



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**КОРРЕКЦИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ  
СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ  
ТИФЛОПЕДАГОГА**

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03

«Специальное (дефектологическое) образование»

Направленность программы: бакалавриат

Направленность (профиль): Дошкольная дефектология  
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

35 % авторского текста

Работа рецензир к защите

«5» 03 20 25 г.

зав. кафедрой ПП и ПМ

Дружинина Лилия Александровна

*Дружинина*

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-521-102-5-1

Переверзева Татьяна Сергеевна

Научный руководитель:

к. п. н., доцент, заведующий кафедрой  
СПП и ПМ

Дружинина Лилия Александровна

*Дружинина*

Челябинск

2025

## **СОДЕРЖАНИЕ**

<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ МЫШЛЕНИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ .....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Понятие «мышления» в психолого-педагогической и специальной литературе .....</b>	<b>5</b>
<b>1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.....</b>	<b>10</b>
<b>1.3 Особенности наглядно-образного мышления слабовидящих детей старшего дошкольного возраста .....</b>	<b>17</b>
<b>1.4 Роль занятий тифлопедагога в коррекции наглядно-образного мышления слабовидящих детей старшего дошкольного возраста .....</b>	<b>21</b>
<b>Выводы по первой главе .....</b>	<b>26</b>
<b>ГЛАВА 2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ МЫШЛЕНИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Анализ результатов исследования наглядно-образного мышления у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста ....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Разработка конспектов занятий тифлопедагога, включающих игры и упражнения по коррекции наглядно-образного мышления. ....</b>	<b>31</b>
<b>Вывод по второй главе .....</b>	<b>40</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>42</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....</b>	<b>44</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема развития мышления у детей дошкольного возраста является предметом научного исследования психологов и педагогов в течение многих лет. В настоящее время в отечественной психологии достаточно отчетливо охарактеризованы три основные стадии развития детского мышления: наглядно-действенная, наглядно-образная и словесно-логическая. **Актуальность** данной проблемы велика, так как от уровня развития мышления в значительной степени зависит социальная адаптация ребенка с нарушениями зрения.

Мышление является высшей формой отражения действительности и одновременно разрешения проблемных ситуаций, поэтому от уровня его развития существенно зависит приспособление к жизни, социальная адаптация человека. [10]

Многочисленные примеры людей с нарушением зрения, достигшие высокого уровня профессионализма в разных сферах доказывает, что это достижимо. Поэтому развитие мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и квалификация является приоритетным направлением в обучении. Анализ экспериментальных и теоретических работ показывает, что мышление является важнейшим психологическим процессом, при помощи которого человек отражает действительность, со всеми её связями и отношениями. Нарушение зрения не приводит неизбежно к глобальным нарушениям. При соответствующей организации и управлении процессом познания у слабовидящих детей формируются адекватные образы.

Как установлено результатами исследованиями дефектологов (Л.С. Выготский, М.И. Земцова, Ю.А. Кулагин, Л.И. Солнцева и др.), нарушение зрения, возникшее у детей в раннем детстве или имеющееся с рождения, является причиной целого ряда особенностей в психическом развитии ребенка. Слепота или слабовидение обуславливает своеобразие в формировании детских восприятий и представлений, в развитии двигательной активности, что влияет также и на другие стороны их познавательной

деятельности, в том числе и мышление. Изучение мышления у детей с нарушениями зрения приобретает особое значение, что обусловлено рядом специфических особенностей, вызванных наличием зрительного дефекта и вторичных отклонений в психическом развитии.

**Объект:** процесс коррекции мышления у старших слабовидящих дошкольников.

**Предмет:** конспекты занятий тифлопедагога, включающие игры и упражнения на коррекцию наглядно-образного мышления.

**Цель:** теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы по коррекции наглядно-образного мышления у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности развития наглядно-образного мышления у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработать конспекты занятий тифлопедагога, включающие игры и упражнения по коррекции наглядно-образного мышления.

База исследования: МБОУ «С(К)ОШ №127 г. Челябинска», дошкольное отделение, в исследовании участвовали три слабовидящих ребенка.

**Структура работы:** исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых источников и приложения.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ МЫШЛЕНИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

## **1.1 Понятие «мышления» в психолого-педагогической и специальной литературе**

В процессе восприятия и ощущения человек познает мир, который его окружает в результате чувственного и непосредственного его отражения. Однако сущность вещей и внутренние закономерности не могут отразиться в нашем сознании непосредственно. Ни одна закономерность не может быть напрямую воспринята органами чувств.

Познавая мир, человек отражает общие свойства вещей и обобщает результаты чувственного опыта. Для познания окружающего мира недостаточно лишь заметить связь между явлениями, необходимо установить, что эта связь является общим свойством вещей. На этой обобщенной основе человек решает реальные познавательные задачи. Мышление дает ответ на такие вопросы, которые нельзя допустить путем чувственного, непосредственного отражения. Благодаря мышлению человек правильно ориентируется в окружающем мире, использует ранее полученные обобщения в реальной, новой обстановке. Деятельность человека разумна благодаря знанию взаимосвязей объективной действительности и законов.

Рубинштейн С.Л. писал, что мышление — это опосредованное—основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований и обобщенное познание объективной реальности. Главная задача мышления заключается в том, чтобы выявить существенные, необходимые связи, основанные на реальных зависимостях, отделив их от случайных совпадений по смежности в той или иной частной ситуации. Всякое мышление совершается в обобщениях. Оно всегда идет от единичного к общему и от общего к единичному [21].

Мухина В.С. считает, что мышление — это процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщённым и опосредованным отражением внешнего мира и внутренних переживаний.

Ребенок не только воспринимает окружающий мир, но и хочет его понять. Понять, значит проникнуть в суть предметов и явлений, познать самое главное, существенное в них. Понимание обеспечивает наиболее сложным познавательным психологическим процессом, который называют мышлением. Детское, то есть дошкольное познание объективной действительности начинается с ощущений и восприятия. При этом, начинаясь с ощущений и восприятия, познание действительности не заканчивается ими. От ощущения и восприятия оно переходит к мышлению. Мышление соотносит данные ощущений и восприятий – сопоставляет, сравнивает, различает, раскрывает отношения, опосредования и через отношения между непосредственно чувственно данными свойствами вещей и явлений раскрывает новые, непосредственно чувственно не данные абстрактные их свойства; выявляя взаимосвязи и постигая действительность в этих ее взаимосвязях, мышление глубже познает ее сущность [13].

Венгер Л.А. определяет мышление как прижизненно формирующуюся способность к решению разнообразных задач и целесообразному преобразованию действительности. Мышление представляет собой наиболее обобщенную и опосредованную форму психического отражения, устанавливающую связи и отношения между познаваемыми объектами. Таким образом, учеными отмечаются основные признаки мышления: обобщенность и опосредованность. Первый важный признак — обобщенность означает, что в результате человек получает информацию, являющуюся следствием переработки многочисленных сведений, полученных от разных объектов, и суммирующую в сжатой форме существенные признаки этих объектов. Вторым признаком — опосредованное отражение действительности означает, что мышление позволяет выявить и понять то, что непосредственно не действует на анализаторы становится

доступным только благодаря косвенным признакам. Мышление человека происходит посредством понятий, каждое из которых выражается посредством слов, речи [1].

Выделяются три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Наглядно-действенное мышление — это вид мышления, в котором преобладают практические действия с реальными материальными предметами.

Наглядно-образное мышление, характеризующееся опорой на представления и образы, оно развивается на протяжении всей жизни.

Одним из условий развития наглядно-образного мышления, по мнению Поддьякова Н.Н., является формирование у детей умения дифференцировать план реальных объектов и план моделей, которые отражают данные объекты. Эти модели помогают ребёнку представить себе скрытые стороны ситуации. В результате взаимодействия с моделями дети осваивают действия с двойственной направленностью, то есть ребенок совершает действия на основе модели, которую относит к оригиналу. Тем самым создается предпосылка для того, чтобы произошел разрыв между действием, моделью и оригиналом, и перенос их в план представлений.

