

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра специальной педагогики и психологии

Выпускная квалификационная работа

**ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ
ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ДЕКОРАТИВНОМУ РИСОВАНИЮ**

Работу выполнила:
студентка группы z 552
направления подготовки
44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование,
профиль «Дошкольная
дефектология»
Шагиева Алина Альфисовна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
зав. кафедрой О.Р. Ворошнина

«___»_____ 2017 г.

Руководитель:
старший преподаватель
кафедры специальной
педагогики и психологии
Овчинникова Алина Анисовна

(подпись)

ПЕРМЬ
2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы обучения декоративному рисованию как средству формирования ориентировки в пространстве детей с функциональными нарушениями зрения	6
1.1. Развитие восприятия пространства и навыков ориентировки в пространстве в онтогенезе	6
1.2. Особенности восприятия пространства и ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения	12
1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с функциональными нарушениями зрения.....	15
1.4. Особенности обучения декоративному рисованию детей дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения	20
Вывод по главе 1	24
Глава 2. Практические аспекты изучения и формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения.....	27
2.1. Цель, задачи, методы констатирующего эксперимента.....	27
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	30
2.3. Проект системы работы по обучению декоративному рисованию как средству развития ориентировки в пространстве детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения	34
Вывод по главе 2	42
Заключение	43
Библиографический список	45
Приложение	50

Введение

Актуальность исследования обусловлена тем, что несформированность пространственной ориентировки является одной из причин, определяющих низкий уровень социальной адаптации ребенка с нарушением зрения, снижение его мобильности и контакта с окружающим миром. Нарушения зрения, возникающие в раннем детстве, отрицательно влияют на процесс формирования пространственной ориентировки и социальной адаптации в целом.

Проблема ориентировки ребенка в пространстве достаточно многогранна. Она включает как представления о размерах, форме предметов, так и способность различать расположение предметов в пространстве, понимание различных пространственных отношений восприятию пространства.

Восприятие пространства относится к сложным видам восприятий и предполагает зрительное восприятие различных пространственных свойств: величину, форму, место положения в пространстве.

Нарушения зрения, особенно возникающие в раннем возрасте, отрицательно влияют на процесс формирования пространственной ориентировки детей. У дошкольников с нарушением зрения, по сравнению с нормально видящими сверстниками, значительно хуже развиты пространственные представления, и как следствие пространственная ориентировка. Нарушение глазодвигательных функций вызывает ошибки определения детьми формы, величины, пространственного расположения предметов.

Пространственная ориентировка детей с нарушением зрения - проблема и психологическая, и педагогическая. Суть этой проблемы заключается в том, что пространственная ориентировка является основой социальной адаптации для детей с нарушением зрения. Потеря

независимости при передвижении - самая большая потеря в психологическом плане.

Многочисленные исследования (Л. И. Солнцева, Е. В. Островская, В. А. Кручинин, Л. И. Плаксина, В.С. Сверлов, Л.А. Семенова, В.З. Денисова, Т.Н. Никольская, Н. Г. Хопренинова и другие) показали, что дети с нарушением зрения самостоятельно не могут овладеть навыками пространственного ориентирования, а нуждаются в систематическом, целенаправленном обучении. При этом обучение может проходить успешно только при осуществлении его систематически и последовательно, при единстве требований к ребенку со стороны преподавателей, воспитателей и родителей.

Декоративное рисование – тот вид деятельности, где ребенка легко погрузить в мир прекрасного и сказочного, где он может реализовать свои фантазии. В процессе всего обучения детей декоративному рисованию идет важная коррекционная работа, направленная на компенсацию зрительной недостаточности. Благодаря изобразительной деятельности у детей улучшается зрительно-двигательная координация, мелкая моторика, зрительная память и внимание, воображение, навыки ориентировке в пространстве.

Цель исследования – теоретическое и экспериментальное изучение процесса формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения посредством обучения декоративному рисованию

Задачи исследования:

1) проанализировать литературу научного и методического характера по проблеме формирования ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения, а также обучения декоративному рисованию как средству формирования

ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения

2) подобрать диагностический инструментарий, направленный на изучение особенностей ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения

3) выявить особенности ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения

4) разработать проект системы работы по обучению декоративному рисованию как средства формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения

Объект исследования – процесс формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения

Предмет исследования – процесс обучения декоративному рисованию как средство формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения

Контингент исследования – дети старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения.

Методы исследования: анализ литературы научного и методического характера по теме исследования; сбор и анализ анамнестических данных; констатирующий эксперимент, качественно-количественный анализ полученных данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении подходов к формированию ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения

Практическая значимость заключается в разработке проекта системы работы по обучению декоративному рисованию как средства формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения.

Глава 1. Теоретические основы обучения декоративному рисованию как средства формирования ориентировки в пространстве детей с функциональными нарушениями зрения

1.1. Развитие восприятия пространства и навыков ориентировки в пространстве в онтогенезе

Формирование у детей представлений о пространственных отношениях, умения ориентироваться в пространстве - одна из задач развития детей дошкольного возраста. Этой проблеме уделяют внимание психологи и педагоги. В работах Ж. Пиаже, Б.Г. Ананьева, А.А. Люблинской, Т.А. Мусейиловой и др. был определен ряд закономерностей развития пространственной ориентировки на протяжении дошкольного детства.

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

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

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

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

На четвертом этапе отражение пространства носит уже более целостный характер, когда дети расширяют ориентировку в разных направлениях, местоположения объектов в их взаимосвязи и их обусловленности.

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

Таким образом, процесс отражения пространства и ориентировки в нем у дошкольников происходит от диффузного, нерасчлененного восприятия выделением отдельных объектов вне пространственных связей к постепенному вычленению, а затем и интегрированию, сближению рядом находящихся, и далее целостному дискретно - непрерывному пониманию целостности пространства [13, с. 36].

А. А. Люблинская, изучая возрастные особенности восприятия пространства, выделила три категории знания о пространстве, которые ребенок усваивает:

- 1) понимание удаленности предмета и его местоположения;
- 2) определение направлений;
- 3) отражение пространственных отношений [11, с. 16].

При этом она дала характеристику развития восприятия пространства как процесса активного практического взаимодействия ребенка и окружающей действительности.

Такое практическое освоение ребенком пространства функционально преобразует всю структуру его пространственной ориентировки. Начинается новый период в развитии восприятия пространства, пространственных признаков и отношений предметов внешнего мира.

Таким образом, в основе формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста лежит непосредственный практический опыт. От того, насколько точно воспринимает ребенок окружающий мир, как он в нем действует, зависит точность и адекватность его представлений об этом мире.

Накопление практического опыта освоения пространства позволяет постепенно овладеть и словом, обобщающим этот опыт. Однако ведущую роль в познании пространственных отношений и в формировании представлений в раннем и младшем дошкольном возрасте играет еще непосредственный жизненный опыт. Он накапливается у ребенка дошкольного возраста в разнообразных видах деятельности (подвижные и строительные игры, изобразительная деятельность, наблюдения в процессе прогулок и т. д.). И только по мере его накопления движущей силой в формировании системного механизма восприятия пространства все большую роль начинает приобретать слово.

Ориентировка в пространстве требует умения пользоваться какой-либо системой отсчета. В период раннего детства ребенок ориентируется в пространстве на основе, так называемой чувственной системы отсчета, т.е. по сторонам собственного тела.

В дошкольном возрасте ребенок осваивает словесную систему отсчета по основным пространственным направлениям: вперед - назад, вверх - вниз, направо - налево. Дифференцировка же основных пространственных направлений дошкольника обусловлена уровнем ориентации ребенка «на себе», степенью освоенности им «схемы собственного тела. Ориентировка на собственном теле служит исходной в освоении ребенком пространственных направлений.

Позднее на нее накладывается другая система отсчета - словесная. Происходит это в результате закрепления за чувственно различаемыми ребенком направлениями относящихся к ним названий: вверх, вниз, вперед, назад, направо, налево. Таким образом, дошкольный возраст - период освоения словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям.

Особые трудности для дошкольников представляют различие направо - налево, в основе которого лежит процесс дифференцировки правой и левой стороны тела. Следовательно, ребенок лишь постепенно овладевает пониманием парности пространственных направлений, адекватным их обозначением и практическим различением. Это свидетельствует о длительности и своеобразии процесса освоения дошкольниками словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям.

