

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования  
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями  
здоровья

**Развитие пространственных представлений у детей старшего  
дошкольного возраста с нарушением зрения с использованием  
средств изобразительной деятельности**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
д.филол.н., профессор А. В. Кубасов

---

дата

подпись

Исполнитель:  
Смирнова Надежда Алексеевна,  
Обучающийся СДПП-1501  
группы очного отделения

---

подпись

Научный руководитель:  
Сабуров Владимир Викторович,  
к.п.н., доцент кафедры теории и  
методики обучения лиц с  
ограниченными возможностями  
здоровья

---

подпись

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	7
1.1. Психолого-педагогические основы развития пространственной ориентации и формирования пространственных представлений у обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.....	7
1.2. Влияние пространственных представлений на ориентировку в пространстве у обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.....	17
1.3. Влияние изобразительных заданий на развитие пространственных представлений у обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.....	22
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	28
2.1. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся дошкольной образовательной организации.....	28
2.2. Организация и проведение констатирующего эксперимента.....	31
2.3. Количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента.....	37
ГЛАВА 3. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	50
3.1. Организация и проведение формирующего эксперимента.....	50

3.2. Организация и проведение контрольного эксперимента .....	60
3.3. Анализ эффективности коррекционно-педагогической работы по развитию навыков пространственного ориентирования .....	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	72
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ .....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	80
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	91

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность развития пространственных представлений у детей с нарушениями зрения в дошкольном возрасте заключается в том, что эти представления лежат в основе формирования самостоятельного движения ребенка в пространстве, которое является основой социальной независимости. Многочисленные исследования (Л. И. Солнцева, Е. Б. Островская, В. А. Кручинин, Л. И. Плаксина, В. С. Сверлов, Л. А. Семенов, и др.) подтвердили, что дети с нарушениями зрения (особенно глубокими) не могут овладеть навыками пространственной ориентации без специального обучения.

Ориентация в пространстве является одной из наиболее сложных проблем слабовидящих обучающихся, вступающих в социальную адаптацию. Ориентация в пространстве относится к способности слабовидящего ребенка определять свое местоположение среди объектов, окружающих его, при выборе направления движения, обнаружение объектов в определенном направлении (горизонтальном, вертикальном). Ориентация в пространстве - сложная познавательная деятельность, в которой участвуют такие психические функции, как восприятие, мышление, память.

К разработке идей о пространственных представлениях детей с нарушением зрения был привлечен ряд отечественных и зарубежных ученых и практиков: О. М. Дьяченко, Т. И. Ерофеева, Т. В. Лаврентьева, А. М. Леушина, В. П. Новиков А. А. Столяр, М. А. Фидлер и др.

В качестве основных методов они рекомендуют наблюдение и объяснение расположения объектов относительно друг друга, словесного и графического обозначения направлений и ориентации в пространстве, упражнений, дидактических и подвижных игр.

Однако средства изобразительной деятельности в развитии пространственных представлений остаются не изученными.

Таким образом, актуальность исследования определяется:

- важностью развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста со зрительными патологиями;
- ограниченным количеством данных о развитии пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения средствами изобразительной деятельности.

Объект исследования: пространственные представления детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Предмет исследования: процесс развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения средствами изобразительной деятельности.

Гипотеза исследования: процесс развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения станет более эффективным при проведении регулярных целенаправленных коррекционно-развивающих занятий с использованием средств изобразительной деятельности.

Цель исследования: установление сформированности уровней развития пространственного ориентирования у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения и разработка, а также частичная апробация коррекционно-развивающих занятий по развитию пространственного ориентирования с использованием средств изобразительной деятельности.

Достижение данной цели предполагает рассмотрение следующих задач:

1. Изучение психолого-педагогической базы развития пространственной ориентации и пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.
2. Установление специфических свойств ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста со зрительными патологиями и без нарушений зрения.

3. Составление и частичная реализация заданий, направленных на развитие пространственного ориентирования с использованием средств изобразительной деятельности.

4. Установление эффективности коррекционных заданий с применением средств изобразительной деятельности по развитию пространственного ориентирования.

Методы исследования:

- анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования;
- изучение медико-педагогической документации дошкольников;
- наблюдение за детьми старшего дошкольного возраста в образовательном процессе;
- индивидуальный и групповой психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный);
- методы математической статистики.

# **ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

## **1.1. Психолого-педагогические основы развития пространственной ориентации и формирования пространственных представлений у обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушением зрения**

Ориентировка в пространстве – это особенная форма восприятия с участием зрительного, слухового, кинестетического и кинетического анализатора [34].

Единым принципом формирования ориентации в пространстве выступает функционирование анализаторов, упомянутых выше и возникновение условных рефлексов.

Благодаря образованию условных рефлексов происходит усовершенствование анализаторных систем, создающие возможность восприятия пространства. В описанном процессе рассматриваются такие параметры, как [34]:

- размер объектов и их изображение;
- форма;
- протяжённость;
- размещение предметов относительно воспринимающего объекта и относительно друг друга;
- объёмность.

Ориентировка в пространстве имеет комплексную структуру, которая опирается на кооперацию разных анализаторных систем и вводится в систему высших психических функций в ход освоения и ориентировки на практике в отдельных показателях пространства.

Ориентировка в пространстве обучающегося дошкольного возраста предполагает обозначение их собственного положения в определенном диапазоне пространства относительно некоторых ориентиров. Пространственная величина при ориентировке разделяется на микроориентировку и макроориентировку.

Микроориентировка - это ориентирование на какой-либо плоскости (стол, лист бумаги), а также ориентировка на своем теле и т.д. В процессе микроориентировки обучающийся пребывает в стабильном положении (сидит, стоит) без значительных изменений в нем, может взаимодействовать с разными предметами или местом в микропространстве. Возможная деятельность при микроориентировке: умывание, одевание, уборка на столе, рисование и т.д.

В. С. Сверлов дифференцировал осязательную ориентировку в зоне пальцев и кистей рук, обозначив ее «ориентировкой в предметно-познавательном пространстве» [49].

Макроориентировка имеет более сложную структуру, поскольку она согласуется со зрительным поиском по направлениям, на различном расстоянии в глубину, с движением в пространстве, сменой положений тела, расчётом временных характеристик движений и т.д. данный вид ориентирования делится на ориентировку на макроплоскости и в макропространстве [30].

Расширение сенсомоторных операций у обучающихся, имеющих зрительные патологии, предполагает развитие адекватных полифункциональных представлений о реальном мире.

На занятиях по расширению сенсомоторных операций обучающимся необходимо овладеть следующими умениями:

- ориентировка по признакам предметов;
- узнавание, называние и показ объектов по конкретным сенсорным эталонам;
- сравнение объектов по отличительным свойствам и сходству;



- систематизация объектов по признакам и функциональному назначению;
- комбинирование групп объектов и их изображений по различным признакам;
- выделение свойств объектов и явлений с их подробным описанием;
- разграничение диаметрально противоположных действий и явлений;
- установление причинно-следственных связей;
- ориентировка в макро- и микро- пространствах;
- целенаправленное воспроизведение операций с использованием инструкции;
- слаженная работа собственных движений и действий;
- оречевление собственных действий [12].

Пространственное ориентирование на дефектной зрительной основе предполагает проведение коррекционной работы по динамичному применению нарушенного зрения и всех сохранных анализаторов в различных видах деятельности. Лишь при условии взаимодействия всех анализаторных систем возможно формирование и развитие единого образа пространства, которое постигает обучающийся.

Как следствие, фундаментом развития ориентировки в пространстве у обучающихся со зрительной патологией можно назвать [12]:

- ориентировка в схеме собственного тела: дифференцировать и называть части тела; знать пространственное расположение частей тела; сопоставлять их со схемой тела других обучающихся, кукол;
- ориентировка в микропространстве (на рабочей плоскости);
- ориентировка и перемещение в группе, детском саду, на участке около дошкольного учреждения;
- знание основных свойств объектов, которые являются ориентирами в пространстве;
- представление о городе, схеме улиц, транспорте.

Пространственное ориентирование основывается на сенсорном развитии обучающихся. Общая сенсорная развитость обязательным условием при знакомстве с окружающей действительностью и при самостоятельном перемещении.

Главный фактор развития ориентировки в пространстве это взаимодействие всех анализаторных систем к реализации проблемных ситуаций [19]:

Двигательной - обучить правильным способам ходьбы, содружественным движениям конечностей при передвижении, подниматься и спускаться по лестнице.

Зрительной - различать и соотносить признаки объектов с сенсорными эталонами, соизмерять противоположные по размеру объекты.

Тактильной - выделять признаки объектов по структуре поверхности, весу, форме, материалу, из которого создан объект.

Слуховой - различать направление источника звука, локализовывать звуки в пространстве.

Обонятельной - различать и локализовывать запахи.

Помимо этого, требуется развивать у обучающихся пространственное мышление, которое способствует формированию пространственных образов и их применение в ориентировочной деятельности и перемещении. Обучающимся необходимо знать признаки окружающих объектов, так как большой объем образов объектов в арсенале дошкольника с нарушением зрения благоприятствует легкому овладению навыка ориентирования в пространстве.

Основой создания ориентировки в пространстве являются пространственные представления.

Представления — наглядные образы объектов или явлений, которые формируются на основе прошлого опыта вследствие его реализации в памяти или новые образы, формируемые посредством преобразования, представлений памяти и их частей.

Представления памяти дифференцируются по модальности, в зависимости от анализаторных систем, по их содержанию и по степени обобщенности (частные, общие, схематические) [26].

На зрительных представлениях сказывается ограниченность потенциала зрительного восприятия: поле наглядных образов памяти у слабовидящих обучающихся очень узкий из-за сокращения зрительно воспринимаемых образов. Недостаток визуального восприятия окружающей действительности, усложняет у слабовидящих дистантное восприятие предметов. Но в ходе обучения это возмещается применением моделей, макетов, рисунков и т.п. [26]

Представления обучающихся со зрительной патологией, имеют качественные отличия от представлений памяти зрячих: они частичны, схематичны, уровень обобщения значительно ниже. Данные свойства обусловлены уровнем сохранности зрительного анализатора и микрофакторами социализации, которые воздействуют на представления слабовидящих в равной степени, как и в результате создания представлений памяти у нормально развивающихся сверстников.

Предметные представления у обучающихся с нарушением зрения как правило искажены, фрагментарны и недостаточно полны [15].

Искаженное и неточное выражение объектов реального мира провоцирует уменьшение степени обобщенности наглядных образов и вычленение второстепенных свойств предмета вместо главных.

У обучающихся, которые имеют зрительную патологию и без сенсорного нарушения, содержание процедуры развития представлений одна и та же: у всех наблюдаются три этапа развития представлений, их отличие выражается в степени дифференцирования и соотнесения чувств и понятий. Но зрительные образы слабовидящих обучающихся ограничены и истощены.

Таким образом, недостаток деятельности зрительного анализатора, создает преграды, ограничивает или целиком упускает шанс зрительного восприятия, что обязательно отразится на зрительных образах, так как того,

чего не имелось в восприятии, не могло быть и в представлениях. Следовательно, первая специфическая черта представлений обучающихся со зрительной патологией это грубое уменьшение их числа из-за целостного или фрагментарного выпадения или сокращения зрительных образов [26].

Отсутствие целостности восприятия обучающихся с нарушениями зрения явно прослеживается в изобразительной деятельности путем воссоздания образов. В изображаемых образах нередко отсутствуют главные части.

Частичность представлений нормально видящих обучающихся указывает на хорошую степень обобщения образов, так как они вычленяют главные части. Фрагментарность представлений обучающихся со зрительной патологией свидетельствует об узких представлениях того или иного объекта или явления. Искаженное и неполное описание предметов приводит к обеднению степени обобщенности и передаче второстепенных признаков

Отсутствие целостного зрительного или осязательного воспроизведения приводит не только к фрагментарности, но и к схематизму. Процесс отображения представлений получается неполным на детали из-за чего плохо анализируется впоследствии. Но в процессе целенаправленной коррекционной работы у обучающихся с помощью развития наблюдательности, навыков обследования возможно снизить схематизм зрительных образов, что позволит в достаточной мере целому воспроизведению реального мира [42].

Представления в положении неполноты зрительного восприятия в результате целого или фрагментарного выпадения главной сенсорной деятельности осваивают в процессе становления одни и те же этапы, что и в нормальном развитии. Становление представлений с нарушенной зрительной функцией, поддается общим закономерностям, но содержит специфические качества. Разница от нормы заключается во времени протекания этапов, характеризуясь заторможенностью темпов развития.

Скорость перехода одного этапа к другому у обучающихся с нарушениями зрения во многом задерживается в отличие от нормально видящих дошкольников, становление представлений происходит намного позднее. Незрячие и слабовидящие обладают разной степенью переключения с одного этапа на другой, это выражается в темпе и легкости переключения и обуславливается уровнем остроты зрения. Чем выше уровень остроты зрения, тем быстрее и легче происходит межэтапное переключение. Но данная подчиненность осуществляется в условиях остроты зрения меньше 0,2, так как она представляется критической. Возникновение этой подчиненности близко соотносится физиологическим развитием обучающихся.

Воздействие остроты зрения на становление представлений с возрастом уменьшается и в старшем звене школы выступает как формальность [54].

В целях фиксации зрительных образов большую роль играют повторные восприятия и воссоздание образов памяти в деятельности. Проблемы и сложности, которые проявляются у обучающихся со значительными зрительными патологиями в процессе повторного восприятия предметов, отражаются на целостности их зрительных образов. Без повторных восприятий представления памяти стираются, становятся частичными и плохо различимыми. Осуществляется откат этапов восприятия по иерархичности до полного различия эталона образа восприятия. У незрячих обучающихся фиксируется нестабильность зрительных образов, она обусловлена, как и прочие специфические черты восприятия, уровнем сохранности зрительного анализатора. Из-за снижения остроты зрения происходит быстрый распад образов памяти [16].

Если обучающийся имеет возможность ориентировки в пространстве, то он может устанавливать собственную локализацию с учетом предпочитаемой системы отсчета и объемности окружающей действительности. Точкой отсчета может стать сам обучающийся или любой

объект окружающего пространства. Ориентировка обусловлена умением передвигаться и придерживаться выбора интересующего направления.

Пространственные представления обучающихся имеющих зрительную патологию в общей сложности объективно выражают предметы окружающей действительности и их расположения относительно друг друга, однако обладают специфическими свойствами.

Динамика становления ориентировки в пространстве незрячих обучающихся должна включать их индивидуальные психологические особенности в период каждого этапа дошкольного детства, первичный дефект и специфику развития психических и компенсаторных процессов.

Возрастной критерий главным образом влияет на сущность коррекционной работы по преодолению сложностей пространственной ориентировки, которая основывается с устройством «психологической системы» каждого обучающегося.

Л. И. Солнцева провела единственное в отечественной тифлопсихологии исследование ориентировки в пространстве незрячих обучающихся раннего и дошкольного возраста, в котором дано описание пространственной ориентации с первых месяцев жизни. Оказалось, что первоначальные основы ориентировки в пространстве формируются уже к 5-6 месяцам.

В младенческом возрасте дети распознают вертикальное и горизонтальное положение. Они протестуют, если не стоят или сидят, а находятся в положении лежа, учатся балансировать собственным телом, согласованности движений рук при захвате объектов, по голосу уже способны различать близких родственников и устанавливать их нахождение на слух.

Основной задачей этого этапа развития является выявление связи между звуковым параметром и осязаемым предметом, где звучание обозначает оповестительное свойство предмета. Двигательная активность в целом благоприятствует становлению ориентировки. Остаточная зрительная

чувствительность в младенческом возрасте не существенна в отличие от других видов чувствительности.

Последующее становление ориентировки согласуется с образованием активного самостоятельного перемещения в окружающей действительности и его освоением. Все это оказывает поддержку совершенствованию двигательной и сенсорной области.

Экспрессивная и импрессивная речевая деятельность является центральным звеном системы ориентирования в пространстве. Единство речевой и двигательной активности содействует ориентированию. В этой фазе явно прослеживается связь эффективной ориентировки от становления физических свойств и двигательной деятельности ребенка. Увеличивается значение остаточного зрения в пространственной ориентации – ребенок может дистантно вычленять качества объектов, которые его окружают.

Во второй фазе становления ориентации это умение закрепляется, что способствует реализации коррекции первичного дефекта, повышению качества сенсорного анализа окружающей действительности, содействуя повышению уровня сложности и конкретизации объектных образов окружающего мира. Развернутая игровая деятельность и другие виды творческой деятельности благоприятствуют расширению двигательной инициативы, призывают обучающегося осуществлять операции анализа и синтеза, классифицировать и систематизировать разные группы объектов.

К концу старшего дошкольного возраста у незрячего обучающегося возможно повышение качества и сложности устройства образов представлений, к их синтезированию и уточнению, т.е. в этот период формируются высшие психологические структуры, которые отмечаются введением речевой активности, памяти, мышления в наглядно-практическом, наглядно-образном и понятийном виде.

При органических нарушениях органа зрения у обучающихся создаются характерные установки, которые воздействуют на психическое

становление обучающегося имеющего существенные зрительные ограничения.

В процессе обучения игровой, двигательной деятельности, а также в процессе становления пространственного ориентирования, обучающиеся со зрительными нарушениями часто встречаются со сложностями, которые влекут сильное волнение, отрицательные реакции, отражающиеся в уклонении от деятельности и социума, неуверенности в себе, агрессии, апатии и т.д. Следовательно, целесообразная воспитательная деятельность по формированию и совершенствованию пространственного ориентирования должна осуществляться с учетом индивидуальных личностных особенностей каждого обучающегося и тех проблем, которые включает структура зрительного дефекта. Эта работа осуществляется на основе степени зрелости коммуникативной деятельности обучающихся, необходимых компенсаторных систем с учетом возрастного критерия и включает деятельность сохранных анализаторных систем, психических структур, так как они носят незначительные повреждения.

Исходя из полученной информации, проанализировав психолого-педагогическую природу развития навыков ориентировки в пространстве можно заключить, что: в результате затруднений пространственного ориентирования обучающихся с нарушением зрения возникают специфические представления об окружающей действительности, которые не выражают существенных пространственных отношений объектов; несовершенство двигательной и ориентировочной деятельности, отсутствие целостности и фрагментарность воспринимаемых образов, схематизм представлений и невысокая степень систематизации, это результат зрительного нарушения, повлекший вторичные и третичные нарушения в структуре дефекта.

Целевыми ориентирами коррекционной деятельности выступают увеличение знаний и представлений об окружающей действительности,



особенностях и признаках предметов и явлений, в которых обучающимся необходимо уметь ориентироваться.

Это предусматривает то, что обучающимся необходимо уметь вычленять и воспринимать всевозможные признаки предметов в роли ориентиров что ведет к становлению познавательной активности с упором на акцентировании ориентиров, которые воспринимаются всеми анализаторными системами, в том числе и нарушенными.

Развитие высокой степени автоматизации навыков пространственного ориентирования у обучающихся, способствует организации переноса этих навыков в другие области жизнедеятельности.

## **1.2. Влияние пространственных представлений на ориентировку в пространстве у обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушением зрения**

Обучающиеся дошкольного возраста (в особенности с тяжелыми зрительными патологиями) самостоятельно не способны овладеть умениями ориентировки в пространстве, вследствие чего нуждаются в регулярной коррекционной работе [43].

Нарушения в становлении ориентировки в пространстве, которые присутствуют у обучающихся со зрительными трудностями, в будущем могут воздействовать на самостоятельность и активную жизнедеятельность обучающихся в целом. Затруднения в ориентации схемы собственного тела являются результатом неточностей пространственных представлений обучающихся с нарушением зрения. Поэтому ориентировка в пространстве является основной серьезной проблемой, которая входит в область социальной адаптации обучающихся со зрительными нарушениями.

