

**МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**

**ТАШКЕНТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ НИЗАМИ**

**Специальная методика дошкольного воспитания**

Тошкент – 2007

## **Аннотация**

Настоящее учебник предназначено для преподавателей и студентов дефектологического факультета педагогических вузов. Учебное пособие рассчитано на подготовку дефектологов, воспитателей к практической работе с умственно отсталыми детьми и основные направления коррекционной – педагогической работы в специальных дошкольных учреждениях.

## Предисловие

На современном этапе развития народного образования в Республике Узбекистан особое значение придается необходимости всестороннего, гармоничного развития подрастающего поколения. Успешному решению поставленной задачи способствует организация специализированного подразделения в системе народного образования – основной задачей, которого является обеспечение условий, способствующих полноценному психическому и личностному развитию каждого ребенка.

Подготовить умственно отсталых детей, как члена общества, считается современными требованиями. Большое значение имеет подготовка умственно отсталых детей к развитию разговорной речи, ознакомлению с художественной литературой, окружающим миром, формированием математических представлений, изобразительной деятельностью, игрой и подготовкой к школе.

В учебник включены задачи программы «специальная методика дошкольного воспитания» основы теории и методики.

Учебник рассчитан студентам не только в период учебы, но и в проведении занятий в специальном детском саду. Учебник предназначен для студентов дефектологического факультета педагогических вузов, а также для дефектологов, воспитателей специальных дошкольных учреждений.

# **1 – ГЛАВА. РАЗВИТИЕ РЕЧИ В СПЕЦИАЛЬНОМ ДЕТСКОМ САДУ.**

## **1.1. Задачи, содержание по развитию речи в специальном детском саду.**

Методика русского языка является, педагогической наукой и в ней выделяются такие разделы; 1. Методика развития речи в детском саду; 2. Методика русского языка в начальных классах массовых школ. Методика русского языка это педагогическая наука, которая изучать закономерность в педагогической деятельности направленные на формирование речи детей логопедов дошкольного возраста. Основной задачей является разработать на научной педагогической основе средства, методы, приемы развития речи. Основное содержанием курса это формирование устной речи дошкольников и навыков речевого общения с окружающим.

Методика развития речи даёт ответы на такие вопросы: 1. Чему учить (какие речевые умения воспитывать у детей) 2. Как учить (какие методы и приемы, использовать при формировании речи).

Методика развития речи тесно связана с другими частными методиками дошкольного воспитания, потому что речь – одно из важнейших средств развития личности ребенка. Ребенок должен понимать речь окружающих, уметь выразить свои мысли и желания. Речь проходит через всю деятельность ребёнка. Для развития речи необходимо два условия: 1) биологическое (нормальное функционирование центральной нервной системы);

2) Социальное (речевая среда без неё не может речь развиваться у ребенка).

Язык тесно связан с развитием мышления. Мышление и речь складываются в процессе трудовой деятельности у человека. Они взаимосвязаны и не могут друг без друга. Мышление отражает объективную реальность, слово, т.е. речь это способ передачи мысли другим людям. Слово

и понятие они взаимосвязаны и взаимообусловлены, не будет, речи и не будет развиваться, мышление и наоборот.

Методика развития речи она тесно связана с наукой, как языкознание. Мы пользуемся разделам языкознания фонетика, орфоэпия, лексикология, грамматика, морфология, синтаксис. Методика развития речи связана с наукой психологией. Психология дает понятия о развитии речи и функции, а это очень важно. Какие функции речи: 1) коммуникативная (обмен мысли), 2) язык речь является орудием познания.

В ходе исторического развития человечество накапливало определенный опыт и очень важно передать этот опыт следующим поколениям. Сначала была устная речь, затем устная речь перешла в письменную. 3) Речь, как способ решения мыслительных задач. 4) Номинативная функция. Каждый предмет, событие мы обозначаем словами. Очень важная функция речи, регулирующая функция поведения человека.

Методика развития речи связана со специальной психологией. Методика опирается на основной тезис психологии о развитии ребенка, о ведущей роли обучения и воспитания в умственном развитии ребенка. Методика развития речи связана с дошкольной педагогикой, историей дошкольной педагогики, контактирует тесно с методикой русского языка в начальной школе. Перед воспитателем стоит задача способствовать успешному овладению дошкольниками практическими речевыми умениями и навыками, которые подготовят их к овладению грамотой, к учению в школе.

Основные разделы методики развития речи воспитание звуковой стороны речи, развитие лексической стороны речи, формирование грамматического строя речи, развитие связной речи (диалогической и монологической), знакомство с художественной литературой, подготовка к школе и обучение к грамоте.

Таким образом, методика развития речи в детском саду имеет богатые теоретические основы. Ее связи с другими науками, должны углубляться, крепнуть.

Главная задача специального детского сада коррекция речевых нарушений. Основная форма дошкольного обучения это занятия. По дидактическим целям можно выделить такие занятия: 1) сообщение нового материала; 2) закрепление материала; 3) обобщающее занятие, чаще всего проводятся 4) комбинированные занятия. Для того чтобы занятия были интересными и эффективными существуют требования.

**Тщательная подготовка к занятию, определить ее цели, содержание.**

Воспитателю должны быть ясны речевые задачи и конкретное речевое содержание. Подбираются методы и приемы для изучения программного материала продумывается ход занятия. Подготавливаются нужные наглядные пособия, оборудование. Определяются индивидуальные задачи обучения.

**Оптимальная интенсивность нагрузки.** Воспитатель руководствуется принципом развивающего обучения. Он дает детям такое задание, которое требовало бы активной умственной деятельности. Если же у ребенка отсутствует работа памяти, мысли, а воспитатель требует лишь пассивного созерцания, тихого поведения и повторения, давно известных детям фактов, занятие превращается для них в зрелище.

**Воспитывающий характер обучения.** На занятиях по развитию речи реализуется принцип воспитывающего обучения. Воспитывающее воздействие оказывает правильную организацию, методику ведения занятия. В процессе развития речи, как уже говорилось, совершенствуются все психические процессы. Важно, чтобы на занятиях формировались познавательные интересы детей, от общей любознательности в младшем возрасте к дифференцированным и стойким интересам старших дошкольников, к анализу и оценке своей деятельности. Содержание и организация занятий помогает воспитать такие морально-волевые черты, как целеустремленность, дисциплинированность, тактичность и другие.

**Речевая активность ребенка на каждом этапе развития ребенка.** Понятие речевая активность не означает непрерывная речь вслух. Она должна выражаться в активном восприятии ребенком речи воспитателя и сверстников, в понимании её. Повышает активность разнообразие деятельности, смена её видов, игровые приемы. Активности детей содействует правильная методика диалога, а также творческие задания.

**Учитываются индивидуальные особенности детей.**

При подборе индивидуальных заданий и приемов обучения воспитатель учитывает уровень знаний и речевые навыки ребенка, его интересы и склонности. Особое внимание воспитатель должен уделять на занятии детям, у которых плохо развита речь. Большое внимание заслуживают дети, имеющие особенности в речевом развитии, - молчаливые, необщительные, несдержанные, болтливые.

**Закреплять пройденный материал на других занятиях и в другой деятельности.**

Это требование основано на одном из дидактических принципов - повторности. Соблюдение его очень важно в речевой работе, где идет процесс выработки сложных умственных умений и навыков.

Некоторые речевые задачи решаются на всех занятиях это формирование умения слушать, отвечать и спрашивать, воспитание правильного темпа речи, исправление грамматических ошибок.

Не всякий программный материал может быть преподнесен путем обучения на занятиях. Так, труд детей хозяйственно-бытовой, ручной, сельскохозяйственный эффективное средство обогащения словаря, средство для формирования навыков речевого общения. Разговоры и рассказы о трудовом процессе служат для активизации словаря, для развития связной речи, а также игра является эффективным средством воздействия на качество детской речи. Каждый вид игр имеет особое значение. Ролевые игры способствуют самостоятельным высказываниям детей, активизируют определенную группу словаря. Строительные игры пополняют и

активизируют словарь за счет наиболее трудных для дошкольников слов. Подвижные музыкальные игры с текстом формируют выразительность речи, хорошую дикцию. Дидактическая игра применяется для закрепления знаний об окружающем, тренировки речевых умений и навыков.

#### **Учет результатов занятия.**

Учет знаний проводится воспитателем по ходу занятия, в процессе наблюдения за речью детей. Результаты наблюдений воспитатель записывает в дневник ежедневно и учитывает их при определении дальнейших задач.

#### **Эмоциональный характер.**

Прежде чем начать занятие, нужно вызвать желание учиться, любознательность, стремление узнавать новое.

Интерес детей важный союзник воспитателя. Занятие должно приносить ребенку чувство удовлетворения.

#### **Вопросы:**

1. Задачи курса развития речи.
2. Какие используются учебные методы на занятиях развития речи.
3. Задачи методики.
4. Связь методики развития речи в детском саду с другими методиками.
5. Основные разделы методики развитие речи в детском саду.

#### **Литература:**

1. “Методика развитие речи детей”. Бородич А.М, Москва “Просвещение” 1981 г.
2. “Методика развития речи детей дошкольного возраста; А.П.Федоренко, Г.А.Фомичева, В.К.Лотарев, М.”Просвещение” 1984 г.

## **1.2.Методика формирования звуковой культуры речи в специальном детском саду.**

Звуковая сторона речи усваивается постепенно и к началу дошкольного возраста речевой аппарат ребенка должен быть сформулирован.

Задача воспитания звуковой культуры она весьма важна и эта работа по формированию звуковой стороны строится на основе орфоэпии. Просадеми – элементы выразительности чтения, темп речи, тембр, сила голоса, дикция. Выделяются следующие задачи развития над звуком речи:

### **1.Формирование правильного произношения.**

В норме у ребенка проявляется речевой слух, а произношением ребенок овладевает несколько позднее.

Для правильного формирования произношения звуков необходимо выработка, хорошая координация артикуляционного аппарата.

### **2.Выработка дикции.**

Дикция - внятное, четкое произношение слов и их сочетаний.

Работа над дикцией проводится в соответствии с "Программой" детского сада начиная со второй младшей группы (в основном в процессе пения и чтения стихотворений), а в старшей группе на занятиях по развитию речи.

3.Работа над правильным слово произношением и ударением, особенно речи детей в детском саду, диктует необходимость выдвинуть формирование произношения как отдельную задачу.

### **4.Работа над орфоэпической правильностью речи.**

Орфоэпия-совокупность правил образцового литературного произношения. В детском саду необходимо создать благоприятные условия для формирования литературного произношения, активно устранять отступления от орфоэпических норм в речи детей. В детстве легче сформировать правильное литературное произношение, чем взрослому человеку.

В младшем возрасте ребенок усваивает орфоэпические нормы практически, в силу подражания.

В старших группах эта задача является частью обучения родному языку.

5.Формирование темпа и качества голоса.

Правильная речь должна отвечать таким требованиям:

Средний темп, ритмичность, умеренность силы голоса и средняя высота голоса.

6.Воспитание выразительности речи.

Говоря о воспитании выразительности речи, мы имеем в виду две стороны: 1.воспитание культуры речевого общения (общий тон детской речи), 2.навыки поведения которые необходимы в процессе речевого общения.

7.Формирование фонематического слуха и речевого дыхания. Для того, чтобы ребенок правильно овладел речью, нужна нормальная работа слухового анализатора.

С развитием ребенка сначала формируется слуховое внимание, восприятие шумов и звуков речи. С первых дней пребывания ребенка в детском саду проводится работа по формированию фонематического слуха. Дети с ОНР первой степени с 3-х лет; дети с ОНР второй степени с 4-х лет; дети с ОНР третьей степени с 5-ти лети. Дети с ФФН принимаются в детский сад с 5-ти лет или 4,5. Дети с ФНР с 6-ти лет. Дети с заиканием с заиканием принимаются с 2-х лет. Речевое дыхание – эта одна из основ голосообразования и речи. Задача воспитателя преодолеть возрастные недостатки речевого дыхания, уделять внимание длительности и силе выдоха. Глубокому вдоху учим перед произнесением фразы. В норме 2-3 года ребенок на одном выдохе должен произносить 2-3 слова. В дошкольном возрасте 6-7 лет ребенок должен произнести фразу из 5-6 слов.

