Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение

детский сад № 2 Петродворцового района Санкт-Петербурга

*Памяти моего учителя*

*Валентины Александровны Феоктистовой*

*посвящается*

С. В. Довгий

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

*Учебно-методическое пособие*

Санкт-Петербург

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена

2012

|  |  |
| --- | --- |
| ББК 74.3я73  Д 58 |  |

*Рецензенты:* кандидат педагогических наук, доцент ***И. А. Свиридова*** (Российский  
государственный педагогический университет им. А. И. Герцена);

доктор педагогических наук, профессор ***В. В. Горшкова***  
(Санкт-Петербургский университет профсоюзов)

**Довгий С. В**

|  |  |
| --- | --- |
| Д 58 | Формирование предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушением зрения: Учебно-методическое пособие / Под. ред. кандидата педагогических наук, доцента В. В. Смирновой. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. — 59 с. |

ISBN 978–5–8064–1805–1

В учебно-методическом пособии С. В. Довгий, тифлопедагога ГБ ДОУ № 2 Петродворцового района, представлен опыт работы по формированию предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушением зрения, предпринята попытка раскрыть теоретические основы формирования предметных представлений, предложен примерный вариант диагностики и даны методические рекомендации по формированию предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Пособие адресовано специалистам дошкольных учреждений, студентам педагогических колледжей и вузов, педагогам системы повышения квалификации.

|  |  |
| --- | --- |
| **ISBN 978–5–8064–1805–1** | **ББК 74.3я73**  **© С. В. Довгий, 2012**  **© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2012** |

CB105-01

**ВВЕДЕНИЕ**

***Актуальность темы.*** Основой разностороннего развития детей дошкольного возраста, является ознакомление их с предметным миром. Нарушения зрения и сопутствующие заболевания ограничивают возможности детей в непосредственном чувственном познании окружающего мира, что сказывается на снижении уровня познания, отрицательно влияет на общее развитие ребенка с нарушением зрения.

Развитие предметных представлений является составной частью комплексной коррекционно-развивающей работы по развитию зрительного восприятия.

Анализ результатов диагностического обследования детей с нарушением зрения, поступающих в детский сад впервые, показывает, на протяжении нескольких лет, следующие трудности.

Наблюдается очень слабая связь между предметом и его словесным обозначением. Дети затрудняются в обозначении точным словом сенсорных признаков, деталей строения объекта. Задания на определение сформированности целостного образа составляет тот блок, который можно охарактеризовать как самый проблемный. Дети выделяют основные детали предмета, объекта, но пропускают те детали, которые выделяют данный объект из множества других, то есть опускают существенные признаки. Например, говоря о корове, дети выделяют такие части тела как ноги, хвост, уши, глаза, но не называют такие детали как рога, вымя, копыта. В лучшем случае слова обозначающие строение объекта, предмета, составляют в основном пассивный словарь, то есть могут показать, а назвать затрудняются.

При назывании назначения предметов и объектов окружающего дети в основном ограничиваются называнием одного глагольного слова: есть, пить, ехать, лететь.

У детей вызывают трудности отгадывание описательной загадки, составление описательного рассказа. Часто отсутствует плана восприятия.

Дети старшего возраста часто неспособны справляться с заданиями по памяти. То есть, предложив детям выделить основные признаки предмета опираясь на картину, мы отмечаем верное «решение» задания, но, предложив данное задание без опоры на наглядность, мы сталкиваемся с неспособностью его решить. То есть мы делаем вывод о непрочности сформированных зрительных образов.

Из-за плохого ориентирования в признаках объектов, предметов, у детей наблюдаются значительные трудности в решении задач на обобщение, классификацию, исключение лишнего предмета.

Мы не отрицаем влияния остроты зрения на характер опознания объектов и выполнения заданий, но только в младшем возрасте. Но в большинстве случаев склоняемся к тому, что выявленные трудности в освоении предметных представлений зависят, прежде всего, от индивидуальных особенностей ребенка — сопутствующих заболеваний.

Все это обусловливает необходимость совершенствования процесса овладения предметными представлениями детьми, имеющими нарушение зрения. На это направлена наша практическая деятельность.

Анализ общей и специальной литературы свидетельствует о том, что в тифлопедагогике раскрыты особенности предметных представлений и закономерности их развития у детей с нарушением зрения, создана теоретическая база для обоснования педагогических путей руководства данным процессом (М. И. Земцова, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева, Л. И. Плаксина, В. А. Феоктистова и др.).

Особо хочется отметить, что нас заинтересовала данной проблемой Валентина Александровна Феоктистова. Она помогала выстраивать нам последовательно теоретическую и практическую базу процесса формирования предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Двери ее дома и души всегда были открыты для нас, несмотря на то, что здоровье на тот период времени не раз подводило ее. Ее стремление передать свои знания и опыт, нас всегда восхищало.

Советы, четкие рекомендации В. А. Феоктистовой мы внесли в данное пособие.

CB105-01

**1. ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ**

**КАК РАЗДЕЛ ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ**

Исходя из анализа богатейшего фонда исследований в отечественной педагогике по ознакомлению с окружающим миром (действительностью) детей дошкольного возраста (А. П. Усова, Е. И. Радина, В. И. Логинова, М. В. Минкина, Н. Н. Поддъяков и другие) установлено, что раздел «Ознакомление с окружающим миром (действительностью)» служит в образовательно-воспитательном плане детского сада средством развития речи, мышления, средством успешного протекания процесса социализации ребенка.

Ознакомление дошкольников с предметным миром предполагает дать им определенный объем знаний (установленный программой воспитания и обучения) об окружающих ребенка объектах, познакомить с их качествами, свойствами, функциональным назначением, а также научить использовать в жизни полученные знания.

Знания по разделу «Ознакомление с окружающей действительностью — предметные представления» усваиваются путем восприятия, осознания и фиксирования в памяти ребенка воспринятой информации. «Чувственное восприятие — первоисточник всех знаний детей» (А. П. Усова), а «верное отражение действительности в сознании происходит за счет тех слов, которые связаны с восприятием» (Е. И. Тихеева). То есть, четкость предметных представлений зависит от развития речи детей и от точных словесных пояснений взрослого.

Усвоение детьми знаний о предметном мире тесно связано с развитием сенсорной культуры (совершенствование анализаторов, накопление чувственного опыта), познавательных способностей (логического мышления, памяти, речи, внимания, интереса, любознательности).

В дошкольной педагогике существуют разнообразные методы и приемы ознакомления детей с предметами ближайшего окружения, разработанные такими педагогами как А. П. Усова, Е. И. Радина, Н. Н. Поддъяков, М. В. Минкина и другими. Выбор методов и приемов ознакомления с окружающим предметным миром зависит от воспитательно-образовательных задач, содержания программного материала и возрастных особенностей детей. Но предпочтение отдается тем методам и приемам, которые обеспечивают непосредственное восприятие детьми предметного мира. К таким методам относятся наблюдение, эксперимент, игры. Наряду с ними широко применяется метод, основанный на слове — рассказ, чтение художественной литературы, беседы с демонстрацией натуральных объектов, их изображений.

Формами организации деятельности детей при ознакомлении с предметным миром являются занятия, экскурсии, прогулки, труд.

«Основными принципами, определяющим все многообразие средств осуществления поставленных задач по ознакомлению с окружающим предметным миром, являются, — единство чувственного и рационального познания, активность детей в познании и ведущая роль педагога» (М. В. Минкина).

Итак, в процессе разработки теории и практики обучения и воспитания в детском саду такие исследователи как А. П. Усова, Е. И. Радина, В. И. Логинова, Н. Н. Поддъяков и другие установили, что формирование и накопление представлений об окружающем мире (в частности и о предметном мире) является источником умственного развития ребенка, создает основу для адекватной ориентировки в окружающем мире.

**2. ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ**

**«ПРЕДМЕТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ»**

В психологическом словаре представления определяются как «образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания или же продуктивного воображения» (13, с. 257).

Из данного определения вытекает три основных момента: во-первых, представление — это образ; во-вторых, образ наглядный и, в-третьих, образ, возникающий на основе прошлого опыта.

Образ же определяется как «обобщенная картина мира (предметов, явлений), складывающаяся в результате переработки информации о нем, поступающей через органы чувств» (18, с. 668), и возникающий в результате предметно-практической, сенсорно-перцеп­тивной, мыслительной деятельности человека.

Итак, «представление — это образ объекта, возникающий в нашем сознании в его отсутствие. Последнее очень важно, так как существуют образы восприятия, которые возникают на основе отражения присутствующего объекта. Для представления, наоборот, объект должен отсутствовать. Но представление без восприятия и восприятие без представления существовать не могут. Не поддерживаемое внешней реальностью, образом ее, представление превратилось бы в галлюцинацию, иллюзорную форму сознания, не способную к регуляции поведения. Если бы в образе восприятия не было бы элементов представления восприятие стало бы простым копированием, фотографированием действительности» (12, с. 13–15).

И тем не менее, чтобы понять суть процессов в психологии разделяют восприятие и представление.

Представления являются более высокой ступенью отражения, нежели образы восприятия, так как в них по словам И. М. Сеченова «совмещается все то, что человек знает о предмете»[[1]](#footnote-2)\*.

