример
Определение состава картины	Учить детей классифицировать объекты на картине, учить воспринимать и перечислять составляющие объекта, формировать понятие «целое – часть – подчасть»	Детям предлагается выложить на фланелеграфе цветные силуэты в соответствии с изображением. Затем детям предлагается найти «родственника» конкретному объекту по принципу: природный мир – рукотворный мир; живая – неживая природа; целое – частное; по месту нахождения; по выполняемой функции	Например, собака, земля, небо, деревья – природный мир; обувь, одежда, барьер, поводок – рукотворный мир. Дети выкладывали на фланелеграфе сначала природный мир, затем рукотворный. Далее выбирается какой-либо объект и детям предлагается перечислить составляющие по принципу: главные части – в них подчасти – в подчастях составляющие и т.д. («матрешка»)
Поиск загаданного объекта картины	Учить классифицировать объекты по заданным признакам	Один из детей загадывает на картине объект материального мира, дети задают вопросы, сужающие поле поиска,	Например, ребенок загадал окно дома. <i>Примерная последовательность вопросов, на кото-</i>

Прием*	Задачи	Краткое описание	Пример
		<p>отгадывают его и описывают. На вопросы даются ответы только «Да» или «Нет», возможен ответ «Не имеет значения», в случае незначительности выясняемого признака, или ответ «И да, и нет одновременно», который указывает на наличие противоречивых признаков объекта. Задавая вопросы, дети используют алгоритм сужения поля поиска.</p> <p>Алгоритм сужения поля поиска загаданного объекта приведен в п. 4.3.</p> <p>Обязательным условием окончания игры является описание отгадавшим объекта по выясненным признакам</p>	<p><i>рые необходимо ответить «Да»:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Объект относится к рукотворному миру? – В нем живут? Люди? (Ответ ведущего: «И да, и нет», так как загадано не все жилище, а только его часть – окно). – Это часть дома? – Это сделано из дерева и из стекла? – Основная форма плоская? Прямоугольная? – Этот объект примерно в рост человека? – Объект одноцветный? – Данная часть сооружения служит для освещения жилища? <p>Обязательным условием окончания игры является описание отгадавшим объекта по выясненным признакам.</p> <p>Например, в данном случае</p>

Прием*	Задачи	Краткое описание	Пример
			<p>ребенок говорит: «Была загадана часть дома “окно”, которое сделано, как и дом, руками человека, состоит из дерева и стекла, плоское и прямоугольное по форме, стекло прозрачное, а дерево покрашено в белый цвет и по размеру примерно равно росту человека. Окно люди делают в доме для того, чтобы светло было в комнате и видно происходящее на улице».</p>
<p>Прием «вхождения» в картину</p>	<p>Учить детей ориентироваться в двухмерном и трехмерном пространстве; называть словом пространственное положение объекта</p>	<p>Каждый ребенок превращается в конкретный объект на картине, объясняет свое местонахождение в двухмерном пространстве, затем моделирует картину в трехмерном (на ковре). После построения всех детей-объектов на ковре местонахождение объектов в трехмерном пространстве фиксируется на 5-7 секунд</p>	<p>«Я девочка. Передо мной находится вся дрессировочная площадка, рядом со мной справа – моя собака. На ковре я встану ближе к началу ковра слева».</p>

Прием*	Задачи	Краткое описание	Пример
<p>Анализ сюжетного изображения с точки зрения восприятия изображенного различными анализаторами (слухового, тактильного, вкусового и обонятельного)</p>	<p>Учить представлять возможные звуки, ощущения, запахи, побуждать к фантазированию</p>	<p>1. Детям необходимо сосредоточиться на объектах картины, найти предполагаемые варианты звучания и слов, обозначающих эти звуки, сымитировать их. Составить диалоги от имени объектов. Используются записи звуков дрессировочной площадки (<i>лай собак, голоса хозяев</i>) для прослушивания детьми</p>	<p>«Я слышу, как быстро дышит собака, как она радостно лает. Она прыгает через забор и под ее лапами хрустит снег, она говорит другой собаке: «Смотри, как высоко я умею прыгать!»</p>
		<p>2. Детям предлагается представить запахи, присущие объектам, изображенным на картине, и составить рассказ на тему: «Я чувствую запахи»</p>	<p>«Здесь пахнет зимой и снегом, дует свежий ветерок и пахнет лесом. На площадке пахнет шерстью собак и деревом».</p>
		<p>3. Детям предлагается представить ощущения, возникшие от предполагаемого касания руками или лицом объектов на картине, а затем составить рассказ «Я ощущаю лицом и руками».</p> <p>Здесь используются детали натуральных предметов, со-</p>	<p>«Я глажу руками собаку, шерсть у нее жесткая и гладкая. Язык у собаки мокрый и теплый, а нос холодный. На улице холодно, я чувствую лицом, как дует ветерок».</p>

Прием*	Задачи	Краткое описание	Пример
		<p>ответствующие объектам сюжетного изображения. (Например, кусочки разного меха.)</p> <p>4. Детям необходимо разделить объекты, расположенные на картине, на животный и растительный мир. Объяснить, кто, чем и как питается. Описать предполагаемые вкусовые ощущения этих объектов, найти слова, обозначающие отношения к продуктам питания данного объекта (<i>любит – не любит, вкусно – невкусно, сытый – голодный и т.д.</i>)</p>	
Соотнесение натуральных объектов и их деталей, эталонов цвета, формы, величины,	Цель этих приемов упражнять детей в сравнении объектов по цвету, форме, материалу и учить находить в предметах окружающего мира. Обогащать словарный запас, развивать грамматический строй речи	Дети называют цвета, форму, материал, из которого сделаны объекты или их части на картине, и находят их в предметах окружающего мира	– Ощупай предмет. (Например, кусочек дерева.) – Найди на картине, покажи и назови все деревянные объекты.

Прием*	Задачи	Краткое описание	Пример
качества поверхности с объектами изображения			
Составление открытых загадок	Развивать память, мышление, связную речь	Педагог или ребенок называет определенную характеристику – признак предмета (цвет, форма, величина, качество поверхности, материал и др.). Детям необходимо найти на картине и назвать все объекты, имеющие данный признак	Белый – подбор объектов: белый как снег, как простыня, халат доктора. Эта характеристика подходит под частичный окрас собаки. Овальный – лапы, туловище, глаза, язычок и т.д.; подбор объектов: как колбаска, огурец, мыло и т.п. Деревянный – горка, барьер, бревно на площадке; подбор объектов: как стол, стул, шкаф, пенек и т.п.
«Оживление» картины	Учить детей вживаться в образ и составлять связный рассказ от первого лица	Последовательность работы: 1. Предложить детям превратиться в кого-нибудь или во что-нибудь (целый объект или его часть). Например, береза или ее ветка. 2. Выбрать специфическую	«Я мудрая береза». «Я мудрая береза. Живу много лет. Мне нравится зима, потому что все мои листики опадают и мне становится легко. Я могу наблюдать как хозяева, ко-

Прием*	Задачи	Краткое описание	Пример
		<p>характеристику. Например, «береза беззаботная» или «хрупкая ветка».</p> <p>3. Предложить детям с точки зрения выбранного объекта описать картину</p>	<p>торые живут в доме напротив меня, гуляют со своими собаками и ухаживают за ними. Я вижу, как они играют со своими собаками. Я думаю, что они счастливы».</p>
<p>Составление новой картины с использованием героев воспринимаемой картины</p>	<p>– Учить детей на основе собственного опыта моделировать сюжетное изображение;</p> <p>– вносить изменения в рассматриваемое изображение</p>	<p>Детям предлагают вырезанные цветные предметные изображения для работы на фланелеграфе, соответствующие объектам воспринимаемой картины. Ребенок моделирует «новую» картину по условиям, по замыслу</p>	<p>– Выложи все детали картины точно так же, как они расположены на сюжетном изображении.</p> <p>– А теперь внеси изменения: расположи героев так, как будто события происходили вчера.</p>
<p>Составление макета картины с помощью мелких игрушек и обыгрывание её по типу режиссёрской игры</p>	<p>Развивать ориентировку в пространстве;</p> <p>Упражнять в понимании пространственных взаимоотношений между объектами;</p> <p>Упражнять в понимании и использовании в речи пространственных предлогов;</p> <p>Развивать память, внимание, мышление, речь.</p> <p>Развивать творческое мышление, стимулировать твор-</p>	<p>Дети моделируют картину с помощью мелких игрушек, а затем разыгрывают небольшие сюжеты. <i>(В соответствии с содержанием картины, с вариантами творчества.)</i></p>	

Прием*	Задачи	Краткое описание	Пример
	ческое рассказывание		
Внесение дополнительного объекта в картину	Аналогично предыдущему	Аналогично предыдущему. Отличие: дети вносят дополнительный объект и изменяют сюжет	
Составление схемы картины	<ul style="list-style-type: none"> – Развивать ориентировку в микропространстве; – упражнять в схематичном воспроизведении сюжетного изображения в трехмерном пространстве; – упражнять в соотношении схематичного изображения и сюжетной картины; – упражнять в понимании пространственных взаимоотношений между объектами; – упражнять в понимании и использовании в речи пространственных предлогов; – развивать память, внимание, мышление, речь 	<p>Для составления схемы сюжетного изображения можно использовать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – перфорированную доску и фишки (элементы разноцветной мозаики); – лист бумаги, на котором карандашами или фломастерами схематично изображать объекты картины (<i>например, кругами разной величины</i>), стрелками можно указать взаимосвязи между объектами картины 	 <p>1 – девочка, 2 – мальчик, маленький круг – собачка.</p> <p>Мальчик с девочкой встретились на дрессировочной площадке. Девочка держит на поводке собачку – она ее хозяйка. Мальчику понравилась собачка. Он ее хвалит.</p>

* В содержание таблицы вошли приемы, предложенные Л.А. Венгером Л.В. Егоровой, А.Б. Кузнецовой, Е.С. Незнамовой, Л.В. Рудаковой, Т.А. Сидорчук, которые были расширены и дополнены авторами.