Ребенок постепенно овладевает умением применять или использовать освоенную им систему отсчета при ориентировке в окружающем пространстве.

Семаго Н.Я., в структуре пространственных представлений, выделяет четыре основных уровня, каждый из которых, в свою очередь, состоит из нескольких подуровней, которые, в процессе развития ребенка в определенной степени пересекаются между собой во времени.

Первый уровень. Пространственные представления о собственном теле

Подуровнями являются:

- Ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов напряжение-расслабление;
- Ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела (например, голод, сытость);
- Ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством (сырости-сухости, тактильные ощущения от мокрых и сухих пеленок, складок пеленок и т.п.), а также от взаимодействия со взрослыми.

Второй уровень. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу)

Подуровнями являются:

- Представления о взаимоотношении внешних объектов и тела.

В свою очередь, эти представления подразделяются на следующие:

- топологические представления (о нахождении того или иного предмета),
- координатные представления (о нахождении предметов с использованием понятий «верх-низ», «с какой стороны»),
- метрические представления (о дальности нахождения предмета);
- представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве.

Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом (структурно-топологические представления).

Третий уровень. Уровень вербализации пространственных представлений

Проявление пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе. Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (в, над, под, за, перед и т.п.) появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как верх, низ, близко, далеко и т.п.

Четвертый уровень. Лингвистические представления (пространство языка)

Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся, как непосредственно как речевая деятельность [18].

В современных психолого-педагогических исследованиях отмечается особая роль пространственных восприятий, представлений и умений ориентироваться в пространстве в развитии познавательной деятельности ребенка, в совершенствовании его сенсорных, интеллектуальных, творческих способностей. Формирование у ребенка пространственных представлений

повышает результативность и качество его деятельности (продуктивно-творческой, познавательной, трудовой).

Общий путь развития у детей процесса ориентировки в пространстве и отражения его таков: вначале - диффузное нерасчлененное восприятие, на фоне которого выделяются лишь отдельные объекты вне пространственных отношений между ними, далее на основе представлений об основных пространственных направлениях оно начинает, как бы, дробиться по этим основным линиям - вертикальной, фронтальной и горизонтальной, причем точки на этих линиях, выделяемые как расположенные впереди или сзади, справа или слева, постепенно отодвигаются от ребенка все дальше и дальше. С увеличением выделенных участков в длину и ширину они постепенно смыкаются, формируя общее представление о местности как едином непрерывном, но уже дифференцированном пространстве. Каждая точка на этой местности теперь точно локализуется и определяется как расположенная впереди, или впереди справа, или впереди слева и т.п. Ребенок приближается к восприятию пространства как целого в единстве его непрерывности и дискретности.

Исследования показывают, что недоразвитие пространственных представлений вызывает затруднения, при овладении навыками чтения, письма, счета.

К 7 годам у ребенка должны быть сформированы три формы пространственных представлений:

1. Пространственные признаки предметов (форма, величина).
2. Пространственные отношения между предметами.
3. Направления в пространстве.

1.2. Особенности развития восприятия пространства и навыков ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения

Пространственные представления лежат в основе становления самостоятельного передвижения ребенка в пространстве, что является основой социальной самостоятельности таких детей.

Многочисленные исследования (Л.И. Солнцева, Е.Б. Островская, В.А. Кручинин, Л.И. Плаксина, В.С. Сверлов, Л.А. Семенов, Н.Г. Хопренинова и др.) показали, что дети с нарушениями зрения спонтанно, не могут овладевать навыками пространственного ориентирования, а нуждаются в систематическом обучении [3, с. 6].

Восприятие пространства основывается на восприятии величины и формы предметов с помощью синтеза зрительных, мышечных и осязательных ощущений, а так же на восприятии объема и удаленности предметов [9].

Первичную информацию об окружающем мире человек получает с помощью ощущения и восприятия. Возбуждение, возникающее в органах чувств, не исчезает бесследно в то самое мгновение, когда прекращается действие на них раздражителей. После этого возникают и в течение некоторого времени сохраняются так называемые последовательные образы. Однако роль этих образов для психической жизни человека сравнительно невелика. Намного большее значение имеет тот факт, что и спустя длительное время после того, как человек воспринимал какой-либо предмет, образ этого предмета может быть снова – случайно или намеренно – вызван им. Это явление получило название «представление». Представление – это психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта [10].

Представления – это образы, отраженные в памяти в результате предшествовавшего восприятия предметного мира и возникающие после его воздействия на различные анализаторы.

Пространственные представления – это деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов. Пространственные представления играют особую роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней человека [19].

У детей с нарушениями зрения с трудом формируются пространственные представления и ориентировка в пространстве. Это объясняется тем, что она является таким видом деятельности, которая требует от ребенка с нарушениями зрения участия всех психических процессов: ощущения, восприятия, памяти, мышления и речи.

В пространственном ориентировании участвуют слуховой, осязательный, кинестетический, статический анализаторы и обонятельный. Сознательно и точно ориентироваться в пространстве может лишь тот ребенок, который достаточно правильно представляет его. Представлять пространство – это значит помнить, какие предметы находятся в нем и на каком расстоянии друг от друга они расположены, каковы особенности конфигурации самого пространства.

Следовательно, сформировать пространственные представления можно лишь при активном его восприятии, запоминании и последующем воспроизведении, что недоступно дошкольникам с различными расстройствами зрения без обязательной коррекционной работы, осуществляемой по следующим направлениям:

- 1) развитие и совершенствование сенсорно - перцептивной сферы;
- 2) развитие высших форм познавательной деятельности;

- 3) расширение словарного запаса;
- 4) воспитание и самовоспитание личностных качеств дошкольников с нарушениями зрения;
- 5) повышение двигательной активности.

Для того чтобы помочь ребенку с патологией зрения в формировании пространственных представлений необходимо:

- 1) Научить ребенка ориентироваться в окружающем пространстве при активном его восприятии, запоминании и последующем воспроизведении.
- 2) Учить детей способам обследования, анализа, соотнесения и классификации формы и величины предметов как их основных признаков.
- 3) В процессе формирования измерительных навыков нужно развивать глазомерные возможности ребенка.

Большинство ученых указывают на необходимость проводить системную коррекционно-развивающую работу по формированию пространственных представлений.

Дети дошкольного возраста с нарушениями зрения отстают от нормально видящих сверстников в процессе формирования у них пространственных представлений. Для детей данной категории характерна малая двигательная активность, ограниченные возможности практической микро и макроориентировки, отмечаются затруднения в словесных обозначениях пространственных отношений, в выделении объемных предметов, определении расстояния и удаленности [7].

В исследованиях Л. И. Плаксиной, Е. Н. Подколзиной отмечается, что отражение пространства и пространственных отношений носит диффузный, нерасчлененный характер. В результате нарушения глазодвигательных функций снижен зрительный контроль, отсюда ошибки выделения детьми формы, величины, пространственного расположения предметов (результаты исследования пространственных представлений у детей с косоглазием и

амблиопией подготовительной к школе группе (Л. И. Плаксина) и формированием ориентировки в пространстве у дошкольников 3—4 лет с косоглазием и амблиопией (Е. Н. Подколзина).

Учитывая, что дети с нарушениями зрения имеют некоторую возможность при знакомстве с предметами и явлениями, а также при пространственной ориентировке и при движении использовать имеющееся у них зрение оно у них остается у них ведущим анализатором. Однако зрительное восприятие, сохранное лишь частично является не вполне полноценным. Оно отличается большой замедленностью, узостью обзора, снижением точности. В результате запас их зрительных впечатлений оказывается ограниченным, количественно меньшим, чем в норме, обладая качественным своеобразием - они менее четки и ярки, чем у нормально видящих, а иногда искажены.

У детей с нарушениями зрения нередко наблюдаются трудности в пространственной ориентировке. При зрительной работе такие дети быстро утомляются, что может привести к дальнейшему ухудшению зрения при отсутствии мероприятий по его охране и развитию. Зрительное утомление также вызывает снижение умственной и физической работоспособности.

Остаточное зрение имеет очень большое значение для его развития, трудовой и социальной адаптации. Поэтому оно должно оберегаться.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с функциональными нарушениями зрения

Деятельность зрительного анализатора очень важна не только для ориентировки человека в пространстве и для развития его двигательной сферы, а так же для усвоения социального опыта. Зрительное, или как иначе говорят визуальное восприятие играет существенную роль в познании

человеком мира, в формировании различных видов его деятельности, в установлении контактов с другими людьми.

