



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

Формирование пространственной ориентировки у старших дошкольников с
нарушениями зрения на занятиях по лепке

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

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-406/102-4-2
Агеева Маргарита Алалиевна

Проверка на объем заимствований:

62,52 % авторского текста

Работа реком. к защите
рекомендована/не рекомендована

пр. № « 8 » 02 20 17 г.

зав. кафедрой СПППМ

к.п.н., доцент Дружинина Л.А.

Дружинина

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПППМ
Лысова Анна Анатольевна

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста	8
1.1 Понятие «ориентировка в пространстве» в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2 Закономерности формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста.....	14
1.3. Роль лепки в формировании пространственной ориентировки	25
Выводы по первой главе.....	34
Глава 2. Особенности формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	36
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	36
2.2. Особенности формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.....	51
Выводы по второй главе	55
Глава 3. Экспериментальное изучение состояния ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией	57
3.1. Исследование состояния ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.....	57
3.2. Содержание занятий по лепке для формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией	68
Выводы по третьей главе.....	79
Заключение	81
Список литературы	86
Приложение.....	93

Введение

Актуальность темы исследования. Одной из наиболее актуальных проблем обучения и воспитания детей с нарушением зрения была и остается проблема ориентировки в пространстве. С самого раннего детства, когда развитие двигательной сферы лежит в основе физического и умственного развития, очень важно научить детей ориентироваться в малом и большом пространстве, помочь ребенку преодолеть страх перед огромным и незнакомым пространством, научить приемам защиты при передвижении и при поиске упавшего предмета, научить обследовать помещения и др.

Нарушения зрения, особенно возникающие в раннем возрасте, отрицательно влияют на процесс формирования пространственной ориентировки детей. Для дошкольников с нарушением зрения характерны недостатки развития движений и малая двигательная активность; у них значительно хуже развиты пространственные представления, словесные обозначения пространственных отношений. Нарушение глазодвигательных функций вызывают ошибки определения детьми формы, величины, пространственного расположения предметов. Развитие ориентировки в пространстве детей с нарушением зрения требует специального обучения активному использованию нарушенного зрения и всех сохранных анализаторов (слуха, тактильно-двигательного восприятия, обоняния и т. д.)

Только в этом случае возможно создание у детей целостного обобщенного образа осваиваемого пространства. В понятие пространственной ориентации входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно ориентирующегося. Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий (местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами).

В научной литературе подчеркивается, что совершенствование пространственных ориентировок ведет к более полному познанию ребенком внешнего мира (Б.Г. Ананьев, Р.И. Говорова, А.А. Люблинская, Т.А. Муссейбова, А.ф. Яковлева и др.). Все виды детской деятельности тесно связаны с ориентировкой в пространстве, с восприятием пространственных свойств и отношений предметов. Развитие пространственной ориентировки играет большую роль в процессе приспособления ребенка в быту.

В дошкольном возрасте развитие и совершенствование пространственной ориентировки и формирование пространственных представлений происходит очень интенсивно (Б.Г. Ананьев, М.В. Вовчик-Блакитная, А.А. Люблинская, Т.А. Муссейбова и др.;).

В дальнейшем, при поступлении в школу, успешное овладение учебной деятельностью (счетом, чтением, письмом) во многом зависит от уровня сформированной пространственной ориентировки. Вместе с тем процесс формирования пространственных представлений и ориентировки вызывает известные трудности для ребенка даже при нормальном умственном развитии (Б.Г. Ананьев, О.И. Галкина, Н.А. Гузева, А.Н. Леушина, А.А. Люблинская, М.П. Феофанов и др;). Поэтому формирование пространственной ориентировки в дошкольном возрасте является одним из условий полноценной подготовки ребенка к школьному обучению.

Нарушение зрения тормозит развитие ребенка с самого раннего возраста. Не имея изначально полных реальных представлений о предмете и явлениях, маленький ребенок со зрительной патологией может «потеряться» или почувствовать себя оторванным от окружающего мира. Первичный соматический дефект зрения приводит к снижению полноты, точности чувственного отражения внешнего мира. Это является предпосылкой возникновения вторичных отклонений в развитии ребенка: вследствие зрительного дефекта у детей нарушается зрительное восприятие, что влечет за собой задержку самостоятельного передвижения, нарушение координации движений; у них обнаруживаются трудности ориентировки в пространстве,

несовершенство зрительно-моторных координаций, слабая дифференцированность моторики. Меньшее количество предметов привлекает внимание ребенка, меньше предметов становятся объектом его познания. Это отражается на формировании общественно выработанных сенсорных эталонов, объеме и качестве представлений, формировании предметной и ориентировочно - исследовательской деятельности.

Таким образом, трудности формирования пространственных представлений и ориентировки в пространстве у детей с косоглазием и амблиопией подчеркивают важность коррекционной работы в данном направлении.

Объект исследования: процесс формирования пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения

Предмет исследования: особенности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией

Цель исследования: выявить особенности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией и разработать содержание коррекционной работы по ее формированию на занятиях лепкой.

В связи с целью нашего исследования, мы поставили следующие задачи:

1. Изучить состояние проблемы и проанализировать литературу по теме исследования.
2. Выявить состояние пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.
3. Разработать содержание коррекционно-педагогической работы по формированию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией на занятиях лепкой.

Методологическую основу исследования составили теоретические положения отечественной педагогики и психологии о всестороннем развитии личности ребенка, об уникальности, самооценности и сензитивности

дошкольного детства, об общности закономерностей развития нормальных и аномальных детей, о первичных и вторичных отклонениях в развитии аномальных детей, о компенсаторном влиянии на дефект специально направленной коррекционно-педагогической работы, о ведущей роли деятельности в развитии психики ребенка;

Также основу составили общие теоретические положения личностно-деятельностного подхода в психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.С. Якиманская), системного подхода и уровневой организации психического отражения (П.К. Анохин, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн), основные концептуальные положения возрастной и педагогической психологии в изучении проблемы формирования у детей общих умственных способностей к усвоению знаний (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, З.И. Калмыкова), положения психологии восприятия пространства и времени (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Л.А. Венгер, Д.Г. Элькин), концепция пространственного мышления (И.Я. Каплунович, И.С. Якиманская), о закономерностях речевого развития ребенка в онтогенезе (А.Н. Гвоздев, А.В. Запорожец, М.М. Кольцова, О.С. Ушакова, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин и др.);

По данной тематике проводились исследования ученых об особенностях психического развития детей с нарушениями зрения, своеобразии формирования у них пространственной ориентировки (Б.Г. Ананьев, В.А. Кручинин, Л.И. Плаксина и др.).

Методы исследования. В исследовании применялись различные теоретические и эмпирические методы: анализ психолого-педагогической, методической и медицинской литературы по проблеме исследования; изучение медицинской и педагогической документации испытуемых; наблюдение за деятельностью детей; психолого-педагогические эксперименты: констатирующий и формирующий эксперимент; количественная и качественная обработка результатов эксперимента.

Структура исследования: квалификационная работа состоит из введения, 3-х глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы и приложения.

Глава 1. Теоретические основы формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста

1.1 Понятие «ориентировка в пространстве» в психолого-педагогической литературе

Пространство – это форма существования материи, не зависящая от нашего сознания, объективная реальность. Восприятие пространства включает восприятия расстояния, или отдаления, в котором предметы расположены от нас и друг от друга, направления, в котором они находятся, величины и формы предметов.

В педагогике и психологии, а также в других областях знаний термин «пространственная ориентировка» является общепринятыми. Однако различными авторами термин трактуется по-разному.

В энциклопедическом словаре медицинских терминов под редакцией Б.В. Петровского ориентировка человека рассматривается как психическая функция, обеспечивающая осознание собственной личности и обстановки.

Б. Г. Ананьев отмечает, что пространственная ориентировка - это восприятие и отражение человеком различных признаков окружающих предметов посредством взаимосвязанной деятельности анализаторной системы. А. Р. Лурия отмечал, что ориентировка в пространстве является той функцией, исследование которой особенно необходимо для топической диагностики мозговых поражений.

Известно, что ориентировка в пространстве, куда в первую очередь относится ориентировка в таких координатах, как верх - низ, правое - левое, является комплексным процессом. В нем кроме симультанного зрительного восприятия, осуществляющегося с учетом дифференцированных движений глаз, участвуют вестибулярный анализ и синтез (в значительной мере составляющий ее элементарную физиологическую основу), а также те

кинестетические сигналы, которые идут от ведущей (правой) руки и придают пространству, в котором живет человек, известную асимметричность.

Люблинская А.А., Степаненкова Э.Я. понимают под пространственной ориентировкой способность человека определять свое местоположение и других объектов в пространстве, а также дифференцировать направления пространства и свободно передвигаться в нем.

Основу ориентировки составляют ощущения и восприятия. В восприятии пространственных свойств вещей известную роль играют различные ощущения, в частности осязательные и двигательные. И. М. Сеченов и И.П. Павлов указывали на значение двигательного анализатора в осуществлении пространственной ориентировки. Двигательный акт всегда связан с анализом окружающего пространства. Он является результатом сложного взаимодействия внешних и внутренних анализаторов. У детей развитие пространственных представлений связано с участием кинестезии в сложной системе условно-рефлекторных связей. Но человек — существо по преимуществу оптическое — ориентируется в пространстве главным образом на основе зрительных данных; восприятие пространства является у него по преимуществу функцией зрения.

Однако восприятие пространства, т. е. положения предметов в пространстве, его величины, контура, рельефа, так же как его покоя и движения, совершается обычно движущимся глазом, и мышечное чувство в сочетании с собственно-зрительными ощущениями играет в деятельности самого глаза существенную роль. Благодаря этому глаз может наподобие руки «ощупывать» предмет. Он функционирует в качестве измерительного прибора. И. М. Сеченов писал, что пространственное видение есть видение измерительное с самого начала своего развития. «Измерителями» служат ощущения, возникающие на основе движения. Они помогают внести расчлененность и оформленность, которых восприятие неподвижного глаза не могло бы достичь [46]. И. М. Сеченов последовательно развил эту мысль применительно ко всем сторонам пространственного восприятия. Так,

восприятие движущегося предмета совершается глазом, поскольку он имеет возможность следить за движущимся предметом и участвовать в его движении. При восприятии неподвижного предмета, когда человек воспринимает расположение предметов на плоскости и в пространстве, глаза, как выражается И. М. Сеченов, «вымеривают углы», под которыми расположены предметы. Измерения эти производятся «не градусами, а чувством, связанным с передвижением глаз» [46].

Таким образом, ощущение человеком пространства, представление о нем позволяет ему ориентироваться в окружающей природе. Человек не мог бы биологически приспособиться, если бы его ощущения не давали ему объективно правильного представления о ней. Это подтверждается учением И. М. Сеченова и И.П. Павлова о том, что человек не рождается с готовой способностью ориентироваться в нем.

Б.Г. Ананьев, В.А. Кручинин, И.С. Якиманская и другие исследователи, рассматривающие данную проблему, подчеркивают универсальное значение ориентировки в пространстве для всех сторон деятельности человека. Ее универсальность для человека связана с тем, что она «... является необходимым условием его социального бытия, формой отражения окружающего мира, условием успешного познания и активного преобразования действительности. Свободное оперирование пространственными образами является тем фундаментальным умением, которое объединяет разные виды учебной и трудовой деятельности» [1, с. 152].

Многие исследователи (А.А. Люблинская, А.Г. Литвак, М.Н. Наумов, Е.Б. Островская и др.) разделяют точку зрения на пространственную ориентировку как на способность человека определять свое местоположение, а также других объектов в пространстве относительно какой - либо системы отсчета, а также дифференцировать направления пространства и свободно передвигаться в нем.

Так, Ф.Н. Шемякин подразумевает под ориентацией в пространстве «... определение человеком своего положения по отношению к некоторым избранным им материальным телам, или, что то же, по отношению друг к другу» [15, с. 74].

По мнению В.А. Кручинина, суть ориентации в пространстве заключается в реализации взаимосвязанных факторов, наиболее важными из которых являются: определение формы и величины предметов; определение своего местоположения по отношению к другим предметам или сторонам горизонта; определение положения или перемещения предметов по отношению друг к другу; использование каких-либо ориентиров или систем отсчета; получение информации об окружающей действительности с помощью различных органов чувств [33].

Т.А. Мусейибова выделяет основные пространственные категории, овладение которыми позволяет говорить о свободном ориентировании в незнакомом пространстве и его высоком уровне. Это знание направлений пространства; определение местоположения в пространстве субъекта или какого-то другого объекта; понимание перемещения с точкой отсчета «от себя»; оценка расстояния и расположения объектов и субъектов [44].

О.Л. Алексеев отмечает, что само познание среды является частью ориентировки: «... в понятие ориентировки включается не только выбор направления передвижения и взаимоориентация в пространстве, но также исследование свойств как самого пространства, так и объектов, его наполняющих» [5, с. 152].

Работы таких исследователей, как Б.Г. Ананьев, Э.Ш. Айрапетьянц, М.В. Вовчик-Блакитная, О.Н. Галкина, А.А. Люблинская, Т.А. Мусейибова, Е.Ф. Рыбалко, Н.Ф. Шемякин, И.С. Якиманская и др. имеют принципиальное значение для понимания и развития теории восприятия пространства и пространственной ориентировки. В них сформулированы основные положения, раскрывающие природу и происхождение чувственных и логических знаний человека о пространстве.

Первой и важнейшей предпосылкой для образования и развития восприятия пространства и основой ориентировки в окружающей действительности ученые считают накопление чувственных знаний о предметах окружающего мира. Чувственное познание пространства расширяется пропорционально накоплению жизненного опыта и знаний о предметах окружающего мира.

Другим важным положением, вытекающим из работ названных выше исследователей, является то, что восприятие пространства возникает и развивается в результате не созерцательного, а действенного отношения человека к окружающему миру. Поэтому не менее значима в практическом освоении пространства и формировании пространственных представлений активная двигательная деятельность ребенка.

Экспериментальные психологические и физиологические исследования показали также, что пространственно-различительные функции свойственны в той или иной мере всем органам чувств, а деятельность различных анализаторов при восприятии пространства имеет системный характер, т.е. деятельность одного анализатора всегда соотносится с деятельностью других, участвующих в пространственном анализе. Таким образом, восприятие пространства имеет в своей основе взаимодействие зрительного, кинестетического, двигательного и осязательного анализаторов. «Механизм восприятия пространства полимодальный, т. е. представляет собой функциональную систему, включающую в себя ряд анализаторов со свойствами им пространственно-рефлекторными функциями»

Таким образом, анализ теоретических источников позволил выделить несколько важных для нашего исследования выводы:

1. Большинство ученых под понятием «пространственная ориентировка» понимают способность человека в каждый данный момент правильно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и свое положение относительно каждого из них.

2. Важно помнить, что восприятие пространства является очень сложным процессом, в котором чувственные и мыслительные компоненты даны в сложном единстве и взаимопроникновении. При восприятии пространства главными являются зрительные и двигательные восприятия, а дополнительными — осязательные, слуховые, обонятельные. Но анализ получаемой информации невозможен без мыслительных компонентов.

3. Зрение играет ведущую роль в процессе пространственной ориентировке, поэтому нарушение зрительных функций существенно затрудняет и ограничивает ориентировку в пространстве, а условием успешного восприятия пространства 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

Дошкольный возраст является периодом освоения предметно-практического ориентирования и словесной системы отсчета по основным направлениям пространства. Однако, пространственные представления характеризуются высокой степенью абстрактности, и их усвоение вызывает у дошкольников определенные трудности.

Литвак А.Г., Шемякин Ф.Н. провели исследование топографических представлений, как представлений о местности, возникающих на основе восприятия и локализации объектов в пространстве. Топографические представления являются сложной совокупностью образов памяти, в которых отражается форма, величина, удаленность объектов и направление, в котором они расположены по отношению к какой-либо точке.

Плаксина Л.И., Подколзина Е.Н. рассматривают особенности развития пространственной ориентировки у дошкольников и выделяют два ее вида: ориентировка на собственном теле и в окружающем пространстве.

Данные физиологов, детских нейропсихологов показывают, что пространственно-временная организация деятельности ребенка является базовой функцией и лежит в основе формирования высших психических функций, детской деятельности и эмоциональной жизни ребенка (Б. Г. Ананьев, О. И. Галкина, А. А. Люблинская, Т. А. Мусейибова, А.В.Семенович).

Доказано, что нет ни одного вида деятельности детей, в котором пространственная ориентировка не являлась бы важным условием развития и усвоения знаний, умений и навыков. Дифференцировка пространственных отношений между объектами предшествует образованию знаний о функциональных, структурных и причинно-следственных отношениях между вещами, составляющих сущность логического мышления.

Восприятие пространства начинается на первом месяце жизни ребенка, когда скоординируются движения обеих зрительных осей. Как показали исследования, у детей 4—5 недель фиксация зрения становится более-менее устойчивой и до 3 мес. определяется полностью. Малыши фиксируют предметы сначала 1—2 с, а позднее 10—15 с. Что касается слежения за движущейся игрушкой, то такие действия проходят ряд фаз. На первой фазе (2—4 мес.) наблюдаются скачкообразные движения глаз. Потом наступает вторая фаза плавных движений, сопровождающих двигающийся предмет (до 5 мес). С этого времени бинокулярное зрение как основа пространственного видения приобретает определенное значение в пространственной ориентации ребенка.

По мере развития ребенка обогащается зрительный опыт восприятия пространства и постепенно повышается способность различать объекты в нем. Ребенок в 3 мес, как отмечает Д. Б. Эльконин, начинает следить за предметом, который находится на расстоянии 4—7 м; в период с 6 до 10 мес. следит за предметами, которые двигаются по кругу. Все это свидетельствует о том, что на первом году жизни ребенок овладевает глубиной окружающего пространства.

Известно, что с первых месяцев жизни и весь последующий период развития взор ребенка привлекают не просто яркие, блестящие предметы, а прежде всего предметы двигающиеся. Исследования Б. Г. Ананьева показали, что движение объектов является основой, исходным объективным условием восприятия пространства. Движения ребенка навстречу предмету возникают тогда, когда уже образовались ориентировочные простые условные рефлексы. Фиксация взгляда, поворот головы, движения рук и другое, повторяющиеся в этих условиях реакции свидетельствуют о том, что движущиеся предметы стали для ребенка объектом восприятия, внимания, стимулом движений [1].

Если для детей 3-4 мес. пространство существует как что-то необособленное, то наблюдения за детьми 10-12 мес. показали, что все

пространство, окружающее ребенка, действует на него как целое, в котором выделяются движения самих предметов, их пространственные качества и отношения. Среди них, по мнению Б. Г. Ананьева, Е. Ф. Рыбалко, первое место занимает отделение предметов от окружающего пространства. Важным выводом является и то, что начиная с 3 мес. особую роль в развитии зрительного восприятия пространства играет звук и слуховые ориентировочные реакции.

Сначала ребенок воспринимает окружающие его предметы, которые находятся в горизонтальном положении, а когда начинает сидеть, потом ходить, следит за движущимися предметами, находящимися в вертикальном положении.

Особое значение в познании пространства имеет связь между развитием ходьбы, являющейся «дробным анализатором» (И. М. Сеченов), и развитием восприятия пространства в раннем детстве.

Новый этап в развитии восприятия ребенком пространства, пространственных признаков и отношений предметов связан с развитием речевого общения его со взрослым. Речевые пространственные понятия даются ребенку в том виде, в той системе, которая создана историческим развитием языка.

В дошкольном возрасте продолжает развиваться сложный системный механизм восприятия пространства. Основной побудительной силой такого развития является взаимодействие двух сигнальных систем и постепенный переход к ведущей роли второй сигнальной системы — слова.

С возрастом в процессе игровой деятельности расширяется и углубляется опыт ребенка в познании окружающего пространства, что обогащает зрительное усвоение пространства: познание глубины пространственных отношений, пропорций предметов. В игре ребенок не только отображает взаимоотношения взрослых, но и действует с игрушками, предметами. Это, в свою очередь, ведет к более глубокому осознанию пространственных признаков предметов: формы, величины, пропорций,

направлений и т. д., а также к более высокому уровню развития зрительной и двигательной координации в пространстве [26].

Как показали исследования, ребенок, передвигаясь в пространстве, действуя с предметами, вступает в новый период обогащения словарного запаса (тут, там, близко, далеко, слева, справа и т. д.) [28].

Ориентировка в пространстве требует умений пользоваться какой-либо системой отсчета. Если в раннем детстве ребенок ориентировался в пространстве благодаря чувственной системе отсчета, то в дошкольном возрасте он овладевает словесной системой отсчета на основании пространственных направлений («вперед - назад», «вверх - вниз», «вправо - влево»).

Изучая особенности развития пространственных ориентировок в дошкольном возрасте, М. В. Вовчик-Блакитная отмечает, что процесс формирования пространственных представлений у дошкольников определяется характером жизненного опыта ребенка и его отношением к действительности.

Дети 3-4 лет имеют конкретные представления о направлении «вперед - назад», «вверх - вниз». Мышечные, зрительные и слуховые ощущения, возникающие при перемещении ребенка в пространстве, постоянно ассоциируются с названиями направлений и дают возможность уже в младшей группе выполнять несложные задания, требующие пространственного различения по словесным указаниям, — пройдите вперед, поднимите флажки вверх и т. д.

Известно, что представления и соответствующие определения пространственных направлений «вперед - назад», «вверх - вниз» у детей 3-4 лет имеют еще конкретное сенсорное содержание и непосредственно связаны с движениями самого ребенка в данном направлении. «Куда смотрят глаза, там "вперед"», — говорят дети. Не отделяя представления о пространстве и размещение предметов от движений собственного тела и рук, дети младшего дошкольного возраста недостаточно осознают относительность

пространственных понятий. Им трудно представить, что то, что для них «впереди», для кого-то может быть «сзади». Еще труднее ребенку понять относительность положения изображенных предметов. Трудность заключается в том, что в этих ситуациях дети не могут опереться на привычные двигательные реакции рук, глаз, головы, с помощью которых они различают направления окружающих предметов. С возрастом процесс пространственного различения направлений «впереди», «сзади», «вверху», «внизу» постепенно освобождается от внешних активных движений тела и заменяется указывающим жестом руки или движением глаз.