Научная деятельность Л. И. Солнцевой подтвердила, что становление представлений у обучающихся со зрительными нарушениями осуществляется намного дольше и с наименее насыщенным потоком информации, в отличие от обучающихся с нормативной зрительной функцией. В процессе целенаправленного зрительного ориентирования окружающего пространства функции анализа и синтеза преодолевают тот же алгоритм что и у зрячих сверстников. В первую очередь происходит вычленение свойств, которые указывают на предмет или явление, дошкольники анализируют предмет, сравнивают, приходя к определенному заключению [50].

Л. И. Плаксина подчеркивает, в результате нарушения работы зрительного анализатора снижается способность зрительного контроля, что приводит к неточностям установления правильных сенсорных эталонов предметов и их положения в пространстве [38].

У totally слепых обучающихся наблюдается боязнь пространственного перемещения. Это определяется тем, что у дошкольников не автоматизирован навык самостоятельной ходьбы (ходьба плохо развита вследствие нарушения зрительного восприятия – отсутствие зрительной опоры). Отсюда следует, что totally слепым дошкольникам требуется обучающая помощь взрослых. При самостоятельном двигательном акте, слепой обучающийся испытывает чувство напряжения, неуверенности и скованности. Задача обучающегося в процессе самостоятельного передвижения заключается в концентрации внимания для преодоления препятствий с целью безопасного перемещения в пространстве. Но в итоге возникает боязнь и отсутствие стремления определения препятствий в непосредственной близости.

Стоит отметить, что к категории слепых относятся не только обучающиеся с полным отсутствием зрительной функции, но и обучающиеся имеющие небольшой процент остаточного зрения. Наличие небольшого уровня остаточного зрения слепых ограничивает способность

пространственного ориентирования и практическую невозможность применения ориентировки при самостоятельной ходьбе. Это осложняет развитие потенциальных возможностей процесса пространственного ориентирования дошкольников.

Слабовидящие обучающиеся чаще всего переоценивают собственные зрительные возможности, это отрицательно сказывается в процессе их самостоятельного пространственного ориентирования, потому что дошкольники опираются на искаженные зрительные изображения.

Слабовидящие дошкольники воспринимают неполные образы объектов и их искаженное пространственное расположение из-за недостаточного уровня остроты зрения и наличия других проблем зрительного восприятия – нарушения восприятия цвета, нарушения поля зрительного восприятия.

В категории обучающихся дошкольного возраста имеющих косоглазие и амблиопию отмечаются следующие проблемы вследствие нарушения глазодвигательных функций: неточности при распознавании сенсорных эталонов объектов, монокулярный характер зрения, который затрудняет осуществление различных ориентировочных приемов с объемными предметами. Возникают сложности установления удаленности объектов с точкой отсчета «от себя», так как в процессе определения дистанции при монокулярном варианте зрительного восприятия становится невозможным понимание степени отдаленности расположения объектов [43].

Стоит заметить, у дошкольников имеющих зрительные нарушения отмечается отсутствие умения воспринимать информацию об окружающем пространстве при помощи сохранных анализаторов (слуховое восприятие, осязание, обоняние и т.д.) и применять их в процессе пространственного ориентирования.

У всех категорий обучающихся имеющих зрительные нарушения отмечается небольшой запас предметных и пространственных представлений, отсутствие навыка вербального указывать увиденные

свойства и направления пространства, что приводит к сложностям пространственного ориентирования.

У значительной части обучающихся с нарушением зрения встречаются трудности микро- и макро-координации двигательной функции, что замедляет и искажает процесс пространственного ориентирования.

Л. И. Плаксина и Е. Н. Подколзина упоминали, что отображение пространства и пространственных позиций имеет смешанный, не обобщенный вид. Вследствие зрительной патологии снижается зрительный контроль, поэтому дошкольники неправильно указывают сенсорные эталоны и пространственное отношение объектов [38], [43].

Обучающиеся с нарушением зрения не редко применяют остаточное зрение в процессе пространственного ориентирования, при сборе сведений с новыми объектами и явлениями. Зрительный анализатор часто оказывается одним из ведущих. Но его деятельность характеризуется замедленным темпом восприятия информации, нарушением объема поля зрения и точности восприятия информации. Поэтому ресурсы зрительных образов носят условный характер по количественному и качественному показателю в отличие от ресурсов дошкольников без нарушений зрения. Специфические отличия имеют представления у обучающихся со зрительной патологией – они нередко имеют искаженный вариант, не такие четкие и сильные по сравнению с дошкольниками с нормальным зрением [37].

Серьезные сложности зрительной функции у слабовидящих дошкольников при микроориентировании:

- проблема восприятия и определения сенсорных эталонов;
- сложности оценивания расположения объектов на изображениях, чертежах, схемах, а также уточнения деталей предметов;
- ошибочное восприятие целостности и точности объектов изображений;
- определение пространственных отношения предметов изображения.

При таких зрительных патологиях как амблиопия и косоглазие, приводящих к нарушению бинокулярного зрения, отмечаются неточности определения глубины пространства и трудности определения пространственных отношений объектов различной степени удаленности, это осложняет формирование более точного зрительного представления.

Пространственные представления имеют обобщенный и синтезированный образ объектов окружающей действительности. Прежде всего в представления откладываются главные детали образа с оценкой физических признаков, пропорциональной соотнесенности и других качеств. Подтверждено, что изначально осуществляется обеспечение способами наглядного взаимодействия предметами, конструирования картин на базе вербального разъяснения и показа, далее происходит переход наглядных способов в деятельность воображения. Здесь возникают проблемы понимания пространства. Наличие проблем зрительного восприятия обучающихся порождают возникновение проблем понимания пространственных представлений. Фиксируется разногласие между вербальным обозначением предмета и распознавания самого предмета.

Таким образом, процесс становления пространственного ориентирования у обучающихся с нарушением зрения базируется на формировании межфункциональных и межанализаторных контактов. Развитие пространственного ориентирования будет возможным при реализации коррекционных занятий, которые также будут содействовать психологическому развитию обучающихся.

### **1.3. Влияние изобразительных заданий на развитие пространственных представлений у обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушением зрения**

Изобразительная деятельность предусматривает такие виды работы как рисование, аппликация, конструирование, лепка. Благодаря данным видам работы, обучающиеся посредством образов воспроизводят окружающий мир. Изобразительные занятия важны для целостного развития и воспитания дошкольников, которые имеют зрительную патологию, они является основополагающим методом коррекции и возмещения нарушений зрения. В рамках изобразительных занятий проводится работа по созданию у обучающихся адекватных образов предметов окружающей действительности [38].

Изобразительная работа невозможна без совершенствования иных видов восприятия. Чтобы успешно и адекватно изобразить образ, обучающийся должен иметь четкое представление об объекте или явлении. В психологии представления являются образами, закрепившимися в памяти вследствие восприятия объектов или явлений. Эти образы появляются в головном мозге без влияния на органы чувств. Восприятие складывается из ощущений и прошлого опыта.

Разный уровень нарушений зрительного аппарата (дефект поля зрения, снижение остроты зрения) приводит к весомым искажениям представлений слабовидящих обучающихся.

В связи с этим, на протяжении всего обучения дошкольников с нарушениями зрения деятельностью, которая опирается на зрительное восприятие, следует учить постепенному осмотру предметов, умению анализировать их основные черты. В первую очередь, необходимо учить обучающихся наблюдать, не просто смотреть, но и видеть объекты окружающей действительности, которые, в свою очередь, вызывают интерес

у дошкольников. Активация процесса восприятия происходит именно тогда, когда оно встречает трудности [45].

В целях познания предметов окружающей действительности и развития зрительного восприятия, дошкольникам необходимо изучение продукта их изобразительной деятельности

Проанализировав программы воспитания и обучения дошкольников, которые имеют зрительные патологии, можно установить, что их содержание ориентировано, прежде всего, на освоение обучающимися сенсорными эталонами в соответствии с анализаторными системами. Вследствие этого, программа имеет большой объем занятий по предметному рисованию с натуры – сначала дошкольники изучают натуральный предмет, впоследствии отображая его в различных модальностях [38].

Зрительный опыт дошкольников со зрительной патологией накапливается значительно дольше в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, по этой причине рисование сюжетных изображений динамично формируется лишь на 3-4-м годах обучения.

Взаимосвязь всех типов изобразительного творчества прослеживается при повторении одной и той же тематики в классах по моделированию, аппликации и рисованию. Это способствует уточнению визуального образа предмета, его детализации и закреплению изобразительных навыков. Например, в процессе моделирования из пластилина, обучающиеся с нарушениями зрения учатся изменять положения тел и позы формы фигур; при изготовлении аппликаций, изображения силуэтов и составление изображений из элементов помогают дошкольникам планировать процесс рисования, облегчают ориентацию на плоскости листа, что в частности необходимо обучающимся со зрительной патологией.

В процессе периода обучения происходит конкретизация, детализация и синтезирование представлений о предметах, формирование способов их обследования. Реализация заданий на этапе становления изобразительного

опыта должна быть выстроена индивидуально, с учетом личностных образовательных потребностей каждого обучающегося [54].

На некоторых этапах работы обучающемуся предоставляются трафареты в целях обводки, шаблоны для выполнения любого вида изобразительной деятельности. Эта возможность предоставляется обучающимся с низкой остротой зрения и тем, кто испытывает сложности зрительной ориентировки.

Занятия по всем видам изобразительной деятельности непосредственно коррелируются с образовательными областями, в частности с познавательной. Проведением занятий занимается воспитатель, тифлопедагог. Но основная деятельность тифлопедагога заключается в реализации работы по формированию способов обследования объекта, а также в начале работы по усвоению навыков изобразительности. Деятельность воспитателя предусматривает реализацию занятий по автоматизации навыков обследования и изображения объектов окружающей действительности [38].

Оценивание продуктов детского творчества изобразительной деятельности, должно производиться с учетом индивидуальных возможностей каждого обучающегося, куда входит: зрительные возможности, общее развитие, наличие или отсутствие способностей к изобразительной деятельности

Для обучающихся дошкольного возраста изобразительная деятельность выступает ведущей моделью заимствования навыка социализации [32].

На сегодняшний день, дошкольники в процессе изображения через рисунок демонстрируют свое первое в большей мере осмысленное восприятие окружающей действительности. Многие исследователи сходятся во мнении, что дошкольники изображают имеющиеся у них представления о предметах, а не хаотичные графические узоры. Рисунок является изображением, а не воспроизведением предмета. Обучающиеся отражают



свою внутреннюю реальность. Любой рисунок дает представления о дошкольнике, а не описывает предмет с точки зрения его типологии [47].

Для обучающихся любой объект означает лишь ориентир, а конечный итог не обуславливает, рисует дошкольник по зрительному образцу или рисует как помнит.

Любой обучающийся имеющий нарушения зрения при рисовании отображает себя, используя визуальные представления которые могут появляться с участием различных сенсорных анализаторов. Форма впечатлений оказывает воздействие на оформление изображения.

У дошкольников имеющих зрительную патологию отмечаются особенности зрительных образов: их схематизм, обедненность, неустойчивость, а также слабый синтез зрительных образов. Отображение окружающей действительности происходит фрагментарно, что свидетельствует о нарушении целостности восприятия. Отмечаются нарушения объема и адекватности зрительного восприятия, перспективы и глубины пространства.

Важна работа с различными инструментами изобразительной деятельности (карандаши, пластилин, фломастеры и т.д.), в процессе которой дошкольники узнают качества, особенности и внешние возможности этих инструментов. Они могут давать положительный результат в активизации интереса к изобразительной работе на протяжении всего дошкольного детства. Результатом данного вида деятельности является побуждение необходимости и желания в изобразительной работе, снижение эмоциональной скованности, придание уверенности обучающимся, образование желания в исследовательской деятельности и побуждение к познавательной необходимости [54].

Изобразительные упражнения для дошкольников имеющих зрительную патологию, помимо эстетических, нравственных, развивающих задач, решают коррекционную - познание окружающей действительности. Осуществление данных задач ярко выражается в творческом процессе. Во

время изобразительной работы проводится деятельность по образованию и развитию у обучающихся адекватных образов окружающей действительности.

Таким образом, ведущей ролью в процессе изобразительной работы являются упражнения по организации и развитию ориентировки в пространстве в ходе изображения, а соответственно и в процессе по передаче параметров предметов пространства.

Занятия с компонентом изодейтельности способствуют повышению качества развития пространственной ориентации у обучающихся старшего дошкольного возраста и помогают в реализации таких задач как:

1. Обучение методам и приемам ориентации с помощью различных средств и инструментов изображения (рабочее место с плоской поверхностью, бумага, ножницы, акварель, гуашь, карандаши).

2. Ознакомление с основными понятиями в пространственной ориентации (справа-налево, вверх-вниз, между). Сравнительная оценка изображаемых объектов (большой-маленький, широкий-узкий, короткий-длинный, толстый-тонкий).

3. Освоение приема не стереоскопического пространственного изображения: оценка расстояния объектов в реальной действительности и на рисунке.

4. Исследование группы объектов, их дальнейший сравнительный анализ по форме, размеру и положению в пространстве. Сопоставление реальных объектов с силуэтными, контурными, рельефными изображениями.

5. Развитие адекватных представлений об объектах реальной действительности (овошах, грибах, деревьях и т.д.), их форме, размерах, пропорциях, цветах и оттенках.

6. Передача представлений в продуктах детской деятельности обучающихся.

Вследствие этих задач, пространственно-ориентированное обучение может быть эффективным только в том случае, если оно осуществляется в рамках всей системы образовательного процесса.

Таким образом:

1. У обучающихся старшего дошкольного возраста имеющих зрительную патологию отмечается наличие специфических особенностей в процессе коммуникации, игровой деятельности, психофизического развития в целом. Это выражается в задержке, нарушении и специфике развития двигательной деятельности, ориентировки в пространстве, становлении образов представлений и памяти, методах предметно-практической деятельности, своеобразии эмоционально-волевой сферы и поведения, социальном общении между сверстниками и взрослыми.

2. Наличие психофизических особенностей развития обучающихся с нарушением зрения предполагает учет как типологических вариаций нарушений зрения, так и индивидуальных отличительных качеств личности обучающихся. Расположение, степень и время образования сенсорного нарушения, а также осуществление коррекционной деятельности обуславливают дальнейший сценарий развития ориентировки в пространстве дошкольника.

3. Существенное развитие навыков автоматизации ориентировки в пространстве дает возможность обучающимся переносить умения в разные области жизнедеятельности, снижает страх пространства, сомнений в своих действиях, движениях, т.е. оказывает воздействие на всю личность.

4. Психологический анализ специфики ориентировки в пространстве обучающихся с нарушением зрения, осуществленный Л. И. Солнцевой и А. Г. Литвак выявил, что для развития естественной ориентировки необходимо проведение коррекционной работы, в которую входит формирование психологической готовности к самостоятельной ориентировке в пространстве.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **2.1. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся дошкольной образовательной организации**

Перед началом этапа проведения констатирующего эксперимента следовало определить особенности психолого-педагогических возможностей обучающихся старшего дошкольного возраста дошкольной образовательной организации. Вследствие тяжелой зрительной патологии в большинстве случаев возникают существенные специфические особенности психофизического развития обучающихся, но в то же время сохраняются общие закономерности развития.

В процессе подготовительного этапа перед проведением экспериментальной работы использовались методы наблюдения и беседы. Были проведены беседы с педагогами дошкольной образовательной организации по имеющимся трудностям, в том числе и по трудностям пространственных представлений. Были проведены беседы непосредственно с обучающимися образовательной организации, конечной целью которых стало выявление экспериментальной группы обучающихся. С помощью метода наблюдения оценивались способы восприятия пространства обучающимися, особенности передвижения в пространстве на открытой и закрытой местности.

В ходе подготовительного этапа можно было констатировать, что время наступления и степень зрительной патологии существенно повлияло на все психофизическое развитие в целом, в том числе на развитие

пространственных представлений и на уровень сформированности пространственной ориентировки дошкольников. Основная часть обучающихся в подготовительной группе по медицинскому протоколу входила в категорию слабовидящие.

В развитии общей моторики большей части обучающихся присутствовала моторная неловкость, а также небольшое нарушение координации и темпа движений. При обследовании мелкой моторики отмечался неполный объем и слабая переключаемость движений.

Характеристика познавательной сферы обучающихся не выявила серьезных нарушений, которые могли бы судить о наличии интеллектуальных нарушений. В ходе наблюдения фронтальных и индивидуальных занятий было отмечено:

- внимание: при выполнении деятельности, которая не соответствовала интересам обучающихся, наступало быстрое истощение, пик продуктивности отмечался в начале любой деятельности. С приходом усталости, в деятельности дошкольников преобладало непроизвольное внимание, которое проявлялось в частой отвлекаемости и отсутствии сосредоточенности на ведущей деятельности.

- память: ведущий вид – слуховая. С трудом добавляли вымышленные заимствования и информацию из собственного опыта при пересказывании любого текста или произведения. С трудом выделяли главные и второстепенные признаки.

- мышление: преобладающий вид мышления – наглядно-действенное с элементами наглядно-образного мышления. Отмечается неполнота образов представлений, затруднен практический анализ и синтез воспринимаемых объектов. Риск формирования искаженных образов представлений.

В оценке запаса общих сведений об окружающем отмечалось наличие неполных образов представлений вследствие зрительной патологии, которая не дает в полной мере воспринимать зрительные образы, тем самым препятствует формированию целостного восприятия объектов и

пространства и может стать причиной формирования искаженных представлений. В целом, знания об окружающем мире соответствуют программным требованиям.

В оценке уровня развития элементарных математических представлений фиксировалась степень сформированности сенсорных эталонов. Все обучающиеся знают и называют основные цвета, но существуют трудности в определении оттенков, знают и называют основные геометрические формы, величины. Способны к ранжированию по заданному критерию одного из сенсорных эталонов зрительно-осязательным способом. Но у большинства обучающихся отмечалось наличие отсутствие сформированности представлений об элементарных математических символах. Это проявлялось в неспособности графического воспроизведения символов, их сравнении и простейшем вычислении. Обучающимся воспроизводили лишь автоматизированные ряды чисел.

Навыки изобразительной деятельности и графические навыки находились в стадии формирования. Дошкольникам было доступно воспроизведение геометрических фигур по заданным сенсорным эталонам, а также воспроизведение доступных образов предметов при помощи изобразительных средств (краски, карандаши, фломастеры) и в разных видах изобразительной деятельности (рисование, лепка аппликация, конструирование). Возникали сложности пространственного расположения объектов на листе бумаги. Большинство обучающихся испытывали частичные затруднения при использовании изобразительных средств. Это проявлялось в трудностях правильного захвата карандаша, фломастера или кисточки.

В процессе образовательной деятельности дошкольники способны контролировать свою работу, принимать различные виды помощи со стороны педагога, преодолевать возникающие трудности.

В игровой деятельности дошкольники не всегда могут сформировать и расширять сюжет игры. Затруднен перенос собственного опыта в игровые

действия, так как личный жизненный опыт дошкольников с нарушением зрения во многом отличается от опыта дошкольников без зрительных нарушений. Перенос действий в игровой опыт основывается на четких представлениях бытового взаимодействия, которые обучающиеся получают в ходе наблюдения, а конкретно при непосредственном зрительном восприятии. Поэтому перенос опыта происходит в неполной форме, и, не редко, с упущением существенных деталей, что приводит к искажению и потере сюжетной линии.

В игровом взаимодействии можно оценить уровень развития связной речи обучающихся. Отмечалось наличие вербализма знаний, обучающиеся употребляли слова без смысловой нагрузки, отмечалось использование простых малораспространенных предложений. В диалогах обучающихся прослеживалась активность, желание коммуницировать.