Дефект зрения часто является почвой для формирования отрицательных черт характера – замкнутости, негативизма считает И.И. Мамайчук. Это объясняется тем, что дети с нарушениями зрения неадекватно осознают свой дефект. Трудности и неудачи, возникающие в общении, при участии в играх, при обучении неправильно оцениваются ими, обижают и раздражают.

Нарушения зрения вызывают отклонения во всех видах познавательной деятельности. Снижается количество получаемой ребенком информации и изменяется ее качество. В области чувственного познание сокращение зрительных ощущений ограничивает возможности формирования образов памяти и воображения. С точки зрения качественных особенностей развития детей с нарушениями зрения следует в первую очередь указать на специфичность формирования психологических систем, их структур и связей внутри системы. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в процессе формирования образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного мышления, ориентировке в пространстве. Значительные изменения происходят в физическом развитии: нарушается точность движений, снижается их интенсивность.

Таким образом, у ребенка формируется своя, очень своеобразная психологическая система, качественно и структурно не схожая с системой нормально развивающегося ребенка [2, с. 64].

Практически все качества внимания (активность, направленность, широта, возможность переключения, интенсивность, сосредоточенность, устойчивость) оказываются под влиянием нарушения зрения, но способны к высокому развитию, достигая, а порой превышая уровень развития этих

качеств у зрячих. Ограниченность внешних впечатлений оказывает отрицательное влияние на формирование качеств внимания. Отмечается замедленность процесса восприятия, осуществляемого с помощью осязания или нарушенного зрительного анализатора, что сказывается на темпе переключения внимания и проявляется в неполноте и фрагментарности образов, в снижении объема и устойчивости внимания.

Для успешного выполнения того или иного вида деятельности требуется развитие соответствующих свойств внимания. Так, при учебной деятельности важным условием развития является произвольность организации внимания, сосредоточенность на учебном материале при выполнении заданий, умение не отвлекаться, т.е. развитие сосредоточенности и устойчивости внимания.

Для компенсации зрительной недостаточности необходимо активно использовать информацию поступающую от всех сохранных и нарушенных анализаторов; концентрация внимания на анализе информации, получаемой от одного из видов рецепции, не создает адекватного и полного образа, что приводит к снижению точности ориентировочной и трудовой деятельности.

Нарушения зрения тормозят полноценное развитие познавательной деятельности детей, что находит свое отражение и в развитии, и в функционировании мнемических процессов. Исследование А. А. Крогиуса позволило утверждать, что процесс заучивания как бессмысленных слогов, так и слов, стихотворений у слепых осуществляется быстрее, чем у зрячих, что он связывает с более сосредоточенным вниманием к выполняемой деятельности и умением слепых соотносить воспринимаемый материал с практическим опытом. Доказано, что объем памяти у слепых увеличен на 0,7 для слов, обозначающих зрительные образы, и на 0,9 для слов, обозначающих осязательные образы.

Для детей с нарушениями зрения характерно недостаточное осмысление воспринимаемого материала. Это проявляется при непреднамеренном запоминании в процессе классификации наглядного материала. Трудности классификации, сравнения, анализа и синтеза, связанные с нечетко воспринимаемыми качествами объектов, трудностями дифференцирования существенных и несущественных качеств, приводят к недостаточной логической памяти. Вместе с тем запоминание логически связанных стимулов у этих детей, как и в норме, более эффективно, нежели материала, не объединенного смысловыми связями.

Зрительные предметные представления теряют дифференцированность, становятся схематичными и фрагментарными. Это свидетельствует об особенностях соотношения кратковременной и долговременной памяти при зрительной недостаточности, более быстром распаде зрительных образов и значительном снижении объема долговременной памяти.

Кратковременный и долговременный объем осязательной памяти, так же как и слуховой, оказывается очень высоким.

Значимость информации для ребенка с нарушениями зрения играет особую роль в ее сохранении. Поскольку значительное количество объектов и понятий не имеет для детей с нарушениями зрения того значения, как для зрячих, сохранение их теряет свой смысл.

В связи с этим совершенствование мнемических процессов у таких детей состоит не только в многочисленных повторениях и тренировках, но и в логической обработке материала, уточнении образов, в показе значимости усваиваемой информации для жизни и деятельности.

Воспроизведение представляет собой процесс отражения прошлого опыта в виде образа отсутствующего в данный момент объекта. Его результативность зависит от результативности запоминания и сохранения образа в памяти, поэтому отмеченные недостатки: неполнота,

фрагментарность восприятия образов и замедленность их формирования – характерны также и для воспроизведения. У детей с нарушениями зрения имеется явление реминисценции – когда последующее повторное воспроизведение оказывается более точным, чем первое, следовавшее непосредственно за восприятием, что связано, по-видимому, с большей инертностью протекания процессов возбуждения и преобладанием тормозных процессов [16, с. 51].

Мышление является одним из важнейших факторов психологической компенсации зрительного дефекта и процесса формирования способов познания окружающего мира. Процесс формирования зависит от компетентного воспитания, учитывающего особенности как типичные для детей, так и индивидуальные.

Важное место в развитии наглядно-образного мышления занимает техника оперирования образами, сущность которой в мыслительном перемещении предметов и их частей в пространстве.

В овладении операциями классификации и квантификации у детей с нарушениями зрения отмечаются большие затруднения: для них характерны трудности в образовании групп предметов, потеря единого основания при организации групп, переход к объединению по функциональному или внешнему сходству предметов. Они не владеют в полном объеме понятиями «все» и «некоторые». Формирование таких мыслительных операций, как сравнение, классификация, квантификация, обобщение, осуществляется у детей в более поздние сроки и с большими трудностями. Однако прямой зависимости между степенью нарушения зрения и уровнем развития познавательной деятельности у таких детей не наблюдается [1, с. 84].

1.4. Особенности обучения декоративному рисованию детей дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения

Декоративное рисование как вид изобразительной деятельности имеет большой педагогический потенциал в развитии ребенка. Одна из главных задач обучения детей декоративному рисованию - научить воспитанников подбирать цвета и работать с фоном. Декоративное рисование, строящееся в основном на примере декоративно-прикладного искусства, формирует у ребенка чувство прекрасного, учит его распознавать и видеть красивое и уродливое, гармоничное и хаотическое. В декоративном рисовании, как в ни каком другом, ребенок знакомится с изобразительными средствами цвета, подбирает сочетания тонов и оттенков, экспериментирует с ними [12].

Декоративное рисование является тем видом изобразительной деятельности, который в основе своей несет воспитательные функции. Для детей с нарушениями зрения реализация педагогического потенциала данного вида деятельности может идти по двум направлениям, тесно взаимосвязанным друг с другом.

Первое направление заключено в приобщении ребенка к истокам народного творчества. Декоративное искусство и декоративно-прикладная деятельность являются одними из самых древних видов творчества. Предметы декоративно-прикладного характера обычно передавались из поколения в поколение (прялки, другая домашняя утварь, ювелирные изделия и т.д.). Соответственно каждый человек оставлял на этой вещи часть своей информации, являющейся носителем информации целого поколения.

Декоративное искусство несет в себе познавательный характер. Изучая декоративное творчество, ребенок изучает историю своего народа, приобщается к пониманию красоты окружающего мира, знакомится с укладом наших предков, учится понимать их мудрость и красоту.

Второе направление - это коррекционная значимость данного вида деятельности для детей с нарушением зрения. Познавательная сфера в данном контексте подразумевает развитие познавательных способностей у детей посредством овладения теми приемами, которые лежат в основе всего декоративного искусства. На первое место здесь выходит стилизация, как декоративное обобщение изображаемых фигур и предметов с помощью условных приемов, упрощения рисунка и формы, цвета и объема.

Нужно отметить, что ребенку, а тем более ребенку с нарушениями зрения, легче и проще изображать то, что для него является наиболее знакомым и понятным. Декоративное искусство строится на основе простых и ясных изобразительных средств, которые позволяют наиболее полно выразить свой внутренний мир. Посредством декоративно-прикладной деятельности ребенок с нарушениями зрения совершенствует представления о предметах окружающего мира, т.к. невозможно стилизовать форму, не имея адекватных представлений о ее реальном образе. Это, в свою очередь, влечет за собой развитие или совершенствование процесса наблюдения. В данном случае прослеживается взаимосвязь между рисованием с натуры и декоративным рисованием.