Значительно труднее дается детям осознание направлений «влево — вправо», им трудно различать правую и левую руку. Дети 4—5 лет выделяют руку, которой они держат ложку, рисуют и др. Но на вопрос: «Где твоя правая рука?» не всегда сразу могут ответить. Поэтому формированию представлений у детей о действиях правой и левой руки уделяется большое внимание именно в этом возрасте. Исследования показали, что способность различать и называть свою правую и левую руку еще не обеспечивает младшему дошкольнику различение соответствующих направлений: «направо - налево», «справа - слева». Более высокий уровень различения направлений «слева - справа» наблюдается у детей среднего и старшего дошкольного возраста. Понятия «вправо», «влево», «справа», «слева» связаны сначала с движением рук, фиксацией взгляда, поворотом корпуса. С возрастом действия, связанные с осознанием детьми положения предметов в пространстве, становятся более экономными и малозаметными.

М. В. Вовчик-Блакитная выделила несколько последовательных этапов в развитии пространственных ориентировок у дошкольников. На первом этапе анализ и синтез пространственных признаков и отношений предметов должен опираться на комплекс практических действий. Двигаясь, меняя положение корпуса, головы, рук, ребенок контролирует все с помощью зрения. Речь на этом этапе не играет решающей роли.

На втором этапе детям уже доступно речевое обозначение выделенных пространственных признаков, но отмечается неумение абстрагироваться от собственного положения и определять направления предмета относительно другого человека или предмета. Представления о пространстве еще ограничены.

На третьем этапе формируются более обобщенные представления о пространстве, умения определять направления не только относительно себя, но и относительно другого человека или предмета.

Психолого-педагогические исследования (Т. А. Мусейибова, А. А. Люблинская, В. К. Котырло) показали, что, определяя направление в пространстве, ребенок прежде всего соотносит его с определенными частями собственного тела: вверху — это там, где голова, внизу — где ноги, впереди — где лицо, сзади — где спина, справа — где правая рука, слева — где левая рука. Ориентировка на собственном теле является исходным в освоении ребенком пространственных направлений. В исследованиях Т. А. Мусейиловой была выявлена важная закономерность, характеризующая особенности восприятия пространства детьми дошкольного возраста. В каждой паре пространственных обозначений ребенком сначала усваивается только одно из них, а именно: сверху, под, справа, сзади, посередине, один за другим. Усвоение противоположных обозначений: над, слева, внизу и др. - происходит позже и, как подчеркивает Т. А. Мусейибова, на основе сравнения с первыми. Из всех парных групп основных направлений раньше всего ребенок начинает выделять верхнее. Возможно, это объясняется вертикальным положением тела ребенка [44].

С развитием пространственной ориентировки у детей усвершенствуется сам характер отображения воспринимаемого ребенком пространства. Соотнося размещение предметов в пространстве со сторонами собственного тела, ребенок как бы делит его по основным направлениям на переднюю, правую, левостороннюю, заднюю части. Как отмечалось раньше, площадь, которая воспринимается ребенком раннего возраста, ограничена,

потому что он ориентируется на собственное тело, считая, что только то, к чему он прикасается, или то, что находится непосредственно рядом, может быть обозначено словесно.

Для детей младшего дошкольного возраста границы воспринимаемого пространства как бы отодвигаются от него, появляется возможность зрительной оценки размещенных предметов относительно себя. Пространство, которое ранее воспринималось ребенком неконкретно, диффузно, теперь разделяется на отдельные участки. С возрастом пространство снова начинает восприниматься ребенком как целое, неразрывное, но теперь четко определяются участки, обозначаемые словами: «правое», «левое», «переднее», «заднее».

Дети старшего дошкольного возраста в состоянии отображать план местности на листе бумаги. Они в состоянии определять предмет, размещенный впереди справа, впереди слева, сзади справа, сзади слева. При этом ребенок точку отсчета ведет от себя. Постепенно старшие дошкольники начинают ориентироваться в пространстве от любого предмета, т. е. наблюдается переход от использования ребенком системы с фиксированной точкой отсчета к системе отсчета со свободным размещением точки.

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что дети дошкольного возраста испытывают определенные трудности в восприятии пространственных отношений между предметами. Даже детям 6-7 лет трудно найти парные группы предметов по признаку одинакового размещения их. Сами предметы и их признаки (цвет, размер, количество) оказываются более значимыми, и им легче выделять их, чем пространственное размещение этих предметов.

При восприятии и отображении пространственных отношений между предметами Т. А. Мусейибова выделила 3 этапа. На первом этапе ребенок еще не вычленяет пространственных отношений между отдельными предметами, не осознает связи между ними. Например, детям 3-5 лет давали матрешек, которые были размещены в разных пространственных

соотношениях одна к другой: две матрешки рядом, две — одна против другой, еще две матрешки друг за другом — и предлагали найти парные группы предметов по признаку одинакового их размещения. Большинство детей вообще не замечали разницы между парами и говорили, что все группы одинаковые [35].

На втором этапе дети пытались практически дифференцировать пространственные отношения между предметами. Это выражалось в их умении самостоятельно определять местонахождение предмета среди других в разных ситуациях. Однако только под руководством взрослого дети осознают значение пространственных терминов. Например, во время выполнения заданий с предлогом «под» было отмечено, что дети лучше ориентируются в размещении игрушек под шкафом, под столом и хуже в менее привычных ситуациях: спрятать книгу под скатерть, картину под кубик и т. д. На этом этапе оценка пространственных отношений еще диффузна, хотя дети уже замечают их.

Третий этап характеризуется дальнейшим совершенствованием восприятия пространства. Значительную роль в этом играет слово. Материалы исследований показывают, что в речи детей появляются сначала предлоги «возле», «в», «на», «под». Но полностью отсутствуют в речи даже старших дошкольников такие предлоги, как «между», «напротив», «над». Усвоение детьми этих и других предлогов и наречий позволяет точнее оценить размещение предметов и отношения между ними.

В старшем дошкольном возрасте ребенок должен овладевать:

- способом расчлененного восприятия плоскости (листа, стола, доски, картины);
- элементарными способами анализа ограниченного пространства;
- умением активно действовать в пределах воспринимаемой плоскости;
- пространственной ориентировкой на листе по признаку взаимного расположения объектов относительно друг друга;

– умением воспринимать «малое пространство» и действовать в его границах [47].

Основными принципами формирования представлений и понятий о пространстве являются: постепенность, последовательность, использование в обучении наглядности в сочетании чувственного и логического, учет возрастных и индивидуальных особенностей. Главными дидактическими средствами формирования ориентировки в пространстве следует считать: собственную двигательную активность ребенка, использование художественных картин, иллюстраций, фотографий, сочетание наглядности, образа со словом в виде схем, таблиц, моделей и др.

Программа воспитания в детском саду дает примерное содержание работы по формированию пространственных представлений у детей различных возрастных групп. Так, дети второй группы раннего возраста (второй год жизни) должны понимать и употреблять в собственной речи слова: «там», «тут», «туда», в первой младшей дошкольной группе (третий год жизни) – понимать значение, слов: «вперед», «назад», «вверх», «вниз», «вместе», «в стороны», употреблять слова: «далеко», «близко», «высоко», «низко».

Во второй младшей группе (четвертый год жизни) дети понимают и называют основные направления от себя: «вперед», «назад», «вверх», «вниз», «влево», «вправо», в средней группе (пятый год жизни) — употребляют в активной речи слова и выражения: «впереди стола», «за шкафом», «над дверью» и т. д., старшие дошкольники (шестой год жизни) определяют направление движения во время ходьбы, бега, обозначают место расположения предмета относительно другого, различают предметы в связи с их размещением в пространстве (верхний, нижний, средний и др.).

Восприятие пространства имеет огромное значение для жизненной практики, овладения изобразительным искусством, физическими упражнениями, танцами, грамматикой (счет, чтение, письмо), а в школе —

географией, геометрией, пространственным воображением в конструировании.

Психологами (А. Р. Лурия и его последователями) выделено 3 направления своевременного и полноценного формирования ориентации в пространстве:

1) развитие двигательных функций (удержание головы, сидение, ползание, ходьба), которые позволяют ребенку обозревать окружающее пространство и передвигаться в нем;

2) формирование предметных действий для познания пространственных свойств предметов (высоты, длины, ширины) и установления пространственных отношений между ними;

3) овладение речевой системой для обозначения пространственных свойств предметов и отношений между ними, придания обобщенности сложившимся представлениям. Это проявляется в форме речевого кодирования.

Т.А. Муссейибова рассмотрела генезис отражения пространства у детей дошкольного возраста и выделила несколько этапов развития представлений у детей о местности и пространственных отношениях между предметами на ней. В соответствии с полученными данными, она классифицировала четыре уровня понимания детьми пространства [35].

На первом этапе ребенок выделяет только те предметы, которые контактно близки к нему, а само пространство еще не выделяется.

На втором этапе ребенок начинает активно использовать зрительную ориентировку, расширяя границы воспринимаемого пространства и отдельных участков в нем.

Третий этап характеризуется осмыслением удаленных от ребенка объектов и увеличением количества участков, выделяемых в пространстве.

На четвертом этапе отражение пространства носит уже более целостный характер, когда дети расширяют ориентировку в разных

направлениях, местоположения объектов в их взаимосвязи и обусловленности.

Если на первом этапе дети воспринимают предметы в пространстве дискретно, как отдаленные друг от друга и не связанные с пространством, то позднее они осознают само пространство в совокупности с объектами, находящимися в нем.

Таким образом, процесс отражения пространства и ориентировки в нем у дошкольников происходит от диффузного, нерасчлененного восприятия с выделением отдельных объектов вне пространственных связей к пониманию целостности пространства.

Исследования ученых отмечают, что только на уровне словесных обозначений пространственных отношений, в основе которых лежит непосредственный чувственный опыт ребенка, возможно говорить об осознанном овладении детьми пространством. Только при точном использовании ребенком таких обозначений, как: далеко-близко, слева-справа и т.д. можно утверждать, что ребенок относительно адекватно отражает окружающее пространство.

Таким образом, формирование пространственной ориентировки – процесс многоуровневый и связан с развитием и совершенствованием интегративных процессов, умением и возможностью целостно и обобщенно воспринимать окружающее пространство, анализировать его, используя как конкретные, индивидуальные, так и обобщенные ориентиры, наполняющие пространство. Процесс отражения пространства и ориентировки в нем у дошкольников происходит от диффузного, нерасчлененного восприятия с выделением отдельных объектов вне пространственных связей к постепенному вычленению, а затем и интегрированию, сближению рядом находящихся, и далее целостному дискретно-непрерывному пониманию целостности пространства.

1.3. Роль лепки в формировании пространственной ориентировки

Пространственное восприятие и мышление у детей развивают во время различных видов деятельности: на занятиях по математике, изобразительности, на музыкальных и физкультурных занятиях. Так же пространственное представлений у детей развивают во время режимных процессов: на утренней гимнастике, во время умывания, одевания, приема пищи, в дидактических и подвижных играх. Обучение на занятиях – одна из основных форм прямой передачи знаний в определенной системе и последовательности, важное звено умственного воспитания в детском саду

Основываясь на исследованиях, проведенных в отечественной и мировой психологии, Л.В. Запорожец (1982) полагает, что развитие конструктивной деятельности создает благоприятные условия для совершенствования действий перцептивного и интеллектуального моделирования свойств и отношений предметного мира.

Это происходит благодаря подключению к ориентировке в этих свойствах специальных средств познания – эталонов (обобщенных образов моделируемых объектов), существующих в общественном опыте [Запорожец, 1967]. В процессе конструирования осуществляется пространственная организация объектов (формы, положения, размера, композиционных и пространственных отношений между ними), отражаются их основные функциональные особенности.

Развитие конструктивной деятельности определяется уровнем сформированности познавательных действий, являющихся необходимым компонентом практических форм мыслительной деятельности; пространственными представлениями, определяющими способность устанавливать взаиморасположение элементов; зависит от образов-представлений о моделируемых объектах в плане отражения их внешних свойств и функциональных особенностей; развития психомоторики, обуславливающей точность выполнения задуманной модели и ее

устойчивость; а также планирующей функции речи. Конструирование оказывает большое влияние на развитие личности, воли. Так, на его эффективность влияет характер мотива: для чего нужна постройка. Успешность зависит от умения удерживать цель деятельности и самостоятельно её ставить, от способности контролировать ход выполнения работы, сличать полученный результат с образцом.

Таким образом, можно сделать вывод, что конструктивная деятельность как особый вид психической деятельности вносит значительный вклад в развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста, о чем свидетельствуют исследования. Развитие конструктивной деятельности создает благоприятные условия для развития действий перцептивного и интеллектуального моделирования свойств и отношений предметного мира благодаря подключению к ориентировке в этих свойствах специальных средств познания – эталонов (обобщенных образов моделируемых объектов), существующих в общественном опыте.

Лепка имеет большое значение для детей дошкольного возраста. Она способствует развитию зрительного восприятия, памяти, образного мышления, развитию ручных умений и навыков. Лепка, также как и другие виды изобразительной деятельности, формирует эстетические вкусы, развивает чувство прекрасного. У маленького ребёнка особая острота восприятия. То, что эмоционально воспринято в детстве, запоминается на всю жизнь. Восприятие красивого формирует у детей эстетическое чувство, уважение и бережное отношение к искусству. Произведения искусства расширяют кругозор ребёнка тем, что несут определённую информацию. Они влияют и на формирование нравственных качеств.

Создание ребёнком даже самых простых скульптур- творческий процесс. Во время работы с пластическими материалами ребёнок испытывает эстетическое наслаждение от пластичности, объёмности, от форм, которые получаются в процессе лепки.

Одновременно ребёнок осознаёт различные свойства глины и пластилина, знакомится с объёмной формой, строением и пропорциями предметов, у него развивается точность движений рук и глазомер, формируются конструктивные способности. Лепка часто становится любимым занятием детей.

Каждый вид изобразительной деятельности позволяет развивать в детях умственную активность, творчество, художественный вкус и многие другие качества, без которых невозможно формирование первоначальных основ социально активной личности.

На занятиях лепкой развитие выше перечисленных качеств имеет свои особенности. Так, любой предмет имеет объём и воспринимается ребёнком со всех сторон. На основе восприятия предмета в сознании дошкольника формируется образ. Во время лепки, исходя из знаний реальной действительности, ребёнок изображает все стороны предмета, а не одну, как в рисовании или аппликации, т.е. не прибегает к условному изображению.

Лепка развивает и совершенствует природное чувство осязания обеих рук, активное действие которых ведет к более точной передаче формы. Благодаря этому дети быстрее усваивают способы изображения и переходят к самостоятельной деятельности без показа взрослого, что в свою очередь ведёт к интенсивному развитию творчества.

Разные виды изобразительной деятельности формируют художественный вкус ребёнка, и если рисунок и аппликация воздействуют на эстетическое воспитание посредством точности линий и красочности цвета, то в лепке на первое место выступает объёмная форма предмета, пластика и ритм. Все три компонента реально существуют в пространстве, что формирует в ребёнке умение быстро воспринимать и познавать красоту пластической формы предметов, соотношение их частей, развивает внимательность и интерес к окружающей действительности.

Лепка в большей мере, чем рисование и аппликация, подводит детей к умению ориентироваться в пространстве, к усвоению целого ряда

математических представлений (дети непосредственно сопоставляют части между собой и со всей фигурой в целом, определяют размеры (длину, толщину), что в рисунке осуществляется только зрительным путём).

Лепка очень тесно связана с игрой. Объёмность выполненной фигурки стимулирует детей к игровым действиям с ней.

Тактильная активность особенно ярко проявляется детьми именно при лепке и напрямую влияет на формирование фантазии. Ведь развитие фантазии у ребёнка тесно связано с развитием интеллекта.

В процессе занятий с пластическими материалами ребёнок проявляет творческие способности, которые благотворно влияют на формирование здоровой и гармонично развитой личности.

Лепка - один из видов изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Лепка имеет большое значение для обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Она благотворно влияет на всестороннее развитие ребёнка. Она способствует развитию зрительного восприятия, памяти, образного мышления, развитию ручных умений и навыков, необходимых для ребёнка. Лепка, также как и другие виды изобразительной деятельности формирует, эстетические вкусы, развивает чувство прекрасного, умение понимать прекрасное во всем его многообразии.

Скульптор И.Я. Гинцбург отмечал: "...В семье изобразительных искусств лепка играет ту же роль, как и арифметика в математических науках. Это первое чтение, изложение предмета. В рисовании предмет изображается относительно. Из-за перспективы часто умаляется, а иногда и совершенно теряется сущность свойств предмета, главный его смысл... правильное соотношение частей, отличие главного от второстепенного - тела от приставных частей – всё это ясно выражается при изображении предмета посредством лепки"

Так же лепка влияет и на умственное развитие ребёнка. Одним из средств умственного воспитания детей является знакомство с народным

прикладным искусством. Результаты наблюдений показывают, что способы лепки доступны для понимания и выполнения детьми дошкольного возраста. Умственная активность на занятиях лепкой проявляется в том, что ребёнок находит и использует выразительные средства, а для этого ему понадобится сравнить свою работу с игрушкой.

Лепка по своему характеру требует, с одной стороны развитых ощущений и восприятия, а с другой – сама совершенствует эти восприятия и ощущения. Считается, что ведущим в познании предметов реального мира является зрение, но на первых этапах становления у детей опорой для зрения является осязание предмета.

И.М. Сеченов отмечал, что форму предметов, руки определяют иначе, чем глаза, и определяют её полнее, благодаря тому, что ладони рук мы можем прикладывать к боковым поверхностям предметов, всегда более или менее скрытым от глаз, и задним, которые глазам уже совершенно не доступны.

В лепке ребёнок должен отразить материальные свойства - их объём, форму, плотность и фактуру.

Иногда приходится слышать: способам изображения детей не учить не надо, они сами в состоянии справиться со своим замыслом и возникшей задачей. Однако – и подтверждение тому и исследования, и опыт работы - ни одной деятельностью ребёнок не может овладеть без передачи взрослым способов применения, использования соответствующих орудий, материалов. Но чтобы изобразить предмет, следует представить все основные свойства. И задача педагога – целенаправленно формировать знания и представления у детей путем специальных наблюдений, постепенно и последовательно развивать восприятие – образное, эстетически окрашенное, эмоционально положительное, обогащая сенсорный опыт.

Для узнавания предмета детям дошкольного возраста достаточно лишь некоторых общих признаков. Осязательное знакомство предметом

ограничивается преимущественно теми частями, за который ребенок держит предмет или которых касается. Но для изображения предмета этого мало: ребенок должен детально представлять себе весь предмет в совокупности его свойств и качеств. Процесс лепки требует тончайшего анализа и синтеза объемных свойств предмета. Самостоятельно овладеть этим ребенок не может, ему должны помочь взрослые. Они учат обобщенной системе обследования предмета, знакомят с выработанными обществом сенсорными эталонами [6].

Активное обследование перед лепкой – это педагогический способ организации чувственного опыта детей. В этой системе можно условно вычислить 4 этапа:

Организация восприятия предмета в целом. Она включает последовательное и непрерывное движение пальцев и глаз, начиная с верхней точки вниз, по главным характерным линиям (движение сверху вниз и как бы по спирали). Положение предмета всегда фиксировано (левая рука держит предмет, правая обследует; предмет может стоять на столе неподвижно).

Обследование предмета рукой и взглядом сопровождается анализом составных частей и определением их свойств (форма, величина, пропорция и так далее); движения пальцев как бы измеряют соотношение глубин и определяют пространственное взаимоотношение частей.

Выделение более мелких частей предмета и установление их формы, величины, пространственного положения по отношению к основным частям.

Повторное, целостное восприятие предмета. Общее заключительное движение руки и взгляда сверху вниз позволяет объединить данные, полученные чувственным путем, в целостный образ. Обследование может быть направлено на анализ (ощупывания) структурной поверхности предмета. При этом должны работать все пальцы рук. Для распознавания структуры материала применяется надавливание на поверхность предмета.

Внимание детей сосредотачивается на некоторых сторонах предмета и направляется на анализ (расчленение целого) и синтез (объединение отдельных свойств в целостный облик предмета). Обеспечить правильное соотношение этих двух процессов – основная задача педагога при обследовании предмета перед его изображением. Движение, обрисовывающее предмет, включенное в обследование, по своей направленности сходно с тем движением, которое впоследствии ребенок будет совершать при изображении предмета, оно как бы лежит в основе будущего способа действия при изображении.

Постепенно у детей складываются обобщенные способы обследования предметов, а, следовательно, формируются и обобщенные способы их изображения. Халезова Н.Б. считает, что обучение следует начинать уже с двух лет, т.к. у маленького ребенка особая острота восприятия. То, что эмоционально воспринято в детстве, запоминается на всю жизнь, тем самым, формируя у детей эстетическое чувство и бережное отношение к искусству.

Халезова Н.Б., исследования которой занимают особое место в области развития художественного творчества детей, определяет следующие виды лепки дошкольников:

Лепка отдельных предметов.

Сюжетная лепка.

Декоративная лепка [72].

Изображение предметов в лепке для ребенка являются более простым заданием, чем в рисовании. Здесь он имеет дело с реальным объемом, где нет надобности, прибегать к условным средствам изображения. Наиболее легко дети овладевают изображением предметов конструктивной и растительной форм и с большими трудностями – изображением фигур человека и животного. Это связано со сложностью строения, пластичностью их форм; ребенку бывает трудно понять сложное анатомическое строение животных.

Исследования и опыт работы с детьми показывают, что дошкольников можно научить относительно правильному изображению человека и

животного. Дети передают лишь наиболее яркие, характерные признаки, а форма основных частей остается обобщенной. Поэтому важно, чтобы педагог учил детей видеть основные формы предметов, выделять их яркие, характерные признаки.

На занятиях дошкольники должны научиться передавать пропорции задачи конкретизируются для каждой возрастной группы. Например, для первой младшей группы научить детей лепить простейшие формы (цилиндр, диск, шар); для средней группы – уточнять представление о форме предметов, и их строении, овладевать определенными техническими умениями. Для старших групп – видеть сходство и различие предметов, и их положение в пространстве, замечать характерные признаки. Постепенно дети учатся создавать выразительные образы.

Сюжетная лепка

Изображение сюжета в лепке имеет свою специфику по сравнению с рисованием. В последнем изображении сюжетной композиции часто бывает связано с использованием условных приемов изображения предметов, находящихся на земле и в воздухе. В лепке это не всегда удастся сделать. Например, изобразить летящий самолет ребенок не сможет. Но ребята в некоторых случаях при показе предметов в полете поднимают скульптуры на подставке или палочке-каркасе. Однако этот условный прием не всегда можно использовать, особенно если в сюжете не один предмет в воздухе, а несколько. Работа над сюжетной лепкой требует от детей большого умственного напряжения, так как для композиции нужно изображать наиболее выразительные предметы.