Была выделена группа обучающихся, которые в критических ситуациях могли продемонстрировать аффективные эмоциональные реакции, вследствие вторичных нарушений зрительной патологии.

Таким образом, по результатам психолого-педагогической характеристики, для дальнейшей работы была отобрана группа из пяти обучающихся, у которых, в ходе наблюдения, отмечались затруднения пространственного ориентирования, а следовательно и пространственных представлений (Приложение 1).

## **2.2. Организация и проведение констатирующего эксперимента**

В качестве оценки уровня сформированности пространственных представлений обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушением зрения было организовано экспериментальное исследование, с целью

дальнейшей оценки плана коррекционной работы по развитию ориентировки в пространстве обучающихся с нарушением зрения.

Эксперимент осуществлялся на базе МБДОУ детского сада комбинированного вида № 4 города Верхняя Пышма.

В процессе исследования было реализовано четыре серии экспериментальных заданий, направленных на изучение сформированности следующих параметров:

1. Способность ориентирования в схеме собственного тела.
2. Способность ориентирования в микропространстве (рабочая плоскость) с точкой отсчета «от себя» и «от предметов».
3. Способность обучающихся ориентироваться в макропространстве (как в замкнутом, так и в открытом) с точкой отсчета «от себя» и «от предметов».
4. Способность моделирования пространственных отношений.

Доступность содержания заданий исследования было предусмотрено для обучающихся старшего дошкольного возраста.

В ходе эксперимента использовались следующие методы:

- наблюдение – при двигательной активности обучающегося, предметных действий и движений, способов восприятия пространства;
- беседа – с педагогами, обучающимися и ближайшим окружением при оценке предметных представлений и сформированности схемы тела;
- педагогический эксперимент – при оценке ориентировки в микропространстве и макропространстве, а также способности моделирования пространственных отношений.

В процессе обследования использовались виды наглядности: натуральные, объемные, изобразительные, графические, рельефные и дидактические наглядные пособия.

В реализации этапа констатирующего эксперимента приняли участие пять обучающихся подготовительной группы, имеющие тяжелую зрительную патологию в возрасте от 6 до 7 лет (Приложение 1).



Целью первой серии констатирующего эксперимента было обследование способности ориентирования в схеме собственного тела.

Задачи первой серии: установление доступного уровня ориентирования на собственном теле; установление умения вербально называть пространственное местонахождение частей собственного тела; установление уровня вербального обозначения пространственных названий.

Задания первой серии предъявлялись в индивидуальной форме.

Каждому обучающемуся предлагались следующие задания:

1. «Назови и покажи части своего лица и тела».

Обучающимся предъявлялись следующие вопросы:

- Где расположена голова? (вверху) Покажи ее у себя.

- Где расположены ноги? (внизу) Покажи их у себя.

- Где расположены руки? (по бокам – справа и слева)

- С какой стороны у тебя лицо? (вперед)

- Что находится в верхней части лица, в нижней части лица?

- Покажи левый глаз, левое ухо, правую щеку, левую руку, правую коленку и т.д.

- Дотронься правой рукой до левой щеки, левой рукой до левой ноги и т.д.

2. «Сложи человечка».

Перед обучающимися выкладывались части тела человечка, которые имели вид геометрических фигур. Для конкретизации передней и задней частей туловища были предусмотрены осязаемые детали (лицо, волосы, одежда), по которым было легче ориентироваться. Специалист предлагал сложить части в целостный объект и вербально указать пространственное местонахождение каждой части тела.

Вторая серия эксперимента была нацелена на обследование способности ориентирования обучающимися в микропространстве (рабочей плоскости) с точкой отсчета «от себя» и «от предметов».

Задачи серии: установление актуального уровня ориентирования на микроплоскости с точкой отсчета «от себя» и «от предметов», выявление понимания предметно-пространственных отношений на микроплоскости по инструкции педагога, оценка понимания терминологии и умения ее применения.

При обследовании ориентировки в микропространстве (рабочей плоскости) фиксировалась способность к выполнению заданий, требующих осмысленного понимания пространственных представлений.

Предложенные задания:

1. «Расположи предметы по инструкции»

Обучающимся предлагалось расставить на рабочей плоскости (столе) несколько небольших предметов или игрушек:

а) слева – справа: «Поставь справа от себя куклу, а слева от себя машинку»;

б) между: «Между куклой и машинкой положи кубик»;

в) над: «Помести мишку над кубиком»;

г) под: «Положи под голову куклы подушку»;

д) в один ряд: «Выложи все квадраты из счетного набора в один ряд»;

е) в два ряда: «Снизу под квадратами, во второй ряд, выложи все круги».

2. «Кто что ест?».

Педагог предлагает обучающимся найти каждому животному свою пищу. Для этого он использует фланелеграф с изображением поляны, фигуры диких и домашних животных и их возможной пищи. Перед началом задания, педагог проговаривает с обучающимися, чем отличаются дикие животные от домашних и возможные варианты питания каждого животного. Дальнейшая инструкция педагога: «Найди собаку, прикрепи ее в центр, что она ест? Найди кость и прикрепи ее слева от собаки. Найди медведя, чем он питается? Прикрепи медведя сверху от собаки. Найди его пищу и прикрепи ее справа от медведя... какое животное находится ближе всех, а какое дальше всех?..

Расставь всех животных слева направо...» и т.д. Затруднения в заданиях по типу питания животных не учитывались в протоколе обследования.

Умение ориентироваться в микропространстве непосредственно имеет связь с последующим овладением таких навыков как рисование и письменная речь - чтение и письмо. Эта способность является весомым показателем готовности старших дошкольников к моменту начала обучения в школе.

Третья серия эксперимента была направлена на оценку умения ориентироваться в макропространстве (как в замкнутом, так и в открытом) с точкой отсчета от себя и от предмета.

Задачи третьей серии: рассмотрение способности ориентирования обучающихся в окружающем пространстве с точкой отсчета «от себя» и «от предметов», владение перемещаться в пространстве в соответствии с маршрутом действий, определение уровня понимания пространственной терминологии в поиске необходимого объекта.

Предложенные задания:

1. «Найди игрушку».

В группе детского сада (замкнутом макропространстве) педагог заранее освобождает место, убирая все ненужные предметы. С одной стороны группы встает обучающийся, с противоположной стороны выкладываются игрушки на одной плоскости, но по разным сторонам. На однотонный ковер выкладываются цветные ориентиры в виде цветных геометрических фигур из картона.

Инструкция педагога: «С противоположной стороны комнаты лежат игрушки, нужно выбрать только одну, но чтобы узнать какую именно, предстоит пройти полосу препятствий». Обучающийся начинает выполнять инструкции педагога в игровой форме: «Пол это лава, лава очень горячая. Чтобы не обжечься, нужно внимательно пройти по безопасному пути по кочкам к одному из сокровищ». Далее обучающийся выполняет движения по инструкции педагога (два шага вперед, поворот налево, шаг назад и т.д.). В

итоге дошкольник, при верном выполнении инструкции педагога, доходит до необходимой игрушки.

2. «Подбери и назови».

Перед обучающимся выкладывается набор плоских геометрических фигур, педагог поочередно предлагает найти необходимую геометрическую фигуру, а затем подобрать к ней предметы такой же формы, которые расположены в группе (замкнутом макропространстве). «Возьми квадрат, найди в группе предметы, которые имеют квадратную форму, назови их...» и т.д.

3. «Угадай какая игрушка».

На уличной игровой площадке (открытом макропространстве) педагог расставлял игрушки в непосредственной близости с игровыми объектами (горкой, песочницей, спортивным турником) на различной высоте. Задача обучающихся состояла в выборе конкретной игрушки после инструкции педагога, например: «Эта игрушка лежит между песочницей и горкой под деревом...и т.д.». Задание осуществлялось на уличной площадке другой группы, для объективности итоговых результатов. Все игровые и спортивные объекты находились на относительно далеком расстоянии друг от друга.

Целью четвертой серии констатирующего эксперимента стало изучение способности моделирования пространственных отношений.

Задачи: оценка способности моделирования пространственных отношений на плоскости, вербальное воспроизведение схемы пути с применением пространственных обозначений, оценка способности сопоставления реальных предметов с их схематичными изображениями.

Были предложены следующие задания:

1. Расставь мебель в комнате куклы.

Для данного задания понадобился набор мебели для кукол (шкаф, стол, стул, диван, кресло, кровать) и схема изображения плана комнаты.

Инструкция педагога: «Это комната куклы Даши, ей купили новую мебель, но у нее не получается самой расставить ее в комнате». Педагог

предлагает помочь кукле разместить предметы мебели в соответствии с планом комнаты. В процессе моделирования комнаты обучающиеся озвучивают свои действия и пространственное расположение каждого предмета мебели в соответствии с планом комнаты.

2. «Составь и нарисуй схему расположения игрушек на столе».

По всему периметру стола (по углам, середине) разложены игрушки. Педагог предлагает рассмотреть/ощупать разложенные игрушки, обращает внимание на их местоположение. Затем предлагает изобразить упрощенную схему стола с игрушками на листе бумаги с помощью карандашей и фломастеров. Игрушки в схеме были выражены геометрическими фигурами, на которые они были похожи по форме.

### **2.3. Количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента**

В констатирующем эксперименте приняли участие 10 обучающихся старшего дошкольного возраста (5 дошкольников имеющих зрительную патологию, 5 дошкольников с нормальным зрением). Все обучающиеся с нарушением зрения входили в категорию слабовидящие. Все дошкольники имели сохранный интеллект. Оценивание полученных результатов происходило по трем основным критериям, которые демонстрировали степень сформированности обследуемых навыков.

В I уровень допускались обучающиеся правильно выполнявшие задания, без дополнительных указаний педагога.

Во II уровень входили обучающиеся, которые правильно выполняли предложенные им задания, но с небольшими неточностями либо присутствовала направляющая помощь педагога.

В III уровень попадали обучающиеся, которые совершали грубые ошибки и которым была необходима действенная помощь со стороны педагога.

#### Анализ данных

Первая серия эксперимента оценивала способность ориентирования обучающихся в схеме собственного тела.

В ходе анализа проведенной первой серии эксперимента следует указать, большая часть обучающихся знает названия частей лица и тела, но испытывает сложности в их пространственном расположении и обозначении. Возникали трудности и неточности при вопросах: «Что расположено ниже, а что выше, что сбоку, а что спереди?».

При составлении человечка обучающиеся со зрительной патологией имели трудности вербально обозначать пространственное местоположение частей тела. Испытывали затруднения при расположении правых и левых конечностей, вербальные определения сообщались искаженно. Следует заметить, что практически все обучающиеся правильно собрали человечка, двое поменяли правые и левые конечности местами.

Обучающимся с нормальным зрением были предоставлены такие же задания.

По итогам проведенных заданий было четко заметно, что обучающиеся с нарушениями зрения значительно хуже справлялись с заданиями при определении пространственного расположения частей лица и тела, чем обучающиеся с нормальным зрением. У дошкольников без нарушений зрительной функции не возникало грубых ошибок, в ответах присутствовали лишь неточности.

Результаты первой серии констатирующего эксперимента зафиксировали три уровня сформированности пространственной ориентировки в схеме собственного тела у дошкольников с нарушениями зрения.

Из 5 обучающихся с патологией органа зрения только 2 (40%) успешно выполнили задания. У дошкольников с нормальным зрением отлично справились с заданиями 4 обучающихся (80%). Эти обучающиеся вошли в I уровень овладения ориентирования в схеме собственного тела.

Из 5 дошкольников с нарушенным зрением, 2 потребовалась небольшая помощь специалиста (ошибки в нахождении боковых, и передних частей лица и тела), педагог делал словесную подсказку, далее обучающиеся не ошибались. У 1 (20%) обучающегося без зрительной патологии также возникали небольшие затруднения. Эти дошкольники были определены ко II уровню.

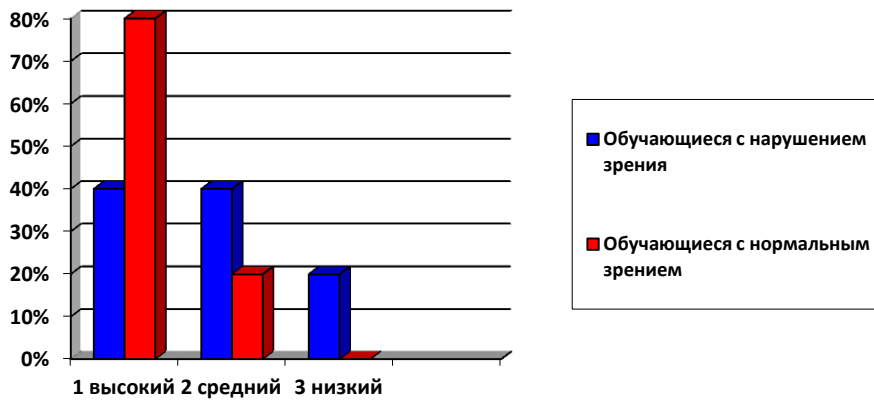
Один обучающийся с нарушением зрения не смог справиться с заданием самостоятельно. У дошкольника возникли проблемы с определением частей тела, их названием и их расположением. Была необходима обучающая помощь педагога. Дошкольник вошел в III уровень сформированности навыка.

Полученные результаты были отражены в таблице в виде графика, а также в гистограмме.

*Таблица 1*

**Таблица обобщённых данных по выявлению уровней ориентировки обучающихся на собственном теле (количество детей - % )**

Возраст 6-7 лет	Уровни сформированности навыков					
	III уровень		II уровень		I уровень	
	С патологией зрения	С нормальным зрением	С патологией зрения	С нормальным зрением	С патологией зрения	С нормальным зрением
Кол-во детей	1	0	2	1	2	4
%	20 %	0 %	40 %	20 %	40 %	80 %



*Рис. 1. Уровни ориентировки обучающихся на собственном теле*

Во второй серии констатирующего эксперимента проводилось обследование способности ориентирования обучающимися в микропространстве с точкой отсчета «от себя» и «от предметов».

По результатам первого задания у обучающихся с нарушением зрения возникали большие затруднения в понимании пространственной терминологии предлогов при расположении предметов (над, под). Некоторые меняли игрушки местами, по инструкции «помести мишку над кубиком», ставили кубик на мишку. Это свидетельствовало о смысловой несформированности предлога «над», так как обучающиеся знали названия всех игрушек.

Во втором задании на обследование микроориентировки, практически у всех обучающихся не возникало сложностей при нахождении фигур животных и их возможного питания. Но у троих обучающихся с нарушением зрения возникли проблемы при ориентировке с точкой отсчета от других предметов. Так, при расположении фигуры зайца (заяц слева от волка, но сверху от кошки, одному из обучающихся потребовалась направляющая помощь, без которой он бы не справился. Трое из пяти дошкольников с нарушением зрения не смогли назвать животное, которое находилось дальше всех на поляне, двое не назвали животное, располагавшееся ближе всех, что констатировало наличие неточностей в определении глубины пространства.



Большинство дошкольников без зрительной патологии отлично справились с заданиями, лишь двое с небольшими погрешностями.

По итогам результатов второй серии констатирующего эксперимента, из пяти обучающихся с нарушением зрения никто не смог успешно справиться с заданиями, тогда как 3 (60%) дошкольника с нормальным зрением вошли в I высокий уровень по качеству выполнения.

2 (40%) дошкольника с нарушением зрения и 2 (40%) дошкольника без нарушения зрения допустили 1-2 негрубые ошибки и сами сумели их исправить, поэтому эти обучающиеся были определены ко II уровню.

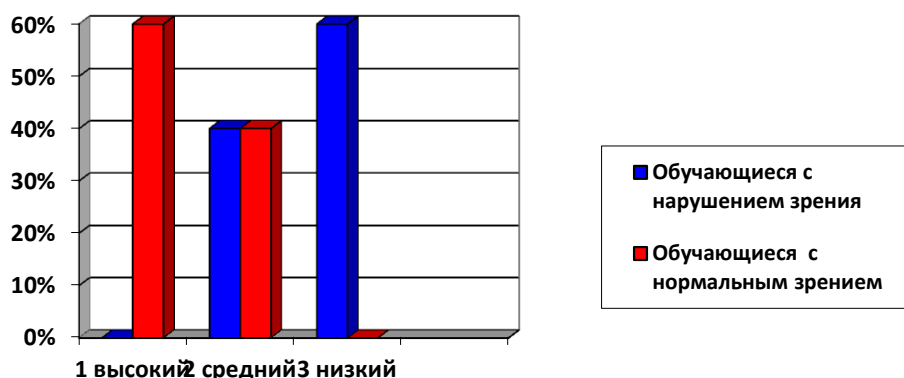
3 (60%) обучающихся с нарушениями зрения допускали большое количество грубых ошибок при ориентировке расположения фигур на фланелеграфе, вследствие чего были определены к III низкому уровню выполнения.

Итоговые результаты были выражены в таблице в виде графика и гистограммы.

*Таблица 2*

***Таблица обобщённых данных по выявлению сформированности способности ориентирования обучающимися в микропространстве «от себя» и «от предметов» (количество детей - % )***

Возраст	Уровни сформированности навыков					
	III уровень		II уровень		I уровень	
	С пато – логией зрения	С нор – мальным зрением	С пато – логией зрения	С нор – мальным зрением	С пато – логией зрением	С нор – мальным зрением
6-7 лет						
Кол-во детей	3	0	2	2	0	3
%	60 %	0 %	40 %	40 %	0 %	60 %



**Рис. 2. Уровни ориентирования обучающимися в микропространстве «от себя» и «от предметов»**

Третья серия эксперимента была направлена на оценку умения ориентироваться в макропространстве (как в замкнутом, так и в открытом) с точкой отсчета «от себя» и «от предметов».

В задании «Найди игрушку» дошкольники с нарушением зрения были очевидно заинтересованы дойти до цели, которую выбрал педагог. Но при выполнении инструкции, практически у всех дошкольников, как с нарушением зрения, так и без, возникали сложности с двигательным воспроизведением пространственной терминологии, заданной педагогом (поворот направо, налево, шаг назад и поворот вправо).

Для дошкольников без зрительной патологии задание «Подбери и назови» оказалось одним из самых простых, так как они обращались к мгновенному зрительному сличению предметов окружающего пространства по необходимому сенсорному эталону. Обучающимся с нарушением зрения приходилось намного сложнее, вследствие наличия зрительного дефекта, который препятствовал быстрому зрительному поиску предметов. Большинство обучающихся с нарушением зрительной функции долго стояли и молчали, было заметно, что они пытаются разглядеть или вспомнить, какие предметы могут быть конкретной формы, которую предлагал педагог. Таким образом, предложенное задание выявило наличие трудностей в зрительном

опознавании форм предметов и трудностей в актуализации форм предметов быта без зрительной опоры.

Так как при обследовании уровня ориентировки в открытом макропространстве была выбрана детская площадка другой группы дошкольной образовательной организации, задача для дошкольников стала более сложной. Обучающиеся с большим интересом старались найти игрушку, которую загадал педагог, но не все успешно смогли справиться с заданием. Присутствовали сложности в синхронизации понимания инструкции педагога и ее воспроизведения. Все имели представления об игровых и спортивных объектах, но многих путали пространственные обозначения при нахождении игрушек, так как инструкция педагога носила как двусложную так и трехсложную структуру.

Лишь один дошкольник с нормальным зрением сумел отлично выполнить все задания и попасть в I высокий уровень сформированности.