Занятие над звуковой стороны речи проводится во фронтальной форме работы. Методы для использования звуковой стороны речи: 1.дидактические игры;

2. подвижные и хороводные игры; 3. дидактические рассказы с включением учебных заданий. Для формирования выразительной речи эффективны пересказы, сказки. Отдельные интонации, работа над дыханием, отрабатываются методом упражнений. Ведущим приемом является образец правильного произношения, образец задания, который дает педагог.

Для того, чтобы ребенок правильно заговорил необходимо правильное положение и движение органов речи. На занятиях воспитатель, логопед работает над подвижностью языка (поднять язык вверх, отодвигать в глубь рта, рассказать сказку о веселом язычке), губ (умение их открывать, вытягивать вперед и т.д.) регуляцию движений нижней челюсти. Эта работа по развитию языка рассматривается не только как чисто логопедическая. Эта работа проводится со всеми детьми. Работа со звуками проводится в определенном порядке: а). звуки "раннего онтогенеза" гласные (а, о, у, и) и простые согласные звуки (м, п, б, т., д, .н, г, х, й, с, и др.); б). звуки "среднего онтогенеза" гласны (ы): дифференциация по мягкости и твердости усвоенных согласны: (л): озвончение всех согласных. В). звуки "позднего онтогенеза": (р), (р), (ш), (ж), (щ) которые требуют поднятия передней части языка и зубного (л), (ц). Работа над звуками осуществляется следующими последствиями: 1. Подготовка артикуляционного аппарата.

2. Постановка звука.

3. Закрепление звука слова, предложения и связная речь.

4. Дифференциация сходных звуков.

Структура работы над звуком.

1. Показ, объяснение артикуляции звуков многократное повторение звуков педагогом.

2. Произнесение изолированного звука и одновременно упражнение в речевом дыхании.

3. Проговаривание детьми слогов, слов (тембр, высота, сила, темп).

4. Упражнение. Проговаривание звука в предложениях, в словах, фразах, игре, чтение стихотворений, инсценирование рассказов, скороговорок.

Особенностью этого этапа является многократное повторение слов, звуков, стихотворений. Поэтому занятие должно быть интересной, разнообразить приемы, разнообразить речевой материал.

Работа над дикцией.

Формирование звукопроизношения связано с работой над дикцией. Хорошая дикция зависит от правильного произношения гласных, энергичного тонуса и точных координации движения артикуляционного аппарата.

Основным приемом работы будет показ, когда логопед произносит гласные надо протягивать. Сначала используем сопряженную речь, а потом отраженную. Для выработки дикции используются скороговорки. Скороговорки – это трудно произносимая ритмизированная фраза с часто встречающимися трудными звуками. Цель скороговорок это тренировки дикции в начале произносим медленно отчетливо, выделяются звуки, над которыми будем работать. Ребенок должен смотреть на артикуляционный аппарат логопеда, он должен запомнить и произнести. Сначала выбираем детей с хорошей дикцией и с памятью. Затем дети говорят хором по рядам, по группам громче, шепотом, к столу вызывают, и если ребенок ошибся его поправляют.

Работа над ударением. Эта работа проводится во всех группах. Мы в первую очередь сами должны говорить неторопливо, спокойно, четко, темп плавный должен быть. Для формирования правильного ударения мы используем различные игры. Например: что это? Игра "магазин", поручение есть, который дает и тот который выполняет. При проведении игры используются игрушки, натуральные предметы, картинки. Сначала работа проводится на двусложных словах - кубик, зайка, затем трехсложные кукла, организовать, организовать соревнование кто лучше скажет или кто лучше сможет закончить предложение. Можно использовать дидактические рассказы "закончить предложение" я начну, а ты закончи.

**ТЕМП и КАЧЕСТВО ГОЛОСА.**

Мы должны приучать детей к речи среднего темпа, плавный без лишних остановок. Для этой работы лучший прием хороводные игры с напевом с движением. Разучивание стихотворений, счет в заданном темпе, скороговорки, которые произносятся в разном темпе.

Ребенок должен принять спокойную позу и объяснять, что ему нужно и зачем это. Мы можем дать поручение, попроси у Саши куклу. Всё это закрепляется в ходе режима этого момента на других занятиях.

Основным приемом является выразительное чтение, работа над выразительностью мы сопровождаем объяснением, даем характеристику персонажа, для того чтобы помочь ребенку выбрать нужную интонацию. Прием: подсказывающая форма вопроса. В этой работе можно предложить ребенку творческое задание. Как ты думаешь, как можно выполнить это поручение, при этом обращаем внимание на позу ребенка, мимику, жесты.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИИ.**

Речевой слух это широкое понятие. Он в себя включает слуховое внимание, понимание слов, умение различать разные качества речи, тембр, выразительность и фонематический слух, работа по формированию речевого слуха проводится во всех возрастных группах. В начале должны дифференцировать звуки речи и окружающей действительности для этой работы в детском саду используются музыкальные инструменты различать звуки, которые производит различные предметы (стук по дереву, металлу, стеклу) дети должны различать эти разные звуки. Когда сильный звук можно поднять флажок, когда слабый звук можно опустить флажок, высота звука какой сильный или слабый. Учим ребенка, повторить сказанное за воспитателем, "угадай, что я сказала?". Большое внимание уделяется работе по развитию фонематического слуха в детском саду. Эта работа тесно связана, с работой над развитием правильного произношения. Развитый фонематический слух это ступень, основа обучению грамоте. Уже в средней группе выделяют такое понятие слово, звук, слог, предложение. В старшей группе идет работа над звуком, дается понятие гласные и согласные. В

старшей и подготовительной идет работа над звуковым анализом и синтезом: дети должны уметь выделять нужный звук. Характеристика звука хором, поочередно "У" - волк воет артикуляционный уклад, губы вытягивают, воздух идет свободный это гласный звук. Гласный звук мы обозначаем красным, повторите. Дети учатся членить предложения на слова, слова делятся на слоги. В слогах определяются звуки, какой 1, 2-ой. При помощи условного обозначения дети делают звуковой анализ, круги разных цветов (красный круг-гласный, синий круг твердый согласный) желательно с теми условными обозначениями, которые встречаются в школе.

### **ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ.**

Мы учим детей, делать приемный вздох и медленный выдох. Во время выдоха ребенок произносит слово или короткую фразу. При этом ребенок должен принять соответствующую правильную позу.

#### **Вопросы:**

1. Дайте характеристику звуковой культуре речи.
2. В каком порядке проводится постановка звука у детей.
3. В каком порядке проводится занятия при работе над постановкой звука.
4. Этапы при работе над постановкой звука.
5. Задачи звуковой стороны речи.
6. Методы и приемы работы над звуковой стороны речи.

#### **Литература:**

1. "Методика развития речи детей" Л.М. Бородич. Москва "Просвещение" 1981 год.
2. "Логопедические занятия в специальном детском саду" М.Б.Межиковская, М.П.Скрипченко. Ташкент "Укитувчи" 1989 год.

3. "Учите детей говорить" М.Н. Кольцова, Москва "Просвещение" 1973 год.

### **1.3. Методика развития лексической стороны речи в специальном детском саду.**

Словарная работа в детском саду это планомерное расширение словаря детей за счет незнакомых или трудных для детей слов. Расширение словаря идет через ознакомление с окружающей действительностью. Как появляется новое слово? Новый предмет показываем детям и объясняем. Словарь это важная часть в жизни любого народа, словарь очень изменчив. Слово это основная лексическая единица, выражающая понятие. В каждом слове мы выделяем его значение или заключенный в нем смысл, фонетики (поскольку состоит из звуков речи), лексики (обозначает явление действительности), грамматики (существует в определенной грамматической форме). При проведении словарной работы в детском саду мы учитываем все эти три характеристики. Слово и мышление тесно связаны, с изменением возраста в нашем сознании появляются новые факторы, идет их уточнение все это ведет к изменению в словаре. Особенности мышления определяют особенности детского словаря. Наглядно – действенное и наглядно – образное мышление объясняет наличие в словаре слов, которые обозначают предметы, явления, факты, качество и т.д. Появление словесно – логического мышления влечет за собой появление слов, понятий.

Языкознание и психология раскрывают, имеющий отношение к методике развития речи, понятие о словаре активном и пассивном. Активный это слова, которые говорящий понимает и употребляет. Пассивный словарь это слова, которые говорящий понимает, но сам не употребляет. В пассивный словарь входят слова, о значении которых можно догадываться по контексту, слова которые всплывают в сознании тогда, когда мы их слышим. Пассивный

словарь на много больше, чем активный. Словарная работа основывается и придерживается следующих принципов:

- работа над словом проводится при ознакомлении детей с окружающим миром;

- формирование словаря идет одновременно с развитием психических процессов и умственных способностей с воспитанием чувств, отношений и поведения детей;

Словарная работа проводится по следующим направлениям:

- обогащение словаря т.е. дается детям новые слова, знакомство с ними.

- уточнение словаря, идет стилистическая работа над словом, знакомим с новым значением слова её уточнением многозначности слова.

- активизация словаря. Перенесение слов из пассивного словаря в активный словарь.

- устранение нелитературных слов это просторечие, диалектные слова, жаргонные слова переводы этих слов в пассивный словарь.

Все направления в словарной работе решаются в единстве с другими задачами развития речи. Осуществлять эту задачу значит способствовать количественному накоплению слов, необходимых ребенку для речевого общения с окружающим. Усложнение словарной работы в каждой возрастной группе осуществляется :

- дети овладевают новыми словами в единстве с восприятием нового предмета, новых явлений.

- рост словаря за счет понимания слов обозначающих качество, свойство, детали предметов и соотношений.

- постепенно вводятся слова обозначающие элементы слова.

Этот процесс предполагает умение ребенка, обобщать существенные признаки предметов или явлений.

Приемы словарной работы должны помочь детям выделить нужное слово, познакомить с его значением, запомнить и употреблять в своей речи.

-Прием название или образец произнесение нового слова. Раскрывая какую-либо тему, педагог должен так произнести слово, чтобы дети обратили внимание, это достигается за счет дикции, произнести его четко, но нельзя произносить слово по слогам, нарушается нормы литературы, произношения. Произносим медленно, но не по слогам. Называние по возможности сопровождается показом объекта.

-Словотолкование - (что означает этот предмет).

-Объяснить значение слова, включив его в предложение, когда слово вступает в отношение с другими словами. Дети должны повторить. Проговаривание слова, по одному ребенку, затем в хоре. Хоровое повторение усиливает речевую активность детей.

-Объяснение происхождения слов. Например, транспорт. ( Почему называется грузовая? Потому, что возит грузы. Какие виды грузовиков есть?). Воспитатель должен поощрять вопросы детей о происхождении слов.

Для словарной работы используем упражнения, объяснение дидактической игры, например: "Кто больше назовет видов городского транспорта?".

-Обогащение словаря. Для обогащение словаря лучшим методом является непосредственно наблюдение, рассматривание предметов, осмотр помещения детского сада. Восприятие предмета сопровождается работой мышления ребенка: создается суждение об объекте, вычленяются существенные признаки предмета (из чего состоит трава), все это сопровождается, речью воспитателя и вводятся новые слова, слова закрепляются, новые слова уточняются, раннее известные значения какого-либо слова.

Начало занятий.