Сюжетная лепка проводится с детьми старших групп, хотя подготовительная работа к этому виду лепки начинается в предшествующих группах, где дети получили первоначальные навыки изображения разных предметов.

В средней группе сюжетная лепка, совмещена с предметной, то есть - это объединение вылепленных изображений единой темой.

Каждый ребёнок лепит один предмет, а затем все предметы объединяются на специальной плоскости [72].

Выводы по первой главе

Анализ теоретических источников выявил, что большинство ученых под понятием «пространственная ориентировка» понимают способность человека в каждый данный момент правильно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и свое положение относительно каждого из них.

Восприятие пространства является сложным процессом, в котором чувственные и мыслительные компоненты даны в сложном единстве и взаимопроникновении. При восприятии пространства главными являются зрительные и двигательные восприятия, а дополнительными — осязательные, слуховые, обонятельные. Но анализ получаемой информации невозможен без мыслительных компонентов.

Формирование пространственной ориентировки происходит постепенно по мере взросления ребенка. По мнению, Т.А. Муссейибовой процесс отражения пространства и ориентировки в нем у дошкольников происходит от диффузного, нерасчлененного восприятия с выделением отдельных объектов вне пространственных связей к постепенному вычленению, а затем и интегрированию, сближению рядом находящихся, и далее целостному дискретно-непрерывному пониманию целостности пространства. Практически все ученые подчеркивают, что зрение играет ведущую роль в процессе пространственной ориентировке, поэтому нарушение зрительных функций существенно затрудняет и ограничивает ориентировку в пространстве, а условием успешного восприятия пространства служит готовность сохранных органов чувств правильно отражать свойства и признаки предметов окружающего мира.

Следует помнить, что, по мнению ученых, только на уровне словесных обозначений пространственных отношений, в основе которых лежит непосредственный чувственный опыт ребенка, возможно говорить об осознанном овладении детьми пространством.

Лепка – это вид скульптуры из пластичного материала (глины, пластилина и др.).

Лепка имеет большое значение для обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Она способствует развитию зрительного восприятия, памяти, образного мышления, развитию ручных умений и навыков, необходимых для успешного обучения в школе. Лепка так же, как и другие виды изобразительной деятельности, формирует эстетические вкусы, развивает чувство прекрасного, умение понимать прекрасное во всем его многообразии.

Глава 2. Особенности формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Категория детей, имеющих зрительный дефект, по состоянию нарушений зрения весьма разнообразна и неоднородна как по остроте центрального зрения, так и по характеру глазных заболеваний.

У значительной части детей, имеющих аномалии рефракции, понижение остроты зрения корректируется оптическими средствами (очками, контактными линзами). В таких случаях их зрительные возможности не ограничиваются и не нарушаются процессы нормального развития детей. При отсутствии же постоянной комплексной медико-психолого-педагогической помощи потеря зрения у таких детей может нарастать.

Другая часть детей с нарушением зрения оказывается в условиях частичного восполнения недостатка зрения за счет оптической коррекции или отсутствия таковой при тотальной слепоте. Эта группа детей относится к детям с ограниченными зрительными возможностями, вследствие которых нарушается ход их нормального развития и которым необходима специальная коррекционная психолого-педагогическая помощь.

К таким детям с нарушением зрения относятся:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;
- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети с косоглазием и амблиопией (по Л.И. Плаксиной) [63].

Л.И. Солнцева в развитии дошкольника с нарушением зрения выделяет три основные характерные особенности.

Первая заключается в некотором общем отставании развития по сравнению с развитием зрячего дошкольника. Это проявляется как в области физического, так и в области психического развития. Несколько замедленное общее развитие вызвано меньшим и более бедным запасом представлений об окружающем мире, недостаточной тренированностью двигательной сферы, ограниченностью освоенного пространства, а самое главное — меньшей активностью при познании окружающего мира. Это в значительной степени сужает сферу его действий, ограничивая поле деятельности, уменьшает количество информации, становящейся его достоянием. Обедненный запас представлений детей с нарушением зрения о предметном мире отрицательно сказывается на их активности. [38].

Пассивность и безынициативность возникают большей частью у детей с нарушениями зрения в результате неправильного воспитания, недостаточного внимания к развитию движений, ориентировки, его активности и использованию не только одного осязания или неполноценного зрения, а других сохранных анализаторов, позволяющих правильно и полно отражать объекты внешнего мира и их признаки.

Второй закономерностью является то, что процесс развития ребенка неравномерен. В разные периоды жизни детей их темп развития различен. Существуют сензитивные периоды для развития различных функций. Темп развития ребенка с нарушением зрения также неравномерен в различные периоды его жизни. Однако периоды наибольшей активности развития слепых и слабовидящих детей не совпадают с этими периодами развития у зрячих. Несовпадение периодов активного развития определенных психических свойств и качеств связано с тем, что им приходится вырабатывать свои способы познания предметного мира, свои социально-адаптивные навыки, не свойственные зрячим. До того времени, пока ребенок с нарушением зрения не выработает способов компенсации зрительной недостаточности, способов познания окружающих предметов на суженной основе, не научится использовать информацию от сохранных анализаторов,

представления его будут неполными, отрывочными, а порой и неверными, что тормозит его общее психическое развитие.

Третьей особенностью развития ребенка с нарушением зрения является диспропорциональность психического развития. Она проявляется в том, что процессы и стороны личности, которые менее страдают от нарушений зрения (речь, мышление), развиваются быстрее, хотя и своеобразно, другие — более медленно (движения, овладение пространством).

Такая диспропорциональность вызвана отсутствием у детей приемов и способов компенсации зрительной недостаточности. Этому детей необходимо обучать, и в этом проявляется особенно тесная связь обучения и воспитания детей с нарушением зрения.

Одной из распространенных причин снижения зрения являются аномалии рефракции: дальнозоркость, близорукость, астигматизм, косоглазие. Косоглазие и возникающая на его фоне амблиопия, являются часто встречающимися заболеваниями. Своевременное выявление и лечение косоглазия позволяет сохранить, восстановить и улучшить зрение у детей еще в период раннего и дошкольного возраста. При подозрении неблагополучия в состоянии зрения у ребенка родители должны обратиться в кабинет охраны зрения при детской поликлинике или же в глазной диспансер.

Причинами врожденных заболеваний и аномалий развития органа зрения могут быть изменения внешней и внутренней среды: различные заболевания матери во время беременности: грипп, другие вирусные заболевания, обострение хронических болезней.

Определенное место среди причин глубокого нарушения зрения занимают алкогольные, никотиновые интоксикации, авитаминозы. Среди детей с нарушением зрения следует выделить группу недоношенных детей с ретинопатией, при которой чаще всего наступает тотальная слепота.

Для тифлопедагогики, как и для общей педагогики, весьма важным является вопрос о том, как осуществляется процесс личностного развития детей с патологией зрения, каковы трудности и особенности развития

психики в условиях зрительной недостаточности, каковы источники и факторы коррекционно-компенсаторного формирования социально-адаптивного поведения и пути оптимизации коррекционной медико-психолого-педагогической помощи детям с нарушением зрения. На основе этого в тифлопедагогике создаются специальные условия воспитания и обучения, позволяющие детям с нарушением зрения успешно развиваться.

Косоглазие — заболевание с нарушением бинокулярного зрения в результате отклонения одного из глаз от общей точки фиксации. Косоглазие — это не только косметический дефект, а тяжелый функциональный недостаток, который развивается при несогласованности работы мышц глаза. Чаще всего это начинается в 2—3 года, когда наиболее активно формируется совместная деятельность обоих глаз.

Причиной нарушения взаимодействия глаз могут быть заболевания и травмы центральной нервной системы и органа зрения.

Анализируя состояние зрения детей с косоглазием и амблиопией, Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, Е.И. Ковалевский, R. Sachsenweger выделили следующие клинические виды косоглазия: содружественное косоглазие; сходящееся косоглазие и амблиопия различной степени, расходящееся косоглазие с разной структурой дефекта: при нормальной остроте зрения, гиперметропии (дальнозоркость) с дальнозорким астигматизмом, миопии (близорукость), амблиопии различной степени.

Сходящееся косоглазие развивается в раннем детстве и часто бывает не постоянным, а периодическим. Однако со временем косоглазие может приобрести стойкий характер: зрительная система ребенка перестраивается и приспособляется к асимметричному положению глаз, нарушается бинокулярное зрение.

Расходящееся косоглазие возникает в более позднем возрасте и постепенно или усиливается, или остается неизменным. Исследования показывают: у 70% детей со сходящимся косоглазием наблюдается

гиперметропия, а у 60% при расходящемся косоглазии - миопия (В.Т. Абрамов).

В зависимости от состояния аккомодационного аппарата выделены аккомодационное косоглазие, частично-аккомодационное косоглазие и неаккомодационное косоглазие.

При косоглазии косящий глаз практически бездействует - в зрении участвует только один глаз. Постепенно это приводит к стойкому понижению зрения косящего глаза - амблиопии, т.е. понижения остроты зрения, обусловленного функциональными расстройствами зрительного анализатора, не сопровождающиеся видимыми анатомическими изменениями (Л.А. Григорян, S. Karpowiz).

Различают следующие виды амблиопии: рефракционная, дисбинокулярная, обскурационная, истерическая.

Причиной рефракционной амблиопии является длительное и постоянное проецирование на сетчатку глаза неясного изображения предметов внешнего мира при высокой дальнозоркости и астигматизме. Данный вид амблиопии возникает вследствие аномалий рефракции, которые в данный момент не поддаются коррекции, но при ношении правильно подобранных очков острота зрения постепенно может повыситься, даже до нормального уровня.

Причиной возникновения дисбинокулярной амблиопии является расстройство бинокулярного зрения. Понижение центрального зрения ведет к расстройству зрительной фиксации и появлению нецентральной фиксации. Точная оценка местоположения видимого предмета затруднена. Таким образом, дисбинокулярная амблиопия подразделяется на две группы: амблиопия с правильной фиксацией и амблиопия с неправильной фиксацией (70-75% случаев). Амблиопия данного вида, как правило, односторонняя и встречается при монолатеральном косоглазии. При центральной фиксации своевременное лечение приводит к повышению остроты зрения; при нецентральной это не всегда удается.

Причиной абскурационной амблиопии является врожденное или раноприобретенное помутнение хрусталика. Понижение зрения обусловлено не только функциональными, но и анатомическими причинами, поэтому на значительное улучшение зрения нельзя рассчитывать.

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

Нарушение бинокулярного зрения при косоглазии и амблиопии может быть устранено в ходе интенсивных тренировок и применения специальных методов лечения [63].

Все дети с монокулярным характером зрения в основном находятся в условиях окклюзионного лечения, когда из акта зрения выключается лучше видящий глаз с помощью окклюзии.

Результаты комплексного обследования детей с нарушениями зрения разными медицинскими специалистами показало: у 68% детей с косоглазием и амблиопией отмечаются расстройства нервно-психического здоровья - это последствия раннего органического поражения центральной нервной системы с различными синдромами: неврозоподобным, астеническим, невротическим, гиперактивным. В 22% случаев страдает сердечно-сосудистая система (самое распространенное нарушение это вегето-сосудистая дистония); в 72% наблюдаются изменения со стороны желудочно-кишечного тракта (дисбактериоз, дискинезии желчевыводящих путей); в 98% наблюдаются нарушения опорно-двигательного аппарата (сколиоз, плоскостопие, нарушение осанки).

Это обуславливает необходимость планирования и проведения коррекционно-развивающей работы с учетом медицинских показаний и введение в распорядок дня детей лечебно-восстановительных процедур.

Профилактические мероприятия, лечение и оздоровление детей в дошкольном возрасте помогут предотвратить обострение имеющейся болезни или возникновение новых.

Остановимся на особенностях психофизического развития детей с косоглазием и амблиопией.

Дети с косоглазием и амблиопией при некоторой их общности с психофизическим развитием слепых и слабовидящих детей имеют свои специфические особенности в развитии [63].

Детально анализируя своеобразие монокулярного видения, что характерно для данной категории детей, Л.И. Плаксина уточняет: наличие такого видения приводит к тому, что страдает точность и полнота зрительного восприятия, глаз не способен определить точное местоположение объекта в пространстве и его удаленность, выделить объемные признаки предметов, дифференцировать направления [63].

В работах тифлопедагогов (Л.С. Сековец, Е.Н. Подколзиной, Л.И. Плаксиной, И.В. Новичковой, Е.В. Селезневой и др.) представлена общая картина психолого-физического развития детей с косоглазием и амблиопией.

Изучив практические действия детей с нарушением зрения, Л.И. Плаксина делает вывод: освоение предметного мира, развитие предметных действий, где требуется зрительный контроль и анализ, у детей с косоглазием и амблиопией происходит сложнее, они носят замедленный характер. Далее автор отмечает затруднения детей с косоглазием и амблиопией, возникающие в работе с объемными материалами, и стремление к непосредственному контактированию с объектами.

В ряде исследований Л.И. Плаксина отмечает общую обедненность предметных представлений и снижение уровня чувственного опыта детей за счет неточности, фрагментарности, замедленности зрительно-пространственной ориентировки [63].

Детально анализируя особенности ориентировки в пространстве детей 3-4 лет с нарушением зрения, Е.Н. Подколзина отмечает: из-за ограничения

их чувственного опыта возникают значительные затруднения в предметно-практической и словесной ориентировке в пространстве.

За счет монокулярного видения у детей с косоглазием и амблиопией затрудняется ориентация в пространстве на уровне предметно-практических действий, так как многие из признаков зрительно ими не воспринимаются.

У детей с нарушением зрения отсутствуют четкие представления о своем теле, а также связи между пространственным расположением парно-противоположных направлений своего тела с их словесными обозначениями. Отмечается неустойчивость и фрагментарность пространственных представлений о своем теле, а это, в свою очередь, делает невозможным практическую ориентировку «на себе» и перенос действий в конкретные предметно-пространственные ситуации [45].

В исследованиях И.В. Новичковой представлены особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Их уровень овладения обобщающими словами и выделения общих признаков предметов в сравнении с детьми с нормальным зрением значительно снижен, что затрудняет формирование предметно-практических действий сравнения, классификации и сериации предметов по общим или отдельным признакам.

Далее автор отмечает, что формирование умения строить описательный рассказ замедляется из-за недостаточности зрительно-сенсорного опыта, трудностей анализа зрительных признаков в изображении и понимания смысла изображений.

Исследование особенностей детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) показало, что у них существуют трудности ориентации в признаках и свойствах предметов окружающего мира, а собственные сенсорные возможности ими не осознаются (Е.В. Селезнева). В результате автором установлено: дети с косоглазием и амблиопией имеют бессистемные и неточные сведения о собственных сенсорно-перцептивных возможностях, о внешних признаках, строении и функциональном назначении органов чувств, что не позволяет им активно включиться в процесс компенсации

собственного дефекта. Далее автор уточняет, что в процессе сенсорной ориентации дети с косоглазием и амблиопией -без специального обучения - полностью доверяются поступающей зрительной информации. Лишь некоторые из них осознают необходимость использования сохранных органов чувств, отдавая предпочтение осязанию и слуху. У детей почти отсутствуют ориентация на обоняние и вкусовые ощущения; при этом они затрудняются планомерно обследовать предметы как зрением, так и сохранными анализаторами, наблюдается снижение их перцептивной активности.

Л.С. Сековец, М.А. Мишин показали наличие отклонений в развитии двигательной сферы детей, их мобильности, связанных с монокулярным видением пространства, которое характеризуется невозможностью анализа таких признаков пространства, как протяженность, удаленность, глубина, объемность [22].

Косоглазие и амблиопия как сложный зрительный дефект обуславливает появление отклонений в развитии двигательной сферы, приводит к снижению двигательной активности, сложностям ориентировки в пространстве и овладения движениями (Л.С. Сековец). Автор отмечает, что овладение основными движениями (ходьба, бег, метание, прыжки, лазанье) во многом определяется состоянием и характером зрения, уровнем зрительно-пространственной ориентации. Дети с косоглазием и амблиопией за счет снижения остроты зрения и его монокулярного характера испытывают затруднения в видении предметов и объектов в пространстве, в выделении расстояния и глубины пространства. Поэтому во время ходьбы и бега дети затрудняются в сохранении дистанции, наталкиваются друг на друга, руку протягивают вперед при движении в пространстве. Продолжая говорить о недостатках развития детей с косоглазием и амблиопией, Л.С. Сековец установила, что качество прыжков детей характеризуется несогласованностью движений рук и ног, приземлением на одну ногу,

отсутствием отталкивания, слабой силой толчка за счет сложности видения глубины, удаленностью объектов при монокулярном зрении.

Изучив практические действия детей с нарушением зрения, Л.И. Плаксина делает вывод: освоение предметного мира, развитие предметных действий, где требуется зрительный контроль и анализ, у детей с косоглазием и амблиопией происходит сложнее, они носят замедленный характер. Далее автор отмечает затруднения детей с косоглазием и амблиопией, возникающие в работе с объемными материалами, и стремление к непосредственному контактированию с объектами.

В ряде исследований Л.И. Плаксина отмечает общую обедненность предметных представлений и снижение уровня чувственного опыта детей за счет неточности, фрагментарности, замедленности зрительно-пространственной ориентировки [63].

Детально анализируя особенности ориентировки в пространстве детей 3-4 лет с нарушением зрения, Е.Н. Подколзина отмечает: из-за ограничения их чувственного опыта возникают значительные затруднения в предметно-практической и словесной ориентировке в пространстве.

За счет монокулярного видения у детей с косоглазием и амблиопией затрудняется ориентация в пространстве на уровне предметно-практических действий, так как многие из признаков зрительно ими не воспринимаются.

У детей с нарушением зрения отсутствуют четкие представления о своем теле, а также связи между пространственным расположением парно-противоположных направлений своего тела с их словесными обозначениями. Отмечается неустойчивость и фрагментарность пространственных представлений о своем теле, а это, в свою очередь, делает невозможным практическую ориентировку «на себе» и перенос действий в конкретные предметно-пространственные ситуации.

В исследованиях И.В. Новичковой представлены особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Их уровень овладения обобщающими словами и выделения общих признаков

предметов в сравнении с детьми с нормальным зрением значительно снижен, что затрудняет формирование предметно-практических действий сравнения, классификации и сериации предметов по общим или отдельным признакам.

Далее автор отмечает, что формирование умения строить описательный рассказ замедляется из-за недостаточности зрительно-сенсорного опыта, трудностей анализа зрительных признаков в изображении и понимания смысла изображений.

Исследование особенностей детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) показало, что у них существуют трудности ориентации в признаках и свойствах предметов окружающего мира, а собственные сенсорные возможности ими не осознаются (Е.В. Селезнева). В результате автором установлено: дети с косоглазием и амблиопией имеют бессистемные и неточные сведения о собственных сенсорно-перцептивных возможностях, о внешних признаках, строении и функциональном назначении органов чувств, что не позволяет им активно включиться в процесс компенсации собственного дефекта. Далее автор уточняет, что в процессе сенсорной ориентации дети с косоглазием и амблиопией -без специального обучения - полностью доверяются поступающей зрительной информации. Лишь некоторые из них осознают необходимость использования сохранных органов чувств, отдавая предпочтение осязанию и слуху. У детей почти отсутствуют ориентация на обоняние и вкусовые ощущения; при этом они затрудняются планомерно обследовать предметы как зрением, так и сохранными анализаторами, наблюдается снижение их перцептивной активности.

Л.С. Сековец, М.А. Мишин показали наличие отклонений в развитии двигательной сферы детей, их мобильности, связанных с монокулярным видением пространства, которое характеризуется невозможностью анализа таких признаков пространства, как протяженность, удаленность, глубина, объемность.

Косоглазие и амблиопия как сложный зрительный дефект обуславливает появление отклонений в развитии двигательной сферы, приводит к снижению двигательной активности, сложностям ориентировки в пространстве и овладения движениями (Л.С. Сековец). Автор отмечает, что овладение основными движениями (ходьба, бег, метание, прыжки, лазанье) во многом определяется состоянием и характером зрения, уровнем зрительно-пространственной ориентации. Дети с косоглазием и амблиопией за счет снижения остроты зрения и его монокулярного характера испытывают затруднения в видении предметов и объектов в пространстве, в выделении расстояния и глубины пространства. Поэтому во время ходьбы и бега дети затрудняются в сохранении дистанции, наталкиваются друг на друга, руку протягивают вперед при движении в пространстве. Продолжая говорить о недостатках развития детей с косоглазием и амблиопией, Л.С. Сековец установила, что качество прыжков детей характеризуется несогласованностью движений рук и ног, приземлением на одну ногу, отсутствием отталкивания, слабой силой толчка за счет сложности видения глубины, удаленностью объектов при монокулярном зрении.

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

Таким образом, дети с косоглазием и амблиопией из-за монокулярного характера зрения и снижения зрения испытывают значительные трудности при определении насыщенности цвета, оттенков и светлоты предметов, величины объемных предметов. Восприятие объектов замедленное, фрагментарное, носит неточный характер. Вот почему практический опыт детей с нарушением зрения значительно беднее. Недостаточность зрительно-двигательной ориентации обуславливает ошибки при определении правой и левой сторон, обозначении пространственного расположения частей тела, овладении пространственными терминами. Такие признаки пространства, как удаленность, глубина, объем, трудно поддаются анализу при монокулярном

характере зрения, что и определяет недостаточность зрительно-пространственной ориентировки.

Как в норме, так и при патологии развития имеет место поэтапное формирование психических функций. Однако при зрительной неполноценности этапы формирования психических процессов могут быть растянуты во времени в связи с замедленностью развертывания анализирующего восприятия и ориентации в пространстве. Этим обусловлено также своеобразие развития процессов интереоризации, т.е. перехода внешних действий во внутренний план и, наоборот, из внутреннего мыслительного плана во внешний план действий.

Характерной особенностью детей при зрительной недостаточности является снижение двигательной активности. Последняя находится в прямой зависимости от степени нарушения остроты центрального зрения у детей. Однако решающее влияние на развитие движений оказывают условия обучения, физического воспитания, общение слабовидящих детей с нормально видящими сверстниками.