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

Представления по отношению к различным сенсорным областям разделяются на зрительные, слуховые, осязательные, вкусовые, обонятельные. Но следует сказать, что представления обычно не бывают только зрительными или только слуховыми. Будучи представлением какого-либо объекта, в восприятии которого участвуют разные сферы ощущений, каждое представление обычно включает компоненты разных сенсорных сфер.

«Физиологической основой представлений являются следы, остающиеся в коре больших полушарий мозга, после действия раздражителей. Образование следов есть результат воздействия I и II сигнальной системы. Эти следы могут впоследствии воспроизводиться при воздействии ассоциированных первосигнальных или второсигнальных раздражителей, в результате чего в мозгу возникают образы ранее воспринятые» (10, с. 99).

«Представления — не механическая репродукция воспринятого, которая где-то сохраняется как изолированный неизменный элемент для того, чтобы всплыть на поверхность сознания. Это — изменчивое динамическое образование, каждый раз при определенных условиях вновь создающееся и отражающее сложную жизнь личности» (30, с. 263).

«Представления в процессе формирования проходят три фазы, различающиеся уровнем дифференцированности и соотношением чувственного и понятийного.

На первой фазе представления характеризуются схематичностью, слабой дифференцированностью и недостаточной осмысленностью. На второй фазе продолжается дифференцировка образа и выделение общих и существенных признаков. Однако в образах, находящихся во второй фазе развития, вследствие их недостаточной осмысленности, наряду с существенными могут выделяться и несущественные признаки. Окончательная дифференцировка и осмысливание, в результате чего выделяются существенные признаки предметов, явлений, а также существующие между ними связи и отношения, происходит на третьей фазе развития образа»[[2]](#footnote-3)\*.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что предметные представления — это образы предметов и объектов, отраженные в памяти в результате предшествовавшего восприятия предметного мира, возникающие после его воздействия на различные анализаторы. Они образуются в результате неоднократных чувственных восприятий различных качеств и свойств предметов, сравнения их с другими, выделения среди них наиболее существенных признаков и отражение их в слове, то есть образование предметных представлений — это результат аналитико-синтетической деятельности мозга.

**3. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ**

**И СОДЕРЖАНИЯ ЗНАНИЙ**

**ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

**У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В каждой возрастной группе осуществляются определенные задачи ознакомления детей с предметным миром. Они предусматривают постепенное усвоение ребенком знаний о предмете.

Детей 2-го и 3-го года жизни знакомят с предметами непосредственно ближайшего окружения, учат обособлять их в пространстве, выделять и правильно называть некоторые признаки предметов (цвет, форма, величина). Детей подводят к первичным наглядным связям и обобщениям. При этом у детей совершенствуются анализаторы (зрительный, слуховой, тактильный и др.), развиваются внимание и интерес к предметному миру.

У детей 4-го года жизни формируют представления о предметах и объектах окружающего мира, с которыми они постоянно сталкиваются в жизни. Детей учат наблюдать, выделять отдельные признаки предметов, объектов, определять их, пользуясь сенсорными эталонами, сравнивать и группировать по внешним признакам.

К пяти годам дети могут усваивать обобщенные знания о предметах. Детей учат самостоятельно выделять качества и свойства, присущие предметам и материалам, их отличительные признаки. Детей подводят к выводу о том, что строение предмета и выбор материала для его изготовления обусловлен его назначением.

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

В процессе разработки теории и практики обучения в детском саду отечественные педагоги и психологи много сделали по определению и обоснованию принципов отбора содержания ознакомления с окружающим миром детей дошкольного возраста (А. П. Усова, Е. И. Радина, А. В. Запорожец, П. Г. Саморукова и другие). Например, А. В. Запорожец, Т. Комарова, П. Г. Саморукова выдвигают следующие требования к отбору содержания:

* объем знаний должен быть небольшим по объему, но емкий по смыслу;
* отбор знаний с четкой ориентацией на необходимость и возможность систематического применения в деятельности ребенка;
* ориентация на исходный уровень интеллектуальных и практических умений детей как исходную основу, на которой будет строиться дальнейшая работа;
* отбор таких понятий и связей между ними, которые ребенок может усвоить в результате собственной деятельности;
* ориентация на осознание детьми необходимости усвоения и возможности применения полученных знаний.

Работа по разделу «Ознакомление с окружающей действительностью — предметные представления» направлена на формирование представлений о таких родовых понятиях, как овощи, фрукты, посуда, одежда, транспорт, животные, птицы, мебель. Учитывая возрастные особенности детей, программа ознакомления с предметным миром дается концентрически: с одними и теми же предметами за время пребывания в детском саду детей знакомят неоднократно, но каждый раз глубже и шире. Конкретные знания детей обогащаются и уточняются.

**4. О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ**

**РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

В развитии ребенка дошкольного возраста с нарушением зрения можно отметить следующие особенности, установленные такими психологами и педагогами как А. Г. Литвак, А. И. Зотов, Л. С. Вы­готский, М. И. Земцова, Л. И. Солнцева, В. А. Феоктистова и др.

«Первая особенность заключается в некотором общем отставании развития ребенка с нарушением зрения по сравнению с развитием нормально видящего. Это обнаруживается и в умственном, и в физическом развитии» (4, с. 6). Несколько замедленное общее развитие ребенка с нарушением зрения вызвано не только недостаточностью развития сенсорных функций, ограниченностью освоения окружающего мира, но и чаще всего поздним или неправильным обучением, не учитывающим сенсорные особенности данной категории детей, не уделяющим достаточное внимание обогащению чувственного опыта, развитию обследовательских действий, умственной активности.

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

«Третьей особенностью развития ребенка с нарушением зрения является диспропорциональность. Она проявляется в быстром, хотя и своеобразном развитии одних психических функций и сторон личности, и более медленном других. Диспропорциональность вызвана отсутствием приемов и способов компенсации» (4, с. 7).

Итак, нарушение зрения может накладывать отпечаток на весь ход развития ребенка, замедляя процесс познания окружающего мира, а тем самым изменять и тормозить темп психического развития.

# 5. СВОЕОБРАЗИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

# ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ[[3]](#footnote-4)\*

Нарушения функции зрения, затрудняя возможность зрительного восприятия, отражается на количественной и качественной характеристике представлений. Поэтому первой характерной особенностью представлений о предметах у детей с нарушением зрения является резкое сужение их круга за счет выпадения, полного или частичного, зрительных образов.

Представления детей с нарушением зрения отличаются от образов памяти нормально видящих и качественно. Характерными особенностями предметных представлений детей с нарушением зрения являются фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности и вербализм.

Эти особенности представлений у детей с нарушением зрения проявляются в различной степени в зависимости от состояния зрительного анализатора, а также от знания, опыта, условий воспитания и обучения, характера деятельности.

Фрагментарность представлений об окружающем мире у детей слабовидящих проявляется в том, что в образе предмета, объекта отсутствуют многие существенные детали. Поэтому образ предмета или объекта неполон, а иногда даже неадекватен. Фрагментарность представлений слабовидящих является следствием недостаточно полного чувственного опыта и знаний. В свою очередь неполное, неточное отображение предметов ведет к снижению уровня обобщенности, выделению несущественных признаков и, как результат, несоответствие образа оригиналу.

Схематизм предметных представлений у детей с нарушением зрения проявляется в результате недостаточно полного отражения объектов реальности, особенно предметов, расположенных в пространстве. Схематизм проявляется при репродуцировании образа, бедного деталями и поэтому слабо дифференцированного. Наиболее характерные признаки (величина, форма, цвет, фактура) объектов и предметов остаются не раскрытыми, в результате чего образ памяти как «голая схема» объекта или предмета.

Вышеперечисленные особенности представлений детей с нарушением зрения приводят к недостаточной обобщенности образов. Отсутствие, выпадение большого числа значимых свойств и качеств объектов, предметов, их деталей из сферы восприятия, а также недостаточный сенсорный опыт препятствуют образованию обобщенных представлений, в которых отражаются наиболее существенные свойства и признаки предметов. Недостаточная обобщенность образов памяти особенно четко проявляется при формировании представлений, отражающих признаки характерные для целого ряда объектов, относящихся к одному виду и классу.

Еще одна характерная особенность представлений детей с нарушением зрения является вербализм, под которым понимается нарушение соотношений чувственного и понятийного в образе в сторону преобладания последнего или же полное отсутствие чувственных элементов в словесном описании объектов, в которых фигурируют недоступные для осязательного восприятия признаки. Но вербальные знания следует отличать от вторичных представлений, формирующихся на основе словесного описания и возникают в процессе наполнения словесных знаний чувственным содержанием.

Итак, фрагментарность, схематизм, недостаточная обобщенность, вербализм и узость круга образов памяти определяют своеобразие представлений детей с нарушением зрения. Но данные недостатки предметных представлений в значительной мере можно преодолеть в процессе своевременной и правильно организованной коррекционно-развивающей работы.

# 6. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

# У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Прежде чем обратиться к вопросу формирования предметных представлений у детей с нарушением зрения хотелось бы для начала раскрыть формы зрительных нарушений.

В настоящее время в тифлологии разделение различных форм зрительных нарушений идет по двум направлениям. Первое — это глубокие поражения зрения, связанные с остротой центрального зрения и его поля, не позволяющие использовать зрение как ведущий и основной анализатор при выполнении различных видов деятельности, не прибегая для уточнения и расширения образов внешнего мира и другим формам перцепции. Причинами такого глубокого нарушения зрения могут быть врожденные заболевания и аномалии развития органа зрения, вызванные заболеванием матери, неблагоприятной внешней средой, наследственностью.

