



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

Факультет инклюзивного и коррекционного образования
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

**Развитие пространственной ориентировки у детей старшего
дошкольного возраста с нарушениями зрения на занятиях лепкой**

Выпускная квалификационная работа по направлению 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование

«Дошкольная дефектология»

Форма обучения: заочная

Проверка на объем заимствований:

83,99 % авторского текста

Работа к защите

рекомендована/не рекомендована

« 1 » 03 2023 г. *ир. л. 8*

Зав. кафедрой специальной
педагогике,

психологии и предметных методик

Дружинина Лилия Александровна

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-506-102-5-1

Гусарова Ксения Сергеевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент,

Лысова Анна Анатольевна

Челябинск
2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	
1.1. Понятие «пространственная ориентировка» в психолого-педагогической литературе.....	5
1.2. Закономерности формирования ориентировки в пространстве у детей на этапе дошкольного возраста.....	8
1.3. Особенности формирования ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения.....	12
1.4. Роль лепки в формировании пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения.....	19
Выводы по 1 главе.....	26
ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	
2.1 Условия и организация проведения констатирующего эксперимента	27
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	33
2.3 Содержание коррекционной работы по формированию пространственной ориентации на занятиях лепкой.....	42
Выводы по 2 главе.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	49
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	51
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	56

ВВЕДЕНИЕ

Одной из наиболее актуальных проблем обучения и воспитания детей с нарушениями зрения была и остается проблема формирования у них ориентировки в пространстве. Актуальность проблемы обусловлена тем, что несформированность пространственной ориентировки является одной из причин, определяющих низкий уровень социальной адаптации ребенка с нарушением зрения, снижение его мобильности и контакта с окружающим миром.

Вопросами формирования у детей представлений о пространстве занимались такие известные педагоги – исследователи, как Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская, Т.А. Муссейибова, М.Н. Наумов, Э.Я. Степаненкова и др., которые отмечали, что сформированность у ребенка данных представлений является одним из показателей его успешного умственного развития.

Значительное нарушение зрения, затрудняя чувственное познание, сказывается на психофизическом развитии дошкольников данной категории. Эти дети нуждаются в формировании пространственных представлений на различных занятиях: в процессе физического воспитания, игры, трудовой деятельности, а также в процессе изобразительной деятельности (лепки).

Учитывая социальную и личностную значимость проблемы формирования пространственной ориентировки в жизни человека и недостаточную разработанность в специальной педагогической и методической литературе ее формирования на различных занятиях в детском саду мы выбрали тему исследования: "Формирование пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией на занятиях лепкой".

Объект исследования: формирование пространственной ориентировки у дошкольников.

Предмет исследования: содержание коррекционной работы по развитию пространственной ориентировке детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией на занятиях лепкой

Цель исследования: теоретически и практически показать целесообразность формирования пространственной ориентировки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на занятиях лепкой

В связи с определением цели нашего исследования, мы поставили следующие задачи:

1. Проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Выявить состояние пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.
3. Осуществить подборку игр и упражнений для формирования пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией на занятиях лепкой.

Методы исследования: изучение и анализ литературы по проблеме исследования, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент, анализ медицинских документов, анализ итогов экспериментальной работы.

Экспериментальной базой для исследования являлся МАДОУ «Детский сад № 422 г. Челябинска». В данном эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в количестве 5 человек.

Структура исследования: квалификационная работа состоит из введения, 2-х глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

1.1 Понятие «пространственная ориентировка» в психолого-педагогической литературе

В различных областях деятельности человека важнейшую роль играет умение правильно ориентироваться в пространстве. В её основе лежит свойство психики – восприятие пространства. В рамках данного исследования будет рассмотрено понятие «пространственной ориентации», его механизмы, в психолого-педагогической литературе.

В дефектологическом словаре есть следующее определение понятия «ориентировка»: это выбор направления движения, умение разбираться в окружающей обстановке и составлять по воспринимаемым признакам представление о расположении окружающих предметов; это сложная познавательная деятельность, в которой участвуют различные психические функции: узнавание, восприятие, наблюдение предметов и явлений, воспроизведение прежних представлений, мышление и др [6]. По мнению В.С. Сверлова, пространственная ориентировка - это способность человека в каждый данный момент правильно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и свое положение относительно каждого из них [31]. По мнению Т.Б. Мазепиной в понятие «пространственной ориентации», входит оценка расстояний, размера, формы, взаимного положения предметов и их положений относительно ориентирующегося.

В более узком значении выражение «пространственная ориентация» имеется в виду умение ориентироваться на местности.

- определение «точки личного стояния», к примеру, я нахожусь слева от папы.

- местонахождение объектов относительно человека: стул находится спереди от меня.

- определение места предметов относительно друг друга: кукла лежит рядом с книгой.

В процессе передвижения человека пространственная ориентировка происходит постоянно:

- постановка цели и определение направления маршрута
- сохранение направления движения и достижение цели

По мнению А.Г. Литвака, ориентация в пространстве представляет собой процесс определения человеком своего местоположения при помощи какой-нибудь системы отсчета [15]. Точкой отсчета может быть собственное тело или какой-либо предмет окружения. Точка отсчета помогает определять свое положение на земле по отношению к сторонам данного горизонта. Это в свою очередь, помогает ориентироваться в окружающем пространстве и связано с умениями ориентироваться по шести направлениям: сзади, спереди, слева, справа, вверху, внизу. Таким образом, определяется трехмерность пространства (т.е. его объемность) на основе выбранной системы отсчета. Система отсчета образуется в результате чувственного, практического различения пространственных отношений, за которыми впоследствии закрепляются обозначения [15].

Т.А. Павлова считает, что в основе восприятия трехмерного пространства находится важная составляющая – вестибулярный аппарат, который физиологически расположен во внутреннем ухе. При наклоне человеком головы, жидкость, находящаяся в специальных полостях, меняет своё положение, вызывая раздражение волосковых клеток, они приходят в возбуждённое состояние, что приводит к изменениям ощущений, касаемо устойчивости тела. Вестибулярный аппарат является специальным рецептором, который реагирует на три основные плоскости пространства [35]. Вестибулярный аппарат тесно связан с глазодвигательными мышцами. Так, даже незначительное изменение

положения тела человека, фиксируемое вестибулярным аппаратом, порождает рефлекторные изменения в положении глаз; при быстрых и продолжительных изменениях положения тела в пространстве происходят пульсирующие движения глаз, иным словом – нистагм. Так же при продолжительной смене образов и картинок, например езда на машине, мелькание изображений, картинок, вызывает ощущение неустойчивости, головокружение и порой тошноту. Такая взаимосвязь между вестибулярным и глазодвигательным аппаратом, которая вызывает оптико-вестибулярные рефлексы, является важным компонентом в процессе восприятия пространства [5]. Также не менее важным аппаратом является бинокулярное зрительное восприятие и ощущения мышечных усилий от конвергенции глаз. Компонентами, помогающими воспринимать окружающее пространство, является: глубина и структура восприятия, соотношение предметов друг к другу, асимметричность воспринимаемых объектов и предметов. [22].

Для лучшего и успешного наблюдения за окружающими предметами служит наблюдение двумя глазами. Для четкого восприятия, необходимо, чтобы изображение определенного предмета попадало на корреспондирующие точки сетчатки глаза, а для данного эффекта важна конвергенция обоих глаз. При возникновении даже небольшой изображений, возникает ощущение, что предмет удалён на некоторое расстояние, либо возникает стереоскопический эффект; в случае большей диспаратности точек сетчатки обоих глаз, на которое проецируется изображение, предмет начинает раздваиваться. Это говорит о том, что даже незначительные напряжения глазных мышц, проявляют конвергенцию и смещение изображения на обеих сетчатках, и является ещё одной важной составляющей для восприятия пространства [22].

Важным помощником в сложном, асимметричном пространстве появляется добавочный механизм как выделение «ведущей» правой руки, при опоре на которую осуществляется анализ внешнего пространства,

система абстрактных пространственных обозначений, понятие правое – левое которое, как показали психологические наблюдения, имеет социально-историческое происхождение. В процессе онтогенеза, когда ведущая правая рука еще не выявлена, система пространственных понятий не усвоена, положения симметрии пространства весьма запутанны. Данное явление нормально для определённой стадии развития, это может проявляться в зеркальности при письме, которое выступает у многих детей 3-4 лет имеет продолжительный характер, если ведущая рука по каким-либо причинам ещё не проявлена.

Б.Г. Ананьев в своих трудах обозначал важную роль и значение зрения в ориентировки в пространстве. Главную роль он отдал монокулярным и бинокулярным признакам пространства. К монокулярным признакам относятся: линейное перспективное пространство, объем и величина предметов. К бинокулярным признакам автор относит удалённость, стереоскопию, объём окружающего пространства, место расположения объекта[7].

Таким образом, анализ теоретических источников показал, что множество ученых под понятием «пространственная ориентировка» понимают способность человека точно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов, а также свое положение относительно каждого из них. Зрение играет ведущую роль в процессе пространственной ориентировке, именно поэтому нарушение зрительных функций сильно затрудняет и ограничивает ориентировку в пространстве, а условием успешного восприятия пространства, в свою очередь служит готовность сохранных органов чувств правильно отражать свойства и признаки предметов окружающего мира.

1.2. Закономерности формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

В известных работах Ж. Пиаже, Б.Г. Ананьева, А.А. Люблинской, А.М. Леушиной и др. выявлен ряд закономерностей совершенствования пространственной ориентировки на протяжении всего дошкольного возраста. В том числе, было выявлено, что качество ориентировки зависит от усвоения детьми пространственных представлений.

В ходе исследований Т.А.Мусейбовой были изучены особенности восприятия пространства детьми. Она отметила несколько этапов развития представлений у детей о местности и пространственных отношениях между предметами в ней. Исходя из полученных данных, она классифицировала четыре основных этапа в овладении пониманием детьми пространства. На первом этапе дошкольник выделяет только те предметы, которые контактно близки к нему, а само пространство пока что не выделяется. На втором этапе ребенок активно использует зрительные ориентировку, расширяя границу воспринимаемого пространства и отдельных участков в нем. Третий этап характеризуется осмыслением удаленных от дошкольника объектов и увеличением количества участков, выделяемых в его пространстве. На четвертом этапе отражение пространства носит более целостный характер, когда ребятки расширяют ориентировку в разных направлениях местоположения объектов в их взаимосвязи, а также взаимообусловленности. Так, на первом этапе дети воспринимают предметы в пространстве дискретно, как отдаленные друг от друга и не связанные с пространством, то позже они осознают это пространство в совокупности с объектами, находящимися в нем [18].

Таким образом, данный процесс отражения пространства и ориентировок в нем у детей проходит от диффузного, нерасчлененного восприятия с выделением отдельных объектов вне пространственных связей к постепенному вычленению, а после чего интегрированию, сближению близко находящихся предметов, и далее к целостному дискретно-непрерывному пониманию целостности пространства.

В процессе формирования пространственных представлений участвуют многие анализаторы: кинетический, осязательный, зрительный, слуховой, обонятельный. Основная роль, по мнению М.В. Вовчик-Блакитной, отдана кинетическому и зрительному анализаторам.

В своих работах В.Г. Ананьев и Е.Ф.Рыбалко отмечают три этапа становления данных функций.

1. Этап - зрительно-пространственное восприятие, которое пока-что не определено ребёнком. Предметы, которые его окружают, ребенок воспринимает как отдельные друг от друга, не имеющие взаимосвязи между собой. Отражаемое пространство полностью дискретно. Данный этап является характерным для обучающихся 3-4 лет. В экспериментальном исследовании при демонстрации обучающимся двух картинок, на которых нарисованы три одинаковых предмета, но расположены они относительно друг друга по-разному, малыш отвечает - «карточки одинаковые, здесь кукла, здесь тоже кукла, тут мишка и тут, кот и вот кот». Пространственное расположение предметов они не распознают и не учитывают.

2. Второй этап свойственен для обучающихся среднего дошкольного возраста 4-5 лет. Зрительно-пространственные отношения уже значительно вычленены. Отдельные предметы постепенно начинают восприниматься обучающимся в их пространственных взаимосвязях. При это при более точном описании расположения предметов относительно друг друга, детишки испытывают затруднения. При расположении игрушек по кругу малыш, например, усиленно прижимает их одну к другой, образуя замкнутую кривую; стремление к установлению контактной близости отмечается также при расположении предметов «рядом», «друг за другом», «напротив» и т.д. При пространственном расположении предметов, обучающийся использует способ «практического примеривания» или соотношение объектов с исходной точкой отсчёта.

3. Третий происходит в старшем дошкольном возрасте 6-7 лет. Развитие зрительной оценки пространственного расположения предметов и изменение способа ориентировки в окружающем пространстве, обеспечивают теперь совершенный характер его отражения, независимо от расстояния в расположении отдельных объектов относительно друг друга. Это предполагает то, что у дошкольника проявляется реальное отражение пространства как целого, так к пониманию единства дискретности и непрерывности отражаемого пространства [7].