Развитие образного отражения действительности в дошкольном возрасте происходит по следующим направлениям:

- совершенствование и усложнение структурных компонентов отдельных образов, которые обеспечивают обобщение при отражении предметов и явлений;
- формирование системы конкретных представлений о предметах, которые входят в эту конкретную систему. Но поскольку эти представления составляют систему, то они позволяют ребенку осуществить отражение окружающих предметов и явлений в обобщенном виде [20].

Словесно-логическое мышление — вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями.

Развитие мышления в дошкольном возрасте – это переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и в конце периода к словесному мышлению. Словесно-логические операции определяют содержательную характеристику интеллектуальной деятельности дошкольника. Развитие мышления в старшем дошкольном возрасте отличается планомерностью анализа, дифференцированностью обобщений, способностью к абстрагированию и обобщению [20].

Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое мышление образуют этапы развития мышления в онтогенезе, в филогенезе. В настоящее время в психологии убедительно показано, что эти три вида мышления сосуществуют и у взрослого человека и функционируют при решении различных задач .

Рубинштейн С.Л. рассматривает следующие фазы мыслительного процесса. Начальной фазой мыслительного процесса является более или менее отчетливое осознание проблемной ситуации. Далее, от осознания проблемы мысль переходит к ее разрешению.

По мнению Рубинштейна С.Л., наличие проблемной ситуации, с которой начинается мыслительный процесс, всегда направленный на разрешение какой-нибудь задачи, свидетельствует о том, что исходная ситуация дана в представлении субъекта неадекватно, в несущественных связях. Для того чтобы в результате мыслительного процесса разрешить задачу, нужно прийти к более адекватному познанию.

К такому все более адекватному познанию своего предмета и разрешению стоящей перед ним задачи мышление идет посредством многообразных операций, составляющих различные взаимосвязанные и друг в друга переходящие стороны мыслительного процесса.

Таковыми являются сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение. Все эти операции являются различными сторонами основной



операции мышления — «опосредования», т.е. раскрытия все более существенных объективных связей и отношений.

Отражение окружающего мира в процессе мышления осуществляется с помощью таких мыслительных операций как:

1. Анализ — это расчленение предмета, практическое или мысленное, на составляющие его элементы с последующим их сравнением.

2. Синтез — есть построение целого из аналитически заданных частей. Синтез и анализ обычно осуществляются вместе, способствуют глубокому познанию действительности.

Рубинштейн С.Л. писал, что синтез и анализ «общие знаменатели» всего познавательного процесса. Они относятся не только к отвлеченному мышлению, но и к чувственному восприятию и познанию. В плане чувственного познания анализ выражается в выделении какого-нибудь чувственного свойства объекта, до того должным образом не выделявшегося. Познавательное значение анализа связано с тем, что он «подчеркивает» и выделяет существенное.

3. Абстракция — это выделение какого-либо аспекта явления, которые на самом деле не существуют самостоятельно. Абстрагирование выполняется для более тщательного изучения на основе предварительно произведенного синтеза и анализа. Формирование понятий выступает результатом всех этих операций. Абстрагированными могут стать действия, в частности и способы решения задач. Их использование и перенос в другие условия возможны лишь тогда, когда выделенный способ решения осмыслен и осознан безотносительно к конкретной задаче.

4. Обобщение — выступает как соединение существенного и связывание его с классом явлений и предметов. Понятие становится одной из форм мысленного обобщения.

5. Конкретизация — выступает как операция, обратная обобщению. Она проявляется в том, что из общего определения – понятия – выводится суждение о принадлежности единичных явлений и вещей определенному

классу. Логика изучает логические формы мышления – понятия, суждения и умозаключения.

Понятие — это отражение общих и существенных свойств предметов и явлений действительности. Каждое понятие представляет собой обобщенный образ объективного мира.

Суждение — это основной, простейший акт мышления, отражающий связи предметов и явлений или тех или иных признаков. Оно формулирует некоторый предварительный итог мыслительного процесса. Как отмечает С.Л. Рубинштейн, в психологическом плане суждение – это некоторое действие субъекта, которое исходит из определенных целей и мотивов, побуждающих его высказать или принять. Суждение включает в себе социальный аспект и первично формируется в действии, выражает отношение субъекта к чему-либо. Суждение является исходным и конечным пунктом рассуждения. Рассуждение – это работа мысли над суждением.

Умозаключение — это система суждений; оно состоит в образовании нового суждения из нескольких других суждений посредством рассуждения. Основная ценность умозаключения состоит в том, что выводится объективное знание, которое в исходном положении не дано [21].

Таким образом, мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности. Различают несколько видов мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Отражение окружающего мира в процессе мышления осуществляется с помощью таких мыслительных операций как: анализ, синтез, абстракция, конкретизация и обобщение.

## **1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика слабовидящих детей старшего дошкольного возраста**

Выготский Л.С. считал, что при изучении клинической картины первичного дефекта необходимо учитывать место, которое дефект занимает в общем физическом развитии ребенка, необходимо учитывать степень

тяжести и распространенность поражения, а также возраст ребенка в момент поражения.

По классификации Земцовой М.И. выделяют три группы лиц с нарушениями зрения:

1. Слепые (острота зрения составляет от единицы 0 до 0,04 с коррекцией на лучше видящем глазу). Среди них есть тотально слепые и частично слепые, которые имеют светоощущение или форменное зрение.

2. Слабовидящие. К этой категории относят детей с остротой зрения на лучше видящем глазу от 0,05 до 0,2. 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, дальнозоркость, 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.

Одной из самых распространенных глазных патологий является косоглазие и амблиопия по данным Э.С. Аветисова и Е.И. Ковалевского от 1,5 до 3% от всей популяции нормальнозрящих детей.

3. Страдающие косоглазием и амблиопией. 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. [25]

Нарушение зрения влечет за собой появление многочисленных вторичных отклонений. Нарушения зрительной системы наносят огромный ущерб формированию психических процессов и двигательной сферы ребенка, его физическому и психическому развитию. Эти отклонения от нормы затрагивают деятельность многих систем организма.

Зрительная система у человека является ведущей перцептивной системой, при взаимообусловленном формировании всех систем организма. Хорошо известно, что зрительная система развивается в тесном взаимодействии с другими сенсорными системами. Наибольшее значение имеет связь зрения с осязательным и слуховым восприятиями. Зрение играет ведущую роль в реализации движений ребенка при манипуляции предметами.

Литвак А.Г., Кулагин Ю.А., Плаксина Л.И., Солнцева Л.И. 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 [17].

Как указывает Литвак А.Г., процесс восприятия у детей с нарушениями зрения осуществляется по тем же механизмам, что и в норме (фазы становления зрительного образа), что означает обладание всеми свойствами:

избирательностью, осмысленностью, обобщенностью, апперцепцией и константностью [10].

Однако эти свойства у детей с нарушениями зрения имеют свои особенности, которые сказываются на степени полноты, точности, скорости, целостности образов, широте круга отображаемых предметов и явлений, но не могут изменить сущности процесса возникновения образа.

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 процесс опознания, анализ, синтез и осмысление зрительно воспринимаемой информации [16].

В.З. Денискина, Л.А. Дружинина, Л.И. Солнцева, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина и др. отмечали, 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, 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, постепенно 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 не полный, лишен целостности, а иногда и неадекватен отображаемому объекту.

Чувственное и логическое познание тесным образом связаны с разными видами мышления. Обычно выделяют наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. У слепых и слабовидящих детей развитие всех видов мышления проходит те же этапы, что и у зрячих детей. Развитие словесно-логического мышления осуществляется на основе наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Мышление детей с нарушением зрения достигает высокого уровня. В своем развитии оно опирается на сохранность человеческого мозга и быстрое овладение речью. Однако у детей с дефектами зрения из-за сужения чувственного опыта имеется иное соотношение между конкретным и абстрактным мышлением, поскольку ограничены возможности сравнения признаков воспринимаемых предметов, затруднен их практический анализ и синтез. Малоизвестные предметы часто сопоставляются и обобщаются по случайным признакам, что проявляется в вербализме знаний. При правильно организованном обучении мыслительная деятельность слепых и слабовидящих детей совершенствуется при постоянном взаимодействии сенсорных (чувственных) и логических компонентов. Мышление обогащается за счет чувственных образов и способствует дальнейшему формированию логических мыслительных операций [27].