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
ПО РАЗВИТИЮ ВОСПРИЯТИЯ
СЮЖЕТНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Тема: ОСЕНЬ

Сюжетная картина «Сбор урожая»

Езикева, В.А. Иллюстративный материал для детского изобразительного творчества. – Москва: Просвещение, 1981.

Предварительная работа (для педагогов и родителей):

- формирование представлений об осени, о сезонных изменениях в природе;
- закрепление умения использовать в речи детей освоенных ранее словесных обозначений состояния погоды и сезонных явлений;
- расширять представления детей о труде людей по уборке урожая в садах и огородах;
- учить составлять загадки об овощах и фруктах по алгоритму;
- разучивание стихотворений;
- рисование овощей и фруктов в воздухе, теневое рисование;
- обучение специальным способам приготовления овощей и фруктов к подаче на стол; учить узнавать на полисенсорной основе, из чего приготовлены консервы.

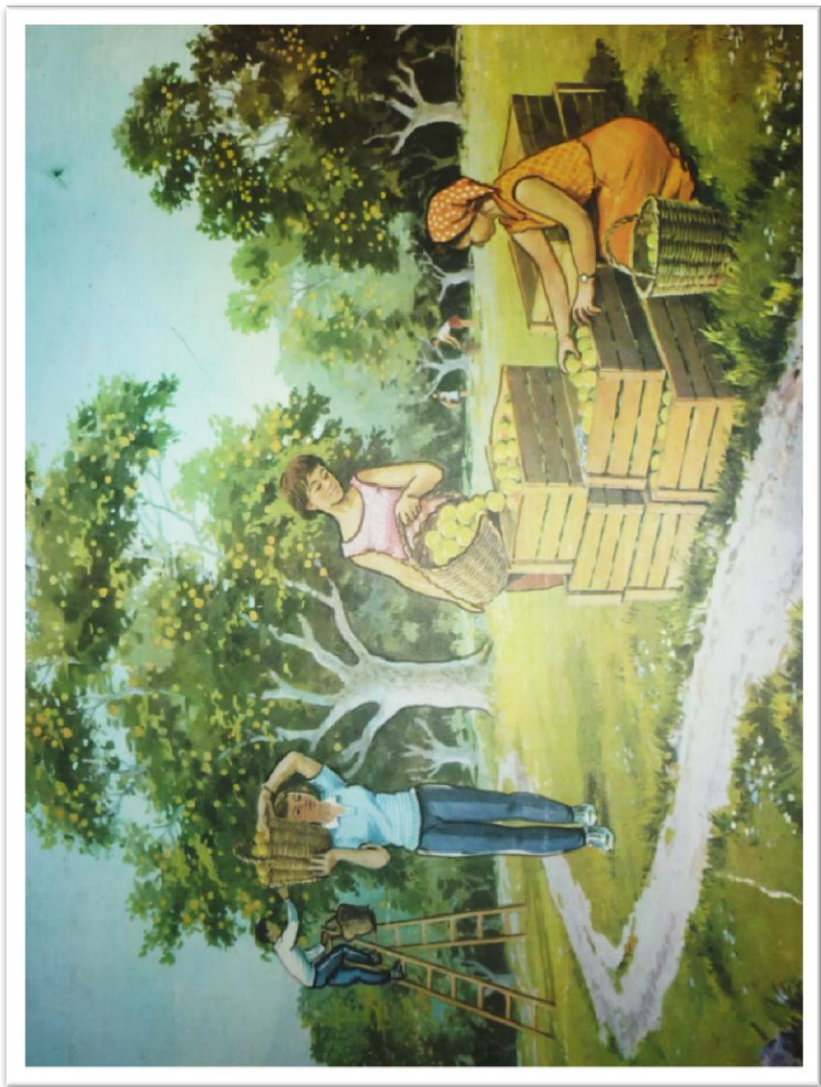


Рисунок 1 – Сюжетная картина «Сбор урожая»

Рекомендуемые виды работ для индивидуальных пропедевтических занятий:

- обследование яблока при помощи всех органов чувств: определение формы, цвета, качества поверхности, запаха, вкуса;
- моделирование разреза яблока с помощью пластилина;
- дидактические игры «Что сначала, что потом?» (серия карточек «Как появляется яблоко?»), «Найди отличия» (между разными сортами яблок);
- пальчиковая гимнастика «Яблочко»;
- рассматривание и обследование коллекции коры деревьев: берёзы, дуба, яблони;
- рассматривание и обследование объектов гербария (листья, веточки берёзы, дуба, яблони);
- тактильные упражнения для ног «Пройди по дорожкам» (одна дорожка напоминает землю, другая – траву);
- игра по типу «Море волнуется раз...» с целью изображения различных поз человека;
- прослушивание фонограмм: «Стук падающих яблок», «Ветер в вершинах гор».

Конспект подгруппового занятия

Цель – формирование способов восприятия картины.

Задачи:

1. Учить поэтапному восприятию сюжетного изображения.
2. Упражнять в умении отражать пространственные отношения на листе.

3. Развивать мыслительную деятельность: установление логических связей.

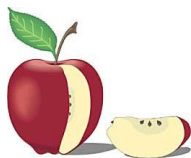
Ход занятия

Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	2	3
Ориентировка во времени	<ul style="list-style-type: none"> – Отметь фишками начало, середину, конец осени. – Разложи картинки по порядку 	Карточки-символы «Времена года». По три иллюстрации: начало осени – сбор урожая, середина – листопад, конец – дождь, слякоть
Рассматривание картины по плану	<ul style="list-style-type: none"> – Рассмотрите картину по алгоритму. (<i>Обследование взором, выделение главного, уточнение деталей ближнего плана и установление взаимосвязей, рассматривание второго плана, выводы – название картины</i>) 	Алгоритм, сюжетная картина
Моделирование картины силуэтами	<ul style="list-style-type: none"> – Расположи силуэты на фланелеграфе так, как герои расположены на картине. – Расскажи, где они расположены 	Комплекты силуэтов по картине, фланелеграфы
Вхождение в картину: слушание	Незнайка оказался в картине. Что он услышит около яблони? около ящиков с яблоками?	
Рисование	– Что вы сделаете с собранными яблоками? Нарисуйте.	Бумага, карандаши

Рекомендуемые виды работ для использования на занятиях по развитию речи:

- учить детей объяснять взаимодействия между объектами картины на уровне физических связей (игра «Кто-то теряет, кто-то находит, и что из этого выходит»);
- придумывание загадок про объекты, изображённые на картине;
- предложить назвать как можно больше объектов сюжетного изображения с помощью «подзорной трубы».

Стихи, пальчиковые гимнастики, физминутки, загадки, рассказы



Фрагмент из книги «Сказочный справочник здоровья»

А.А. Лопатина, М.В. Скребицова

ПРИНЦЕССА ЯБЛОНЬ

Сказка-притча

Жила на свете принцесса Помелла. Она никогда не капризничала, как другие принцессы, а целыми днями трудилась в саду. Прекрасный сад Помеллы был царством яблонь. Осенью по ее приказу за ограду сада выносили огромные корзины яблок, и ими угощались все жители королевства. Однако король недовольно спрашивал:

- Разве королевское дело за садом ухаживать?
- Ах, папочка, я мечтаю вырастить яблоньку, которая не будет бояться засухи, мороза и фруктовых вредителей: тли да плодоярки. Чтобы яблочки на ней были румяные, сочные и хранились целый год, – отвечала принцесса.

- Фу, - морщился король, - почему у тебя голова занята грубыми яблоками, а не сладчайшими блюдами, достойными королевского стола?

Король каждый день устраивал во дворце роскошные пиры. Огромные торты, пирожные и конфеты едва помещались на столах. После этих пиров все страдали от болей в желудке. Но через день боли забывались, и король с королевой снова бодро отдавали распоряжения поварам.