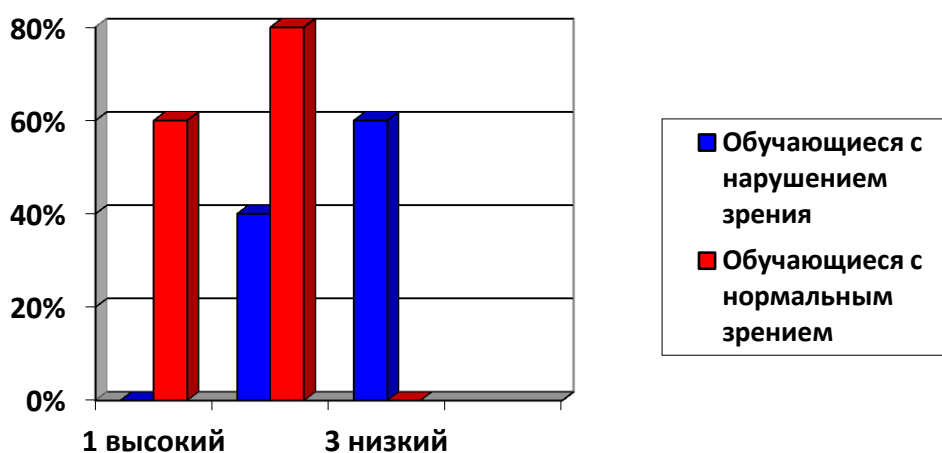
Двоим из пяти обучающимся с нарушением зрения был доступен относительно сформировавшийся II уровень ориентировки в макропространстве, вследствие допусков 2 негрубых недочетов, которые выражались в ошибках воспроизведения заданной инструкции. 80% дошкольников с нормальным зрением также относительно успешно справились с заданиями.

В III низкий уровень вошло 60% обучающихся со зрительной патологией, что служит доводами к целенаправленному проведению коррекционных мероприятий по ориентировке в макропространстве. Часто встречающиеся ошибки: нарушение праксиса сопряженного с инструкцией педагога, сложности в опознавании пространственных расположений предметов.

Результаты третьей серии представлены в таблице и гистограмме.

**Таблица обобщённых данных по выявлению способности ориентирования в макропространстве (количество детей - %)**

Возраст	Уровни сформированности навыков					
	III уровень		II уровень		I уровень	
	С патологией зрения	С нормальным зрением	С патологией зрения	С нормальным зрением	С патологией зрения	С нормальным зрением
6-7 лет						
Кол-во детей	3	0	2	4	0	1
%	60 %	0 %	40 %	80 %	0 %	20 %



**Рис. 3. Уровни ориентирования в макропространстве**

Четвертая серия констатирующего эксперимента стала заключительной и была направлена на изучение способности моделирования пространственных отношений.

Первое задание в данной серии было направлено на изучение «чтения» схем простых построений. Схематичный план был рассчитан на выявление глубины пространства комнаты, а также был адаптирован под особые

зрительные возможности дошкольников. Он имел четкие контуры и сенсорные эталоны формы. В ходе выполнения задания практически у всех дошкольников с нарушением зрения возникли большие трудности в понимании расположения предметов мебели в комнате. Один обучающийся сначала начал расставлять мебель не по плану, а по своему желанию, без схемы. Педагог помог ему разобрать схему расположения, после этого дошкольник стал лучше ориентироваться в задании. С помощью педагога дошкольники смогли определить, какие предметы мебели должны стоять на дальнем и ближнем расстоянии с точкой отсчета относительно своего тела.

Во втором задании при составлении схемы расположения игрушек на столе, у дошкольников с нарушением зрения возникало намного меньше затруднений. Это свидетельствовало, что наличие зрительной опоры в виде реальных предметов во многом упрощало их представление в графическом варианте изображения. В ходе составления схемы и ее вербальном озвучивании, большая часть обучающихся не использовала всю поверхность листа. Схема смещалась либо к центру, либо к правой или левой стороне листа.

В итоге, из 5 обучающихся с нарушением зрения никто не выполнил задания без использования помощи педагога. У дошкольников с нормальным зрением без помощи педагога справился только 1 обучающийся – 20%. Он был отнесен к высокому уровню сформированности навыков.

Одному дошкольнику из пяти понадобилась небольшая направляющая помощь педагога. 3 (60%) обучающихся с нормальным зрением также допускали маленькие неточности. Эти дошкольники вошли во II средний уровень.

Четверо (80%) из пяти дошкольников со зрительной патологией практически не справились с предложенными заданиями. У них возникали большие трудности по сравнению с другими сверстниками без зрительных патологий. Среди дошкольников с нормальным зрением в III низкий уровень вошел только один обучающийся.

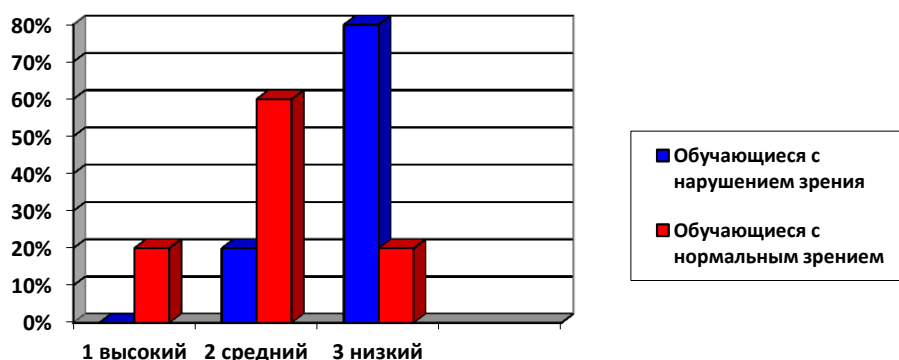
Результаты систематизированы и выявлены в таблице и гистограммы.

Таблица 4

**Таблица обобщённых данных по выявлению уровней, связанных с умением моделировать пространственные отношения (количество детей - %)**

Возраст	Уровни сформированности навыков					
	III уровень		II уровень		I уровень	
	С патологией зрения	С нормальным зрением	С патологией зрения	С нормальным зрением	С патологией зрения	С нормальным зрением
6-7 лет						
Кол-во детей	4	1	1	3	0	1

%	80 %	20 %	20 %	60 %	0 %	20 %
---	------	------	------	------	-----	------



**Рис. 4. Уровни способности моделирования пространственных отношений**

Таким образом, полученные данные этапа констатирующего эксперимента по изучению степени сформированности навыков ориентировки в пространстве у обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения подтвердили, что:

1. У слабовидящих обучающихся из-за снижения остроты зрения наблюдаются существенные проблемы в процессе восприятия объектов окружающей действительности: замедленный темп восприятия, отсутствие целостности, наличие неточностей. Следовательно, практический опыт обучающихся со зрительными патологиями в значительной степени обеднен. Дефицитарность зрительно-моторного ориентирования создает трудности при установлении правой и левой сторон, определении пространственного расположения частей тела, усвоении и автоматизации пространственной терминологии. Задания на определение глубины, объема и удаленности пространства выявили наличие неточностей зрительно-пространственного ориентирования.

2. Вербальные определения пространственных отношений находятся в стадии формирования, в их применении в процессе практического ориентирования наблюдаются отсутствие неуверенности в своих действиях. В целом развитие пространственных представлений у обучающихся с нарушением зрения протекает в значительной степени качественно сложнее и медленнее по сравнению с обучающимися ровесниками без нарушений зрения.

3. Систематизированные результаты данного этапа эксперимента по определению сформированности навыков пространственного ориентирования были вынесены и распределены по трем уровням: I – высокий, II – средний, III – низкий.

Полученные данные предложены в следующей таблице и диаграммах.

*Таблица 5*

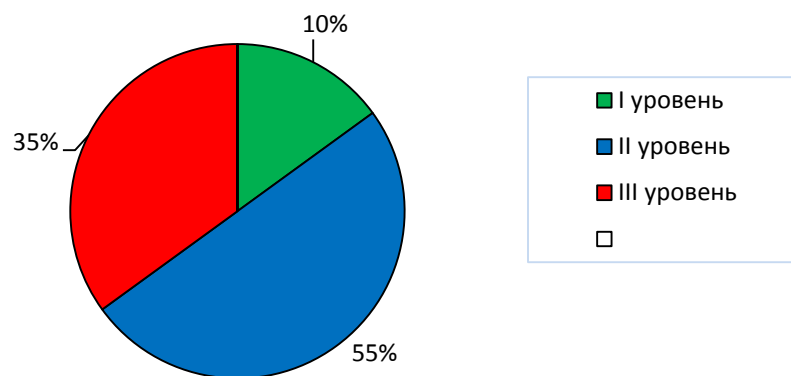
***Таблица сравнительных данных по результатам констатирующего эксперимента (в %):***

Серии	III уровень		II уровень		I уровень	
	с наруш. зрения	с нормой зрения	с наруш. зрения	с нормой зрения	с наруш. зрения	с нормой зрения

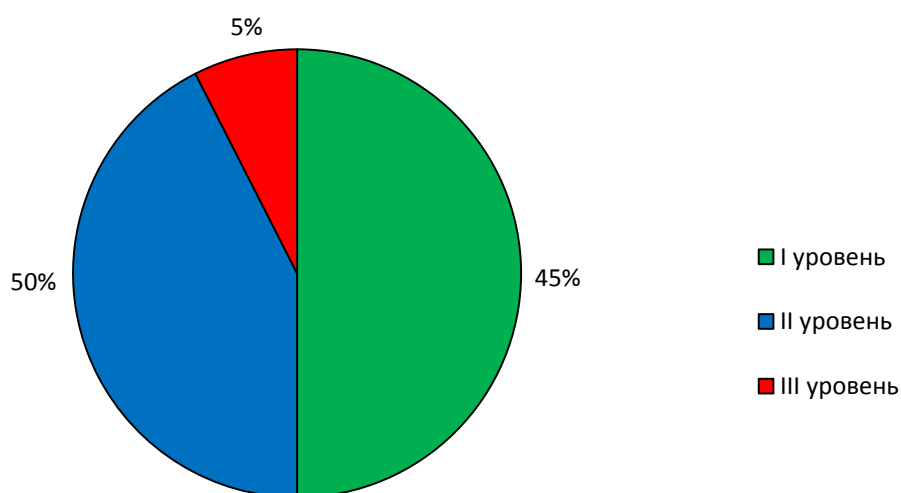
*Продолжение таблицы 5*

I	20%	-	40%	20%	40%	80%
II	60%	-	40%	40%	-	60%
III	60%	-	40%	80%	-	20%
IV	80%	20%	20%	60%	-	20%
<b>Итого:</b>	55%	5%	35%	50%	10%	45%





***Рис. 5. Уровни сформированности пространственной ориентировки у обучающихся с нарушением зрения***



***Рис. 6. Уровни сформированности пространственной ориентировки у обучающихся с нормальным зрением***

### **ГЛАВА 3. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

#### **3.1. Организация и проведение формирующего эксперимента**

Полученные результаты этапа констатирующего эксперимента позволили определить уровни сформированности навыков пространственного ориентирования обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Эксперимент подтвердил наличие следующих проблем:

- замедленный темп, отсутствие целостности, наличие неточностей в процессе восприятия окружающей действительности;
- трудности при установлении правой и левой сторон;
- сложности при определении пространственного расположения частей тела, а также объектов микро- и макропространства;
- трудности в усвоении и автоматизации пространственной терминологии;
- сложности процесса зрительно-пространственного ориентирования.

Использование в процессе развития пространственного ориентирования средств изобразительной деятельности даст возможность специалистам дошкольной образовательной организации не только оказать систематическую и целенаправленную помощь по развитию зрительного восприятия, но и организовать более продуктивный процесс обучения навыкам ориентирования и навыкам детской деятельности: рисование, конструирование и т.д.

В выборе ведущих способов организации деятельности по развитию пространственного ориентирования обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушением зрения присутствует необходимость опираться на принцип целесообразного комбинирования основных форм обучения исходя из задач, содержания и методов обучения.

Ведущими формами организации обучения являются игры и занятия. Индивидуальная модель взаимодействия работы с обучающимися наиболее продуктивна и эффективна в самом начале работы, так как данная форма взаимодействия помогает установлению тесного эмоционального контакта между обучающимся и специалистом. Это, в свою очередь, позволяет эффективно проработать конкретный навык с помощью специалиста. В дальнейшем взаимодействии рационально переходить к занятиям в микрогруппе (2-3 обучающихся), затем в подгруппе (5-6 обучающихся).

Развитие пространственного ориентирования следует проводить в рамках повседневной жизнедеятельности обучающихся, как в процессе игровой деятельности, и в трудовой. Это благоприятствует насыщению чувственного опыта обучающихся через перцептивную сторону общей совокупности различных свойств социального взаимодействия, природных явлений и предметных характеристик. В процессе усвоения предметных представлений (название, свойства, функции); изучения пространства (открытого, закрытого); знакомства с эстетикой быта (группы детского сада); изучения природных свойств; игровой подвижной деятельности осуществляется развитие восприятия, в том числе и целостного.

Главными задачами развития пространственного ориентирования обучающихся с нарушением зрения на этапе формирующего эксперимента являются:

1. Развитие у обучающихся точных представлений о своём теле и его симметричности, о пространственном расположении его частей.
2. Развитие практического ориентирования «на себе», с проговариванием соответствующей терминологии.

3. Развитие ориентировки на рабочей поверхности (стол, лист бумаги) с точкой отсчета «от себя» и «от предметов»;

4. Использование обучающимися терминов, которые обозначают пространственные действия.

5. Развитие навыка моделирования предметно-пространственных отношений из микро- и макропространства.

6. Развитие ориентировки в пространстве с помощью схем.

Из всего вышесказанного следует, что развитие сенсорно-перцептивной деятельности обучающихся должно реализовываться на занятиях по всем разделам адаптированной основной образовательной программы.

Не беря во внимание коррекционные занятия, будет рациональным включение в трудовой процесс дидактических игр и заданий по развитию восприятия в целом. Задания на развитие зрительного восприятия следует внедрять в занятия по основной программе обучения (ознакомление с окружающим миром, формирование элементарных математических представлений и т.д.).

Осуществление имеющихся задач было бы невозможно без организации благоприятных условий оптимизации процесса обучения. Реализация условий должна учитывать психофизические особенности обучающихся при выборе стимульного материала. С этой целью был проведен предварительный этап перед экспериментальными мероприятиями по выявлению индивидуальных особенностей обучающихся.

Представленные в работе задания и игры входят в структуру обучения слабовидящих обучающихся по развитию пространственного ориентирования с целью повышения качества имеющихся навыков у обучающихся (Приложение 2).

Можно выделить следующие приемы, необходимые в работе специалисту при реализации вышеуказанных заданий:

1. Предварительный показ специалистом игрового действия.

2. Поэтапное предъявление заданий специалистом, от простого к более сложному.

3. Точная и доступная для понимания инструкция специалиста с учетом возрастного критерия обучающихся.

4. Оказание специалистом стимулирующей, направляющей и обучающей помощи.

В процессе проведения занятий включая изобразительные задания важно учитывать степень и вид зрительной патологии обучающихся. Педагог должен регулировать деятельность, имеющую зрительные нагрузки по времени, в соответствии с указаниями офтальмолога. Вовремя проводить зрительные и пальчиковые гимнастики, использовать в работе цветовую гамму, более благоприятную для зрительного восприятия дошкольников с нарушениями зрения.

Этапы коррекционной работы по развитию пространственного ориентирования

Работа по развитию пространственного ориентирования обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения включает в себя несколько этапов.

Целевыми ориентирами первого этапа работы являются:

- развитие у обучающихся точных представлений о своём теле и его симметричности, о пространственном расположении его частей;

- развитие практического ориентирования «на себе», с проговариванием соответствующей терминологии.

Пространственное ориентирование в схеме собственного тела изначально осуществлялось по вертикальной оси. Обучающийся, глядя на свое отражение в зеркале, отвечал на вопросы педагога: что находится в верхней части лица, в нижней части лица? разбиралось расположение главных компонентов тела (голова, шея, плечи, туловище, руки, ноги) и отдельных его частей: руки (локти, пальцы), ноги (колени, ступни).

В случае затруднений, педагог акцентировал внимание обучающегося с помощью зрительного, вербального и тактильного взаимодействия, тем самым решал проблему практического ориентирования в схеме тела.

Далее обучающимся была предложена серия упражнений с использованием средств изобразительной деятельности.

В качестве первого варианта коррекционно-изобразительного воздействия было проведено занятие по лепке «Веселый человечек».

Обучающийся под контролем педагога лепил части тела человечка, с уточнением его сенсорных эталонов: «Какого цвета будет твой человечек? Какой формы будет его голова? Что будет больше, голова или туловище? Что будет выше на лице, нос или глаза? Покажи правую и левую сторону человечка...и т.д.». Когда фигура человечка была представлена лицом к обучающимся, внимание дошкольников акцентировалось на том, что части тела человечка располагаются зеркально, значит они имеют противоположную сторону.

Вторым индивидуальным коррекционно-развивающим упражнением стало зрительно-осознательное обследование куклы, выделение и называние частей её тела и вербальное уточнение их расположения. Педагог предлагал обучающемуся рассмотреть и обследовать куклу, выделить части ее лица и тела, назвать правые и левые стороны тела куклы, делая акцент на зеркальность частей.

Заключительным упражнением первого этапа формирующего эксперимента обучающемуся было предложено нарисовать человека со всеми частями тела. Стимульным материалом послужили фломастеры и обычный альбомный лист. В качестве зрительной опоры перед дошкольником был представлен человечек из пластилина, который обучающийся слепил сам в рамках первого занятия. В ходе изображения фигуры человека на листе бумаги дошкольнику требовалась направляющая помощь педагога.

В целом, при ориентировке в схеме тела, у обучающихся акцентировалось внимание на наличие симметрии тела, на пространственное расположение его частей.

Целевыми ориентирами второго этапа работы являются:

- развитие ориентировки на рабочей поверхности (стол, лист бумаги) с точкой отсчета «от себя» и «от предметов»;
- использование терминов обозначающих пространственные действия.

При развитии ориентировки в микропространстве (рабочей плоскости) учитывался осмысленный уровень понимания пространственных представлений.

В связи с тем, что возраст обучающихся приближался к младшему школьному, были подобраны задания связанные с ориентировкой на листе бумаги, с перспективой дальнейшего успешного овладения начальными школьными навыками.

В первом задании второго этапа формирующего эксперимента обучающимся предлагалось взять лист бумаги и с помощью карандаша найти и поставить точку в центре листа. Затем поставить точку в правом нижнем углу, в левом верхнем и т.д. Далее педагог предлагал поэтапно соединить полученные точки с помощью линий: «Проведи линию от правой верхней точки к точке, которая расположена в середине над центральной точкой и т.д.». В итоге на листе бумаги получился набор геометрических фигур, которые было нужно пронумеровать следующим образом: «Поставь число 1 в нижний левый прямоугольник...и т.д.». На тот момент не у всех обучающихся были сформированы графические образы цифр, а соответственно и чисел. Поэтому некоторым было предложено вместо чисел начертить более простые графические символы – точка, линия, крест, волна и т.д. Таким образом было обозначено несколько геометрических фигур с целью их дальнейшего раскрашивания в соответствии с нумерацией фигур для получения зашумленного изображения кошки.

Во втором задании по развитию ориентировки в микропространстве проводился графический диктант на листах с укрупненной клеткой и более выраженными контурами. Задача педагога была в предъявлении четкой и короткой поэтапной инструкции, а также в оказании необходимого вида помощи обучающимся. Графическое изображение выбиралось в соответствии с возможностями обучающихся и темой занятия «Домашние животные», поэтому итоговым результатом графического диктанта дошкольника была собака.

Благодаря многократным повторениям пространственных вариаций на микроплоскости, каждое новое задание воспроизводилось успешнее предыдущего.

Целевым ориентиром третьего этапа работы стало:

- развитие навыка моделирования предметно-пространственных отношений из микро- и макропространства.