У детей дошкольного возраста с нарушением зрения, которые в процессе игровой деятельности развивают двигательную активность, выраженных вторичных отклонений в развитии движений не отмечается. При поступлении в школу, в связи с повышением требований к интеллектуальным функциям и отсутствием специально направленного физического воспитания и лечебной гимнастики двигательная активность детей снижается. Поэтому в процессе воспитания детей профилактическая и лечебная гимнастика приобретает важное значение. Двигательные функции при глубоком нарушении зрения успешно развиваются на полисенсорной основе, когда в самоконтроле и саморегуляции движений участвуют наряду со зрением слуховой, тактильный, мышечный, вибрационный и другие виды чувствительности.

Таким образом, несмотря на то, что категория детей, имеющих зрительный дефект, по состоянию нарушений зрения весьма разнообразна и

неоднородна как по остроте центрального зрения, так и по характеру глазных заболеваний, можно выделить ряд специфичных характеристик данной категории детей.

Освоение предметного мира, развитие предметных действий, происходит сложнее, они носят замедленный характер. У детей отмечаются трудности в работе с объемными материалами, и стремление к непосредственному контактированию с объектами.

У детей отмечается снижение двигательной активности из-за проблем в зрительном восприятии, общая обедненность предметных представлений и снижение уровня чувственного опыта детей за счет неточности, фрагментарности, замедленности зрительно-пространственной ориентировки.

Большую роль в развитии ребенка в дошкольном возрасте имеет игра — творческая, дидактическая, креативная, руководство и участие в которой со стороны воспитателей способствуют продвижению в познании внешнего мира, социализации, развитию общения и всей познавательной сферы ребенка, формированию готовности к обучению в школе. Глубокое нарушение или ограничение функции зрительного анализатора создает трудности при овладении всеми структурными компонентами игровой деятельности: у детей отмечается бедность игрового сюжета, содержания игры, схематизм игровых и практических действий, что не может не сказаться на формировании мотивационной сферы дошкольника.

Таким образом, понимание структуры зрительного дефекта позволяет организовать не только соответствующую медицинскую помощь, но правильно осуществлять психолого-педагогическую коррекционную работу. Но при этом необходимо знать и систему лечения зрения детей, с тем, чтобы способствовать активизации и упражнению нарушенных функций зрения.

Итак, на данном этапе работы мы определили, что зрительный дефект обуславливает ход психического развития ребенка при отсутствии

специального обучения и воспитания, то есть коррекционных методов и средств помощи.

Без этого дефект у ребенка может привести к целому ряду вторичных отклонений, сдерживающих процесс социальной адаптации и интеграции детей с нарушением зрения.

Таким образом, дети с косоглазием и амблиопией из-за монокулярного характера зрения и снижения зрения испытывают значительные трудности при определении насыщенности цвета, оттенков и светлоты предметов, величины объемных предметов. Восприятие объектов замедленное, фрагментарное, носит неточный характер. Вот почему практический опыт детей с нарушением зрения значительно беднее. Недостаточность зрительно-двигательной ориентации обуславливает ошибки при определении правой и левой сторон, обозначении пространственного расположения частей тела, овладении пространственными терминами. Такие признаки пространства, как удаленность, глубина, объем, трудно поддаются анализу при монокулярном характере зрения, что и определяет недостаточность зрительно-пространственной ориентировки.

2.2. Особенности формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией

Ориентирование в пространстве — одна из актуальных и труднейших проблем, входящих в сферу социальной адаптации детей с нарушением зрения. Между тем недостатки в развитии пространственной ориентировки ограничивают в дальнейшем их самостоятельность и активность во всех сферах деятельности [25].

Дошкольный возраст является периодом освоения предметно-практического ориентирования и словесной системы отсчета по основным направлениям пространства [14]. Однако пространственные представления характеризуются высокой степенью абстрактности, и их усвоение вызывает у дошкольников определенные трудности. Поэтому, по мнению исследователей (Л.И.Плаксиной, В.С.Сверлова, Л.А.Семеновой, Л.И.Солнцевой), у них необходимо воспитывать навыки ориентировки в пространстве в процессе специально организованного обучения с учётом индивидуально-дифференцированного подхода.

Теоретические основы овладения ориентировкой в пространстве раскрыты в исследованиях отечественных тифлологов (Л.А. Наумов, Т.Н.Никольская, Е.Б. Островская, В.С. Сверлов, Л.А. Семенов, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова, Н.Г. Хопренинова, Ф.Н. Шемякин и др.). Тифлологи подходят к понятию пространственной ориентировки с позиций необходимости акцентировать внимание на процессах, страдающих при нарушении зрения (восприятие объема, глубины, удаленности объектов в пространстве). Особенно подчеркивается важность для человека с нарушением зрения умения анализировать свои восприятия, соотносить их с окружающими объектами, а также правильно выбирать и сохранять направление движения. В восприятии пространственных признаков и отношений участвует вся система сохранных анализаторов ребенка с нарушениями зрения. В то же время успешность практического

ориентирования и усвоения пространственных представлений в значительной степени определяется состоянием зрения. Даже у лиц с глубоким нарушением зрения оно является основным анализатором пространства, и зрительная функция играет главенствующую роль в пространственной ориентировке

Исследования слабовидящих дошкольников и детей с амблиопией и косоглазием Л.И. Плаксиной, и Л.С. Сековец выявили замедленность темпа развития и осуществления ориентировки в микро- и макространстве, ошибки при выделении формы, величины, удаленности, пространственного расположения предметов по отношению друг к другу, что связывается с монокулярным характером зрения, затрудняющим ориентировочные действия с объемными объектами. [26, 32]. Особенно значительный дискомфорт при ориентации в пространстве дети испытывают в период окклюзионного лечения, когда из акта зрения исключается лучше видящий глаз.

Для дошкольников с косоглазием и амблиопией характерно также недостаточно точное понимание и использование, а иногда и отсутствие слов, обозначающих пространственные направления (Л.И. Плаксина). Е.Н. Подколзина у дошкольников с косоглазием и амблиопией выявила трудности формирования навыков практической ориентировки на своем теле. Ею показаны различные уровни ее развития, от первого, когда дети могли выполнить предъявляемые им задания самостоятельно, до четвертого, когда дети требуют не только показа и совместного выполнения задания с педагогом, но и длительной тренировки, развития моторики, умения анализировать свои движения на основе проприоцептивного восприятия. У значительной части детей выявлена несформированность системы представлений о своем теле, нет связи со словесными обозначениями пространства или они очень слабы, неустойчивы. Значительные трудности вызывало также ориентирование в пространстве вокруг себя. При этом у тех детей, которые слабо справлялись с заданиями определения основных

направлений в пространстве, отсутствовали четкие знания о пространственной характеристике частей своего тела, как точки отсчета направлений в пространстве вокруг себя [27, 28].

Выявились также различия между слабовидящими и детьми с косоглазием и амблиопией. Низкая острота центрального зрения слабовидящих затрудняла детям локализацию объекта, точность передвижения в указанном направлении, предметно-пространственную ориентировку. Для них характерно отсутствие умений соотносить положение объектов с пространственным представлением своего тела и его частей.

Дети с косоглазием и амблиопией испытывают большие трудности в сохранении направления движения из-за осуществлении контроля за движением только одним, лучше видящим глазом. Работа детей с разборными игрушками выявила трудности в выделении и соотнесении деталей игрушек, в их правильном расположения относительно друг друга вследствие монокулярности зрения. При выполнении моделирования предметно-пространственного построения по образцу проявилась зависимость результативности решения задания от точки отсчета, выбранной ребенком. [41].

Л.А. Дружинина отмечает, что недостаточность зрительно-двигательной ориентации у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией обуславливает наличие ошибок при определении правой и левой сторон, обозначении пространственного расположения частей тела, овладении пространственными терминами. Такие признаки пространства, как удаленность, глубина, объем, трудно поддаются анализу при монокулярном характере зрения, что обуславливает недостаточность зрительно-пространственной ориентировки [7,9]. Вместе с тем, вышеназванные авторы подчеркивают наличие потенциальных возможностей развития пространственных представлений и навыков ориентировки в пространстве у дошкольников с косоглазием и амблиопией,

которые могут быть реализованы только при организации специальной коррекционной работы в данном направлении.

В специальном дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушением зрения такая работа осуществляется как на общеобразовательных занятиях, так и на специальных коррекционных занятиях тифлопедагога. Программой специальных (коррекционных) учреждений IV вида для дошкольников с нарушениями зрения (под редакцией Л. И. Плаксиной) предусмотрено проведение такого рода занятий, подробно расписаны задачи на четыре года обучения, предложены дидактические игры и упражнения [29]. В детском саду занятия по развитию ориентировки в пространстве проводят один раз в неделю подгруппой и индивидуально от 2 до 5 раз в неделю в зависимости от потребностей ребенка в данных занятиях. Задачи обучения ориентировке в пространстве усложняются в программе с каждым годом, а конкретно для ребенка - в зависимости от состояния зрения и познавательных возможностей.

Таким образом, анализ исследований тифлопедагогов позволил выделить следующие особенности ориентировки в пространстве у детей с нарушением зрения:

- 1) затруднения в овладении пространственными представлениями, в практической микро – и макроориентировке, словесном обозначении пространственных отношений;
- 2) сложности формирования представлений о форме, величине, пространственном местоположении;
- 3) ограниченные возможности дистантного (на расстоянии) восприятия;
- 4) разрушение стереоскопического зрения вследствие нарушения бинокулярного видения (двумя глазами);
- 5) ограничение обзорных возможностей, ведущее к медленному зрительному анализу, малой двигательной активности.

Выводы по второй главе

Ребёнок с раннего детства начинает ориентироваться в пространстве, но образование полных представлений о пространстве происходит в течение всего дошкольного возраста. Разные авторы, такие как Венгер Л.А., Васильева М.В., Мусейибова Т.А., Люблинская А.А., Плаксина Л. И., Солнцева Л. И. и др., в своих работах описывают, как ребёнок нормативного развития ориентируется в пространстве на определённом возрастном этапе.

Нарушения бинокулярного зрения (косоглазие и / или амблиопии) являются одним из самых распространённых видов глазной патологии в дошкольном возрасте, которыми по данным различных авторов, страдают от 2 до 4 % детей.

Исследования Л.И.Плаксиной показали, что нарушения бинокулярного зрения приводят к пространственной слепоте, нарушениям восприятия перспективы и глубины пространства, при этом образы восприятия искажаются и неадекватны действительности. Для этих детей характерны нарушения форменного стереоскопического, глубинного зрения, которые не позволяют адекватно воспринимать форму и телесность предметов, расстояние между ними, оценивать глубину пространства. Дети относительно легко воспринимают формы плоских двумерных предметов. Значительно сложнее осуществляется восприятие объёмных предметов, различение расстояния между ними, оценка глубины пространства, что осложняет создание целостного зрительного образа. У детей с косоглазием и амблиопией наблюдается нарушение согласованного движения глаз, прерывистости преслеживающих движений и частых возвратных скачков с целью уточнения ранее воспринятых образов, что обуславливает трудности фиксации взора, преслеживания динамических изменений, оценки линейных и угловых величин, восприятия быстро изменяющихся процессов и явлений. Количество полученной ребёнком информации снижается, изменяется её

качество. В области чувственного познания сокращение зрительных ощущений ограничивает возможности формирования образов памяти и воображения.

Ограниченность внешних впечатлений отрицательно влияет на формирование качеств внимания. Замедленность процесса восприятия сказывается на темпе переключения внимания и проявляется в неполноте и фрагментарности образов, в снижении объёма и устойчивости внимания.

Неточно отражающиеся зрительные стимулы ослабляют интерес к окружающему миру, снижается общая активность и, как результат, избирательность восприятия.

Ограниченность информации, получаемой ребёнком, обуславливает схематизм зрительного образа, его обеднённость. Нарушается целостность восприятия объекта, в образе объекта часто отсутствуют не только второстепенные, но и определяющие детали, что ведёт к фрагментарности и неточности отражения окружающего мира. Нарушение целостности определяет трудности формирования структуры образа, иерархии признаков объекта.

Анализ исследований тифлологов позволил выделить следующие особенности ориентировки в пространстве у детей с нарушением зрения:

- 1) затруднения в овладении пространственными представлениями, в практической микро – и макроориентировке, словесном обозначении пространственных отношений;
- 2) сложности формирования представлений о форме, величине, пространственном местоположении;
- 3) ограниченные возможности дистантного (на расстоянии) восприятия;
- 4) разрушение стереоскопического зрения вследствие нарушения бинокулярного видения (двумя глазами);
- 5) ограничение обзорных возможностей, ведущее к медленному зрительному анализу, малой двигательной активности.

Глава 3. Экспериментальное изучение состояния ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией

3.1. Исследование состояния ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией

Целью нашего исследования было проведение констатирующего эксперимента по выявлению особенностей и трудностей пространственной ориентировки детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

Исследование проводилось на базе МДОУ д/с №53 г. Копейска и МДОУ д/с №8 г. Копейска.

В исследовании приняли участие две группы детей:

1 группа - 6 детей в возрасте 5-6 лет (старшая группа). По данным офтальмологического обследования у всех детей было диагностировано содружественное косоглазие с различной степенью выраженности дисбинокулярной амблиопии. Острота центрального зрения у испытуемых — от 0,4 до 0,7 на лучше видящем глазу, и от 0,1 до 0,4 — на хуже видящем.

2 группа - 6 детей в возрасте 5-6 лет (старшая группа) с нормальным зрением.

Таблица 1

Обследуемые дети – группа 1

№	Имя, Ф	Диагноз	Острота зрения
1	Кирилл В.	Содружественное сходящееся монолатеральное косоглазие, амблиопия	0,8
2	Никита Л.	Содружественное сходящееся монолатеральное косоглазие, гиперметропический астигматизм	0,4
3	Валерия Б.	Расходящееся косоглазие	0,4

4	Ника Д.	Содружественное сходящееся монолатеральное косоглазие, гиперметропия слабой степени	0,1
5	Арина П.	Оба глаза: сходящееся косоглазие	0,4
6	Олег Б.	Содружественное сходящееся монолатеральное косоглазие	0,3

Таблица 2

Обследуемые дети – группа 2

№	Имя, Ф	Возраст, лет
1	Ульяна М.	5,8
2	Ксения К.	6,2
3	Никита Д.	6,3
4	Стас В.	5,9
5	София А.	6,4
6	Ринат Д.	6,5

Обследование проводилось в период окклюзионного лечения, при котором из акта зрения исключается лучше видящий глаз.

Для анализа и оценки уровня сформированности навыков ориентировки была использована диагностика Л.Б. Осиповой [59].

Диагностировались следующие параметры:

1. Ориентировка в схеме собственного тела.

Выявляется знание частей тела и их пространственного расположения (вверху — внизу, спереди — сзади, правая рука – левая рука). В качестве материала используется либо собственное тело ребёнка, либо кукла.

Применена следующая оценка выполнения заданий:

1 балл – ребенок фактически не справился с заданием, не смог указать части тела и их расположение в пространстве;

2 балла – ребенок справился с заданием не в полном объеме, частично, не смог указать некоторые части тела и их расположение в пространстве или указал неточно;

3 балла – ребенок справился с заданием практически в полном объеме, но не смог указать некоторые части тела и их расположение в пространстве или указал не совсем точно;

4 балла – ребенок справился с заданием в полном объеме, указал правильно части тела и их расположение в пространстве или допустил незначительные ошибки.

2. Ориентировка относительно себя.

Выявляется знание понятий: вперед – назад; вверх – вниз; направо – налево; вперед – направо; вперед – налево; назад – направо; назад – налево; впереди – сзади; сверху – снизу; справа – слева; впереди – справа; впереди – слева; сзади – справа; сзади – слева; относительно себя. В качестве материала используются флажок и игрушки.

Применена следующая оценка выполнения заданий:

1 балл – ребенок фактически не справился с заданием, не смог указать понятия по ориентировке в пространстве;

2 балла – ребенок справился с заданием не в полном объеме, частично, не смог указать некоторые направления в пространстве или указал неточно;

3 балла – ребенок справился с заданием практически в полном объеме, но не смог указать некоторые направления в пространстве или указал не совсем точно;

4 балла – ребенок справился с заданием в полном объеме, указал правильно направления.

3. Ориентировка относительно предмета.

Выявляется знание понятий впереди, сзади, сверху, внизу, справа, слева, впереди справа, впереди слева, сзади справа, сзади слева относительно предмета или другого человека. В качестве материала используется набор мелких игрушек или предметы реального пространства.

Применена следующая оценка выполнения заданий:

1 балл – ребенок фактически не справился с заданием, не смог указать понятия по ориентировке в пространстве;

2 балла – ребенок справился с заданием не в полном объеме, частично, не смог указать некоторые направления в пространстве или указал неточно;

3 балла – ребенок справился с заданием практически в полном объеме, но не смог указать некоторые направления в пространстве или указал не совсем точно;

4 балла – ребенок справился с заданием в полном объеме, указал правильно направления.

4. Ориентировка по схеме.

Выявляется умение соотносить расположение предметов в реальном пространстве со схемой. В качестве материала используется схема кукольной комнаты; кукольная мебель, соответствующий набор геометрических фигур.

Применена следующая оценка выполнения заданий:

1 балл – ребенок фактически не справился с заданием, не смог соотнести расположение предметов в реальном пространстве со схемой;

2 балла – ребенок справился с заданием не в полном объеме, частично, не смог соотнести расположение предметов в реальном пространстве со схемой или указал неточно;

3 балла – ребенок справился с заданием практически в полном объеме, но не смог указать соотнести расположение предметов в реальном пространстве со схемой или указал не совсем точно;

4 балла – ребенок справился с заданием в полном объеме, указал правильно расположение предметов в реальном пространстве со схемой или допустил незначительные ошибки.

5. Ориентировка с помощью слуха, обоняния.

Выявляется ориентировка в окружающем пространстве с привлечением слуха, обоняния. Используются звучащие предметы, такие как колокольчик, будильник, радио и др.; звуки природы, города, бытовые звуки.

Набор запахов, присущий помещениям кабинета врача, кухни.

Применена следующая оценка выполнения заданий:

1 балл – ребенок фактически не справился с заданием, не смог указать звучащие предметы, звуки природы, не смог узнать запах;

2 балла – ребенок справился с заданием не в полном объеме, частично, не смог указать звучащие предметы, звуки природы, не смог узнать запах;

3 балла – ребенок справился с заданием практически в полном объеме, но не смог узнать некоторые звучащие предметы, звуки природы, не смог узнать запах / указал не совсем точно;

4 балла – ребенок справился с заданием в полном объеме, указал правильно звучащие предметы, звуки природы, не смог узнать запах или допустил незначительные ошибки.

Таблица 3

Разработанные параметры для оценки уровня сформированности пространственной ориентировки у старших дошкольников с нарушениями зрения

Номер задания	Максимальное количество баллов
Задание 1	4
Задание 2	4
Задание 3	4
Задание 4	4
Задание 5	4
Итого максимальное количество баллов	20
Высокий уровень	14-20
Средний уровень	7-13
Низкий уровень	1-6

Таблица 4

**Итоги обследования сформированности пространственной
ориентировки у старших дошкольников с нарушениями зрения**

Номер задания	Дети					
	Кирилл В.	Никита Л.	Валерия Б.	Ника Д.	Арина П.	Олег Б.
Задание 1	3	2	2	2	3	1
Задание 2	2	3	1	4	2	1
Задание 3	4	2	1	1	2	1
Задание 4	3	2	1	2	2	1
Задание 5	1	2	1	2	3	1
Итого баллов	13	12	6	11	12	5
Уровень	средний	средний	низкий	средний	средний	низкий

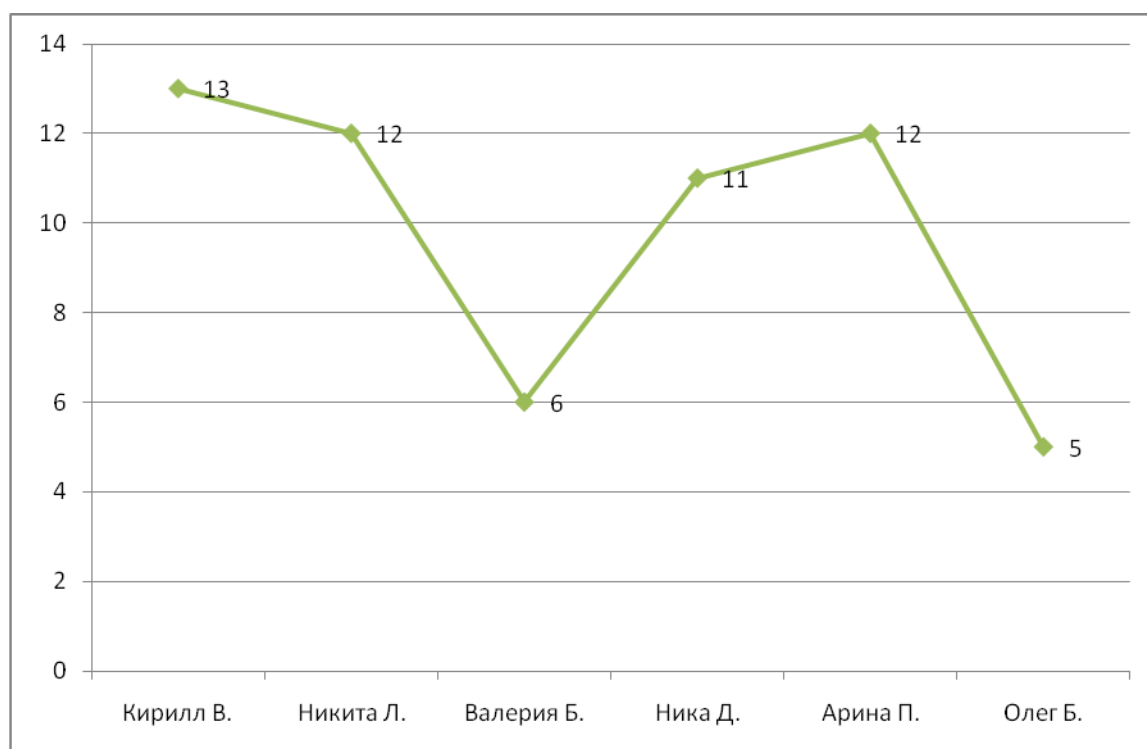


Рисунок 1 – Итоги обследования – группа 1

Таблица 5

Итоги обследования сформированности пространственной ориентировки у старших дошкольников с нормальным зрением