Для того, чтобы изобразить стилизованный предмет, необходимо провести ряд мыслительных операций:

- целенаправленно вести наблюдение предмета. Именно этот первый этап уже вызывает у детей с нарушением зрения определенные сложности;
- анализировать конструкцию;
- выделять характерные признаки (форма, цвет, размер);
- отобрать наиболее выразительные признаки;
- соотнести эти признаки с геометрическими формами; найти наиболее выразительную пластику и цветовое решение.

Таким образом, работа по формированию правильных и полных представлений о предмете является исходным этапом при обучении декоративно-прикладной деятельности ребенка с нарушением зрения.

Декоративная деятельность развивает творческую активность и воображение. Известно, что воображение активно развивается на базе четких представлений, а т.к. развитие последних у детей с нарушениями зрения имеет ряд особенностей, обусловленных нарушением зрения, то, соответственно, и воображение детей с нарушением зрения имеет свою специфику. В решении этого вопроса определенную роль окажут рисование с натуры и декоративное рисование.

Если ребенок не будет удовлетворен результатом своей работы, то его активность и заинтересованность к данному виду деятельности может резко снизиться. Одним из решений вопроса является доступность выполнения заданий, доступность использования различных техник с учетом возможностей ребенка, имеющего нарушение зрения.

Декоративное искусство и декоративно-прикладная деятельность очень близки детям, и, прежде всего, потому, что декоративность рисунков связана с возрастными особенностями дошкольного и младшего школьного возраста. Недаром программы дошкольных учреждений базируются в первую очередь на декоративном рисовании.

Являясь средством сохранения традиций русского народа, декоративная деятельность позволяет ребенку с нарушениями зрения в полной мере приобщиться к традиционной прикладной деятельности, развивая и совершенствуя познавательные и творческие процессы.

Работа по формированию адекватных представлений является исходным этапом при обучении декоративной деятельности ребенка с нарушением зрения. Данному этапу предшествует предметно-практическая деятельность (наблюдения, экскурсии), в процессе которой происходит

накопление чувственного опыта, что, в свою очередь, является коррекцией познавательной сферы.

Коррекция представлений о форме предметов окружающего мира происходит также в процессе сравнения их между собой и выделения главных отличительных признаков и свойств. Эта работа также может с успехом вестись в процессе изучения декоративной деятельности.

Таким образом, декоративное искусство, являясь средством сохранения традиций русского народа, позволяет ребенку с нарушениями зрения в полной мере приобщиться к традиционной прикладной деятельности, развивая и совершенствуя познавательные и творческие процессы.

Обучение декоративному рисованию следует начать с визуального ознакомления с различными видами орнамента. Ребенок должен иметь возможность детального рассмотрения предлагаемых предметов. Для зрительного и тактильно-осязательного восприятия необходимо предлагать оригиналы образцов, их графический аналог использовать в тех случаях, когда нет возможности показать реальный предмет [4, с. 59].

В качестве наглядности можно использовать предметы, которые находятся в любом доме. Это может быть посуда, скатерти, платки, шали, одежда, обои, книги, деревянная посуда с хохломской росписью. Предметы необходимо дать в руки ребенку, чтобы он рассмотрел эти предметы с удобного только ему расстояния, затратил бы на их изучение столько времени, сколько ему необходимо. Важен результат: привлечь внимание к тому, что находится вокруг нас, заинтересовать и побудить к изучению.

Посредством декоративного рисования развивается изобразительный творческий потенциал ребенка.

Выводы по главе 1:

- Процесс отражения пространства и ориентировки в нем у дошкольников происходит от диффузного, нерасчлененного восприятия выделением отдельных объектов вне пространственных связей к постепенному вычленению, а затем и интегрированию, сближению рядом находящихся, и далее целостному дискретно - непрерывному пониманию целостности пространства.

Дети с нормальным зрением с 3 до 4 лет понимают слова: впереди – сзади, вверху – внизу, слева – справа, на, над – под, верхняя – нижняя полочка; в 4-5 лет дети могут определять направление движения от себя: направо, налево, вперед, назад, вверх, вниз, умеют различать левую и правую руку; 5-6 лет дети обозначают словами свое местонахождение среди предметов и людей, а также положение одного предмета по отношению к другому (Плаксина Л.И., Дружинина Л. А., Феокистова В. А., Рудакова Л. А.)

В основе формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста лежит непосредственный практический опыт. Ориентировка в пространстве требует умения пользоваться какой-либо системой отсчета. Дифференцировка основных пространственных направлений дошкольника обусловлена уровнем ориентации ребенка «на себе», степенью освоенности им «схемы собственного тела. Ориентировка на собственном теле служит исходной в освоении ребенком пространственных направлений.

Позднее на нее накладывается другая система отсчета - словесная. Таким образом, дошкольный возраст - период освоения словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям.

К концу дошкольного возраста у ребенка должны быть сформированы три формы пространственных представлений:

1. Пространственные признаки предметов (форма, величина).

2. Пространственные отношения между предметами.

3. Направления в пространстве.

Недоразвитие пространственных представлений вызывает затруднения, при овладении навыками чтения, письма, счета.

- Зрительное восприятие, сохранное лишь частично отличается большой замедленностью, узостью обзора, снижением точности. В результате запас зрительных впечатлений оказывается ограниченным, количественно меньшим, чем в норме, обладая качественным своеобразием - они менее четки и ярки, чем у нормально видящих, а иногда искажены.

Дети дошкольного возраста с нарушениями зрения отстают от нормально видящих сверстников в процессе формирования у них пространственных представлений. Для детей данной категории характерна малая двигательная активность, ограниченные возможности практической микро- и макроориентировки, отмечаются затруднения в словесных обозначениях пространственных отношений, в выделении объемных предметов, определении расстояния и удаленности.

Дети с функциональными нарушениями зрения в возрасте 5-6 лет проявляют значительные затруднения при дифференциации правой и левой стороны тела, формировании представлений о ведущей руке; с трудом определяют пространственную удаленность: понятия далеко, близко, дальше заменяются у них определениями: там и тут; основой различения пространственных направлений служит различие детьми частей своего тела и определение сторон на самом себе. Так, понятие «впереди» у детей связывается с их лицом, а «позади» (сзади) — со спиной. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, вверху, внизу) усваиваются только в ходе специального обучения.

Сформировать пространственные представления можно лишь при активном его восприятии, запоминании и последующем воспроизведении,

что недоступно дошкольникам с различными расстройствами зрения без обязательной коррекционной работы.

- Дефект зрения часто является почвой для формирования отрицательных черт характера – замкнутости, негативизма. Нарушения зрения вызывают отклонения во всех видах познавательной деятельности. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в процессе формирования образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного мышления, ориентировке в пространстве.

- Значимость декоративного рисования для ребенка с нарушениями зрения заключается в ее коррекционной направленности. Посредством декоративной деятельности ребенок с нарушениями зрения совершенствует представление о предметах окружающего мира, так как невозможно заниматься стилизацией формы, не имея адекватных представлений о ее реальном образе.

Учитывая, что для ребенка с функциональным нарушением зрения легче и проще изображать то, что для него является наиболее знакомым и понятным именно декоративная деятельность, позволяет, используя простые стилизованные формы, наиболее полно выразить свой внутренний мир.

Глава 2. Практические аспекты изучения и формирования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения

2.1. Цель, задачи, методы констатирующего эксперимента

Цель исследования: определение особенностей ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения.

Задачи исследования:

1. Подобрать диагностический инструментарий, направленный на изучение особенностей ориентировки в пространстве у детей среднего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения
2. Изучить особенности ориентировки в собственном теле, в теле другого человека
3. Выявить особенности сформированности пространственных понятий: представлений о правых и левых частях собственного тела, представлений о направлениях ближайшего пространства с точкой отсчета от себя, сформированность понятий «далеко-близко», «высоко-низко» понимание пространственных предлогов и наречий, отражающих пространственное расположение предметов в пространстве.
4. Изучить особенности ориентировки в микропространстве (пространстве листа, пространстве стола)

Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 50» г. Перми.

В эксперименте приняли участие шесть детей старшего дошкольного возраста.