В первом упражнении обучающимся предлагалось смоделировать предметно-пространственную среду сюжетных картин с использованием конструктора. С помощью мольберта педагог предъявлял обучающимся сюжетную не зашумленную картину адаптированную под зрительные возможности обучающихся: «что изображено на картине? Есть ли на ней живые объекты? Что расположено по центру картины? Что расположено к нам ближе всего? Что расположено справа от медведя?» и т.д. затем наступал этап самого моделирования. Педагог предлагал изобразить центральный объект определенным элементом конструктора и от него выстраивать окружающие объекты сюжетного изображения.

Во втором задании дошкольникам предлагалось с помощью предметов-заместителей смоделировать предметно пространственную среду помещения группы. В начале обучающийся называл, какие объекты помещения он будет отражать при составлении упрощенного макета. Затем выбирал центральную точку отсчета, от которой происходило последующее моделирование группы.



По итогам задания дошкольник называл пространственные отношения, употребляя соответствующую терминологию.

Целевыми ориентирами четвертого этапа работы являются:

- развитие ориентировки в макропространстве;
- развитие ориентировки в пространстве с помощью схем и планов.

В начале работы была необходимость обучения переносу образа объектов в схематичное изображение. С этой целью педагог предлагал зрительным или зрительно-осязательным способом обследовать предмет мебели или игрушку, а затем найти его контурное изображение из нескольких предложенных.

Далее происходило обучение изображению контурных предметов с использованием геометрических рамок. Выбиралась необходимая форма рамки и обучающийся сам изображал контур предмета на листе бумаги после показа педагога.

После этого была необходимость соотнесения пространственного расположения реальных предметов со схемой. Педагог выбирал в группе те предметы мебели, которые обучающийся переносил в контурный вид, и показывал изображение простейшей схемы их расположения. Вместе с обучающимся педагог прорабатывал пространственное отношение каждого предмета по отношению друг к другу и с точкой отсчета от обучающегося (что дальше от нас, что ближе к нам). Педагог также предлагал анализировать пространственные отношения других изображений.

Заключительной работой было составление простейших схем замкнутого пространства. Подбиралась другая группа детского сада, обучающийся анализировал предметную обстановку группы зрительным или зрительно-осязательным способом, а затем составлял простейшую схему предметно-пространственных построений.

После обучения дошкольников ориентировке в пространстве с использованием схем в закрытом макропространстве, была необходимость продолжить аналогичную работу на открытом макропространстве.

На прогулке педагог и обучающиеся обследовали игровые и спортивные сооружения площадки, и переходили к этапам работы, которые описаны выше.

Также обучающиеся вместе с педагогом составляли схематичные маршрутные планы пути. Выбиралась точка отсчета, далее осуществлялся и сопряженно озвучивался маршрут к пункту назначения. Затем пройденный маршрут переносился в схему с проработкой изображения вспомогательных объектов и всех поворотов к пункту назначения.

В процессе развития ориентировки на собственном теле использовались следующие приёмы:

- зрительное, зрительно-осязательное обследование обучающимся собственного тела и тела ровесника;
- рассматривание обучающимся своего отражения в зеркале (в зависимости от остроты зрения);
- поиск, показ и называние частей собственного тела;
- соотнесение частей своего тела с телом другого обучающегося, вербальное указание пространственного расположения частей;
- зрительно-осязательное обследование куклы, показ, выделение и называние частей её тела и вербальное уточнение их расположения;
- перенос объемной фигуры в его графическое изображение.

В процессе развития ориентировки в микропространстве использовались следующие приёмы:

- развитие понимания вербальных обозначений сложных пространственных отношений объектов на плоскости: по диагонали, сзади, сбоку, из-за и их практическая реализация;
- развитие мелкой моторики с дальнейшей реализацией точных пространственных движений на микроплоскости;
- формирование понятий о рядах и столбцах.

В процессе развития навыков моделирования предметно-пространственных отношений из микро и макропространства учат:

- выделению различных ориентиров;
- соотношению расположения реальных объектов с точкой отсчета «от себя» и «от предмета»;
- распознаванию глубины пространства на изображении;
- рассматриванию и зрительному или зрительно-осознательному обследованию макетов кукольной комнаты и предметов кукольной мебели;
- рассматриванию и зрительному или зрительно-осознательному обследованию объектов помещения;
- воспринимать форму, особенности строения каждого объекта;
- соотносить форму частей объектов с формой предметов-заместителей;
- моделировать объекты из микро и макропространства с помощью предметов-заместителей.

Развитие ориентировки в пространстве с помощью схем осуществляется последовательно с усложнением заданий по следующим направлениям:

- знакомство дошкольников с условными (схематичными) изображениями предметов;
- обучение воспроизведению условных (контурных) изображений объектов с помощью геометрической рамки;
- обучение соотношению расположения в пространстве реальных объектов со схемой;
- обучение пространственной ориентировке по картинке-плану;
- обучение самостоятельному составлению простейших схем замкнутого пространства.

### 3.2. Организация и проведение контрольного эксперимента

Чтобы оценить эффективность этапа формирующего эксперимента был проведен этап контрольного эксперимента, в котором принимали участие обучающиеся экспериментальной группы старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Серии контрольного эксперимента включали аналогичные задания, как и в проведении констатирующего эксперимента. Стоит отметить, что с обучающимися контрольной группы проводилась систематическая работа по развитию пространственного ориентирования, а следовательно и по развитию пространственных представлений.

В первой серии контрольного эксперимента на обследование навыка ориентирования «на себе», обучающимся давалась следующая инструкция: «подними вверх левую руку», «возьми правой рукой игрушку», «правым локтем дотронься до левого колена» и т.д.

Проводилась игра «Путаница», целью которой было быстро и правильно показать движение, которое назвал педагог, специально перепутав действие с инструкцией: «руки вверх», при этом педагог показывает расположение рук по сторонам и т. д. Лишь у одного обучающегося возникли небольшие сложности с воспроизведением верных движений. Но после более медленной реализации предложенного задания дошкольник успешно с ним справился.

Также задача дошкольников состояла в нахождении частей тела ровесника, следуя инструкции педагога: «Возьми своей правой рукой левую руку Кати и т.д.». Проверялась способность обучающихся понимать зеркальное расположение частей тела, которая отработывалась на каждом занятии по ориентированию «на себе». С заданием успешно справились все обучающиеся.

В реализации второй серии контрольного эксперимента, направленной на обследование навыка ориентирования в микропространстве, специалист предлагал задание на фланелеграфе по следующей инструкции: «Перед тобой изображение леса. Расположи фигуры животных по поляне. Справа от самого высокого дерева сидит заяц, в центре леса, на пне сидит белка...» и т.д. Только одному обучающемуся удалось успешно расположить фигуры без помощи педагога. Трём дошкольникам потребовалась небольшая подсказка в реализации пространственно сложных позиций фигур. Один обучающийся не смог верно расположить большую часть фигур на фланелеграфе.

Также обучающимся было предложено задание графического изображения геометрических фигур на листе бумаги: «Нарисуй в центре листа маленький круг, в левом нижнем углу большой квадрат...» и т.д. затем было предложено раскрасить самые большие и самые маленькие фигуры в разные цвета. Ни у кого не возникало проблем с воспроизведением геометрических фигур, но у большинства были небольшие неточности их пространственного расположения.

Третья серия эксперимента выявляла навыки ориентирования в макропространстве. Педагог выбирал группу детского сада, которая до этого не была вовлечена в экспериментальное исследование. Обучающийся обследовал объекты помещения удобным ему способом, зрительным или зрительно-осязательным. Называл объекты и их пространственное расположение, а затем составлял простейшую схему изображения группы с вербализацией расположения объектов «от себя» и «от предметов».

Задание по макроориентировке на открытой местности проводилось во время прогулки на спортивной площадке детского сада, на которой дошкольники редко гуляли. Педагог предлагал обучающимся сыграть в игру «Найди сокровища». В руках педагога была карта маршрута, на которой схематично был обозначен план дальнейших действий в виде условных обозначений, которые обучающиеся были способны распознать после этапа формирующего эксперимента. Педагог помогал дошкольникам начать читать

маршрутный лист и одновременно проходить контрольные точки по плану. Маршрут предполагал следующие задания: «Сначала, по плану, нужно найти самый крупный объект спортивной площадки (горка)». Дошкольники рассматривали схему и зрительно искали на площадке нужный объект. Затем от выбранного объекта по плану было необходимо сделать пространственное перемещение к следующей пункту. Все точки маршрута предполагали поиск по определенным сенсорным эталонам, обозначенным в плане. Задание проводилось в микрогруппах по 2-3 человека. Обучающиеся были успешно вовлечены в деятельность, сложности вызывали элементы переноса плана объектов и пути в практическое его воспроизведение.

Четвертая заключительная серия контрольного эксперимента оценивала умение моделировать пространственные отношения объектов.

Обучающимся было предложено смоделировать адаптированное под зрительные возможности обучающихся сюжетное изображение бытовой ситуации «Два мальчика играют с машинами в игровой комнате». Задача обучающихся была с помощью уменьшенных моделей предметов изображения составить композицию на рабочей плоскости. Стимульным материалом выступали 2 небольших фигуры человечков и предметы мебели (стол, стул, диван, шкаф и кресло). Трое из пяти обучающихся справились с заданием практически успешно.

Следующим заданием было графически смоделировать предметно-пространственные отношения игрового уголка группы из 7 предметов. С каждым дошкольником разбиралось пространственное расположение каждого игрового предмета с точкой отсчета «от себя» и «от предметов». Далее дошкольники переходили к самостоятельному составлению схемы. Стоит отметить, что обучение составлению схем замкнутого пространства проводилось на этапе формирующего эксперимента. Но двоим дошкольникам, по результатам задания, была необходима дальнейшая целенаправленная работа.

Таким образом, проведение этапа контрольного эксперимента установило определенный процент результативности этапа формирующего эксперимента.

### **3.3. Анализ эффективности коррекционно-педагогической работы по развитию навыков пространственного ориентирования**

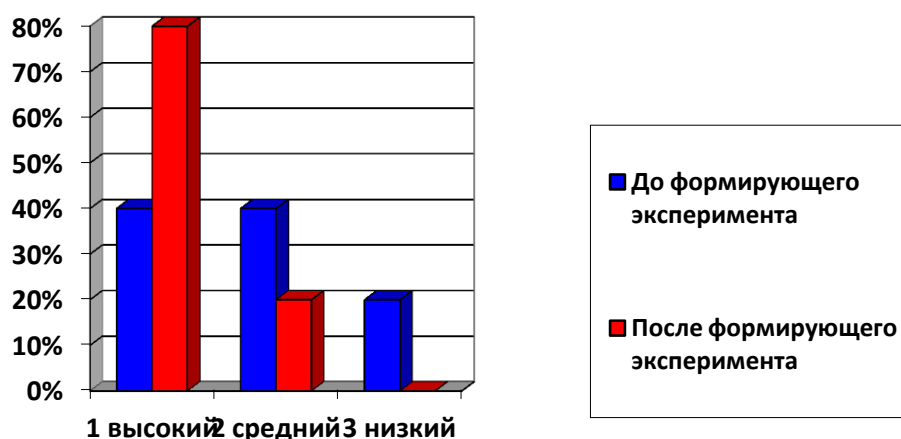
Реализация итогового контрольного эксперимента определила динамику экспериментального исследования.

В ходе проведения заданий первой серии было заметно значительное развитие практического ориентирования на себе с проговариванием соответствующей терминологии. 4 (80%) обучающихся успешно, без вмешательства педагога, выполняли задания направленные на ориентирование «на себе» по инструкции педагога, с последующим ее усложнением. Был отмечен рост уровня автоматизации показа движений в игре «Путаница», в которой только один обучающийся несколько раз перепутал движения в соответствии с инструкцией. В задании по нахождению частей тела ровесника, следуя инструкции педагога лишь у одного (20%) обучающегося возникли небольшие сложности при зеркальном ориентировании местонахождения частей тела.

При реализации первой серии эксперимента были получены следующие результаты, которые представлены в виде таблицы и гистограммы:

**Таблица обобщённых данных по выявлению уровней ориентирования обучающихся «на себе»**  
(количество детей - %)

Возраст 6-7 лет	Уровни сформированности навыков					
	I уровень		II уровень		III уровень	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Кол-во обучающихся	2	4	2	1	1	0
%	40%	80%	40%	20%	20%	0%



**Рис. 7. Уровни ориентирования обучающихся «на себе»**

Вторая серия, направленная на обследование навыка ориентирования в микропространстве, показала необходимость дальнейшего продолжения коррекционной работы данного навыка. У трех (60%) обучающихся отмечались сложности в расположении фигур относительно друг друга как в первом, так и во втором задании. Один (20%) дошкольник так и не смог самостоятельно расположить фигуры на фланелеграфе, а также графически



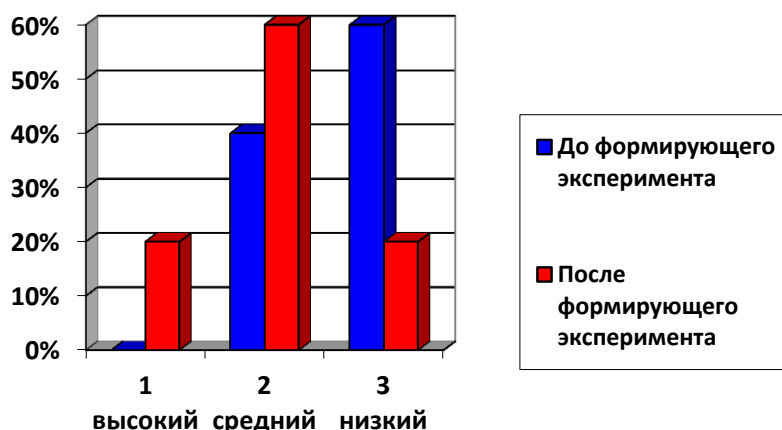
изобразить геометрические фигуры на листе бумаги из-за низкой сформированности навыка ориентирования в микропространстве, которая обоснована сложной структурой зрительной патологии. У него же отмечались сложности определения глубины пространства. Дошкольник не смог самостоятельно установить дальность и близость объектов относительно себя и других фигур на фланелеграфе, даже после проведения целенаправленной работы по развитию данного навыка.

Вторая серия эксперимента показала следующую динамику:

*Таблица 7*

***Таблица обобщённых данных по выявлению сформированности способности ориентирования обучающимися в микропространстве «от себя» и «от предметов».***  
***(количество детей - % )***

Возраст 6-7 лет	Уровни сформированности навыков					
	I уровень		II уровень		III уровень	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Кол-во обучающихся	0	1	2	3	3	1
%	0%	20%	40%	60%	60%	20%



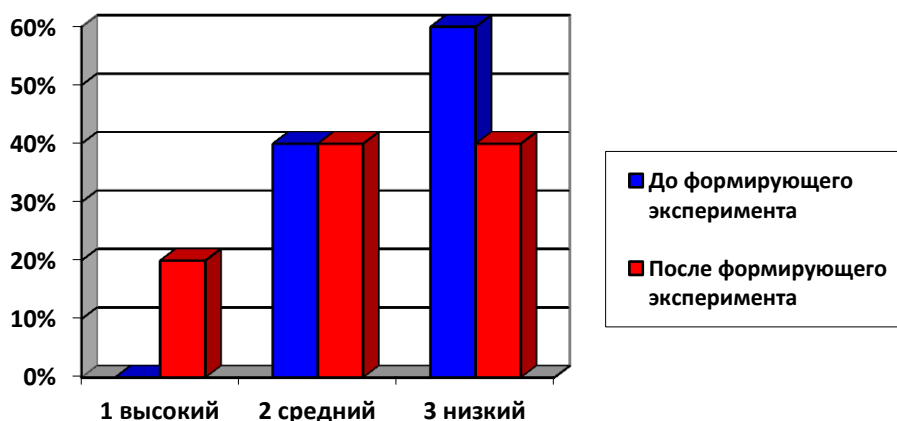
**Рис. 8. Уровни ориентирования обучающимися в микропространстве «от себя» и «от предметов».**

В ходе проверки навыков ориентирования в макропространстве, при помощи составления простейших схем, была выявлена меньшая динамика роста, так как этот навык предполагал значительную подготовительную и обучающую работу из-за более высокой степени трудности. Лишь 1 (20%) обучающийся показал результаты высшего уровня сформированности навыка. Он успешно обследовал местность, назвал объекты и их пространственное расположение, а затем составил простейшую схему изображения группы с вербализацией расположения объектов "от себя" и "от предметов" без участия педагога. На открытой местности дошкольник также успешно, с помощью маршрутной карты, прошел все контрольные точки. 2 (40%) из 5 (100%) обучающимся требовалась направляющая помощь. Отмечались сложности пространственного перемещения в соответствии со схемой маршрута, из-за трудностей переноса графических схем в реальное пространство. Для 2 (40%) из 5 (100%) дошкольников предложенные задания оказались существенно непреодолимы без обучающей помощи.

Проведение третьей серии заданий показали следующие данные:

**Таблица обобщённых данных по выявлению способности ориентирования  
в макропространстве  
(количество детей - %)**

Возраст 6-7 лет	Уровни сформированности навыков					
	I уровень		II уровень		III уровень	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Кол-во обучаю	0	1	2	2	3	2
%	0%	20%	40%	40%	60%	40%



**Рис. 9. Уровни ориентирования в макропространстве**

При реализации моделирования пространственных отношений объектов было выявлено, что в задании с графическим моделированием присутствовали наибольшие трудности. Самостоятельное составление схем даже после детального проговаривания пространственного расположения каждого игрового предмета вызывало ряд сложностей. Данный этап продемонстрировал необходимость дальнейшего продолжения целенаправленной работы, в связи с затруднениями переноса образов и

представлений объектов окружающей действительности в графический вариант. Основная причина невозможности, неточности переноса – отсутствие сформированности целостных представлений об объектах.

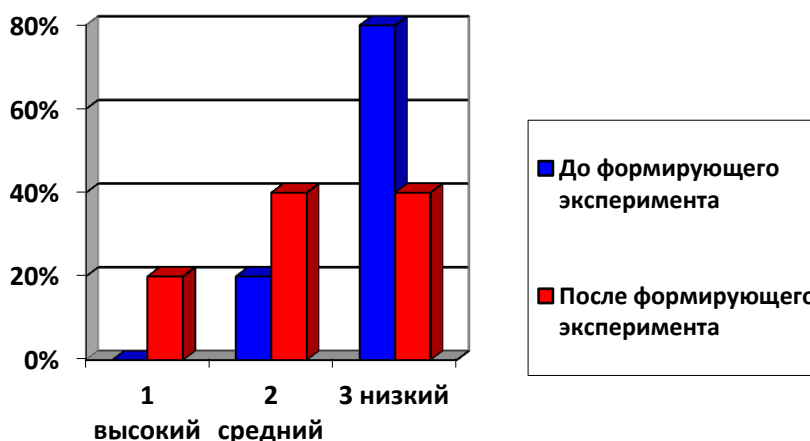
Результаты после проведения четвертой серии эксперимента:

Таблица 9

**Таблица обобщённых данных по выявлению уровней, связанных с умением моделировать пространственные отношения**

**(количество детей - % )**

Возраст 6-7 лет	Уровни сформированности навыков					
	I уровень		II уровень		III уровень	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Кол-во обучающихся	0	1	1	2	4	2
%	0%	20%	20%	40%	80%	40%



**Рис. 10. Уровни моделирования пространственных отношений**

Проведение целенаправленной коррекционной работы по развитию пространственного ориентирования с использованием средств

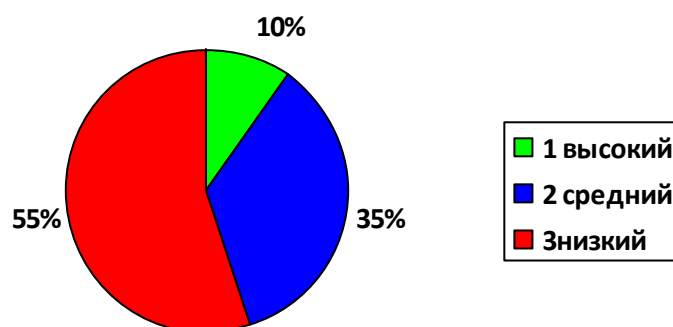
изобразительной деятельности дало положительную динамику экспериментального исследования. Качественно повысились уровни сформированности навыков пространственного ориентирования.