Костючек Н.С. выявила, что понятия, усвоенные детьми формально, без реального чувственного образа, как правило, понимаются очень узко, в контексте усвоенного или совсем неверно. Формальное же усвоение понятий преодолевается в процессе обучения, проведения словарной работы,

использования различного рода наглядных пособий от конкретных предметов до схем, моделей, карт [9].

Самойлов А.Ф. подчеркивает, что управление процессом формирования понятий находится в дифференцированной зависимости от степени нарушения зрения, его остроты. В первую очередь это относится к предметным конкретным понятиям и единичным понятиям, формирующимся на основе общих.

Полная или частичная утрата функций зрения, ограничивая количественно ощущения и восприятия, снижая полноту, точность и дифференцированность чувственного отражения внешнего мира, в той или иной степени сказывается на процессе интеллектуального развития. Однако отсутствие или неполноценность зрительных впечатлений не может остановить или исказить до неузнаваемости общий ход развития мышления, так как основные физические, пространственные и временные свойства и отношения движущейся материи с достаточной полнотой отражаются сохранными анализаторными системами [10].

Функции мышления при нарушении зрения не имеют никаких принципиальных отличий от его функций у нормально видящих. Однако выпадение или серьезные нарушения функций зрения затрудняют процесс восприятия, в частности формирование целостного образа, его дифференцированности и возможность выделения существенных признаков и широких обобщений.

Одной из наиболее важных мыслительных операций является сравнение, т. е. установление степени тождества или различия при сопоставлении двух или нескольких объектов. Хотя сравнение представляет собой относительно элементарную форму познания, его важная роль определяется тем, что оно наряду с анализом или синтезом включается почти во все мыслительные операции.

Невозможность или сложность получения ряда чувственных данных при полной или частичной утрате зрения препятствует тонкому различению

и дифференцировке объектов, следовательно, и их сравнению. Разумеется, недостаточная глубина сравнения на чувственном уровне не может не отразиться на мышлении, так как и при сравнении понятий необходима опора на их конкретное содержание, причем чем сложнее мыслительная задача, тем более часто приходится опираться на конкретные, чувственные данные. Недостаточно тонкий анализ, страдающий из-за сужения сферы чувственного познания, часто приводит к установлению тождества или различия по несущественным либо по слишком общим, генерализованным признакам, в результате чего сравнение не способствует вычленению характерных признаков и существенных связей.

При ограничении чувственного познания, обедненности представлений у слабовидящих возникает формализм словесных обозначений и вербализм речи, т.е. несоответствие между большим запасом слов и недостаточным запасом образов предметов. Ряд исследователей отмечают своеобразие речевого развития у этой категории детей.

В отличие от представлений зрячих, представления слабовидящих характеризуются фрагментарностью, схематизмом, носят вербальный характер. Скорость межфазовых переходов и возможность выработки дифференцированных образов резко снижены. Исследованиями установлено, что скорость и точность репродуцирования образов, динамика и фазовость их формирования зависят от состояния зрительных функций. Чем выше острота зрения и более сохранены другие функции (цветовое, бинокулярное зрение), тем больше возрастают точность, скорость формирования и круг имеющихся образов.

Таким образом, нарушение зрения, сужает сенсорную сферу, тем самым затрудняя и обедняя чувственное познание, что отрицательно влияет на развитие мышления слабовидящих.

Можем сделать вывод, что при нарушении зрения страдают все психические процессы. Нарушения зрения при всем своем многообразии, в зависимости от остроты зрения и характера нарушения, приводят к



искажению восприятия, неполноценным представлениям, ограничениям в движении, в деятельности. Также отмечается негативное влияние на развитие памяти, воображения, мышления. В зависимости от зрительных возможностей, отмечается избирательность восприятия, ограниченная интересами ребенка. Дифференцировка предметов, имеющих сходные признаки и свойства, затруднена; обобщения производятся в более суженной сфере опыта.

### **1.3 Особенности наглядно-образного мышления слабовидящих детей старшего дошкольного возраста**

Мышление, являющееся высшей ступенью познавательной деятельности, зависит от других психических процессов.

В отечественной тифлопсихологии сформировалось мнение о том, что мышление является одним из важным фактором психологической компенсации зрительного дефекта и процесса формирования способов познания окружающего мира. Однако конкретных экспериментальных исследований процессов мышления проводилось ограниченное количество.

Как указывает Земцова М.И., Литвак А.Г., Солнцева Л.И. 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 выступают побочные связи, малознакомые предметы обобщаются по единичным признакам. Однако неполноценность зрительных впечатлений не может исказить до неузнаваемости общий ход развития мышления.

В зависимости от зрительных возможностей, отмечается избирательность восприятия, ограниченная интересами ребенка. Отмечается, что активность отражательной деятельности ниже, по сравнению с нормально видящими детьми. Окружающая предметная среда

оказывает меньшее эмоциональное воздействие на ребенка, приводя к недостаточному чувственному опыту. Снижение полноты, точности отображаемого, приводит к трудностям формирования полноценных образов окружающих объектов. Образы детей с нарушением зрения, уступая образам нормально видящих, в целом адекватно отображают окружающий мир.

У детей с нарушением зрения, как и у нормально видящих детей, зрительное восприятие доминирует, контролируя все виды деятельности, затормаживая развитие осязательного. Это негативно сказывается на познавательной и продуктивной деятельности. Зрительное восприятие при нарушении зрения, отличается степенью полноты, точности, скорости отражения, сужением поля зрения.

Нарушения, особенности восприятия сказываются и на представлениях детей с нарушением зрения. Отмечается фрагментарность, схематизм, недостаточная обобщенность представлений. Выраженность этих особенностей зависит от степени и характера нарушения зрения. От сенсорного опыта и полноты восприятия зависит обобщенность образов, выявление значимых свойств и деталей, абстрагирование от лишнего. В образе объекта могут отсутствовать значимые детали и свойства, приводя к обеднённости, а иногда и к неадекватности образа. Благодаря развитию навыков зрительного и осязательного изучения объекта, развитию мышления, образы корректируются.

Отмечено, что зрительные дефекты, приводя к нарушениям восприятия и представлений, негативно влияют на скорость и объем запоминания. Отмечается также недостаточная осмысленность запоминаемого материала. С нарушенным восприятием и недостатками мышления (несоответствие понятия его конкретному содержанию) связывают недостатки логической памяти. Действие «закона края» проявляется слабее. Из-за повышенной утомляемости лучше запоминается начало материала. Повышенная утомляемость, недостаточность наглядно-действенного опыта приводит к замедленному развитию процесса

запоминания. Отмечается быстрое забывание усвоенного материала, обусловленное недостаточной значимостью объектов и их понятий. От остроты зрения зависит сохранность представлений. Обозначенные недостатки устраняются посредством наглядно-действенного обучения, с учетом зрительных возможностей детей.

Фрагментарность образов, затруднения при выявлении значимых деталей и свойств объектов, негативно сказываются на их последующем узнавании. Узнавание протекает медленнее и менее полно, чем у нормально видящих детей. Правильность узнавания зависит от остроты зрения [22].

Мыслительные функции детей с нарушением зрения не имеют принципиальных отличий от функций нормально видящих. Серьезные зрительные нарушения, затрудняя восприятие окружающей действительности и формирование полноценного образа, также приводят к затруднению операции анализа и синтеза, воспринимаемых и познаваемых сторон действительности, отмечаются трудности операции сравнения. Чем сложнее мыслительная задача, тем важнее опора на конкретные, полноценные чувственные данные. Их неполноценность, недостаточность приводит к ошибкам при сравнении на чувственном уровне. Далее, из-за недостаточно тонкого анализа полученных данных, сравнение происходит либо по несущественным, либо по слишком общим признакам объектов. В процессе обучения и воспитания в значительной мере устраняется основная причина замедленного развития мышления – пробелы в сфере чувственных, конкретных знаний. Формирование видов и типов мышления при дефектах зрения проходит через те же этапы, что и в норме [18].