В обследовании приняли участие дети с диагнозами: гиперметропический астигматизм, миопия высокой степени,

содружественное расходящееся косоглазие, гиперметропия слабой и средней степени, содружественное сходящееся косоглазие, врожденная центральная катаракта, амблиопия высокой и средней степени.

Методы проведения констатирующего эксперимента:

В рамках констатирующего эксперимента были использованы следующие методы:

- Сбор и анализ анамнестических данных на основе изучения медицинских карт и историй развития ребенка
- Методика обследования исходного уровня готовности к обучению пространственной ориентировки ребенка со зрительной патологией (Л.А.Рудакова, 1995):

Задание 1. Называние и показ частей собственного тела и лица.

Ход работы: ребенка просят показать такую же, как у экспериментатора часть тела и лица, назвать и показать по словесной инструкции части своего тела и лица; затем показать и назвать части тела и лица на кукле

Критерии оценки:

- ребенок называет и показывает части своего тела и лица (3 балла)
- ребенок показывает части своего тела и лица, затрудняется назвать некоторые части своего тела и лица (2 балла)
- ребенок затрудняется показать и назвать большинство частей своего тела и лица; (1 балл)
- ребенок называет и показывает части тела и лица куклы (3 балла)
- ребенок показывает части тела и лица куклы, затрудняется назвать некоторые части тела и лица куклы (2 балла)
- ребенок затрудняется показать и назвать большинство частей тела и лица куклы; (1 балл)

Задание 2. Изучение сформированности пространственных понятий

Ход работы: ребенка просят

Показать правую, левую руку; определить правую и левую стороны относительно самого ребенка

Назвать предметы, расположенные впереди, сзади, сверху, снизу от ребенка

Показать направления от себя: вперед-вперед, назад-сзади, направо-слева (для этого используют игры «Куда бросили мяч?», «Найди соседа»)

Назвать направление расположения предметов относительно себя – впереди, перед, за, сзади, слева, вверху (игра «Отыщи игрушку»)

Назвать где расположен, укатившийся мяч по отношению к ребенку (далеко, близко)

Ребенка просят достать игрушку из ящика стола, поставить игрушку на стол, под стол, подержать над столом, поставить между столом и стулом

Критерии оценки:

ребенок справляется с предложенным заданием (3 балла)

ребенок затрудняется выполнить задание (2 балла)

ребенок не справляется с предложенным заданием (1 балл)

Задание 3. Сформированность ориентировки на плоскости листа

Ход работы: ребенка просят

Показать правую, левую, верхнюю, нижнюю стороны листа

разложить предметы на листе справа и слева, вверху и внизу, посередине

разложить предметы по порядку слева направо,

разложить предметы сверху вниз

назвать расположение предметов на листе (справа и слева, вверху и внизу, посередине)

Критерии оценки:

- ребенок справляется с предложенной инструкцией (3 балла)

ребенок затрудняется выполнить задание (2 балла)

ребенок не справляется с предложенным заданием (1 балл)

Задание 4. Сформированность ориентировки на плоскости стола

Ход работы: Ребенка просят

Найти середину стола, расставить предметы по краям стола, показать углы

Накрыть стол для того, чтобы напоить кукол чаем, рассказать, где стоит чашка, где лежит ложка

Критерии оценки:

ребенок справляется с предложенным заданием (3 балла)

ребенок затрудняется выполнить задание (2 балла)

ребенок не справляется с предложенным заданием (1 балл)

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Анализ анамнестических данных, полученных в результате изучения медицинских карт и индивидуальных образовательных маршрутов детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения, что свидетельствуют о том, что почти у всех детей наблюдается неблагоприятное течение пренатального и натального (родового) периодов: ранний и поздний токсикоз, угроза выкидыша, хроническая внутриутробная гипоксия плода, стремительные роды, кесарево сечение.

В ходе проведения методики обследования исходного уровня готовности к обучению пространственной ориентировки детей со зрительной патологией (Л. А. Рудакова, 1995) (Приложение 1) были получены следующие данные:

Задание 1. Называние и показ частей собственного тела и лица.

С показом по словесной инструкции и называнием части своего тела и лица собственного справился 1 ребенок (16,6 % испытуемых). Показывают части своего тела и лица, затрудняясь назвать некоторые части своего тела и лица 4 ребенка (66,6 %). Один ребенок не смог показать и назвать большинство частей своего тела и лица (16,6%).

Один ребенок показывает и называет части тела и лица куклы (16,5%), 5 детей затрудняются или не могут показать и назвать большинство частей тела и лица куклы (83,5%).

При обследовании умения ориентироваться в «схеме тела» человека, стоящего напротив, и лица выяснилось, что 50% детей (3 ребенка) затруднились назвать некоторые части своего тела и лица экспериментатора и 50% вообще не справились с заданием (3 ребенка).

Необходимо отметить, что большинство детей могли правильно показать, но в словесном определении пространственного расположения частей своего тела затруднялись, что соответствует результатам исследования состояния ориентировки в пространстве у дошкольников с 4 до 7 лет с косоглазием и амблиопией и нормальным зрением, проведенным Л. А. Дружининой по диагностическим методикам, разработанным Л. А. Венгером, Н. Н. Поддьяковым, Л. И. Солнцевой, Л. И. Плаксиной, Е. Н. Подколзиной.

Задание 2. Изучение сформированности пространственных понятий

Относительно себя:

Показать правую, левую руку; определить правую и левую стороны относительно самого ребенка - затруднились (показывали методом проб и ошибок) 2 ребенка (33,3%), не справились 4 ребенка (66,7%)

Назвать предметы, расположенные впереди, сзади, сверху, снизу от себя справились 2 ребенка (33,3%), затруднились 3 ребенка (50%), не справился 1 ребенок (16,7%)

С показом направления от себя: вперед-вперед, назад-сзади, направо-справа (игры «Куда бросили мяч?», «Найди соседа») - с помощью взрослого справился 1 ребенок (16,7%), не справились 5 детей (83,3%)

Назвать направление расположения предметов относительно себя – вперед, перед, за, сзади, слева, вверху (игра «Отыщи игрушку») не смогли 2 ребенка (33,3%), затруднились (понадобилась помощь взрослого) 4 ребенка (66,7%),

Назвать где расположен, укатившийся мяч по отношению к ребенку далеко, близко смог 1 ребенок (16,7%), затруднились 2 ребенка (33,3%), не смогли назвать 3 ребенка (50%).

Как считает Васильева М.В., дети с нормальным зрением способны различать пространственные направления от себя: справа — слева, вперед (спереди) — позади (сзади), вверху — вниз уже в трехлетнем возрасте.

Дети с функциональными нарушениями зрения значительно отстают от этих показателей. Полученные данные подтверждают утверждение З.П. Малевой, что у детей с функциональными нарушениями зрения старшего дошкольного возраст выявляются проблемные зоны в сформированности пространственных понятий, из-за снижения остроты зрения и недостаточности состояния здоровья. Во время выполнения задания, под руководством взрослого дети начинали выделять и правильно называть свою правую руку. Она выступала, как рука, выполняющая основные действия: «Этой рукой я кушаю, рисую, здороваюсь. Значит, она правая». Определить направление в качестве «справа» или «слева» удавалось детям только по отношению к положению правой руки.

Относительно предмета:

Достать, по просьбе экспериментатора, игрушку из ящика стола, поставить игрушку на стол, под стол, подержать над столом, поставить

между столом и стулом - затруднились 2 ребенка (33,3%), не справились с заданием 4 ребенка (66,7%).

Задание 3. Сформированность ориентировки на плоскости листа

Показать правую, левую, верхнюю, нижнюю стороны листа -
затруднились 2 ребенка (33,3%), не смогли 4 ребенка (66,7%)

Разложить предметы (разноцветные кружки) справа и слева, вверху и внизу, посередине листа – не справился никто из испытуемых (100%)

Разложить предметы по порядку слева направо -не смог 1 ребенок (16,7%), затруднились 5 детей (83,3%)

Разложить предметы сверху вниз - смог 1 ребенок (16,7%), затруднились 2 ребенка (33,3%), не справились 3 ребенка (50%).

Назвать расположение предметов на листе (справа и слева, вверху и внизу, посередине) - затруднился 1 ребенок (16,5%), не справились 5 детей (83,5%).