Важно, чтобы начало экскурсий проходило в группе, в спокойной обстановке. Что будут наблюдать? Логопед, воспитатель сообщает цель:

"Что будут наблюдать, что они должны принести и как они должны вести себя?". Если мы провели экскурсию, где машины, стройка, заранее

нужно посмотреть место. Выбрать место, откуда удобнее будет смотреть. По возможности дети во время экскурсии должны осязать предмет, для того чтобы наглядно получить представление о величине, форме.

### **Вопросы:**

1. Как связано слово со звуковым и грамматическим компонентами языка?
2. Что такое лексическое значение слова?
3. Задачи и содержание словарной работы.
4. Методы и приемы словарной работы на занятиях.

### **Литература:**

1. Бородич А.М. "Методика развития речи детей" Москва 1981 г.
2. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., "Логопедическая работа в д\с". Москва 1987 г.
3. В.В.Гербова "Занятия по развитию речи детей", Москва 1981 г.
4. Крылова Н.Л., Карц М.А. "Работа воспитателя по развитию речи в повседневной жизни".

### **1.4. Методика формирование грамматического строя речи.**

Термин "грамматика" употребляется в двух значениях: первое означает грамматический строй речи, второе значение грамматика это наука об изменении слов в сочетании с предложением. При формировании грамматически правильной речи мы различаем работу над морфологической и синтаксической стороной. Морфология изучает грамматические свойства слова, формы, синтаксис, словосочетание и предложения.

Грамматика эта логика языка. Каждая форма грамматики она выражает общее значение. Грамматика достаточно абстрактная наука, дети усваивают

грамматику практически и одновременно, в них формируется мышление. Грамматический строй усваивается ребенком самостоятельно, путем подражания в процессе речевой практики. В живой речи постепенно ребенок начинает замечать постоянное значение грамматических элементов.

У него начинает формироваться обобщенный образ значимых отношений элементов в слове, в словах появляется чутьё к грамматическому строю. В норме 3-х летний ребенок пользуется такими грамматическими категориями как род, число, время, лицо. Он начинает употреблять сложные предложения. Постепенно овладевая грамматическим строем, объясняется не только возрастными закономерностями нервной деятельности ребенка, но и сложностью грамматического строя русского языка. К 8-ми годам ребенок усваивает грамматический строй языка. В работе по формированию грамматического строя можно выделить несколько направлений:

- предупреждение появления у детей грамматических ошибок;
- исправление ошибок, которые в речи детей появляются;
- совершенствование синтаксической стороны речи, развития интереса к языку.

Наиболее часто дети испытывают следующие затруднения:

1.Окончание существительных множественного числа в родительном падеже. Дети часто добавляют окончания "ов".

2.Образование множественного числа существительных, обозначающих детенышей животных (жеребята, львята),склонение существительных обозначающих животных (волка, волков, кур, медведей).

3.Употребление несклоняемых имен существительных (пальто, много польт, какао).

4.Род имен существительных.

5.Ударение при склонении имен существительных.

6.Образование сравнительной степени имен прилагательных.

7.Образование глагольных форм.

8.Склонение некоторых местоимений числительных (два утенки,двое ведров).

9.Образование страдательных причастий (нарисоватая).

В некоторых местах может встречаться диалектизм(за грибам, с флажкам).

Морфологическая и синтаксическая сторона речи детей развивается одновременно. Но синтаксические ошибки они устойчивее, если они возникли, то они сохраняются в процессе всего речевого развития. Состояние грамматического строя у детей в одной и той же группе может быть различным, причины:

-от разницы психофизического развития детей;

-запас словаря, состояние фонематического слуха, состояние артикуляционного аппарата;

-сложностью грамматического строя языка;

-состояние грамматического строя речи окружающих взрослых.

В начале года, проводя логопедическое обследование, логопед отмечает, какие грамматические ошибки допускает ребенок, кроме того, мы наблюдаем за речью детей. Можно предложить такие виды работ : посмотреть картинку, спросить, сколько котят, кошек?, провести игру. Упражнение с картинками "Докончи предложение" Стоит много...кресел.

Висят детские ...(пальто).

Если ошибки носят индивидуальный характер, логопед должен выяснить причину и привлечь к исправлению ошибки родителей. На занятиях по развитию речи, логопед привлекает внимание детей только к нужной грамматической форме. Слова, его изменения становятся содержанием всего занятия, ребенок осознает правильность речи. Обучение правильной грамматической речи носит характер упражнений. На занятиях выбирается только одна задача. Это сложный материал для детей, если ошибка устойчивая и ребенок не слышит правильной речи, мы используем сопряженную речь, а затем отраженную. Занятия грамматикой следует

проводить непродолжительно, непринужденно, живо, не используя грамматические термины.

Для занятия выбирается только одна задача, например, употребление существительных среднего рода. Глагол 3 лица, множественного числа или конкретный глагол (хотеть)

Узкое содержание работы на занятие сконцентрировать внимание на нужном материале. Наряду с трудной формой полезно использовать и более легкие, уже твердо усвоенные детьми. Одно и то же программное содержание повторяется на занятиях несколько раз до полного исчезновения данной грамматической ошибки речи детей. Работа над одной, двумя формами может служить содержанием работы в течение целого месяца. Важную роль при этом играет образец речи самого педагога. Дать задание ребенку, что нарисовано на картинке, сколько предметов на картинке?. Если ошибка в речи детей устойчивая, то меняется сопряженная и отраженная речь в том случае если подсказка в исправлении не помогает. В старших группах значительное место занимают словесные упражнения. Сложной темой для детей является родовая принадлежность существительных. Эту тему лучше раскрывать, согласовывая с существительными, с прилагательным. Можно задать вопросы загадки (белое, вкусное, полезное)-молоко. Можно использовать дидактический материал чего не стало, кого не стало?.

### **Вопросы:**

1. Что называется грамматическим строем речи?
2. В чем для воспитателя состоит трудность обучения детей грамматике?
3. Почему так важно для интеллектуального развития детей усвоение ими грамматической системы родного языка?
4. Какова методика работы над сложным предложением в детском саду?
5. Задачи и содержание работы по формированию грамматического строя речи.

## 6. Методы и приемы обучения грамматически правильной речи.

### Литература:

1. А.М.Бородич "Методика развития речи детей" Москва "Просвещение" 1981 год.

### 1.5. Методика развития связной речи у дошкольников

Связная речь – смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение, взаимопонимание людей. Развитие связной речи это одна из самых главных задач детского сада и формирование её зависит от формы общения ребенка с окружающим, от социальных условий, от содержания речевого общения. Ребенок начинает осваивать слово вместе с присущим ему значением, но понятия, которые обозначают данным словом, будут усваивать постепенно.

Вначале отдельное слово имеет для ребенка смысл целого предложения. Этот период охватывает примерно от 1 до 1, 5 года, затем от 1, 5 лет до 1 года 10 месяцев ребенок пользуется двухсловными фразами. К 2 годам речь ребенка становится средством общения с окружающим. Речь ребенка в начале ситуативна, отрывочна. Постепенно речь становится связной. Ребенок растет, появляется новые впечатления. Он узнает больше предметов в окружающем мире, узнает много новых слов. Это требует развернутой речи. Наиболее простой формой устной речи является разговорная речь. Ребенок, где-то 2-3 годам начинает пользоваться разговорной речью. Разговорная речь ситуативная поддерживается собеседником. Вы с ребенком обсуждаете какой-то вопрос. Как воспитатель должен влиять на разговорную речь? Во всех возрастных группах умение разговаривать формируется в реальных жизненных ситуациях в деятельности. В течении дня логопед и воспитатель должен поговорить с каждым ребенком. Для этого используются все

режимные моменты прием детей, прогулка, одевание детей, еда, игра и труд детей. Формирование разговорной речи чаще всего происходит во время беседы. Беседа-это целенаправленный, заранее подготовленный разговор воспитателя, логопеда с группой детей. Вопросно-ответный характер общения позволяет актуализировать не случайные, а нужные факты, явления события. Заставляет сравнивать, наблюдать, обобщать. В единстве с мыслительной деятельностью формируется связанное высказывание. Беседа позволяет активизировать словарь детей, подбирать самые точные, самые нужные слова. В соотношении речь воспитателя и логопеда должно составлять  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{1}{3}$  часть высказывания, а остальное должно приходиться на долю детей. Тема каждой беседы должно соответствовать программе ознакомления с окружающим. Например, дети наблюдают за погодой. Какая погода? Солнце, облака. В каждой беседе выделяется, структурные компоненты начало, основная часть, окончание беседы. Начало беседы должно быть эмоциональным образным. Загадать загадку в начале беседы, рассказать короткое стихотворение, покажите предмет, картинку. Задать вопрос, а затем скажите, о чем мы будем говорить. Задача воспитателя вызвать интерес детей к предстоящей беседе, желание принять в ней участие.

Основная часть может быть разделена на микро темы или этапы. Наиболее трудный материал излагается в начале занятий. Воспитателю надо наметить этапы, т. е. выделить существенные компоненты того понятия, которое будет анализироваться с детьми.

Конец беседы, краток по времени он должен обобщить тему. Это может быть игра, практические действия, чтение книги, стихотворение, пение связанные с этой темой.

Ведущим приемом при проведении беседы является вопрос. Именно вопрос ставит мыслительно-речевую задачу. Упор во время беседы на вопрос поискового, проблемного характера:

"Чем похож, где используется, как используется, как узнать, как отличить, почему, зачем, для чего?". Воспитателю, логопеду следует помнить

о правильной методике постановке вопроса. Четкий, конкретный вопрос произносится неторопливо; с помощью логического ударения ставятся смысловые акценты: как узнают люди, где останавливается трамвай?. Приучайте детей воспринимать вопрос с первого раза. На занятиях по обучению связной речи используются другие приемы это объяснение воспитателя, логопеда, чтение художественной литературы, демонстрации наглядности, игровые приемы. Наглядный материал используется на любом этапе беседы. В детском саду беседа должна иметь непринужденный характер, поэтому допускается реплика. Более сложным разделом является обучение детей рассказываю. Потому что монологическая речь отличается от диалогической. Монологическая речь отличается большей развернутостью, она требует лучшей памяти. Она должна быть логически последовательной. Для того, чтобы быть понятным нужно использовать более распространенное предложение, точные слова использовать, должна быть взаимосвязь между частями высказываний. В дошкольном возрасте происходит овладение двумя типами устной монологической речи: 1.пересказ; 2.рассказ.

Пересказ это связное выразительное воспроизведение прослушанного художественного текста. Пересказ это сравнительно легкий вид деятельности, потому что есть готовый образец речь автора и готовое содержание. Нельзя требовать от детей дословного пересказа, и элементы творчества, должны быть в разумных пределах. Ребенок должен уметь пересказать текст свободно, но сохранить основную лексику автора.

Рассказ это самостоятельное развернутое изложение, какого либо факта или события. Рассказ более сложный вид деятельности. Рассказы бывают описательные и сюжетные. Описательные это изложение характерных признаков, какого либо предмета или явления ("Погода осенью", описание животного). Описание носит деловой характер, в нем преобладают точные определения обстоятельства, могут присутствовать элементы образности. Описание, как правило, должно быть лаконичным (точным и кратким). Описание имеет свою структуру: называется предмет (кошка) указывается

характерные признаки, назначение, взаимосвязь частей предмета, назначение предмета и действие с ним. Если идет трудовой процесс, он излагает последовательность операций.

Сюжетный рассказ это передача событий, который происходит с каким-то определенным героем. Главная задача обучить детей связному высказыванию.

Основные приемы это образец рассказа, образец пересказа, т.е., воспитатель сам рассказывает. Образец облегчает процесс обучения, так как ребенок показывает результат, который он должен достичь. Образец определяет примерное содержание, о чем говорить, объем, последовательность и лексику, какие слова он должен использовать. Дети не должны дословно воспроизводить образец воспитателя, логопеда.

Прием: план рассказа это 2-3 пункта вопроса, который определяет последовательность и содержание рассказа детей. Дети могут отступить от плана, изменить структуру рассказа. Мы должны не сами исправлять это должны делать дети.