Номер задания	Дети					
	Ульяна М.	Ксения К.	Никита Д.	Стас В.	София А.	Ринат Д.
Задание 1	4	3	3	4	3	4
Задание 2	3	2	2	3	3	4
Задание 3	4	3	4	4	4	4
Задание 4	3	3	4	3	4	4
Задание 5	3	2	4	4	4	3
Итого баллов	17	13	17	18	18	19
Уровень	высокий	средний	высокий	высокий	высокий	высокий

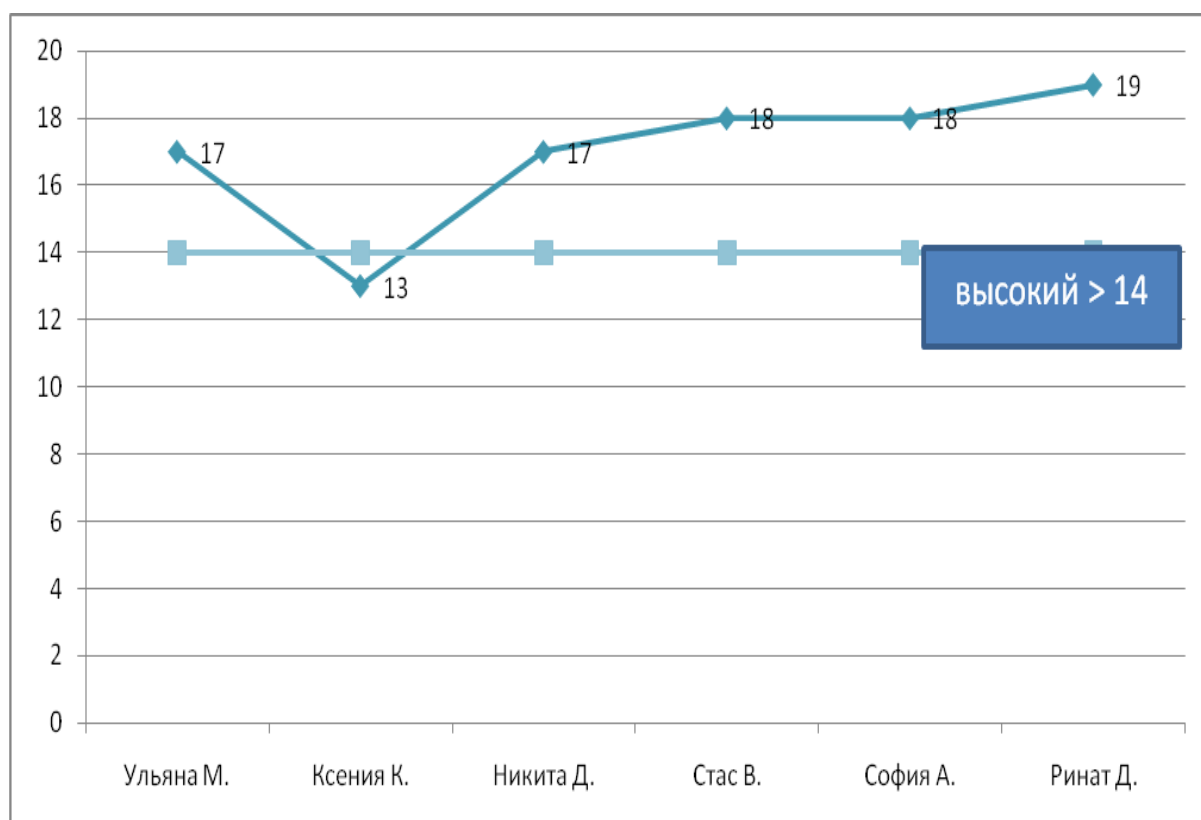


Рисунок 2 – Итоги обследования – группа 2

Таким образом, анализ результатов диагностики уровня развития ориентирования в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения показал преимущественно низкий и средний уровень выраженности всех пяти компонентов у детей из группы 1.

Таким образом, с ориентировкой «на себе» справились хорошо 70% детей, 30% - были не уверенны и путались.

С ориентировкой «относительно себя» справились хорошо 50% детей, 40% путались и ошибались, 10% плохо выполнили задание даже с помощью педагога.

При выполнении задания для обследования ориентировки на плоскости листа только 10% детей выполнили его хорошо, 60% ошибались, 10% - справились плохо даже при помощи педагога, и 20% не справились вообще.

При выполнении заданий по схеме 70% детей справились с заданием хорошо, 10% - выполнили при помощи педагога, 10% - справились плохо даже с помощью педагога и 10% - не выполнили задание вообще.

Выполняя задание по ориентировке с помощью слуха и обоняния 70% детей справились хорошо, и 30% были не уверены в своих ответах.

Безошибочно дети определяли звук колокольчика, но затруднялись в определении звука будильника, а также испытывали трудности с определением звука радио, отвечали не уверенно, переспрашивали.

Дети не испытывали трудности при определении бытовых звуков, но затруднялись с определением звуков природы, города.

При определении запахов дети испытывали затруднения при определении запаха кабинета врача, например, переспрашивали, запах кухни также затруднялись определить.

Таким образом, по всем 5 параметрам нами выявлено следующее:

1. При ориентировке на собственном теле, дети с нарушением зрения в некоторых случаях путались при определении правой и левой руки, не сразу

показали части тела (лицо, туловище), с затруднениями показали вверху — внизу, спереди — сзади. Один из испытуемых детей не справился с заданием.

То есть ориентировка в схеме собственного тела не достаточно развита у детей с нарушением зрения по сравнению с детьми с нормальным зрением.

2. При диагностике уровня ориентировки относительно себя установлено, что дети с нарушением зрения отстают от детей с нормальным зрением: 2 ребенка (33%) не справились с заданием, не могли правильно определять нужные направления, в т.ч. из-за незнания обозначения в речи направлений. 2 ребенка (33%) справились очень плохо, с подсказками смогли определить некоторые направления.

3. Диагностика уровня ориентировки относительно предмета показала, что 50% детей с нарушением зрения не справились с заданием, не смогли определить положение игрушки, не смогли определить положения впереди, сзади, вверху, внизу, справа, слева, впереди справа, впереди слева, сзади справа, сзади слева. При этом в группе детей с нормальным зрением практически 100% ребят справились с данными заданиями.

4. Задания на ориентировку по схеме показали, что дети с нарушением зрения не могут соотносить расположение предметов в реальном пространстве со схемой, никто из ребят не справился с данным заданием; 50% детей с нормальным зрением справились отлично, 50% детей – с небольшими замечаниями и подсказками.

5. При ориентировке с помощью слуха и обоняния, дети с нарушением зрения очень затруднялись, один ребенок правильно определил звук колокольчика, а также запахи

Безошибочно дети с нормальным зрением определяли звук колокольчика, но затруднялись в определении звука будильника, а также испытывали трудности с определением звука радио, отвечали не уверено, переспрашивали.

Дети не испытывали трудности при определении бытовых звуков, но затруднялись с определением звуков природы, города.

При определении запахов дети испытывали затруднения при определении запаха кабинета врача, например, переспрашивали, запах кухни также затруднялись определить.

В целом необходимо отметить, что дошкольники с нарушением зрения отличаются малым запасом предметных и пространственных представлений, неумением обозначать в речи, воспринимаемые пространственные признаки и направления, что вызывает трудности ориентировки в пространстве. Все действия детей по выделению пространственных признаков и определению пространственных направлений должны сопровождаться их словесными обозначениями. Именно на основе полисенсорного восприятия пространства, закреплённого в слове, у ребят создается обобщённый образ пространства.

Многие дети страдают нарушениями микро- и макрокоординации движений, что делает их ориентировку в пространстве замедленной и неточной. Для коррекции этих нарушений требуются постоянные упражнения в выполнении соответствующих движений.

У детей с косоглазием и амблиопией за счёт ограниченных зрительных возможностей затруднена ориентировка в пространстве, как мы и предполагали. У детей с нормальным зрением результаты оказались лучше, чем у детей с косоглазием и амблиопией, им требовалось меньше времени на выполнение задания, они были уверенны и более самостоятельны, не искали помощи и поддержки в лице педагога.

Полученные результаты ещё раз показали необходимость организации и проведения подгрупповых и индивидуальных занятий по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с косоглазием и амблиопией, учитывая их состояние зрения, здоровья и уровень познавательных возможностей.

Обследование детей группы 2 (нормально видящие) показало высокий уровень сформированности пространственных представлений у 83% детей, у 17% - средний уровень.

Сопоставив приведенные выше данные можно сделать вывод о том, что подавляющее большинство детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), не имеющих зрительных патологий, без видимых затруднений выполняют задания по ориентировке.

Данный факт свидетельствует о том, что необходимо проводить коррекционную работу по пространственной ориентировке с детьми, имеющими нарушения зрения.

3.2. Содержание занятий по лепке для формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией

Занятия строятся дифференцировано, соответственно возрасту детей, составу нарушенных функций, особенностям восприятия учебного материала. И наряду с общими задачами ставятся специальные (коррекционные).

В младшей группе — накопление знаний и формирование приемов четких представлений об эталонах (цвете, форме, величине, пространственном расположении); обогащение словаря и развитие образной речи на основе предметной соотнесенности слова.

В средней группе — формирование приемов целенаправленного восприятия (алгоритмизации по плану-символу); обучение детей на полисенсорной основе с использованием сохранных анализаторов узнавать и выделять предметы среди других, определять их свойства и назначение:

- по существенным признакам;
- на основе овладения приемом сравнения; обучение приемам группировки на подражание; обучение переносу знаний, понятий на уровень внешней речи, в самостоятельную практическую» деятельность.

Коррекционные задачи в старших группах:

- формирование приемов целенаправленного восприятия по плану (в старшей группе), владение планом (в подготовительной группе);
- формирование навыка узнавания и выделения предметов среди других с использованием сохранных анализаторов, определения их свойств и назначения на основе овладения приемом сравнения;
- овладение приемами группировки (в старшей группе), классификации (в подготовительной группе);
- обучение обобщению знаний о предметах и явлениях окружающего мира с целью формирования понятий.

Обязательным содержанием специальных занятий является не механическая тренировка зрительных функций глаза, а связанная с общеобразовательной программой работа по развитию всех видов познавательной деятельности. В процессе специального обучения ориентировке в пространстве слабовидящих детей используются все общедидактические методы: наглядный, практический, словесный. Каждый из методов позволяет решить те или иные задачи обучения. Однако эффективность данной коррекционно-педагогической деятельности, как и любого процесса обучения, обусловлена использованием названных методов в комплексе.

Даже формирование у ребенка первоначальных знаний и умений с помощью наглядного метода, как основного, требует от тифлопедагога использования приемов практического метода (например, с целью первоначального их закрепления) и приемов словесного метода (например, для обобщения уже имеющихся знаний и умений и на этой основе ознакомления с новым материалом). Таким образом, выбор ведущего метода зависит от этапа обучения, а характер использования дополнительных методов (на этом этапе обучения) зависит от конкретных дидактических задач и от того, каким способом (наглядным, практическим, со слов) могут усваивать дети программный материал.

Специфика использования методов обуславливается тем, что развивать ориентировку в пространстве можно только в условиях, когда ребенок активно выполняет различные зрительные действия и операции. Методические приемы имеют компенсаторно-коррекционную направленность.

При подборе материала для проведения занятий необходимо помнить, что у ребенка должны быть сформированы четкие геометрические представления о предметах, которые используются как ориентиры в пространстве.

В работе были подобраны дидактические игры и упражнения, предназначенные для детей с нормальным зрением, но адаптированные к

слабовидящим детям. Также использовались специализированные дидактические игры и упражнения для слабовидящих детей, предложенной Л. А. Дружининой [19].

Были использованы различные методы и приемы:

- Словесные: указания, объяснения, вопросы, беседа, рассказ, оценка и т.д.
- Наглядные: карты-схемы, планы, игрушки, натуральные предметы.
- Практический метод: показ.

На данном этапе был разработан комплекс занятий по лепке для формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

Календарный план занятий по лепке по формированию
пространственной ориентировке в старшей группе ДОО для детей с
нарушением зрения

Таблица 6

Период проведения	Цели проведения	Игра/игровое занятие
Январь	формирование пространственных представлений, формирование навыков ориентировки в пространстве	Занятие «Путешествие в сказку»
Февраль	формирование пространственных представлений, формирование навыков ориентировки в пространстве	Занятие «Узор»
Март	формирование пространственных представлений, формирование навыков ориентировки в пространстве.	Занятие «Мой веселый звонкий мяч»
Апрель	формирование пространственных представлений, формирование навыков ориентировки в пространстве	Занятие «Ягодки на тарелочке»

Май	формирование пространственных представлений, формирование навыков ориентировки в пространстве.	Занятие «Помидор и огурец на тарелочке»
1) Июнь	формирование пространственных представлений, формирование навыков ориентировки в пространстве.	Занятие «Репка на грядке»
Июль	формирование пространственных представлений, формирование навыков ориентировки в пространстве.	Занятие «Фрукты: яблоко и груша»
Август	формирование пространственных представлений, формирование навыков ориентировки в пространстве.	Занятие «Угостим цыплят зернышками»
Сентябрь	формирование пространственных представлений, формирование навыков ориентировки в пространстве.	Занятие «Ёжики»
Октябрь	формирование пространственных представлений, формирование навыков ориентировки в пространстве.	Занятие «Я пеку, пеку, пеку»
Ноябрь	пространственных представлений, формирование навыков ориентировки в пространстве.	Занятие «Фрукты в подарок малышам»

Комплекс занятий в соответствии с разработанным планом приведен в Приложении 1.

Нами также был разработан перспективный план проведения дидактических игр и упражнений в таблице 7.

Таблица 7

Перспективный план проведения дидактических игр и упражнений

Название, цель.	Материал, приемы руководства	В какой отрезок времени проводилось	С кем проводилось
«Наоборот». Цель: развивать у детей умение пользоваться пространственными понятиями; помочь усвоить точные обозначения пространства; совершенствовать связную речь.	Материал: речевой, пространственные понятия.	I половина дня. Воспитатель с детьми сидят в кругу. Воспитатель произносит слово и, бросая кому-нибудь платочек, называет имя ребенка; тот должен назвать противоположное слово: вперед-назад, вверх-вниз и т.д.	Всей группой.
«Придумай предложение». Цель: развивать у детей умение пользоваться пространственными понятиями; развивать пространственное воображение; совершенствовать связную речь.	Материал: речевой, пространственные понятия.	II половина дня. Воспитатель называет слово близко; ребенок должен придумать предложение и использовать его и т.д.	Индивидуально с каждым ребенком.
«Кукольная комната» Цель: развитие ориентировки в пространстве; развивать умение пользоваться планом; воспитывать внимательность.	Материал: кукольная комната и мебель; кукла, мишка; план.	I половина дня. Воспитатель рассказывает ребенку историю о том, что кукла купила новую мебель. Мишка решил помочь ей и нарисовал план, как все должно располагаться. Предложить ребенку помочь мишке.	Индивидуально с каждым ребенком.
«Правила уличного движения». Цель: развитие ориентировки в пространстве;	Материал: таблички трех цветов светофора, номера трамваев, таблички сигнальных	II половина дня. Расчертить на участке широкую дорогу.	Подгруппой

формировать умение действовать по сигналу; воспитывать внимательность.	огней.	Назначить детям их роли. Вспомнить правила дорожного движения.	
«Найди свою фигуру». Цель: развитие ориентировки в пространстве; формировать умение действовать по сигналу; воспитывать внимательность.	Материал: изображение геометрических фигур, медальки с изображением геометрических фигур, повязки.	I половина дня. На стене висят несколько геометрических фигур. Раздать детям медали. Они должны запомнить расположение геометрических фигур на стене. Затем завязать детям глаза, ребенок должен найти свою фигуру. В конце проверяется результат.	Подгруппой
«Стук-стук в барабан». Цель: развитие ориентировки в пространстве; формировать умение действовать по сигналу; воспитывать внимательность.	Материал: стол, барабан, повязки.	II половина дня. Положить на стол барабан. Каждый ребенок подходит по очереди и ударяет в барабан. Остальные должны подойти к барабану с завязанными глазами.	Всей группой.
«Найди куклу» Цель: развитие ориентировки в пространстве; развивать умение пользоваться планом; воспитывать внимательность.	Материал: план группы, кукла.	Утро. Воспитатель прячет куклу. Ребенок, пользуясь планом должен ее найти.	Индивидуально с каждым ребенком.
«Дополни предложение». Цель: развивать у детей умение пользоваться пространственными понятиями; помочь усвоить точные обозначения пространства; совершенствовать связную речь.	Материал: речевой, пространственные понятия.	II половина дня. Воспитатель начинает предложение и бросает мяч, ребенок, которому кинули мяч, его заканчивает.	Всей группой.
«Что изменилось?». Цель: развивать ориентировку в	Материал: натуральные предметы, мебель	I половина дня. Предложить детям	

пространстве; развивать у детей умение пользоваться пространственными понятиями; развивать пространственное воображение; совершенствовать связную речь.	(стол, стулья).	посмотреть на предметы, запомнить, как они располагаются. Предложить закрыть глаза. В это время поменять предметы местами. Затем дети должны найти что изменилось.	Подгруппой
«Отгадай задачки». Цель: развивать знания о пространственных отношениях; развивать логическое мышление; воспитывать внимательность.	Материал: словесный, задачи на определение направления.	II половина дня. Прочитать детям задачи. Дети должны назвать правильные ответы.	Подгруппой
«Покормим медведя». Цель: развитие ориентировки в пространстве; формировать умение действовать по сигналу; воспитывать внимательность.	Материал: крупная мягкая игрушка медведя, повязка.	I половина дня. У стены поставить игрушечного медведя. Завязать ребенку глаза. Он должен найти медведя, его мордочку и «накормить».	Всей группой.
«Найди предмет». Цель: развитие ориентировки в пространстве; развивать умение пользоваться планом; воспитывать внимательность.	Материал: план участка, натуральный предмет.	II половина дня. Выбрать одного ребенка, который будет искать. Он отходит, а в это время воспитатель и остальные дети прячут предмет. Затем ребенок ищет, а остальные говорят «горячо-холодно».	Подгруппой
«Определи место».	Материал: натуральные	I половина дня.	

Цель: развивать у детей умение пользоваться пространственными понятиями; помочь усвоить точные обозначения пространства; совершенствовать связную речь.	предметы, мебель (стол, стулья, шкаф, окно и.т.д.).	Предложить ребенку ответить на вопросы связанные с расположением предметов. Отметить то, что нужно отвечать полными предложениями. В утренний отрезок времени.	Индивидуально с каждым ребенком.
«Помоги кукле Маше». Цель: развитие ориентировки в пространстве; развивать у детей умение пользоваться пространственными понятиями; помочь усвоить точные обозначения пространства; совершенствовать связную речь.	Материал: кукла и разные игрушки.	II половина дня. Показать ребенку куклу. Сказать, что у нее никак не получается навести порядок. Попросить помочь. Называть ребенку место относительно куклы, а ребенок должен положить туда игрушку.	Индивидуально с каждым ребенком.
«Определи расстояние». Цель: развивать умение правильно оценивать расстояние; активизировать в речи слова: близко-далеко, недалеко-неблизко; развивать зрительное восприятие.	Материал: натуральные предметы, мебель (стол, стулья, шкаф, окно и.т.д.), игрушки.	I половина дня. Расставить предметы на определенном расстоянии друг от друга. Предложить ребенку определить расстояние между ними. Пояснить свой ответ.	Индивидуально с каждым ребенком.
«Жмурки». Цель: развитие ориентировки в пространстве; формировать умение ориентироваться по голосу; воспитывать внимательность, ловкость.	Материал: повязка.	II половина дня. Все дети встают в круг. Выбираются два ребенка. Одному завязывают глаза - это жмурка, он ловит другого ребенка.	Всей группой.
«Придумай рассказ». Цель: развивать у детей	Материал: речевой, пространственные	I половина дня. Предложить детям	

умение пользоваться пространственными понятиями; помочь усвоить точные обозначения пространства; совершенствовать связную речь; воспитывать умение слушать других.	понятия.	придумать рассказ, чтобы там употреблялось как можно больше пространственных понятий. Можно из личного опыта. Напомнить детям пространственные понятия. Выслушать рассказы детей.	Всей группой.
«Найдем клад». Цель: развитие ориентировки в пространстве; развивать умение пользоваться планом; воспитывать внимательность.	Материал: план группы, сундучок с игрушками.	II половина дня. Рассказать детям, что я нашла письмо и там был, вот такой план, по которому можно найти клад. Показать план и дать возможность детям самостоятельно пройти путь.	Подгруппой
«Наоборот». Цель: развивать у детей умение пользоваться пространственными понятиями; помочь усвоить точные обозначения пространства; совершенствовать связную речь.	Материал: речевой, пространственные понятия.	II половина дня. Воспитатель с детьми сидят в кругу. Воспитатель произносит слово и, бросая кому-нибудь платочек, называет имя ребенка; тот должен назвать противоположное слово: вперед-назад, вверх-вниз и т.д. Можно произносить не только наречия прилагательные, но и глаголы.	Всей группой.
«Найди предмет». Цель: развитие ориентировки в пространстве; развивать умение пользоваться планом; воспитывать внимательность.	Материал: план участка, натуральный предмет.	II половина дня. Выбрать одного ребенка, который будет искать. Он отходит, а в это время воспитатель и остальные дети прячут предмет. Затем выбирается другой ребенок, который будет говорить направление движения.	Подгруппой
«Накорми животных».	Материал: крупные игрушки в виде зверей,	I половина дня.	