*Таблица 10*

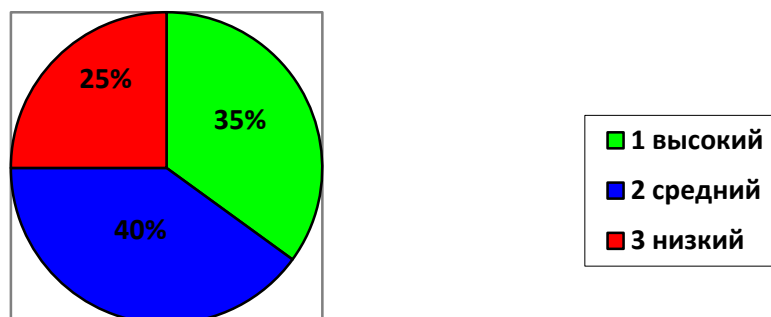
***Таблица сравнительных данных по результатам контрольного эксперимента (в %)***

<b>Серии</b>	<b>I уровень</b>		<b>II уровень</b>		<b>III уровень</b>	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
I этап	40%	80%	40%	20%	20%	0%
II этап	0%	20%	40%	60%	60%	20%
III этап	0%	20%	40%	40%	60%	40%
IV этап	0%	20%	20%	40%	80%	40%
<b>Итого:</b>	<b>10%</b>	<b>35%</b>	<b>35%</b>	<b>40%</b>	<b>55%</b>	<b>25%</b>

Таким образом, представленная система коррекционных заданий по развитию пространственного ориентирования эффективна в работе с обучающимися старшего дошкольного возраста которые имеют зрительные патологии и испытывают значительные трудности пространственного ориентирования, а, следовательно имеют сложности при восприятии пространственных представлений.



*Рис. 11. Уровни сформированности пространственного ориентирования у обучающихся до этапа формирующего эксперимента*



*Рис. 12. Уровни сформированности пространственного ориентирования у обучающихся после этапа формирующего эксперимента*

Экспериментальное проведение систематических заданий по развитию пространственного ориентирования у обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушением зрения эффективно влияет на повышение

качественных характеристик пространственных представлений окружающей действительности.

Применение средств изобразительной деятельности в заданиях по развитию пространственного ориентирования способствует более результативной автоматизации навыков и позволяет организовывать образовательный процесс в более легкой и увлекательной форме.

Дидактические задания, нацеленные на развитие пространственного ориентирования следует осуществлять в установленной очередности с элементами усложнения и с включением в работу различных видов восприятия.

Развитие качественной основы навыков пространственного ориентирования дает возможность обучающимся совершать перенос этих способностей в другие виды работ.

Для дальнейшей реализации целенаправленной деятельности, в работе предложены конспекты занятий по развитию пространственного ориентирования с использованием средств изобразительной деятельности (Приложение 3).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью экспериментального исследования стало – выявление доступных уровней сформированности пространственного ориентирования обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушением зрения и составление с частичной апробацией коррекционных заданий с использованием средств изобразительной деятельности по развитию ориентировки в пространстве.

В теоретической части проанализированы сложности, которые испытывают обучающиеся в процессе освоения навыка ориентирования в пространстве. Для развития качественного нового уровня пространственной ориентации, требуется специально-организованная работа по расширению навыков самостоятельного ориентирования.

Слабовидящие обучающиеся имеют сложности в самостоятельном осваивании пространственных представлений и практической ориентировке.

Они испытывают существенные проблемы в процессе восприятия объектов окружающей действительности: замедленный темп восприятия, отсутствие целостности, наличие неточностей. Следовательно, практический опыт обучающихся со зрительными патологиями в значительной степени обеднен. Дефицитарность зрительно-моторного ориентирования создает трудности при установлении правой и левой сторон, определении пространственного расположения частей тела, усвоении и автоматизации пространственной терминологии. При определении глубины, объема и удаленности пространства выявлено наличие неточностей зрительно-пространственного ориентирования. Вербальные определения пространственных отношений находятся в стадии формирования, в их применении в процессе практического ориентирования наблюдаются отсутствие неуверенности в своих действиях. В целом развитие пространственных представлений у обучающихся с нарушением зрения



протекает в значительной степени качественно сложнее и медленнее по сравнению с обучающимися ровесниками без нарушений зрения.

С целью развития пространственных представлений требуется не только осуществление коррекционных занятий по развитию пространственного ориентирования, но и реализация образовательной процедуры в рамках обычной жизнедеятельности и режимных моментов.

Полученные результаты выявили, что при грамотно выстроенной деятельности специалиста, уровень сформированности навыков пространственного ориентирования обучающихся способен качественно повыситься.

Данные первого этапа психолого-педагогического эксперимента легли в основу составления и реализации коррекционно-развивающей деятельности второго этапа эксперимента.

Реализация контрольного эксперимента выявила, что систематическая целенаправленная работа с использованием изобразительной деятельности по развитию пространственных представлений обеспечивает эффективную практическую направленность на дальнейшее совершенствование навыка ориентирования.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахутина, Т. В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций [Текст] / Т. В. Ахутина. – М. : Академия, 2008. – 182 с.
2. Бондаренко, М. П. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / М. П. Бондаренко. – М. : Просвещение, 2014. – 302 с.
3. Борисенко, М. Г. Смотрим. Видим. Запоминаем [Текст] / М. Г. Борисенко. – СПб. : Паритет, 2007. – 159 с.
4. Велович, М. В. Формирование представлений у детей с нарушением зрения на занятиях по изобразительности [Текст] / М. В. Велович. – М. : Просвещение, 2008. – 69-76 с.
5. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребёнка [Текст] / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина. – М. : Просвещение, 2006. – 356 с.
6. Грегушова, Г. Использование средств изобразительного искусства в развитии личности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Г. Грегушова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 5. – С. 52-57.
7. Григорьева, Л. П. Организация, методы и содержание коррекционных занятий по развитию зрительного восприятия у детей с остаточным и слабым зрением [Текст] / Л. П. Григорьева, С. И. Кондратьева, С. В. Сташевский // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 64-69.
8. Григорьева, Л. П. Развитие восприятия у детей [Текст] : пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / Л. П. Григорьева, И. В. Блинникова, О. Г. Солнцева. – М. : Школьная Пресса, 2009. – 169 с.
9. Григорьева, Л. П. Развитие зрительного восприятия [Текст] : учебно-методическое пособие / Л. П. Григорьева. – М. : Просвещение, 2008. – 127 с.

10. Григорьева, Л. П. Развитие зрительного восприятия. Программа обучения и медико-психолого-педагогической помощи специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида [Текст] / под ред. Л. И. Плаксиной. – М. : Просвещение, 2009. – 58 с.
11. Григорьева, Л. П. Системный подход к решению проблемы развития зрительного восприятия детей с глубоким нарушением зрения [Текст] / Л. П. Григорьева, С. И. Кондратьева, С. В. Сташевский // Дефектология. – 2008. – № 6. – С. 45.
12. Грошенков, И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида [Текст] / И. А. Грошенков. – М. : Академия, 2007. – 306 с.
13. Дружинина, Л. А. Дошкольники, имеющие нарушения зрения: индивидуальная работа по развитию пространственной ориентировки в условиях общеобразовательной группы [Текст] / Л. А. Дружинина // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 9. – С. 104-107.
14. Дружинина, Л. А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения [Текст] : методические рекомендации / сост. Л. А. Дружинина и др.; науч. ред. Л. А. Дружинина. – М. : АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008. – 206 с.
15. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения [Текст] / Л. А. Дружинина. – М. : Экзамен, 2008. – 159 с.
16. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения [Текст] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : Владос, 2009. – 251 с.
17. Земцова, М. И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / под ред. М. И. Земцовой. – М. : Просвещение, 2008. – 107 с.

18. Земцова, М. И. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением зрения [Текст] / М. И. Земцова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – №3. – С. 26-32.
19. Иванова, Н. Н. Коррекция зрительно-двигательной и моторной координации у старших дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Н. Н. Иванова // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 12-16.
20. Кабачинская, Е. Л. Оригами как средство сенсорного и творческого развития инвалидов по зрению [Текст] : пособие для тифлопедагогов / Е. Л. Кабачинская. – М. : Владос, 2011. – 197 с.
21. Казакова, Т. Изобразительная деятельность: интеграция и взаимосвязь видов [Текст] / Т. Казакова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 2. – С. 80-86.
22. Казакова, Т. Искусство, которое мы называем изобразительным [Текст] / Т. Казакова // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 10. – С. 90-95.
23. Ковалева, Л. П. Новые направления в организации работы по развитию зрительного восприятия в детском саду для детей с нарушением зрения [Текст] / Л. П. Ковалева. – М. : Академия, 2009. – 174 с.
24. Лебедева, А. Н. Развитие сенсомоторики детей старшего дошкольного возраста. Коррекционно-развивающая программа [Текст] / А. Н. Лебедева. – М. : Школьная Пресса, 2012. – 73 с.
25. Липакова, В. И. Дидактические пособия для диагностики состояния зрительно-пространственных функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / В. И. Липакова, Е. А. Логинова, Л. В. Лопатина. – СПб. : Питер, 2011. – 242 с.
26. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] / А. Г. Литвак. – СПб. : Речь, 2006. – 336 с.
27. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2007. – 187 с.
28. Медникова, Л. С. Особенности развития пространственно-временной организации изобразительной и речевой деятельности

дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Л. С. Медникова // Дефектология. – 2010. – № 4. – С. 47-52.

29. Метиева, Л. А. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] / Л. А. Метиева, Э. Л. Удалова. – М. : Книголюб, 2007. – 120 с.

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

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

32. Нагаева, Т. И. Нарушения зрения у дошкольников: развитие пространственной ориентировки [Текст] / Т. И. Нагаева. – М. : Академия, 2002. – 264 с.

33. Павлова, Т. А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников [Текст] / Т. А. Павлова. – М. : Школьная Пресса, 2009. – 175 с.

34. Парамонова, Е. А. Сенсорное развитие детей с нарушением зрения в процессе трудового воспитания в детском саду. [Текст] / Е. А. Парамонова. – М. : Академия, 2013. – 480 с.

35. Пафнутова, Н. В. Совершенствование зрительного восприятия посредством комплексной развивающей дидактической системы в детских садах для детей с нарушением зрения [Текст] / Н. В. Пафнутова, Н. М. Иванова, Л. В. Павлюк. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2018. – 271 с.

36. Пилюгина, Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию [Текст] / Э. Г. Пилюгина. – М. : Просвещение, 2010. – 246 с.

37. Плаксина, Л. И. Некоторые особенности зрительной ориентации детей с нарушением зрения [Текст] / под ред. Плаксиной Л. И. – М. : Просвещение, 2007. – 312 с.
38. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе предметного рисования [Текст] / Л. И. Плаксина. – М. : Владос, 2008. – 271 с.
39. Плаксина, Л. И. Реабилитация средствами образования детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Плаксина. – М. : Просвещение, 2010. – 194 с.
40. Плаксина, Л. И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения [Текст] : метод. пособие / под ред. Л. И. Плаксиной. – М. : Просвещение, 2005. – 97 с.
41. Подколзина, Е. Н. Ознакомление дошкольников с ролью зрения в их жизнедеятельности [Текст] / Е. Н. Подколзина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – № 5. – С. 37-38.
42. Подколзина, Е. Н. Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 95-99.
43. Подколзина, Е. Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения [Текст] : метод. пособие / Е. Н. Подколзина. – М. : Линка-Пресс, 2009. – 169 с.
44. Подугольников, В. А. Обучение дошкольников с нарушениями бинокулярного зрения ориентировке в пространстве [Текст] / В. А. Подугольников. // Дефектология. – 2011. – №1. – С.73-79.
45. Потёмкина, А. В. Рисование по представлению как средство диагностики и коррекции отклонений в развитии детей с нарушением зрения [Текст] / А. В. Потемкина. – М. : ТЦ Сфера, 2014. – 80 с.
46. Разумова, Г. В. Особенности изобразительной деятельности детей с различными нарушениями в развитии [Текст] / Г. В. Разумова // Коррекционная педагогика. – 2009. – № 1. – С. 36-42.

47. Рудакова, Л. А. Коррекционная программа для слепых дошкольников и методические рекомендации к работе тифлопедагога [Текст] / под ред. Л. А. Рудаковой. – М. : Владос, 2008. – 154 с.
48. Сверлов, В. С. Пространственная ориентация слепых [Текст] / В. С. Сверлов. – М. : Просвещение, 2002. – 275 с.
49. Солнцева, Л. И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Солнцева. // Дефектология. – 2003. – № 4. – С. 9-14.
50. Солнцева, Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста [Текст] / Л. И. Солнцева. – М. : Полиграф сервис, 2007. – 342 с.
51. Солнцева, Л. И. Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности [Текст] / Л. И. Солнцева, Л. А. Семёнов. – М. : Владос, 2008. – 410 с.
52. Стребелева, Е. А. Современный подход к детям дошкольного возраста с отклонениями в развитии [Текст] / Е. А. Стребелева // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 50-58.
53. Уфимцева, Л. П. Воспитание личности ребёнка с проблемами в развитии средствами изобразительности [Текст] / Л. П. Уфимцева. М. : ТЦ Сфера, 2006. – 128 с.
54. Фомина, Л. О развитии микроориентировки у дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Л. Фомина // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 9. – С. 98-99.

**Информация об обучающихся экспериментальной группы с  
нарушением зрения**

<b>Обучающийся</b>	<b>Дата рождения</b>	<b>Диагноз</b>	<b>Острота зрения без коррекции</b>	<b>Острота зрения с коррекцией</b>
Ева М.	05.12.12	Частичная атрофия зрительного нерва правого глаза, сходящееся косоглазие	0,05	0,08
Илья К.	08.01.13	Частичная атрофия зрительного нерва, нистагм. Врожденное недоразвитие зрительного анализатора.	0,04	0,04
Катя Г.	24.08.12	Гиперметропический астигматизм	0,3	0,4
Ваня Ц.	17.12.12	Сходящееся косоглазие, дальнозоркость, нистагм.	0,09	0,1
Костя П.	16.09.12	Врожденная близорукость высокой степени.	0,05	0,03



**ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ ВХОДЯЩИЕ В СИСТЕМУ ОБУЧЕНИЯ  
СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ОРИЕНТИРОВКЕ В  
ПРОСТРАНСТВЕ**

**Дидактическая игра: «Сложи такой же предмет»**

Цель: развитие умения воспринимать и определять форму предметов. Различать в предметах детали овальной и круглой формы, величины квадратной и прямоугольной; выкладывать предметы с учётом формы и предметов.

**Материал:**

Парные картинки (8—10 шт.) с изображениями одинаковых предметов, отличающихся друг от друга формой одной или нескольких частей. Каждая карточка с парными картинками имеет две свободные клетки для выкладывания предметов из частей; круги из цветного картона трех размеров (диаметром 2 см, 3 см, 5 см.); овалы (размером 2х3,5 см, 3х5 см, 4х6,5 см.)

**Ход игры:**

Раздать каждому ребёнку по карточке, а на середину стола поставить низкую коробку или поднос с кружками и овалами разной величины и цвета.

Предложить детям рассмотреть картинки: двух зайчиков, двух мишек и др. и ответить на вопрос: «Чем эти зверюшки отличаются друг от друга?» Желательно, чтобы дети при ответах сравнивали по форме сразу две части предметов («У одного зайчика головка круглая, а у другого овальная»).

**Игровые задания.**

1. Подобрать точно такие же по форме и величине детали и наложить их на детали нарисованных предметов.
2. Выложить из овалов и кругов на свободных клетках карточки такие же предметы.

3. Поменяться с соседом карточкой, рассмотреть, какие предметы на ней нарисованы, и попросить у воспитателя фигуры (овалы и круги большие, маленькие или средние) для выкладывания предметов. Например: «Для одного цветка мне нужны маленькие кружки, а для другого — маленький кружок и маленькие овалы».

### **Упражнение «Сравни по форме»**

Цель: закреплять умение сравнивать фигуры по форме, развивать умение соотносить изображение предмета с геометрической фигурой.

Ход:

Воспитатель предъявляет детям набор фигур, сходных с определённой геометрической формой. Необходимо выбрать среди фигур, похожую.

### **Упражнение «Дорисуй-ка».**

Цель: закрепление умения сравнивать фигуры, выделять часть из целого.

Ход:

Воспитатель предъявляет детям ряд изображений предметов, но у каждого из них отсутствует определённая деталь (грузовик без колеса, дом без окна, цветок без листиков...)

Воспитатель просит рассмотреть рисунки и сказать, чего нет у предметов. Предложить ребёнку дорисовать недостающие детали. В процессе работы следить за тем, чтобы ребёнок следил за качеством дорисовки.

### **Упражнение «Будь внимателен!»**

Цель: развитие зрительной памяти; развивать умение ориентироваться на плоскости, используя в речи предлоги «за», «около», «перед», «справа», «слева», «впереди», «сзади», обозначать их в речи соответствующими пространственными терминами.

Ход:

«Сегодня я предлагаю тебе поиграть в разведчиков. Разведчики очень наблюдательные и внимательные люди. Они всё запоминают, у них очень хорошая память. Давай мы сегодня с тобой тоже попробуем поиграть а разведчиков».

Педагог предлагает ряд изображений заборов с определенным расположением колышков и перекладин. Дети должны выбрать два одинаковых рисунка. Затем логопед один из макетов забора располагает на столе, потом берёт дерево и располагает его перед забором. Учащиеся отвечают на вопрос: Где растёт дерево?

Затем педагог предлагает расставлять персонажей по словесной инструкции: «Поставь девочку рядом с забором, кота справа от дерева, собаку спрячь за забор и т.д.»

После того, как макет заставлен. Педагог предлагает ответить ребёнку на вопросы: Где стоит девочка? Где находится собака ? и т.д.

Усложнение: отвернуть ребёнка от макета, ребёнок рассказывает по памяти.

### **Словесная игра «Что на чём».**

Цель: закрепление умения сравнивать изображения предметов по форме, размеру.

Содержание:

Педагог предлагает детям контурные изображения сразу двух предметов, наложенных одно на другое, и просит назвать предметы и осветить полным предложением на вопрос: «Что на чем может стоять? (стол и стакан, ваза и шкаф, ведро и машина и т.д.).

### **Дидактическая игра «Что в чём уместится?»**

Цель: закрепление умения сравнивать изображения предметов по форме, размеру, объёму.

Содержание: педагог предлагает контурное наложенное изображение трех предметов. Детям предлагается определить, какие предметы

изображены, и ответить на вопрос: «Что в чем уместится?» (вёдро, чашка, машина; чайник, клещи, чемодан и т.д.).

Усложнение: плоскостное изображение, провести игру с вырезанными из чёрной бумаги силуэты предметов.

### **Дидактическая игра «Что больше?»**

Цель: формирование зрительного восприятия изображений предметов.

Ход игры:

Воспитатель предъявляет лист с пунктирным изображением предметов (чайник, чашка, часы). Дети должны назвать предметы, образовать пары по способу начертания... ответить на вопрос: «Что больше?»

### **Дидактическая игра «У кого другой снеговик?»**

Цель: учить детей находить различие и сходство в деталях одинаковых предметов.