### **Вопросы:**

2. В чем разница между диалогической и монологической речью?
3. Какие имеются типы монологической речи? В чем различие между описанием, повествованием, рассуждением.
4. В чем заключается метод, и каковы приемы обучения детей монологической речи?
5. Как воспитатель осуществляет помощь детям при пересказе художественных произведений?
6. Какие приемы применяет воспитатель при обучении детей рассказыванию?
7. Развития функций и форм речевого общения.
8. Метод формирования диалогической и монологической речи.

## **Литература:**

1. А.М.Бородич "Методика развития речи детей" Москва "Просвещения" 1981 год.
2. "Методика развития речи детей дошкольного возраста; А.П.Федоренко, Г.А.Фомичева, В.К.Лотарев, М."Просвещение" 1984 г.

### **1.6.Методика ознакомления детей с художественной литературой**

Искусство слово отражает действительность через художественные образы, показывает наиболее типичное, осмысливая и обобщая реальные жизненные факты. Художественная литература помогает познать жизнь ребенка, сформировать отношение к окружающим. Детский сад знакомит дошкольников с лучшими произведениями для детей и на этой основе, мы решаем целый комплекс задач:

-нравственного, умственного, эстетического воспитания.

Художественное произведение привлекает ребенка не только своей яркой образной формой, но и смысловым содержанием. Детей часто затрудняет восприятие таких жанров, как басни, пословицы, загадки необходима помощь воспитателя. Ребенок может запомнить короткие стихи.

В соответствии с "Программой" каждой возрастной группы детей знакомят с определенным кругом детской художественной литературы. Научить детей уметь понимать содержание и правильно понимать, слушая сказку, стихотворение, рассказ ребенок должен усвоить не только содержание, но и пережить чувства, настроение автора это важная задача. Мы должны научить сопоставлять описанные факты с фактами реальной жизни. В подготовительной группе прослушав художественное произведение дети должны определить главного героя высказать свое отношение к нему. Объяснить это свое отношение. Определить жанр произведения. Часть программных произведений дети должны выучить наизусть, а часть уметь

пересказывать. Логопед должен знать, какие произведения изучаются в каждой возрастной группе, чтобы закреплять.

Самый распространенный метод – чтение воспитателя, т.е. дословная передача текста. Некоторые рассказы, сказки можно рассказать наизусть, если они не большие по размеру. Большая часть произведений читается по книге. Читая книгу, логопед должен, бережно относиться с книгой. Следующий метод – рассказывание, т.е. свободная передача текста, перестановка слов, включение пояснений, демонстрация иллюстраций (рассказ, сказка). Метод заучивания наизусть применим к небольшим стихотворениям, которые оговорены в программе, в месяц дети заучивают 1-2 стихотворения. На одном занятии допускается использование множество приемов, но основным приемом будет чтение педагога, желательно, для того чтобы заинтересовать детей, чтение должно сопровождаться показом иллюстрации. В этом случае важно сохранить связь текста и наглядного пособия. Для закрепления усвоенного полезны такие приемы, как дидактическая игра по материалам пройденных произведений, литературные викторины. Пример такой игры: "Один начинает – другой продолжает. Литературная викторина: "Откуда я?" логопед описывает литературного героя, например: "Я кругленький, румяный, я от дедушки ушел" и т.д. "кто я?" В этих играх используют наглядные пособия или в словесной форме. Как строится структура занятия? Занятие предполагает вводную часть (вступительная беседа). Цель вступительной беседы 2-3 минуты облегчит детям понимание и восприятие содержания произведения. Детям объявляется тема произведения и автор произведения. В старших группах и подготовительных группах беседа несколько больше по объему. После того, как объявить автора произведения можно спросить у детей, а какие еще произведения этого автора он читал и т.д. Затем следует чтения произведения. В детском саду по ходу чтения следует использовать иллюстрации к тексту, закончив чтение можно показать детям творческие работы других детей. Можно инсценировать это произведение, а можно

провести дидактическую игру. Некоторые произведения в детском саду читаются и на других занятиях. Главная задача педагога помочь детям понять содержание и пережить его. Сущность выразительного чтения нужно для того, чтобы донести до детей это эмоциональное восприятие. Он должен передать глубину чувств героев, мотивы, поступков, самое главное, почему герой поступает, так или иначе, передать настроение.

Следующий прием – повторное чтение. Можно прочитать произведение снова полностью или наиболее значимые отрывки. Можно использовать выборочное чтение. В подготовительной и старшей группах можно использовать выборочное чтение в виде загадок, викторин. Для того, чтобы дети поняли это произведение обязательны показ иллюстраций, картинок или инсценировки. Если ребенок не понял слова или произведение, мы объясняем значение этого слова или через осмысление ситуации. Не следует прерывать чтение объяснением отдельных слов, особенно в стихах. Почему? Потому что это нарушает восприятие, художественное восприятие, восприятие образа и ритма. Как исключение это допускается при чтении познавательных книг, если непонятные слова затрудняют понимание основной мысли. Иногда новые слова объясняют до чтения.

Широко распространенным приемом является иллюстрации. Иллюстрации показываются в той последовательности, в которой они размещены, но после чтения текста. Чтобы заинтересовать детей нужно показать обложку, детям это будет интересно, но одновременно надо провести беседу: "Какие из героев здесь изображены, какие они делают действия?". Заканчивается работа над произведением заключительной беседой. Цель заключительной беседы, поняли дети произведение, выяснить, кто главный герой, сделать анализ их поступков и самое главное, чтобы у детей сложилось своё отношение к поступкам героев.

После знакомства с произведением можно показать диафильм об этом произведении. Цель закрепить это произведение в памяти детей. После просмотра можно предложить детям проинсценировать это произведение. В

программе предусмотрено заучивание произведение наизусть. Заучивание начинается с младшей группы. В младшей группе для заучивания берется произведение или стихотворение из двух строк. Воспитатель несколько раз прочитывает это стихотворение, обязательно показ иллюстраций, затем предлагает детям вместе с воспитателем разучить это стихотворение. Одно и тоже стихотворение повторяется на нескольких занятиях. В работе над стихотворением обращаем внимание на дикцию и выразительность. Этим стихотворением можно пользоваться и на других занятиях по развитию речи, как повторение в ходе основной части занятия, если это связано.

### **Вопросы:**

1. Что дает ребенку знакомство с художественными произведениями?
2. Как организуются в детском саду занятия по ознакомлению с художественным произведением?
3. Как воспитатель может создать эмоционально приподнятое настроение у детей перед чтением, возбудить их интерес к книге?
4. Почему не следует прерывать чтение художественного текста комментариями: пояснением непонятных детям слов, грамматических форм?
5. Перечислите методические приемы, облегчающие детям слушание художественного произведения?
6. Детям, каких возрастов нужна при чтении (слушании) предметная наглядность? Детям, какого возраста достаточно помощи словесной?
7. Как организуются занятия по заучиванию художественного текста?
8. Что такое произвольное и произвольное запоминание?
9. Работа с художественной литературой.
10. Методика ознакомления с произведением.

### **Литература:**

1. Л.П.Федоренко, Г.А.Фомичева "Методика развития речи детей дошкольного возраста", М. "просвещение" 1977 год.
2. А.М. Бородич "Методика развития речи детей" М. "просвещение" 1981 год.

### **Подготовка к школе и обучения грамоте.**

Школы заинтересованы в том, чтобы дети, которые поступают в 1 класс, были хорошо подготовлены обучению грамоте:

- ребенок должен иметь хорошо развитый фонематический слух;
- хорошую устную речь;
- умение составлять и анализировать;
- умение делить слова на слоги;
- сливать буквы в слоги;
- читать слова;
- уметь держать карандаш, ручку;
- различать строчки в тетради;

Дети, которые получают такую подготовку, хорошо овладевают в школе процессами письма и чтения. Дети дошкольники, как правило, достаточно рано проявляют интерес к учению, особенно если есть старшие братья, сестры. Обучаясь под руководством родителей, дети очень часто овладевают буквенным чтением, это крайне не желательно, потому что такое чтение затрудняет понимание прочитанного. Замедляет процесс чтения. Ребенок начинает пользоваться рано речью, но не осознает способов, с помощью которых осуществляется, его речь. С начало обучения грамматике он начинает анализировать свою речь, выделять предложение из речи, из предложений слова, слова делить на слоги, из слогов выделять звуки, а обозначают буквами. Ребенок учится обозначать звуки буквами, связывать буквы. Дети учатся соединять букву в слоги, слоги в слова, а слова в

предложения. В настоящее время обучение грамоте ведется звуковым аналитико-синтетическим методом, порядок изучения звуков, букв, слогов дается в соответствии с данными фонетики. Система обучения грамоте принятая в детском саду предполагает развитие мышления и речи. Всю работу пронизывает 2 процесса:

Анализ и синтез. Ребенок должен усвоить звукослоговое строение слова и обозначить звуки буквами. Чтение и письмо, как в школе, так и в детском саду одновременно и параллельно. Урок или занятие в детском саду проводится по следующей схеме:

Звуковой анализ.

- 1.Выделение предложения из речи;
- 2.Деление предложения на слова;
- 3.Деление слова на слоги;
- 4.Выделение нужного звука из слова;
- 5.Работа над звуком;
- 6.Обозначение звука условным обозначением.

Синтез.

- 7.Слияние букв в слоги;
- 8.Слияние слогов в слова;
- 9.Чтение новых слов с данной буквой;
- 10.Чтение предложений.

Анализ и синтез взаимодействуют при обучении грамоте.

Слоги изучаются в определенной последовательности:

- 1 тип: согласный + гласный открытый (ма, ша, ла).
- 2 тип гласный + согласный закрытый слог (ам, ор, уш).
- 3 тип: согласный + гласный + согласный (шар, пар, рос, вял).
- 4 тип: согл.+согл.+глас. (сла, сли, два).
- 5 тип: согл.+согл.+глас.+согл. (гриб, столб).
- 6 тип: согл.+согл.+согл.+глас.+согл.(вдруг, здрав).

## **Вопросы:**

1. Подготовка к школе.
2. Элементы обучения грамоте
3. Обучение грамоте в детском саду.

## **Литература:**

1. А.М. Бородич "Методика развития речи детей" М. 1981 год.
2. Л.Е.Жуков "Обучение грамоте в детском саду" М. 1974 год.
3. М.Н.Богословская "Художественное чтение и рассказывание"
4. Н.Н.Подьяков "Умственное воспитание дошкольника" Москва 1972 год.

## **2 – ГЛАВА. ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ОКРУЖАЮЩИМ В СПЕЦИАЛЬНОМ ДЕТСКОМ САДУ.**

### **2.1. Задачи, содержание организации курса ознакомление с окружающим.**

**I.** Всестороннее развитие личности ребёнка в д/с обеспечивается специально организованным воспитательно-образовательным процессом в ходе которого осуществляется нравственное, умственное, эстетическое и физическое воспитание. Умственное воспитание включает в себя работу по развитию восприятия, мышления речи, а так же формирование определённых качеств личности. Оно осуществляется в процессе всей жизни ребёнка в дошкольном учреждении, особенно при ознакомлении с окружающей средой. Ознакомление с окружающей средой является важным фактором в развитии личности ребёнка. И одна из важнейших задач обучения и воспитания состоит в формировании у дошкольников общего творческого отношения к окружающему миру.

В дошкольном возрасте основой всей познавательной деятельности является чувственное познание – восприятие и наглядное мышление. Специально заниматься развитием чувственного познания нужно в любом дошкольном учреждении. Поэтому многие задачи, связанные с развитием чувственного познания, в специальных дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей совпадают с задачами дошкольных учреждений общего типа.