Основными критическими формами глубокого нарушения зрения являются врожденная близорукость высокой степени, дальнозоркость с астигматизмом и амблиопией, патология хрусталика — врожденная катаракта, афакия, атрофия зрительного нерва, врожденная глаукома и т. д.

Второе направление связано с наличием у детей определенных клинических форм — близорукости, амблиопии, косогласия и других, ведущей формой перцепции которых является зрение» (32, с. 21).

Среди детей с недостаточностью зрения Н. Г. Морозова (14, с.78) выделяет:

* тотально слепых (стойкое отсутствие светоощущения на оба глаза);
* частично видящих (резкое понижение остроты зрения, при котором оно не превышает 0,04 на лучшем видящем глазу с коррекцией очками, но с сохранением светоощущения);
* слабовидящих (дети, острота зрения которых находится в пределах от 0,05 до 0,2 при применении коррекции очками. Кроме снижения остроты зрения слабовидящие могут иметь отклонения в состоянии других зрительных функций).

Зрительные нарушения, обусловливая снижение остроты зрения и других зрительных функций, становятся причиной зрительной депривации (недостаточное удовлетворение зрительной потребности). «Современными научными исследованиями доказано отрицательное влияние зрительной депривации на состояние корковых отделов мозга. Поэтому любое зрительное нарушение следует рассматривать не как нарушение периферического, а как нарушение центрального порядка. Поэтому педагогу необходимо иметь в виду, что наличие коркового нарушения приводит к снижению не только функции зрения, но и к низкому уровню оперирования сенсорными эталонами, зрительными образами и представлениями, что в свою очередь отрицательно влияет на развитие мыслительных операций и формирование познавательных интересов. В то же время учеными доказано, что активное влияние на постнатальное созревание (общение, накопление опыта) может оказать положительное действие на кору головного мозга и тем самым ослабить зависимость становления зрительных функций от коркового дефекта. Иначе говоря, нарушения, вызванные заболеванием зрительного анализатора, могут быть в значительной степени нивелированы в условиях специально организованного образовательного процесса (19, с. 8–9).

Следует отметить, что «предметные представления детей с нарушением зрения проходят те же фазы, что и в норме. Несмотря на глубокие нарушения зрения, формирование образов памяти предметного мира подчиняется общим закономерностям становления образов памяти с нормально видящими, но в то же время имеет характерные особенности и отличия в специфике их формирования» (15, с. 207–208).

Процесс формирования предметных представлений протекает у детей с нарушением зрения замедленно. Среди детей с нарушением зрения имеются различия в скорости и легкости перехода от низших фаз развития образа к высшим, которые находятся в прямой зависимости от остроты зрения. Чем выше острота зрения, тем выше скорость межфазовых переходов, тем легче они осуществляются. Данная зависимость проявляется при остроте зрения ниже 0,2, которая в процессе восприятия является критической (15, с. 208). Но влияние остроты зрения на процесс формирования представлений ослабевает с возрастом, что связано с накоплением чувственного опыта, развитием навыков обследования, активизации мышления. (А. Г. Литвак).

Характерные особенности представлений в процессе возникновения и развития образов памяти проявляются в наличии фаз, характеризующих степень дифференцированности и обобщенности отражения действительности в представлениях. Степень адекватности представлений у детей с нарушением зрения значительно ниже, чем у детей нормально видящих. На эту особенность влияет как состояние зрительного анализатора, так и сложность самого отображаемого объекта. Но прямая зависимость уровня развития представлений от остроты зрения может быть нарушена: представления незрячих могут быть более полными, дифференцированными и обобщенными, чем у слабовидящих. Это объясняется характером восприятия тех и других. Если незрячие при ознакомлении с объектом при формировании образа используют осязание и тактильно двигательный анализатор, то слабовидящие обследуют тот же объект визуально. А так как нарушенное зрение не способно отразить все качества объекта в их совокупности, то и представления об объектах уступают по своей полноте и точности образу памяти, возникающему на основе осязательного восприятия (15, с. 209). Поэтому особое внимание в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими любые зрительные нарушения, следует уделить особое внимание развитию обследовательских действий, что повысит уровень сформированности представлений (Л. И. Солнцева, В. А. Феоктистова, М. И. Земцова и другие).

При нарушениях зрения происходит не только изменение темпа образования временных связей, что отражается на увеличении времени, требующегося для формирования предметных представлений (Л. П. Григорьева), но и наблюдается тенденция к быстрому угасанию образованных ранее образов памяти (А. Г. Литвак). При отсутствии подкрепления образы памяти детей с нарушением зрения тускнеют, становятся фрагментарными, менее обобщенными. Происходит угасание, переход с высших фаз развития представлений на низшие. Поэтому в коррекционно-развивающей работе необходима целенаправленность и систематичность в формировании предметных представлений.

Итак, острота зрения является не решающим фактором, от которого зависит особенность и динамика образов памяти. Существенное значение имеет наличие чувственного опыта, глубины и объема мышления, познавательных интересов, в развитии и обогащении которых важную роль играет специально организованное обучение. Благодаря обучению на основе восприятия, у детей с нарушением зрения формируются более адекватные представления, расширяется и накапливается чувственный опыт, совершенствуется познавательная активность (М. И. Земцова, Н. Г. Морозова, Л. И. Солнцева, В. А. Феоктистова и др.).

**7. ВАРИАНТ МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ**

**ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ**

**УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

Предлагаемая методика диагностического обследования детей по определению уровня развития предметных представлений включает в себя 2 серии.

Первая серия диагностического исследования направлена на выявление уровня развития восприятия изображений реального объекта и изображений этого объекта в условиях осложненного восприятия. Оценка данной функции восприятия очень важна, так как с одной стороны от ее развития во многом зависит успешность овладения предметными представлениями, с другой ― позволяет косвенно судить об уровне развития зрительной памяти ребенка с нарушением зрения. Современными экспериментальными исследованиями доказано, что низкий уровень развития зрительного восприятия чаще всего встречается у детей в комплексе с низким уровнем развития зрительной памяти и обусловливает трудности в формировании представлений об окружающем мире.

В целях оценки уровня восприятия изображений реального объекта и его изображения в условиях осложненного восприятия используются следующие задания:

* задание на узнавание предмета, объекта в рисуночном варианте («Посмотри на картинки и скажи, что на них изображено?»);
* задание на узнавание предмета, объекта объемной формы («Я тебе буду показывать предметы, а ты называй, что это за предметы»). Данное задание мы проводили с целью проверить, как влияет характер репрезентации предмета (в рисуночном варианте и объемной форме) на его опознание;
* узнавание предмета, объекта среди множества объектов, предметов («Посмотри, сколько на столе стоит предметов. Найди среди них… (экспериментатор называет определенный объект)). Данное задание было направлено на изучение способности ребенка соотносить словесное обозначение с реальным объектом;
* узнавание контурного и силуэтного изображения предмета («Что изображено на рисунке?», «Догадайся где чья тень?»). Задание направлено на проверку умения ребенка выделить существенные качества объекта и отнести его к определенному видовому понятию;
* узнавание объекта предмета в разных ракурсах («Найди на картинке всех белок (медведей и так далее))». «Часто у детей с нарушением зрения возникают определенные трудности в опознании объекта, зачастую хорошо знакомого, если изменен ракурс, местоположение. Например, собака бежит, сидит, лежит, стоит на задних лапах. Дети узнают собаку, которая стоит, сидит, но собаку лежащую, узнать не могут» (31, с. 20). Поэтому данное задание мы проводили с целью выяснения способности ребенка узнавать объект вне зависимости от его местоположения;
* узнавание недорисованных и наложенных друг на друга объектов, предметов («Что хотел нарисовать художник?», «Кто прячется на картинке?»).

В ходе первой серии детям младшего возраста предлагаются задания на опознание предмета, объекта в цветном, силуэтном, контурном изображении, а также объемной формы и среди множества предметов. Для детей старшего возраста используются все те же задания, что и в младшей, плюс задания на опознание объектов, предметов в разных ракурсах, недорисованных и наложенных друг на друга изображений предметов.

Для оценки уровня развития восприятия изображений реального объекта и его изображения в условиях осложненного восприятия были разработаны следующие уровни (на основе программных требований):

*для младшей группы:*

* высокий уровень ― узнает и называет более 60% предъявленных объектов, предметов и их изображений
* средний уровень ― узнает и называет в пределах 40–60% предъявленных объектов, предметов и их изображений
* низкий уровень ― узнает и называет менее 40% предъявленных объектов и их изображений

*для подготовительной группы:*

* высокий уровень ― узнает все предъявленные объекты и их изображения, самостоятельно справляется с заданиями на узнавание объектов в разных ракурсах, недорисованных и наложенных друг на друга
* средний уровень ― узнает в пределах 80–95% предъявленных объектов и их изображений, задания на узнавание объектов в разных ракурсах, недорисованных и наложенных друг на друга с помощью педагога или не справляется с одним из заданий
* низкий уровень ― узнает и называет менее 80% предъявленных объектов и их изображений, не справляется с заданиями на опознание объектов в разных ракурсах, недорисованных и наложенных друга на друга даже с помощью педагога.

Анализ результатов, полученных в первой серии диагностического исследования, позволит определить трудности в зрительном восприятии, как основы для освоения программного раздела «Ознакомление с окружающей действительностью ― предметные представления» и позволит разработать систему компенсации недостатков в зрительном восприятии.