Король с каждым днем толстел и походил на настоящую бочку. С кровати его поднимали несколько слуг. Вскоре он серьезно заболел. Консилиум знаменитых врачей поставил страшный диагноз - ожирение сердца и печени. Принялись лекари лечить короля сильными лекарствами, от которых у него началась чесотка. Тут у королевы резко подскочило давление, и министры начали болеть один за другим. К тому же у всех начался сильный авитаминоз, потому что в течение многих лет во дворце не ели ни овощей, ни фруктов.

Управлять королевством стало некому. Тогда юная принцесса решительно посадила короля и весь его двор на строгую яблочную диету.

С утра она диктовала королевскому повару меню: «Завтрак - яблочный сок, обед - пюре из сырых яблок и яблочный чай, ужин - печеные яблоки». Король с королевой так ослабели, что у них не было сил возражать дочери, а министры во всем подражали королю. Помелла лечила больных отборными яблоками из своего сада, и через неделю король с королевой почувствовали себя лучше: прошли головные боли и отеки, снизилось давление, исчезли боли в сердце и печени. Королева со своими фрейлинами повеселели. Их тонкие талии и ножки снова шаловливо замелькали в королевских залах. Яблочное меню помогло и министрам. Они помолодели и радовались непривычной легкости в теле.

Все поправились, но яблоки продолжали есть на завтрак, обед и ужин. Помелла обучила королевских поваров готовить из яблок самые разнообразные блюда. Из кислых яблок делали салаты и варили супы; кисло-сладкие – шли на компоты и соки; из сладких – готовили желе, пудинги и джемы. Помелла научила поваров даже печь яблочный хлеб.

Принцесса каждый день проводила яблочный совет, на котором рассказывала о чудесных свойствах яблок: «Сварите яблоки в молоке, растолките их и получившуюся кашицу накладывайте на лицо. Каждый день отваром из яблоневых листьев полощите волосы. Если у вас появились ранки, особенно на губах, вам поможет каша из яблок с жиром. При первых признаках простуды заварите чай из яблоневых лепестков и пейте по стакану каждый час».

Фрейлины старательно записывали каждое слово принцессы и тут же бежали исполнять ее советы. Скоро во всем королевстве не осталось ни одной женщины с увядшим лицом. Король тоже с восхищением слушал свою мудрую дочь и издал указ: «Объявляю яблоню священным деревом нашего королевства и приказываю всем подданным посадить ее возле своего дома».

Вопросы и задания к сказке

1. Какие яблоки вам больше всего нравятся?
2. Принесите несколько яблок разных сортов и попросите детей рассказать о яблоках все, что они знают.
3. Что изменилось в настроении короля и королевы, после того как яблоки помогли им выздороветь?
4. Представьте себя директором яблочного кафе. Разработайте меню из яблочных блюд.
5. Нарисуйте яблоню, о которой мечтала Помелла, и расскажите о ней.

Из чего вырастает (появляется) яблоко?
Из цветка.
А цветок?
– Из ветки.
А ветка?
– Из ствола.
А ствол?
– Из корней.
Ну, а корень?
– Наверное, из того самого СЕМЕЧКА.

Я – крепкое, хрустящее,
Чудо настоящее.
Жёлтое и красное –
Кожица атласная.
Яблочко румяное
Детям всем желанное!

<https://rustih.ru/ya-morkovka-ryzhij-xvostik/>

Яблоко

Яблочко спелое, красное, сладкое,
Яблоко хрусткое, с кожицей гладкою.
Яблоко я пополам разломлю,
Яблоко с другом своим разделю.

Яков Аким

Яблоко

С ветки яблоко упало
И по саду побежало.
Побежало мимо Нины,
Мимо Нининых подруг,
Мимо кустиков малины.
И в траве исчезло вдруг.
Как же яблоко без ножек
Убежало? Вот вопрос!
Это ёжик, серый ёжик
На спине его унёс!

Александра Зобнина

Яблочки

Самый главный сладкий плод
В нашем садике растёт.
Он янтарный и душистый,
Кисло-сладкий, золотистый.
Крупный, круглый и хрустящий,
Королевич настоящий!
Есть с румяньким бочком.
И с весёлым червячком.
Наша яблоня на диво
Много яблок подарила:
Очень сладких, ароматных
И на вкус таких приятных.

Татьяна Лаврова

Физминутка «Яблонька»

Яблоня в моём саду
Гнётся низко на ветру.
Наклонилась вправо, влево,
Покачаться захотела.
Ветки вниз и вверх качнула
И вперёд их протянула.
А как стихнет ветерок,
Моя яблонька заснёт.

Евгения Гайтерова

Пальчиковая гимнастика «Яблоко»

Текст

Движения

У дороги яблонька стоит,

*Руки сплести над головой,
пальцы разжаты.*

На ветке яблочко висит.

Сложить запястья вместе.

Сильно ветку я потряс –

*Руки над головой, движения
вперёд-назад.*

Вот и яблочко у нас.

*Ладони перед грудью, имити-
руют, что держат яблоко.*

В сладко яблочко вопьюсь,

*Соединить запястья, ладони
развести.*

Ах, какой приятный вкус!

Н. Селиванов

Тема: Я – МОЯ СЕМЬЯ

Сюжетная картина «Все за работой»

И.В. Баранников, Л.А. Варковицкая. Русский язык в картинках. Ч. 1. – 10-е изд. – Москва: Просвещение, 1982.

Предварительная работа (для педагогов и родителей):

- беседа с детьми о понятии семья, дружная семья;
- учить рассказывать о своей семье: фамилия, имя, отчество всех членов семьи, о традициях, интересных случаях, семейных достижениях и т.п.;
- приучать оказывать посильную помощь взрослым;
- разучивание стихотворений;
- рисование на тему «Моя семья» (портретов членов семьи, дружной семьи, семейные праздники, походы и т.д.);
- сюжетно-ролевая игра «Дом» (например, «Накрой стол для гостей»).

Рекомендуемые виды работ для индивидуальных пропедевтических занятий:

- дидактическая игра «Что сначала, что потом?» (этапы роста человека; возрастная сериация);
- пальчиковые гимнастики «Моя семья», «Весёлая семейка»;
- группировка необходимых продуктов «Заполни холодильник»: овощи, фрукты, мясные продукты, молочные продукты, кондитерские изделия и т.д.;
- обследование плиты (конфорки: ближняя – дальняя, большая – маленькая; духовка; как узнать, что включена плита; безопасность пользования плитой);
- работа с ножом (назначение; безопасность);



Рисунок 2 - Сюжетная картина «Все за работой»

- лепка фигуры человека (возрастные и половые особенности, динамические позы);
- дидактическая игра «Чьи вещи?»;
- моделирование части картины;
- раскрашивание фартуков всех членов семьи.

Конспект подгруппового занятия

Цель – формирование способов восприятия картины.

Задачи:

1. Обучать целостному восприятию картины, выделению и узнаванию основных объектов.
2. Учить рассматривать человека, выделяя его позу, жесты, мимику.
3. Учить устанавливать причинно-следственные связи на основе воспринятого.

Ход занятия

Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	2	3
Целостное восприятие картины, выделение и узнавание всех объектов	– Посмотрите на картину. Назовите всё, что вы видите. – Назовите членов семьи	Сюжетная картина
Формирование нестереоскопических способов восприятия глубины пространства	– С помощью линейки определите: кто к вам ближе всех? кто подальше? кто дальше всех? Кто находится между... и ... ? <i>(При необходимости фиксировать местоположение пальцами руки.)</i>	Линейки

1	2	3
Восприятие картины с подключением обоняния, слуха	<p>– Представьте, что вы оказались в гостях на кухне этой семьи.</p> <p>– Что вы услышите около мамы? (<i>около стола и т.д.</i>)?</p> <p>– Чем пахнет (<i>в разных местах</i>)?</p>	Фонограмма «Звуки дома», коллекция запахов, кухонная утварь
Ориентировка с помощью слуха, обоняния	<p>– Узнай по звуку: отгадай, в какой части картины ты оказался? (<i>Педагог издает звуки с помощью ножа, скалки и т.д.</i>);</p> <p>– Узнай по запаху.</p>	
Соотнесение цветного предметного изображения с силуэтом	– Выбери силуэты героев картины. Обращай внимание на позу; вспомни, посмотри, что делает данный герой на картине	Силуэты героев картины и другие
Моделирование картины силуэтами	– Выложи картину из силуэтов.	Фланелеграфы

Рекомендуемые виды работ для использования на занятиях по развитию речи:

- «оживление картины»;
- составление связного рассказа от лица одного из героев сюжетного изображения;
- создание рассказов-фантазий с использованием приёма перемещения объектов картины во времени (что было до этого момента, после).

Стихи, пальчиковые гимнастики, физминутки,
загадки, рассказы

Пальчиковая гимнастика «Этот пальчик»

Этот пальчик – дедушка,
Этот пальчик – бабушка,
Этот пальчик – папочка,
Этот пальчик – мамочка,
Этот пальчик – я,
Вот и вся моя семья.