В своей книге В.Г. Ананьев повествует о том, что «общий путь развития у детей, процесса отражения пространства и ориентировки в нём таков: вначале диффузное нерасчленённое восприятие пространства, на фоне которого выделяются лишь отдельные объекты вне пространственных отношений между ними, далее на основе представлений об основных пространственных направлениях оно начинает дробиться по этим основным линиям - вертикальной, фронтальной и саггитальной. Причём точки на этих линиях, выделяемые как расположенные впереди или сзади, справа или слева, постепенно отодвигаются от ребёнка всё дальше и дальше, с увеличением площади выделенных участков в длину и ширину они постепенно смыкаются, формируя общее представление о пространстве. Каждая точка на этой местности точно локализуется и определяется как расположенная впереди, впереди справа или впереди слева» [7].

Исходы из вышеописанных этапов, можно сделать вывод о том, что на первичных этапах развития зрительно-пространственных функций очень связаны с практической деятельностью дошкольника и синхронной работой некоторых анализаторов. В первые месяцы развития у ребенка формируются предпосылки развития зрительно-пространственного восприятия - способность к фокусированию стимула взглядом, ориентировочный рефлекс на пространственно-ориентированный стимул. После чего, постепенно формируются способы трёхмерного восприятия

пространства, формируются восприятие удалённости объектов относительно своего тела и некоторых предметов, константность восприятия величины и формы. В формировании пространственных характеристик играют значительную роль развитие памяти, речи, двигательной-опорной сферы. Затем опираясь на развитие восприятия, формируются пространственные представления, являющихся базой для развития пространственного мышления, формирования пространственных синтезов, нужных для понимания логико-грамматических конструкций, счета, прочтения и умения писать.

В основу обучения дошкольников пространственной ориентировке выделяются 4 этапа, обозначенными Т.А. Мусейбовой:

На 1 этапе: формирование у обучающихся твердых представлений о своем теле;

На 2 этапе: создание представлений о том, что его тело будет являться точкой отсчета при ориентировке в окружающем пространстве, формирование навыков полисенсорного восприятия окружающего мира;

На 3 этапе: развитие обучающихся моделированию предметно-пространственных построений;

На 4 этапе: обучение ориентировке в пространстве с использованием схем [17].

Таким образом, анализ точек зрения ученых показал, что закономерности формирования пространственных ориентировок у детей с нарушением зрения те же самые, но данный процесс протекает у них своеобразно.

1.3. Особенности формирования ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения

Большинство ученых отмечают, что именно с помощью зрения мы получаем большую информацию об окружающем нас пространстве. Результаты исследований различных известных тифлопедагогов (А.М.

Витковской, И.В. Новичковой, Л.И. Плаксиной, Е.Н. Подколзиной, Л.С. Сековец, Е.В. Селезневой и др.) обозначили специфические особенности в психофизическом развитии детей с нарушениями зрения. Процесс развития пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения специфичен и носит ряд особенностей [10].

В современной литературе к обучающим с нарушением зрения относятся:

1. Слепые (это обучающиеся с полным отсутствием зрения и обучающиеся с остаточным зрением, при котором его острота равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу);
2. Слабовидящие (детишки с остротой зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией, и с более высокой остротой зрения, но при этом имеющие отдельные нарушения зрительных функций);
3. Обучающиеся с косоглазиями и амблиопией [11].

Во время данного исследования мы несколько подробнее остановимся на характеристике детей с косоглазиями и амблиопией.

Косоглазия и сопровождающая его амблиопия появляются в нарушении бинокулярного видения, основой которого является поражение разных отделов зрительного анализатора, а так же его сенсорно-двигательных связей. Косоглазие не только ведет к расстройству бинокулярного видения, но и препятствует его способу к формированию. Оно возникает вследствие понижения остроты зрения одного или обоих глаз из-за нарушения рефракции, расстройства аккомодации и конвергенции. Данный термин «косоглазие» объединяет различные по происхождению и локализации поражения зрительной и глазодвигательной систем, вызывающие периодическое или постоянно отклонение (девиацию) глазного яблочка. Различается мнимое, скрытое, а так же истинное косоглазие [12, 44]. Косоглазие характеризует себя постоянным или периодическим отклонением одного из глаз от

совместной точки фиксации и нарушением функции бинокулярного зрения. В зависимости от того, в какую сторону отклонен глаз, наблюдается внутреннее, или сходящееся, и наружное, или расходящееся, косоглазие, а также отмечается косоглазие кверху и книзу. В некоторых случаях может быть сразу горизонтальное и вертикальное отклонение глазиков [12]. При косоглазии зрительная ось одного глазика отклоняется от совместимой точки фиксации. Поэтому изображения объекта падают на неидентичные точки сетчаток правого и левого глазика, становятся несовместимыми, появляется тенденция к двоению зрительного изображения, затрудняется ориентировка в пространстве. Центральная нервная система принимает активные меры к тому, чтобы изображение, воспринимаемое с отклоненного глазика, подавлялось, из-за чего на нем возникает функциональная скотома. Острота зрения отклоненного глаза понижается, развивается амблиопия этого глаза. Функция зрения выполняется одним глазиком.

Термин «амблиопия» обозначает такие формы поражения зрения, которые не имеют видимой анатомической или рефракционной основы. Как правило, причиной амблиопии у обучающихся является косоглазие, или страбизм (непараллельность оптических осей глаза) [44]. В зависимости от степени снижения острот зрения Э.С. Аветисов выделяет амблиопию слабой (острота зрения 0,8-0,4), средней (острота зрения 0,3-0,2), высокой (острота зрения 0,1-0,05) и значительно высокой (острота зрения 0,04 и ниже) степени [12]. Выделяют следующие виды амблиопий: дисбинокулярная, рефракционная, обскурационная, истерическая.

Дисбинокулярная амблиопия появляется после расстройства бинокулярного зрения. Снижение зрения развивается из-за косоглазия. Дисбинокулярная амблиопия может быть представлена в двух видах: амблиопия с правильной (центральной) фиксацией и амблиопия с неправильной (нецентральной) фиксацией. Рефракционная амблиопия появляется из-за аномалий рефракции, которые на данном этапе не

поддаются коррекции. Обскурационная амблиопия появляется в следствии помутнения оптических сред глазика (катаракты, помутнения роговицы), преимущественно врожденных или очень рано приобретенных. Истерическая амблиопия появляется неожиданно, обычно после какого-либо аффекта. Порой амблиопия может стать причиной косоглазия. Это случается тогда, когда один глазик имеет значительное снижение остроты зрения (до 0,3-0,4 и ниже), при котором невозможно слияние изображений. В этом случае глазик с низкой остротой зрения не задействован в акте зрения, что может привести к косоглазию [5].

Л.И. Солнцева выделили три самые существенные особенности в развитии слабовидящих детей:

Первая особенность характеризуется тем, что общее физическое и умственное отставание в развитии ребёнка с нарушением зрения, по сравнению с развитием зрячего недостаточно сформировано. Это обусловлено их меньшей познавательной активностью.

Вторая особенность развития слабовидящих детей заключается в том, что периоды их развития, запаздывают по сравнению с периодами развития зрячих детей. На выработку способов компенсации уходит некоторое время, поэтому их познания окружающего мира носят отрывочный характер, не полные, что приводит отставанию в развитии.

Третья особенность заключается в диспропорциональности развития. Это проявляется в том, что функции и черты личности, которые меньше пострадали от проблем со зрением, развиваются хоть и своеобразно, но быстрее, чем, например, движение, ориентировка в пространстве. Очень отчётливо это можно наблюдать в старшем дошкольном возрасте [46].

Л.И. Плаксина определила взаимосвязанную структуру нарушений у детей с патологией зрения:

1. Нарушения зрения и его остроты приводит к снижению чёткости видения, влияет на скорость переработки информации, нарушается бинокулярность, стереоскопичность.

2. Нарушение зрительного восприятия приводит к неполноте, неточности восприятия окружающего пространства, оно воспринимается частично, фрагментарно.

3. Это приводит к вторичному дефекту – замедленность развития высших психических функций. Чувственный опыт не полон, так же замедлены в развитии память, мышление, речь, то есть всех познавательных процессов.

4. Нарушение двигательной сферы: гиподинамия, снижение функциональных возможностей организма.

5. Как правило возникают нарушения эмоционально-волевой сферы [10].

Таким образом, дефект зрения вызывает особенности формирования всех основных сфер личности ребенка: познавательной, двигательной и личностной [28]. Все это может затруднить формирование пространственной ориентировки

Л.И. Солнцева проводя исследования особенностей развития пространственной ориентации, указывает на то, что у слабовидящих детей уже к 6-7 месяцам сформированы первые предпосылки к развитию системы ориентации в пространстве. Дети могут различать вертикальное и горизонтальное положение [45]. Далее формируется следующая стадия развития пространственной ориентации, которая связана с умением самостоятельно передвигаться и познавать окружающую действительность, это способствует развитию сенсорной и двигательной сфер ребенка. На следующей стадии компенсации слепоты важным фактором в данном процессе становится речь, которая, как мы уже выяснили, является важным помощником в процессе развития ориентации в пространстве.

Особенности ориентации в пространствах у слабовидящих обучающихся делятся на два вида: умение ориентироваться на своем теле и в окружающем пространстве. Становление понимания схемы своего

тельца является значимой опорой на пути изучения ориентированию в окружающем мире.

Более подробно анализируя особенность формирования ориентировки в пространстве у обучающихся с нарушением зрения 3-4-х лет, Е.Н. Подколзина отмечает, что у малышей с косоглазием и амблиопией из-за ограничения чувственного опыта появляются значительные затруднения предметно-практической и словесной ориентировки в пространстве. За счет монокулярного видения пространства у ребят с косоглазием и амблиопией затрудняется ориентировка в пространстве на уровне предметно-практических действий, так как многие из признаков зрительно не воспринимаются. У обучающихся с нарушением зрения отсутствуют точные представления о своем тельце и связи между пространственным расположением парно-противоположных направлений своего тельца с их словесными обозначениями, отмечается неустойчивость и фрагментарность пространственных представлений о своем тельце, а это прежде всего делает невозможным практическую ориентировочку «на себе» и перенос действий в конкретные предметно-пространственные моменты [28]. Изучение обучающихся старшего дошкольного возраста (6-7 лет) выявило, что у них имеются трудности ориентации в признаках и свойствах предметов окружающего мира, при этом свои сенсорные возможности обучающимися не осознаются.

В ходе исследования Е.В. Селезневой выявлено, что у обучающихся с косоглазием и амблиопией имеются бессистемные неточные сведения о собственных сенсорно-перцептивных возможностях, о внешних признаках, строении, функциональном назначении органов чувств, что не дает малышу с патологией зрения быстро включиться в процесс компенсации собственного дефекта. В ходе сенсорной ориентации обучающиеся с косоглазием и амблиопией без специального обучения полностью доверяются поступающей зрительной информации. Только отдельные дети

осознают важность использования сохранных органов чувств, отдавая при этом первые места осязанию и слуху. Почти отсутствует ориентация на обоняние и вкусовые ощущения. При этом у обучающихся практически нет планомерного обследования предметов, как зрением, так и сохранными анализаторами, снижена их перцептивная активность.

Л.С. Сековец обозначила наличие отклонений в развитии двигательной сферы обучающихся, их мобильности, связанных с монокулярным видением пространства, которое характеризуется возможностью анализа таких признаков пространства, как протяженность, удаленность, глубина, объемность. Косоглазия и амблиопия как сложный зрительный дефект обуславливают появление отклонений в развитии двигательной сферы дошкольника, приводят к снижению двигательной активности, сложностям ориентировки в пространстве и овладения движениями. На ряду с этим, Л.С. Сековец говорит, что овладение основными движениями (ходьба, бег, метание, прыжки, лазание) во многом определяется состоянием и характером зрения, уровнем зрительно-пространственной ориентации. Обучающиеся с косоглазиями и амблиопией за счет снижения остроты зрения и монокулярном его характере затрудняются в видении предметов и объектов в пространстве, в выделении расстояния и глубины пространства. Поэтому во время бега и передвижения шагом обучающиеся затрудняются в сохранении дистанции, и часто наталкиваются на своего товарища, протягивают вперед руку при передвижении в пространстве. Говоря о недостатках развития обучающихся с косоглазием и амблиопией, Л.С. Сековец обозначила, что качество прыжка обучающихся характеризуется несогласованностью рук и ног, приземлением не на две ноги, отсутствием отталкивания, хилой силой толчка за счет сложности видения глубины, удаленности объектов при монокулярном зрении. При метании у обучающихся отмечается отсутствие прослеживания взором предмета и действий бросающей руки, понижение быстроты восприятия действий метания [32].

Л.А. Дружинина выделяет такие особенности психофизического развития дошкольников с косоглазием и амблиопией: из-за монокулярного характера зрения и снижения зрения дошкольники с косоглазием и амблиопией испытывают усиленные трудности при определении насыщенности цвета, оттенка и светлоты предметов, величины объемных предметов. Восприятие объектов замедленно, фрагментарно, носит неточный характер, поэтому практический опыт обучающихся с нарушением зрения значительно беднее [7, 9].