Материал: предметные картинки с изображениями снеговиков, отличающихся друг от друга головными уборами и предметами в руках — два одинаковых набора картинок по 6 шт.; головные уборы на снеговиках: ведерко, кастрюля, миска, сковородка, колпачок, корзинка; предметы в руках: ветка ели, ветка рябины, клюшка, шарик, лопатка, метелка; наборное полотно.

Ход игры.

I вариант

Играют шесть человек и ведущий. Один набор картинок ведущий берет себе, картинки из другого набора кладет на середину стола изображениями вниз.

Объясняет детям игровые действия и правила: «Я вам покажу своего снеговика. Посмотрите, что у него надето на голове и что он держит в руке. Тот, кого я вызову, возьмет любую картинку со снеговиком. Мы сравним их

и узнаем, чем они отличаются. Сравнивать будем так, как будто наши снеговики разговаривают друг с другом».

Воспитатель. У меня на голове ведро. А у тебя? Ребенок. А у меня колпачок. Воспитатель. У меня в правой руке у снеговика ветка ели. И т.д. Картинки с двумя разными снеговиками ведущий вставляет в кармашки наборного полотна. Затем показывает другую картинку, и игра продолжается, пока не образуется шесть пар разных снеговиков. Ведущий подчеркивает, что в каждой паре снеговики с разными головными уборами и разными предметами в руках.

Примечание. Если ребенок возьмет из набора картинку такую же, как у воспитателя, он ее меняет на другую.

II вариант. «Найди одинаковых снеговиков».

Вставить в наборное полотно 4—6 картинок с изображениями разных снеговиков. Загородить наборное полотно ширмой и поменять одну картинку на другую из второго набора.

Открыть картинки и спросить, все ли снеговики разные. Тот, кто найдет одинаковых снеговиков, получит лишнюю парную картинку. Выигравшими считаются дети, которые получили парные картинки.

Начинать игру можно с четырьмя картинками. Если дети легко справляются с игровым заданием, целесообразно увеличить количество картинок до шести и менять не одну картинку, а две.

### **Упражнение «Ближе, дальше».**

Цель: формирование навыков определения удалённости предметов.

Ход:

Воспитатель ставит на стол игрушки – белку и лису. Затем раздаёт карточки. На которых изображена посуда. Детям задаётся задание разложить предметы на две части: столовая и чайная посуда. Затем картинки, на которых изображена столовая посуда, положить ближе к белке, а карточки с чайной – ближе к лисе.

### **Упражнение «Угадай!»**

Цель: формирование навыков определения удалённости предметов, развитие логического мышления.

Ход:

Воспитатель размещает на доске рисунок с изображением леса, в котором деревья растут на разном расстоянии (ель, берёза, дуб, рябина, сосна)

Детям загадывают загадки про животных и говорит, что тот, кто загадан в ней, сидит под тем деревом, которое ближе всех к нам и т.п. (собака сидит под ёлкой)...

Усложнение: силуэты животных, вырезанные из чёрной бумаги.

### **Упражнение «Ближе - дальше».**

Цель: формирование навыков определения удалённости предметов.

Ход: **I вариант.**

Педагог раздаёт детям листы с контурным изображением предметов, расположенных один за другим. Дети должны ответить на вопросы:

- Какой предмет ближе к нам?
- Какой предмет дальше от нас?
- Что за чем стоит?

### **II вариант**

Педагог показывает лист с сюжетной картинкой: дом к которому и от которого идут люди и домашние животные. Дети определяют, кто приближается к дому, кто удаляется. Затем отвечают на вопросы:

- Кто ближе всех к дому?
- \_ Кто дальше всех от дома?

Упражнение «День рождение».

Цель: усвоение принципа относительности направлений и топологических признаков.

Материал: лист бумаги, на котором нарисованы мишка и кукла. Набор разноцветных фломастеров, пластмассовые кружочки.

Ход занятия:

I этап:

Ребёнку дают лист с куклой и мишкой и говорят: «У куклы день рождения. К ней пришёл мишка. Она стала собирать на стол и поставила красную тарелочку прямо перед мишкой. Возьми, пожалуйста, эти кружочки, это будут тарелочки, расставляй их!» Ребёнок начинает расставлять тарелочки. Взрослый даёт указание: «Синюю тарелочку кукла поставила справа от себя, поставь, пожалуйста! А от мишки эта тарелочка будет справа или слева? Жёлтая тарелочка осталась сзади куклы, а от мишки эта тарелочка будет где?»

II этап:

Ребёнку предлагают фломастеры: «Нарисуй комнату куклы. Справа от неё стол, слева – кровать, справа от мишки стул, слева – книжный шкаф.» После того, как ребёнок нарисует, его спрашивают: «Книжный шкаф оказался рядом с чем? Стул рядом с чем?» В результате выполнения этого задания ребёнок должен усвоить, что понятия слева, справа, сзади, рядом и т.п. всегда относительны. То, что находится впереди мишки, - одновременно находятся позади или слева от куклы; шкаф, который стоит рядом со стулом, - одновременно далеко от окна и т.д.

### **Дидактическая игра «Соберём игрушки»**

Цель: продолжает формировать восприятие пространственных отношений соотносить, понимать, употреблять существительные, обозначающие название игрушек; понимать и употреблять пространственные соотношения, выраженные предлогами вертикального расположения; выполнять действия по образцу или словесной инструкции.

Материал: кукла Маша, игрушки: мяч, машина, кубики; полка для игрушек; все перечисленное, вырезанное из картона для игры на фланелеграфе или магнитной доске.

Ход игры:

Пригласите ребенка в гости к кукле Маше . В комнате куклы все игрушки разбросаны. Рассмотрите их. Попросите ребенка рассказать, где они лежат (на полу). Покажите ребенку куклу Машу, которая пришла с прогулки. Прочитайте рифмовку:

Вот пришла к нам Маша,	Даже что-то потеряла..
Маша-растеряша.	Маму огорчила,
Все игрушки разбросала, .	Все убрать забыла.

Спросите Машу: «Как это случилось, что у тебя в комнате такой беспорядок?» Выслушайте ее рассказ: «Я играла, а меня позвал гулять Ваня. Я так хотела пойти с ним гулять, что убежала и не собрала игрушки. Потом пришла мама, увидела этот беспорядок и очень огорчилась. Помогите мне разложить игрушки по местам». Скажите: «Давай поможем Маше собрать игрушки, попросим ее не разбрасывать их больше, а ставить на место — на полку для игрушек»;

При проведении игры-занятия в первый раз ставьте игрушки на полку, сопровождая свои действия словесным комментарием: «Я поставила машину на верхнюю полку в правый угол. Мячи положила на нижнюю полку. Куклу посадила посередине... » и т. д. При повторении игры усложните задачу, попросите ребенка выполнять ваши поручения без показа. Если ребенок справляется, спросите его: «Куда ты поставил машину?»

Усложнение: увеличьте количество игрушек до 8; проведите игру с вырезанными из бумаги игрушками на фланелеграфе или магнитной доске; проведите игру с вырезанными из чёрной бумаги силуэтами игрушек.

«Спрячь снежок, найди снежок»

Цель: совершенствовать умение ориентироваться в пространстве комнаты; внимательно рассматривать помещение при поиске «снежка»; понимать предложные конструкции, употреблять предлог «около»; понимать уменьшительно-ласкательный суффикс (снежок).



Материал: корзина со снежками из ваты; снеговик из картона на подставке. Ход игры:

Покажите ребенку корзину со снежками. Назовите их. Вспомните, как играли на прогулке в снежки. Предложите ребенку поиграть с игрушечными снежками. Постучите в дверь, спросите ребенка, кто бы это мог быть.. Выслушайте их предположения. Внесите снеговика и прочтите рифмовку:

Снеговик, снеговик  
Появился во дворе.  
Нос морковкой, рот картошкой  
И ведро на голове.

Рассмотрите снеговика, предложите ему поиграть с вами в снежки. Но прежде чем поиграть, попросите снеговика спрятать снежки, а ребенка — найти их и сложить обратно в корзинку. Предложите ребенку рассмотреть комнату. Расскажите о том, что в ней находится: «Вот стул, на нем сидят». Когда ребенок научится осматриваться в комнате и находить снежки, спрятанные на уровне его глаз, снежки можно положить выше или ниже, переложить в другое место. Когда все снежки будут найдены и сложены в корзину, поиграйте со снеговиком (бросайте в него снежками, катайте их по полу). Прочтите рифмовку:

Вместе весело идем,  
Все снежки сейчас найдем.  
Будем с ними мы играть,  
Будем мы снежки бросать!

Усложнение: различные варианты игры со снежками — бросать от груди, из-за головы, в цель (в снеговика); проведите игру в другом помещении (музыкальном или спортивном зале).

«Разложи одежду в шкафу»

Цель: продолжает дальнейшее формирование представления о пространственном расположении предметов одежды и обуви (сапоги,

валенки, шапка, варежки, рейтузы, куртка); соотносить, понимать и использовать в речи существительные, обозначающие название предметов одежды; понимать и употреблять предложные конструкции: «на полке», «в шкафу».

Оснащение: игрушечный шкаф с кукольной одеждой; плоскостные шкаф и одежда.

Ход игры: покажите ребенку игрушечный шкаф с кукольной одеждой, лежащей неаккуратно. Спросите его, нравится ли ему такой беспорядок. Предложите разложить всю одежду аккуратно на полки.

Вытащите всю одежду из кукольного шкафа, попросите ребенка назвать предметы одежды (Если ваша просьба вызвала у ребенка затруднение, назовите их сами, а ребенка попросите повторить.) Дайте ребенку четкую инструкцию и попросите ее выполнить. «Возьми шарф положи его на верхнюю полку. Возьми куртку, положи ее на полку, находящуюся посередине: Куда ты положил куртку? Валенки поставь на нижнюю полку.

**КОНСПЕКТЫ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ  
ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ С  
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Занятие по рисованию «Мы вылепили разных снеговиков»**

Программные задачи.

Продолжать учить детей передаче несложного сюжета — изображению места действия и персонажа; развивать творческие способности (изображение разных снеговиков с разными деталями и разным местом действия: у елки, возле скамейки, горки, у забора); упражнять в различных приемах работы кистью (всей кистью и концом).

Материал.

У воспитателя пособие «передвижная аппликация» (2 экз.) — лист серого картона с белым («снег») карманом внизу и картонные фигуры снеговиков, елки, забора, горки, скамейки. У детей листы бумаги серого и голубого цвета размером с альбомный лист, краски гуашь, мягкие кисти.

Ход занятия:

Педагог говорит, что зимой все дети любят лепить из снега разных снеговиков. Ставит на доску фигурки картонных снеговиков. Рассматривает их с детьми поочередно.

— Один снеговик с ведром на голове, а в правой руке держит ... (метлу), у другого на голове ... (кастрюля), а в левой руке ... (лопата), у третьего волосы сделаны из тонких веточек, а держит он ... (ветку елки). А у этого маленького снеговика руки сделаны из веток, а на голове бумажный колпачок, как у Петрушки. Вот каких разных забавных снеговиков вылепили дети. Снеговиков дети лепят в разных местах: у забора, у горки, около

скамейки, рядом с елочкой. Давайте составим разные картинки про снеговиков.

Первую картинку воспитатель составляет сам: «Здесь будет горка (вставляет нужную фигурку в карман), а внизу будет стоять снеговик с метлой. Кто хочет составить другую картинку?» Вызывает ребенка к доске, спрашивает: «Где у тебя будет стоять снеговик? Какой он?»

Убирает фигурки из карманов, вызывает еще двух детей и предлагает им составить другие картинки про снеговиков (снеговик у скамейки; снеговик около елки).

Воспитатель убирает пособие и спрашивает нескольких детей, какие картинки про снеговиков они нарисуют.

В процессе рисования следит, чтобы величина изображаемых предметов соответствовала размеру листа бумаги, чтобы фигуры снеговиков и другие предметы были достаточно крупными. Напоминает детям, что снеговики состоят из комьев разного размера. Советует головные уборы нарисовать яркими красками, нос сделать оранжевым, а ветки сделать черными или темно-коричневыми.

Педагог следит за техникой рисования. Спрашивает детей, что нужно рисовать всей кистью, а что кончиком (глаза, нос, пуговицы, ветки и др.). Побуждает вносить в рисунок дополнения, обогащающие его содержание.

При рассматривании рисунков следует отметить разные варианты в передаче сюжета: «Снеговик с синим ведром на голове и лопатой в руке стоит возле елки. А где еще стоят снеговики?» Можно обратиться к нескольким детям и предложить им рассказать, какого снеговика они нарисовали (что у него на голове, в руках, из каких комьев его слепили). Обратить внимание детей на то, какие тоненькие ветки получились на некоторых рисунках. Спросить, как дети рисовали их. Далее отметить красивое сочетание серого (голубого) неба с белым снегом, с белыми снеговиками в ярких головных уборах.

### **Конспект по рисованию «В гостях у гномов»**

Цель: развитие восприятия удалённости.

Предварительная работа: набор чётких картинок, с хорошим контрастом, включающих все изобразительные признаки удалённости:

воздушную перспективу, изменение градиента текстуры поверхности, изменение размеров предметов, расположенных в отдалении, схождении параллельных линий у горизонта. Ребенок должен рассмотреть каждую картинку и сказать, что расположено вблизи, вдалеке, высоко, низко.

Материал: альбомные листы, на которых нарисованы два дома, один значительно меньше по размерам и расположен как бы в глубине.

Ход занятия:

Перед ребёнком располагается лист с заданием. Его просят рассмотреть рисунки на листе и описать их. Затем, указывая на «дальний» домик, спрашивают: «Где расположен этот домик? Дальше или ближе?»

Рассказываем ребёнку сказку:

«В этих домиках живут два брата-близнеца. У них всё одинаковое: и дома, и одежда, и машины, они посадили около домов одинаковые деревья и кусты. Нарисуй сначала окна и двери у домов, а затем машины, которые стоят около них».

Если ребёнок не уменьшает «дальнюю» машину, ему указывают на несоответствие дома и машины и просят нарисовать ещё раз (лучше на другом листе). После того как ребёнок выполнит задание, около машины его просят нарисовать двух братьев, деревья и кусты. Внимание ребёнка концентрируется на том, что хотя все предметы одинаковые, но те, что расположены дальше, меньше по размерам.

### **Конспект по рисованию «В гостях у сказки»**

Цель: развитие восприятия удалённости.

Материал: базовый рисунок ландшафта, содержащий признаки удалённости.

Ход занятия:

В начале занятия ребёнку дают рассмотреть базовый рисунок и затем просят нарисовать свой – так, чтобы на нём были изображены два дома, один дальше другого, дорога, уходящая вдаль, поле цветов и т.д.

Рассказываем сказку:

«Жила – была Красная Шапочка в домике вместе со своей мамой. Нарисуй их домик и Красную Шапочку. А бабушка жила от них далеко-далеко, так что её домик был еле виден. Нарисуй домик бабушки. К домику бабушки вела дорога. Нарисуй дорогу. Вдоль всей дороги росли цветы. Нарисуй цветы и доскажи сказку по своему рисунку.»

Если на рисунке ребёнка отсутствует изображение признаков удалённости, ему необходимо показать на картинке, обращая внимание на относительные размеры предметов, схождение линий, слияние текстуры поверхности на горизонте и т.д., и попросить изобразить ещё раз.

### **Занятие по лепке «Овощи и фрукты»**

Цель: изображать в лепке предметы круглой и овальной формы, развивать воображение и формировать обобщённые представления о предметах сходной формы. Учить соотносить цвет предмета и его форму. Развивать мелкую моторику кистей рук.

Материал: пластилин трёх цветов красный, оранжевый и зелёный; муляжи яблоко(красное), апельсин (оранжевый), помидор (красный, зелёный), огурец (зелёный), морковь (оранжевая).

Ход занятия:

Поставить перед ребёнком корзинку с овощами и сказать: «Посмотри у меня в корзинке лежат овощи и фрукты. Одни похожи на эту фигуру (показать круг), а другие – на эту (показать овал). Разложи, пожалуйста, круглые предметы отдельно, а овальные – отдельно.» Попросить назвать все овощи и фрукты, причём обязательно указывая цвет предмета, например, «круглое красное яблоко», «овальный зелёный огурец» и т.д. При

затруднении можно назвать цвет овощей. Достать овощи из корзинки и обвести по контуру и спросить о его форме. При обведении пальцем контура огурца подчеркнуть его протяжённость, вытянутость.

Показать и объяснить приёмы лепки круглых и овальных предметов. Обратить внимание детей на то, что вылепленный предмет должен соответствовать по цвету с образцом. Дети лепят по выбору.

В процессе работы надо следить, чтобы ребёнок выдерживал определённую выбранную форму. В конце занятия предложить сравнить детскую работу с образцом.

### **Занятие по рисованию «Найди такой же»**

Цель: узнавание формы предметов, умение соотносить их по форме, цвету, величине. Развивать умение узнавать предмет не только по форме и цвету, но и по изменённому расположению.

Материал: у ребёнка – лист белой бумаги с изображёнными на ней контурами геометрических форм; у педагога – геометрические фигуры разного цвета, формы, размера; фломастеры соответствующих цветов.

Ход:

Воспитатель размещает на доске рисунок из геометрических фигур разной величины, цвета или вида. Задание заключается в том, чтобы найти на своём рисунке фигуру такой же формы, такого же цвета, такой же величины и раскрасить его так соответствующем цветом. В процессе работы ребёнка спрашивают какую фигуру он сейчас раскрашивает. Ребёнок должен называть фигуру полностью: цвет, размер, форму. Например: красный большой треугольник и т.д.

### **Занятие по лепке «Снеговик»**

Программные задачи:

Развивать у детей умение самостоятельно рассматривать знакомый несложный предмет (образец) и передавать в лепке его форму и строение; развивать воображение (побуждать использовать разнообразный дополнительный материал для изображения различных деталей и украшения

персонажа); применять в работе знакомые способы лепки: скатывание, раскатывание, примазывание и др.

Материал.

У воспитателя образец — снеговик, выполненный из трех ватных комков разной величины или из пластилина (без деталей). У детей пластилин, стеки и разнообразный дополнительный материал: еловые и сосновые иголки, чешуя от шишек, маленькие сухие веточки, косточки от вишен, маленькие пластмассовые пробки от бутылок, маленькие картонные квадратики, прямоугольники.

Ход занятия.

Воспитатель рассказывает:

— Всю ночь падал снег, и когда утром дети вышли во двор, снегу было по колено, а в некоторых местах даже по пояс. Мороза не было, и снег был липким. И решили дети вылепить много снеговиков, вот таких (показывает образец, медленно поворачивая дощечку, чтобы дети увидели снеговика со всех сторон). Когда дети слепили снеговиков и посмотрели на них, то оказалось, что все они получились одинаковыми и смотреть на них было совсем не интересно. Тогда Вова сказал: «Ребята! Давайте поищем разных веточек, шишек и сделаем своим снеговикам глаза, нос, волосы, пуговицы, воротники. Но пусть каждый сделает это по-своему». Разбежались дети по двору, пошли в соседний сад, отыскивали много разных подходящих предметов и доделали своих снеговиков.

Каждый прохожий, молодой и старый, останавливался и с интересом разглядывал таких разных забавных снеговиков, и все хвалили детей за их выдумку.

— Дети, вы тоже сможете придумать и вылепить разных снеговиков. У вас для этого есть не только пластилин, но и разный материал на подносах. Постарайтесь вылепить своего снеговика так, чтобы он отличался от других.

В процессе занятия не следует подсказывать детям, как использовать дополнительный материал. Если многие будут применять какой-то материал



одинаково, например елочные иголки для волос, то целесообразно подсказать, что волосы у снеговика можно сделать из другого материала (сухие травинки или косточки из вишен, плотно уложенные на голове).