Евгений Свидченко

В семейном кругу

В семейном кругу мы с вами растем,
Основа основ – родительский дом!
В семейном кругу все корни твои,
И в жизнь тыходишь из семьи.
В семейном кругу мы жизнь создаем,
Основа основ – родительский дом!

Дарья Тараданова

Папу с мамой берегу

Папа жалуется:
– Что-то утомляюсь от работы...
Мама тоже:
– Устаю, на ногах едва стою...
Я беру у папы веник –
Я ведь тоже не бездельник,
После ужина посуду
Сам помою, не забуду, –
Папу с мамой берегу,
Я же сильный, я смогу!

Олег Бундур

Пальчиковая гимнастика «Веселая семейка»

народная игра-потешка

Ребенок сжимает ручку в кулачок, постепенно перебирает пальчики и разжимает кулачок.

Текст

Движения

Веселая семейка сидела на скамейке:

Старый толстый дедушка,
Старенькая бабушка,

Самый длинный папа,
Рядом с папой – мама,
А самый удаленький – их
сыночек маленький!

*Разжимаем большой палец,
разжимаем указательный палец,
разжимаем средний палец,
разжимаем безымянный,
разжимаем мизинчик.*

Физминутка «Семья»

Текст

Движения

Раз, два, три, четыре!
Кто живет у нас в квартире?

Раз, два, три, четыре, пять!
Всех могу пересчитать:

Папа, мама, брат, сестренка,
Кошка Мурка, два котенка,
Мой щегол, сверчок и я –
Вот и вся наша семья!

*Хлопки в ладоши.
Повороты в стороны
с подниманием плеч.
Хлопки в ладоши.
Указательным пальцем
пересчитывают.
Загибают поочередно пальцы
на руке.*

Юля Салихова

Тема: ЗИМА

Сюжетная картина «Зимние забавы»

URL: https://vk.com/photo-216579480_457240435?rev=1.

Предварительная работа (для педагогов и родителей):

- продолжать формировать обобщённые представления о зиме, о сезонных изменениях в природе;
- обогащать представления детей о зимних играх-забавах: игры со снегом (снежки, снеговик), катание на санках и лыжах, катание с горы;
- разучивание стихотворений;
- чтение художественных произведений и их обсуждение (например, стихотворение И. Сурикова «Детство», рассказ К. Ушинского «Мороз не страшен» и др.).

Рекомендуемые виды работ для индивидуальных пропедевтических занятий:

- пальчиковые гимнастики «Снеговик», «Зимние забавы»;
- дидактическая игра «Одень куклу для зимней прогулки»;
- обследование санок (назначение, безопасность);
- игра «Отметь фишками зимующих птиц»;
- выкладывание на фланелеграфе картины из плоскостных фигур, словесно обозначая местоположение каждого героя;
- вылепить из пластилина фигурку мальчика, повторяя его позу на сюжетном изображении;
- рисование «Украсть шарфик снеговика»;
- дидактическая игра «Чьи следы?». (*Узнать, следы каких зверей изображены: волка, лисы, зайца, белки, медведя.*)



Рисунок 3 – Сюжетная картина «Зимние забавы»

Конспект подгруппового занятия

Цель – обучение детей выделять признаки в сюжетном изображении с установлением логических связей.

Задачи:

1. Учить выделять и словесно обозначать расположение предметов и объектов на картине.
2. Формировать нестереоскопические способы восприятия глубины пространства.
3. Развивать зрительное внимание при рассмотрении картины.

Ход занятия

Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Целостное восприятие картины	- Рассмотреть картину: назови всё, что ты видишь. - Кто изображён на картине? - Чем занимается мальчик на картине?	Сюжетная картина
Восприятие глубины пространства	- Кто расположен ближе к нам? - Кто чуть подальше? - Что расположено далеко от нас? <i>(Можно использовать линейку.)</i>	Сюжетная картина, линейка
Выделение признаков сезона	- Какое время года изображено на картине? - Как ты догадался? - Подбери к картине схемы (признаки сезонов), которые отражают те признаки зимы, которые изображены на картине.	Карточки-схемы признаки времён года

1	2	3
<p>Моделирование картины силуэтами</p>	<p>- Посмотри на силуэтные изображения героев картины на фланелеграфе, найди такие же на картине и расскажи, где они находятся. - Выложите на своих фланелеграфах героев картины так, как они расположены на картине.</p>	<p>Фланелеграфы, силуэты героев картины</p>
<p>Обводка через кальку</p>	<p>- Обведите через кальку того героя картины, который вам понравился, и раскрасьте его.</p>	<p>Калька, цветные карандаши, контурные изображения объектов картины</p>

Рекомендуемые виды работ для использования на занятиях по развитию речи:

- моделирование картины на фланелеграфе с внесением нового героя, составление связного рассказа по картине;
- игра «Что изменилось?» (изменение местоположения героев на картине);
- развивать способность различать мелкие детали, объекты второго плана в сюжетном изображении (рассматривание картины при помощи «подзорной трубы»).

**Стихи, пальчиковые гимнастики, физминутки,
загадки, рассказы**

Зимние забавы

К нам пришла зима, зима!
Все в снегу – земля, дома.
Посмотри-ка, снегопад!
Ой, снежинки к нам летят!
На деревья, на машины,
Очень белая картина!
Возле дома – снеговик,
Нос морковкою торчит.
Кто его слепил? – Детишки,
И девчонки, и мальчишки.
А зимой у нас снежки,
Санки, лыжи и коньки!

Раиса Кудашева

Снежок

На полянку, на лужок
Тихо падает снежок.
Улеглись снежинки,
Белые пушинки.
Но подул вдруг ветерок,
Закружился наш снежок.
Пляшут все пушинки,
Белые снежинки.

И. Винокуров

Снегири

Как посланники зари
На деревьях снегири –
Снежные фонарики,
Красненькие шарики.
В ярких, розовых рубашках
На ветвях сверкают пташки,
Все расселись по кустам,
Чтоб не скучно было нам.
Снегирям я дам в ладошке
Крошек, семечек немножко.
Этот шустренький народ
И зимой не пропадет.

Татьяна Лаврова

Кто это?

Чьи-то лапки на белом снегу наследили,
Кто-то робкий лесною опушкой бежал,
У березы кору обглодал.
Корешок чьи-то зубки точили.
Белым столбиком долго сидел,
Наострив свои длинные ушки,
И, зачуйав стрелка, полетел
Через голову с белой горушки.
Куцый хвостик, глаза с косиной
И пушистая белая шубка,
Рост не мал и не очень большой,
И раздвоена верхняя губка.

Ольга Беляевская

Зимняя песенка

Вот зима пришла
серебристая,
Белым снегом замела
поле чистое.
Днем с детьми на коньках
все катается,
Ночью в снежных огоньках
рассыпается.
В окнах пишет узор
льдом-иголочкой
И стучится к нам во двор
со свежей елочкой.

Раиса Кудашева

Снежинки

Белые снежинки,
Легкие пушинки,
Словно искорки горят
На ладонях у ребят.
И мгновенно тают,
Но не улетают.

Семен Коган

Пальчиковая гимнастика «Зимние забавы»

<i>Текст</i>	<i>Движения</i>
Мы во двор пошли гулять Раз, два, три, четыре, пять, Мы во двор пришли гулять: Бабу снежную лепили, Птичек крошками кормили, С горки мы потом катались, А еще – в снегу валялись! Все в снегу домой пришли. Съели суп и спать легли.	Загибать пальчики по одному. Имитировать лепку комов. Крошить хлебушек всеми пальчиками) Вести указательным пальцем правой руки по ладони левой руки. Класть ладошки на стол то одной, то другой стороной. Отряхивать ладошки. Производить движения воображаемой ложкой, положить руки под щеку.

Н. Нищева

Пальчиковая гимнастика «Снеговик»

<i>Текст</i>	<i>Движения</i>
Давай, дружок, смелей дружок, Кати по снегу свой снежок! Он превратится в толстый ком, И станет ком снеговиком!	Лепят снежок. Катят. Показывают шар. Рисуют снеговика. Показывают улыбку.

Его улыбка так светла,
Два глаза, шляпа, нос, метла.
На солнце припечет слегка –
Увы, – и нет снеговика...

Вадим Егоров

*Показывают.
Смотрят на солнце.
Пожимают плечами.*

Физминутка «Снежинки»

Текст

С неба падают снежинки,
Как на сказочной картинке.
Будем их ловить руками,
И покажем дома маме.
А вокруг лежат сугробы,
Снегом замело дороги.
Не завязнуть в поле чтобы,
Поднимаем выше ноги.
Вон зайчишка в поле скачет,
Словно мягкий белый мячик.
Ну а мы идём, идём
И к себе приходим в дом.