Простейшая ориентировка на плоскости листа (посередине, в верхнем (нижнем) правом (левом) углу; верхняя (нижняя) сторона; боковые – правая и левая сторона) доступна детям с нормальным зрением в старшем дошкольном возрасте. Дети с функциональными нарушениями зрения в возрасте 5-6 лет не справляются с пространственной ориентировкой на листе. Чистый лист бумаги, в отличие от окружающего мира или рисунка не имеет дополнительных пространственных ориентиров в виде линии земли, неба или фигуры человека, кроме того, лежащий горизонтально (на ненаклонном столе) лист бумаги с точки зрения некоторых детей не имел верха и низа.

Задание 4. Сформированность ориентировки на плоскости стола

Найти середину стола, расставить предметы по краям стола, показать углы - затруднились 6 детей (100%) (путали края и углы)

Накрыть стол для того, чтобы напоить кукол чаем, рассказать, где стоит чашка, где лежит ложка – 4 ребенка затруднились (66,5%), 2 ребенка не справились (33,5%).

У исследуемых детей не сформированы представления о направлениях пространства, которые не связаны с его собственным телом. Тело является для них центром, «точкой отсчета», по отношению к которой ребенок только и может определять направления.

2.3. Проект системы работы по обучению декоративному рисованию как средства формирования ориентировки в пространстве детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения

Анализ научной и методической литературы по проблеме исследования, результатов проведения констатирующего эксперимента позволяет утверждать, что дети старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения испытывают серьезные трудности в ориентировке в пространстве.

Цель: разработать компоненты систему работы по формированию ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством обучения декоративному рисованию.

Задачи:

1. разработать содержание работы по использованию декоративного рисования как средства формирования ориентировки в пространстве детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения.

2. определить этапы работы, организационные формы, методы и приемы работы по обучению декоративному рисованию как средства формирования ориентировки в пространстве детей среднего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения.

При планировании системы работы учитывались материалы исследования Л.П. Гладких (1988, 1993), Л.И. Плаксиной (1988, 2008) и других, в соответствии с которыми предполагается сначала формирование у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения правильных и полных представлений о предмете как исходного этапа организации продуктивной деятельности с целью обучения декоративному рисованию, а затем ознакомление с различными видами орнаментов, а также с приемами их построения.

В предметно-практической деятельности, предшествующей рисованию, осуществляется знакомство детей с произведениями народного искусства, разносторонний анализ объектов, их признаков и свойств, стимулирование накопления детьми чувственного опыта и усвоения доступных способов восприятия предметов искусства.

Решаются следующие задачи:

- знакомство с использованием орнамента в окружающей жизни;
- изучение народных промыслов России;
- изучение и самостоятельное выполнение всех видов орнамента на основе повтора, вариативности и импровизации.
- использование сравнение различных видов народных промыслов и выделение основ их росписи.

Следующий этап работы включает формирование графических навыков в рамках непосредственно образовательной деятельности по обучению декоративному рисованию.

Опираясь на полученные результаты диагностики, исходя из задач программы по развитию ориентировки детей с нарушенным зрением, учитывая патологию зрения детей, для закрепления знаний и дальнейшего формирования навыков ориентировки в пространстве были поставлены следующие задачи:

- Развивать ориентировку в микропространстве по плану

- Формировать у детей прочную связь слов, обозначающих пространственные признаки
- Совершенствовать представления о схематичном изображении предметов.
- Обучать моделированию простых пространственных отношений с помощью плоских геометрических фигур, развивать умение соотносить форму предмета с соответствующей геометрической фигурой

В рамках проекта предполагается осуществление интеграции разделов «Содержание коррекционной работы: Ориентировка в пространстве», реализуемой тифлопедагогом, и образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», реализуемой воспитателем.

В рамках интегрированной непосредственно образовательной деятельности используются наглядный, словесный, практический методы. В НОД включаются физкультминутки, элементы психогимнастики, гимнастики для глаз.

Знания закрепляются на следующих этапах обучения, в самостоятельной деятельности, в индивидуальной работе.

Интегрированная непосредственно образовательная деятельность по обучению декоративному рисованию как средства формирования ориентировки в пространстве детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения основывается на следующих принципах:

- осуществлять подбор иллюстративного материала следующим образом: при низкой остроте зрения формирование навыков сличения лучше начинать с цветных изображений; при более высокой остроте зрения предлагается анализ узора в силуэте, а позже - в контурном изображении;

- изучение народных промыслов начинать с изучения реальных объектов одновременно со специально выполненными наглядными пособиями. Наглядный материал вводится постепенно по мере нарастания сложности.

Одним из эффективных средств понимания и отображения пространственного отношения является применение работы на индивидуальных фланелеграфах по созданию орнаментов из вырезанных изображений [18].

Непосредственная работа над орнаментом имеет свои особенности:

- работу вести от простых линий и элементов к сложным;
- вести сравнение по размеру, цвету, отрабатывать разные варианты орнаментов, затем переходить к более сложным элементам орнаментов;
- проводить работу по подражанию, по наблюдению, по многократному повторению, по трафарету-лекалу (трафареты полные, частичные);
- использование индивидуальных фланелеграфов (составленное изображение затем переносят на бумагу).

Начинать работу над орнаментом в коррекционно-педагогической работе с детьми с нарушениями зрения следует с самого простого вида орнамента - орнамента в полосе.

Непосредственно образовательная деятельность с детьми, имеющими функциональные нарушения зрения, была разделена на блоки, по видам орнаментов, каждому из которых соответствовал определенный вид народной росписи. Каждый блок разделен на этапы (этап соответствует одной НОД).

Первый блок. Хохломская роспись. Ленточный орнамент.

Основа росписи: травки - плавно изгибающийся стебель, от которого отходят более мелкие стебельки, усеянные большими и малыми завитками; кудрина - цветочно-лиственный узор с округлыми широкими листьями, крупными цветочными головками и завитками. Цвет фона золотой, черный, красный.

Цель:

- Совершенствование представлений о схеме, условном изображении предметов, соотношение предметов и их условных изображений.
- Активизировать зрительно-пространственные навыки ориентировки на листе.

- Ориентировка «от себя» на поверхности листа

На первом этапе необходимо познакомить детей с использованием ленточного орнамента в предметах быта, продемонстрировав яркие, красочные предметы (ткани, бордюры, фризy, посуду, закладки и т.д.)

Цели: Определение понятия, что есть ленточный орнамент и самостоятельный вывод детей: что является орнаментом. Раскрытие понятие стилизации формы, размеров и цвета, на использование повторяющихся элементов, на ритм их чередования, на композицию (с использованием цветовых схем)

На втором этапе нужно показать детям, что орнамент имеет бесконечное количество решений. Для этого нужно предложить каждому ребенку выложить свой орнамент у доски на фланелеграфе (или на индивидуальных фланелеграфах на своем рабочем месте).

Цель такого вида работы заключается в возможности творческого подхода к предложенному заданию, в доказательстве многообразия композиционного решения и в закреплении понятия «орнамент».

На третьем этапе дети переходят к самостоятельной работе по построению орнамента на листе бумаги. По мере усвоения построения орнаменты в полосе (ленточные) усложняются.

Знания и навыки, полученные детьми, могут быть использованы при выполнении закладок в технике аппликации на декоративно-прикладной деятельности.

Второй блок. Жостовская роспись. Замкнутый орнамент

Основа росписи - цветочный орнамент, составленный из букета разнообразных цветов. Замкнутый орнамент может выполняться в круге (композиция строится на радиусах - тарелки), в квадрате (композиция строится на диагоналях и на осевых линиях - платки), в овале (композиция строится на осевых линиях - подносы). Композиция может быть выполнена в центре, по контуру, а также занимать все поле. Здесь важно выдержать

композиционный центр, т.к. именно он несет на себе смысловую нагрузку; не перегрузить композицию деталями, а также выдержать цветовое решение.

Цель:

- Повышать произвольность и точность зрительной ориентировки в микропространстве, развивать координацию «глаз-рука»,
- Закрепить определение пространственного расположения предметов в микропространстве с точкой отсчета от себя.
- Обучение ориентировке от центра листа в названных направлениях окружающего пространства
- Использовать в речи пространственные предлоги.

Этапы НОД:

Первый этап - показ предметов быта, имеющих замкнутый орнамент (рассмотреть и обследовать предлагаемые предметы быта). В ходе обследования предмета проводится беседа, позволяющая выяснить знания детей по изучаемому виду орнаментов.