Таким образом, сказанные выше особенности развития познавательной, эмоционально-волевой, личностной, двигательной сфер у обучающихся с косоглазием и амблиопией смогут, в конечном результате, усугубить формирование у детей пространственной ориентировки и мобильности. Анализ исследований тифлопедагогов помог выделить некоторые особенности ориентировки в пространстве у детей с нарушением зрения:

1) трудности в овладении пространственными представлениями, в практической микро – и макроориентировке, словесном обозначении пространственных отношений;

2) затруднения формирования представлений о формах, величине, пространственном местоположении;

3) ограниченные возможности дистантного (на расстоянии) восприятия;

4) трудности стереоскопического зрения вследствие нарушения бинокулярного видения;

5) ограничение обзорных возможностей, ведущее к медленному зрительному анализу, малой двигательной активности.

1.4. Роль лепки в формировании пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения

Лепка – это создание разнообразных фигур из всевозможных пластичных, подходящих для этой цели материалов. Для лепки люди в разные времена применяли глину, воск, соленое тесто, пластилин. Теперь лепят в основном из глины либо из пластилина, однако простым словом «лепка» вполне допустимо назвать сложный процесс создания скульптур, элементов декора из мрамора, гипса, бронзы. К достоинствам лепки можно отнести такие, как пластичность материалов, оптимальная трудность процесса лепки, вариативность смысловой нагрузки и множественность образного решения изделия.

Как отмечал И.Я. Гинцбург «В семье изобразительных искусств, лепка играет ту же роль, как и арифметика в математических науках». Отечественные и зарубежные авторы как: А.В. Запорожец, П.П. Чистяков, Б.М. Неменский, Б. Джефферсон, К.Роуланд, придавали большое значение изобразительной деятельности и в целом творчеству детей как основе для воспитания и развития личности. Лепка как одно из средств развития младших школьников стала предметом исследования для Т.Я. Шпикаловой, И.Н. Иванова [23].

В старшем дошкольном возрасте у детей возрастает нагрузка на левое полушарие мозга. Вследствие чего происходит дисбаланс полушарий. Для предупреждения данного феномена необходимо развивать у дошкольников активность обеих рук. Чаще всего, например, при письме основную работу выполняет ведущая рука, тогда как во время занятий лепкой происходит одновременное развитие обеих рук. Лепка при правильной организации может быть средством, демонстрирующим высокую эффективность для развития речи у детей, так как совершенствует мелкую моторику, и благотворно влияет на интеллект и эмоциональное развитие старших дошкольников.

Согласно Г.Н. Давыдову, лепка – «вид пластики – создание скульптурных произведений из пластических материалов» [19]. В современной литературе, в которой описывается художественное

творчество лепка трактуется как «придание формы пластическому материалу (пластилин, глине, пластике и др.) с помощью рук и вспомогательных инструментов – стеков и т. п.». Лепка – это изобразительная деятельность, в ходе которой учащиеся изготавливают предметы из окружающего мира, создают элементарную скульптуру.

Существует несколько видов материалов, которые активно используются в лепке при работе с детьми младшего школьного возраста:

1. Глина. Натуральный и экологичный материал, который представляет собой земляную массу. Она при взаимодействии с водой становится более пластичной. Глина имеет свой цвет в зависимости от веществ, которые в ней содержатся. Для лепки используется глина, имеющая среднюю жирность. В обучении детей у глины имеются определенные преимущества: однотонность, так как разнообразный цвет может отвлекать детей, пластичность, поддержка целостности формы. По сравнению с пластилином изделия из глины более прочные.

2. Пластилин. Это материал, состоящий из глиняного порошка, воска, масел и разнообразных красителей. Существуют скульптурный, который используется художниками, скульпторами и лепщиками, преимущественно серого цвета, и детский пластилин. При работе с пластилином требуется определенная подготовка. Его необходимо разогреть для того, чтобы он стал мягким и податливым, а после изготовления изделия покрывают лаком для большей сохранности фигурок, которые предварительно обрабатывают мукой, зубным порошком или мелом.

3. Пластика (полимерная глина). Один из самых популярных на сегодняшний день пластичных материалов. Пластика – это одна из разновидностей пластилина. Изделия из полимерной глины более долговечны. Она хорошо застывает на воздухе и при нагреве.

4. Слоеное тесто (мукосоль). Тесто приятное на ощупь, пластичное и мягкое, а также является экологичным продуктом. При лепке

оно не оставляет следов и с легкостью отмывается. При правильной подготовке тесто не трескается и не крошится. Поделки из материала раскрашивают и покрывают лаком, а также раскрашивают само тесто в процессе подготовки материала с помощью красителей.

5. Бумажная масса. Для лепки из данного материала используется мелко нарезанная или рваная бумага, а также густой заваренный клейстер из крахмала. После высыхания фигурки становятся прочными и твердыми. Их раскрашивают красками или лаком. Также вместо бумажной массы используют опилки. Изделия из опилок сушат в теплом месте для того, чтобы поверхность имела красивую фактуру.

6. Снег и песок. При работе с данными материалами необходимо поддерживать достаточную влажность. Сухой песок крошится, снег в мороз не лепится, но как только эти материалы набирают необходимый уровень влажности, они начинают сохранять заданную им форму. Фигуры и скульптуры из снега и песка имеют довольно большие размеры и используются для игр. Для обработки изделий из данных материалов используются детские лопатки, формочки, совки и прочее.

В работе с учащимися используются три основных видов лепки, пишет И.П. Волков, применяемые как по заданию воспитателя, так и по замыслу [14]:

1. Предметный вид лепки. В данном виде изображаются какие-либо конкретные предметы окружающей действительности, а также скульптуры, созданные воображением детей.

2. Сюжетный вид лепки. При этом виде лепки изготавливаются композиции на разнообразные темы. Сюжетом выступают эпизоды из рассказов и сказок.

3. Декоративный вид лепки. В данном виде создаются декоративные украшения, изделия народного творчества- посуда, игрушки, роспись.

Помимо основных видов лепки также существуют:

1. Комплексный вид лепки. Применяется в ходе комбинации различных способов. Например, на первом занятии создается какой-либо предмет, а на последующем – декорируется готовое изделие.

2. Модульная лепка. Применяется при использовании множества одинаковых деталей, например, из небольших шаров.

3. Лепка из пластин. В ходе работы используются пластичные материалы прямоугольных и квадратных форм. В лепке из пластин чаще всего изготавливают дома, шкатулки и прочее.

4. Лепка по форме. Для данного вида лепки используются заранее подготовленные прочные формы. К ним можно отнести банки, бутылки, разнообразные коробки.

5. Пластилинография. В данном виде лепки учащиеся рисуют пластилином на какой-либо горизонтальной поверхности.

Существуют несколько приемов лепки, позволяющие придавать изделиям определенную форму и фактуру. Г.Н. Давыдова делит приемы лепки на три группы:

- приемы при делении целого куска на части: отщипывание, откручивание, разрезание;
- приемы при изготовлении формы: раскатывание, скатывание, надавливание, вытягивание и оттягивание, расплющивание;
- приемы для соединения частей: прижимание, примазывание, вдавливание, прищипывание, заглаживание [19].

Охарактеризуем основные из них:

1. Разминание. В данном приеме на кусок пластилина, глины или теста надавливают руками или пальцами.

2. Скатывание. При выполнении приема кусок пластичного материала кладут между ладонями, прижимают его и выполняют кругообразные движения. В результате получается небольшой шар, который в процессе приема поворачивают, чтобы он принял более круглую форму.

3. Раскатывание. Прием направлен на формирование из пластичного материала так называемых «колбасок», т.е. фигур, которые имеют цилиндрическую форму. Пластилин, глину и другой материал раскатывают между ладонями (а также между ладонью и столом) при помощи движений «вперед-назад».

4. Сплющивание. В приеме сжимают кусок пластилина, глины или теста для того, чтобы придать ему плоскую форму. Сплющивают чаще всего при помощи пальцев, но также могут использоваться подручные материалы.

5. Прищипывание. При выполнении данного приема двумя пальцами захватывают небольшое количество пластичного материала, выделяя его при этом. Прием используется для придания определено фактуры изделию.

6. Отщипывание. Данный прием характеризуется отделением от общего куска пластичного материала небольших частей при помощи указательного и большого пальцев руки.

7. Вытягивание. В данном приеме происходит одновременное движение обеих рук в противоположные стороны.

8. Откручивание. Прием, при котором от целого куска отделяется часть путем вращательных движений в одном направлении.

9. Заглаживание. Прием применяется при создании более плавного перехода при соединении двух и более деталей.

10. Разрезание. Отделение пластичного материала на куски при помощи стеки.

Таким образом, лепка является эффективным средством для познания объемных и пространственных форм окружающей действительности, что наиболее важно для детей с нарушением зрения. Лепкой называют осязаемый и эмоциональный вид творческой деятельности, с помощью которого возможно осуществление развития пространственной ориентировки у обучающихся с нарушениями зрения.

Кроме развития пространственной ориентировки занятия лепкой помогают:

- развитию таких процессов как память, воображение, восприятие, речь;

- развитию творческих способностей и мелкой моторики.

В программе специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения) под редакцией Плаксиной Л.И. лепка включена в раздел «Изобразительная деятельность». В этом разделе представлены задачи для четырех годов обучения, с решением которых реализуется содержание занятий по лепке. В каждой возрастной группе идет усложнение способов лепки. Первоначально обучающиеся лепят изделия по частям – конструктивным способом, затем пластическим, объединяя две части (голову и туловище, туловище и ноги), после чего переходят к лепке – из целого куска, дополняя небольшими деталями.

В процессе занятий по лепке важно начинать работу с работы по образцу. Данный метод активно применяется для развития зрительно-моторной памяти. Она должна осуществляться поэтапно: в начале дошкольники постоянно опираются на образец в ходе своей работы, затем время для рассматривания представленного образца сокращается до 40 – 60 секунд. [17]. Деятельность дефектолога на занятиях по лепке должна учитывать особенности детей по возрасту, учитывать уровень имеющихся нарушений, а также стимулировать и мотивировать детское творчество. Дефектологу важно с особым вниманием рассмотреть изделие ребенка, продемонстрировать его другим учащимся предложить дошкольнику рассказать о своей поделке, и о том, как ему удалось ее выполнить. Это пробуждает желание детей выполнить красивую и аккуратную работу. Проводя данную работу систематически, дефектолог сможет заметить, как повысилось качество изделий, выполняемых детьми, а также присутствие

соревновательного момента, которое тоже благотворно влияет на мотивацию учащихся.

Таким образом, занятия лепкой способны стимулировать развитие пространственной ориентировки, корректировать имеющиеся нарушения развития, способствуют развитию мелкой и крупной моторики, обогащают словарный запас детей, развивают память, мышление и воображение старших дошкольников с нарушением зрения.

Выводы по главе 1

По мнению авторов, пространственная ориентировка это способностью человека в данный момент правильно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и свое положение относительно каждого из них. Обучающиеся с нарушением зрения имеют сложности в пространственной ориентировки, такие как нарушение восприятия окружающего пространства, нарушение двигательной сферы, сложности в формировании мелкой моторики. Эти нарушения затрудняют ориентировку в пространстве у старших дошкольников с нарушением зрения.

Для повышения навыка ориентации в пространстве важно проводить специально-организованные коррекционные занятия. Одной из эффективной методик, по мнению многих авторов, является лепка. На занятиях лепкой со старшими дошкольниками с нарушением зрения дефектологам рекомендуется активно применять игровую деятельность, которая повышает мотивацию и творческую активность детей. Так как игра является ведущим видом деятельности у дошкольников. На занятиях лепкой предпочтительно включать аудио материал - сказки о животных, волшебных предметах быта привлекают воображение детей. Это в свою очередь способствует не только формированию пространственной

ориентировки, но и обогащает и корректирует интеллектуальные возможности обучающихся с нарушением зрения.

Таким образом, обучающимся с нарушением зрения необходимо в целенаправленное коррекционное воздействие на развитие ориентировки в пространстве посредством специально подобранных игр и упражнений. Одним из наиболее эффективных приёмов, по мнению ряда авторов, считаются занятия лепкой. На занятиях по лепке старшие дошкольники не только развивают навык ориентации в пространстве, но и происходит коррекция всех психических функций и интеллектуального развития в целом.

ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1 Условия и организация проведения констатирующего эксперимента

Целью данного констатирующего этапа экспериментального исследования заключается в определении уровня сформированности пространственной ориентации у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Для исследования состояния пространственной ориентировки мы использовали следующие методики:

1. Методика «Словесная ориентировка» Л.И. Плаксиной.
2. Методика «Практическая ориентировка» Л.И. Плаксиной.
3. Методика «Пространственно-арифметический диктант» (Е.К. Вархотова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова)

Рассмотрим данные методики подробнее:

1) Методика «Словесная ориентировка» (Л. И. Плаксина) [36].

Цель: выявить, способен ли ребёнок понимать и использовать в своей речи словесные обозначения пространства и пространственных отношений.

Оборудование: дидактический материал, карточки с изображениями предметов, предметная и сюжетные картинки, карточка с изображениями предметов в перспективе (Приложение А).