<https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2022/02/03/kartoteka-fizkultminutki>

Движения

*Дети поднимают руки над
головой и делают хвата-
тельные движения, будто
ловят снежинки руками.
Потягивания – руки в сто-
роны.
Ходьба на месте, колени вы-
соко поднимаются.
Прыжки на месте.

Ходьба на месте.*

Тема: ДОМАШНИЕ ЖИВОТНЫЕ

Сюжетная картина «Дрессировочная площадка»

"Дрессировочная площадка": плакат // Наглядное пособие для детских садов. – СССР: Просвещение, 1986.

Предварительная работа (для педагогов и родителей):

- беседа с детьми о домашних животных, составление рассказов о своих питомцах;
- упражнять в умении узнавать домашних животных по какому-либо информативному признаку (по части тела, по голосу, по корму и т.д.);
- учить дифференцировать животных внутри одного рода (собаки: овчарка, пудель, такса, бульдог и т.д.);
- знакомство детей с характерными особенностями внешнего вида собак разных пород, их повадками, назначением;
- разучивание стихотворений;
- чтение художественных произведений и их обсуждение (например, Н.Н. Носов «Бобик в гостях у Барбоса», рассказы о собаках из книги «Дедушкины рассказы» С. Вельковского и др.).

Рекомендуемые виды работ для индивидуальных пропедевтических занятий:

- дидактическая игра «Части целого» (строение собак, части тела у разных пород собак);
- составление загадок о собаках разных пород, передавая их характерные особенности;
- «послушать» картину (предложить фонограммы разговоров людей с собаками; узнать, в какой части картины это можно услышать);
- дидактическая игра «Что на картине?» (*Деревянное, холодное, пушистое, металлическое и т.д.*);



Рисунок 4 - Сюжетная картина «Дрессировочная площадка»

- предложить ребёнку сопоставить два изображения собак: теневое и цветное;
- составление схемы данного сюжетного изображения, устанавливая взаимосвязи между объектами картины.

Конспект подгруппового занятия

Цель – расширение опыта ориентировки.

Задачи:

1. Учить отражать пространственные отношения в практической деятельности.
2. Учить использовать дополнительные средства при восприятии удаленности предметов на изображении в условиях уменьшения расстояния между объектами.
3. Упражнять в понимании и словесном обозначении пространственных отношений, развивать память.

Ход занятия

Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	2	3
Прохождение пути «по следу», словесное обозначение пространственных отношений	– Чьи это следы (дети предлагают варианты)? – Пройдем по следу и узнаем, куда он приведет и кто его оставил?	Следы крупной собаки, расположенные на полу в кабинете
Определение удаленности объектов с помощью линейки	– Собаки каких пород изображены на картине? – Кто их хозяева? – Определи с помощью линейки: кто ближе, дальше, ближе, чем... и т.п.? – Кто на картине расположен справа, слева и др.?	Сюжетная картина, линейки

1	2	3
Моделирование картины силуэтами	- Расположи силуэты собак на фланелеграфе так же, как они расположены на картине. (Можно выкладывать собаку с хозяином.)	Фланелеграфы, силуэты собак соответственно картине
Прокладывание дорожки «следами» по словесной установке	- Проложи дорожку «следами»: она проходит между ... и ..., за, возле ... и т.п.	Мелкие «следы» собаки
Нахождение несоответствий по памяти	- Вспомни, как были расположены герои картины, и скажи, что на фланелеграфе выложено неправильно?	Фланелеграф, на котором силуэтами смоделирована картина, но с неточностями
Составление схемы-пути по замыслу	Придумай, откуда пришли ... (хозяин с собакой). Нарисуй схему пути, по которому они шли (ориентиры - объекты, мимо которых прошли персонажи, расположенные последовательно)	Сюжетная картина, бумага, простой карандаш

Рекомендуемые виды работ для использования на занятиях по развитию речи:

- моделирование картины с помощью мелких игрушек;
- учить представлять возможные звуки, передавать свои представления в законченном рассказе-фантазии (игра «Я только слышу»);
- учить детей видеть и объяснять взаимодействия объектов на физическом и эмоционально-духовном уровне (например, мальчик и овчарка - он её хозяин, овчарка и бревно - она по нему передвигается, мальчик и снег на земле - он на нём стоит и т.д.).

Стихи, пальчиковые гимнастики, физминутки,
загадки, рассказы

Загадки

Скажите, почему мой друг
Спит без подушки,
Ест без рук,
Зимой без валенок гуляет,
А если рад –
Хвостом виляет?
Ответ: потому что он – собака.

Н. Пикулева

У меня отличный слух,
Умный взгляд и тонкий нюх.
Сразу лезу с кошкой в драку,
Потому что я ...
Ответ: собака.

Наталья Иванова

Он сидит послушный очень,
Лаять он совсем не хочет,
Шерстью он большой оброс,
Ну конечно это ...
Ответ: пес.

Светлана Астахова

Кто виляет весело хвостом?
Кто умеет сторожить дом?
Кто грызет большую кость в углу?
Кто калачиком свернулся на полу?
Кто кота прогнал из кухни прочь?
Кто пролаял напролет всю ночь: «Гав! Гав! Гав!»?
Ответ: собака.

<https://po-ymu.ru/zagadki-pro-sobaku.html>

Породы собак

Спаниель

Заливаясь, лаем звонким,
Сам с собой устроил гонки.
И мелькает вдоль полянки
Длинноухая ушанка.
То - под кустик, То - под ель
Быстрый, шустрый спаниель!

Ротвейлер

Он горд и спокоен, уверен, отважен.
Он рядом с хозяином шествует важно.
Ему для солидности - толстый портфель бы...
Узнали? Конечно же, это ротвейлер.

Чау-чау

С лилово-синим языком
Он всем и каждому знаком,
Мохнат, задумчив, чуть печален
Любимчик общий, чау-чау.

Французский бульдог

Зачинщик схваток и затей
Он полон всяческих идей,
И, если не остановить,
Готов их все осуществить.
Изобретателен, умен,
Вам предан бесконечно он.
И жизнь за Вас отдать бы смог
Французский маленький бульдог.

Терьер

Понятлив, выдержан и смел,
На зайцах он «собаку съел».
«Сидеть», «лежать», «апорт», «барьер» -
Все умный выполнит терьер.

Боксер

Прыгуч, упруг и мускулист,
Как ловкий цирковой артист.
Он юморист, он фантазер,
А называется - боксер.

Сеттер

Бродить, утопая в болотах и травах,
Готов он и счастлив, и нет ему равных.
А в стойке застынет на тяге весенней -
Замрешь от восторга и сам - загляденье!
Трофеи подарит - чего мелочиться -
Ваш сеттер - легавый охотник на птицу.

Такса

Короткие ножки, невинные глазки,
Внимания требует, требует ласки,
Умен и находчив: то клоун, то плакса –
Хитрюжка-притворщик по имени «такса»!

Колли

Зимой и летом – в лисьей шубе,
В реке, в снегу купаться любит.
Надежен, верен и спокоен
Ваш лучший друг – шотландский колли.

Доберман

Он, как из поднебесной выси,
Откуда-то издалека,
Снисходит, горд и независим,
Глядит надменно свысока.
Но это напускной туман,
Он добр, не зря же – доберман!

<https://rustih.ru/porody-sobak/>

Пальчиковая гимнастика «Собака»

Текст

У собаки острый носик,
Есть и шейка, есть и хвостик.

Движения

Правая ладонь на ребро, на себя. Большой палец вверх. Указательный, средний и безымянный – вместе. Мизинец попеременно опускается и поднимается.

<https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitierechi/2012/03/02/igraya-razvivaem-rechpalchikovaya-gimnastika>

Тема: ОДЕЖДА

Сюжетная картина «В группе новенькая»

Гербова, В.В. Картинки по развитию речи для детей старшего дошкольного возраста / В.В. Гербова. – Москва: Просвещение, 1985.

Предварительная работа (для педагогов и родителей):

- учить правильно называть личные вещи, пользоваться обобщёнными понятиями (игра «Назови одним словом»: одежда, обувь, головные уборы);
- учить выделять признаки предметов, качество, материал, из которого они изготовлены;
- учить дифференцировать предметы внутри одного рода (одежда: спортивная, детская, домашняя, летняя и т.д.);
- сюжетно-ролевая игра «Дом» (встреча гостей – диалоговая речь).

Рекомендуемые виды работ для индивидуальных пропедевтических занятий:

- дидактическая игра «Одень куклу»;
- классифицировать одежду по половому признаку (например, найти и отметить фишками только женскую одежду);
- сопоставить различные изображения одежды детей (теневое, контурное и цветное);
- рассадить героев картины при помощи мелких игрушек так же, как на картине, словесно обозначая их местоположение;
- подобрать «лицо» для каждого героя сюжетного изображения (эмоции);



Рисунок 5 – Сюжетная картина «В группе новенькая»

- подобрать ткань для одежды каждого героя картины (коллекция тканей);
- составление загадок про одежду по алгоритму;
- пальчиковые гимнастики «Ляпы-тяпы», «Магазин одежды».