Во вторую серию вошли задания, направленные на выявление уровня развития таких важнейших параметров предметных представлений, как: узнавание и четкое словесное обозначение, выделение деталей строения, существенных признаков, назначение объекта, объединение в понятие, группировка и классификация, составление описательного рассказа. Для оценки уровня развития предметных представлений использовались определенные количественные показатели, определяющие характер выполнения заданий детьми (оценка в баллах):

3 балла — задание выполняется правильно и самостоятельно;

2 балла — задание выполняется с минимальной помощью;

1 балл — для выполнения задания требуется активная помощь педагога;

0 баллов — задание не выполняется даже после предъявленного образца выполнения задания.

Выводы об уровне развития предметных представлений (младший возраст):

* высокий уровень ― 13–18 баллов
* средний уровень ― 7–12 баллов
* низкий уровень ― до 6 баллов
* очень низкий уровень — ниже 6 баллов

Выводы об уровне развития предметных представлений (старший возраст)

* высокий уровень ― 33–48 баллов
* средний уровень ―17–32 балла
* низкий уровень ― до 16 баллов

**8. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ**

**СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ**

**ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

Выводы в тифлологии об общих закономерностях развития познавательной деятельности детей с нормальным и нарушенным зрением, позволяют положить в основу коррекционно-развивающих занятий по освоению программного раздела «Предметные представления» общие принципы управления развитием дошкольника (19, с. 20). Однако следует более подробно рассмотреть содержание и реализацию принципов воспитания и обучения в процессе организации и проведения коррекционно-развивающих занятий для детей с нарушением зрения.

Одним из ведущих принципов отечественной педагогики при ознакомлении дошкольников с окружающим предметным миром является принцип наглядности. Суть данного принципа заключается в том, что в основе ознакомления детей с предметным миром должно быть непосредственное воздействие предметов, их изображений на органы чувств. Своеобразие реализации принципа наглядности в процессе коррекционно-развивающих занятий для детей с нарушением зрения определяется следующими данными. Для нормального функционирования зрительного восприятия характерна константность, то есть способность узнавать объект вне зависимости от условий восприятия. Для детей с нарушением зрения зона константного восприятия сужается в зависимости от степени поражения зрения (32, с. 135).

Поэтому, чтобы процесс узнавания объектов и предметов стал тоже адекватным, а сами предметные представления пополнялись все более новыми элементами, особое внимание уделяется подбору наглядного материала для проведения коррекционно-развивающих занятий[[4]](#footnote-5)\*. Обязательными дидактическими пособиями, при организации занятий по ознакомлению с окружающим являются:

* объекты, их изображения, предназначенные для восприятия в различных модальностях:

а) цветное, силуэтное, контурное изображение. На занятиях параллельно с цветным изображением предмета (на картинке) нужно предъявлять детям его контурное или силуэтное изображение. С одной стороны это помогает развивать зрительное восприятие, а с другой ― зрительную память. Дидактические игры с данным видом наглядного материала помогают закрепить полученные знания, развивали зрительную память, зрительное восприятие;

б) натуральные объекты, предметы, объемные игрушки (передающие реальное изображение объектов). Использование натуральных предметов на занятиях по формированию представлений позволяет во-первых, «разбудить» и поддерживать интерес к занятию, а во-вторых, показать на реальных предметах те их особенности, которые зачастую педагоги пытаются раскрыть, используя слово или картинку.

На занятиях по формированию представлений о животных, не имея возможности продемонстрировать реальный объект, необходимо подобрать объемные игрушки, которые передавали бы основные характерные особенности внешнего строения животного.

* Объекты, предметы, их изображения, предназначенные для восприятия в различных пространственно-логических связях:

а) в разных ракурсах. Этому демонстрационному дидактическому материалу следует уделить особое внимание. Мы уже указывали на такую особенность, как трудность в узнавании детьми с нарушением зрения объекта в различных ракурсах, позах.

б) недорисованные, наложенные друг на друга изображения. Данный дидактический материал используют только в подготовительной группе при закреплении знаний, полученных на занятии;

в) объекты, предметы, их изображение среди множества. Например, при обучении детей младшей группы отгадыванию загадок о животных объекты располагают перед глазами детей и дают им возможность в соответствии с описанием выбрать нужное животное.

* Пособия, предназначенные для восприятия целостного образа предмета, объекта:

а) разрезные картинки.

б) вырезанные части, детали объектов. Данный дидактический материал используется для формирования знаний о пространственном расположении деталей, а также для создания проблемных ситуаций, позволяющих подводить детей к самостоятельным выводам.

* Объекты, их изображения, предназначенные для установления видовых и родовых связей, для формирования обобщающих понятий:

а) карточки на группировку и классификацию;

б) наборы объемных игрушек, реальных предметов.

При подборе наглядного материала надо стремиться к выполнению следующих требований:

1) наглядный материал должен быть выразителен для передачи существенной информации о предмете;

2) важно, чтобы наглядный материал точно передавал особенности формы, цвета, величины, пропорциональных отношений деталей объекта;

3) соблюдать контраст фона и изображения;

4) не предъявлять изображение объектов на одном листе в одинаковой величине, если в натуре они отличаются размерами;

5) не использовали мягкие игрушки в качестве наглядного материала на занятиях по ознакомлению с окружающим, так как они не передают существенных признаков строения животных.

Итак, при организации занятий по ознакомлению с окружающим предметным миром нужно помнить, что у ребенка должны быть сформированы четкие предметные представления, а этого можно достичь тщательным отбором дидактического материала, повышающего качество восприятия, уровень мыслительной деятельности, а также способного поддержать интерес в процессе занятия.

К основным принципам управления освоением программного раздела «Предметные представления» нужно отнести и принцип связи теории с практикой в обучении и воспитании. Основная идея этого принципа заключалась в том, что педагогический процесс был организован не только на «сухих» теоретических знаниях, но и опирался на практику. То есть важно, чтобы ребенок не только услышал наши объяснения, но и воочию убедился в их достоверности. Данный принцип на занятиях можно реализовывать в следующих формах:

1) *Экскурсии.* Данный вид занятий используется в подготовительной группе с целью обогащения чувственного опыта детей и проверки ранее полученных знаний.

2) *Практические занятия.* Положительное влияние данных занятий в том, что они позволяют подвести детей к самостоятельным выводам, полученным через практический опыт.

Рассмотренный выше принцип, его роль в формировании предметных представлений «переплетался» с принципом активности и сознательности. Прочное освоение знаний прежде всего зависит от познавательной активности самого ребенка. А этому, как указывали видные психологи и педагоги (Л. С. Выготский, Л. А. Венгер, Н. Н. Поддъяков и другие), необходимо учить. Поэтому начиная свои занятия, надо прежде всего сформировать мотив получения знаний: у детей младшей группы в игровой форме, у детей в подготовительной группе в более серьезной (для чего-то).

Но особое внимание следует уделить обучению детей элементам (способам) организации чувственного опыта, то есть обследованию. Чувственное познание составляет первейшее и необходимое звено любого процесса познания. Обучение обследованию ⎯ это целенаправленный педагогический процесс, формирующий у детей способы выявления свойств и качеств объекта, их деталей.

Педагог помогает ребенку с нарушением зрения пользоваться для познания окружающего ограниченным зрением и осязательно-двигательным восприятием, то есть научить глаз и руку действовать при познании предметного мира слаженно.

Анализирующее восприятие, действие и слово приводят к более глубокому познанию предмета и содействуют формированию более полного представления. В сознании ребенка создается образ предмета, что обеспечивает ему возможность опираться на него при ориентировке в окружающем мире, узнавании, сличении, классификации предметов (22, с. 16).

Поэтому на занятиях нужно обращать внимание на такие элементы обследовательских действий как обведение пальчиком контура предмета, выделение его основных частей, поглаживание, надавливание и так далее. Причем обследовательские действия следует оречевлять, то есть следим, чтобы обследовательские действия были осмысленным процессом. Включаем в процесс обследования речь самого ребенка

Обучение обследовательским действиям включают как элемент занятий, но в основном вышеописанная работа проходит на индивидуальных занятиях.

Подбирая комплекс занятий, дидактических игр нужно соблюдать принцип доступности обучения, принцип прочности знаний, принцип развивающего обучения. То есть, организуя занятия, учитываем исходный уровень освоения программного раздела «Предметные представления» и стремимся к необходимому уровню развития, учитывая возраст детей и программные требования.

Но одним из ведущих принципов при организации обучения — принцип дифференцированного подхода. На основании анализа научной литературы и нашего опыта (А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева, В. А. Феоктистова и другие) нами были сделаны выводы о том, что степень и характер первичного нарушения, возраст, условия накопления предшествующего опыта и воспитания неравномерно влияют на развитие представлений ребенка об окружающем мире. Это обусловливает необходимость и важность использования принципа дифференцированного подхода в организации коррекционно-развивающего педагогического процесса.

Принцип дифференцированного подхода предполагает:

1) подбор детей по остроте центрального зрения с учетом исходного уровня развития;

2) всестороннее изучение ребенка ⎯ медицинское, психологическое, педагогическое, что позволит вести коррекционно-развивающую работу на более высоком уровне.

Поэтому, прежде чем проводить коррекционно-развивающие занятия, очень важно получить рекомендации врача-офтальмолога по работе с детьми данных групп.