Эта методика включает в себя шесть видов заданий:

- 1) «Укажи на свою правую, левую руку, ногу, ухо и т.д.»
- 2) При предъявлении карточки с изображением животных спрашивается: «Где находится мышь, собачка и т.д.»
- 3) При предъявлении карточки изображением разноцветных карандашиков: «Покажи, где находится желтый, синий карандаш и т.д.»

4) На столе с помощью креплений располагаются по три картинки три раза. Цель определение пространственные отношения между вертикальными предметами.

5) Показывается сюжетная картинка комнаты: предлагается показать и рассказать, где расположен какой-либо предмет.

6) При показе картинки с расположением предметов в перспективе: «Скажи, какой предмет находится ближе от тебя, а какой дальше».

При оценке результатов используется бальная система от 1 до 3 баллов:

Если ребёнок набрал 3 балла, то это указывает на то, что он применяет относительно точные слова при определении пространственных обозначений, у него достаточно точное соотношение предметов к пространству, уровень развития пространственной ориентировки – высокий.

Если ребенок получает 2 балла – значит, что ребёнок использует приблизительные обозначения, в основном указывает на те объекты, которые находятся рядом с ним, уровень развития пространственной ориентировки у такого ребенка – средний.

Если обучающийся получает 1 балл, то это говорит о том, что его пространственные определения не точные, отрывочные, фрагментарные, в его ответах мы часто слышим: «тут», «вот», «здесь», соотнесение не определяется, уровень развития пространственной ориентировки – низкий.

2) Методика «Практическая ориентировка» (Л.И. Плаксина) [32].

Целью этой методики является определение уровня сформированности умения ориентироваться в микроплоскости и микропространстве, использовать схемы.

Оборудование: лист белой бумаги, карандаш или фломастеры, схема с контурным изображением предметов (Приложение Б).

Методика состоит из четырех заданий:

1) В первом задании ребенку предлагается нарисовать геометрические фигуры по конкретным словесным инструкциям: «Нарисуй на листе бумаги: в центре - квадрат; слева - круг; выше квадрата - треугольник; ниже - прямоугольник; над треугольником - 2 маленьких круга; под прямоугольником - маленький круг».

2) Во втором задании обучающемуся предлагается расставить игрушечки в шкаф с тремя полочками по словесному указанию: «На нижнюю полку в правый угол посадить куклу. На среднюю, в середину поставить машинку и т.д.». После чего назвать местоположение игрушки.

3) Ребенка просят рассказать о расположении предметов, которые сейчас его окружают. Его просят встать в центр комнаты и рассказать, что находится вокруг него (спереди от него, сзади, справа, слева).

4) Данное задание подразумевает выполнение действий с предметами, опираясь на схему: «Посмотри на схему и расставь предметы на столе в соответствии с ней. Расскажи, какое расположение у каждой игрушечки». В ходе выполнения этих заданий, выявляются умение ориентироваться словесным указаниям, определяется умения действовать, используя схему.

Оценка результатов:

3 балла – обучающийся умеет ориентироваться по словесной инструкции, выполняет действия правильно, умеет ориентироваться на микроплоскости и микропространстве, при описании пространственного положения использует точные ориентировочные словесные обозначения. Соотносит практические действия со словом, схемой, различает удалённость, уровень развития пространственной ориентировки – высокий.

2 балла – обучающийся имеет сложности соотношения действия со словом, схемой, допускает ошибки при ориентировке на микроплоскости листа и стола, в ориентировке в микропространстве, при описании

использует ориентир на плоскость, уровень развития пространственной ориентировки – средний.

1 балл – у обучающегося не происходит взаимосвязи между словом, схемой и действием, ребенок испытывает сложности при определении удаленности на глаз, ответы его не точны, уровень развития пространственной ориентировки – низкий.

3) Методика «Пространственно-арифметический диктант» (Е.К. Вархотова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова).

Целью данной методики является определение развития умения у детей ориентации в пространстве – сверху, внизу, право, лево, определение умения действовать по правилам, а так же понимать устную инструкцию и удерживать её в памяти.

Оборудование: таблица (Приложение 3).

Ход проведения: обучающимся нужно выполнить движения по клеточкам по инструкции педагога:

1). Если нарисованный в центре зайчик из своей клеточки пройдет вправо на две клеточки то, где он окажется? Что она там найдёт? Сколько?

2) Дальше он из своей клетки он будет двигаться вверх на 1 клетку, то, где он окажется? Сколько цветочков у него стало?

3) Потом он идёт на две клеточки влево. Ещё на одну клетку влево.

4) Теперь зайка двигается на одну клетку вниз. Где он окажется? Сколько у него теперь цветочков? Что-нибудь изменилось?

5) Зайчик идёт вниз. Кого он встретит? Он отдаёт ему 2 цветочка. Сколько у него их осталось? Обучающийся может следить пальцем, куда идёт зайчик.

Оценка результатов:

3 балла – обучающийся правильно выполнил 5-6 действий из 6 возможных, уровень развития пространственной ориентировки – высокий.

2 балла – обучающийся правильно выполнил 3-4 действия из 6 возможных, уровень развития пространственной ориентировки – средний.

1 балл – обучающийся правильно выполнил 1-2 действия из 6 возможных, уровень развития пространственной ориентировки – низкий.

После того, как были проведены все методики, происходит подсчёт количества полученных баллов и подсчитывается средний показатель. Таким образом определяется уровень сформированности умения ориентации в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Критерии уровней оценки сформированности пространственной ориентировки по трём диагностическим методикам:

Низкий уровень – 1 - 4 балла

Средний уровень – 5 - 7 балла

Высокий уровень – более 8 баллов

Характеристика уровней:

Низкий уровень – обучающийся плохо ориентируется как в пространстве, так и в схеме собственного тельца, не умеет определять пространственные отношения между предметами, испытывает сложности в понимании словесных инструкций, пространственные представления являются неполными, применяет в речи указательные словечки («тут», «здесь», «эта» и др.), жесты.

Средний уровень – обучающийся ориентируется в схеме собственного тельца, но не в состоянии ориентироваться в макропространстве комнаты точкой отсчёта «от себя», при обозначении пространства использует примерные обозначения, делает упор на объекты, расположенные в непосредственной близости от него, у обучающегося наблюдаются ошибки при ориентировке в микроплоскости листочки и столика, трудности соотношения действия со словом и схемой, словесные инструкции понимает, но нуждается в их уточнении.

Высокий уровень, говорит о том, что обучающиеся хорошо ориентируются в схеме своего тельца, в микро и макропространстве относительно себя, окружающих объектов, не имеют сложности в

понимании словесных инструкций, при описании расположения предметов в пространстве пользуются достаточно точными описаниями, понимает удалённость и перспективу.

Использование данных диагностических методик позволит определить уровень сформированности пространственной ориентировки участников эксперимента.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Ниже приведём характеристику каждого ребёнка, принимавшего участие в исследовании.

Альбина Н. Нарушение зрения – близорукость, очки носит на постоянной основе. Опирается на ведущий зрительный анализатор, когда как сохранные использует равноценно. При рассматривании незнакомого предмета подносит его близко к глазам, ощупывает. При перемещении в пространстве опирается на остаточное зрение. Слабо владеет навыками безопасного и лёгкого передвижения в пространстве. Нормально ориентируется на плоскости стола, листа. Ребёнок не испытывает сложности в общении со сверстниками, воспитателями. Девочке нравятся подвижные игры и прогулки на свежем воздухе. Проявляет интерес к лепке и рисованию.

Александр М. Нарушение зрения – атрофия зрительного нерва, носит очки всегда. Характер заболевания носит прогрессирующий характер, испытывает большие сложности при ориентации в микро и макропространстве. Движения его медленные, не уверенные, скованные. Изучая незнакомые предметы, использует остаточное зрение, тактильные ощущения. Наблюдается небольшая замкнутость, нежелание идти на контакт с незнакомыми людьми. Интересующие занятия: малоподвижные игры, кубики и рисование.

Родион В. Нарушение зрения – расходящееся косоглазие, очки не использует. Испытывает сложности при перемещении в пространстве,

применяет при этом все доступные возможности зрительные, тактильные. Проявляет устойчивый интерес к новым играм, любознательный, интеллектуально развит. Предпочитает конструировать машины, оказывать их сверстникам и привлекать их в игру.

Евгений Б. Нарушение зрения – близорукость, пользуется очками. При ориентации в пространстве использует остаточное зрение. Практически не испытывает сложности в передвижении на площадке, по помещению. Осанка у мальчика ровная, симметричная. Ребенок имеет высокую степень утомляемости и отвлекается от заданий. Предметы которые ему не знакомы быстро окидывает взглядом, но особого интереса не проявляет. Имеет трудности, связанные с ориентировкой в микропространстве. В свободной деятельности мальчик предпочитает шумные игры.

Динара Х. Нарушение зрения – близорукость, использует очки на постоянной основе. Испытывает некоторые сложности при ориентации в хорошо знакомом помещении, но теряется при выходе на улицу. Имеет устойчивый интерес к новым игрушкам, играм и людям. Внимательна, не всегда собрана, с заданиями справляется в замедленном темпе. Любит общаться со сверстниками. В свободной деятельности отдает предпочтение играм в куклы и рассматриванию книг, также любит лепить из пластилина.

1) Методика «Словесная ориентировка» (По Л.И. Плаксиной)

Целью данной методики являлось определение уровня понимания и использования в устной речи обозначения пространства и пространственных отношений. Результаты исследования представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Исследование уровня понимания и использования в устной речи обозначения пространства и пространственных отношений участниками эксперимента

Имя ребёнка	Количество полученных баллов	Уровень сформированности пространственной ориентировки
Альбина Н.	1	Низкий
Александр М.	1	Низкий
Родион В.	1	Низкий
Евгений Б.	2	Средний
Динара Х.	1	Низкий

Основываясь на полученных данных, можно сделать вывод о том, что для участников эксперимента характерны жестовые указания при определении объектов в пространстве. Практически все дети без затруднений ориентировались в схеме собственного тела. Затруднения вызывают такие задания, где требуется объяснить месторасположение предметов на картинках и на микроплоскости. Четверо испытуемых (80%) при выполнении заданий такого типа, было трудно использовать словесные обозначения положения предмета относительно других предметов («Около», «Между») или относительно плоскости («Вверху», «Внизу», «Справа», «Слева», «Посередине»), что соответствует одному баллу по данной методике. В основном все обучающиеся использовали жесты-указания и краткие слова-обозначения типа: «Там», «Тут», «Вот». Один обучающийся, что составляет 20%, получил два балла. Ни один из обучающихся не использовал в своей речи при описании местонахождения предметов на картинке и микроплоскости точных обозначений пространственного положения. Это позволяет сделать вывод о том, что у данных детей умение понимать и использовать в своей речи словесные обозначения пространства и пространственных отношений сформированы не полностью, частично, фрагментарно.

Для наглядности представим качественный анализ по данной методике на диаграмме 1.

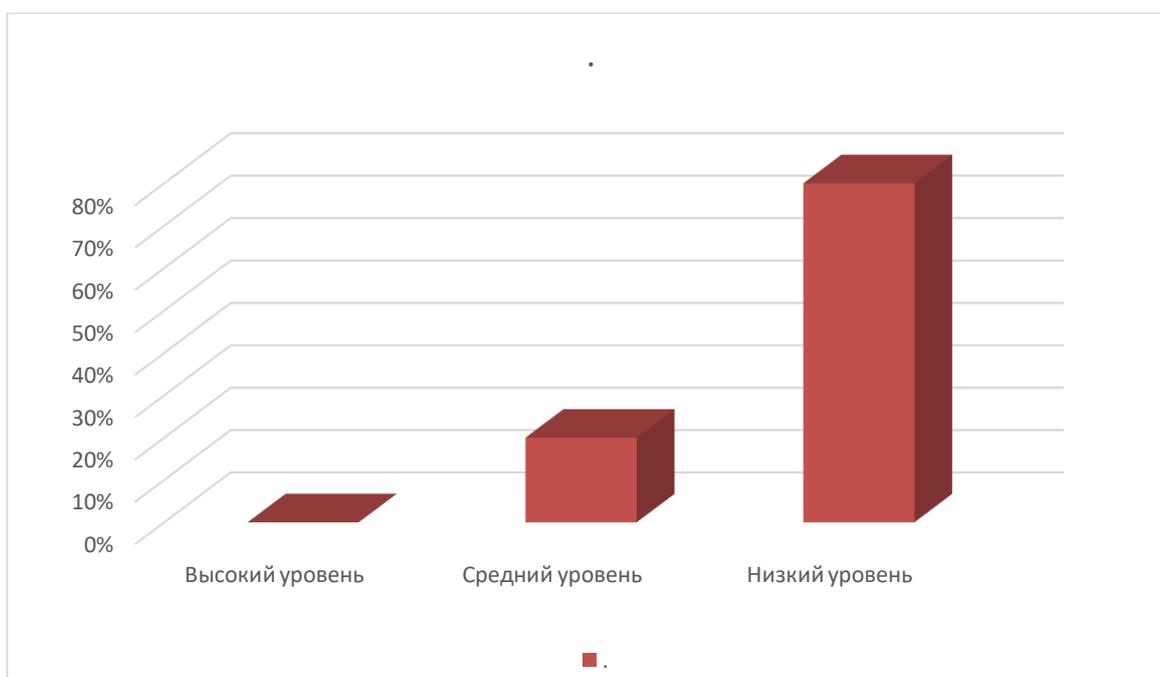


Рис. 1 – Исследование уровня понимания и использования в устной речи обозначения пространства и пространственных отношений участниками эксперимента

2) Методика «Практическая ориентировка» (По Л.И. Плаксиной)

Целью данной методики было определить наличие представлений о микроплоскости и микропространстве и умение практически ориентироваться на основе этих представлений, используя схему.