Конспект подгруппового занятия

Цель – формирование способов восприятия картины (целостное обследование взором, детальное рассматривание отдельных объектов).

Задачи:

1. Учить подключать мануальные обследовательские действия при восприятии сюжетных изображений.
2. Развивать соотнесённую речь.
3. Развивать внимание.

Ход занятия

Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	2	3
Целостное восприятие картины с подключением мануальных действий	<ul style="list-style-type: none"> – Покажи и назови всё, что видишь. – Где находятся дети? – Как ты думаешь, чья это кукла? – Как ты догадался? (<i>Девочка в голубом платье и кукла в голубом.</i>) 	Сюжетная картина
Выделение деталей одежды	<ul style="list-style-type: none"> – Расскажи, в какую одежду одеты дети. – Покажи того ребёнка, у которого нет бантика в волосах. И т.п. 	

1	2	3
Локализация заданных объектов из множества других	<ul style="list-style-type: none"> – Отметь фишкой ту одежду, которая есть на картине. – Расскажи, где на карточке она расположена? 	Пособие «Разная одежда»: карточки с мелкими цветными картинками одежды, расположенной рядами; фишки
Соотнесение предметного и контурного изображений	<ul style="list-style-type: none"> – Подбери к одежде каждого ребёнка нужную «выкройку». <i>(При затруднении проверить наложением.)</i> 	Прозрачные карточки с силуэтным или контурным изображением одежды соответственно картине
Нахождение несоответствий	<ul style="list-style-type: none"> – Что изменилось? <i>(Убрать бантик, поменять воротник, цвет одежды и т.п.)</i> 	Фланелеграф, на котором выложена картина (цветные силуэты), дополнительные элементы для внесения изменений
Составление загадок	<ul style="list-style-type: none"> – Загадай загадку про какую-нибудь вещь, а мы отгадаем. <i>(По алгоритму.)</i> 	Алгоритм описания одежды

Рекомендуемые виды работ на занятиях по развитию речи:

- составление плана-схемы картины;
- «оживление» картины;
- составление связного рассказа от лица одного из героев сюжетного изображения.

Стихи, пальчиковые гимнастики, физминутки,
загадки, рассказы

Портниха

Мама платье шила дочке,
И остались лоскуточки.
Лоскуточки мы возьмём,
Кукле платьице сошьём.

Валентин Берестов

Платья – девочек наряд!
Платья носят все подряд:
Юли, Ани, Маши, Зины
Каролины и Марины.

<https://belaya-skazochka67.edusev.ru/folders/post/3331180>

Физминутка «Платье»

Текст

Это платье для Наташки –
Красные горошки.
А на платье два кармашка,
Спрячем в них ладошки.

Движения

Четыре ритмичных поворота
вправо-влево, руки на поясе.
Четыре ритмичных прыжка на
обеих ногах.
«Рисуют» на животике два
кармашка.
Прикладывают обе ладошки к
животику.

https://vk.com/wall-194634819_241

Пальчиковая гимнастика «Магазин одежды»

<i>Текст</i>	<i>Движения</i>
Открываем магазин,	<i>Соединить ладони, круговые движения в противоположные стороны.</i>
Протираем пыль с витрин.	<i>Ладонь одной руки массирует тыльную сторону другой, и наоборот.</i>
В магазин заходят люди,	<i>Подушечки четырёх пальцев одной руки двигаются по тыльной стороне другой.</i>
Продавать одежду будем.	<i>Костяшки сжатых в кулак пальцев двигать вверх-вниз по ладони другой руки.</i>
<i>Дети называют различную одежду.</i>	
Магазин теперь закроем,	<i>Фаланги сжатых в кулак пальцев вращать по центру другой ладони.</i>
Каждый пальчик мы помоем.	<i>Массаж каждого пальца между фалангами указательного и среднего пальцев другой руки.</i>
Потрудились мы на «пять» –	<i>Потираем ладони.</i>
Пальцы могут отдыхать.	<i>Поглаживаем каждый палец.</i>

https://vk.com/wall-34039912_430

Пальчиковая гимнастика «Тяпы-Ляпы»

Текст

По дороге в Тяпы-Ляпы
Шли гуськом четыре шляпы
Шляпу старую с пером
Звали дедушку Петром.
Шляпу с кисточкою синей
Звали бабушку Аксиньей,
Шляпу с красной ленточкой
Звали внучкой Леночкой.
Ну а шляпу с козырьком
Звали внуком Игорьком.
По дороге в Тяпы-Ляпы
Шли гуськом четыре шляпы.

Валентина Кудрявцева

Движения

*Похлопывать по шляпам,
правая рука вверху, рабо-
тает кисть,
руки внизу, размахивать
вперед назад,
левую руку приложить к
козырьку.*

Загадки

У маленькой Катюшки
Уселся на макушке
Не мотылёк, не птичка –
Держит две косички.
Ответ: бант.

Всегда шагаем мы вдвоем,
Похожие как братья.
Мы за обедом – под столом,
А ночью – под кроватью.
Ответ: сандалики.

Александр Шашков

Три Катюшки

В деревушке
Три Катюшки
Взяли в руки три катушки,
Шуре сшили сарафан,
Сшили дедушке кафтан,
Сшили бабушке жакет,
Сшили дедушке жилет.
А девчонкам и мальчишкам –
Всем Андрюшкам и Наташкам –
Сшили яркие штанишки,
Сшили пестрые рубашки.

А. Страйло

В понедельник я кроила,
А во вторник – платье шила
В среду – фартук вышивала,
А в четверг – белье стирала:
Все свои платочки
И братишкины носочки.
А в пятницу, субботу
Отдыхала от работы.

<https://vunderkind.forum2x2.ru/t20-topic>

Тема: ВЕСНА

Сюжетная картина «Ледоход»

Езикеева, В.А. Иллюстративный материал для детского изобразительного творчества / В.А. Езикеева. – Москва: Просвещение, 1981

Предварительная работа (для педагогов и родителей):

- продолжать формировать обобщённые представления о весне, о сезонных изменениях в природе;
- закреплять умение использовать в речи освоенные ранее словесные обозначения состояний погоды и сезонных явлений;
- экспериментальная деятельность – заморозить лёд, разломать на части, пустить в воду, понаблюдать за происходящим;
- разучивание стихотворений.

Рекомендуемые виды работ для индивидуальных пропедевтических занятий:

- моделирование ближнего и дальнего берегов фигурками на штырьках;
- определение с помощью линейки, какое дерево ближе, какое;
- составление рассказа о том, что делают люди на картине, игры «Рыбалка», «Соберись на рыбалку»;
- игра «Найди такую же льдину» (сопоставление контурного изображения с цветным);
- зарисовка деревьев в зеркальном отражении;
- пальчиковая гимнастика «Птички».

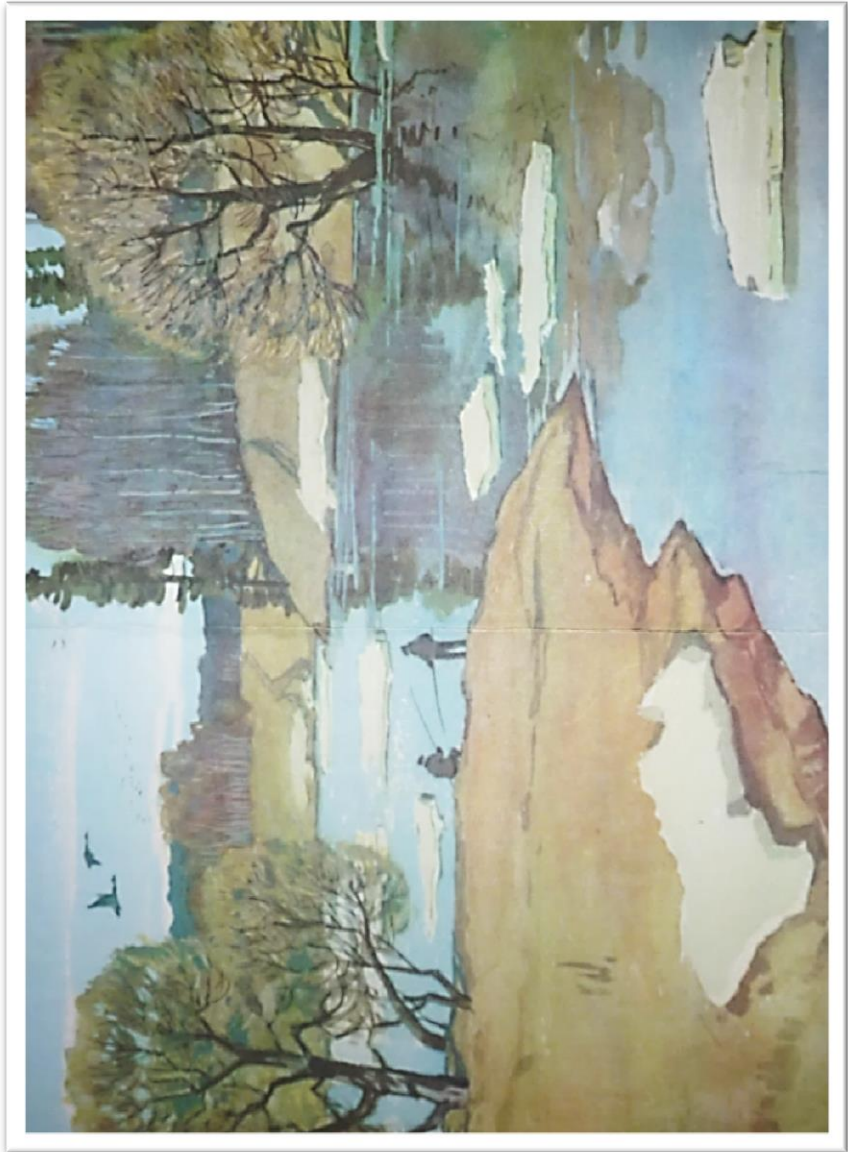


Рисунок 6 - Сюжетная картина «Ледоход»

Конспект подгруппового занятия

Цель – обучение детей выделять признаки в сюжетном изображении с установлением логических связей.