Ребёнок рождается на свет с готовыми органами чувств – у него есть глаза, уши, его кожа обладает чувствительностью, позволяющей осязать предмет и т.д. Но это лишь предпосылки для того, чтобы ребёнок научился воспринимать все богатство окружающего мира. Для того чтобы развитие восприятия и наглядных представлений об окружающем мире проходило полноценно, необходимо вести специальную работу по их формированию и развитию. Ребёнка нужно научить действиям рассматривания, ощупывания, уметь слышать и т.п., т.е. формировать у него перцептивные действия. Но увидеть, ощупать предмет, услышать звук ещё недостаточно, необходимо определить отношение его цвета к другим цветам, его формы к другим формам, его звука к другим звукам. В процессе формирования восприятия необходимо обеспечить усвоение систем сенсорных эталонов.

Восприятие есть отражение предметов реального мира, действующих на наши органы чувств. Основой восприятия является объективное существование предметов. Особенность восприятия, в отличие от ощущения, отражающего те или иные отдельные свойства предмета, - отражение предмета в целом, как совокупности и взаимосвязи его свойств.

Воспринимаемая нами в данный момент объективная действительность всегда содержит в себе несколько или много предметов. Предметы окружающего нас мира не существуют изолированно друг от друга, они находятся в известных связях и отношениях. Осмысленно воспринять открывшуюся взору действительность – это значит воспринять предметы в их многообразных и порой сложных связях и отношениях. Сюда относится,

прежде всего восприятие предметов в пространственных и временных отношениях.

Оказавшись в каком-либо месте, особенно впервые – входя в дом, комнату, переступив порог вокзала, театра и т.д., выйдя на площадь – обычно сейчас же и ранее всего мы обзираем открывшееся нашему взору. В одних случаях мы быстро окидываем взглядом окружающие предметы, в других – неторопливо оглядываем их, в третьих внимательно рассматриваем. Первоначальный обзор, при известных обстоятельствах перерастает в подробный осмотр и даже в изучение окружающего. Обозрение осуществляется путём перенесения взора с одного пункта (объекта) на другой с более или менее кратковременными задержками на предметах, в течение которых взор нередко перемещается по объекту или обводит его. Окидывая взором окружающие нас предметы, мы задерживаем взгляд на одних предметах и скользим по другим. Понятно, что даже кратковременно останавливаясь взором на предмете, не говоря уже о специальном разглядывании, мы воспринимаем этот предмет лучше, чем скользящим взором; однако при обозрении многое воспринимается и в процессе перенесения взора с объекта на объект.

Умственно отсталые дети далеко не всегда самостоятельно используют в деятельности те возможности восприятия, которые у них есть. Этому тоже надо учить.

В процессе восприятия у ребёнка накапливаются зрительные, слуховые, двигательные, осязательные, вкусовые образы. Развитие восприятия идёт от нерасчленённых впечатлений к обобщению через выделение свойств и качеств предметов. Понятие это результат аналитико-синтетической деятельности мозга. Понятие формируется в результате неоднократных чувственных восприятий качеств, свойств предметов, сравнение с другими предметами, выделение среди них существенных признаков и отражения их в слове. Соединение того, что ребёнок воспринимает, со словом, обозначающим воспринятое, помогает закрепить в представлении образы

предметов, их свойств и отношений, делает эти образы более чёткими, стойкими. Для ознакомления с окружающим миром существуют различные средства, методы, приёмы, формы, но основную роль играют задачи, стоящие перед педагогами. Это в первую очередь:

а). Познакомить детей с ближайшим окружением бытовыми предметами и явлениями окружающего мира

б). Сформировать первое представление об окружающем мире, о явлениях живой и неживой природы.

в). Научить видеть простейшие связи между предметами и явлениями, понимать причинно следственные связи.

Кроме этих задач существуют и другие связанные с восприятием.

Напомним, что для умственно отсталых детей характерно большое отставание в сроках развития восприятия, поэтому первой специальной, коррекционной задачей является обеспечение как можно более раннего начала развития восприятия.

Наряду с поздними сроками начала развития у умственно отсталых детей наблюдается замедленный темп развития восприятия. Следовательно, второй задачей оказывается ускорение темпа развития восприятия, его интенсификация.

Аномальное развитие характеризуется не только отставанием, но и наличием отклонений. Следовательно, третья специфическая задача – преодоление имеющихся отклонений, в одних случаях – коррекция, в других – компенсация.

**II.** Для того чтобы развитие представлений у умственно отсталых детей шло успешно, в их обучении нужно применять специальные методики. Прежде всего, необходимо правильно сочетать словесные и наглядные методы обучения.

На первых порах обучения нельзя применить изолированную словесную инструкцию, потому что дети не понимают значения многих слов, особенно

тех, которые обозначают качества, свойства и отношения предметов. Поэтому словесные методы обучения необходимо правильно, продуманно сочетать с наглядными и практическими. Но и сами наглядные методы должны быть правильно отобраны. При работе по развитию восприятия необходимо применить образец, подражание. Жестовую инструкцию, совместные действия взрослого ребёнка.

Все занятия, связанные с развитием восприятия и представлений, на первых годах обучения должны проводиться не просто в игровой форме, а игровым методом.

В работе по развитию восприятия и формированию представлений о предметах и явлениях окружающего мира, их свойствах и отношениях можно найти множество игр, в ходе которых дети должны учитывать свойства и отношения предметов. Это игры в которых свойства предметов играют важную роль, определяют результат действий ребёнка. Например: игра «Что катится, что не катится?». В этой игре перед детьми ставится задача докатить предмет до ленточки, разложенной на полу. Взрослый называет двоих детей, одному из них даёт шарик, а другому – куб. По сигналу дети катят предметы по направлению к ленточке. Естественно, что шарик докатывается до цели, а кубик нет. Тогда педагог меняет предметы: тому, у которого был кубик, даёт шарик, а ребёнку, у которого был шарик, - кубик. Дети снова прокатывают предметы. После этого дети начинают понимать, что результат зависит не только от их стараний, но и от свойств предметов, которые они прокатывают. Если теперь предоставить детям выбор, каждый ребёнок выберет шар.

На занятиях по развитию восприятия и формированию представлений слова – названия свойств и отношений должны употребляться только после того, как дети выделили эти свойства и отношения, поняли их значения. Так, когда дети прокатывают шар и кубик, педагог говорит лишь «кати шар», «кати кубик», «докатился», «не докатился». Но после того как дети поняли, что шар катится, а кубик не катится необходимо ввести новые слова – эталоны, определяющие свойства этих предметов: круглый, угловатый,

сказать детям: «шарик катится, потому что он круглый, кубик не катится – он угловатый. Круглое катится, угловатое не катится».

Развитие восприятия и представлений у у/о детей, при поступлении в д/с у них плохо развито зрительное внимание, они плохо выделяют отдельные предметы, не умеют следить за действиями взрослого и подражать им. Для этого необходимо проводить ряд игр-упражнений. Например, чтобы научить детей смотреть на куклу, следить за ней, проводится игра «ку-ку». Кукла появляется из-за ширмы на 2-3 секунды, каждый раз в одном и том же месте (5-6 раз). Дети начинают смотреть на ширму, ожидая её появления. Затем такая же игра проводится с мишкой, кошкой и т.д.

Большое значение для развития зрительного внимания имеют игры с перемещением предметов в пространстве. Перемещение должно производиться медленно, так чтобы дети могли проследить за движением. Здесь можно использовать кукольный театр, показать детям, как мышка прячется от кошки, собака ищет мальчика и т.д. когда дети научатся следить за передвижением, которое происходит у них на глазах, можно перейти к перемещению предметов, скрытых от глаз ребёнка. Проводится новый вариант игры «ку-ку»: кукла помещается сначала над ширмой, потом справа от неё, снова над ширмой, снова справа от неё, проделывая за экраном один и тот же путь. Дети, наблюдая за ней должны начать ждать её появления то сверху, то справа, однако это не всегда происходит у умственно отсталых детей. Они не могут представить себе путь куклы за экраном, поэтому проводят взгляд с одного места на другое только после того, как появится игрушка. Чтобы побудить детей к прослеживанию, нужно попросить показать, где появится кукла сейчас. После того как дети покажут, кукла появляется и подтверждает их предположение. Затем педагог показывает детям, как движется кукла за экраном. Для этого дети заходят за экран. Потом они возвращаются на свои места и игра повторяется. Зрительное внимание также очень активизируется в играх, где должны запоминать место нахождения игрушек.

Развитие внимания теснейшим образом переплетается в знаниях с развитием запоминания, формированием произвольной памяти. Умственно отсталый ребёнок не может сознательно, по своей воле запоминать предложенный ему материал. Это не значит, что ребёнок ничего не запоминает, он не произвольно запоминает то, что случайно произвело на него впечатление. Произвольному запоминанию его необходимо учить. Для этого с детьми проводятся дидактические игры, в которых задача на запоминание постепенно усложняется. Например, игры: «Найди свою игрушку», «Чего не хватает», «Что изменилось».

Игра «Запомни и найди свою игрушку».

Педагог раздаёт детям игрушки, просит каждого рассмотреть и назвать свою игрушку. Затем дети прячут свои игрушки в разных местах групповой комнаты. По сигналу барабана дети «гуляют» по группе. Через некоторое время педагог предлагает найти свои игрушки. Каждый ребёнок находит свою игрушку, приносит педагогу и снова называет.

В случае затруднения педагог поможет спрятать игрушку, а затем найти её, напоминая как она называется. При обучении по образцу самое главное здесь показать детям, что при сопоставлении по цвету мы используем способ приложения; по форме и величине – наложение и обведение по контуру. При этом ребёнку значительно легче различать цвета, если ему даются для выбора специальные цветные карточки, чем выделить цвет в предмете. Точно так же ему легче различать по форме специальные карточки или плоскостные фигуры, чем выделить форму в предмете.

В процессе восприятия предметов, действий, изображений у детей формируются образы восприятия, отражающие эти предметы, явления, ситуации, действия свойства и отношения предметов. В то время, когда ребёнок воспринимает какой-либо предмет или его изображение, мы можем учить его действовать с ним, передавать знания и сведения о нём.

Важнейшим методом обучения является наблюдение. При ознакомлении с новым объектом практикуется распознающее наблюдение, направленное на

установление сущности нового, его признаков и свойств, его связи с окружающим миром. В процессе такого наблюдения по возможности активизируются разнообразные анализаторы, обозначаются словом отдельные ощущения детей: зрительные, слуховые, обонятельные, кожные, **кинестетические**. В старшей подготовительной группе ознакомление с окружающим миром происходит путем наблюдения во время экскурсии, во время прогулок. В этих группах большое место отводится беседам, чтению рассказов с использованием картинок, чтению художественной литературы, просмотру диафильмов.

Занятие это основная форма организации наблюдения за окружающим миром. Занятие строится так что бы в процессе ознакомления с окружающим осуществлялась развитие познавательной способности. Умение наблюдать, сравнивать, развивать мышление детей,

Идет развитие речи на занятиях.

На занятиях можно использовать различные методы.

1. Наблюдение натуральных объектов
2. Труд взрослых
3. Дидактические игры
4. Работа с картинками.
5. Чтение художественных произведений, рассказов, беседы и т.д.

В ходе наблюдения мы должны включить как можно больше количество анализаторов:

- зрительный (рассмотрение объектов)
- слуховой (какие издаются звуки)
- тактильный (поглаживание объекта, ощупывание)
- осязание (понюхать)

Наблюдение на занятиях с натур. Объект учат правильно рассматривать и правильно называть части растений, животных (кошечку, собачку, птичку и т.д.) Дети обязательно должны видеть, как животные передвигаются, как питаются. На экскурсиях дети наблюдают за растениями, внешним видом

изменения в природе. Все эти наблюдения способствуют развитию словаря, любознательность.