Нарушения восприятия, неверные представления могут привести к вербализму, формальному употреблению слов – нарушение речи. Осложняются чтение и письмо. Чем раньше возникло глазное заболевание, тем беднее и неполноценнее зрительные впечатления. Сложности различения формы, цвета, контуров предмета снижают интерес к познанию нового. Дети слишком доверяют своему неполноценному зрению, опираясь

на него, ленятся использовать другие способы восприятия. У детей раннего возраста отмечаются трудности овладения ходьбой, предметно-практической деятельностью, слабость психомоторной сферы, задерживаются в развитии целенаправленные действия с предметом, игровые действия [19].

Отмечают пассивность, равнодушие, а иногда и боязливость к участию в подвижных играх, в типичных для дошкольников видах деятельности. У детей возникаю трудности в понимании сложных эмоций других людей из-за трудности восприятия мимики лица. Отмечается недостаток опыта общения.

Излишняя опека, или пренебрежение нуждами ребенка, вызванными дефектом, способствуют формированию отрицательных черт характера: эгоизма, не внимательности к окружающим, нерешительности, упрямства, капризам, снижению любознательности, боязливости. Дети привыкают, что многое делается за них и уже не стремятся к самостоятельности. Многие дети, особенно в начале лечения, эмоционально - болезненно относятся к ношению оккюдера на лучше видящем глазу, оказываясь, длительное время в условиях слабовидения [22].

В трудах таких ученых, как Литвак А.Г., Земцова М.И, Солнцева Л. И. прослеживается, что заметные различия между общим психическим статусом слабовидящих и зрячих в раннем возрасте постепенно сглаживаются вследствие улучшения динамики психического развития детей с нарушениями зрения.

Таким образом, нарушение зрения, сужает сенсорную сферу, тем самым затрудняя и обедняя чувственное познание, что отрицательно влияет на развитие мышления слабовидящих. Сфера сопоставления и сравнения предметов у них более сужена в сравнении со зрячими сверстниками. Дифференцировка предметов, имеющих сходные признаки и свойства, затруднена; обобщения производятся в более суженой сфере опыта.

#### **1.4 Роль занятий тифлопедагога в коррекции наглядно-образного мышления слабовидящих детей старшего дошкольного возраста**

Тифлопедагог — это специалист, обеспечивающий комплексную реабилитацию людей с нарушениями зрения независимо от их возраста.

Функциональные обязанности тифлопедагога в ДОУ

1. Организует свое рабочее место, место работы ребенка, оформляет кабинет с учетом реализуемых программ.
2. Создает развивающую среду в группе с учетом состояния зрения, здоровья и познавательных возможностей воспитанников.
3. Создает методический и дидактический комплексы, включающие в себя каталог по интересующей периодике, специальной литературе, а также конспекты занятий, развивающие игры, оформление которых должно соответствовать офтальмо-гигиеническим требованиям.
4. Ведет соответствующую документацию.
5. Проводит самоанализ деятельности в конце каждого учебного года.
6. Два раза в год проводит психолого-педагогическое изучение ребенка.
7. Собирает сведения медицинских специалистов о состоянии здоровья ребенка.
8. На основе полученных данных составляет информационно-диагностическую карту на каждого ребенка.
9. Заполняет карту развития ребенка, определяет основные направления коррекционной работы для конкретного ребенка.
10. Для детей, которые испытывают трудности адаптации и усвоения программного материала, составляет индивидуальные пропедевтические программы.
11. Организует и проводит коррекционно-развивающие занятия с подгруппой детей согласно реализуемой программе, не менее 3-х раз в неделю.
12. Проводит ежедневно индивидуальные занятия с детьми по развитию зрительного восприятия, ориентировке в пространстве, социально-бытовой

ориентировке, развитию осязания и мелкой моторики, эмоционально-волевой сферы.

13. Участвует в планировании коррекционно-образовательного процесса в группе.

14. Изготавливает дидактические пособия с учетом реализуемой программы, состояния зрения, здоровья и познавательных возможностей детей.

15. Принимает участие в работе медико-психолого-педагогических консилиумов, совещаний и семинаров, которые проводят в ДООУ.

16. Тифлопедагог постоянно работает над повышением уровня самообразования.

17. Постоянно заботится о повышении своей профессиональной квалификации (участвует в проведении курсов и т.д.).

18. Следит за изданием новой методической литературы. Знакомится с ее содержанием, анализирует и доводит до сведения воспитателей, родителей, воспитывающих детей с нарушениями зрения.

19. Проводит просветительскую работу среди воспитателей, медицинских специалистов, родителей по вопросам обучения, воспитания и развития детей с нарушениями зрения.

20. Организует работу с родителями: оформляет родительский уголок, где помещает рекомендации по работе с детьми, дает советы, помещает интересный материал; готовит выставки литературы.

Коррекционная работа выступает как регулирующая и активизирующая все психические процессы ребенка с нарушением зрения. Эффективность коррекционной работы зависит от понимания педагогом целей, задач и роли коррекционной работы в преодолении недостатков в развитии детей с нарушениями зрения. Именно поэтому важно знать ряд принципов, которые определяют эффективность коррекционной помощи. Коррекционная работа является средством оказания помощи ребенку при овладении определенным опытом общения с окружающим миром. При этом работа

должна быть направлена на формирование способностей адекватно отражать суть объектов и явлений действительности, что необходимо ребенку для самопроявления в различных видах деятельности; должна развивать потенциальные возможности психики ребенка.

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

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

Также важен принцип дифференцированного подхода к коррекционной работе, которая организуется с каждой группой детей, в зависимости от степени выраженности зрительного дефекта, характера зрения и уровня развития познавательных возможностей. Наряду с этим укажем на необходимость выделить принцип оптимальной информационной наполненности коррекционной работы. Все ее формы и средства должны служить обеспечению наиболее полного общения и самопроявления ребенка на основе его возможностей, потребностей и склонностей.

Важное значение в коррекции имеет принцип единства педагога и ребенка, включающий такие критерии: 1) соответствие содержания психолого-педагогического воздействия состоянию и уровню психофизического развития ребенка с нарушением зрения; 2) оптимальная направленность коррекционной работы и ее процессов на достижение

объективно обоснованных целей; 3) обеспеченность практического взаимодействия ребенка с реальным миром.

Особое значение для коррекционного воздействия имеет взаимопонимание между педагогом и ребенком. Педагог внимательно изучает ребенка и помогает ему в процессе организованной деятельности, которая строится с учетом интересов, склонностей и познавательных возможностей. Эмоциональный комфорт ребенка в большей мере зависит от степени его доверия к педагогу как главному посреднику между ним и окружающей действительностью.

Познавательная активность ребенка зависит от уровня развития всех познавательных процессов, но мышление занимает ведущую роль, являясь главным инструментом познания. Именно достаточный уровень сформированности обеспечивает познавательное развитие ребенка.

Необходимость познавательного развития, в том числе мышления обозначено во ФГОС. В нем выделена область направления познавательного развития, которое ориентирует на развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Так как познавательное развитие реализуется на занятиях с общеобразовательным процессом, одновременно осуществляется специальная коррекционная работа, направленная на преодоление отклонений в психофизическом развитии детей с патологией зрения. Все занятия носят



индивидуально-дифференцированный характер в зависимости от потребностей в них ребенка.

В программе Е.А. Плаксиной предусмотрены следующие коррекционные занятия тифлопедагога:

- развитие зрительного восприятия,
- ориентировка в пространстве;
- социально-бытовая ориентировка;
- развитие осязания и мелкой моторики.