Цели: Совершенствуются представления о стилизации, ритме, цвете, композиции и т.д.

Закрепление ранее полученных знаний.

Закреплять умения схематично зарисовывать предмет

На втором этапе предложить составить композицию на фланелеграфе (аналогично методике при составлении орнамента в полосе).

Цели:

Закреплять умения понимать схематичные изображения

Изучение понятий: дальше, чем...; ближе, чем...; между; справа, слева.

Учить располагать и находить предметы в названных направлениях пространства, ориентироваться в микропространстве

На третьем этапе учащиеся самостоятельно выполняют орнамент, используя шаблон общей формы (квадрата, круга, овала). Знания и навыки, полученные детьми могут быть использованы при украшении пластиковой

тарелки в технике аппликации пластилином на декоративно-прикладной деятельности.

Третий блок. Орнаменты для гжельских бордюров. Сетчатый орнамент.

Сетчатый (бесконечный) орнамент строится на основе сетки. Линии, образующие сетку, могут располагаться под прямым углом, а также под любым другим. Распространяется такой орнамент во все стороны.

Цель:

- Получение особых зрительных впечатлений связанных с тем или иным расположением элементов симметрии
- Совершенствование пространственной ориентации на плоскости листа
- Понимать и выполнять практические действия в соответствии со словесными инструкциями, контролировать свои действия с помощью зрения и слуха
- Обозначать направления движения соответствующими пространственными терминами

Этапы НОД:

Первый этап - показ предметов или фотографий, имеющих сетчатый орнамент. В ходе обследования предмета проводится беседа, позволяющая ознакомить детей с изучаемым видом орнаментов.

Цель:

Наблюдение на примерах, где все виды симметрии сетчатых орнаментов построены из одной и той же элементарной фигурки.

Изучение пространственных направлений на плоскости листа, с точкой отсчета от центра, или/границ (верх, низ, право, лево)

Второй этап изучение техники с прямых линий различной толщины, точек, сеточек, завитков, дуг, травинок.

Цель: Научиться проводить прямые параллельные линии, рисовать точки и кружочки в пересечениях

Освоение простого гжельского орнамента-сеточки. Дети должны, уловить закономерность расположения орнамента

Третий этап. Заполнение плоскости различных сеток равными фигурами

Знания и навыки, полученные детьми могут быть использованы на занятиях по декоративно-прикладной деятельности - создаем изразец в стиле Гжель

Дети с низкой остротой зрения или те, которые слабо владеют изобразительными навыками, могут использовать приемы рисования с помощью обводки по контуру, по трафарету или штампы. Это позволяет детям почувствовать себя более уверенно при выполнении задания и овладении изобразительными навыками рисования.

Формы организации работы с воспитанниками: в соответствии с ФГОС Дошкольного образования, Программами специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения) / Под ред. Л.И. Плаксиной (2003) реализация содержания проекта по обучению декоративному рисованию как средству развития ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения осуществляется в рамках *интегрированных занятий*, включающих реализацию тифлопедагогом задач коррекционного направления работы «Ориентировка в пространстве», и реализацию воспитателем задач образовательной области «Художественно-эстетическое развитие».

Выводы по главе 2:

В ходе проведения констатирующего эксперимента были решены следующие задачи:

- Был подобран диагностический инструментарий, направленный на изучение особенностей пространственной ориентировки (Методика обследования исходного уровня готовности к обучению пространственной ориентировки ребенка со зрительной патологией (Л.А.Рудакова, 1995)
- В результате эксперимента были изучены особенности восприятия пространственных отношений и особенности ориентировки в микропространстве, которые свидетельствуют о следующем:
- При выполнении практических действий в пространственной ориентировке, дети стремятся к непосредственному контакту с объектом или предметом, близко подходят к ним, используют как точку отсчета свое тело или руку для соотнесения положения объекта;
- выделение направлений «право-лево» дети осваивают труднее, чем «верх-низ», «спереди-сзади»;
- не умеют ориентироваться в пространстве листа бумаги. Они затрудняются в определении правой и левой стороны, верхнего, нижнего края листа бумаги, его середины;
- задания, которые содержат два и более условия, затрудняют действия детей («в верхнем левом углу», «внизу справа», «слева у самого края» и т. д.).
- Часть детей испытывают трудности при определении такого признака пространства, как удаленность, а большинство детей не могут определить удаленность предметов, что обуславливает недостаточность зрительно-пространственной ориентировки.
- У исследуемых детей только начинают формироваться представления о направлениях пространства, которые не связаны с его собственным телом. Оно является для него центром, «точкой отсчета», по отношению к которой ребенок с функциональными нарушениями зрения только и может определять направления.

Заключение

Проблема восприятия пространства и пространственной ориентировки является одной из самых сложных научных проблем. Понятие «ориентировка в пространстве» рассматривается различными исследователями, которые подчеркивают ее универсальное значение для всех сторон жизни человека. В процессе ориентации осуществляется восприятие пространства, сличение воспринятого с имеющимися представлениями и определение взаиморасположения человека, окружающих его объектов.

Восприятие пространства – это сложная ассоциация, которая образуется из-за взаимодействия различных анализаторов внешней и внутренней среды человеческого организма. Деятельность одного анализатора всегда соотносится с деятельностью других анализаторов, участвующих в пространственной ориентировке и образующих сложный системный механизм.

Для детей дошкольного возраста со зрительной патологией, обусловленной функциональными нарушениями зрения, характерны ряд особенностей развития навыков ориентировки в пространстве, связанные с нарушениями бинокулярного и стереоскопического зрения, а также глазодвигательных функций.

Результаты исследований Плаксиной Л.И., Подколзиной Е.Н., Солнцевой Л.И. показали, что нарушения зрения, возникающие в раннем возрасте, отрицательно влияют на процесс формирования пространственной ориентировки у дошкольников со зрительной патологией.

Проведенные нами исследования показали, что для дошкольников с функциональными нарушениями зрения характерна недостаточная сформированность пространственных представлений.

Дети допускают ошибки при словесном обозначении пространственных отношений, при выделении предметов на плоскости они выделяют только отдельные признаки пространства, не устанавливают

взаимосвязи между плоскостью и предметами на ней. Полученные результаты исследований свидетельствуют о том, что дети старшего дошкольного возраста с нарушением зрения нуждаются в организации специального обучения пространственной ориентировке.

Большие трудности возникают у детей с нарушением зрения при восприятии и отображении пространственных отношений предметов. Понимание и правильный перенос пространственных признаков предмета на плоскость листа во многом зависит от того, как организована непосредственно образовательная деятельность по декоративному рисованию.

Целенаправленное восприятие пространства должно быть осознано ребенком. В условиях зрительно-пространственной недостаточности от педагога требуется применение специальных приемов и способов понимания пространственных признаков. Одним из видов специальных НОД по формированию навыков ориентировки в пространстве может являться декоративное рисование.

Основные задачи обучение пространственной ориентировке дошкольников со зрительной патологией:

- формирование потребности в самостоятельной ориентировке;
- преодоление страха пространства и неуверенности в своих силах;
- овладение ориентировкой на своем теле;
- обучение способам и приемам ориентировки в микропространстве (за столом, на листе бумаги, в книге);
- формирование необходимых специальных умений и навыков самостоятельного овладения замкнутым и свободным пространством и ориентировки в нем.

Библиографический список

1. *Акшони́на, А.Я., Васи́на, Г.В.* Развитие пространственной ориентировки у детей со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития./ А.Я. Акшони́на, Г.В. Васи́на. — М.: «Логос», 2008.
2. *Бадаля, Л.О.* Невропатология./ Л.О. Бадаля. — М.: «Академия», 2001. — 384 с.
3. *Венедиктова, М.В., Галкина, Л.Н.* Методическое пособие по обучению и воспитанию детей с нарушением зрения дошкольного возраста./ М.В. Венедиктова, Л.Н. Галкина. — Нижний Новгород: «Перспектива», 2004.
4. Воспитание и обучение слепого дошкольника./ Под ред. Л.И. Солнцевой. — М.: «Просвещение», 1967.
5. Воспитание слабовидящего ребенка в семье./ Под ред. В.П. Ермакова, А. А. Щегловой. — М., 1986. — 64 с.
6. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье./ науч. ред. В. А. Феоктистова. — М.: «Логос», 1993. — 78 с.
7. *Гладких, Л.П.* Как научить слабовидящего ребенка декоративному рисованию./Л.П. Гладких. // Дефектология. — 1993. — № 3. — С.59.
8. *Григорьева, Л.П., Вернадская, М.Э., Блинникова, И.В., Солнцева, О.Г.* Развитие восприятия у ребенка: Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе./ Л.П. Григорьева, М.Э. Вернадская, И.В. Блинникова, О.Г. Солнцева. — М.: «Школа-Пресс», 2001. — 96 с: ил. 64 с.
9. *Денискина, В.З.* Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения./ В.З. Денискина. — Уфа: Изд-во Филиала МГОПУ им. М.А. Шолохова в г. Уфе, 2004. — 62 с.
10. *Дружинина, Л.А.* Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения. Методическое пособие./ Л.А. Дружинина. — М.: Изд-во «Экзамен», 2006. - 159 с.