Ознакомлению детей с окружающим способствует другой метод – показ картины, мало знакомой детям по содержанию. Специфика этого метода состоит в том, что преобладающее место занимает речь педагога – его объяснения, толкования новых слов, сравнение их по смыслу. Благодаря этому методу, прежде всего, растет пассивный словарь детей, они учатся видеть и понимать картину. Эти пособия применяются в тех случаях, когда предметы явления недоступны для непосредственного наблюдения. Эти пособия можно использовать при ознакомлении с животными, которые отсутствуют в данной местности.

Специфика показа картины состоит в том, что большое место в занятии отводится познавательному рассказу, сообщению новых сведений и слов, сравнению их с уже известными детям.

**III** Умственное воспитание ребёнка-дошкольника не сводится к развитию познавательных процессов восприятия, представлений мышления. Содержание умственного воспитания включает в себя формирование у детей определённого объема знаний, позволяющих им ориентироваться в окружающем мире, понимать элементарные отношения и взаимозависимости.

У умственно отсталого ребёнка стихийное накопление знаний и представлений об окружающем мире не становится источником умственного развития, не создает основы для адекватной ориентировки в окружающем. Поэтому обучение имеет ведущее значение в накоплении знаний у умственно отсталого ребёнка, в их систематизации в том, чтобы накопление знаний способствовало умственному развитию ребёнка.

Педагоги и воспитатели передают детям знания об окружающем в процессе всей жизни и деятельности в дошкольном учреждении. Особую

роль в этом процессе играют занятия, наблюдения и специально организованная деятельность детей.

Каждый вид занятий и каждый вид деятельности вносят свой, особый вклад в умственное воспитание ребёнка.

Занятие по формированию элементарных математических представлений вносят огромный вклад как в систему знаний ребёнка об окружающем мире, так и в развитие познавательных процессов – восприятия и мышления.

В основе развития математических представлений лежит познание детьми дошкольного возраста количественных и качественных отношений между предметами. Эти отношения могут быть поняты детьми только тогда, когда они научатся сравнивать сопоставлять между собой предметы и группы предметов. Сравнение – один из важнейших мыслительных процессов – лежит в основе сопоставления предметов по форме, величине, пространственному расположению и по количеству. На протяжении дошкольного возраста умственно отсталые дети должны понять, что количество совсем особый признак, независимый ни от каких других – ни от формы, ни от величины, ни от цвета предметов, ни от предметного назначения, ни от расположения в пространстве. Количество должно приобрести для детей своё особое значение.

Одним из специальных разделов, обеспечивающих получение ребёнком-дошкольником систематических знаний, является ознакомление с окружающим. Ознакомление с окружающим будет обеспечивать существенные сдвиги в умственном развитии детей лишь в том случае, когда детям будут даваться не отдельные знания о предмете, а определённая система знаний, отражающая существенные связи и зависимости той или иной области действительности. Ознакомление с окружающей действительностью ведётся по разным направлениям. Это ознакомление и с неживыми объектами и с живой природой, и с явлениями общественной жизни.

В ходе ознакомления с окружающим, прежде всего мы имеем возможность расширить представления ребёнка-дошкольника, о том предметном мире, в котором он живёт, выделить и сделать предметом его внимания те материальные условия существования, которые будут отражать его всю жизнь и во многом определяют условия деятельности.

Ознакомление с окружающим может так же обогатить чувственный опыт ребёнка, научить его быть внимательным к тому, что его окружает, правильно воспринимать окружающее. Смотреть и видеть, слушать и слышать, ощупывать и осязать. Обогащение чувственного опыта неразрывно связано с развитием чувственного познания – ощущений, восприятий, представлений.

В процессе ознакомления с окружающим формируется диалектико-материалистическое восприятие мира, осознание детьми взаимосвязи всех явлений в природе и обществе: взаимосвязи и взаимозависимости объектов и явлений в неживой и живой природе; природы и жизни и деятельности человека. Дети учатся видеть и понимать реальные причины зависимости.

Очень значимую роль в накоплении знаний, в развитии ориентировки в окружающем мире, в формировании познавательных процессов, т.е. в умственном воспитании интеллектуально неполноценного дошкольника, играют все виды детской деятельности. Само формирование деятельности сталкивает ребёнка с новыми объектами, вооружает его новыми способами действия с ними. В процессе этих действий ребёнок сталкивается со свойствами предметов, необходимостью учитывать эти свойства, перед ним открываются новые ощущения между предметами и между людьми.

При этом ранние этапы развития игры и все виды трудовой деятельности способствуют ознакомлению с предметным миром, выделению свойств предметов, с которыми действуют дети, познанию их функционального назначения и способов действия с ними.

Изобразительная деятельность и конструирование создают большие возможности для развития восприятия и представлений, т.е. для сенсорного

развития ребёнка, для развития ребёнка, для развития чувственного познания. При этом конструирование обеспечивает так же развитие наглядных форм мышления. Знакомство с окружающим направлено на воспитание наблюдательности, внимание, интерес и эмоциональное отношение ко всему, с чем ребёнок встречается в жизни.

### **Вопросы:**

1. Цели и задачи курса «Ознакомление с окружающей средой»
2. Формы знакомства умственно отсталых детей дошкольного возраста с окружающей средой.
3. Методы используемые при знакомстве с окружающей средой.
4. Методы обучения ознакомлению детей с окружающим миром.
5. Роль знаний об окружающей действительности в воспитании.

### **Литература:**

1. А.А. Катаева, Е.А. Стребелева «Дошкольная олигофренопедагогика» М., «Просвещение» - 2001 г.
2. Программа воспитания в детском саду. Издательство 9-е 1983 г.

## **2.2. Методы ознакомления дошкольников с природой.**

В педагогике принято определять метод как способ совместной деятельности взрослого и ребенка, направленной на достижение определенного воспитательно-образовательного результата: усвоение знаний, выработка навыков и умений, развитие способностей, формирование нравственных качеств, привычек поведения.

В процессе ознакомления детей с природой в детском саду используются разнообразные методы: наглядные (наблюдение, рассматривание картин, демонстрация диа- и кинофильмов), практические (игровой метод, труд) словесные (рассказ воспитателя, чтение художественного произведения, беседы).

## **а) Наглядные методы**

*Наблюдение* – целенаправленно, планомерное восприятие предметов и явлений окружающего мира. Это сложная познавательная деятельность, в ней участвует восприятие, мышление и речь, требуется устойчивое внимание.

Организуя с детьми наблюдения природы решает в единстве ряд задач:

- формирует у детей знания о природе;
- учит наблюдать;
- развивает наблюдательность.

В процессе кратковременных наблюдений, организуемых для формирования знаний о свойствах и качествах предмета и явления, дети учатся различать форму, цвет, величину, структуру, пространственное расположение частей, характер поверхности, а при ознакомлении с животными еще и характер движения, издаваемые звуки.

Для накопления знаний о росте и развитии растений и животных, о сезонных изменениях в природе используется более сложный вид наблюдения – длительное наблюдение, в нем детям приходится сравнивать наблюдаемое состояние объекта с тем, что было раньше.

Наблюдения организуются воспитателем при ознакомлении детей с растениями и животными, погодой, трудом взрослых в природе, они проводятся на занятиях и экскурсиях, на прогулках, в уголке природы и т.д. В одних случаях воспитатель организует всех детей, в других – наблюдение проводит с небольшой группой детей или с одним ребенком. Это зависит от содержания наблюдения и тех задач, которые ставит перед собой воспитатель.

Но во всех случаях необходимо, чтобы наблюдение проходило при высокой умственной активности детей, заставляло их думать и искать ответы на поставленные вопросы, развивало любознательность, воспитывало интерес и бережное отношение к природе.

Подготовка воспитателя к проведению наблюдения начинается с выбора объекта. Растение или животное, выбранное для наблюдения, должно быть в хорошем состоянии.

Если **наблюдение приводится в помещении** (в уголке природы, на занятии), следует продумать его организацию: объект должен быть хорошо освещен, расположен таким образом, что бы к нему легко было подойти. Детей располагают поближе к наблюдаемому предмету, так чтобы всем было хорошо видно, а при необходимости и можно было бы действовать с объектом наблюдения (покормить, погладить, поиграть).

Для **наблюдения на участке** или в ближайшем природном окружении необходимо выбрать наиболее удобное место, расположить детей так, чтобы вам было удобно наблюдать.

Педагог в процессе руководства наблюдениями использует разнообразные приемы (с учетом возраста детей): вопросы, загадки, обследование предмета (предлагает потрогать, погладить и т.п.), сравнения, игровые и трудовые действия. Педагог поясняет, рассказывает, помогая ребятам понять увиденное.

**Наблюдения с использованием раздаточного материала.** Организация тонкого наблюдения более сложная, чем наблюдение одного объекта. Здесь от педагога требуется умение распределить свое внимание, организовать действия всех детей, а они должны точно следовать указаниям воспитателя, слышать других, сравнивать и сопоставлять наблюдение других с собственными. Этот способ организация наблюдение имеет большое развивающее значение: все дети имеют возможность упражняться в использовании разнообразных исследовательских действий, совершенствовать учебные умения. У ребят сформируются более точные представления.

В качестве раздаточного материала могут быть использованы растения и их части: листья, плоды и семена, ветки, овощи и фрукты.

Рассматривание картин, демонстрация кинофильмов и диафильмов.

К группе наглядных методов относится рассматривание с детьми картин, демонстрация диапозитивов и кинофильмов.

Использование этих методов помогает решать разнообразные задачи:

- а) уточнять и конкретизировать представления;
- б) систематизировать и обобщать знания;
- в) формировать эстетическое восприятие.

Картины дают возможность подробно рассмотреть явления природы, длительно сосредоточить на них внимание. Кроме того, многие явления недоступны для непосредственных наблюдений; например с дикими зверями, животными южных и северных стран детей можно чаще всего познакомить через картины.

При ознакомлении детей с природой используются дидактические сюжетные, предметные, а так же художественные картины.

Дидактические сюжетные и предметные картины специально созданы как наглядные пособия для обучения детей. К таким картинам относятся: серии «Четыре времена года», «Домашние животные», «Дикие звери» и др. Они используются с различными целями.

Широко так же используются художественные картины: «Золотая осень», «Сирень» И.Левитана; «Грачи прилетели» А.Саврасова; «Лес зимой» Л.Бродской; «Дом. Животные» А. Пластовая. Цель использования картин состоит в том, что бы сформировать у детей эстетическое отношение к природе.

В зависимости от целей рассматривание иллюстрацией в книгах проводится по разному:

иногда полезно рассмотреть их до чтения, для того чтобы создать у детей зрительный образ тех предметов, явлений или событий, о которых идет речь, в других случаях достаточно беглого просмотра иллюстрацией по ходу чтения книги. Иллюстрации рассматриваются и в процессе беседы о прочитанном.

Учебный экран. В ознакомлении детей с природой в детском саду используют диапозитивы, диафильмы, кинофильмы и телефильмы.

Учебный экран формирует у детей представления о динамике явлений природы: росте и развитии растений и животных о труде взрослых, дает возможность в короткий срок показать явления, которые протекают длительное время, вызывают так же у детей особое эмоциональное отношение, интерес, а это способствует более успешному усвоению знаний.

К просмотру фильма детей необходимо заранее готовить. Для этого проводят беседы, экскурсии, организуют чтение книг связанных с содержанием фильма. Непосредственно перед показом с детьми проводят установочную беседу, или дают задание, на что обратить внимание при просмотре фильма. После первого просмотра проводит беседу, направленную на выделение наиболее важных по содержанию моментов, затем после второго просмотра необходимо проконтролировать, как дети усвоили содержание фильма. С этой целью проводит проверочные беседы, рисование на тему просмотренного фильма. Проведенная таким образом работа позволяет систематизировать и обобщать знания детей.

### ***б) Практические методы***

#### **Игра.**

Наряду с наблюдениями для расширения представлений детей о доступных явлениях и предметах природы широко используют разнообразные игры. В них дети накапливают чувственный объект, творчески осваивают приобретенные знания.

В ознакомлении детей с природой используют:

- а) дидактические игры;
- б) подвижные игры;
- в) творческие игры.