Цель: развитие ориентировки в пространстве; формировать умение действовать по сигналу; воспитывать внимательность.	ведерко, повязка.	У стены поставить игрушки. Завязать ребенку глаза. Он должен найти их, предварительно запомнив, где они располагаются и «накормить» из ведерка.	Всей группой.
«Жмурки». Цель: развитие ориентировки в пространстве; формировать умение ориентироваться по голосу; воспитывать внимательность, ловкость.	Материал: повязка.	II половина дня. Все дети встают в круг. Выбираются два ребенка. Одному завязывают глаза- это жмурка, он ловит другого ребенка.	Всей группой.
«Правила уличного движения». Цель: развитие ориентировки в пространстве; формировать умение действовать по сигналу; воспитывать внимательность.	Материал: таблички трех цветов светофора, номера автобусов, таблички сигнальных огней.	I половина дня. Расчертить на участке несколько улиц и замыкающая площадь. Назначить детям их роли: трамваи, милиционеры, пешеходы. Вспомнить правила дорожного движения.	Всей группой.
«Что изменилось?». Цель: развивать ориентировку в пространстве; развивать у детей умение пользоваться пространственными понятиями; развивать пространственное воображение; совершенствовать связную речь.	Материал: натуральные предметы, мебель (стол, стулья).	II половина дня. Предложить детям посмотреть на предметы, запомнить, как они располагаются. Предложить закрыть глаза. В это время поменять предметы местами. Причем несколько предметов сразу. Затем дети должны найти что изменилось.	Подгруппой
«Отгадай задачки». Цель: развивать знания о пространственных отношениях; развивать	Материал: словесный, задачи на определение.	I половина дня. Прочитать детям задачи более сложные по содержанию. Дети	Подгруппой

логическое мышление; воспитывать внимательность.		должны назвать правильные ответы.	
«Дополни предложение». Цель: развивать у детей умение пользоваться пространственными понятиями; помочь усвоить точные обозначения пространства; совершенствовать связную речь.	Материал: речевой, пространственные понятия.	II половина дня. Воспитатель начинает предложение и бросает мяч, ребенок, которому кинули мяч, его заканчивает. Начинает свое предложение, следующий дополняет.	Подгруппой

Выводы по третьей главе

После проведения диагностических методик нами был проведен количественный и качественный анализ результатов в каждой группе и каждого ребенка в отдельности. Для сравнения результатов детей с нарушениями зрения разной степени выраженности нами были высчитаны уровни овладения навыками пространственной ориентировки. В графической форме были изображены суммарные результаты овладения пространственной ориентировкой детьми с нарушениями зрения и нормально видящими детьми. Затем мы провели качественную сравнительную характеристику трудностей владения навыками ориентировки в пространстве у разных групп детей.

У 83% детей с нормальным зрением выявлен высокий уровень сформированности пространственной ориентировки, у детей с нарушением зрения высокий уровень не зафиксирован, средний – у 83% детей.

Компенсация недостатков в развитии пространственной ориентировки у дошкольников с нарушением зрения не происходит спонтанно, а требует целенаправленной коррекционной работы.

Таким образом, для проведения коррекционной работы, мы выбрали лепку - изобразительную деятельность, в процессе которой, дети изображают предметы окружающей их действительности, создают элементарную скульптуру, пользуясь глиной или пластилином.

Каждый вид изобразительной деятельности позволяет развивать у детей умственную активность, творчество, художественный вкус и другие качества. На занятиях лепки развитие этих качеств имеет свои особенности. Так любой предмет имеет объем и воспринимается ребенком со всех сторон. На основе восприятия предмета сознание дошкольника формируется образ. Во время лепки, исходя из знаний реальной действительности, ребенок изображает все стороны предмета, а не одну, как в рисовании или аппликации. Если не приходится прибегать к условному изображению.

Кроме того, лепка в большей мере развивает и совершенствует природное чувство осязания обеих рук, активное действие которых ведет к более точной передачи формы.

Поэтому дети быстрее усваивают способы изображения и переходят к самостоятельной деятельности без показа взрослого, что ведет к интенсивному развитию творчества. Быстрое освоение детьми способов изображения, дает возможность раньше, чем в других видах изобразительной деятельности, перейти к сюжетной лепке из 2-3 фигур.

Создание пластической композиции не требует от дошкольника с нарушением зрения учитывать законы перспективы, так как вылепленные фигуры располагаются в реально существующем пространстве: на доске или глиняной подставке. При соответствующем обучении способность к поиску нового развивается ярче, т. к. возможность исправить ошибки путем непосредственного исправления формы пальцами, стеклой, путем наклепов или удаления глины.

Лепка имеет большое значение для обучения и воспитания старших дошкольников. Она способствует развитию зрительного восприятия, памяти, образного мышления, привитию ручных умений и навыков. Так же, как и другие виды изобразительного искусства, лепка формирует эстетические вкусы, развивает чувство прекрасного. Именно занятие лепкой имеют уникальные возможности для развития всех психических свойств личности ребенка, для развития мелкой моторики рук.

Благодаря лепке, ребенок с нарушением зрения познает формы и объемы, постигает фигуры, начинает сортировать предметы по схожести.

Заключение

Анализ теоретических источников выявил, что большинство ученых под понятием «пространственная ориентировка» понимают способность человека в каждый данный момент правильно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и свое положение относительно каждого из них.

Восприятие пространства является сложным процессом, в котором чувственные и мыслительные компоненты даны в сложном единстве и взаимопроникновении. При восприятии пространства главными являются зрительные и двигательные восприятия, а дополнительными — осязательные, слуховые, обонятельные. Но анализ получаемой информации невозможен без мыслительных компонентов.

Формирование пространственной ориентировки происходит постепенно по мере взросления ребенка. По мнению, Т.А. Муссейибовой процесс отражения пространства и ориентировки в нем у дошкольников происходит от диффузного, нерасчлененного восприятия с выделением отдельных объектов вне пространственных связей к постепенному вычленению, а затем и интегрированию, сближению рядом находящихся, и далее целостному дискретно-непрерывному пониманию целостности пространства.

Практически все ученые подчеркивают, что зрение играет ведущую роль в процессе пространственной ориентировке, поэтому нарушение зрительных функций существенно затрудняет и ограничивает ориентировку в пространстве, а условием успешного восприятия пространства служит готовность сохранных органов чувств правильно отражать свойства и признаки предметов окружающего мира.

Следует помнить, что, по мнению ученых, только на уровне словесных обозначений пространственных отношений, в основе которых лежит

непосредственный чувственный опыт ребенка, возможно говорить об осознанном овладении детьми пространством.

Ребёнок с раннего детства начинает ориентироваться в пространстве, но образование полных представлений о пространстве происходит в течение всего дошкольного возраста. Разные авторы, такие как Венгер Л.А., Васильева М.В., Мусейибова Т.А., Люблинская А.А., Плаксина Л. И., Солнцева Л. И. и др., в своих работах описывают, как ребёнок нормативного развития ориентируется в пространстве на определённом возрастном этапе.

Нарушения бинокулярного зрения (косоглазие и / или амблиопии) являются одним из самых распространённых видов глазной патологии в дошкольном возрасте, которыми по данным различных авторов, страдают от 2 до 4 % детей.

Исследования Л.И.Плаксиной показали, что нарушения бинокулярного зрения приводят к пространственной слепоте, нарушениям восприятия перспективы и глубины пространства, при этом образы восприятия искажаются и неадекватны действительности. Для этих детей характерны нарушения форменного стереоскопического, глубинного зрения, которые не позволяют адекватно воспринимать форму и телесность предметов, расстояние между ними, оценивать глубину пространства. Дети относительно легко воспринимают формы плоских двумерных предметов. Значительно сложнее осуществляется восприятие объёмных предметов, различение расстояния между ними, оценка глубины пространства, что осложняет создание целостного зрительного образа. У детей с косоглазием и амблиопией наблюдается нарушение согласованного движения глаз, прерывистости преслеживающих движений и частых возвратных скачков с целью уточнения ранее воспринятых образов, что обуславливает трудности фиксации взора, преслеживания динамических изменений, оценки линейных и угловых величин, восприятия быстро изменяющихся процессов и явлений. Количество полученной ребёнком информации снижается, изменяется её

качество. В области чувственного познания сокращение зрительных ощущений ограничивает возможности формирования образов памяти и воображения.

Ограниченность внешних впечатлений отрицательно влияет на формирование качеств внимания. Замедленность процесса восприятия сказывается на темпе переключения внимания и проявляется в неполноте и фрагментарности образов, в снижении объёма и устойчивости внимания.

Неточно отражающиеся зрительные стимулы ослабляют интерес к окружающему миру, снижается общая активность и, как результат, избирательность восприятия.

Ограниченность информации, получаемой ребёнком, обуславливает схематизм зрительного образа, его обеднёность. Нарушается целостность восприятия объекта, в образе объекта часто отсутствуют не только второстепенные, но и определяющие детали, что ведёт к фрагментарности и неточности отражения окружающего мира. Нарушение целостности определяет трудности формирования структуры образа, иерархии признаков объекта.

Анализ исследований тифлологов позволил выделить следующие особенности ориентировки в пространстве у детей с нарушением зрения:

- 1) затруднения в овладении пространственными представлениями, в практической микро – и макроориентировке, словесном обозначении пространственных отношений;
- 2) сложности формирования представлений о форме, величине, пространственном местоположении;
- 3) ограниченные возможности дистантного (на расстоянии) восприятия;
- 4) разрушение стереоскопического зрения вследствие нарушения бинокулярного видения (двумя глазами);
- 5) ограничение обзорных возможностей, ведущее к медленному зрительному анализу, малой двигательной активности.

После проведения диагностических методик нами был проведен количественный и качественный анализ результатов в каждой группе и каждого ребенка в отдельности. Для сравнения результатов детей с нарушениями зрения разной степени выраженности нами были высчитаны уровни овладения навыками пространственной ориентировки. В графической форме были изображены суммарные результаты овладения пространственной ориентировкой детьми с нарушениями зрения и нормально видящими детьми. Затем мы провели качественную сравнительную характеристику трудностей владения навыками ориентировки в пространстве у разных групп детей.

У 83% детей с нормальным зрением выявлен высокий уровень сформированности пространственной ориентировки, у детей с нарушением зрения высокий уровень не зафиксирован, средний – у 83% детей.

Компенсация недостатков в развитии пространственной ориентировки у дошкольников с нарушением зрения не происходит спонтанно, а требует целенаправленной коррекционной работы.

Таким образом, для проведения коррекционной работы, мы выбрали лепку - изобразительную деятельность, в процессе которой, дети изображают предметы окружающей их действительности, создают элементарную скульптуру, пользуясь глиной или пластилином.

Каждый вид изобразительной деятельности позволяет развивать у детей умственную активность, творчество, художественный вкус и другие качества. На занятиях лепки развитие этих качеств имеет свои особенности. Так любой предмет имеет объем и воспринимается ребенком со всех сторон. На основе восприятия предмета сознание дошкольника формируется образ. Во время лепки, исходя из знаний реальной действительности, ребенок изображает все стороны предмета, а не одну, как в рисовании или аппликации. Если не приходится прибегать к условному изображению. Кроме того, лепка в большей мере развивает и совершенствует природное

чувство осязания обеих рук, активное действие которых ведет к более точной передачи формы.

Поэтому дети быстрее усваивают способы изображения и переходят к самостоятельной деятельности без показа взрослого, что ведет к интенсивному развитию творчества. Быстрое освоение детьми способов изображения, дает возможность раньше, чем в других видах изобразительной деятельности, перейти к сюжетной лепке из 2-3 фигур.

Создание пластической композиции не требует от дошкольника с нарушением зрения учитывать законы перспективы, так как вылепленные фигуры располагаются в реально существующем пространстве: на доске или глиняной подставке. При соответствующем обучении способность к поиску нового развивается ярче, т. к. возможность исправить ошибки путем непосредственного исправления формы пальцами, стекой, путем наклепов или удаления глины.

Лепка имеет большое значение для обучения и воспитания старших дошкольников. Она способствует развитию зрительного восприятия, памяти, образного мышления, развитию ручных умений и навыков. Так же, как и другие виды изобразительного искусства, лепка формирует эстетические вкусы, развивает чувство прекрасного. Именно занятие лепкой имеют уникальные возможности для развития всех психических свойств личности ребенка, для развития мелкой моторики рук.

Благодаря лепке, ребенок с нарушением зрения познает формы и объемы, постигает фигуры, начинает сортировать предметы по схожести.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. — М.: Просвещение, 1964.
2. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. — М., 1977.
3. Бантова, М. А. Методика преподавания математики в начальных классах / М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова, А. М. Полевщикова. — М., 1984.
4. Бардин, К. В. Как научить детей учиться / К. В. Бардин. — М., 1987.
5. Венгер, Л. А. Готов ли Ваш ребенок к школе? / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. — М., 1994.
6. Виноградова, Я. Ф. Перспективы развития общего начального образования в России / Н. Ф. Виноградова, Л. Е. Журова, А. М. Пышкало. — М., 1994.
7. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М., 1981.
8. Гегель, Г. Наука логики / Г. Гегель. — М.: Мысль, 1996.
9. Галкина О.И. Развитие пространственных представлений детей в процессе обучения в начальной школе // Материалы науч. совещ. по проблеме восприятия пространства и пространственных представлений. -Л., 1959.- С. 70-73.
10. Галкина О.И. Развитие пространственных представлений у детей в процессе начального обучения // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. М., 1961.- С. 118-124.
11. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Изд-во МГУ, 1976.- 150 с.
12. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М., 1985.
13. Голубева Н.И. Опыт изучения ориентировки в пространстве на 1-ом году жизни // Известия АПН РСФСР. -1956.- Вып. 86. С. 19-36.

14. Григорьева Л.П., Сташевский С.В. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения.: Учебно-методическое пособие. М.: АПН СССР. НИИ Дефектологии, 1990.- 58 с.
15. Григорян Л.А. Комплексное лечение амблиопии и косоглазия в сочетании с медико-педагогическими мероприятиями в специализированном детском саду. Автореф. дисс. канд. пед. наук.- М., 1980.- 17 с.
16. Григорян Л.А. Лечебно-восстановительная работа в детских садах для детей с амблиопией и косоглазием // Обучение и воспитание дошкольников с нарушением зрения: Из опыта работы. М., 1978.- С. 244-245.
17. Грин, Р. Введение в мир числа / Р. Грин, В. Лаксон. — М., 1982. Давыдов, В. В. Виды обобщения обучения / В. В. Давыдов. — М., 1972. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М., 1986.
18. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера. — М., 1978.
19. Дружинина Л.А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения. Методические рекомендации / [сост. Дружинина Л. А. и др.; науч. ред. Дружинина Л.А.]. - Челябинск: АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008. - 206 с.
20. Ерофеева, Т. И. Дети у истоков математики: Спецкурс: Методика обучения математике / Т. И. Ерофеева, В. П. Новикова, Л. Н. Павлова. — М.: АПО, 1994.
21. Ерофеева, Т. И. Математика для дошкольников / Т. И. Ерофеева и др. - М., 1994.
22. Житомирский, В. Г. Геометрия для малышей / В. Г. Житомирский, Л. Н. Шеврин. - М., 1978.
23. Занимательные игры для детей от 3 до 6 лет / Под ред. О. М. Дьяченко, Е. П. Агаевой. — М.: Просвещение, 1991.
24. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. / А. В. Запорожец. - М., 1986. - Т. 2.

- 25.Ибука Масару. После трех уже поздно / Масару Ибука; Пер. с англ. М. и Н. Перовых.-М., 1991.
- 26.Инновационные методы в профессионально-педагогическом образовании. — М., 1996.
- 27.«Истоки»: Базисная программа развития ребенка-дошкольника. — М., 1995.
- 28.Колесникова, Е. В. Развитие математического мышления у детей 5—7 лет / Е. В. Колесникова. — М., 1996.
- 29.Корнеева, Г. Современные подходы к обучению дошкольников математике / Г. Корнева, Е. Година// Дошкольное воспитание. — 2000. — № 3.
- 30.Корнеева, Г. А. Роль предметных действий в формировании понятия числа у дошкольников / Г. А. Корнеева // Вопросы психологии. — 1978. — №2.
- 31.Красницкая, Г. А. Самостоятельные работы учащихся педучилищ по курсу «Методика формирования элементарных математических представлений» / Г. А. Красницкая. — М.: Просвещение, — 1986.
- 32.Кручинин В.А. Особенности развития пространственной ориентировки у слепых детей младшего школьного возраста // Дефектология. 1989.- № 2.- С.59-63.
- 33.Кручинин В.А. Работа по совершенствованию сенсорно-перцептивной сферы у слепых детей на занятиях по физическому воспитанию и ориентировке в пространстве // Дефектология. 1990.- № 6.-С. 47-50.
- 34.Кудрявцев, В. Г. Проектирование психологических условий преемственности дошкольного и начального образования / В. Г. Кудрявцева // Вопросы психологии. — 1998. — № 5
- 35.Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста/А. М. Леушина. — М., 1974.
- 36.Личностно-ориентированная дидактика // Психология воспитания / Под ред. В. А. Петровского. — М.: Аспект Пресс, — 1995.

37. Математика до школы: Пособие для воспитателей детских садов и родителей / А. А. Смоленцева, О. В. Пустовой, З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая. — СПб.: Акцидент, 1998. — (Библиотека программы «Детство»).
38. Математическая подготовка детей в дошкольном учреждении / Под ред. В. В. Даниловой. — М., 1988.
39. Метлина, Л. С. Математика в детском саду / Л. С. Метлина. — М., 1984.
40. Минский, Е. М. От игры к знаниям / Е. М. Минский. — М., 1982.
41. Михайлова, З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З. А. Михайлова. — М., 1985.
42. Моро, М. И. Методика обучения математике в I—III классах / М. И. Моро, А. М. Пышкало. — М., 1978.
43. Мусейибова Т. А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста: Дисс. канд. пед. наук. Л. — 1964. — 414 с.
44. Мусейибова Т. А. Формирование пространственных представлений. // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. — СПб., 1994. — С. 16-21.
45. Морозова Н. Г. развитие познавательного интереса у детей с нарушением зрения // Материалы Всесоюз. симпозиума по дошкольному воспитанию детей с нарушением зрения М., 1980. — С. 25-27.
46. Мусейибова Т. А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1970. — № 3. — С. 36-40.
47. Мусейибова Т. А. Дидактические игры в системе обучения детей пространственным ориентировкам // Дошкольное воспитание. 1971. — № 5. — С. 33-36.
48. Мусейибова Т. А. О содержании и системе работы по развитию пространственной ориентировки у дошкольников // Дошкольное воспитание. 1973. — № 9. — С. 39-43.

- 49.Мусейибова Т.А. Первые пространственные представления у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1959.- № 4.- С. 14-19.
- 50.Мусейибова Т.А. Развитие понимания пространственных отношений и отражение их в речи детей дошкольного возраста // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. -М.: Изд-во АПН РСФСР.- 1961.- С. 89-95.
- 51.Мусейибова Т.А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста: Дисс.канд. пед. наук. Л.- 1964.-414 с.
- 52.Мусейибова Т.А. Формирование пространственных представлений-// Дошкольное воспитание. 1968.- № 7.- С.16-21.
- 53.Наумов М.Н. Обучение слепых пространственной ориентировке. М.: ВОС, 1982.- 116 с.
- 54.Незнамова Е.О. Система коррекционно-педагогической работы тифлопедагога по восстановлению зрения у дошкольников с амблиопией и косоглазием // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих: Сб. науч. тр. Л.: ЛГПИ, 1981.-С. 102-107.
- 55.Никитин В.И. Пути повышения двигательной активности слепых младших школьников в подвижных играх: Автореф. дис. канд. пед. наук.- М, 1989.- 16 с.
- 56.Никольская Т.Н. Формирование пространственного образа у слепых школьников с использованием средств наглядности. Автореф.дисс. .канд.психол. наук. Нижний Новгород. - 1997.-26 с.
- 57.Новичкова И.В. Коррекция недостатков развития речи дошкольников с косоглазием и амблиопией: Автореф. дисс. канд. пед. наук.-М.- 1997.- 16 с.
- 58.Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения: Из опыта работы / Под ред. М.И. Земцовой. М.: Просвещение, 1978.- 91 с.
- 59.Осипова, Л.Б. Развитие пространственной ориентировки у младших дошкольников с нарушениями зрения. Изд-во АПН РСФСР, 2010. - 263 с.

- 60.Обучение математике в детском саду / В. В. Данилов, Т. Д. Рихтерман, З. А. Михайлова и др. — М., 1997.
- 61.Пантина, Н. С. Становление интеллекта в дошкольном детстве / Н. С. Пантина. - М.: РОССПЭН, 1996.
- 62.Пелипенко, А. А. Время и пространство в восприятии человека / А. А. Пелипенко // Мир психологии. — 1999. — № 4.
- 63.Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие – М.: РАОИКП, 1999.
- 64.Поддьяков, Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков. — М., 1977.
- 65.Попова, Н. А. Преемственность в первоначальном обучении математике в подготовительной группе детских садов и первых классов школ: Автореф. дис.... канд. пед. наук / Н. А. Попова. — М., 1966.
- 66.Преемственность в работе детского сада и начальной школы / Под ред. Г. К. Широковой. - М., 1998.
- 67.Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте: (на материале овладения действиями пространственного моделирования) / Под ред. Л. А. Венгера. — М., 1980.
- 68.Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. — М., 1982.
- 69.Рубинштейн, С. Л. О восприятии времени и пространства / С. Л. Рубинштейн // Мир психологии. — 1999. — № 4.
- 70.Сеченов, И. М. Германн ф. Гельмгольц как физиолог // Собр. соч. : в 6 т. М., 1908. Т. 2. С. 446.
- 71.Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие / Е. И. Щербакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. - 392 с.
- 72.Халезова Н.Б. и др. Особенности лепки в детском саду // Халезова Н.Б. Лепка в детском саду : кн. для воспитателя дет. сада / Н.Б. Халезова, Н.А.

Курочкина, Г.В. Пантюхина. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Просвещение, 1986. – С. 3-21.

Занятие по формированию ориентировки в пространстве у старших дошкольников с нарушениями зрения

Тема: «Путешествие в сказку»
(Продуктивная деятельность - лепка)

Вид деятельности: продуктивная – лепка.

Цель: формирование пространственных представлений, формирование навыков ориентировки в пространстве.

Задачи:

- Развитие мелкой моторики пальцев рук, внимания, речи;
- Формирование навыка ручного труда; формировать интерес к работе с пластилином;
- Научить детей отщипывать маленькие кусочки пластилина от куска, надавливать указательным пальцем на пластилин, прикрепляя его к основе;
- Учить координировать движения рук, доводить задуманное до конца.

Приемы лепки. Отщипывание, надавливание.

Оборудование: пластилин – желтого и зеленого цвета, картон с картинкой репки (в соответствии цвета корешков и вершков), дощечка, влажная салфетка, наглядное пособие, сказка «Репка».

Этапы деятельности	Задачи	Деятельность воспитателя	Деятельность детей
1.подготовитель	Подготовить рабочее место для каждого ребенка.	Перед началом занятия подготовить основу для создания пластилиновой картинки – изображением репки.	
2.организационный момент	Настроить детей на занятие и продуктивную деятельность. Постановка цели и задачи.	Посмотрите, у всех на столе должна лежать дощечка, на которой мы с вами лепим. Сегодня на занятие мы отправляемся в путешествие по сказке «Репка». Будем работать с пластилином и создадим собственную композицию.	Слушают воспитателя.