Реализация вышеперечисленных принципов в процессе ознакомления детей с предметным окружением должно обеспечивать нивелирование трудностей в овладении предметными представлениями детьми с нарушением зрения и сделать коррекционно-развивающую работу по данному разделу более эффективной.

**9. РЕКОМЕНДАЦИИ К КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ**

**О ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

**У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

**(из опыта работы)**

Положительные изменения в характере и объеме предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушением зрения зависит:

* от систематичности посещения детского сада. Многие дети не посещают детский сад неделями. Что в свою очередь сказывается на общем уровне развития ребенка. Поэтому вопрос о посещаемости детей детского сада, необходимо решать вместе с родителями;
* от специально организованной и комплексной коррекционно-развивающей работы. У детей младшей и подготовительной групп с нарушением зрения развитие протекает на фоне «вялой» речевой и умственной активности. Поэтому возникает необходимость в комплексной коррекции речевой, перцептивной, умственной деятельности ребенка с нарушением зрения. А этого можно достичь только определив вместе со специалистами и врачом-офтальмологом, работающими на группе, порядок и особенность коррекционно-развива­ющей работы, затрагивающей все стороны развития детей дошкольного возраста с нарушением зрения;
* от формирования у детей способов переработки полученных знаний. Развитие, обогащение чувственного опыта играет немаловажную роль в формировании предметных представлений, но для полноценного их развития одного чувственного опыта не достаточно. Необходим организованный процесс по активной переработке полученных знаний. Основной путь развития предметных представлений должен лежать через включение ребенка в активные формы познавательной деятельности ⎯ экскурсии, наблюдение, обследование, предметно-практическая деятельность. Очень важной формой переработки полученных знаний о предметном окружении является творческая деятельность ⎯ рисование, лепка, аппликация и так далее. Именно в творческой деятельности есть все условия для переработки, обогащения знаний об окружающем мире. Поэтому творческая деятельность детей может стать элементом коррекционно-развивающей работы по преодолению трудностей в освоении детьми с нарушением зрения знаний о предметном мире
* от недостаточного использования наличного опыта детей. Из научной литературы по тифлологии известно, что у детей с нарушением зрения зрительные образы подвержены угасанию (А. Г. Литвак). Поэтому необходимо включить детей в такую деятельность, где бы их, ранее полученный опыт, был бы востребован в полной мере. Это может быть беседа с педагогом, ведение дневника наблюдений, совместная деятельность детей и педагога и так далее. Работа в данном направлении прежде всего зависит от заинтересованности педагогов и родителей;
* от наличия дифференцированного подхода к обучению и воспитанию детей с нарушением зрения. Коррекционно-развивающий процесс необходимо строить в соответствии со зрительным заболеванием ребенка, с наличием уровня развития и с учетом индивидуальных психологических особенностей ребенка;
* от специально подобранного наглядного материала, учитывающего особенности зрительного восприятия детей с нарушением зрения и способного обеспечить более высокий уровень познания окружающего мира. То есть, организуя коррекционно-развивающие занятия, осуществляя выбор наглядного материала к ним, педагог, работающий с детьми, имеющими нарушение зрения, помнит, что очень важно сформировать знания о стабильности существенных признаков и вариативности второстепенных признаков объектов, предметов. Важно, чтобы ребенок с нарушением зрения осознал, что предметы и объекты окружающего мира не только имеют свою конкретную форму, цвет, объем, величину, но и могут менять их в зависимости от места, положения, освещения. Только такое комплексное рассмотрение предметов окружающего мира способно нивелировать недостатки предметных представлений детей с нарушением зрения (фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности, вербализм) и обеспечить более высокий уровень освоения программного раздела «Ознакомление с окружающей действительностью ⎯ предметные представления». Поэтому подбор наглядного материала должен стать предметом специального внимания педагогов, работающих в ДОУ для детей с нарушением зрения.

В большинстве случаев именно целенаправленное и квалифицированное управление со стороны педагога развитием и обучением ребенка с нарушением зрения способствует преодолению трудностей при освоении знаний о предметах и объектах окружающего мира. Но необходимо помнить, что количественная и качественная характеристика предметных представлений зависит прежде всего от времени и терпения затраченных на их формирование как со стороны педагога, так и со стороны родителей и самого ребенка.

CB105-01

# СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аванесова В. Н., Урадовских Г. В.* Ознакомление детей с некоторыми явлениями окружающей действительности и трудом взрослых // Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н. Н. Поддъякова, Ф. А. Сохина. ⎯ М.: Просвещение, 1988.

2. *Агранович З. Е.* Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания (зрительного гинезиса) у старший дошкольников и младших школьников. ⎯ СПб: Детство-пресс, 2003.

3. *Артемова Л. В.* Окружающий мир в дидактических играх дошкольников. ⎯ М.: Просвещение, 1992.

4. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье: Библиотечка для родителей / Под ред. В. А. Феоктистовой. ⎯ М.: Просвещение, 1993.

5. *Вахрушев А. А., Коченасова Е. Е.* Здравствуй мир! Пособие по ознакомлению с окружающим миром для детей 5–6 лет: В 2 ч. Ч. 1, 2. ⎯ М.: Баллас, 1999.

6. *Васильева Н. Н., Новоторцева Н. В.* Развивающие игры для дошкольников. Популярное пособие для родителей и педагогов. ⎯ Ярославль: Академия развития, 2000.

7. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии. ⎯ СПб: Лань, 2003.

8. *Григорьева Л. П.* О системе развития зрительного восприятия при нарушении зрения // Психологический журнал. Т. 9. 1988. № 2.

9. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / Сост. В. И. Логинова, Т. И. Бибиева, З. А. Михайлова, Л. М. Гурович. ⎯ СПб., 1995.

10. *Ермаков В. П., Якунин Г. А.* Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. ⎯ М.: Владос, 2000.

11. *Земцова М. И.* Учителю о детях с нарушениями зрения. ⎯ М.: Просвещение, 1973.

12. *Карандашев Ю. Н.* Развитие представлений у детей. ― Минск, 1987.

13. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. ⎯ М.: Политиздат, 1985.

14. *Лебединский В. В.* Аномалии развития в связи с недостаточностью зрения и слуха // Нарушения психического развития в детском возрасте. ⎯ М.: Изд. центр «Академия», 2003.

15. *Литвак А. Г.* Психология слепых и слабовидящих. ⎯ СПб., 1998.

16. *Логинова В. И.* К вопросу о развитии словаря детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметами // Дошкольная педагогика / Под ред. А. М. Ледшиной, Е. А. Гребенщикова, Е. О. Путилова. ⎯ Л., 1970.

17. *Минкина М. В.* Развитие дошкольников в процессе ознакомления с окружающим. ⎯ Минск, 1970.

18. *Немов Р. С.* Психология: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. ⎯ М.: Владос, 1997.

19. *Никулина Г. В., Фомичева Л. В., Артюневич Е. В.* Дети с амблиопией и косоглазием (психолого-педагогические основы работы по развитию зрительного восприятия в условиях образовательного учреждения общего назначения): Учебное пособие / Под ред. Г. В. Никулиной. ⎯ СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999.

20. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. ⎯ М.: Азъ Ltd., 1992.

21. Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих / Под ред. А. И. Зотова, А. Г. Литвак. ⎯ Л., 1972.

22. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением: Методическое пособие / Под ред. В. А. Феоктистовой. ⎯ СПб, 1995.

23. Основы специальной психологии: учебное пособие / Под ред. Л. В. Кузнецовой. ⎯ М.: Академия, 2002.

24. *Поддъяков Н. Н., Аванесова В. Н., Фибрин И. Э.* Содержание и методы умственного воспитания дошкольников. ⎯ М.: Педагогика, 1980.

25. *Пермякова В. А.* Вопросы умственного воспитания детей дошкольного возраста. ⎯ М.: Просвещение, 1977.

26. *Плаксина Л. И.* Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушениями зрения. ⎯ М., 1998.

27. План-программа образовательно-воспитательной работы в детском саду: Методическое пособие для воспитателя детского сада / Сост. Н. В. Гончарова и др.; Под ред. З. А. Михайловой. ⎯ СПб: Детство-пресс, 2000. (Библиотека программы «Детство»).

28. *Радина Е. И.* Ознакомление детей с окружающим // Дошкольное воспитание. 1969. № 5–6. С. 30–34.

29. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера. ⎯ М., 1986.

30. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. ⎯ СПб: Питер, 1999.

31. *Рудакова Л. В.* Коррекционно-педагогическая работа по развитию зрительного восприятия дошкольников с нарушением зрения в условиях детского сада. ⎯ Л., 1987.

32. *Солнцева Л. И.* Тифлопсихология детства. ⎯ М.: Полиграф сервис, 2000.

33. *Соколова А. В.* Использование средств наглядности в школе слабовидящих. ⎯ М., 1987.

34. *Усова А. П.* Обучение в детском саду. — М.: Просвещение, 1981.

35. *Фонарева С., Михайленко И.* Умственное воспитание дошкольников // Дошкольное воспитание. 1973. № 11. С. 32–35.

CB105-01

*ПРИЛОЖЕНИЕ*

КОМПЛЕКС ГРУППОВЫХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ,

ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР, ПЛАНИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ

УРОВНЯ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММНОГО РАЗДЕЛА

«ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬЮ —

ПРЕДМЕТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ» ПО ТЕМАМ: «ЖИВОТНЫЕ»,

«ПОСУДА», «ТРАНСПОРТ» ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕЙ

И ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУПП С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

**Родовое понятие: транспорт**

**Тема1. «Формирование конкретных признаков**

**грузовой машины»**

Занятие 1. **«Знакомство со строением грузовой машины»** (мл. гр.)