Дидактические игры дети уточняют, закрепляют, расширяют имеющиеся у них представления о предметах и явлениях природы, растениях и животных. Многие игры подводят детей к обобщению и классификации.

Дидактические игры способствуют развитию памяти, внимания, наблюдательности учат детей применять имеющиеся знания в новых условиях, активизируют разнообразные умственные процессы, обогащают словарь, способствуют воспитанию у детей умения играть вместе.

В ознакомлении детей с природой используют дидактические игры с предметами, настольно-печатные и словесные.

Предметные игры – игры с листьями, семенами, цветами, фруктами, овощами: «Чудесный мешочек», «Вершки и корешки», «Чьи детки на этой ветке» и т.д. В этих играх уточняются, конкретизируются и обогащаются представления о свойствах и качествах предметов, которыми активно действуют дети. У ребят формируются умения обследовать предметы, они овладевают сенсорными эталонами.

Настольно-печатные игры – «Зоологическое лото», «Ботаническое лото», «Четыре времени года», «Растения», «Подбери листья», парные картинки и др. Игры представляют возможность систематизировать знания детей о растениях, животных, явлениях неживой природы, формировать умение по слову восстанавливать образ предмета. Игры сопровождаются словом, слово или предваряет восприятие картинки, или сочетается с ним.

Словесные игры хороши тем, что не требуют никакого оборудования. Проводятся они с целью закрепления знаний о функциях и действиях тех или иных предметов обобщения и систематизации знаний. Эти игры развивают внимание, сообразительность, быстроту реакции, связную речь.

Подвижные игры, природоведческого характера связаны с подражанием повадкам животных, их образу жизни, в некоторых отражаются явления неживой природы. Это такие игры, как «Наседка и цыплята», «Мыши и кот», «Солнышко и дождик», «Волки и овцы» и т.д.

Дети подражая действиям, имитируя звуки, в этих играх глубже осваивают знания; получаемая в игре радость способствует углублению у детей интереса к природе.

Творческие игры. В игре дети отражают впечатления, полученные в процессе занятий, экскурсий, повседневной жизни, осваивают знания о труде взрослых в природе (работа на птицеферме, теплице и т.д.) при этом у них формируются положительное отношение к труду. Они осознают значение труда взрослых в природе.

Обогащая творческие сюжетно-ролевые игры природоведческого содержания, воспитатель расширяет и углубляет знания детей о труде взрослых на экскурсиях, прогулках, показывает диафильмы, читает книги.

Одним из видов творческих игр являются строительные игры с природным материалом: песком снегом, глиной, мелкими камешками, шишками и т.д. в них дети, созидая познают свойства и качества материалов.

### **Труд в природе.**

Труд детей в природе имеет большое воспитательное значения. В процессе труда у детей формируют бережное, заботливое отношение к природе.

Труд в природе способствует воспитанию у детей ответственного отношения к обязанностям. Ухаживая за растениями и животными, дети убеждаются в его необходимости. Но воспитать ответственное отношение к труду в природе возможно лишь при условии, если дети владеют трудовыми навыками, понимают значение своего труда.

Труд в природе создает благоприятные условия для сенсорного воспитания дошкольников. Педагог учит ребят при достижении целей и результатов труда ориентироваться на сенсорные признаки предметов. Так, чтобы определить, нуждается ли растение в поливке, необходимо учесть его состояние – упругость, плотность места и стебля или его вялость, мягкость; состояние почвы её влажность, плотность и т.п.

Труд в природе является одним из способов развития наблюдательности.

Помимо воспитательных задач, в процессе труда в природе решаются и образовательные. Дети получают представления об объектах труда,

свойствах и качествах растений их строении, потребностях, основных стадиях развития, способах выращивания, сезонных изменениях в жизни растений; о животных, их внешнем виде, потребностях, способах передвижения, повадках, образе жизни и о его сезонных изменениях. Они учатся устанавливать зависимость между средой обитания, образом жизни животного в природе и способами ухода за ним в уголке природы.

Ухаживая за растениями и животными, дети приобретают навыки труда.

Формы организации труда детей в природе. Труд детей в природе организуют в форме индивидуальных поручений и как коллективный труд.

Индивидуальные поручения дают возможность воспитателю более тщательно руководить действиями ребенка: оказать прямую помощь тем, кто нуждается в ней, дать дополнительные разъяснения, советы, проконтролировать выполнение трудовых операций, оценить деятельность ребенка. Все это помогает более точному прочному формированию навыков и умений.

Коллективный труд, дает возможность формировать такие важные умения, как принять общую цель труда, договориться, согласовать свои действия, сообща спланировать работу, помочь товарищу, оценить его труд; воспитывается коллективная ответственность за выполнение задания. Эти формы труда необходимы для установления отношений в коллективе.

#### **в) Словесные методы**

В ознакомлении детей с природой используют рассказ воспитателя, чтение художественной литературы, беседа.

Использование словесных методов решает ряд задач. Словом конкретизируются, пополняются, уточняются знания об известных детям явлениях природы и фактах из жизни животных и растений, полученных в процессе наблюдений и труда в природе. Путем словесных методов дети получают знания о новых явлениях и предметах природы (например о половодье, об образе жизни зверей в лесу и т.д.) в этом случае необходимо словесные методы сочетать с наглядными.

С помощью словесных методов систематизируют и обобщают знания детей о природе, сформируют природоведческие понятия.

При использовании словесных методов воспитатель учитывает способность детей к пониманию речи, длительному произвольному вниманию и сосредоточению на содержании, передаваемом словом, а так же наличие у детей ярких конкретных представлений о том или ином явлении или факте, которые будут предметом обсуждения, уточнения, систематизации. Здесь так же возможно и желательно применение наглядности, помогающей детям осмыслить или уточнить знания.

### **Рассказ воспитателя.**

Ценность рассказа определяется тем, что он решая определенные образовательные задачи, строится с учетом опыта и интереса дошкольников. Восприятие рассказа для детей является достаточно сложной умственной деятельностью. Ребенок должен уметь слушать и слышать речь взрослого, по ходу рассказа осмысливать его на основе словесного описания активно воссоздавать достаточно яркие образы, устанавливать и понимать те связи и зависимости, о которых говорит воспитатель, соотнести новое в содержании рассказа со своим прежним опытом. Всё это определяет требования к рассказу воспитателя о природе.

Знания, сообщаемые в рассказе, должны отвечать требованиям достоверности научности. Воспитатель прежде чем сообщать о чем-то детям, проверяет правильность фактов. Рассказ должен быть значительным, иметь яркий динамический сюжет, быть эмоциональным. Бессюжетные рассказы, большие описания не привлекают внимания ребят, не запоминаются.

Яркость, образность и конкретность языка – обязательное требование к рассказу воспитателя. Такой рассказ действует не только на ум, но и на чувства ребенка, надолго им запоминается.

Для того что бы подчеркнуть существенное, значимое, в рассказ включают вопросы к детям, побуждая их к обмену мыслями, лучшему осмыслению материала.

Рассказывать детям можно с разными целями: с целью расширения знаний об уже знакомых явлениях, животных, растениях; с целью ознакомления с новыми явлениями, фактами (с трудом взрослых в природе и мн.др.). В этом случае рассказ обязательно сопровождается иллюстративном материалом – фотографии, картинки. Без наглядности интерес к рассказу снижается и он хуже воспринимается детьми.

Для рассказа педагог использует разнообразный материал: собственные наблюдения из жизни природы, рассказы интересных людей, деловые очерки о природных явлениях, записки и рассказы натуралистов, научные материалы.

### **Беседа.**

Исходя , из дидактических задач выделяют два вида бесед:

а) Предварительную; б) Итоговую.

**Предварительная беседа** используется перед наблюдением, экскурсией. Цель такой беседы – уточнение опыта детей для того, чтобы установить связь предстоящего наблюдения с имеющимися знаниями.

**Итоговая беседа** направлена на систематизацию и обобщение полученных фактов, их конкретизацию, закрепление и уточнение. Эти беседы по содержанию могут быть разного уровня: одни проводят после наблюдения за узким кругом наблюдаемых объектов (например беседа о перелетных птицах, о зимовке зверей в лесу), другие, затрагивающие более широкий круг явлений (например беседы о сезонах) для систематизации знаний детей о явлениях неживой природы, о жизни растений, о животных о труде людей.

Эффективность беседы зависит от предварительной подготовки детей. Беседа это итог проведенной с ними работы. Поэтому перед воспитателем стоит задача накопление у детей представлений через наблюдения, трудовую

деятельность, игры, чтение книги, рассказы. Беседовать можно только о том, о чем есть у ребят конкретные представления.

### **Чтение художественной литературы.**

В детской литературе природа рисуется различными художественными средствами. Будучи научной по своему содержанию, природоведческая книга в тоже время является видом искусства. В этом ее особенность.

Детская книжка о природе используется педагогом прежде всего в воспитательных целях является видом искусства, она воздействует не только на сознание ребенка, но и на его чувства. (М.Пришвин, В.Бианки и др.).

Природоведческая книга дает богатый, материал для воспитания у ребят познавательного интереса, наблюдательности, любознательности. Она ставит перед детьми новые вопросы, заставляет ребят присматриваться к окружающий природе.

В руках воспитателя детская книга о природе имеет большую познавательную ценность. Она выводит за пределы наблюдаемого и тем самым расширяет представления детей, знакомит с теми явлениями, которые ребенок непосредственно воспринять не может. С помощью книг можно узнать о явлениях природы, о жизни растений и животных других климатических зон, уточнить и конкретизировать имеющиеся представления о предметах, явлениях. Природоведческая книга раскрывает детям явления неживой природы, помогает устанавливать связи и отношения существующие в природе.

### **III. Формы ознакомления дошкольников с природой.**

Ознакомление детей с природой осуществляется в разнообразных формах: на занятиях, экскурсиях, в повседневной жизни (в труде, наблюдениях, играх на участке и в уголке природы).

Занятия.

Занятия по ознакомлению дошкольников с природой дают возможность формировать знания в последовательности с учетом возможностей детей и особенностей природного окружения. В повседневной жизни, во время наблюдений, игр, труда у ребят накапливается личный опыт. Занятия дают возможность уточнить и систематизировать его.

Обучение детей на занятиях осуществляется разными методами. Выбор методов зависит от вида занятия, от его основной задачи.

На одних занятиях формируются первичные знания. С этой целью воспитатель использует наблюдение, рассматривание картин, чтение художественной литературы, рассказ, показ диафильмов. На других уточняются, расширяются и углубляются знания. Кроме перечисленных методов, на этих занятиях используется и труд детей в природе. Основная задача занятий третьего вида обобщение и систематизация знаний. Для этого используют беседы, дидактические игры, обобщающие наблюдения. В труде и играх дети применяют полученные знания на практике.

Эффективность занятия зависит от того, как педагог подготовится к его проведению. Наметив тему занятия, воспитатель должен пополнить, уточнить собственные природоведческие знания по теме, а затем разработать программные задачи занятия.

В программное содержание включаются две группы задач: а) образовательные; б) воспитательные. Образовательные задачи – это тот объем знаний, который необходимо дать детям на занятии или уточнить и конкретизировать. Образовательные задачи включают и развитие познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления), отдельных мыслительных операций (умения сравнивать, анализировать, обобщать и т.п.), развитие речи (обогащение словаря, формирование связной речи), а так же формирование навыков учебной деятельности. (умение слушать товарища, действовать по слову воспитателя, в слове выразить результат своей деятельности).

В содержание образовательных задач включают также формирование познавательного интереса детей к природе.

Воспитательные задачи, решаемые на занятии, направлены на сформирование положительного, бережного, заботливого отношения к природе, развитие эстетического отношения к ней.

При подготовке к занятию и его проведению важно правильно определить метод построения занятия. Выбор метода зависит от характера образовательных задач, от особенностей самого природного объекта и от возраста детей.