Таблица 2 – Исследование умений ориентировать в микропространстве

Имя ребёнка	Количество полученных баллов	Уровень сформированности пространственной ориентировки
Альбина Н.	2	Средний
Александр М.	0	Низкий
Родион В.	1	Низкий
Евгений Б.	1	Низкий
Динара Х.	1	Низкий

При анализе результатов по данной методике было выявлено, что большинство детей показали низкий уровень ориентировки в

микропространстве. При проведении диагностики они делали многочисленные ошибки. При ориентации на микроплоскости листочка, столика и при описании использовали только один ориентир. Детям требовалась помощь в виде разбиения инструкции на поэтапные действия. Анализ результатов, представленных в таблице 2, показал, что с заданием изобразить на листочке бумаги геометрические фигурки в соответствии с инструкцией, предоставленной в устном виде, правильно справился только один обучающийся Альбина Н. Совершенно не справился с заданием Александр М.

При выполнении задания, в котором необходимо было правильно распределить игрушечки по полочкам, опираясь на словесные указания, практически у всех детей возникли сложности с правильным выполнением данного задания. 80 % обучающихся не смогли выделить удалённость предметов от себя и составить рассказ с использованием словесных обозначений пространства. Они употребляли в основном такие слова как: «вон там», «здесь», «вот тут» и т. п. Один обучающийся (Альбина Н.) при описании местоположения пользовалась словами: «слева», «справа», «впереди», «сзади». Таким образом, делаем вывод, что у большинства слабовидящих обучающихся старшего дошкольного возраста имеются значительные затруднения ориентации в пространстве при помощи схем; представления о микроплоскости сформированы слабо.

Для наглядности представим качественный анализ по данной методике на диаграмме 2.

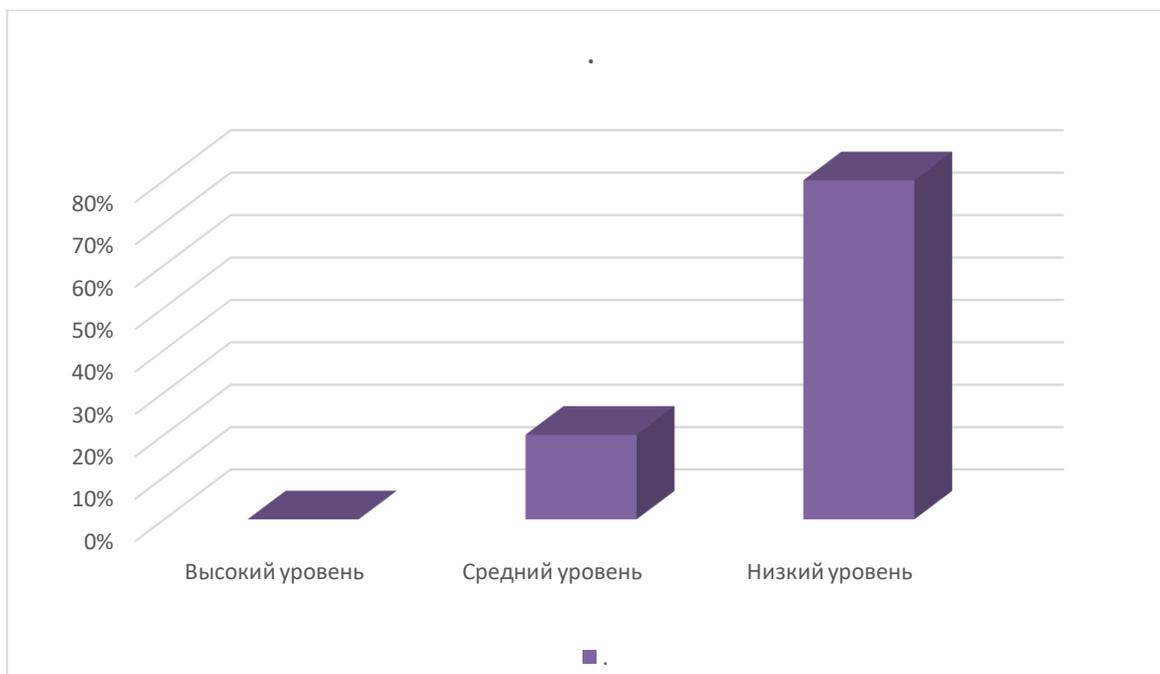


Рис. 2 – Исследование умений ориентировать в микропространстве

В ходе проведения второй диагностической методики стало ясно, что большинство детей имеют низкий уровень сформированности ориентировки в пространстве, при ориентации на микроплоскости листа, стола и пр.

3) Методика «Пространственно-арифметический диктант» (По Е.К. Вархотовой, Н. В. Дятко, Е.В. Сазоновой)

Цель данной методики - определить умение детей ориентироваться в пространстве листа, действовать по правилам, понимание словесных инструкций.

Анализ полученных результатов по данной методике представлен в таблице 3 и на рисунке 3.

Таблица 3 - Исследование умений детей ориентироваться в пространстве и действовать по правилам

Имя ребёнка	Количество полученных баллов	Уровень сформированности пространственной ориентировки
Альбина Н.	1	низкий
Александр М.	1	низкий
Родион В.	2	средний
Евгений Б.	2	средний
Динара Х.	1	низкий

Анализируя результаты по данной методике, можно сделать вывод о том, что большинство обучающихся не понимают словесную инструкцию и затрудняются удерживать её в памяти. Обучающимся сложно ориентироваться в пространстве листочка при помощи указаний: «вправо», «влево», «вверх», «вниз». При качественном анализе трое детей (60%) показали низкий уровень сформированности ориентировки в пространстве, двое детей (40%) показали средний уровень сформированности ориентировки в пространстве.

Для наглядности представим качественный анализ по данной методике на диаграмме.

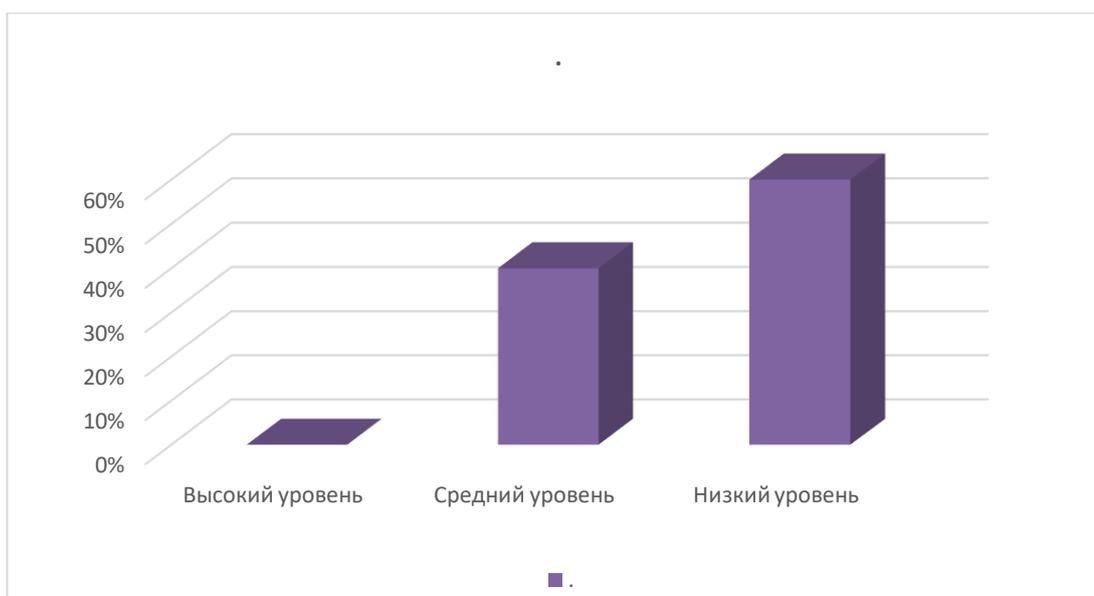


Рис. 3 – Исследование умений детей ориентироваться в пространстве листочка и действовать по правилам

В ходе диагностики было выявлено, что умение действовать по правилам, понимать устную инструкцию педагога имеется только у двух обучающихся данной экспериментальной группы, остальные ребята нуждаются в целенаправленной работе по развитию данного умения.

После проведения всех представленных методик, были подсчитаны общие баллы, набранные каждым обучающимся, был выведен средний бал и определён уровень развития пространственной ориентировки у слабовидящих обучающихся старшего дошкольного возраста. (таблица 4 и рисунок 4)

Таблица 4 – Результаты комплексного исследования состояния пространственной ориентировки участников эксперимента по трём методикам

Имя ребёнка	Количество полученных баллов по трём методикам	Уровень
Альбина Н.	3	Низкий
Александр М.	2	Низкий
Родион В.	4	Низкий
Евгений Б.	5	Средний
Динара Х.	3	Низкий

Для наглядности представим качественный анализ по трём диагностическим методикам на диаграмме 4.

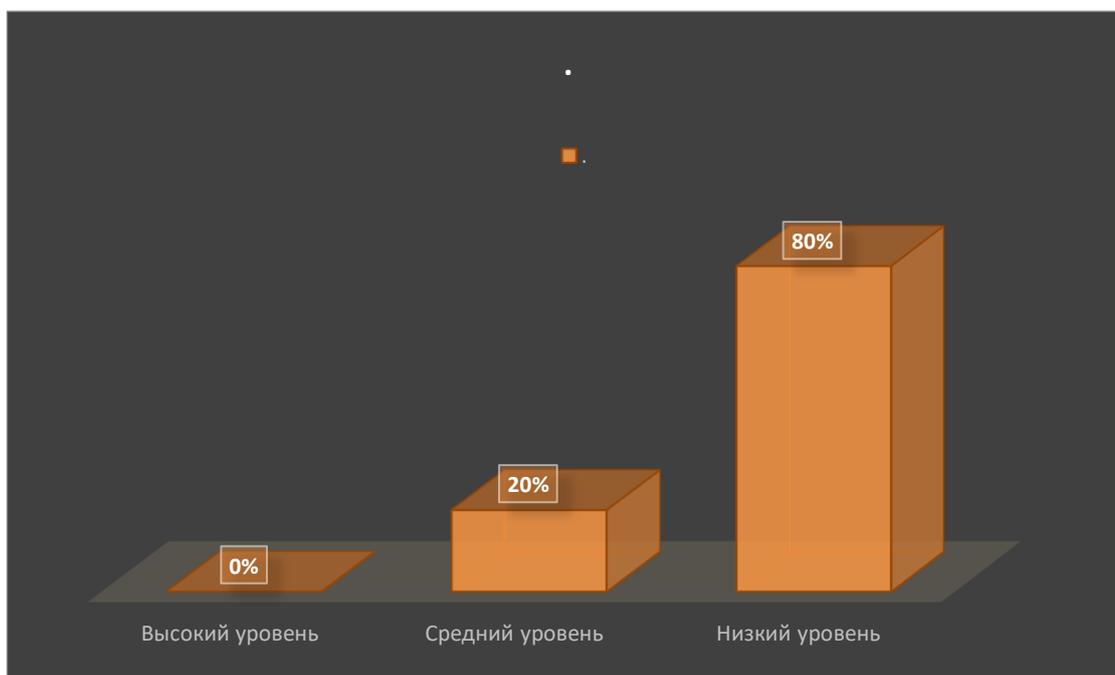


Рис. 4 – Результаты комплексного исследования состояния пространственной ориентировки участников эксперимента по трём методикам

Исходы из полученных данных, можно сказать, что у обучающихся, которые были задействованы в экспериментальном исследовании по выявлению уровня сформированности пространственной ориентации, преобладает низкий уровень умения ориентироваться в пространстве (80%). У одного дошкольника (20%) выявлен средний уровень развития пространственной ориентировки. Высокий уровень не показал ни один обучающийся (0 %). Дошкольники испытывали сложности при ориентации в пространстве с точкой отсчёта «от себя», путались при установлении пространственных отношений между предметами, ориентирами, удалённости, дети не умеют устанавливать связь между словом, схемой, действием. При определении местоположения использовали в основном указательные слова («тут», «здесь», «эта» и др.), жесты. У обучающихся с нарушением зрения имеются сложности при ориентировке в микроплоскости листочка и столика, трудности соотношения действия со

словом и схемой, детки не плохо понимают словесные инструкции, но нуждаются в поэтапном их изложении.

После проведения данного эксперимента можно сделать следующие выводы о сформированности навыков ориентировки в пространстве у обучающихся с КИА старшего дошкольного возраста:

- при определении пространственных взаимоотношений между предметами большинство дошкольников используют приблизительные обозначения, опираясь на предметы, находящиеся в непосредственной близости от них самих.