В конце занятия на одном из столов воспитатель огораживает при помощи строительного материала двор, говорит:

— Это у нас двор. Во дворе будут стоять только разные снеговики. Одинаковых оставим за забором.

Дети подходят к столу и ставят своих снеговиков во дворе. Воспитатель предлагает проверить, нет ли во дворе одинаковых снеговиков, и выставить их за забор.

Затем вместе с детьми он отмечает различия в работах. Начать можно со сравнения волос, головных уборов: «Посмотрите, дети, у этого снеговика на голове колпачок с кисточкой из сухих травинок, а у этого... (дети продолжают). У этого снеговика на голове волосы из елочных иголок, а у этого... У этого снеговика нос сделан из вишневой косточки, а у этого... Этот снеговик смеется, у него стекой нарисован улыбающийся рот, а у этого снеговика рот сделан из тоненькой веточки. А у этого снеговика есть усы...» и т.д.

Далее следует назвать предметы, которые держат снеговики. Потом рассмотреть фигурки за забором, выяснить, кто из детей кому подражал.

### **Занятие по аппликации «Что нам стоит дом построить»**

Цель: развивать творческие способности детей – учить самостоятельно изображать постройку из квадратов, прямоугольников, треугольников, располагать симметрично части постройки; располагать части постройки вплотную друг к другу; закрепить способы вырезания геометрических фигур из широких бумажных полос.

Материал: игровой персонаж Хрюша, у детей широкие бумажные полоски разного цвета для разрезания их на квадраты 5x10 см.; на

прямоугольники 4x14 см., квадраты для разрезания на треугольники 6x6 см.; клей ножницы.

Ход занятия:

Появляется Хрюша, здоровается с детьми и рассказывает: «Нам со Степашкой подарили целый ящик со строительным материалом. Степашка сразу построил и домик, и мостик, и башню из кубиков, кирпичиков и треугольных призм. А я только одни ворота умею строить. Да и то они у меня почему-то все время разваливаются. Может быть, дети научат меня сооружать разные постройки?»

«Хрюша, наши дети умеют строить домики, башню, мостик, песочницу под грибком, но у них сейчас нет строительного материала, — говорит воспитатель. — Видишь, они сидят за столами и приготовились заниматься аппликацией. У них есть только бумажные полоски. Но мы тебе поможем. Дети разрежут свои полоски пополам, и у них получатся квадраты и прямоугольники. Ребята составят из этих и других фигур разные постройки, наклеят на бумагу, и получатся картинки. Ты будешь смотреть на них и научишься делать разные постройки. Сейчас я спрошу у детей, кто какую постройку для тебя изобразит».

Педагог спрашивает нескольких детей об их замыслах. Если их ответы повторяются, интересуется: «А кто сделает другую постройку? Кто сделает для Хрюши мостик со скатами?» и т.п. Затем путем вопросов уточняет последовательность работы (разрезать полоски по сгибу на две части, выложить постройку на лист бумаги, наклеить).

В процессе занятия надо следить, как дети разрезают широкие и узкие полоски бумаги. По поводу содержания детских работ целесообразно не давать прямых указаний, а от имени Хрюши с помощью вопросов, размышлений оказывать необходимое влияние. Полезно спрашивать о недостающих частях той или иной постройки («Будет ли у твоего домика окошко?» и т.п.). Если потребуются, надо давать детям дополнительные фигурки, в том числе и для украшения построек.

В конце занятия все аппликации помещают на стенд. Дети должны рассказать о своей постройке. Хрюша благодарит детей за помощь и отбирает картинки, по которым он будет учиться делать постройки. Например: «Я возьму вот этот домик. Сразу видно, из каких строительных деталей его нужно делать. Сбоку я поставлю кирпичики, а между ними кубик. Крышу построю из треугольной призмы». Затем Хрюша может попросить автора другой постройки пояснить, с чего надо начинать строить такой мостик (песочницу, башню или др.).

Педагог спрашивает Хрюшу, понял ли он, почему у него все время разваливаются ворота. Хрюша не знает. Обращается с этим вопросом к детям. Можно указать на какую-нибудь постройку, у которой части неплотно прилегают одна к другой или симметричные детали наклеены неровно. Хрюша радуется: он теперь знает, что кубики надо ставить ровно и плотно друг к другу. Оставшиеся работы Хрюша тоже забирает для Степашки и Фили.

Примечание. Желательно разложить исходные формы отдельно от готовых частей построек, например заготовки в коробку, а готовые части на поднос, чтобы дети не путали их.

### **Занятие по аппликации**

Цель: формирование понимания и восприятия топологических отношений в окружающей среде; учить детей изображать несложный сюжет предметов, разных по величине и форме; развивать познавательную активность; формировать навыки совместной работы.

Материал: листы белой бумаги, вырезанные из цветной бумаги различные фигурки и предметы, клей.

Ход занятия:

Ребёнок должен рассмотреть весь материал, подготовленный взрослым.

«Мы будем делать аппликацию и наклеивать все эти фигурки и предметы на белый лист. Давай сначала построим дом (ребёнок наклеивает домик). Рядом с домом посадим дерево (ребёнок приклеивает дерево).

Подальше поставим машину (ребёнок приклеивает машину). Между машиной и деревом стоит заборчик (ребёнок приклеивает заборчик).»

После того как аппликация будет закончена, ребёнка спрашивают: «Где находятся домик, дерево, заборчик и т.д. ?» в ответе ребёнка должны присутствовать слова, обозначающие топологические понятия (рядом, около, напротив, отдельно, вместе, между, близко, далеко, на краю...)

### **Занятие по конструированию «Построим дом для семьи»**

Цель: учить располагать в пространстве элементы конструкции ( кубик, призму); понимать пространственное отношение, выраженное с помощью предлогов «на», «перед», «за»;

Материал : два набора строительного материала, в каждом — один кубик, одна призма (крыша); игрушки, изображающие членов семьи,— папа, мама, бабушка, дедушка, сестра, брат и сам ребенок; сюжетная картинка с изображением дома, перед которым на скамейке сидят все члены семьи.

Ход игры: покажите ребенку картинку, изображающую отдых всей семьи около дома. Рассмотрите ее, назовите всех членов семьи: «Это папа. Это мама...» Называя каждого члена семьи, указывайте на них указательным пальцем. Старайтесь, чтобы ребенок отвечал фразой («Папа сидит на скамейке», «Мама сидит на скамейке» и т. д.), Укажите пальцем на дом, расположенный за ними, и прочтите рифмовку:

Посмотри, вот дом, дом!	Нет, не мышка,
Кто живет там, в нем, нем?	Не букашка,
Может, мышка.— нет, нет!	И совсем не страшная
Может быть, букашка, а?	Злая таракашка.
Ну, а может страшная	Там живет моя семья:
Злая таракашка? Да?	Папа, мама, брат и Я!

Рассмотрите дом на картинке. Выделите его части — стены, крышу. Обведите их пальцем ребенка, назовите (это крыша, это стена). Предложите ребенку построить дом из строительного материала. Возьмите одну из

приготовленных коробочек, рассмотрите элементы строительного материала, находящегося в ней. Вынимайте по очереди элементы строительного материала, называйте их. Предложите ребенку посмотреть, как вы будете строить дом НА столе: «Посмотри, как я буду его строить. Сначала я возьму кирпичик, вот такой (покажите его ребенку). Поставлю его на стол, вот так. Кирпичик стоит НА столе. А теперь я сделаю крышу. Поставлю ее НА кубик, вот так. Посмотри, какой у меня получился красивый дом».

Предложите ребенку построить такой же дом. Если ребенок не может сделать постройку, предложите выполнить задание по этапам. Помогите ребенку сделать это.

Усложнение: смените строительный материал,— конструктор с более мелкими или более крупными деталями; увеличьте количество этажей в доме (кубики) до 6; построить дома без показа и образца, только по словесной инструкции.

### **Конспект занятия «Путешествие по группе».**

Цель: Формировать навыки пространственной ориентировки в пределах заданного макро- и микропространства.

Задачи:

- Закреплять умение детей ориентироваться в пространстве помещения игровой комнаты и на листе бумаги;
- Упражнять детей в чтении схем расположения предметов в ограниченном пространстве;
- Совершенствовать умение передвигаться в заданном направлении по словесной инструкции педагога;
- Развивать слухо-зрительное внимание, память, перцептивную, мыслительную и речевую деятельность детей, различные способности зрения;
- Развивать положительное отношение к наблюдению, поиску и анализу при восприятии предметов окружающего мира.

Ход занятия:

- Ребята, вы любите путешествовать? Я тоже. Давайте мы с вами сегодня отправимся в путешествие по нашей группе и, возможно, нам удастся увидеть в обычных предметах что-то новое, интересное и, может быть, мы найдём новых друзей.

Давайте вспомним, на чём можно путешествовать? Какой вид транспорта вам больше всего нравится? (Предлагаю выбрать поезд). Из каких частей состоит поезд? (Локомотив и вагоны) Кто будет в нашем поезде локомотивом мы узнаем после того как поиграем в игру «Теневое домино»  
Игра «Теневое домино»

- Чтобы построить поезд, каждый должен взять по одной карточке домино и построить цепочку, приставляя цветное изображение предмета к его тени. А теперь, ребята, встаньте друг за другом в таком же порядке, в каком лежат ваши карточки. Скажите, кто за кем стоит. Запомните свои места и можете разойтись. Итак, поезд у нас есть. Теперь необходимо выбрать маршрут нашего движения. Что для этого необходимо? (Карта)  
Чтение схемы-плана (повторение графических символов).

План на фланелеграфе - большой формат.

- Используем для этого план игровой комнаты, который мы составили на прошлом занятии. Давайте представим, что мы только вошли в группу. Что находится слева от вас? (Окна) Каким цветом обозначены окна на нашем плане? (Голубым) Что находится перед окнами? (Стол) Какой он формы? (Прямоугольной) Какого цвета крышка стола? (Белого) Покажите, где этот стол обозначен на нашем плане. Что справа от вас? (Стол для рисования) Сколько их? (Три) Они одинаковые? (Нет, посередине большой, а по бокам - маленькие) Какой формы большой стол? (Трапеция) Какого он цвета? (Белого) Какой формы маленькие столы! (Квадратной) Какого они цвета? (Жёлтого) Покажите, где они расположены на нашем плане. А что расположено посередине нашего плана? (Ковёр) Каким цветом он обозначен? (Красным) Что изображено на нашем плане в правом верхнем

углу? (Театральный уголок) Ребята, на плане стрелками обозначен наш маршрут и остановки, на которых нас ждут удивительные приключения. Откуда начинается наше путешествие? (От двери) А теперь вспомните, кто за кем стоял когда мы собирали поезд и расставьте свои вагончики так, как в первый раз. Итак, в путь!

Игра «Поезд» (движение по схеме в заданном направлении).

Дети получают карту в руки и двигаются по стрелкам до первой остановки, указанной на схеме. Поезд останавливается у столов, за которые дети получают приглашение присесть. - Ребята, а кто у нас сидит на месте Павлика? (Обезьяна) Рассмотрите её.

- Какая у неё шерстка? (Пушистая, коричневая, гладкая, тёплая, мягкая и т. д.) Какие у неё грустные глаза! Я поняла, почему она так печальна: у неё нет дома. Ребята, а мы можем помочь обезьянке? Как? (Построим дом) Но чтобы строить дом, надо начертить чертёж.

Графический диктант.

Возьмите листы и расположите их так, чтобы красная точка была слева от вас. Возьмите карандаш в правую руку, приготовьтесь. От точки проведите линию на 5 клеток вниз, на 5 клеток вправо, на 5 клеток вверх и т. д. Вот какие красивые дома у вас получились. Теперь обезьяна сможет построить себе дом, а наше путешествие продолжается.

Задание на смену направления движения по словесной инструкции. Пройди вперёд до ковра, поверни налево. Дойди до угла ковра и поверни на право. Иди вперёд до следующего угла ковра. И пройди вперёд ещё 3 шага. (Вторая остановка)

- Ребята, куда мы прибыли? (В театральный уголок) Кто здесь живёт? (Сказочные герои) А что это Чебурашка такой невесёлый? Дом у него есть, а вот ковра для игр - нет. Мы можем помочь ему? (Подарим ковёр) Ориентировка на листе бумаги (Создание аппликации)

- Какой по форме лист лежит перед вами? Положите посередине ковра жёлтый квадрат. Положите сверху посередине овал, снизу - второй овал и т.

д. В углах ковра разложите треугольники. Сколько надо треугольников? Какого они цвета? Между овалами приклейте круги. Какой пёстрый ковёр у нас получился. Он очень понравился Чебурашке, поэтому он споёт нам песенку, а мы последим за ним глазками.

Гимнастика для глаз (Используется звучащая игрушка)

-Ребята, а куда исчез наш план? И что это за письмо? (читают письмо)  
Да это письмо от крота. Он предлагает вам поиграть в прятки. Сам спрятался и оставил только письмо-подсказку.

Игра «Найди игрушку» (Предлагается схема игрового уголка или словесные указания) Крот прячется под шляпу, за шляпу, на шляпу, выглядывает из-под шляпы, спрятался в шляпе. Крот подсказал мне, что наша карта в синей коробке, а коробка находится в одном из шкафов.(зрительно-поисковая деятельность).

-Но это же не карта. А изображения пляшущих человечков. Давайте и мы потанцуем под музыку (танец утят).Слышится гудок паровоза.

-Хорошо поплясали, но паровоз даёт сигнал к отправлению! Мы едем к последней остановке.

Игра «Лабиринт»

-Ребята, звери потеряли своих детёнышей в лабиринтах. Что же делать? (Дети предлагают свою помощь). Разберите карточки и проводите зверей к детёнышам. (Дети выполняют задание).

-Ну, вот и подошло наше путешествие к концу. Где мы с вами сегодня побывали? Кого встретили? Понравилось вам наше путешествие? Хотите в другой раз мы отправимся путешествовать ещё куда-нибудь. А сегодня спасибо за внимание.

Конспект занятия по теме «Дикие звери».

Тип занятия: развитие пространственной ориентировки и мелкой мускулатуры кистей рук.

Задачи:



Развивать:

- слухо- зрительное восприятие;
- зрительно-моторную координацию; мелкую мускулатуру кистей пальцев рук;
- зрительно-пространственную ориентировку в пределах ограниченной микроплоскости ;
- воспитывать положительное отношение к наблюдению, поиску и анализу воспринимаемых объектов.

Материал к занятию: цветные круги-символы, отображающие диких зверей, картина- наложение «Дикие звери», конверт с письмом и картинки с точками ( для обводки по точкам), простые карандаши в стаканчиках, музыкальная шкатулка, на детских столах половинка клетчатого листа с красной точкой, картина-лабиринт, изображение дома с геометрическими фигурами вместо окон, под некоторыми из которых скрыты дикие звери, стол с набором различных фигур из мягкого конструктора, указки, фланелеграфы-2-3 шт., один из которых с покрытием из ковролина, набор мягких игрушек на ковре.

Ход занятия:

Приветствие гостей.

1)- Сегодня к нам на занятие я пригласила... А впрочем, вы сейчас и сами догадаетесь кого, если разгадаете мои загадки. Но загадки будут непростые. Я буду показывать вам цветные кружки, а вы по цвету кружка должны догадаться кого из лесных зверей я жду. (Дети дают аргументированные ответы).

2)- Звери непременно к нам придут, если вы найдёте глазками и покажете на этой картине всех тех, кого только что называли. (Предлагаю выделить вербально и обвести по контуру названного зверя. Дети рассматривают картинку-наложение).

3) - Звучит мелодия. Обращаю внимание детей на музыку и конверт на столе. -Ребята, слышите какая красивая мелодия звучит позади вас.

Смотрите письмо. Непростое, музыкальное. Интересно, кто его нам написал? (Делаю вид, что читаю). -Ой беда. Я знаю кто написал письмо, но не могу сказать. Вы должны сами догадаться. А помогут вам вот эти волшебные картинки. (Предлагаю детям перед началом выполнения задания размять пальчики).

5)- Рассмотрите внимательно волшебные картинки.

Возьмите карандаш в правую руку и соедините точки между собой плавной вогнутой линией. Напоминаю, обводку по точкам начинаем слева - направо, сверху - вниз. (Указания по соблюдению позы. По окончании выполнения задания опрашиваю детей о том, что у них получилось).

б) - Дети, из письма я узнала, что звери попали в беду. Они просят вас о помощи. Оказывается, звери уже шли к нам лесной тропой, но налетел свирепый ветер, заманил зверушек... Не могу сказать куда. Вы должны догадаться сами. А помогут вам листочки в клетку и карандаш. (Предлагаю взять листочки на краю стола, найти на них красную точку и положить листочки перед собой так, чтобы точка оказалась внизу. Затем предлагаю взять карандаш и поставить его на красную точку.)

- От красной точки проведите вправо прямую линию, длиной в 6 клеток. Теперь ведём прямую линию вверх, длиной в 4 клетки.

Дальше линия пойдёт на 1 клетку вправо.

А теперь она пойдёт наклонно на 1 клетку влево, вверх.

Теперь проведём прямую линию влево длиной в 6 клеток.

Дальше линия пойдёт наклонно на 1 клетку влево, вниз.

А теперь линия пойдёт на 1 клетку вправо и на 4 клетки вниз.

- Что у вас получилось? (дом).

7) - Приглашаю детей выйти из-за столов и подойти ко мне. Переключаю внимание детей на картину-лабиринт.

- Внимательно рассмотрите эту картину. В одном из этих домов свирепый ветер запер лесных зверушек. Но как нам нужный дом найти? И

как к нему пройти? Ой, ребята, чуть не забыла. Зверушки в письме написали, что

Тот дом, к которому пойдём,

Он не высокий и не низкий.

От нас находится недалеко,

От нас находится он близко.

- Вы догадались о каком доме я говорила? Кто может его показать на картине. Дом, который по высоте не высокий и не низкий, как называется? (средний)

Видите, как хитро переплетаются тропинки. Я думаю, без хорошо натренированных глаз нам не обойтись. Давайте поможем глазам, сделаем зрительную гимнастику.

- Ну, а теперь постарайтесь найти и показать ту тропинку, которая приведёт нас к нужному дому (зрительный поиск с показом.)

9) - Ну вот, мы и подошли к дому, в котором ветер запер зверей (переключаю внимание детей на дом, сделанный из потолочной плитки и украшенный геометрическими фигурами)

- Правда, необычный дом? Окна сделаны в виде геом. фигур. Но из письма зверушек я знаю, что заяц находится за окном красного цвета, треугольной формы. Кто покажет, где он?

- Лису мы найдём за окном, которое находится под синим квадратом и т. д. (под..., между..., справа..., слева...)

10) - Молодцы, вы замечательно справились с заданием. А вот и зверушки, которых вы выручали, (они были скрыты под простынёю, на ковре) Они непременно не только поиграют с вами, но и поживут у вас. А пока давайте подумаем, где мы устроим зверушек, чтоб им было удобно, уютно у нас. (Выслушиваю ответы и предлагаю)

- Давайте построим для них дом. Я и заготовки для строительства принесла. (Они на столе, рядом. Предлагаю детям рассмотреть их.)

- А теперь скажите: с чего начинается строительство дома? (...кладут фундамент)

- Что возводят потом? (... стены дома)

- Фундамент заложен, стены стоят. Чем завершим строительство дома? (поставим крышу)

- Чего не хватает в нашем доме? (окон, дверей, трубы) Дети поэтапно выполняют задания.

- Чем можем украсить территорию вокруг дома? (дети украшают деревьями, цветами и т. д.) Вот какой чудесный дом получился. Зверушки вам нравятся? Ну, так давайте праздновать новоселье, (готовимся к чаепитию).