11. *Дружинина, Л. А.* Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения. Методические рекомендации./ Л. А. Дружинина. - Челябинск: АЛИМ, 2008. - 206 с.
12. *Дружинина, Л.А.* Занятия по развитию зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения./ Л.А. Дружинина. – Челябинск: АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008.
13. *Евмененко, Е. В., Трущелева, А. В.* Психология лиц с нарушениями зрения. Учебно- методическое пособие./ Е. В. Евмененко, А. В. Трущелева. – Ставрополь: - СГПИ, 2008. - 220с.
14. *Ермаков, А.П.* Основы тифлопедагогики./ А.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М., 2000. – 119 с.
15. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения. Методические рекомендации./ [сост. Л. А .Дружинина и др.; науч. ред. Л.А.Дружинина]. — Челябинск: АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008.
16. *Земцова, О.Н.* Вправо-влево, вверх-вниз (ориентируемся в пространстве)/ О.Н. Земцова. – М., 2005.
17. *Лап, Е.А.* Развитие связной речи детей 5-7 лет с нарушениями зрения./ Е.А. Лапп. – М., 2006.
18. *Литвак, А. Г.* Тифлопсихология: уч. пособие для пед. ин-тов./ А. Г. Литвак. – М.: «Дефектология», 1985.
19. *Лубовский, В.И.* Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития./ В.И. Лубовский.// Дефектология. – 1994. - №4.
20. *Люблинская, А. А.* Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста. Хрестоматия в 6 частях./ А. А. Люблинская. – СПб.: – 1994. – IV-VI часть. – 235 с.
21. Методические рекомендации к «Программе воспитания и обучения в детском саду»./Под ред. В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: «Мозаика-Синтез», 2006. – 400 с.

22. *Мусейибова, Т. А.* Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста./ Т. А. Мусейибова.// Дефектология. – 1970. - №3. - 36-40 с.
23. *Мухина, В.С.* Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. Л.А. Венгера./ В.С. Мухина. — М.: «Просвещение», 1985.
24. *Нагаева, Т.И.* Нарушения зрения у дошкольников. Развитие пространственной ориентировки./ Т.И. Нагаева. – Ростов н/Д: «Феникс», 2008. – 92 с.
25. Наша любовь и забота о детях, имеющих проблемы со зрением: Коррекционно-воспитательная работа в образовательном учреждении «Начальная школа-детский сад» для детей с нарушением зрения./ Под ред. Л.И. Плаксиной. — М.: «Город», 1998;
26. *Нечаева, Т.И.,* Развитие пространственной ориентировки./ Т.И. Нечаева. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008.
27. *Никулина, Г.В., Волкова, И.П., Фещенко, Е.К.* Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения: Учебное пособие./ Под ред. Г.В. Никулиной/ Г.В. Никулина, И.П. Волкова, Е.К. Фещенко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. - 84 с.
28. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ [Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.]; под ред. Л.В. Кузнецовой — М.: Издательский центр «Академия», 2008.
29. *Плаксына, Л. И.* Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе предметного рисования./ Л. И. Плаксына. — М., 1991.
30. *Плаксына, Л.И.* Один из приемов коррекции зрительной недостаточности у детей дошкольного возраста на занятиях изобразительной деятельностью./ Л.И. Плаксына. // Дефектология. – 1994. – № 1. – 65 с.
31. *Плаксына. Л.И.* Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения : учеб.-метод. пособие

для педагога дефектолога./ Л.И. Плаксина. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. — 87 с.

32. *Плаксина, Л.И.* Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения в процессе обучения математике./ Л.И. Плаксина. — Калуга:, 1998. — 118 с.

33. *Плаксина, Л.И.* Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения./ Л.И. Плаксина. — М.: «ГородД», 1998.

34. *Плаксина, Л.И., Григорян, Л.А.* Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения./ Ин-т коррекц. педагогики РАО — М.: «ГородД», 1998.

35. *Подколзина, Е. Н.* Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения: метод. Пособие./ Е. Н. Подколзина. — М.: «Линка-Пресс», 2009. — 176 с.

36. *Подколзина, Е.Н.* Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения./ Е.Н. Подколзина.// Дефектология. — 2008. — №4.

37. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду./ Под ред. Л.И.Плаксиной. — М.: Издательство «Экзамен», 2003.

38. *Подколзина, Е.Н.* Вопросы работы тифлопедагога детского сада для детей с нарушением зрения / Е.Н. Подколзина.//Дефектология — 2003. - №3.

39. РАЗВИТИЕ. Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений. Старшая группа./ Под ред. Л. А. Венгер, О.М. Дьяченко. — М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2000.

40. *Семаго, Н. Я.* Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы./ Н. Я. Семаго.// Дефектология — 2000. - №1.

41. *Сиротюк, А.* Плоды просвещения./ А. Сиротюк.// Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1.
42. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ: Учеб. - метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений по курсу «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения»./ Сост. Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Изд-во «Букватор», 2006.
43. *Солнцева, Л.И.* Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста./ Л.И. Солнцева. — М.: 2000.
44. *Солнцева, Л.И.* Тифлопсихология детства./ Л.И. Солнцева. - М.: «Полиграф сервис». – 2000. – 126 с.
45. *Солнцева, Л.И.* Тифлопсихология детства./ Л.И. Солнцева. — М.: «Полиграф-сервис». – 2000.
46. Специальная дошкольная педагогика. Учеб. пособие для вузов./ Под ред. Стребелевой Е.А. — М.: 2001.
47. *Стребелева, Е. А., Венгер, А. Л., Екжанова, Е. А. и др.* Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие./ Под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Издательский центр «Академия» - 2002. - 312 с.
48. *Феоктистова, В.А.* Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье./В.А. Феоктистова. — М.: 1999.
49. *Фрейлах, Н.И.* Методика математического развития./ Н.И. Фрейлах. – М.: Издательский дом «ФОРУМ»: ИНФРА-М – 2006.
50. *Эльконин, Д.Б.* Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений./ Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. — М.: Издательский центр «Академия» - 2004

Приложение 1.

**Изучение особенностей ориентировки в пространстве у детей
старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями
зрения**

Показатели сформированности ориентировки в пространстве			1	2	3	4	5	6
Ориентировка на своем теле, теле близких людей	Название и показ частей тела и лица	экспериментатора	2	1	2	2	1	1
		собственного	3	2	2	2	1	2
		куклы	3	1	1	1	1	1
сформированность пространственных понятий	относительно себя	право-лево	2	2	1	1	1	1
		предметы впереди, сзади, сверху, снизу	3	2	3	2	1	2
		направление вперед-вперед, назад-сзади, направо-справа	2	1	1	1	1	1
		направление впереди, перед, за, сзади, слева, вверху	2	1	2	2	1	2
		далеко, близко	3	2	2	1	1	1
		относительно предмета	на, под, между	2	1	1	2	1
Сформированность ориентировки	на плоскости листа	правую, левую, верхнюю, нижнюю стороны листа	2	1	2	1	1	1
		разложить предметы справа и слева, вверху и внизу, посередине	1	1	1	1	1	1
		разложить предметы по порядку слева направо	2	2	2	2	2	1
		разложить предметы сверху вниз	3	2	2	1	1	1
		назвать расположение предметов на листе (справа и слева, вверху и внизу, посередине)	2	1	1	1	1	1
	на плоскости стола	Найти середину стола, расставить предметы по краям стола, показать углы	2	2	2	2	2	2
		Накрыть стол для того, чтобы напоить кукол чаем, рассказать, где стоит чашка, где лежит ложка	2	2	2	2	1	1