- некоторые дошкольники имеют трудности при соотнесении словесных действий со словом и схемой;

- обучающиеся допускают ошибки при ориентации на микроплоскости листочка, столика;

- также многие обучающиеся испытывают трудности в понимании устной инструкции, а также удержания её в памяти.

2.3 Содержание коррекционной работы по развитию пространственной ориентации на занятиях по лепке

Как говорилось в теоретической главе данной работы, лепка является одним из опорных занятий по формированию навыка ориентировки в пространстве у старших дошкольников с нарушением зрения. Выработанные на занятиях лепкой навыки выполнения деятельности технологично позволяет учащимся старшего дошкольного возраста правильно идентифицировать себя и предметы относительно окружающего пространства.

Очень большую роль в профилактике зрения, а также в формировании навыка ориентации в пространстве с нарушением зрения призваны сыграть занятия лепкой, а именно специально разработанные методики. Ведущей деятельностью обучающихся старшего дошкольного возраста является игровая деятельность, которая становится основной

формой не только развития, но и коррекции. Для осуществления развития пространственных отношений в процессе занятия лепкой, были подобраны дидактические игры и упражнения. Они направлены на выявление пространственных признаков, получение информации об окружающем мире, предметах и объектах с привлечением всей сенсорной сферы. На основе данных игр был составлен примерный план коррекционно-развивающей работы по развитию пространственной ориентации у слабовидящих ребяток старшего дошкольного возраста на занятиях лепкой.

В зависимости от возраста детей, состава нарушенных функций, а также особенностей восприятия учебного материала, все занятия строятся по разному. Наряду с общими задачами выделяются специальные (коррекционные) задачи. Коррекционными задачами в старших группах являются: формирование приемов целенаправленного восприятия по плану, владение планом; формирование навыка узнавания и выделения предметов среди иных с применением сохранных анализаторов, определения их параметров и предназначения на базе овладения приемом сопоставленья; овладение приемами сортировки, систематизации; обучение обобщению познаний о предметах и явлениях находящегося вокруг мира с целью формирования понятий. Важным содержанием таких занятий является не механическая тренировка зрительных функций глаза, а работа, связанная с общеобразовательной программой по развитию абсолютно всех видов познавательной деятельности. В ходе специальной тренировки пространственной ориентировки слабовидящих обучающихся употребляются все общедидактические приемы: практические, словесные. Любой из способов позволяет решать определенные учебные задачи. Но эффективность данной коррекционно-воспитательной деятельности, также как хоть какого процесса обучения, обоснована применением этих способов комплексно. Также формирование у обучающихся первых познаний и умений с применением приятного способа в хорошем качестве

главный задачи требует от тифлопедагога использования приемов практического способа (к примеру, с целью начального закрепления) и приемов словесного способа (к примеру, для обобщения имеющиеся познания и умения и на их базе знакомить с новым материалом). Поэтому, выбор главного способа находится в зависимости от шага обучения, а использование дополнительных способов (на этом шаге обучения) находится в зависимости от определенных дидактических задач. Особенность использования методик связана с тем, что ориентировка в пространстве может быть выработана только в условиях активного выполнения ребенком различных изобразительных действий и операций. Методические приемы имеют компенсаторно-коррекционную направленность. Перед началом занятий важно создать благоприятную, комфортную обстановочку, создать положительный настрой на занятие. Важно при подборе дидактического и наглядного материала учитывать психофизические особенности всех обучающихся: цветные изображения большого размера с чётким контуром, высоким контрастом и с минимальным размером деталей.

Цель коррекционно-развивающей работы - развитие ориентации в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста на занятиях лепкой.

Задачи коррекционно-развивающей работы:

- 1) Развитие у обучающихся умения ориентироваться в микропространстве;
- 2) Развитие у обучающихся навыков ориентировка с помощью лепки из пластилина;
- 3) Развитие у обучающихся умения определять пространственные признаки предметов ближайшего окружения.

Занятия по лепке имеют практико-ориентированную направленность. Практическая деятельность на занятиях является

средством для общего развития личности ребенка, становления и развития социальных и личностных характеристик, а также для формирования ориентировки в пространстве.

Таблица 5 - План коррекционной работы по развитию пространственной ориентировки на занятиях по лепке

Форма организации коррекционной работы	Тема занятия	Цель	Содержание
Фронтальная	«Лесные жители»	Ориентировка в пространственных признаках предметов ближайшего окружения, развитие мелкой моторики	Лепка животных по образцу дефектолога, расположение их на заготовленном макете (полянке).
Фронтальная	«Дерево»	Ориентировка в пространственных признаках предметов ближайшего окружения, развитие мелкой моторики	Лепка деревьев. Закрепление темы недель «Деревья». Повторение частей дерева, названия дерева.
Фронтальная	«Путешествие в осенний лес»	Ориентировка в замкнутом пространстве, развитие мелкой моторики	Лепка по образцу предметов для путешествия (чемодан, карта, компас).
Фронтальная	«Чудо-корзинка»	Ориентировка в пространстве, развитие мелкой моторики	Лепка корзины с овощами, расположение овощей согласно инструкции (положи морковь справа от огурца и т.д.)
Фронтальная	«Волшебный лес»	Ориентировка в микропространстве	Лепка – аппликация на альбомном листе, где обучающимся необходимо

			разместить осенние листья на заданном пространстве.
Фронтальная	«Гусеница»	Ориентировка в микропространстве	Лепка – аппликация «Гусеница»

Описание игр и упражнений:

«Лесные жители»

Лепка животных по образцу дефектолога

Цель: развитие мелкой моторки, умение ориентироваться в пространстве, умение ориентироваться в терминах «сверху», «снизу», «сбоку» и т.д.

Ход проведения: дефектолог делает образец лисы из пластилина, затем дети начинают создавать из пластилина части животного – голову, лапки, хвост, далее дефектолог просит детей правильно собрать животное, ориентируя детей словами, означающими пространственные ориентиры. Заключительным этапом является расстановка животных на ранее заготовленном макете (полянке), с использованием пространственных ориентиров (поставь лису возле речки, поставь лисичку под деревом и т.д.)

Лепка «Дерево»

Цель: развитие мелкой моторки, развитие пространственной ориентировки.

Ход проведения: детям даётся задание слепить деревья такие как: береза, дуб, осина и т.д.. Во время лепки дефектолог проговаривает: «Ствол у дерева снизу толстый», «ветки у дуба направлены вверх», «ветки у березы направлены вниз» и т.д.

«Путешествие в осенний лес»

Лепка по образцу предметов для путешествия (чемодан, карта, компас и т.д.)

Цель: развитие мелкой моторки, развитие пространственной ориентировки.

Ход проведения: дефектолог даёт задание слепить из пластилина предметы для путешествия и большой чемодан. Когда дети сделали все предметы, дефектолог просит положить в чемодан то, что они хотят с собой взять.

«Чудо-корзинка»

Лепка корзины с овощами

Цель: развитие мелкой моторки, развитие пространственной ориентировки.

Ход проведения: дети выполняют задание по лепке, где нужно слепить корзину, и сложить внутрь ее овощи, следуя инструкции дефектолога (положи огурец справа от морковки и т.д.).

«Волшебный лес»

Лепка – аппликация на альбомном листе

Цель: развитие пространственной ориентировки, умение ориентироваться на листе бумаги

Ход проведения: дети выполняют композицию на альбомном листе, располагая в разные части листа фигурки из пластилина. Тема «Волшебный лес», где дети учатся располагать осенние листья «над деревом» и «под деревом», «на земле» и т.д.

Лепка – аппликация «Гусеница»

Цель: развитие мелкой моторки, развитие пространственной ориентировки.

Ход проведения: дети выполняют аппликацию в виде гусениц и располагают их на листьях, заготовленных заранее, на которых нарисована полянка с грибами. Педагог даёт задание посадить гусеницу на грибок, справа от грибка и т.д.

Таким образом, занятия лепкой могут способствовать развитию и коррекции ориентации в пространстве у детей старшего дошкольного

возраста с нарушением зрения. Занятия лепкой отвечают психическим и физическим особенностям обучающихся данной категории, а также способствуют развитию творческого мышления, воображения и креативности.

Выводы по 2 главе

Во второй главе были подобраны диагностические методики на выявление сформированности пространственной ориентировки детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что дети данной категории имеют трудности ПО не только в микропространстве, но и в определении пространственных отношений объектов лепки.

В ходе исследования уровня развития пространственной ориентации у детей старшего дошкольного возраста с КиА были выявлены следующие особенности:

- при определении пространственных взаимоотношений между предметами большинство обучающихся используют приблизительные обозначения, опираясь на предметы, находящиеся в непосредственной близости от самих детей.

- некоторые обучающиеся имеют сложности при соотнесении словесных действий со словом и схемой;

- обучающиеся допускают ошибки при ориентации на микроплоскости листа, стола;

- многие обучающиеся испытывают трудности в понимании устной инструкции и удержания её в памяти.

На основании полученных результатов мы осуществили подбор игр и упражнений на занятиях по лепке, с помощью которых дети с нарушением зрения смогут преодолеть выявленные недостатки пространственной ориентировки в микропространстве.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Пространственная ориентировка - это способность человека в каждый данный момент четко представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и свое положение относительно каждого из них.

При решении первой задачи нами был осуществлен анализ научной литературы по проблеме исследования. Выяснено, что в современных психологопедагогических исследованиях выделяется особое место для пространственных восприятий, представлений и умений ориентироваться в пространстве в развитии познавательной деятельности дошкольника, в совершенствовании его сенсорных, интеллектуальных, творческих способностей. Формирование у дошкольника пространственных представлений увеличивает результативность и качество его деятельности. Вопросами формирования у обучающихся представлений о пространстве занимались такие известные педагоги – исследователи как Б. Г. Ананьев, А. М. Леушина, Т. А. Муссейибова, М. Н. Наумов и другие.

При решении второй задачи было выявлено состояние пространственной ориентировки у обучающихся старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Люди имеющие слабое зрение используют зрение в качестве основного средства восприятия, а острота зрения является основным фактором восприятия объектов окружающей среды. Дошкольникам со слабым зрением сложно воспринимать формы, размеры, а также определять положение предметов. При восприятии предметов и образов возникают ошибки в точности и полноте. Для слабовидящих дошкольников свойственны нарушения стереоскопического а так же глубочайшего зрения, которые не дают возможность им четко принимать форму и телесность предметов, расстояние между ними и давать оценку глубину места. При обычном бинокулярном, стереоскопическом зрении дошкольник верно дает оценку глубину места,

расстояние между объектами. Обучающиеся с нарушениями зрения условно с легкостью воспринимают формы плоских двумерных объектов. Еще труднее принимать трехмерные объекты, распознавать их и расценивать глубину места.

Во время решения третьей задачи мы разработали перспективный план занятий лепкой, включающих задачу по развитию пространственной ориентировки обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Все это говорит о необходимости осуществления коррекционной работы по формированию пространственной ориентировки обучающихся с нарушением зрения в образовательном процессе в целом, и на занятиях по лепке в частности.

Таким образом, задачи исследования решены, цель достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акшопина, А.Я. Развитие пространственной ориентировки у детей со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития [Текст] / А.Я Акшопина, Г.Я. Васина. – Москва : «Логос», 2008. – 211 с.
2. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики: собрание сочинений Ш.А. Амонашвили [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – Москва : Амрита-Русь, 2015. – 311 с.
3. Аносова, Е.С. Особенности скульптурного образа // Начальная школа №1: К урокам изобразительного искусства [Текст] / Е.С. Аносова. – Москва : Просвещение, 2005. – С.82-86.
4. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – Москва : Просвещение, 2001. – 198 с.
5. Бабаева, А. С. Основы лепки [Текст] / А.С. Бабаева. – Москва : Академия, 2011. – 287 с.
6. Беляев, Т.Ф. Упражнения по развитию творческих способностей у учащихся [Текст] / Т. Ф.Беляев. – Москва : Искусство, 2008. – 154 с.
7. Бетелева, Т.Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе [Текст] / Т.Г. Бетелева, Н.Г. Манелис. – Москва : Просвещение, 2000. – 57 с.
8. Боголюбов, Н.С. Скульптура на занятиях в школьном кружке: Пособие для учителя [Текст] / Н.С. Боголюбов. – Москва : Просвещение, 1986. – 126 с.
9. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: Психология формирования личности [Текст] / Л.И. Божович. – Москва : Педагогика, 2005. – 326 с.

10. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2014. – 201 с.
11. Волков, И.П. Приобщение школьников к творчеству: из опыта работы [Текст] / И.П. Волков. – Москва: Просвещение, 2000. – 144 с.
12. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва : Владос, 2012. – 106 с.
13. Голубева, З.А. Дифференциальный подход к способностям и склонностям [Текст] / З.А. Голубева. – 2002. – № 4. – С. 56-75.
14. Григорьева, Л.П. О системе развития зрительного восприятия при нарушениях зрения [Текст] / Л.П. Григорьева. – Москва : Просвещение, 2001. – 211 с.
15. Григорьева, Л.П. Развитие восприятия у ребёнка. Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе [Текст] / Л.П. Григорьева, М.Э. Бернадская. – Москва : Школьная Пресса, 2007. – 190 с.
16. Давыдова, Г.Н. Детский дизайн. Пластилинография: Пособие для педагогов [Текст] / Г.Н. Давыдова. – Москва : Скрипторий, 2008. – 179 с.
17. Денискина, В.З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения [Текст] / В.З. Денискина. – Москва : Просвещение, 2014. – 236 с.
18. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 211 с.
19. Земцова, М.И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушением зрения [Текст] / М.И. Земцова. – Москва : Просвещение, 1999. – 356 с.
20. Иванова, И.Н. Рисование и лепка [Текст] / И.Н. Иванова. – Москва : Академия, 2011. – 159 с.

21. Колякина, В.И. Методика организации уроков коллективного творчества: Планы и сценарии уроков изобразительного искусства [Текст] / В.И. Колякина. – Москва : ВЛАДОС, 2012. – 176 с.
22. Комендантов, Г.Л. Физиологические основы пространственной ориентировки [Текст] / Г.Л. Комендантов. – Москва : Просвещение, 2000. – 179 с.
23. Косогорова, Л.В. Новые образовательные технологии преподавания народного и изобразительного искусства [Текст] / Л.В. Косогорова // Начальная школа. – 2009. – №4. – С.65.
24. Люблинская, А.А. Детская психология [Текст] / А.А. Люблинская. – Москва : Просвещение, 2001. – 279 с.
25. Любимов, А.А. Ретроспективный анализ содержания обучения ориентировке в пространстве инвалидов по зрению [Текст] / А.А. Любимов. – Москва : Просвещение, 2000. – 254 с.
26. Мазепина, Т.Б. Развитие пространственно-временных ориентиров ребенка в играх, тренингах, тестах [Текст] / Т.Б. Мазепина. – Москва : Полиграф-сервис, 2000. – 322 с.
27. Мухина, В.С. Детская психология [Текст] / В.С. Мухина. – Москва : Просвещение, 2005. – 251 с.
28. Муссейбова, Т.А. Дидактические игры в системе обучения детей пространственной ориентировке [Текст] / Т.А. Мусейбова. – СПб.: Питер, 2009. – 278 с.
29. Немов, Р.С. Общие основы психологии [Текст] / Р.С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 2016. – 316 с.
30. Неменский, Б.М. Изобразительное искусство и художественный труд [Текст] / Б.М. Неменский. – Москва : Просвещение, 2006. – 145с.
31. Павлова, Т.А. Альбом по развитию пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников [Текст] / Т.А. Павлова. – Москва : Школьная Пресса, 2014. – 233 с.

32. Павлова, Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников [Текст] / Т.А. Павлова. – Москва : Школьная пресса, 2004. – 167 с.
33. Плаксина, Л.И. Игры и упражнения для ориентировки в окружающем мире слабовидящих дошкольников [Текст] / Л.И. Плаксина. – Москва : Адель, 2002. – 144 с.
34. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – Москва : Адель, 1999. – 223 с.
35. Плаксина, Л. И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина, Л.А. Григорян. – Москва : Восход, 2005. – 311 с.
36. Подколзина, Е.Н. Вопросы работы тифлопедагога детского сада для детей с нарушением зрения [Текст] / Е.Н. Подколзина. – СПб.: Питер, 2010. – 178 с.
37. Подколзина, Е.Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Е.Н. Подколзина. – Москва : Линка-пресс, 2009. – 200 с.
38. Пономарев, Я.А. Психология творчества [Текст] / Я.А. Пономарев. – Москва : Наука, 2010. – 302с.
39. Приказ Министерства просвещения РФ от 9 ноября 2018 г. N 196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам»
40. Федеральный Закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ.
41. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства

- образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2013. – 160 с.
42. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2018. – 688 с.
43. Рудакова, Л.А. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением [Текст] / Л.А. Рудакова. – Москва : Просвещение, 2015. – 144 с.
44. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие [Текст] / Н.Я. Семаго. – Москва : Айрис-пресс, 2017. – 219 с.
45. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста [Текст] / Л.И. Солнцева. – Москва : Полиграф-сервис, 2000. – 155 с.
46. Солнцева, Л.И. Теоретические и практические проблемы современной тифлопсихологии и тифлопедагогики [Текст] / Л.И. Солнцева. – Москва : Логос, 2016. – 177 с.
47. Федотов, Г.Я. Послушная глина: Основы художественного ремесла [Текст] / Г.Я. Федотов. – Москва : Аст-Пресс, 2009. – 144 с.
48. Фильченкова, Л.И. Нарушения зрения у детей раннего возраста [Текст] / Л.И. Фильченкова. – Москва : Педагогика, 2003. – 97 с.
49. Чернова, Е.В. Пластилиновые картины [Текст] / Е.В. Чернова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 148 с.
50. Шорыгина, Т.А. Учимся ориентироваться в пространстве [Текст] / Т.А. Шорыгина. – Москва : Сфера, 2014. – 156 с.
51. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2004. – 142 с.
52. Яковлева, Т.Н. Пластилиновая живопись. Методическое пособие [Текст] / Т.Н. Яковлева. – Москва : ТЦ Сфера, 2010. – 171 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Наглядный материал для методики №1 «Словесная ориентировка»

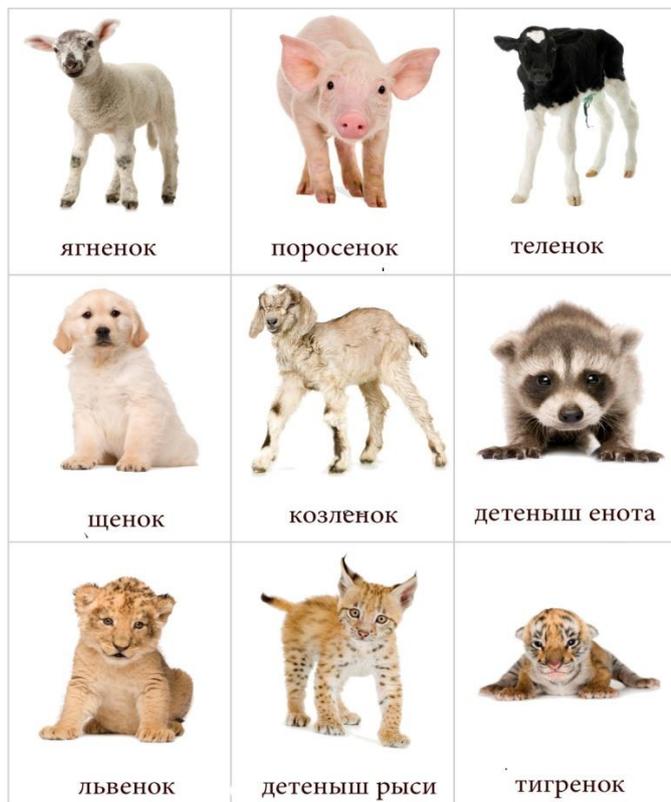


Рис. 1. Карточка с изображениями животных



Рис. 2. Карточка с шестью цветными карандашами



Рис 3. Предметные картинки

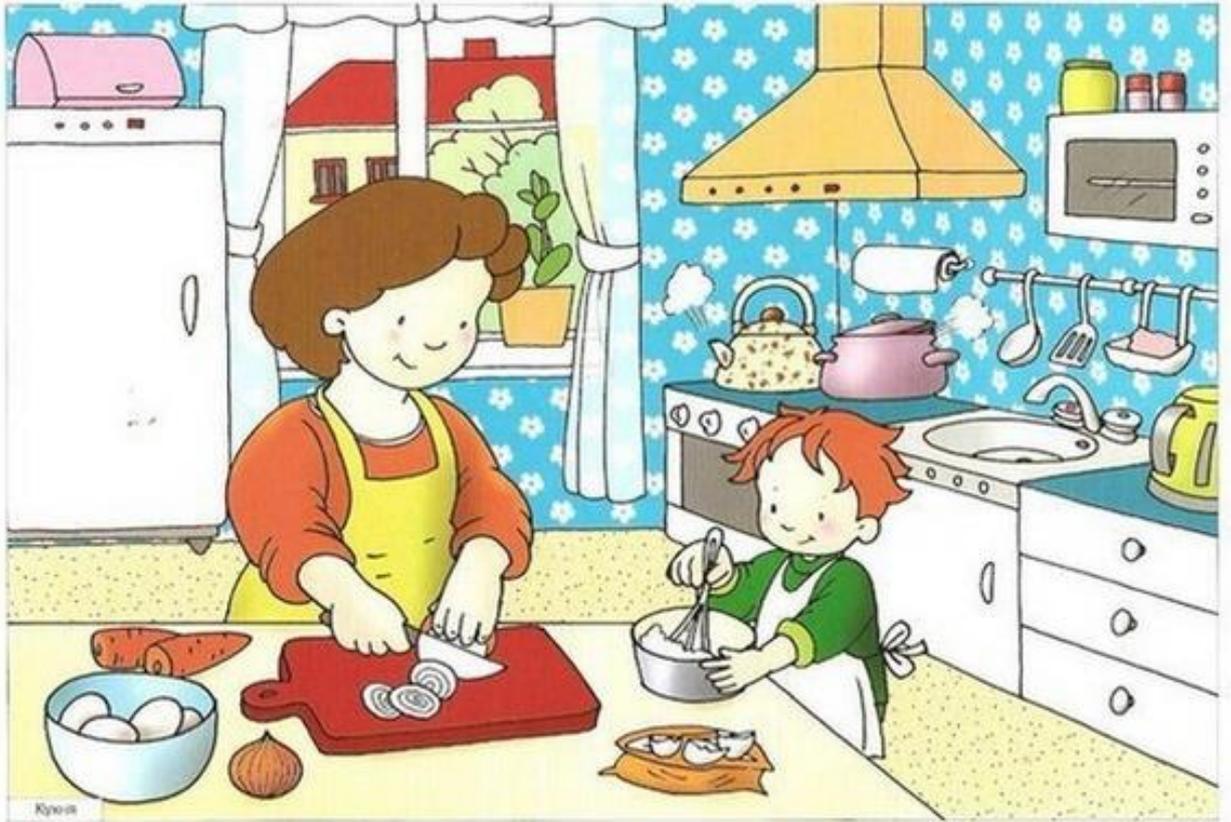


Рис. 4. Сюжетная картинка комнаты



Рис. 5. Карточка с изображением предметов в перспективе

Наглядный материал для методики «Практическая ориентировка»

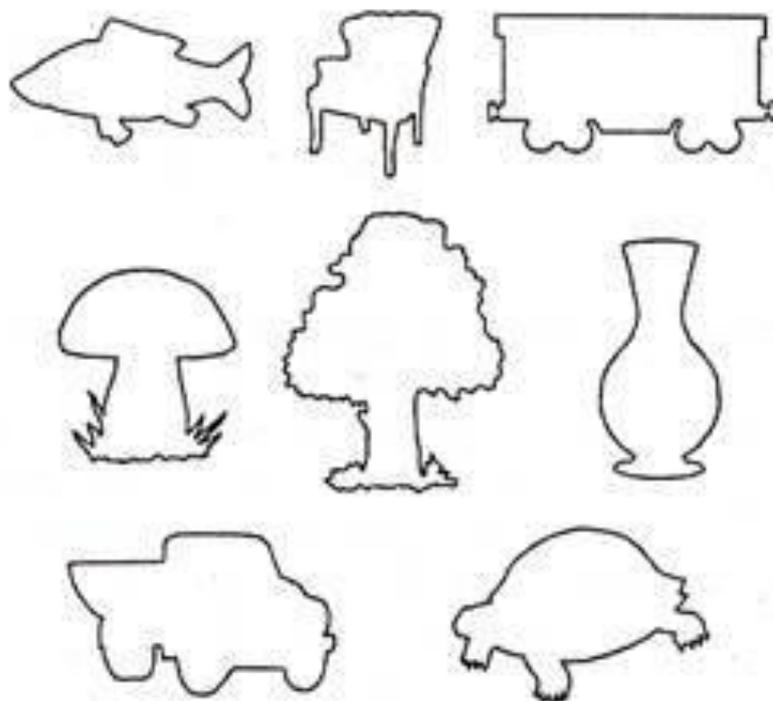


Рис. 1. Схема с контурным изображением предметов

ПРИЛОЖЕНИЕ В

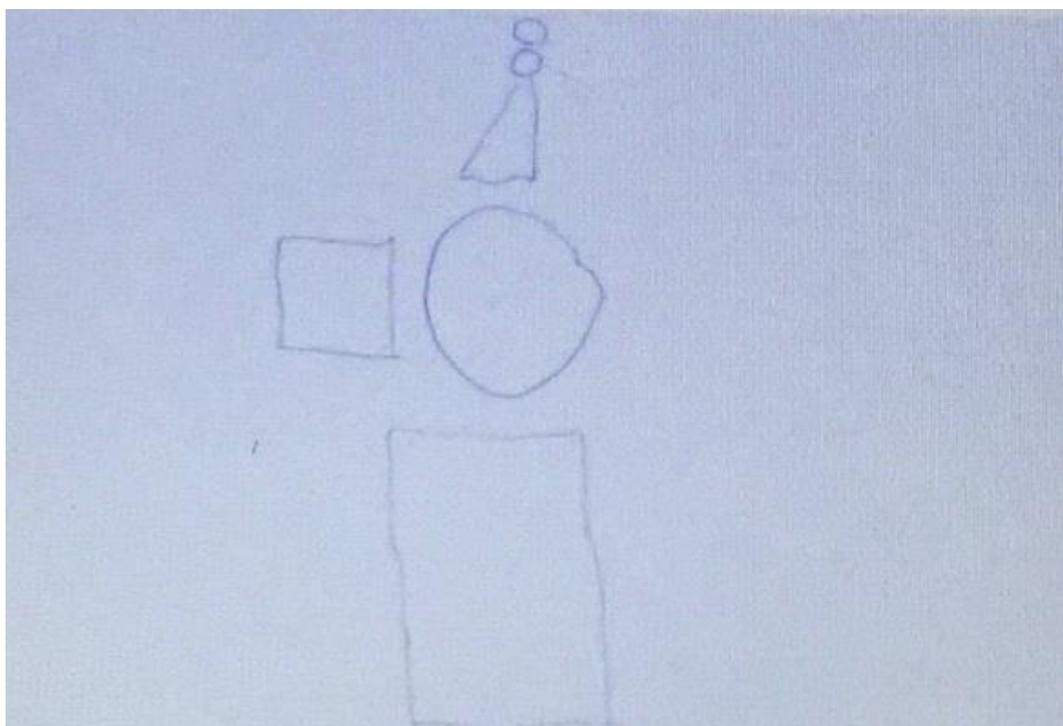
Наглядный материал для методики «Пространственно-арифметический диктант»