Задачи:

1. Учить воспринимать и описывать картину по плану.
2. Развивать умение отражать изобразительные признаки глубины пространства, состояния погоды.
3. Упражнять в умении составлять описательные предложения, развивать внимание.

Ход занятия

Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Целостное восприятие картины	<ul style="list-style-type: none">– Рассмотреть картину: назови все предметы первого плана; что на втором плане? что на третьем плане?– Возьми «подзорную трубу» и рассмотри картину ещё раз: что ты пропустил, не заметил сразу? Почему?	Сюжетная картина, «подзорные трубы», алгоритм описания картины
Выделение признаков сезона	<ul style="list-style-type: none">– Какое время года изображено на картине?– Как ты догадался?– Подбери к картине схемы (<i>признаки сезонов</i>), которые отражают те признаки весны, которые изображены на картине.	Карточки-схемы: признаки времён года

1	2	3
Восприятие глубины пространства	<ul style="list-style-type: none"> – Определи, что на картине ближе всего, подальше и т.д. – Отметь предметы последовательно в порядке удаления фишками с цифрами. 	Фишки с цифрами до 10
Моделирование картины силуэтами	– Выложи силуэты на фланелеграфе так же, как соответствующие предметы расположены на картине.	Чёрные и белые силуэты объектов картины, фланелеграфы
Восприятие картины с помощью тактильных ощущений	<ul style="list-style-type: none"> – Найди на картине и назови всё: деревянное, гладкое, шершавое, тёплое, холодное. – Найди соответствующие предметы (по качеству материала) у себя на столе. 	Материалы разного качества соответственно картине (кусочек коры, лёд, вода, драп, стекло и т.д.)
Восприятие картины: вид сверху (ориентировка по плану)	– Среди трех планов (вид сверху) выбери правильный; объясни, где, что находится?	План: вид картины сверху и два других, отличных от первого
Рассказывание	– Вообрази себя одним из объектов картины. Расскажи от имени этого предмета, что ты чувствуешь?	

Рекомендуемые виды работ на занятиях по развитию речи:

- игра «Художник»: подбор цветов (из ряда предложенных) для данного сюжетного изображения, их словесное обозначение;

– игра «Ищу родственников» (классификация объектов картины: природный и рукотворный мир, живая и неживая природа и т.д.);

– составление рассказов-фантазий (например, о том, что было до того, как рыбаки пришли к берегу реки).

Стихи, пальчиковые гимнастики, физминутки, рассказы

Зарядка для глаз

Представьте, что на указательный палец села птичка, наблюдайте за ней глазами:

Птичка вправо полетела,
Птичка влево полетела,
Полетела птичка вниз,
Ой, смотри – не ушибись!
Взмыла птичка за версту
И уселась на носу!

<https://collegy.ucoz.ru/load/43-1-0-7255>

Весна

Будит ласково весна
Всю природу ото сна.
Засветило солнце ярче,
Заглянуло в каждый дом.
Даже дышится иначе –
Аромат весны кругом!
После зимней тишины
Веси звуками полны.

Слышно, как сосульки тают,
Ручейки, журча, текут,
С юга птицы прилетают
И поют, поют, поют!
И весенние капли
Целый день выводят трели.
Вот и лес зашевелился,
Растормошенный весной,
И подснежник появился,
Все, украсив синевой.
Наконец зима ушла,
Поупрямившись немного,
И морозы унесла,
Уступив весне дорогу.

Лариса Шишова

Ледоход

Холодом зима подула,
Заковал мороз в ледок
Нашу речку, та уснула,
Мы там сделали каток.
А теперь весна настала,
Небо греет солнца круг,
Речка снизу постучала –
Вся деревня слышит стук.
Разойдитесь, попросила,
Набралась за зиму сил,
Лёд в минуту сокрушила,
И каток от нас уплыл.

Вадим Косовицкий

На реке и треск, и гром,
Это значит – ледолом.
На реке идет лед,
Это значит – ледоход.

Н. Нищева

Ледоход: лед идет,
Вышел на берег народ,
Смотрит, как река играет,
Лед в кусочки разбивает.

Русская народная потешка

Загадки

Было гладкое, прозрачное стекло,
А под солнышком под ярким – потекло.
Ответ: лед.

А. Волобуев

Белый, по реке идет,
А не теплоход.
Ответ: ледоход.

<https://www.maam.ru/detskij-sad/detjam-o-vesne-570677.html>

По воде плывут
Белые кусочки.
Ответ: Льдины.

Физминутка «Веснянка»

Текст

А уж ясно солнышко
Припекло, припекло!
И повсюду золото
Разлило, разлило!
Ручейки по улице
Всё журчат, журчат!
Журавли курлыкают
И летят, летят!

Движения

Дети идут по кругу, взявшись за
руки, медленно поднимают руки.
Продолжают идти и медленно опускают
руки.
Бегут на носочках. Руки на поясе.
Идут, высоко поднимая колени и
взмахивая руками.

<https://privarina-ozds10.edumsko.ru/folders/post/3221934>

Пальчиковая гимнастика «Птички»

Текст

Птички полетели,

Крыльями махали,

На деревья сели,

Вместе отдыхали.

Движения

«Птички» – большой палец отгибают в горизонтальное положение, сверху присоединяют сомкнутые прямые остальные пальцы.

«Птички», махи ладонями с широко расставленными пальцами.
«Деревья» – руки вверх, все пальцы широко расставлены.

«Птички» (как в первой строчке).

Т.А. Ткаченко

Тема: ПРОФЕССИИ

Сюжетная картина «Продавец»

Наглядное пособие для детских садов. Картины «Кем быть: продавец», худ. И.И. Пчелко, 2003 (1976). – URL: /https://vk.com/photo-150900996_456239564.

Предварительная работа (для педагогов и родителей):

- уточнять представления детей об информативных признаках профессий (спецодежда, орудия труда, предметное окружение);
- беседа о магазине, его назначении;
- экскурсия в продуктовый магазин с целью наблюдения за работой продавца и оборудованием его рабочего места, обращая внимание на диалог покупателя и продавца;
- сюжетно-ролевая игра «Магазин»: обучать последовательному выполнению трудовых действий, сопровождать игровые действия соотнесённой речью;
- составление загадок про фрукты по алгоритму.

Рекомендуемые виды работ для индивидуальных пропедевтических занятий:

- игра «Чудесный мешочек» (узнать фрукты наощупь);
- обследование различных весов (электронных, с гирями, безмен), способ их действий;
- группировка предметов для магазинов разной направленности (для продуктового магазина, промышленных товаров, магазина игрушек, обувного магазина и т.д.);



Рисунок 7 – Сюжетная картина «Продавец»

- оборудование рабочего места продавца так же как на картине (с помощью мелких игрушек);
- рисование фруктов пластилином;
- пальчиковая гимнастика «Фрукты».

Конспект подгруппового занятия

Цель – формирование знаний об информативных признаках и предметах, раскрывающих сюжет.

Задачи:

1. Учить замечать на сюжетном изображении информативные признаки принадлежности человека к профессии продавца.
2. Формировать представления о цвете как о постоянном информативном признаке фруктов.
3. Развивать способность узнавать объекты с помощью обоняния, осязания.