*Программное содержание:* сформировать представление о строении грузовой машины: мотор, колеса, кабина, кузов. Формирование знаний о пространственном расположении деталей грузовой машины. Учить называть и употреблять в речи существительные, обозначающие части машины. Совершенствовать зрительную память, развивать обследовательские действия

*Материал:* фланелеграф, набор основных частей грузовой машины для составления аппликации, набор изображений грузовой машины (для каждого ребенка), дидактическая игра «Что потеряла машина?» (предметные картинки с изображением машины, где не достает одной детали, набор деталей машины, подходящие к картине).

*Структура занятия:*

1. Составление на фланелеграфе аппликации грузовой машины с последовательным выделением ее основных частей, их назначение.

2. Обведение пальчиком контура машины, ее основных деталей. Оречевление обследовательских действий: «Какую деталь машины ты сейчас обвел(ла)?», «На какую геометрическую фигуру похоже колесо?» и т. д.

3. Упражнение детей в различении и назывании деталей грузовой машины, через поочередное убирание частей аппликации (Чего не хватает у машины? Сможет ли она ехать, везти грузы?)

4. Дидактическая игра «Что потеряла машина?» Каждому ребенку выдается одна картинка с изображением машины, где не хватает одной детали, и набор основных частей машины. Недостающая деталь ищется методом наложения.

Занятие 2. **«Наблюдение за продуктовой машиной»** (подгот. гр.)

*Программное содержание:* Дать детям представление о том, что грузовые машины ― это вид транспорта, предназначенный для перевозки различных грузов: строительного материала, продуктов, мебели и др. Сформировать знание о том, что строение кузова зависит от особенностей перевозимых грузов. Учить видеть общее и отличительное в строении грузовых машин.

*Материал:* Набор картинок, изображающих различные виды грузового транспорта: машина «Хлеб», машина «Продукты», машина «Молоко», машина «Мебель», обычная грузовая машина, лесовоз, машина для перевозки животных. Разрезные детали от разных видов грузовых машин. Изображение различных грузов.

*Структура занятия:*

*Часть 1* (на улице)

1. Непосредственное наблюдение за грузовой продуктовой машиной во дворе ДОУ. С выделением ее основного строения: 4 колеса, кабина, кузов для продуктов, фары, лобовое стекло, боковые стекла, зеркала, двери, бак для бензина, номер машины. Выделение функционального назначения продуктовой машины.

*Часть* 2 (в группе)

1. Рассматривание рисунков с изображением различных видов грузовых машин. Обозначение функционального назначения каждой грузовой машины.

2. Выделение общего и различного в строении грузовых машин: есть кабина, колеса, боковые, передние стекла, двери, фары, бак для бензина; кузов имеет особенности внешнего строения ― в зависимости от перевозимых грузов.

3. Дидактическая игра «Составь машину». Каждому ребенку дается задание на составление определенного вида грузовой машины:

а) подбор основных частей грузовой машины;

б) подбор кузова, по словесному обозначению функционального назначения машины;

в) подбор предметных картинок с изображениями грузов (также ориентируясь на обозначение функционального назначения машины).

4. Самостоятельное называние грузовых машин, изображенных на картинах, их функционального назначения.

**Тема 2. «Формирование умения различать**

**наземные виды транспорта, правильно называть их»**

Занятие 3. **«Автобус и троллейбус»** (мл. гр.)

*Программное содержание:* Познакомить детей с наземными видами транспорта ― автобус и троллейбус. Учить различать данные виды транспорта, правильно называть их.

*Материал:* Большое изображение автобуса и троллейбуса для демонстрации на стенде, на каждого ребенка картинки с изображением данных видов транспорта в цветном и силуэтном изображении; игрушки-модели (автобус, троллейбус).

*Структура занятия:*

1. Рассмотрение рисунков. Называние каждого вида транспорта конкретным словом.

2. Рассказ учителя-дефектолога о каждом виде транспорта.

Первый раз рассказ воспринимается детьми на слух с наблюдением за картинкой.

Второй раз рассказ учителя-дефектолога сопровождается обследовательскими действиями: обведение пальчиком основных деталей (учителю-дефектологу помогает воспитатель, чтобы охватить всех детей, кому нужна помощь).

3. Рассматривание игрушки-модели транспорта с выделением характерных особенностей: 4 колеса, двери с одной стороны, боковые, передние, задние окна, отсутствие дуг у автобуса.

4. Дидактическая игра «Где, чья тень?» Дети к цветному изображению транспорта на картинке подбирают силуэтное изображение.

**Тема3. «Формирование представлений**

**о многообразии транспортных средств»**

Занятие 4. **«Составление панно»** (мл. группа)

*Программное содержание:* учить называть, различать разные виды транспорта: «грузовая машина», «автобус», «самолет», «пароход», «поезд»; учить понимать обобщающее слово «транспорт». Формировать представление о среде передвижения различных видов транспорта: «по воде», «по дороге», «по воздуху», «по рельсам».

*Материал:* панно, изображающее воздушное пространство, водную гладь, дорогу, железнодорожное полотно. Набор картинок с изображением транспорта на каждого ребенка: грузовая машина, автобус, пароход, самолет, поезд. Картинки с изображением транспорта для панно.

*Структура занятия:*

1. Дидактическая игра «Найди и покажи»:

а) перед игрой рассматривание картинок с словесным обозначением названия каждого вида транспорта;

б) нахождение изображения транспорта по зрительному образцу;

в) нахождение изображения транспорта по словесному обозначению.

2. Рассмотрение панно с выделением различных сред: небо, море, дорога, рельсы.

3. Размещение видов транспорта на панно в соответствии со способом передвижения конкретного вида транспорта, после почтения рифмовки о транспорте.

4. Самостоятельное размещение определенного вида транспорта на панно по:

а) словесному обозначению вида транспорта;

б) по сложному обозначению среды передвижения транспорта.

Занятие 5. **«Виды транспорта наземный,воздушный, водный»** (подгот. группа)

*Программное содержание:* учить детей узнавать, называть различные виды транспорта; учить группировать транспорт по назначению, месту передвижения, сформировать представление о зависимости внешнего вида транспорта от способа передвижения; учить понимать и использовать в речи слова-понятия: наземный, водный, воздушный, грузовой, пассажирский транспорт.

*Материал:* набор картинок, изображающих различные виды транспорта: автобус, троллейбус, трамвай, грузовая машина, легковая машина, самолет, корабль, вертолет, пароход, поезд ― для показа группе и для индивидуальной работы.

*Структура занятия:*

1. Беседа с детьми о транспортных средствах. Уточнение названия транспортных средств, их назначения, какие транспортные средства перевозят пассажиров, дается название данному транспорту (пассажирский). Затем аналогично уточняется название и назначение транспортных средств, перевозящих грузы.

2. Дидактическая игра «Разложи правильно». Детям дается задание справа от себя положить картинки, изображающие пассажирский транспорт, слева ― грузовой. (Если необходимо, дается уточнение: пассажирский транспорт предназначен для перевозки людей, грузовой ― для перевозки грузов).

3. Учитель дефектолог предлагает детям найти и положить попарно автобус и машину, самолет и вертолет, пароход и корабль и сказать чем в паре каждый транспорт похож на другой. Подводятся дети к выводу о том, что общим является место передвижения транспорта, и в зависимости от среды передвижения транспорт бывает наземный ― по дороге, земле, водный ― по воде, воздушный ― по воздуху.

4. Дидактическая игра «Разложи правильно» ― раскладывание соответствующих картинок по рядам ― наземный, воздушный, водный.

5. Решение проблемной ситуации «Что произойдет, если не будет никакого транспорта?»

**Родовое понятие: посуда**

**Тема 4. «Знакомство (закрепление)**

**с обобщающим словом посуда»**

Занятие 6. **«Волшебная бабочка»** (мл. гр.)

*Программное содержание:* учить узнавать и называть предметы посуды; закрепить представление о значении посуды, конкретного предмета посуды; учить понимать обобщающее слово «посуда»; учить отгадывать описательные загадки о посуде, ориентируясь на значение посуды; учить соотносить объемное изображение посуды с картинкой.

*Материал:* изображение бабочки на проволоке ― 1 большая для дефектолога и маленькие для детей; набор посуды (сковорода, кастрюля, чайник, тарелка, ложка, вилка, чашка), картинки с изображением разной посуды.

*Структурные занятия:*

1. Сюрпризный момент ― волшебная бабочка, которая будет помогать искать предметы посуды. Задача детей назвать тот предмет посуды, на который села бабочка.

2. Рассматривание собранной посуды, которая стоит на столе. Выделение назначения конкретной посуды. Подведение детей к выводу, что все то что стоит на столе называется одним словом «посуда».

3. Отгадывание описательных загадок с наглядной опорой.

4. Дидактическая игра «Магазин». Каждому ребенку картинка с изображением посуды. В соответствии с ней он должен дать учителю-дефектологу объемный предмет посуды, стоящий на столе, и назвать его. Затем проводится игра, где роль продавца выполняет педагог, причем он не спешит дать и правильно обозначить предмет посуды в соответствии с картинкой.

Занятие 7. **«Наши помощники»** (подгот. гр.)