Можно предположить, что развитие мышления можно организовывать на коррекционных занятиях тифлопедагога как часть этих занятий, либо решения задач. Кроме того, эти задачи можно решать и в общеобразовательных занятиях познавательного развития. Подгрупповые коррекционные занятия с детьми, имеющими нарушения зрения, проводятся в первой половине дня. Выбор методов и приемов, специальной наглядности и пособий зависит не только от возрастных и индивидуальных возможностей, но и от состояния зрительных функций, уровня развития зрительного восприятия. На индивидуальных коррекционных занятиях решаются задачи более частного характера, которые направлены на коррекцию и компенсацию проблемных зон в развитии ребенка, на развитие зрительных функций.

На занятиях можно проводить игры, которые способствуют коррекции наглядно-образного мышления.

Работая с детьми дошкольного возраста с нарушением зрения также можно использовать те же игры и упражнения, что и с детьми без нарушения зрения.

Таким образом, коррекционная работа по развитию мышления у детей с нарушением зрения может осуществляться как в рамках специальных коррекционных занятий, так и на общеобразовательных занятиях познавательного развития. Занятия строятся с учетом интересов ребенка, уровня развития зрительного восприятия, познавательной деятельности, навыков практической деятельности.

## **Выводы по первой главе**

Мышление представляет собой активную целенаправленную деятельность, в процессе которой осуществляется переработка имеющейся и вновь поступающей информации.

Мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности. Различают несколько видов мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Отражение окружающего мира в процессе мышления осуществляется с помощью таких мыслительных операций как: анализ, синтез, абстракция, конкретизация и обобщение

К старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление становится все более обобщенным. Дошкольники уже представляют сложные схемы действенных операций и могут самостоятельно воссоздать подобные изображения. На основе наглядно-образного мышления и высокого развития речи у дошкольников формируется словесно-логическое мышление.

Нарушение зрения влечет за собой появление многочисленных вторичных отклонений. Нарушения зрительной системы наносят огромный ущерб формированию психических процессов и двигательной сферы ребенка, его физическому и психическому развитию.

Итак, мышление слабовидящих подчиняется в своём развитии тем же закономерностям, как и мышление нормально видящих. И хотя сокращение чувствительного опыта вносит определённую специфику в этот психический процесс, замедляя развитие и изменяя содержание мышления, оно не может принципиально изменить его сущность. Детям дошкольного возраста с нарушениями зрения необходима коррекционная работа по развитию зрительного восприятия с целью наиболее успешного формирования мышления.

## **ГЛАВА 2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ МЫШЛЕНИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **2.1 Анализ результатов исследования наглядно-образного мышления у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста**

Экспериментальная работа проводилась на базе исследования: МБОУ «С(К)ОШ №127 г. Челябинска», дошкольное отделение.

Была проведена диагностика с двумя детьми, возраста 5-6 лет с нарушениями зрения.

Ниже представлен список воспитанников, принимавших участие в исследовании (Таблица 1)

Таблица 1— Список воспитанников, участвующих в эксперименте

Дети /Диагноз офтальмологический	
1 ребенок С. Ксюша	2 ребенок Милана З.
Слабовидение	Слабовидение

Цель исследования: выявить уровень сформированности развития наглядно-образного мышления.

Для исследования состояния наглядно-образного мышления у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, были подобраны и адаптированы методики, представленные в таблице 2.

Таблица 2— Методики, направленные на состояния наглядно-образного мышления

Показатель	Диагностическая методика
Уровень развития мыслительных операций: анализа и синтеза.	Диагностическая методика 1. «Кому чего недостаёт?» Р. С. Немов.

Уровень развития мыслительных операций: обобщения и классификации.	Диагностическая методика 2. «Найди лишнее» Р. С. Немов.
--	---

Для получения наиболее точных результатов диагностики, нами были адаптированы методики под данную категорию детей. В адаптацию методик было включено следующее:

1. Увеличен размер предъявляемого материала.
2. Каждое пособие было окантовано синим цветом.
3. Задания предъявлялись поэтапно.
4. На задания было увеличено время выполнения.

Ниже представлено более подробное описание использованных методик.

Адаптированная методика 1. «Кому чего не хватает?» Р.С. Немов

Цель: определение уровня мыслительных операций, таких как анализа и синтеза.

Материал: серия картинок с недостающими деталями

Инструкция: Перед началом проведения диагностики педагог предлагает ребенку поиграть. Затем говорит о том, что сейчас ему будут показаны рисунки, каждому из которых чего-то не хватает. Задачей ребенка является внимательно рассмотреть предъявленный рисунок и найти недостающую деталь. Педагог предъявляет рисунок ребенку поочередно, совместно с ним рассматривает их, называет и просит назвать чего здесь не хватает. Во время проведения задания педагог просит быть ребенка внимательным, хвалит его.

Критерии оценки:

Высокий уровень (8-10 баллов): ребенок допускает 1 ошибку, без помощи педагога говорит, чего не хватает на изображении.

Средний уровень (5-7 баллов): ребенок допускает 3 ошибки, с помощью педагога может назвать недостающие элементы.

Низкий уровень (1-4 баллов): ребенок не может самостоятельно выполнить задание, педагог часто помогает.

Адаптированная методика 2. «Найди лишнее» Р. С. Немов.

Цель: Выявить способность детей выделять в предметах их существенные признаки и делать на этой основе необходимые обобщения; способность речевого обобщения выделенных признаков.

Материал: карточки с изображением разных предметов.

Инструкция: перед детьми, на столе расположены картинки с изображением предметов. Педагог поэтапно предлагает ребенку ряд картинок. Задача ребенка внимательно, поочередно просмотреть каждый ряд, проанализировать и выбрать лишнюю картинку. Педагог просит обобщить к какой категории относится ряд картинок, выбрать лишнее и объяснить почему. Лишняя иллюстрация убирается в сторону. Затем проводится подсчет правильно выбранных картинок.

Критерии оценки:

Высокий уровень (8-10 баллов): ребенок выделяет общие признаки предметов и может найти лишний предмет.

Средний уровень (5-7 баллов): ребенок затрудняется в обобщении общих предметов, обращается за помощью к педагогу.

Низкий уровень (1-4 баллов): ребенок не может найти лишний предмет, не обобщает предметы, допускает много ошибок.

Остановимся на более подробном описании анализа прохождения детьми диагностических методик. Так в рамках выполнения диагностической методики «Кому чего не хватает» Ксения С. продемонстрировала низкий уровень развития мыслительных операций, таких как анализ и синтез. В ходе выполнения задания Ксения часто отвлекалась, из-за чего в последствии перепрыгивала с одного изображения на другое и путала их недостающие детали между собой. Так, например, при обследовании рядом лежащих картинок (лыжника и изображения мальчика) Ксения сказала: «что лыжнику не хватает рта). Так же Ксения часто пыталась объединить между собой

объекты в определенную категорию, что не относилось к данному заданию (собаку, корову и птицу назвала «животными»). Ксения С. смогла точно определить лишь у двух картинок из предъявленных восьми недостающие элементы (ножка- у стола и ухо- у собаки). Остальные картинки Ксения проигнорировала и указала, что на них все хватает.

В рамках выполнения задания «Найди лишнее» Ксения С. часто отвлекалась, не была сконцентрирована и рассматривала предъявленные картинки поверхностно. Исходя из этого у трех групп картинок не смогла определить лишнее изображение (транспорт, мебель и овощи). В ряде предъявляемых картинок, относящихся к категории «посуда» Ксения определила, что лишним является стол, но не смогла объяснить почему. Ксения Ш. обобщила группы картинок, такие как фрукты, но указала на неверное лишнее изображение в ряду. Исходя из этого, у Ксении С. преобладает низкий уровень мыслительных операций, таких как обобщение и классификация.