3. Развитие речи	Развить связную правильную речь. Развивать память, мышление, наблюдательность, внимание. Способствовать обогащению активного и пассивного словарного запаса	Давайте вспомним с вами русскую народную сказку «Репка». -Каких вы героев помните из этой сказки? -А что они делали? Посмотрите, у вас на столах тоже оказалась репка из сказки, но она белого цвета и не похожа на настоящую, которую вытянули наши герои. Чем отличается репка из сказки от нашей репки, которая лежит у вас на столе? Правильно ребята вы заметили, молодцы.	Дед, баба, внучка, жучка, кошка, мышка. Тянули репку. Здесь (низ) желтый, (верх) зеленый. Только (низ) обведен желтым, а (верх) зеленым.
4. Практическая работа	Развитие мелкой моторики пальцев рук; развивать внимание. Научить детей отщипывать маленькие кусочки пластилина от куска, надавливать указательным пальцем на пластилин, прикрепляя его к основе. Учить координировать движения рук, доводить задуманное до конца.	Давайте, мы все исправим. Чтобы все получилось пластилин надо размять. Возьмите в руки пластилин желтого цвета и помнем его. Затем отщипнем от него небольшую часть и придадим указательным пальцем к нижней части репки, которая обведена желтым цветом (ее корешку). Посмотрите, как у вас хорошо получилось.	Повторяют действия за воспитателем (кто не может самостоятельно работают с взрослым рука в руке).
5. Физ. Минут.	Снятие напряжение в руках. Смена деятельности.	Пускай наши ручки и ножки отдохнут. Посадил дед репку. Выросла репка большая при большая. Вдруг подул ветерок, и она стала покачиваться в разные стороны. Ветерок с каждым разом все тише тише дул и листочки репки (замерли) остановились. Присаживайтесь, хорошо отдохнули.	Дети приседают. Поднимаются вверх и поднимают руки. Покачивают руками в разные стороны. Замедляют покачивание и останавливаются.

6. Практическая работа	Развитие мелкой моторики пальцев рук; развивать внимание. Научить детей отщипывать маленькие кусочки пластилина от куска, надавливать указательным пальцем на пластилин, прикрепляя его к основе. Учить координировать движения рук, доводить задуманное до конца.	Продолжаем нашу работу. Нам осталось сделать листову (вершки, ботву) у репки, таким же способом отщипывания и придавливания указательным пальцем. Каким цветом у нас листову? Возьмите в руки пластилин зеленого цвета и помнем его. Затем отщипнем от него небольшую часть и придавим указательным пальцем к верхней части репки, которая обведена зеленым цветом (к листову). Посмотрите, как у вас хорошо получилось. Молодцы.	Зеленым. Повторяют действия за воспитателем (кто не может самостоятельно работают с взрослым рука в руке).
7. Подведение итогов	Закрепить знания по теме.	Вы сегодня замечательно потрудились. Чем мы занимались на занятие? Каким цветом сама репка? Каким цветом листову? Сейчас ваша репка похоже на репку из сказки? Вытрите руки влажной салфеткой, которая лежит у вас на столе. Наше занятие закончено.	Лепили репку. Желтая. Зеленая. Да.

В зависимости от способности и возможности группы занятие упрощается:

1-2 группа делают только у репки ботву зеленым цветом, сама репка уже раскрашена желтым цветом.

Этапы деятельности	Задачи	Деятельность воспитателя	Деятельность детей
1. Подготовка	Подготовить рабочее место для каждого ребенка.	Перед началом занятия подготовить основу для создания пластилиновой картинки – изображением репки.	

2. организационный момент	Настроить детей на занятие и продуктивную деятельность. Постановка цели и задачи.	Посмотрите, у всех на столе должна лежать дощечка, на которой мы с вами лепим. Сегодня на мы будем работать с пластилином, вспомним интересную сказку и создадим собственную композицию.	Слушают воспитателя.
3. Развитие речи	Развить связную правильную речь. Развивать память, мышление, наблюдательность, внимание. Способствовать обогащению активного и пассивного словарного запаса	Давайте вспомним с вами русскую народную сказку «Репка». -Покажите мне Дедушку, который посадил репку (Бабушку, внучку). - Еще им помогали (жучка, кошка, мышка). - Они тянули репку все вместе и вытянули. Посмотрите, у вас на столах тоже оказалась репка из сказки, но у нее хвостик, ни как в сказке зеленый он белого цвета и не похоже на настоящий из сказки. (Показывает отличия).	Показывают пальцем, при помощи взрослого. Слушают.
4. Практическая работа	Развитие мелкой моторики пальцев рук; развивать внимание. Научить детей надавливать указательным пальцем на пластилин, прикрепляя его к основе. Учить координировать движения рук, доводить задуманное до конца.	Давайте, мы все исправим. Чтобы все получилось пластилин надо размять. Возьмите в руки пластилин зеленого цвета и помнем его. Затем отщипнем от него небольшую часть и придадим указательным пальцем. Отщипнули придавили (каждый раз действие проговаривать). Посмотрите, как у вас хорошо получилось. (Дети, которые не могут сами отщипнуть, уже на столах лежат готовые кусочки). Работа продлевается под сопровождением взрослого.	Повторяют действия за воспитателем (кто не может самостоятельно работают с взрослым рука в руке).

5. Физ. Минут.	Снятие напряжение в руках. Смена деятельности .	Пускай наши ручки и ножки отдохнут. Посадил дед репку. Выросла репка большая при большая. Вдруг подул ветерок, и она стала покачиваться в разные стороны. Ветерок с каждым разом все тише тише дул и листочки репки (замерли) остановились. Молодцы, хорошо отдохнули.	Поднимают руки вверх. Покачивают руками в разные стороны. Замедляют покачивание и останавливаются.
6. Подведение итогов.	Закрепить знания по теме.	Вы сегодня замечательно потрудились. Сделали листву у репки как в сказке, зеленого цвета. Сейчас ваша репка похожа на репку из сказки. Вытрите руки влажной салфеткой, которая лежит у вас на столе. Наше занятие закончено.	Лепили репку. Желтая. Зеленая. Да.

Занятие по формированию ориентировки в пространстве у старших дошкольников с нарушениями зрения

Тема: «Узор»

Вид деятельности: продуктивная – лепка.

Цель: формирование пространственных представлений, формирование навыков ориентировки в пространстве.

Задачи: Учить детей создавать последовательный узор на полоске бумаги, чередуя сплюснутый шарик и кольцо.

Закреплять умение понимать и запоминать содержание своей работы, используя усвоенные ранее способы лепки.

Воспитывать самостоятельность, активность, творчество.

Коррекционная цель: развитие мелкой моторики, тактильного восприятия, умения работать обеими руками, в ходе работы самостоятельно сравнивать свою работу с предложенным образцом.

Задачи:

Образовательные:

- закрепить представление об узоре, как элементе украшения.
- познакомить с разными узорами.
- учить фиксировать внимание детей на форме, фактуре предложенного узора.
- способствовать развитию речи, как средству общения.
- упражнять в раскатывании пластилина между ладонями прямыми движениями, раскатывать пальцами обеих рук на поверхности дощечки для придания предмету необходимой формы.

Развивающие:

- развивать интерес к продуктивной деятельности.
- развивать мелкую моторику рук.

Воспитательные:

- воспитывать наблюдательность, доброжелательность, коммуникативные навыки, усидчивость, интерес к окружающему, вызывать положительные эмоции от выполненной работы.

Закреплять умение передавать форму шара, лепить шары разного размера.

Коррекционная цель:

развитие мелкой моторики, координации речи с движением, развитие умения планировать свою работу, доводить дело до конца.

Ожидаемый результат:

Дети имеют устойчивое представление об узоре, понимают, что узор можно выполнить разными способами, из разного материала. Умеют выделять последовательность фигур в узоре, соблюдают эту последовательность в ходе выполнения задания по памяти и с опорой на образец.

Оборудование: образцы закладок из картона разной фактуры, пластилин, доска, салфетка, образец.

Ход занятия:

Воспитатель: Ребята сегодня к нам в гости придет сказочный персонаж, но для начала я загадаю вам загадку про него. И вы должны отгадать кто это? Готовы?

Загадка

У отца есть мальчик странный,
Необычный, деревянный,
На земле и под водой
Ищет ключик золотой,
Всюду нос сует свой длинный.

Кто же это?.

Дети: Буратино.

Воспитатель: Правильно ребята, к нам в гости пришёл Буратино.

Играет музыка, заходит Буратино, дети здороваются, обследуют его руками, трогают нос, колпак и т.д.

Буратино: Здравствуйте ребята.

Дети: Здравствуй Буратино.

Буратино: Ребята мне нужна очень сильно ваша помощь.

Воспитатель: Буратино мы конечно поможем тебе, но ты для начала расскажи нам, что случилось, какая тебе помощь нужна. А мы с ребятами, чем сможем, тем и поможем.

Правда, ребята?

Дети: Да.

Буратино: Хорошо. Ребята, вот смотрю у вас в группе много книг, вы, наверное, любите их читать. Правда, любите?

Дети: Да.

Буратино: Я тоже очень люблю рассматривать книги. Ребята у меня вот в руках книга с яркими рисунками, который подарил мне папа Карло в школу. Но вот беда, по дороге со школы, домой я всё забываю постоянно, то есть я не помню, какую страницу мы смотрели в школе, ни как не могу найти мне нужную страницу. А мне ведь надо учиться. Вот, я хочу попросить у вас помощи, чтобы я помнил, какая мне страница нужна, чтоб всю книгу не перелистывать.

Воспитатель: Ребята чем мы можем помочь Буратино?

Дети: Изготовить закладку.

Воспитатель: Верно, для того чтобы не терять страницу в книге можно использовать закладку.

Воспитатель предлагает детям обследовать разные виды закладок.

Воспитатель: Пощупайте, ребята, какие закладки красивые, фактурные, для украшения, то есть создания узоров, закладок могут быть использованы разные геометрические формы и круглые и квадратные и треугольные.

Рассказ об узоре.

Варианты закладок:

1. На полосе из картона чередуются квадраты из ковролина и прямоугольники из бархатной бумаги.
2. На полосе из картона чередуются квадраты и ромбы из гофрированной бумаги.
3. На полосе из картона чередуются круги из гофрированной бумаги, которые чередуются разным направлением полос.

В ходе обследования необходимо подвести детей к пониманию последовательностей в узоре, определению следующего элемента.

Также необходимо четко прощупать все фигуры, вспомнить их свойства.

Воспитатель: А перед работой мы с вами сделаем пальчиковую гимнастику.

Пальчиковая гимнастика «Неделя доброты».

Если пальчики грустят -

Доброты они хотят. (Пальцы плотно прижимаем к ладони)

Если пальчики заплачут -

Их обидел, кто-то значит. (Трясем кистями) .

Наши пальцы пожалеет -

Добротой своей согреет. («Моем» руки, дышим на них)

К себе ладошки мы прижмем, (Поочередно, 1 вверх, 1 вниз) .

Гладить ласково начнем. (Гладим ладонь другой ладонью) .

Пусть обнимутся ладошки,

Поиграют пусть немножко. (Скрестить пальцы, ладони прижать, пальцы двух рук быстро легко стучат. Каждый пальчик нужно взять

И покрепче обнимать. Каждый палец зажимаем в кулачке) .

Воспитатель: Молодцы, а теперь проходим и садимся за рабочие места и приступаем к работе.

Сегодня у нас лепка, и поэтому мы с вами будем делать необычные закладки, мы их будем лепить из пластилина.

Обследование образца, выделение основных элементов, закономерностей в узоре, проговаривание этапов работы.

Ход работы:

Воспитатель: Ребята, давайте обследуем пальчиками полоску, заготовку для образца.

Определим, какой она формы, где верх (срезанный верхний левый угол), края (верхние и нижние), середина (провести пальчиком).

Сравним с образцом, определим, где будут располагаться элементы узора.

Давайте еще раз вспомним и потрогаем, из каких элементов состоит узор, и какая последовательность расположения фигур. Обратите внимание на интервалы между фигурами.

Воспитатель: Какая фигура первая? Как мы ее будем лепить?

Дети проговаривают: первая фигура- круг, мы вылепим кар и сплющим его, чтоб получился круг, следующая фигура- кольцо, мы вылепим колбаску, соединим ее концы и получится кольцо, его мы положим на полоску, после круга и сплющим.

Необходимо следить за соблюдением интервалов между деталями.

Чтоб нам было веселей работать, прежде чем приступить к работе, следует отдохнуть и сделать физкультминутку. Выходите из-за своих рабочих мест.

Физминутка «Буратино».

Буратино потянулся,

Раз – нагнулся,

Два – нагнулся,

Три – нагнулся.

Руки в стороны развел –

Ключик, видно, не нашел.

Чтобы ключик нам достать,

Нужно на носочки встать.

Дети выполняют работу, постоянно сличая свою работу с образцом.

Деление пластилина на куски, удобные для лепки:

Вот перед вами брусок пластилина, разделите его на три равные части, два куса уберите в верхний левый угол, а третий разломите на два одинаковых по размеру и из них мы сейчас вылепим первые два элемента узора нашей закладки.

Нахождение правильного расположения заготовки:

Положим заготовку правильно, найдем левый верхний (срезанный) угол.

Далее дети сверяют с образцом и определяют первый элемент узора.

В ходе выполнения работы необходимо следить за тем, чтоб дети не забывали про центр заготовки, выкладывали элементы работы правильно, не спешили.

Воспитатель: Какие вы молодцы, какие у вас у всех получились замечательные закладки. Буратино тебе нравится?

Буратино: Очень, теперь я буду знать, на какой странице нужно делать домашнее задание, спасибо вам ребята.

Воспитатель: Ребята вы также можете сделать закладки и подарить их своим старшим сёстрам и братьям.

Воспитатель: Ну что ж ребята, а нам пора прощаться с Буратино, давайте скажем ему до свидания.

Дети: До свидания.

Подведение итога:

Вопросы детям:

1. Что мы сегодня делали?
2. Что такое закладка?
3. Что такое узор?

По окончании занятия дети обмениваются работами и сами оценивают работу друг друга.

На что педагогу необходимо обращать внимание в ходе занятия:

1. На осанку;
2. На использовании обеих рук при обследовании образца, выполнении узора;
3. На ориентировку ребенка по заготовке и образцу (соблюдение интервалов, соотношение размеров деталей, соблюдение расположения узора и т.д.)
4. На физическое и эмоциональное состояние ребенка.

Всю деятельность ребенка нужно сопровождать речью: «что ты лепишь?», «Какая деталь будет следующая?», «Где центр полоски?»

Занятие по формированию ориентировки в пространстве у старших дошкольников с нарушениями зрения

Вид деятельности: продуктивная – лепка.

Цель: формирование пространственных представлений, формирование навыков ориентировки в пространстве.

Задачи:

- Познакомить с разнообразием пластических материалов – пластилин, глина, солёное тесто, снег, папье-маше, их свойствами
- Обучение умению создавать объёмные изображения знакомых предметов из 2-3 деталей, выделять в них наиболее характерные признаки.
- Обучение умению примазывать детали друг к другу, соизмерять нажим ладоней на комок глины, вытягивать или оттягивать часть формы для формирования клювика, хвостика и т.д.
- Формировать зрительный контроль за движениями своих рук, умение синхронизировать работу обеих рук.
- Развитие мелкой моторики.
- Развитие эмоций и фантазии.
- Приучать детей быть аккуратными: сохранять рабочее место в порядке.

Материалы и инструменты для занятий:

Пластилин, глина, солёное тесто

Стеки

Бумажные салфетки

Для папье-маше, бумага 2-х видов, клей ПВА, крем детский;

Краски белая – водоэмульсионная, гуашь, кисти, бесцветный лак для оформления работы;

Формочки для теста, скалка

Дополнительное оборудование:

клеенки на столы, доска для лепки, фартук или халат и др.

Формировать интерес к лепке.

Закреплять представления о свойствах глины, пластилина, пластической массы и способах лепки.

Учить отделять от большого куска глины небольшие комочки раскатывать их прямыми и круговыми движениями, соединять концы получившейся палочки в кольцо, сплющивать шар, сминая его ладонями обеих рук.

Побуждать детей к украшению вылепленных предметов, используя палочку с заточенным концом (спичка); созданию предметов, состоящих из 2-3 частей, соединяя их путем прижатия друг к другу.

Закреплять умение аккуратно пользоваться глиной, класть комочки и вылепленные предметы на дощечку.

Учить детей лепить несложные предметы из нескольких частей (неваляшка, цыпленок, пирамидка и др.).

Предлагать детям объединять вылепленные фигурки в коллективную композицию

(неваляшки водят хоровод, яблоки лежат на тарелке и др.). Вызывать у детей радость от восприятия результата общей работы.

Занятие 1 «Мой веселый звонкий мяч»

Занятие 2 «Ягодки на тарелочке»

Занятие 3 «Помидор и огурец на тарелочке»

Занятие 4 "Репка на грядке"

Занятие 5 "Фрукты: яблоко и груша"

Занятие 6 Угостим цыплят зернышками.

Занятие 7 "Ёжики"

Занятие 8 "Я пеку, пеку, пеку."

Занятие 1

"Мой веселый, звонкий мяч".

Задачи: Учить создавать объемные изображения знакомых предметов, вызвать интерес к лепке, как к виду художественной деятельности.

Формировать умения раскатывать шар круговыми движениями ладоней, координировать движения обеих рук.

Развивать мелкую моторику.

Материалы: комочки пластилина разного цвета, клеенки, салфетки бумажные, Мячики теннисные по количеству детей 1.

Демонстрационный материал: Мячи разного цвета, размера и материала, образцы готовых мячей из пластилина, комок пластилина для показа.

Ход занятия:

1. На столе стоят игрушки: мяч, матрешка, юла. Отгадайте загадку и найдите на столе отгадку.

Бьют его, а он не плачет.

Веселее только скачет.

- Что это? Как догадались?

2. Рассматривание мячей. Чем похожи мячи, чем отличаются? Мячи похожи формой, отличаются размером, цветом, материалом из которого сделаны. Как с ними можно играть? Катать, бросать, ловить...

3. Воспитатель берет мячик и играет с ним – подбрасывает вверх, ударяет об пол и читает отрывок из стихотворения С.Маршака «Мяч»:

Мой весёлый, звонкий мяч.

Ты куда помчался вскачь?

Желтый, красный, голубой,

Не угнаться за тобой!..

4. Сегодня мы будем лепить мячики, чтобы с ними поиграть. Сначала потренируемся. Возьмем теннисные мячики, положим на ладошку, а сверху прикроем другой ладошкой. Пальчики прямые смотрят в стороны, как лучики.

Покатаем мячик на ладошке и говорим:

«Крутим, крутим, крутим, крутим, очень круглый мячик будет».

5. Рассмотрим, как украшены наши мячики? Полосочками, кружочками, пятнышками.

6. Порядок выполнения работы:

- показ воспитателем кругового раскатывания шара

- дети имитируют движения лепки без пластилина

- лепка мячей выбор цвета по желанию детей (Воспитатель помогает жестами, приемом «рука в руке»)

- украшение мячей пятнышками из сплюснутых пластилиновых шариков или полосочками, расположенными параллельно или перекрещенными.

Воспитатель помогает вопросами: «Как ты украсишь свой мячик? Какого цвета выберешь

пятнышки?», помогает укоротить полосочки, при необходимости отщипнув лишнее.

7. Итог урока - выставка работ.

Занятие 2

«Ягодки на тарелочке»

Задачи: Учить детей лепить шар круговыми движениями ладоней и пальцев, показать возможность преобразования (сплющивания) шара в диск для получения тарелочки и загибания краев, «чтобы ягодки не выкатились»,

Вызвать интерес к созданию пластической композиции из 1 большого предмета и нескольких маленьких.

Координировать движения обеих рук.

Развивать мелкую моторику.

Материалы: комочки пластилина разного цвета, клеенки, салфетки бумажные.

Демонстрационный материал: плакат «Фрукты – ягоды», комок пластилина для показа лепки тарелочки и несколько вариантов готовых тарелочек. Комок пластилина для показа приема отщипывания и изготовления ягодок, игрушка воробей.

Ход занятия:

1. Хоровод «Ягодка малинка»

По малину в сад пойдем,

В сад пойдем, в сад пойдем,

Плясовую заведем,

Заведem, заведем.

Солнышко на дворе,

А в саду тропинка.

Сладкая ты моя,

Ягодка-малинка!

2. Рассматривание плаката. Какие еще ягодки здесь нарисованы?

3 Игра в мяч «Назови ягоду». Какие ягоды вы еще знаете?

- Где растут ягоды? В лесу, в огороде, в саду. Какого цвета бывают ягоды? Догадайтесь по названию: черника, малина, голубика. - На что похожи ягодки? - Какой они формы?

4. Пальчиковая гимнастика. «Ягодки на тарелочке» Шипунова.

Вот клубника, вот калина, вот душистая малина,

Клюква вот, а вот немножко вкусной желтенькой морошки.

У садовой ежевики фиолетовый бочок.

А от ягоды черники – синий-синий язычок.

(Загибают пальчики на каждое название ягодки)

Сколько всяких ягодок на солнышке поспело!

(Руки вверх, резко разжимаем кулачки – лучики солнышка)

Ягодка за ягодкой, тарелка опустела.

(«Берем» по ягодке с ладошки и кладем в рот)

5. В гости прилетел воробей. Угостим его ягодками. На тарелочку положу несколько ягодок. Это ягодка малинка, эта – земляничка, а это черника и брусника. Воспитатель берет готовую тарелочку из пластилина и выкладывает на нее ягодки-шарики разного цвета. - Кушай, воробушек. Поможете приготовить угощения для других воробьев?

6. Порядок выполнения работы:

- показ воспитателем кругового раскатывания шара и сплющивания его между ладоней в диск, загибание краев тарелочки;

дети имитируют движения лепки без пластилина;

- лепка тарелочки, выбор цвета по желанию детей (Воспитатель помогает жестами, приемом «фрукта в руке»);

- показ воспитателем приема отщипывания небольших кусочков от большого куска

пластилина и раскатывание его в шар пальцами;

- лепка ягодок детьми, воспитатель задает вопросы: «Что у тебя за ягодка? Какая она на вкус?».

7. Итог урока - выставка работ.