Ход занятия

Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Выделение главного	– Обведите картину взглядом и скажите, о ком она? – Человек какой профессии расположен в центре картины? – Как ты догадался?	Сюжетная картина
Группировка	– Разделите картинки на две группы: овощи и фрукты. Назовите все фрукты.	Карточки: овощи и фрукты (фрукты – соответственно картине)

1	2	3
Соотнесение по цвету	– По цвету фрукта на карточке найдите эти фрукты на сюжетном изображении. <i>(Ориентировка на цвет как на постоянный информативный признак.)</i>	
Моделирование части картины – символами – цветом	– Расположите символы – круги в соответствии с цветом фруктов – у себя на фланелеграфе так же, как на картине. – Какие цвета лишние?	Карточки – символы (круги в соответствии с цветом фруктов)
Узнавание наощупь	– Найди и достань из мешочка яблоко, лимон, грушу, виноград, сливу.	«Чудесный мешочек»: фрукты
Восприятие с помощью обоняния	– Узнай по запаху, чем торгует продавец?	Набор запахов

Рекомендуемые виды работ для использования на занятиях по развитию речи:

- игра «Да – нет» – классификация объектов сюжетного изображения по заданным признакам;
- составление рассказов-фантазий (например, на тему: «Почему девочка отвернулась?»);
- игра «Превращения»: превращение в одного из героев картины; составление рассказов о себе и о картине с точки зрения своего героя.

Стихи, пальчиковые гимнастики, физминутки, загадки, рассказы

Самомассаж пальчиков (соединение пальчиков, начиная с мизинцев, между пальчиками мяч-прыгун). Дети соединяют по одной паре пальцев на каждую стихотворную строку, при этом ладони не касаются друг друга.

Текст

На базар ходили мы,
Много груш там и хурмы,
Много груш там и хурмы,
Есть лимоны, апельсины,
Дыни, сливы, мандарины,
Но купили мы арбуз –
Это самый вкусный груз.
<https://www.7ya.ru/article/Palchik-ovuj-igrotrening/>

Движения

Мизинцы
безымянные пальцы,
средние пальцы,
указательные пальцы,
большие пальцы,
пальцы сжимают в кулак,
большой отводят вверх.

Пальчиковая игра «Варим мы компот»

Будем мы варить компот,
Фруктов нужно много. Вот:
Будем яблоки крошить,
Грущу будем мы рубить,
Отожмем лимонный сок,
Слив положим и песок.
Варим, варим мы компот.
Угостим честной народ.

<https://rustih.ru/budem-my-varit-kompot/>

Загадки

Я, как юла, весь день вертелась.
Под вечер кушать захотелось,
А он, как раз, через дорогу...
Я резво понеслась к порогу,

Вот обогнула лимузин,
Там за витриной – ...
Ответ: магазин.

<https://stihi.ru/2010/11/13/4800>

Кто есть кто

Продавщица тетя Зина –
Королева магазина!
Покупателям всегда
Говорит с улыбкой: «Да!»
И любому продавцу
Эта вежливость к лицу.

Олеся Емельянова

Продавец

Продавец – молодец!
Он товары продает –
Молоко, сметану, мед.
А другой – морковь, томаты,
Выбор у него богатый!
Третий продает сапожки,
Туфельки и босоножки.
А четвертый – стол и шкаф,
Стулья, вешалки для шляп.
Продавцы товары знают,
Даром время не теряют.
Все, что просим, продадут.
Это их привычный труд!

<https://chto-takoe-lyubov.net/stixi-pro-prodavcza-prodavcov/>

Тема: ДЕТСКИЙ САД, ИГРА

Сюжетная картина «Игра в моряков» /

Гербова, В.В. Картинки по развитию речи для детей старшего дошкольного возраста / В.В. Гербова. – Москва: Просвещение, 1985.

Предварительная работа (для воспитателей и родителей):

- рассматривание иллюстраций водного транспорта;
- игра «Части целого»: составить изображение корабля из частей;
- беседа о профессиях, связанных со службой на корабле: юнга, матрос, капитан и т.д.;
- дидактические игры «Кому что нужно?» (подбор необходимых предметов для работы матроса, капитана), «Играем в профессии» («Отгадай!» – отгадывание профессий по наводящим вопросам);
- разучивание стихотворений;
- чтение художественных произведений и их обсуждение (например, Л.Н. Толстой «Акула»);
- изготовление атрибутов для сюжетно-ролевой игры «Морское путешествие».

Рекомендуемые виды работ для индивидуальных пропедевтических занятий:

- пальчиковая гимнастика «Капитан»;
- раскрашивание иллюстраций на морскую тематику;
- прослушивание фонограммы «Шум прибора»;
- обследование штурвала, бинокля;
- выкладывание из счётных палочек корабля;
- выкладывание на фланелеграфе общей картины из силуэтов объектов, определяя их местоположение и взаимосвязи.



Рисунок 8 – Сюжетная картина «Игра в моряков» /

Конспект подгруппового занятия:

Цель – обучение детей выделять признаки в сюжетном изображении с установлением логических связей.

Задачи:

1. Упражнять умение выделять зрительным способом все объекты сюжетного изображения.
2. Учить передавать пространственное взаимоположение предметов в практической деятельности.
3. Развивать способность устанавливать взаимосвязи между предметами (поза человека и характер; содержание выполняемого действия).

Ход занятия

Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	2	3
Целостное восприятие картины	<ul style="list-style-type: none">– Рассмотрите картину и назовите всё, что вы на ней видите.– Во что играют дети?– Как вы догадались?	Сюжетная картина
Соотнесение предмета и предметного изображения	<ul style="list-style-type: none">– Найдите и назовите предметы, которые есть на картине.	Фишки, указка
Выделение позы персонажей и их пространственного местоположения	<ul style="list-style-type: none">– Отметьте фишкой ребёнка, который сидит (стоит, отставил ногу и т.п.).– Расскажите, где он находится. (<i>Пространственные предлоги и наречия.</i>)	Натуральные объекты соответственно картине, фишки

1	2	3
Моделирование картины силуэтами	– Выбери нужные силуэты и выложи картину на фланелеграфе.	Фланелеграфы, силуэты персонажей картины (в том числе и в зеркальном отражении)
Выразительное движение	– Изобрази позу персонажа, одетого в	
Обводка через кальку	– Проведи корабль по волнам. Какие волны выше? ниже?	Карточки-задания с изображением волн (<i>высоких и низких</i>), мелкий цветной силуэт корабля, фломастер

Рекомендуемые виды работ для использования на занятиях по развитию речи:

- «оживление» картины;
- «прослушивание» картины (детям предложить звуковые фонограммы с целью определения места их звучания на картине);
- игра «Что изменилось?» (предложить два сюжетных изображения различных местоположением героев картины).

Стихи, пальчиковые гимнастики, физминутки, загадки, рассказы

Моряк

Плывёт моряк на корабле,
Он не тоскует по земле.
Он с ветром дружит и волной,
Ведь море – дом его родной!

Сергей Чертков

Отважный моряк

Валентин – моряк известный,
Храбрый, сильный, ловкий, честный.
Парус поднял он повыше
И с командой в море вышел.
Шторм испортил вдруг погоду,
Взбаламутил ветром воду.
Удержать корабль трудно,
Наклонилось набок судно.
Капитан не испугался,
Не бежал и не сдавался.
Он остался у штурвала
И добрался до причала.
Валентин – моряк отважный,
В ванной спас корабль бумажный.
Наградила мама Валю
Шоколадною медалью.

Юрий Фригович

Физминутка «Моряки»

Дружно встали. Раз! Два! Три!
Ведь теперь мы моряки! *(Руки на пояс.)*
Мы ладонь к глазам приставим,
Ноги крепкие расставим.
Наклоняясь дружно вправо –
Оглядимся величаво.
И налево надо тоже
Поглядеть из-под ладошек.

<https://detttext.com/fizminutki/druzhno-vstali/>

Пальчиковая гимнастика «Капитан»

Концы пальцев направить вперед, прижать руки ладонями друг к другу, слегка приоткрыв. Проговаривая стихотворение, показывать, как лодка качается на волнах, а затем плавными движениями рук – сами волны. Потом по тексту стиха показать чайку, скрестив руки, соединив ладони тыльной стороной, и помахать пальцами, сжатыми вместе. Выпрямленными ладонями с пальцами, прижатыми друг к другу, изобразить рыбок. Плавными движениями ладоней показать, как рыбы плывут в воде.

Я плыву на лодке белой
По волнам с жемчужной пеной.
Я – отважный капитан,
Мне не страшен ураган.
Чайки белые кружатся,
Тоже ветра не боятся.
Лишь пугает птичий крик
Стайку золотистых рыб.
И, объездив чудо-страны,
Посмотрев на океаны,
Путешественник-герой,
К маме я вернусь домой.

<https://znanio.ru/media/palchikovaya-igra-kapitan-2810031>

Учебное издание

**Осипова Лариса Борисовна
Дружинина Лилия Александровна
Пианзина Галина Дмитриевна**

**Развитие восприятия сюжетных
изображений у детей с нарушениями зрения
с использованием средств наглядности**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

ISBN 978-5-907869-30-1

Работа рекомендована РИС ЮУрГГПУ

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69
Редактор О.В. Угрюмова
Технический редактор О.В. Угрюмова

Подписано в печать 23.07.2024
Формат 60*84 /16
Объем 7,50 уч.-изд. л.; 15,70 усл. п. л.
Тираж 100 экз. Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЮУрГГПУ
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69