*Программное содержание:* Учить выделять назначение, особенности строения конкретного вида посуды, определять материал, из которого она сделана; учить видеть отличительные и общие особенности предметов посуды; учить понимать обобщающее слово «посуда»; развитие зрительной памяти.

*Материал:* Предметы посуды (кастрюля, сковорода, чайник, заварочный чайник, чашка, стакан, ложка, чайная ложка, тарелка, блюдце); предметные картинки с изображением посуды, где отсутствует одна деталь

*Структура занятия:*

1. Последовательное рассматривание предметов посуды с выделением особенностей строения, материала, назначения.

2. Учитель-дефектолог дает задание найти и попарно положить кастрюлю — сковороду, чашку ― стакан, ложку ― чайную ложку, тарелку ― блюдце, чайник ― заварочный чайник. Затем отметить, чем похожи парные предметы, чем отличаются. Сравнение идет по схеме: внешнее строение, назначение, материал.

3. Дидактическая игра «Третий лишний». Учитель-дефектолог на столе выставляет набор из 4 предметов, дети находят лишний и объясняют почему он лишний, опираясь на строение, материал, назначение посуды.

4. Дидактическая игра «Что забыл нарисовать художник?» Каждый ребенок получает по картинке, где у предмета посуды отсутствует одна деталь. Ребенок должен назвать недостающую деталь.

**Тема 5. «Знакомство с разными видами посуды»**

Занятие 8. **«Мишка пришел в гости»** (мл. гр.)

*Программное содержание:* познакомить детей с предметами чайной посуды ― чашка, блюдце, чайная ложка, чайник. Учить обследовательским действиям ― потрогать, надавить, обвести контур предмета. Учить понимать и употреблять в речи существительные, обозначающие детали ― носик, донышко, край, ручка, крышка.

*Материал: н*абор чайной посуды — чашка, блюдце, чайная ложка, чайник; тот же набор детской игрушечной посуды на каждого ребенка; письмо от Мишки

*Структура занятия:*

1. Сюрпризный момент ― письмо от Мишки, где сообщается что он едет в гости.

2. Создание проблемной ситуации: «Мишку надо встретить. Напоить чаем. А что нам нужно для чайного стола?»

3. Последовательное рассматривание, выделение особенностей строения, назначение чайной посуды ― чашка, чайник, чайная ложечка, блюдце.

4. Каждому ребенку раздается набор игрушечной посуды ― чашка, чайник, чайная ложка, блюдце. Учитель-дефектолог говорит детям о том, что они сейчас будят учиться правильно наливать чай в чашечку. Просит детей внимательно слушать педагога и выполнять все действия за ним.

*Образец рассказа:*

Мы захотели попить чаю. Нам нужен чайник, чтобы заварить чай. Чашка, чтобы пить чай. Блюдце, чтобы положить на него пирог или поставить чашечку. Чайная ложка, чтобы размешать сахар. Возьмем блюдце, поставим его перед собой. На блюдце поставим чашку. Осторожно, чтобы не обжечься берем одной рукой ручку чайника, другой придерживаем крышку чайника. Подносим чайник к чашке. Тихонько наклоняем носик чайника к краю чашки. Налили чай. Теперь отставляем чайник, чтобы он нам не мешал. Берем чайную ложечку и опустим ее на донышко чашки. Чай можно пить.

Занятие 9. **«Классификация посуды ― чайная, столовая, кухонная»** (подгот. гр.)

*Программное содержание:* познакомить детей с классификацией посуды ― чайная, столовая, кухонная. Закрепить знание об обобщающем понятии «посуда». Учить выделять существенные признаки посуды, различия и по различиям осуществлять классификацию посуды по назначению.

*Материал: п*редметы посуды кухонной, столовой, чайной, куда входят предметы с которыми дети знакомы. Три стола.

*Структура занятия:*

1. Различение и называние различны видов посуды. Выделение их назначения. Определение обобщающего слова.

2. Отгадывание загадок о посуде с опорой на наглядность.

3. Составление детьми самостоятельно описательных загадок.

4. Решение проблемных ситуаций:

а) Нам нужно приготовить обед. Какую посуду взять?

б) Мы садимся есть. Что нам нужно?

в) Будем пить чай. Какую посуду возьмем?

Разные виды посуды, по назначению, расставляются по трем столам. Детей подводят к выводу о том, что есть кухонная посуда ― для приготовления пищи, столовая ― для принятия пищи и чайная ― для чайного стола.

5. Дидактическая игра «Четвертый лишний» (нахождение лишнего предмета с опорой на назначение посуды).

6. Подгрупповые задания:

|  |  |
| --- | --- |
| I группе подобрать посуду для приготовления пищи | обозначить конкретным словом |
| II группе накрыть стол для принятия пищи |
| III группе накрыть стол для чая |

**Тема6. «Знакомство с новыми видами посуды»**

Занятие 10. **«Мишка пришел в гости»** *― часть II* (мл. гр.)

*Программное содержание:* познакомить детей с такой посудой как сахарница, молочник, конфетница, салфетница. Подвести к пониманию зависимости названия данной посуды от ее назначения.

*Материал:* набор чайной посуды, использовавшийся в I части занятия; сахарница, молочник, конфетница, салфетница; сахар, молоко, конфеты, салфетки; два стола.

*Структура занятия:*

1. Учитель-дефектолог просит детей вспомнить и назвать посуду, которая нужна для чаепития (та посуда, которая рассматривалась на первом занятии). Просит найти данную посуду на столе педагога и поставить на стол, где накрыта скатерть.

2. Затем учитель-дефектолог просит детей сесть вокруг второго стола и сообщает детям, что кроме той посуды для чая, которая стоит на первом столе, есть еще та, которая обязательно ставится на чайный стол.

3. Рассматривание с выделением особенностей строения и назначения такой посуды как сахарница, молочник, конфетница, сахарница. Например, «Посмотрите! Это посуда называется сахарницей. У нее две ручки сбоку, есть и крышка. Сахарница похожа на маленькую кастрюльку. В сахарницу кладут сахар (учитель-дефектолог высыпает заранее подготовленный сахар в сахарницу) и ставят на чайный стол (просит одного из детей аккуратно поставить сахарницу на стол, накрытый скатертью)». Аналогичное рассматривание проходит и с другой посудой. Учитель-дефектолог подчеркивает зависимость названия посуды от ее функционального назначения: «Сахарница для сахара. Поэтому и называется *сахар*-ница».

4. Детей подводят к накрытому столу. Задаются вопросы. Для чего накрыт стол? (для чая).

Какую посуду они видят, как она называется?

Для чего нужна та или иная посуда?

5. Появляется Мишка. Благодарит за красивый чайный стол. Угощает всех конфетами.

Занятие 11. **«Хозяйственная утварь»** (подгот. гр.)

*Программное содержание:* познакомить детей с хозяйственной утварью ―сито, терка, дуршлаг; их назначением в хозяйстве; дать знания о способе действия с данной хозяйственной утварью.

*Материал: н*абор хозяйственной утвари ― сито, терка, дуршлаг; банка с водой, где плавают нарезанные дольки яблок, мука, смешанная с гречкой, яблоко.

*Структура занятия:*

1. Учитель-дефектолог вносит в группу предметы хозяйственной утвари и спрашивает детей, знают ли они, что это и для чего используется. Ответы детей.

2. Рассказ педагога о каждом предмете хозяйственной утвари по отдельности.

«Дуршлаг ― предмет хозяйственной утвари в форме ковша с маленькими отверстиями для отцеживания жидкости».

«Сито ⎯ предмет хозяйственной утвари в форме широкого обруча с натянутой мелкой сеткой с одной стороны, предназначено для просеивания муки».

«Терка ⎯ предмет хозяйственной утвари, предназначенный для измельчения чего-либо».

3. Детям дается возможность подержать предмет в руках, рассмотреть его.

4. Опыты. Выводы:

1) Процеживание через дуршлаг воды, в которой плавают дольки яблок. Дуршлаг пропустил воду, а яблоки задержал.

2) Просеивание муки, смешанной с гречкой через сито. Сито помогло очистить муку от более крупного зерна ⎯ гречки.

3) Натирание на терке яблока. Терка помогла измельчить яблоко.

4) Детей подводят к выводу о том, что дуршлаг, сито, терка используются для приготовления пищи, но это не посуда, а предметы хозяйственной утвари.

**Родовое понятие: животные**

**Тема7. «Знакомство**

**с дикими и домашними животными»**

Занятие 12. **«Домашние и дикие животные»** (мл. гр.)

*Программное содержание:* научить различать домашних и диких животных, правильно называть их. Закрепить знание о том, что дикие животные живут в лесу, а домашние с человеком. Учить понимать обобщающие слова «дикие животные», «домашние животные».

*Материал:* набор картинок с изображением животных ⎯ волк, лиса, медведь, заяц, белка; корова, лошадь, собака, кошка, поросенок. Одна общая картинка с изображением всех вышеперечисленных животных, набор силуэтных изображений животных. Изображение елки, изображение дома.

*Структура занятия:*

1. Рассматривание картинок (по четыре в ряду). Выбор сначала только домашних животных и называние их.

2. Выбор диких животных из предложенного ряда (по четыре в ряду) и называние их.

3. Дидактическая игра «Кто где живет?». Домашних животных надо поместить рядом с домиком, диких ⎯ рядом с елочкой.