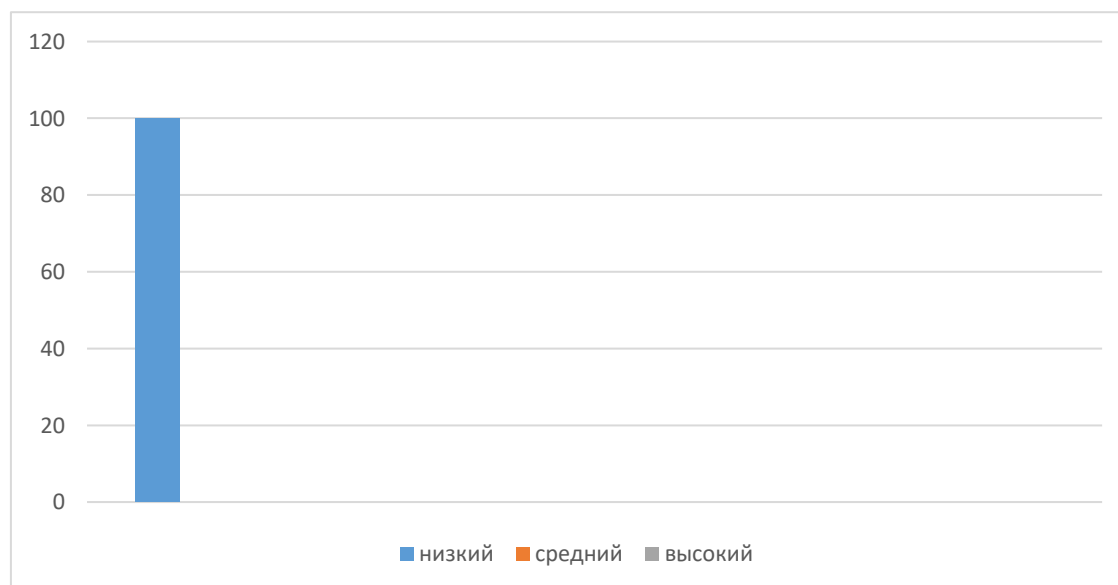
В ходе проведения диагностической методики «Кому чего не хватает» Милана З. затруднялась в выполнении задания. Милана все время отвлекалась, не слушала инструкцию. Быстро смотрела картинки и пыталась сразу ответить, но при этом ошибалась и путалась. Так, например, на изображение утюга, она сказала, что ему не хватает квартиры. Она смогла правильно определить только у двух изображений (ребенок, птица) из восьми. Изображения собаки, экскаватора, лыжника она проигнорировала. Милана З. продемонстрировала низкий уровень развития анализа и синтеза.

В рамках проведения методики «Найди лишнее» Милана З. испытывала трудности у нее не получалось найти на карточках лишние предметы. Путалась в названиях предметов, таких как транспорт, называя все одним словом машина. В ряду со сладостями ей было сложно определить лишнее яблоко, потому что все время отвлекалась. Путала название предметов, таких как груша, дерево, шарф. Не могла объяснить почему предмет на изображении

лишний. Делая вывод, мы можем сказать, что у Миланы низкий уровень мыслительных операций (обобщение и классификация).

Полагаясь на качественный анализ данных диагностики у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста преобладает низкий уровень развития мыслительных операций. (рисунок 1)

Рисунок 1 состояние наглядно-образного мышления у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.



Таким образом, в результате проведенного исследования мы зафиксировали низкий уровень развития наглядно-образного мышления, что свидетельствует о необходимости коррекционной работы. В содержание занятия тифлопедагога можно включать различные упражнения и игры по коррекции наглядно-образного мышления.

## 2.2 Разработка конспектов занятий тифлопедагога, включающих игры и упражнения по коррекции наглядно-образного мышления.

Одним из способов развития наглядно – образного мышления слабовидящих детей старшего дошкольного возраста являются-

коррекционные занятия. Коррекционные занятия проводятся тифлопедагогом и включают в себя три этапа: мотивационный, основной, заключительный.

При организации занятий со слабовидящими дошкольниками тифлопедагогу необходимо соблюдать следующие условия:

1. организация рабочего места ребенка;
2. требования к наглядности материала;
3. офтальмо-гигиенические и эргономические условия.

При организации рабочего места необходимо учитывать:

- Освещенность рабочего стола. Оптимальным освещением поверхности стола для детей данной категории является 500 Лк. Общая освещенность рабочего пространства должна быть 1000Лк.
- Рабочий стол ребенка должен иметь матовую поверхность и быть расположен так, чтобы в поле зрения ребенка не попадали детали и элементы, которые могут отвлекать его.

Весь наглядный и дидактический материал, используемый в процессе занятия с слабовидящими детьми старшего дошкольного возраста, должен соответствовать следующим требованиям:

- четкое выделение общего контура изображения;
- усиление цветового контраста изображения;
- выделение контуром формы предмета. Толщина контура должна быть 5 мм. для данной категории детей;
- увеличение прилагаемых к играм образцов для составления орнаментов, фигур, изображений;
- выделение контуром, штрихами, проколами, цветом главного в сюжетном изображении;
- в многоплановых сюжетных изображениях – выделение переднего, среднего и заднего планов;
- все объекты, предъявляемые детям данной категории должны быть рассмотрены ребенком по частям;



– при выборе цветовой гаммы наглядных и дидактических пособий, предпочтительнее использовать желтые, оранжевые, красные, зеленые и коричневые тона и оттенки; желательна окраска, близкая к натуральной.

Учет эргономических и офтальмо-гигиенических условий при организации коррекционных занятий с слабовидящими детьми старшего дошкольного возраста предполагает:

- педагогу необходимо следить за режимом ношения очков и чистотой их стекол;
- использование вспомогательных увеличительных средств, таких как очки, линзы, лупы;
- режим непрерывной зрительной работы не должен превышать 15 минут;
- на занятиях необходимо сочетать зрительную работу со слуховым восприятием;
- включение в работу зрительных гимнастик, направленных на расслабление глаз.
- включение в работу специальных приёмов обучения (речь педагога должна быть четкой и неторопливой; включение в работу всех сохранных анализаторов).

На основе всего вышеперечисленного был разработан цикл конспектов, направленных на развитие зрительного восприятия, социально-бытовой ориентировки и ориентировки в пространстве.

Конспект 1.

Тема: «Юные художники».

Цель: развитие зрительного восприятия старших слабовидящих дошкольников.

Задачи: 1. Познакомить с правилами изображения пространства на плоскости.

2. Научить оценивать пропорциональное изменение величины предметов в зависимости от их удалённости по отношению к объектам первого плана.

3. Развивать наглядно-образное мышление.

Ход занятия:

Этап мероприятия	Деятельность педагога	Деятельность детей
Орг. момент	Приветствует, устанавливает зрительный контакт с детьми. Разговаривает о мечте стать художником, зовёт на помощь волшебную кисточку.	Приветствуют. Слушают. Отвечают на вопросы.
Основная часть	Рассказывает о любимой картине и художнике, который её написал. Объясняет, что сейчас дети будут смотреть на неё через подзорную трубу (пенализатор). Задаёт вопросы, что увидели дети: город или деревню, какая часть города изображена и т.д. Подводит к проблеме занятия – как художник изображает предметы на плоскости далеко и близко, если холст плоский? Отвечает на вопрос и повторяет ответ с детьми. Проводит динамическую паузу. Организация работы детей в парах по составлению изображения из заранее подготовленных деталей разного размера, помощь детям. Даёт задание составить небольшой рассказ-презентацию о картине, которая получилась.	Смотрят. Слушают.  Отвечают на вопросы. Думают, озвучивают ответы. Слушают.  Выполняют задание.
Заключительная часть	Подводит итоги занятия, задаёт вопросы детям о прошедшем занятии, что понравилось и запомнилось, что нет.	Слушают, отвечают на вопросы.

Аннотация к конспекту 1, тема «Юные художники».

В ходе данного занятия дети рассматривают картину в пенализатор, расшифровывают и составляют пиктограммы, работают в парах, отвечают на вопросы педагога, а также работают с экраном настроения. Вся работа на данном занятии направлена на улучшение зрительного восприятия слабовидящими детьми многопланового изображения через специальное

устройство – пенализатор – и их описание предметов на рассматриваемой картине.

Конспект 2.

Тема: «Волшебные цвета осени».

Цель: развитие умения различать и называть основные цвета (красный, жёлтый, зелёный, синий, коричневый), формирование представлений об осенних цветах.

Задачи: 1. Закреплять знания детей о цветах.

2. Развивать умение различать и называть цвета.