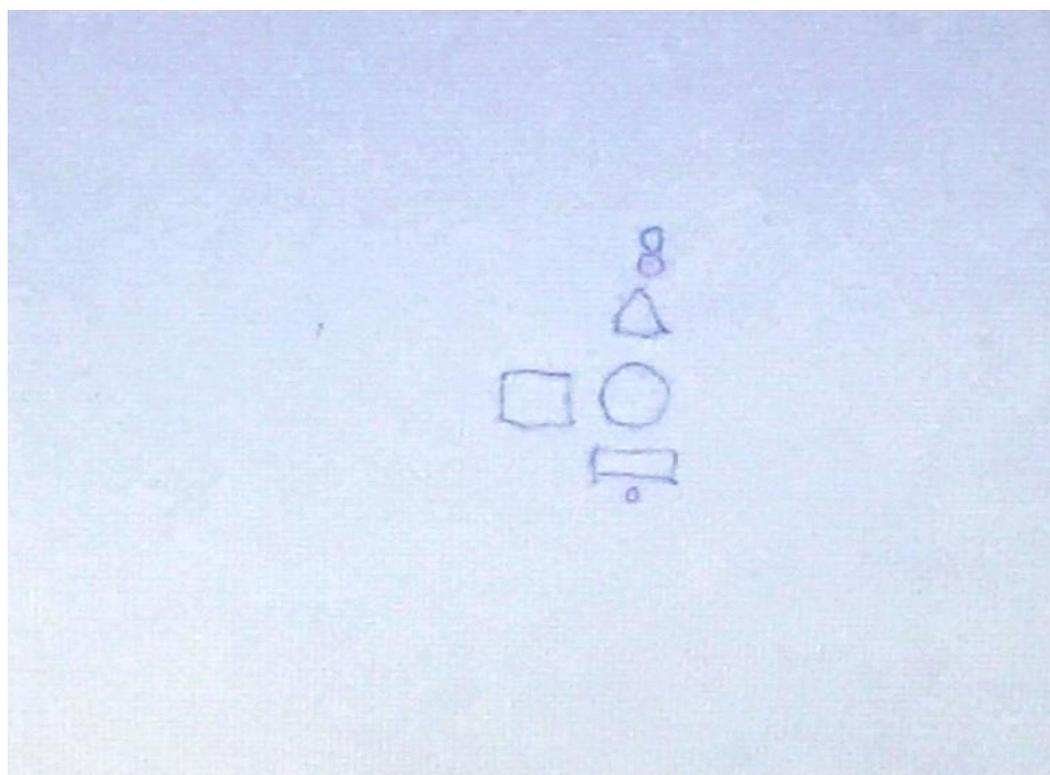
Рис. 1. Таблица с девятью клетками

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

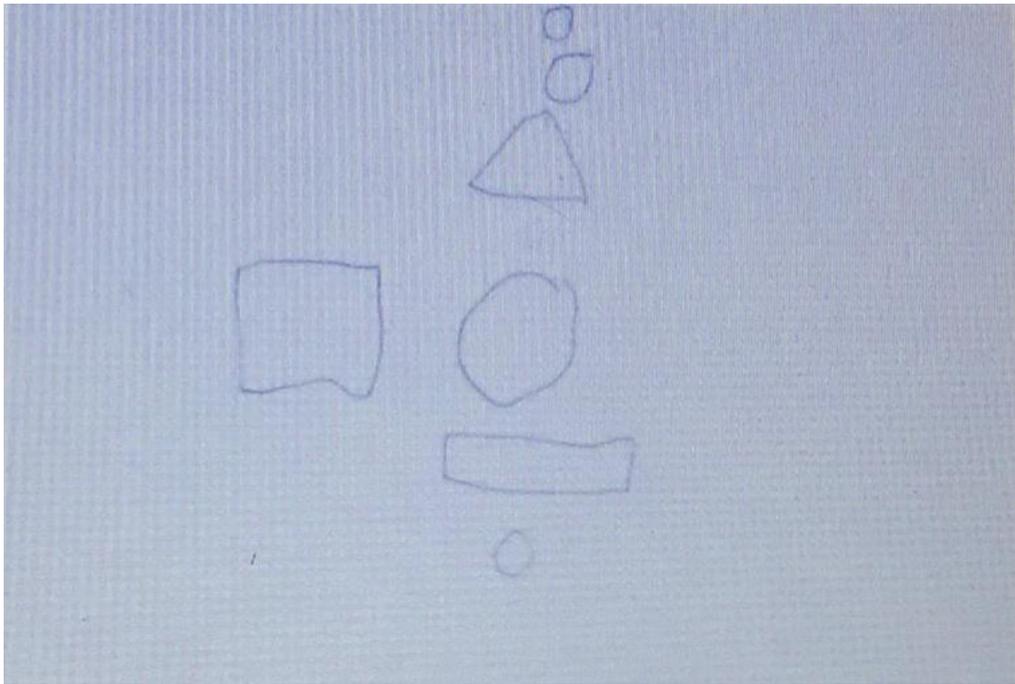
Работы детей по методике «Практическая ориентировка» на констатирующем этапе эксперимента



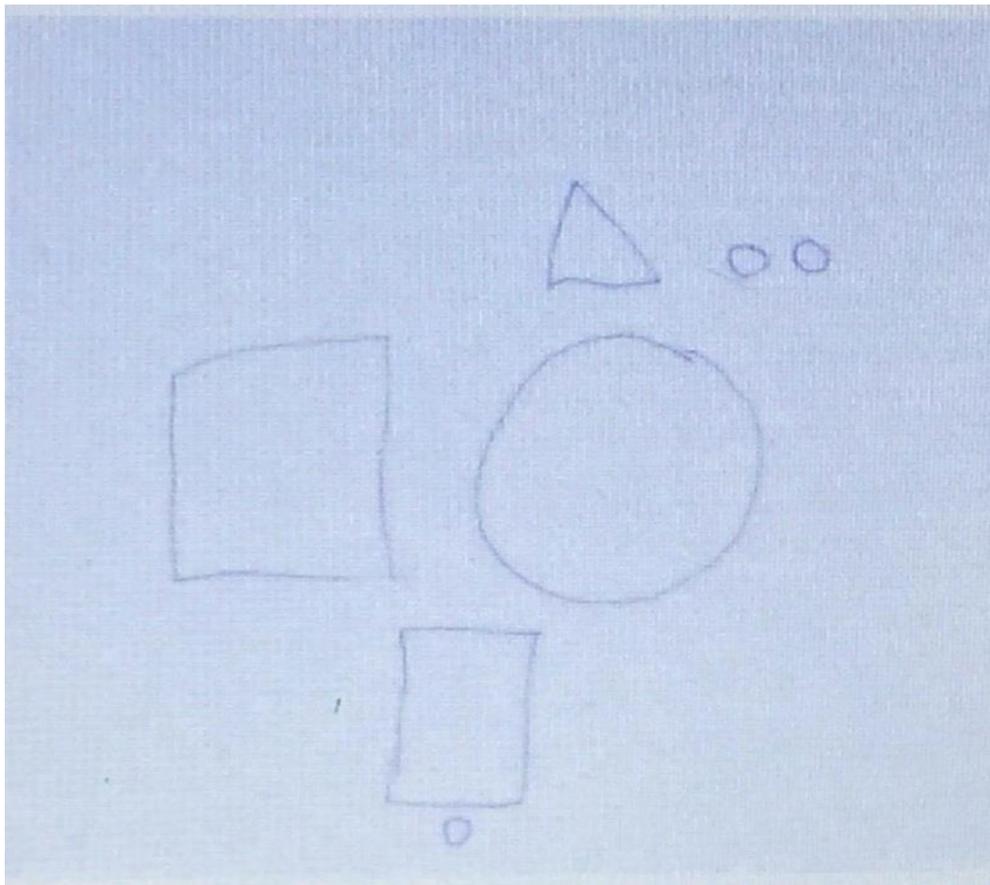
Альбина Н.



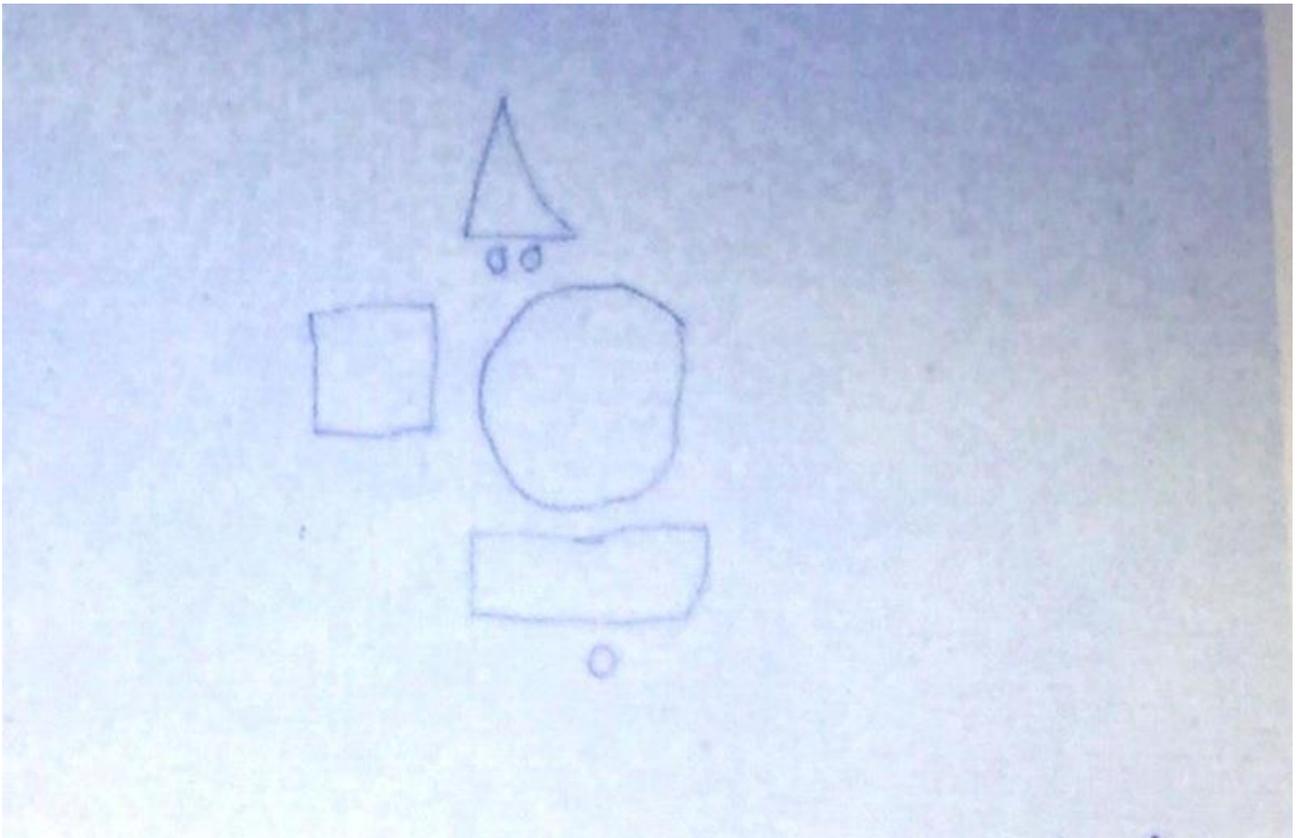
Александр М.



Родион В.



Евгений Б.



Динара X.