4. Детей подводят к выводу о том, что дикие животные ⎯ это те животные, которые живут в лесу, а домашние ⎯ это тех животные, которые живут с человеком в деревне, в городе.

Занятие 13. **«Домашние и дикие животные»** (подгот. гр.)

*Программное содержание:* закрепить умение правильно различать и называть домашних и диких животных; закрепить знание названий детенышей диких и домашних животных. Закрепить знание о месте обитания, способах питания домашних и диких животных; учить группировать животных по видовым признакам.

*Материал:* набор картинок с изображениями диких и домашних животных, их детенышей; изображение леса, двора, видов пищи; изображение города и деревни.

*Структура занятия:*

1. Рассматривание картинок. Выбор только домашних животных. Дидактическая игра «Кто живет с человеком: в городе, в деревне» (необходимо найти домашних животных, которые живут с человеком только в деревне, а какие живут и в городе).

2. Дидактическая игра «Животные и их детеныши». Детей делят на две группы. Первая группа находит только диких животных и их детенышей. Вторая находит только домашних животных и их детенышей. Необходимо назвать каждую группу общим словом и по порядку назвать взрослое животное и его детеныша (один ребенок называет по одному взрослому животному и его детенышу).

3. Дидактическая игра «Кто, где живет?» (распределить животных по месту обитания: диких животных у елочки, домашних ⎯ у домика).

4. Дидактическая игра «Кто, чем питается?» (к изображению животного подобрать корм, которым питается дикое животное).

5. Дидактическая игра «Четвертый лишний» (на различение домашних и диких животных).

6. Обобщающая беседа «Каких ты знаешь животных?»

Занятие 14. **«Знакомство с коровой»** (мл. гр.)

*Программное содержание:* познакомить детей с коровой или с домашним животным, формировать представление о внешнем виде животного (коровы); учить составлять простейший описательный рассказ о корове.

*Материал:* большое изображение коровы на демонстрационном стенде, картина с изображением коровы на каждого ребенка, картинки с изображением коров разной расцветки; дидактическая игра «Поможем пастуху» (картинка с изображением коров в разных позах), объемная игрушка ⎯ корова.

*Структура занятия:*

1. Рассматривание изображения коровы.

2. Рассказ учителя-дефектолога о корове с одновременным выделением на картинке внешнего строения ⎯ обведение контура основных частей тела.

3. Учитель-дефектолог задает вопросы о внешнем строении коровы, побуждает детей обводить пальчиком контур определенной детали и оречевлять свои действия.

4. Коллективное составление описательного рассказа об объемной игрушке, изображающей корову.

5. Дидактическая игра «Поможем пастуху» (детям предлагается рисунок, где коровы изображены в разных позах. Детям необходимо найти всех коров.)

Занятие 15. **«Лошадь ⎯ домашнее животное»** (подгот. гр.)

*Программное содержание:* сформировать понятие, что лошадь это домашнее животное, о ней заботится человек; закрепить представление о внешнем виде лошади, о пространственном расположении основных частей тела; учить составлять описательный рассказ о лошади, ее внешнем виде.

*Материал:* большое изображение лошади для демонстрации; вырезанные детали основных частей тела лошади (5 деталей) ⎯ на каждого ребенка.

*Структура занятия:*

1. Рассказ учителя-дефектолога о лошади с одновременным выделением основных частей тела ⎯ обведение рукой контура.

2. Организация обследовательских действий самих детей через обведение контура основных частей тела.

3. Дидактическая игра «Составь лошадь». Дети составляют из вырезанных деталей частей тела изображение лошади (если необходимо дается наглядный образ).

4. Составление описательного рассказа о лошади по схеме: название, внешний вид, где живет, кто заботится, какую пользу приносит.

Занятие 16. **«Сравнение домашнего и дикого животного»** (подготовит. гр.)

*Программное содержание:* уточнить с детьми признаки домашнего животного на примере свиньи: живет с человеком, человек заботится о нем, не приспособлено к жизни в лесу; уточнить признаки дикого животного на примере кабана: живет в лесу, хорошо приспособ­лен к жизни в лесу; упражнять в умении сравнивать, делать выводы.

*Материал:* цветное изображение свиньи и кабана, на каждого ребенка силуэтное и цветное изображение данных животных, дидактическая игра «Где чья тень?»

*Структура занятия:*

1. Узнавание и называние животных, изображенных на картинках.

2. Рассмотрение каждого животного (свиньи и кабана) по отдельности с выделением особенностей внешнего строения. Организация обследовательских действий: обведение контура частей тела.

3. Сравнение кабана и свиньи по схеме:

* дикое ⎯ домашнее животное;
* окраска, наличие шерсти ⎯ отсутствие;
* короткие ⎯ длинные ноги;
* отсутствие ⎯ наличие клыков;
* хвост крючком ⎯ хвост прямой;
* уши длинные, оттопыренные ⎯ уши короткие, прижаты к голове;
* может крутить головой ⎯ не может.

4. Детей подводят к выводу, что домашнее животное свинья не сможет жить в лесу: ноги короткие и большие ⎯ не сможет быстро бегать; нет клыков, не может крутить головой ⎯ не сможет добыть корм; нет шерсти, светлая окраска ⎯ замерзнет, ее заметят хищники. Кабан же приспособлен к жизни в лесу.

5. Дидактическая игра «Где чья тень?» Дети к цветному изображению подбирают силуэтное изображение данных животных.

**Тема 8. «Закрепление знаний о домашних и диких животных**

**через отгадывание загадок»**

Занятие 17. **«Чудесный мешочек»** (мл. гр.)

*Программное содержание:* закрепить знание о характерных признаках домашних животных (кошка, собака, корова), диких животных (лиса, белка, заяц, медведь); учить узнавать животное по основным описательным признакам, развивать зрительное восприятие, память.

*Материал:* игрушечные изображения кошки, собаки, коровы, белки, лисы, медведя, зайца, «чудесный мешочек», панно «Звери спрятались».

*Структура занятия:*

1. Дети по очереди достают по одной игрушке. Игрушка обследуется по схеме:

* Что ты достал?
* Какого цвета шерсть (шубка) у....?
* Какие ушки, хвост, мордочка, лапки у....?
* Что любит есть...?

Затем игрушка дается в руки каждому ребенку.

2. Дети сидят за одним столом, на котором стоят все обследованные игрушки ⎯ животные. Учитель-дефектолог загадывает детям описательные загадки. Дети прослушав загадку находят нужное животное на столе.

3. Детям предлагается рассмотреть панно и найти всех спрятавшихся зверей. Расположение животных на панно можно поменять несколько раз.

0-1.tif

0-2.tif

1.tif

2.tif

3.tif

4.tif

5.tif

6.tif

7.tif

8.tif

9.tif

10.tif

11.tif

12.tif

13.tif

14.tif

15.tif

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

*Введение*

1. Ознакомление с окружающим миром как раздел обучения в детском саду

2.Характеристика понятия «предметные представления»

3. Особенности воспитательно-образовательных задач и содержания знаний по формированию предметных представлений у детей дошкольного возраста

4. О некоторых особенностях развития ребенка дошкольного возраста с нарушением зрения

5. Своеобразие предметных представлений детей с нарушением зрения

6. Формирование предметных представлений у детей с нарушением зрения

7. Вариант методики диагностического обследования детей по определению уровня развития предметных представлений у детей с нарушением зрения

8. Психолого-педагогические принципы организации системы коррекционно-развивающих занятий по формированию предметных представлениях у детей дошкольного возраста с нарушением зрения

9. Рекомендации к коррекционно-развивающей работе по формированию предметных представлений у детей с нарушением зрения (из опыта работы

*Список литературы*

*Приложение* (Комплекс групповых коррекционно-развивающих занятий, дидактических игр планирование индивидуальных коррекционно-развивающих занятий по совершенствованию уровня освоения программного раздела «Ознакомление с окружающей действительностью ― предметные представления» по темам: «Животные», «Посуда», «Транспорт» для детей младшей и подготовительной групп с нарушением зрения)

С. В. Довгий

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

*Учебно-методическое пособие*

Подписано в печать 21.12.2012. Формат 60 × 841/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Объем 3,75 усл. печ. л.

Тираж 100 экз. Заказ № 879

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.

191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48

ООО «Кэри»

198089, С.-Петербург, ул. Промышленная, 42а

1. \* См.: *Литвак А. Г.* Представления слепых и слабовидящих // Психология слепых и слабовидящих. — СПб, 1998. С. 202. [↑](#footnote-ref-2)
2. \* См.: *Литвак А. Г.* Формирование представлений при дефектах зрения // Психология слепых и слабовидящих. — СПб., 1998. С. 206–207. [↑](#footnote-ref-3)
3. \* Раздел составлен по кн.: *Литвак А. Г.* Психология слепых и слабовидящих. — СПб., 1998. С. 202–206. [↑](#footnote-ref-4)
4. \* Использовались источники: *Соколова А. В.* Принцип наглядности в обучении слабовидящих учащихся // Использование средств наглядности в школе слабовидящих. ― М., 1987. С. 4–12; *Никулина Г. В., Фомичева Л. В., Артючевич Е. В.* Методические принципы развития зрительного восприятия младших школьников с амблиопией и косоглазием // Дети с амблиопией и косоглазием (психолого-педагогические основы работы по развитию зрительного восприятия…): Учебное пособие / Под ред. Г. В. Никулиной. ― СПб., 1999. С. 33–37. [↑](#footnote-ref-5)