3. Развивать наглядно-образное мышление.

Ход занятия:

Этап мероприятия	Деятельность педагога	Деятельность детей
Орг. момент	Создаёт игровой момент. «Сегодня мы отправимся в волшебный осенний лес!». Настраивает детей на работу.	Слушают.
Основная часть	Даёт инструкцию к заданию «Собери букет» (букет собирается из листов разного цвета). Показывает изображения для задания «Что растёт на грядке?». Слушает ответы детей. Помогает при необходимости. Объясняет, как при помощи цветных карандашей нарисовать красивый осенний лист.	Слушают. Отвечают на вопросы. Выполняют задания.
Заключительная часть	Подводит итоги занятия. Хвалит детей. Узнаёт, что детям понравилось и запомнилось, а что нет.	Слушают. Отвечают на вопросы.

Аннотация к конспекту 2, тема «Волшебные цвета осени».

Данное занятие проводится в игровой форме с элементами сказок. Например, звучит фраза «Мы сегодня отправимся в волшебный осенний лес!». В ходе занятия слабовидящие старшие дошкольники собирают букеты, рассказывают, что растёт на грядках по изображениям, называли цвета изображённых на картинках фруктов и овощей, рисуют цветными

карандашами осенние листья. Все эти методы и приёмы направлены на лучшее усвоение и запоминание слабовидящими старшими дошкольниками цветов.

Конспект 3.

Тема: «Транспорт».

Цель: расширение знаний и представлений слабовидящих старших дошкольников о транспорте, развитие социально-бытовой ориентировки старших слабовидящих дошкольников.

Задачи: 1. Расширять знания детей о транспорте и его видах.

2. Расширять представления детей о разных профессиях, связанных с транспортом.

3. Развивать социально-бытовое ориентирование детей.

Ход занятия:

Этап мероприятия	Деятельность педагога	Деятельность детей
Орг. момент	Создаёт положительный настрой на занятие. Рассказывает стихотворение о транспорте из сказок. Говорит, о чём пойдёт речь на занятии.	Слушают.
Основная часть	Задаёт вопросы «Для чего нам нужен транспорт?», «Какой бывает транспорт?» и т.д. Просит детей назвать транспорт, который они знают. Даётся задание собрать из разрезанных частей целое изображение. Подводит итоги задания. Предлагает детям по контуру назвать транспорт, который они увидели. Помогает при необходимости. Даёт задание подобрать к цветному изображению тёмный силуэт. Обсуждает, какие бывают профессии, связанные с транспортом.	Слушают. Отвечают на вопросы. Выполняют задания.  Отвечают.
Заключительная часть	Подводит итоги занятия. Хвалит детей. Узнаёт, что детям понравилось и запомнилось, а что нет.	Слушают. Отвечают.

Аннотация к конспекту 3, тема «Транспорт».

Данное занятие направлено на развитие социально-бытовой ориентировки слабовидящих старших дошкольников через тему транспорта. В течение занятия дети отвечают на вопросы педагога о транспорте (какой он

бывает, для чего нужен и т.д.), сопоставляют вид транспорта с путём передвижения, складывают разрезанные кусочки картинки в целое изображение транспорта, по контуру говорят, какой это транспорт, соединяют профессии с транспортом.

Конспект 4.

Тема: «Моя комната».

Цель: формирование представлений о частях комнаты, расположении предметов в ней, ориентирования в социально-бытовом пространстве.

Задачи: 1. Развивать умение детей работать с картой-схемой.

2. Научить ориентироваться в социально-бытовом пространстве.

3. Развивать наглядно-образное мышление.

Ход занятия:

Этап мероприятия	Деятельность педагога	Деятельность детей
Орг. момент	Создаёт игровой момент: предлагает представить, что они находятся в новой комнате и нужно её красиво оформить.	Слушают.
Основная часть	Описывает предметы и предлагает детям найти их в комнате. Задаёт вопросы «Где стоит кровать?», «Где висит картина?» и т.д. По макету комнаты предлагает детям поставить вещи по местам. Следит за выполнением, помогает при необходимости. Далее по карте детям предлагается показать, где находится их стульчик, кровать и т.д.	Слушают. Выполняют задания.
Заключительная часть	Подводит итоги занятия. Хвалит детей. Узнаёт, что детям понравилось и запомнилось, а что нет.	Слушают. Отвечают.

Аннотация к конспекту 4, тема «Моя комната».

В ходе этого занятия слабовидящие старшие дошкольники на макете (или изображении) комнаты показывают предметы, которые называет педагог, убирают вещи по местам на макете комнаты, по схематичной карте комнаты показывают, где находится тот или иной предмет мебели.

Конспект 5.

Тема: «Умелый карандаш».

Цель: совершенствование навыков ориентирования в микропространстве.

Задачи: 1. Учить детей проводить прямые линии от центра к углам листа бумаги.

2. Совершенствовать навыки детей ориентироваться в микропространстве.

3. Закреплять знания детей о геометрических фигурах.

Ход занятия:

Этап мероприятия	Деятельность педагога	Деятельность детей
Орг. момент	Настраивает детей на занятие, знакомит с «гостем» занятия. Объясняет, зачем гость пришёл. Говорит, чему гость-карандаш их сегодня научит.	Слушают.
Основная часть	Просит назвать части листа бумаги. Даёт инструкции, как сделать пунктирную линию на верхней части листа (показывает пример). Далее говорит сделать из пунктирной линии прямую. Просит сделать то же самое на нижней стороне листа, а также на левой и правой сторонах листа. Даёт задание нарисовать в центре листа круг и поиграть в игру «Идём в гости» путём проведения прямых линий от центра к каждому углу листа. Даёт задание с геометрическими фигурами. Задаёт вопросы о геометрических фигурах. Даёт задание разложить геометрические фигуры на своих листах так же, как на образце, предварительно его закрыв. Проверяет результат.	Отвечают. Выполняют задания.
Заключительная часть	Подводит итоги занятия. Хвалит детей. Узнаёт, что детям понравилось и запомнилось, а что нет.	Слушают. Отвечают.

Аннотация к конспекту 5, тема «Умелый карандаш».

В ходе занятия дети рассказывают и показывают, что есть у листа бумаги (стороны и углы), проводят линии по листу цветными карандашами по

инструкциям педагога, рисуют круги в центре листа и проводят линии от круга до углов листа, называют геометрические фигуры, которые заранее подготовил педагог, повторяют на своих листах пример выкладки фигур на листе педагога, штрихуют фигуры по инструкции педагога. Данное занятие направлено на развитие ориентирования старших слабовидящих школьников в пространстве и помогает им запомнить стороны с помощью инструкций учителя и рисования линий по этим инструкциям.

Конспект 6.

Тема: «Ориентировка в игровом пространстве».

Цель: развитие умения ориентироваться по простой схеме, соотносить её с реальным пространством.

Задачи: 1. Развивать умение детей работать с картой-схемой.

2. Учить соотносить карту-схему с реальным пространством.

3. Развивать умение ориентироваться в пространстве.

Ход занятия:

Этап мероприятия	Деятельность педагога	Деятельность детей
Орг. момент	Создаёт игровую ситуацию, предлагая поиграть в архитекторов, которые будут строить собственный город и учиться в нём ориентироваться.	Слушают.
Основная часть	По карте-макету предлагает найти предметы и мебель в игровой комнате. На макете предлагает разместить заранее подготовленные «домики» на специально отведённых для этого местах. Помогает при необходимости. Далее предлагает по карте с маршрутом проложить путь машинки от одной точки до другой. Помогает при необходимости.	Выполняют задания.
Заключительная часть	Подводит итоги занятия. Хвалит детей. Узнаёт, что детям понравилось и запомнилось, а что нет.	Слушают. Отвечают.

Аннотация к конспекту 6, тема «Ориентировка в игровом пространстве».

Для данного занятия нужна карта-схема игровой зоны. Важно чтобы она была чёткая, с обозначением основных элементов. В ходе занятия дети

находят предметы мебели и интерьера с помощью карты-схемы пространства, с помощью заранее приготовленных «домиков» и макета заполняют пространство макета, по карте прокладывают путь маршрута от одной точки до другой. Данное занятие поможет в развитии пространственного ориентирования старших слабовидящих дошкольников, а также будет способствовать обучению детей работе с картой.