Занятие 3

Овощи. Огурец и помидор.

Задачи: Учить детей лепить шар круговыми движениями ладоней, учить приему раскатывания цилиндра (колбаски).

Вызвать интерес к созданию пластической композиции из 3 предметов.

Координировать движения обеих рук.

Развивать мелкую моторику.

Материалы: комочки пластилина красного, зеленого цвета (1 по выбору для тарелочки), клеенки, салфетки бумажные.

Демонстрационный материал: плакат «Овощи», пластилин для показа приемов лепки овощей. Натуральные овощи помидор и огурец для исследования формы.

Ход занятия:

1. Подвижная игра «В огород мы пойдем»

В огород мы пойдем,

Урожай соберем.

Мы картошки накопаем,

Мы морковки натаскаем,

Срежем мы качан капусты

Круглый, круглый, очень вкусный.

Щавеля нарвем немножко

И вернемся по дорожке.

(выполняем движения по тексту стихотворения)

- Какие овощи собирали?

2. Рассматривание плаката. - Какие еще овощи здесь изображены?

3. Игра «Узнай на ощупь».

- Какие овощи спрятались в чудесном мешочке?

(Огурцы и помидоры разного размера.)

4. Рассматривание овощей.

Дети рассматривают и ощупывают помидор и огурец (натуральные) - Какого цвета помидоры ? Какой формы? На что похожи? Какие на ощупь? (гладкие) Какого цвета огурцы? Какой формы? На что похожи? Какие на ощупь? (шершавые) Воспитатель кладет 1 помидор и 1 огурец на тарелочку. - Сегодня мы будем лепить эти овощи. Какого цвета нам понадобится пластилин? Почему?

5. Пальчиковая гимнастика. «Овощи» Ю.Тувим.

Хозяйка однажды с базара пришла.

Хозяйка с базара домой принесла:

(шагают по столу пальчиками)

Картошку, капусту, морковку, горох,

Петрушку и свеклу, ох!

(загибают пальчики, вытирают лоб на «Ох»)

Тут овощи спор завели на столе:

Кто лучше, вкусней и нужней на земле.

(изобразить как моют руки)

Картошка, капуста, морковка, горох,

Петрушка иль свекла? Ох!

(загибают пальчики, вытирают лоб на «Ох»)

Хозяйка тем временем ножик взяла
 И ножиком этим крошить начала
 (Указательным пальцем правой руки
 «резать» по ладошке левой)
 Картошку, капусту, морковку, горох,
 Петрушку и свеклу, ох!
 (загибают пальчики, вытирают лоб на «Ох»)
 Накрытые крышкой в душном горшке
 Кипели, кипели в крутом кипятке
 (Положить ладошки одну на другую на стол или на колени)
 Картошка, капуста, морковка, горох,
 Петрушка и свекла, ох!
 (загибают пальчики, вытирают лоб на «Ох»)
 И суп овощной оказался не плох!
 (круговые движения ладони по животу)
 6. Порядок выполнения работы:
 - показ воспитателем приема раскатывания цилиндра;
 - дети имитируют движения лепки без пластилина;
 - лепка огурца (воспитатель помогает жестами, приемом «рука в руке»);
 - самостоятельная лепка детьми помидора
 7. Итог урока - выставка работ.

Занятие 4

Репка на грядке.

Задачи: Вызвать у детей интерес к созданию образов по мотивам знакомых сказок. Учить лепить репку: создавать основную форму способом раскатывания шара круговыми движениями ладоней, слегка сплющивать и оттягивать хвостик; моделировать листья и прикреплять к основной форме.

Показать возможность создания композиции на бруске пластилина (грядке).

Формировать способы зрительного и тактильного обследования знакомых предметов.

Развивать чувство формы. Координировать движения обеих рук.

Материалы: комочки пластилина желтого, оранжевого (на выбор) и зеленого цвета, клеенки, салфетки бумажные.

Демонстрационный материал: плакат «Овощи», пластилин для показа лепки репки.

Ход занятия:

1.Рассматривание репки.

Воспитатель приносит корзинку, покрытую салфеткой, говорит детям, что в корзинке лежит овощ, который вырос на грядке у бабушки с дедушкой. Дети высказывают свои догадки.

Ее тянут бабка с внучкой,

Кошка, дед и мышка с Жучкой.

Да, это репка большая-пребольшая и показывает детям репку
 (возможно, муляж или поделку).

Круглый бок, желтый бок,

Сидит в грядке колобок.

Врос в землю крепко.

Что же это? ... Репка.

Вот такая загадка про репку. Как вы догадались, что это именно репка? Круглая, как колобок, желтого цвета, растет на грядке, в земле.

2.Рассказывание сказки "Репка" с использованием фигурок настольного театра.

3.Подвижная игра «В огород мы пойдем».

В огород мы пойдем,
Урожай соберем.
Мы картошки накопаем,
Мы морковки натаскаем,
Срежем мы кочан капусты
Круглый, круглый, очень вкусный.
Щавеля нарвем немножко
И вернемся по дорожке.
(выполняем движения по тексту стихотворения)

- Какие овощи еще растут на грядках?

4.Игра в мяч «Назови овощ».

Воспитатель бросает мяч и просит назвать овощ, ребенок возвращает мяч, называя любой овощ, не повторяя, услышанных ранее названий.

5.Порядок выполнения работы.

- Воспитатель показывает способ лепки репки:

Раскатывает пластилин желтого или оранжевого цвета в ладошках (круговые движения), немножко сдавливая.

Для листочков отрывает кусочки пластилина зелёного цвета, сплющивает, сдавливая ладошками, чтобы листочки стали широкими.

Прикрепляет листочки к репке.

Прикрепляет репку на грядку – пластилин коричневого или черного цвета.

- Самостоятельная лепка детьми репки. Воспитатель помогает детям советами, наводящими вопросами, индивидуальным показом способов лепки.

6.Итог урока. Выставка работ.

Замечательная репка

На гряде уселась крепко.

Тянет репку дед Иван –

Добрый сильный великан.

Помогает бабка Марья,

А за бабкой - внучка Дар

Сарафан весёлой внучки

Ухватила крепко Жучка.

А за Жучкой - кошка Мурка,

А за Муркой мышка Шурка,

Но не двигается репка,

Мы ее слепили крепко.

Занятие 5

Фрукты: яблоко и груша.

Задачи: Учить создавать объемные изображения знакомых предметов, вызвать интерес к лепке, как к виду художественной деятельности.

Формировать умения раскатывать шар круговыми движениями ладоней, оттягивать часть пластилина для придания нужной формы, координировать движения обеих рук.

Закрепить представления о фруктах, их пользе для человека.

Материалы: комочки пластилина желтого, красного и зеленого цвета, клеенки, салфетки бумажные.

Демонстрационный материал: Фрукты натуральные или муляжи разного размера и цвета – ответы на загадки и для игры «Что изменилось», пластилин для показа приемов лепки груши.

Ход урока.

1.На столе корзина с фруктами. Воспитатель загадывает загадки и просит найти отгадку в

корзине. Автор загадок 1-5 - Екатерина Савельева

В летнем солнечном саду 1. Далеко на юге где-то

Зреют фрукты на виду. Он растет зимой и летом.

Только нужно не лениться, Удивит собою нас

Отгадать их потрудиться. Толстокожий ... ананас

2. Желтый цитрусовый плод 3. С виду он как рыжий мяч,

В странах солнечных растёт. Только вот не мчится вскачь.

Но на вкус кислеший он, В нём полезный витамин -

А зовут его ... лимон. Это спелый ... апельсин

4. Все о ней боксеры знают 5. Знают этот фрукт детишки,

С ней удар свой развивают. Любят есть его мартышки.

Хоть она и неуклюжа, Родом он из жарких стран

Но на фрукт похожа ... груша. В тропиках растет ... банан

6. Круглое, румяное

с дерева достану я,

На тарелку положу,

«Кушай, мамочка», - скажу

2. Игра «что изменилось?»

Воспитатель убирает фрукты по одному, пока не останется яблоко и груша.

Поменять яблоко желтое на красное.

3. Физминутка. "Вот так яблоко"

Вот так яблоко! (Встали.)

Оно (Руки в стороны.)

Соку сладкого полно. (Руки на пояс.)

Руку протяните, (Протянули руки вперед.)

Яблоко сорвите. (Руки вверх.)

Стал ветер веточку качать, (Качаем вверх руками.)

Трудно яблоко достать. (Подтянулись.)

Подпрыгну, руку протяну (Подпрыгнули.)

И быстро яблоко сорву! (Хлопок в ладоши над головой.)

4. Пальчиковая гимнастика «Яблонька»

Яблонька, яблонька,

где же твои яблочки? (пальчики вверх, пошевелить - будто веточки)

Заморозил их мороз? (кулачки)

Или ветер их унес? (Плавные движения кистями)

Или молния спалила? (закрыть глаза ладошками)

Или градом их побил? (постучать подушечками пальцев по столу)

Или птицы поклевали? (изобразить, как птицы клюют зернышки со стола)

Не морозил их мороз, и не ветер их унес. (Повторить все движения по порядку)

Не спалило их огнем,

града не было с дождем,

Птицы их не поклевали...

Дети оборвали! (Показать круглые ладошки, будто в них лежит яблочко)

Эту и другие пальчиковые гимнастики вы можете найти здесь.

5. Игра «Чудесный мешочек»

Определить на ощупь грушу и яблоко. Вы ни разу не ошиблись, как же вы узнали, где яблоко, а где груша, ведь вы не видели фрукты, а только щупали? Дети вместе с воспитателем обсуждают особенности формы яблока и груши.

– Вы любите яблоки, груши? Почему? Чем полезны фрукты? Сегодня мы будем лепить яблочко и грушу.

6. Порядок выполнения работы.

- показ воспитателем способа лепки груши

- самостоятельная работа детей. Воспитатель помогает вопросами и приемом лепки «рука в руке»
 - оформление работы, вылепить и прикрепить листочки яблоку, груше, поместить фрукты на тарелочку.
7. Итог урока - выставка работ.

Занятие 6

Угостим цыплят зернышками.

Цель.

Учить передавать знакомые образы, учить создавать предмет из двух деталей, примазывать части друг к другу. Учить отщипывать маленькие кусочки пластилина и скатывать их. Воспитывать заботливое отношение к братьям нашим меньшим. Развивать мелкую моторику, координировать движения рук. Учить лепить круглые формы круговыми движениями ладоней.

Материал: Игрушки курочка и цыплята, плакат «Птичий двор», пластилин желтого и коричневого цвета.

Ход урока.

1. Игра "Как у птичьего двора собралась детвора..."

Дети водят группе хоровод.

- Как мы весело играли и на птичий двор попали. Плакат «Птичий двор» Кто здесь живет? Кто ухаживает за птицами? Как она ухаживает?

Воспитатель читает стихотворение, а дети повторяют последние слова каждой строки хором.

Наша курочка в окно: "Ко-ко-ко".

Наша уточка с утра: "Кря-кря-кря!"

Гусь гогочет у пруда: "Га-га-га!"

А индюк среди двора: "Бал-бал-бал!"

А как Петя-петушок раным-рано поутру нам поет?

2. Пальчиковая гимнастика.

Разложить зернышки гороха и фасоли на разные тарелочки. По 5-7 штук.

Сказку «Петушок и бобовое зернышко» прочитать предварительно. Помните, как петушок подавился бобовым зернышком? Кто ему помог? Курочка. Кто же детки у курицы и петушка? Цыплята.

3. Ориентировка в пространстве.

Курочка ищет своих цыплят. Помогите отыскать, где они спрятались

4. Рассматривание цыплят. Анализ формы.

Голова круглая, туловище круглое, большего размера, клюв, крылышки, хвостик, лапки. Когда сидит нахохлившись, лапок не видно.

5. Порядок выполнения работы:

Показ воспитателем приема лепки цыпленка, примазывание частей.

Показ воспитателем приема оттягивания части пластилина для создания клювика, хвостика

Показ воспитателем лепки и примазывания крылышка.

Показ воспитателем приема отщипывания пластилина для лепки зернышек. Угостим цыпленка зернышками.

Самостоятельная лепка детей. - Возьмем самый большой кусок пластилина. Что сейчас будем лепить? Туловище, Возьмем самый большой кусок пластилина из оставшихся. Что у нас получится? Голова. Прикрепим голову к туловищу, как следует примажем пальчиками. Сделаем цыпленку клювик, хвостик. Воспитатель прикрепляет цыплятам крылышки. А теперь угостим цыпленка зернышками.

6. Итог урока. Выставка работ.

7. Подвижная игра «Вышла курочка гулять.

"Вышла курочка гулять,
Свежей травки пощипать.
А за ней ребятки,
Желтые цыплятки.
"Ко-ко-ко. Ко-ко-ко!
Не ходите далеко!
Лапками гребите!
Зернышки ищите".

Занятие 7

Ежики.

Задачи: Учить создавать объемные изображения знакомых предметов, вызвать интерес к лепке, как к виду художественной деятельности.

Формировать умения раскатывать шар круговыми движениями ладоней, оттягивать часть пластилина для придания нужной формы. Координировать движения обеих рук.

Материалы: комочки пластилина коричневого цвета, спички или зубочистки для иголок, клеенки, салфетки бумажные.

Демонстрационный материал: игрушка ежик, пластилин для показа приемов лепки ежика.

Ход урока.

1. Загадки про диких животных.

Кто по веткам ловко скачет

И взлетает на дубы?

Кто в дупле орешки прячет,

Сушит на зиму грибы?

На овчарку он похож:

Что ни зуб — то острый нож!

Он бежит, оскалив пасть,

На овцу готов напасть.

Травы копытами касаясь,

Ходит по лесу красавец,

Ходит смело и легко,

Рога раскинув широко.

Великан в лесу живет,

Он — сладкоежка, любит мед.

Когда испортится погода,

Он спать ложится на полгода.

Дети прикрепляют картинки-ответы на доску.

- Как назвать одним словом этих животных? Дикие.

Эти и другие загадки можно найти здесь.

2. Игра в мяч «Назови дикое животное»

Воспитатель бросает мяч, ребенок называет дикое животное и бросает мяч обратно.

3. Пальчиковая гимнастика «Ежик»

Ёжик, ёжик, хитрый ёж,

на клубочек ты похож.

(сложить пальцы замком)

На спине иголки

очень-очень колкие.

(поднимать и опускать пальцы)

Хоть и ростом ёжик мал,

нам колючки показал,

(повертеть ежика вправо и влево)

А колючки тоже

на ежа похожи.

(поднимать и опускать пальчики)

На ежа мы поглядим,

молочка ему дадим,

(сделать блюдечко ладошками)

Но не тронем колкие

на спине иголки мы.

(погроzić пальчиком)

Эту и другие пальчиковые гимнастики можно найти здесь.

4. Рассматривание игрушки ежика.

Выделение частей: голова, тело, лапки, нос, иголки. Зачем нужны иголки?

5. Порядок выполнения работы:

- Раскатываем шар, слегка сплющиваем и вытягиваем в стороны.

- Делаем носик: часть пластилина слегка вытягиваем с одной стороны и заостряем.

- Прикрепляем ежику иголки – вставляем зубочистки, спички или трубочки для коктейля.

6. Итог урока. Выставка работ.

Занятие 8

Я пеку, пеку, пеку.

Цель: Учить детей лепить угощение для кукол из солёного теста.

Задачи: Показать разнообразие форм мучных изделий: печенье (круг или диск), пряник (полусфера), колобок (шар), пирожок (овоид), вареник (диск или круг, сложенный пополам), бублик (кольцо) и т.д. Активизировать освоенные способы лепки и приёмы оформления поделок (раскатывание шара, сплющивание в диск и полусферу, прищипывание, защипывание края, вдавливание, нанесение отпечатков). Развивать чувство формы, пропорций, согласованность в работе обеих рук.

Материалы: Солёное тесто, зубочистки, колпачки фломастеров или авторучек, салфетки бумажные и матерчатые. Поделки из солёного теста разной формы, подготовленные воспитателем.

Ход урока.

1. Пальчиковая гимнастика:

Станет всё зерно мукою.

Потечёт мука рекою.

Испекут нам из муки

Булки, плюшки, крендельки,

пирожки и колобки.

Дети загибают пальчики на каждое название хлебобулочных изделий.

Эту и другие пальчиковые гимнастики можно найти здесь.

2. Замешиваем тесто.

Воспитатель замешивает соленое тесто, называя и показывая ингредиенты

3. Что пекут из теста?

Воспитатель предлагает детям приготовить угощение для кукол. Спрашивает, что можно «испечь» из теста. Обобщает ответы детей: пироги и пирожки, бублики и баранки, плюшки и ватрушки... - сдобные да румяные, ароматные да вкусные.

4. Игра «На что похоже?»

Воспитатель уточняет представление детей о форме мучных изделий, показывает геометрические фигуры или тела, не называя их, и просит угадать, на что похоже. Печенье – на диск, пряник - полусфера, колобок - шар, пирожок - овоид, вареник - диск или круг, сложенный пополам, бублик – кольцо.

5. Украшение мучных изделий.

Воспитатель спрашивает, как и с помощью чего можно украсить получившиеся изделия. Подсказывает, что можно поставить отпечатки колпачками фломастеров и зубочистками, трубочками для коктейля или сделать углубления пальчиком.

6. Ход работы:

Дети лепят угощения из солёного или сдобного теста по замыслу и украшают лепные изделия отпечатками.

7. Итог урока. Выставка работ.

Мы спросили нашу печь:

поднять вверх указательный палец

Что сегодня нам испечь?

«печем» пироги

Печку мы спросили,

поднять вверх указательный палец

тесто замесили.

Сжимаем и разжимаем кулаки

Тесто скалкой раскатали,

Раскатали - не устали.

Трем ладони

Начинили творогом

«печем» пироги

И назвали пирогом!

поднять вверх указательный палец

Ну-ка, печка,

Дай творожнику местечко!

Вытянуть руки ладонями вверх

Конспект занятия по лепке в для детей старшего возраста с нарушением зрения «Фрукты в подарок малышам»

Лексическая тема: «Сад. Фрукты»

Цель: Закреплять приемы лепки: скатывание, вытягивание, вдавливание, раскатывание.

Программное содержание:

Развивать умение лепить с натуры знакомые предметы (фрукты, овощи, передавая их характерные особенности; Развивать глазомер; Закреплять навыки аккуратной лепки (не разбрасывать пластилин, не пачкать одежду); Воспитывать интерес к результатам своего труда; Развивать мелкую моторику, память, мышление.

Оборудование: Пластилин, стеки, подкладная доска, салфетка, муляжи фруктов и овощей.

Предварительная работа:

-Показать детям приемы работы с куском пластилина;

-Рассмотреть с детьми фрукты определить цвет, форму, где растут, какие на вкус.

Ход занятия:

Воспитатель: - Сегодня у нас ребята фруктовый день-это значит, что мы сегодня будем отгадывать загадки, и дарить их малышам.

- Какие фрукты вы знаете? *(ответы детей)*

- Сейчас посмотрим, кто из вас больше всех отгадает загадок про фрукты.

Воспитатель загадывает загадки, дети отгадывают.

1) С виду он как рыжий мяч,

Только вот не мчится вскачь.
В нём полезный витамин —
Это спелый... (апельсин).

- 2) На пальме рос
Желтый, рогатый нос.
Обезьяны Лимпопо
Только кушают его.
(банан)
- 3) Он на юге выросстал,
В гроздь плоды свои собрал.
А суровою зимой
Придет изюмом к нам домой.
(виноград)
- 4) Круглое, румяное,
Я расту на ветке.
Любят меня взрослые,
И маленькие детки.
(яблоко)
- 5) Этот фрукт на вкус хорош,
И на лампочку похож.

(груша)

Воспитатель по ходу ответов детей достает муляжи фруктов из корзины и показывает детям.

Воспитатель: - Теперь мы сами попробуем сделать такие фрукты. Но давайте с начало внимательно рассмотрим их. Например, апельсин, какой он формы?

Дети: Он круглый.

Воспитатель: Какого цвета?

Дети: Оранжевого

Воспитатель: А что необычного в апельсине, какой он на ощупь? Потрогайте его.

Дети трогают и определяют, что поверхность неровная.

Воспитатель: А это - яблоко, какое оно?

Дети: круглое, гладкое, красное.

Воспитатель: А чем груша отличается от яблока?

Дети: Формой и цветом.

Воспитатель: Молодцы!

Воспитатель: - А сейчас я предлагаю вам поиграть в игру. У меня на столе лежат карточки с контурным изображением фруктов. Нужно взять карточку и угадать, какой фрукт на ней изображен.

Дидактическая игра «Угадай и назови»

Воспитатель хвалит детей за правильные ответы и приглашает пройти на свои места и приступить к выполнению работы.

Воспитатель: Ребята, сейчас я предлагаю вам внимательно посмотреть за тем, как я выполняю несколько знакомых вам приемов.

Раскатывание, скатывание, вдавливание:

- 1) Нужно взять кусочек пластилина и хорошо его размять, для этого сжимаем его в руке, чтобы он стал пластичным;
- 2) Начинаем придавать куску пластилина форму задуманного предмета (фрукта);
- 3) Помогаем в работе стекой;
- 4) Прикрепляем отдельные детали.

Физминутка

Мы корзинки взяли,
В сад мы побежали,

Яблоки собрали

Здоровее стали.

Воспитатель: А сейчас разогреем наши пальчики, приготовим их к работе.

Пальчиковая игра «Фрукты»

Будем мы варить компот
Фруктов нужно много, вот.

*(левую руку держат «ковшиком»,
указательным пальцем правой руки
«мешают»)*

Будем яблоки крошить,
Грушу будем мы рубить,
Отожмем лимонный сок,
Слив положим и песок.

*(загибают пальчики по одному
начиная с большого)*

Варим, варим мы компот,
Угостим честной народ.

(опять «варят» и «мешают»)

Автор: Н. Нищева

Воспитатель: А сейчас выбирайте, кто и какой фрукт будет лепить. Приступайте к выполнению работы аккуратно.

Воспитатель следит за организацией рабочего места, и за работой детей, оказывает индивидуальную помощь по мере необходимости.

Итог занятия: Воспитатель подводит итог проделанной работы.

- Молодцы, красивые фрукты сделали. Теперь мы положим ваши фрукты в корзинку и отнесем нашим малышам в группу «Непоседы», пусть они полюбуются вашими фруктами, а вы им расскажите, как называются эти фрукты, и какую пользу они приносят человеку. Вот как у нас получилось красиво!