Таким образом, опираясь на приведённые рекомендации, был разработан комплекс конспектов занятий, которые направлены на развитие зрительного восприятия, социально-бытовой ориентировки и ориентировки в пространстве старших слабовидящих дошкольников. Этот комплекс конспектов поможет в работе тифлопедагогу и улучшит развитие зрительного восприятия, социально-бытовой ориентировки и ориентировки в пространстве старших слабовидящих дошкольников.

### **Вывод по второй главе**

Таким образом, для изучения уровня сформированности наглядно-образного мышления мы взяли за основу методики «Кому чего недостаёт?» Р. С. Немов и. «Найди лишнее» Р. С. Немов.

Для получения наиболее точных результатов диагностики, нами были адаптированы методики под данную категорию детей. В адаптацию методик было включено следующее: увеличен размер предъявляемого материала, , каждое пособие было окантовано синим цветом, задания предъявлялись поэтапно, на задания было увеличено время выполнения.

Таким образом, проведенная нами работа показывает низкий уровень развития наглядно-образного мышления, что свидетельствует о необходимости коррекционной работе. В содержание занятия тифлопедагога можно включать различные упражнения и игры на развитие наглядно-образного мышления.



Нами был разработан цикл конспектов, направленных на развитие зрительного восприятия, социально-бытовой ориентировки и ориентировки в пространстве. Что поможет в дальнейшем тифлопедагогу в работе.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Изучив психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования, мы пришли к выводу, что все задачи исследования в ходе работы были решены.

При решении первой задачи было выявлено, что мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности. Различают несколько видов мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Отражение окружающего мира в процессе мышления осуществляется с помощью таких мыслительных операций как: анализ, синтез, абстракция, конкретизация и обобщение. При нарушении зрения страдают все психические процессы. Нарушения зрения при всем своем многообразии, в зависимости от остроты зрения и характера нарушения, приводят к искажению восприятия, неполноценным представлениям, ограничениям в движении, в деятельности. Также отмечается негативное влияние на развитие памяти, воображения, мышления. В зависимости от зрительных возможностей, отмечается избирательность восприятия, ограниченная интересами ребенка. Дифференцировка предметов, имеющих сходные признаки и свойства, затруднена; обобщения производятся в более суженной сфере опыта.

Решение второй задачи позволило увидеть, что нарушение зрения, сужает сенсорную сферу, тем самым затрудняя и обедняя чувственное познание, что отрицательно влияет на развитие мышления слабовидящих. Сфера сопоставления и сравнения предметов у них более сужена в сравнении со зрячими сверстниками. Дифференцировка предметов, имеющих сходные признаки и свойства, затруднена; обобщения производятся в более суженной сфере опыта. Коррекционная работа по развитию мышления у детей с нарушением зрения может осуществляться как в рамках специальных коррекционных занятий, так и на общеобразовательных занятиях познавательного развития. Занятия строятся с учетом интересов ребенка,

уровня развития зрительного восприятия, познавательной деятельности, навыков практической деятельности.

При решении третьей задачи было проведено исследование. Проведенная нами работа показывает низкий уровень развития наглядно-образного мышления, что свидетельствует о необходимости коррекционной работе. В содержание занятия тифлопедагога можно включать различные упражнения и игры на развитие наглядно-образного мышления. Также опираясь на приведённые рекомендации, был разработан комплекс конспектов занятий, которые направлены на развитие зрительного восприятия, социально-бытовой ориентировки и ориентировки в пространстве старших слабовидящих дошкольников. Этот комплекс конспектов поможет в работе тифлопедагогу и улучшит развитие зрительного восприятия, социально-бытовой ориентировки и ориентировки в пространстве старших слабовидящих дошкольников.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания: учебник / Л. А. Венгер, Е. Л. Агаева, Н. Б. Венгер. – Москва: Педагогика 1986. – 224 с.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии учебник / Л.С. Выготский - Собр. соч.: в 6 т. Москва: Педагогика, 1982. – С. 381-395. URL: [http://elib.old.gnpbu.ru/text/vygotsky\\_ss-v-6tt\\_t6\\_1984/fs,1/](http://elib.old.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t6_1984/fs,1/) (Дата обращения 05.02.2025) – Режим доступа: Педагогическая библиотека – Текст: электронный.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь. - Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. –1008с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000655871?ysclid=mbdora8t2q902529856> (Дата обращения 01.03.2025) – Режим доступа: Российская государственная электронная библиотека. – Текст: электронный
4. Давыдов, В. В. Проблемы развития детского мышления в условиях зрительной патологии. / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1990.
5. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебно-методич. пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017 – 254 с. – Текст: непосредственный.
6. Земцова, М.И. Учителю о детях с нарушением зрения. [Текст]/ М.И.Земцова. – М., 1973.
7. Земцова, М.И. Некоторые особенности детей дошкольного возраста при нарушении зрения. [Текст]/ М.И.Земцова. – М.: Просвещение, 1978.
8. Китаева, И. И. Развитие речи дошкольников как основного механизма мышления / И. И. Китаева, Н. С. Попкова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 7 (297). — С. 241-243.

9. Костючек Н.С. Представления, речь и мышление у учащихся 1-3 классов школы слепых // Известия АПН РСФСР. - 1959. - Вып. 96. - С.42-62
10. Литвак, А. Г. Тифлопсихология: учебное пособие / А. Г. Литвак. – Москва: Просвещение, 1985. – 208 с. ISBN 4309000000. – Текст : непосредственный
11. Левченко И.С., Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития. [Текст]/ И. С. Левченко, С. А. Забрамная. 2005. №24.
12. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, Академия, 2007.
13. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития, детство, отрочество: учебник для педагогических вузов / Москва: Академия, 2004.- 456с. ISBN 5-7695-0408-0 – Текст : непосредственный.
14. Назарова, Н. И. Специальная педагогика. [Текст]/ Н. И. Назарова – 2000 г.
15. Немов, Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. [Текст] / Р. С. Немов. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - с. 229.
16. Плаксина, Л. И. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду: учебное пособие / под редакцией Л. И. Плаксиной. – Москва : Экзамен, 2003. – 256 с. 30-а. ISBN 5-94692-629-2. – Текст : непосредственный.
17. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : учебное пособие / Л. И. Плаксина – Москва: РАОИКП, 1999. – Текст : непосредственный.
18. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения: учебное пособие / Л. И. Плаксина. – Москва : Город, 1998. – 262 с. ISBN 5-93041-004-6. – Текст : непосредственный.

19. Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология./ Платонов К. К., Голубев Г. Г. – Москва 2006 г.
20. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 2015. – 350 с.
21. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: учебник / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – 488 с. – Текст : непосредственный.
22. Солнцева Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения: учебное пособие / В.З. Денискина, Л.И. Солнцева. – Москва : Налоговый вестник, 2004. – 320с. – Текст : непосредственный.
23. Солнцева Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях: методическое пособие / Л.И. Солнцева // Дефектология. – 2000. – № 4. – С.3-8. URL: <https://irbis.nso.ru/lib/document/AR/0D4D1FE9-0C1F-48DF-9CCE-B56A61D65D99/> (дата обращения: 25.04.2024). – Режим доступа: Электронная библиотека НОСБ. – Режим доступа: Электронная библиотека НОСБ – Текст : электронный.
24. Солнцева, Л.И. Воспитание и обучение слепого дошкольника: учебник / Л.И. Солнцева, Е.Н. Подколзина. - Москва: ИПТК "Логос" ВОС, 2005. - 268 с. – Текст : непосредственный.
25. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ: Учеб. - метод. 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: Изд-во «Букватор», 2006.
26. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. [Текст]/ М.: Изд-во Москва. ун-та, 1984. — 272 с
27. Тинькова Е.Л., Козловская Г.Ю. Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: Учебное пособие. - Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. - 137 с.