Готовясь к проведению занятия, воспитатель продумывает какие отобрать наглядные пособия: картины, рисунки, гербарии, календари природы, погоды и т.п.; какие животные, растения, виды корма, предметы ухода за животными и растениями, посадочный материал потребуется для работы. Только после этого воспитатель продумывает ход занятия. В ходе занятия важно привлекать к выполнению задания всех детей. В конце занятия воспитатель, как правило, пользуется педагогической оценкой навыков и умений, отношения детей к занятию, их интереса.

### **Экскурсии.**

Экскурсия – один из видов занятий по ознакомлению детей с природой. Во время экскурсии ребенок может в естественной обстановке наблюдать явления природы, сезонные изменения, увидеть, как человек преобразует природу в соответствии с требованиями жизни и как природа служит людям.

Преимущества экскурсии – занятия и в том, что здесь дети имеют возможность видеть растения и животных в среде их обитания. Экскурсия помогает формировать у ребят первичные мировоззренческие представления о взаимосвязях, существующих в природе, материалистическое миропонимание. Благодаря экскурсии у детей развиваются наблюдательность, интерес к изучению природы. Они приучаются всматриваться в предмет и подмечать его характерные особенности.

По содержанию экскурсию условно делят на два вида: природоведческие – в парк, в лес, на реку и т.д., а так же в зоопарк, ботанический сад; экскурсии на сельскохозяйственные объекты – в поле, в сад, в огород и т.д. в целях ознакомления с трудом взрослых.

Воспитатель, планируя экскурсию, точно определяет тему и цель экскурсии, намечает место экскурсии, наилучший к нему путь не утомительный, не отвлекающий детей от намеченной цели. Определения место экскурсии, надо учитывать физические возможности детей, а также сезон, особенности дороги, состояние погоды. За несколько дней до экскурсии воспитатель проводит с детьми небольшую беседу, с тем чтобы вызвать у них интерес к предстоящему занятию, оживить впечатления и представления, которые могут быть полезными в ходе экскурсии, сообщает её цель. Дети должны знать, куда пойдут, зачем, что увидят, что нужно собрать. Приведя детей к месту экскурсии, педагог в краткой беседе напоминает цель занятия, дает детям осмотреться, затем они приступают к наблюдению намеченных объектов и явлений природы.

Основная часть экскурсии – коллективное наблюдения. Воспитатель помогает детям подметить и осознать характерные признаки предметов и явлений. Это достигается использованием различных примеров (вопросы, загадки, стихи, игровые приемы). Воспитатель дополняет наблюдения своим рассказом и пояснением.

После экскурсии планируется беседа, воспитатель должен поставить вопросы так, чтобы в памяти детей восстановить весь ход экскурсии, подчеркнуть наиболее важные в образовательном и воспитательном отношении моменты, подвести детей к установлению связей между явлениями.

### **Работа в повседневной жизни.**

Наблюдения на занятиях и экскурсиях проводят в тесной связи с другими формами работы в повседневной жизни.

Прогулки.

Для ознакомления детей с природой широко используют прогулки. Здесь воспитатель может ознакомить ребят с теми явлениями природы, представления о которых складываются длительное время. Детей знакомят с таянием снега, набуханием почек, появлением травы и т.п. Здесь же можно организовать разнообразные игры с природным материалом – песком, глиной, водой, льдом и т.п.; у дошкольников накапливается чувственный опыт, они видят природные явления в естественных условиях во всех связях и отношениях. Прогулки доставляют детям огромную радость и удовольствие от общения с природой.

Повседневные наблюдения за явлениями природы не должны быть случайными. Они заранее продумываются воспитателем. При этом следует использовать разнообразные формы организации ребят (фронтальные, групповые, индивидуальные).

Фронтальная организация наблюдений на прогулках используется для ознакомления детей с яркими сезонными изменениями, с трудом взрослых. Наблюдения могут проходить и с небольшими группками детей (рассматривание цветущего растения, появившихся всходов, насекомых и т.д.). на прогулке ведется индивидуальная работа.

Вопросы:

1. Наглядные методы ознакомления дошкольников с природой.
2. Словесные методы ознакомления дошкольников с природой.
3. Практические методы ознакомления дошкольников с природой.

Литература:

1. Виноградова Н.Ф. «Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой» - М., «Просвещение» - 1978 г.
2. С.А. Веретенникова «Ознакомление дошкольников с природой» - М., «Просвещение» - 1980 г.
3. Программа «Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста» - М., «Просвещение» - 1983 г.

### **2.3. Ознакомление с явлениями общественной жизни.**

Личность в философском плане характеризуют как совокупность общественных отношений. Ее активная жизненная позиция формируется и проявляется в действиях, поступках, чувствах, суждениях, отвечающих нормам общества.

Проблемы формирования нравственных начал личности, ее гражданских качеств всегда были в центре внимания педагогики. Особую актуальность они приобрели в настоящее время в связи с проведением реформы общеобразовательной и профессиональной школы.

В связи с этим возрастает значение воспитательно- образовательной работы в целом и такой важной ее стороны, как ознакомление дошкольников с явлениями общественной жизни.

Планируя содержание и методику работы по ознакомлению детей с социальными явлениями, педагог должен руководствоваться необходимостью обеспечения единства воздействия на интеллектуальную, нравственную, эмоциональную и волевою действенно- практическую сферы личности ребенка.

Знакомить детей с окружающим начинают посредством несложных по организации, недлительных по времени, но частых и осуществляемых целенаправленно наблюдений в быту и на прогулках за общественно полезной деятельностью взрослых.

Впечатления, полученные детьми, создают основу для формирования обобщенных представлений в процессе занятий (бесед, экскурсий и т.д.)

Важным фактором воспитания является привлечение ребенка к участию в делах взрослых, в общественно значимых событиях (посильная помощь окружающим в их повседневном труде, в подготовке к праздникам, выполнение разного рода поручений, которые даются в привлекательной для ребенка форме, и пр.)

Способность оценивать обстановку ( на основе предшествующего опыта), умение приходить на помощь, сочувствовать, сопереживать, т.е. элементы активной жизненной позиции, следует формировать у детей и с помощью опосредованных методов ознакомления с окружающим. К ним относятся рассматривание картинок, сюжет которых содержит нравственную коллизию типа « Человек попал в беду»; разгадывание загадок о машинах, облегчающих труд человека, речевых логических задач; просмотр диафильмов; чтение произведений художественной литературы, в том числе и тех, в которых участниками событий наряду со взрослыми являются дошкольники и младшие школьники.

Осмысление детьми событий, комментирование поступков литературных героев – их сверстников обогащают опыт дошкольников и активизируют эмоционально-оценочные отношение к окружающему.

Главная, стержневая тема в ознакомлении детей с явлениями общественной жизни – «Жизнь и труд взрослых». С нею следует связывать все остальные темы, например «Армия». «День независимости Узбекистана», «Транспорт» и др.

Построение работы в такой системе поможет детям получить взаимосвязанные знания. Например, в программе содержание темы «Армия» сформулировано так: «Солдаты охраняют границы нашей Родины. Они смелые, закаленные. Их обучают военному делу офицеры». Нередко воспитатели концентрируют внимание на первой части текста и потому рассказывают детям преимущественно об оружии, военных действиях. Но не менее важно раскрыть перед ребенком содержание ратного труда воинов. Рассказать об их учебе, занятиях спортом. Это сблизит тему «Армия» с темой мирного труда, а дети получают знания, которые они смогут использовать в реальной жизни.

В задачи педагога входит рассказывать воспитанникам о дружбе народов, о жизни детей разных национальностей. У дошкольников

воспитывают любовь к родным местам, желание принять посильное участие в украшении своего города (поселка).

Большое место занимает работа по ознакомлению дошкольников с трудом взрослых. Детям рассказывают о труде строителей, работников транспорта и связи, швейной промышленности, сельского хозяйства, подчеркивая при этом общественный характер и значимость любого вида труда.

В работе со старшими дошкольниками широко используют картины, фотографии, слайды, диафильмы и другой наглядный материал, позволяющий знакомить детей с тем, чего они не могут узнать путем непосредственных наблюдений.

При планировании и проведении занятий, на которых детей знакомят с явлениями общественной жизни, следует учитывать, что восприятие имеет не только возрастную, но и индивидуальный характер. Для усвоения знаний о явлениях общественной жизни ребенку требуется не только умственные способности, но и эмоциональная отзывчивость. Дети должны чувствовать взволнованность и искренность педагога, определенность его позиции. Кроме того, восприятие ребенка не должно носить пассивного характера. Педагогу следует предусматривать моменты, требующие от детей активного осмысления причинно-следственных отношений, чтобы на поиски решения были мобилизованы все способности ребенка.

### **Вопросы:**

1. Задачи знакомства с явлениями общественной жизни.
2. Какие понятия используются при знакомстве с явлениями общественной жизни.
3. Как формируются нравственные качества ребенка при знакомстве с явлениями общественной жизни.
4. Цель ознакомления с явлениями общественной жизни.
5. Значение явления общественной жизни в развитии личности ребенка.

6. Формирование нравственных качеств дошкольника при знакомстве с явлениями общественной жизни.

Литература:

1. Г.А. Лямкина – «Воспитание детей в старшей группе детского сада» - М., «Просвещение» - 1984 г.
2. Программа «Воспитания и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста» М., «просвещение» - 1983г.

### **3 – Глава. Элементарное математическое представление.**

#### **3.1. Цели и задачи курса «Формирования математических представлений» в процессе обучения и воспитания.**

Количество и счет. Совершенствовать навыки счета в пределах 10, учить называть числа в прямом и обратном порядке.

Познакомить с цифрами 0-9.

Закреплять понимание отношений между числами натурального ряда (7 больше 6 на 1, а 6 меньше 7 на 1), умение увеличивать и уменьшать каждое из чисел на 1 (в пределах 10).

Учить называть последующее и предыдущее число к названному или обозначенному цифрой, определять пропущенное число. Познакомить с составом чисел второго пятка из единиц. Учить раскладывать число на два меньших (в пределах 10, на наглядной основе) и составлять из двух меньших большее.

Познакомить детей с монетами достоинством 1, 5, 10, 25, 50 сум.

Учить на наглядной основе составлять и решать простые задачи на сложение (когда к большему прибавляется меньшее) и на вычитание (когда вычитаемое меньше остатка). При решении задач учить пользоваться знаками действий с цифрами: плюс (+), минус (-), равно (=).

Величина. Учить измерять и сравнивать длину, ширину, высоту предметов с помощью условной меры.

Геометрические фигуры. Учить детей делить круг, квадрат на 2 и 4 равные части, сравнивать целое и часть, понимать, что целое больше части, а часть меньше целого.

Дать представления о многоугольнике (на примере треугольника, четырехугольника).

Учить детей составлять из 2-4 треугольников один многоугольник, из маленьких четырехугольников один большой.

Ориентировка в пространстве. Учить детей ориентироваться на листе клетчатой бумаги (левее, правее, выше, ниже, от, до). Ориентировка во времени. Закреплять представления детей о последовательности дней недели. Учить называть месяцы года. К концу года дети должны

знать: состав чисел первого десятка (из отдельных единиц) и состав чисел первого пятка из 2 меньших;

как получить каждое число первого десятка, прибавляя единицу к предыдущему и вычитая единицу из следующего за ним в ряду;

Цифры 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9; знаки +, -, =; монеты достоинством 1,5,10,25,50 сум, название текущего месяца, последовательность дней недели;

уметь:

называть числа в прямом и обратном порядке; соотносить цифру и число предметов;

составлять и решать задачи в одно действие на сложение и вычитание, пользоваться арифметическими знаками действий; измерять длину предметов с помощью условной меры;

составлять из нескольких треугольников, четырехугольников фигуры большего размера;

делить круг, квадрат на 2 и 4 равные части; ориентироваться на листе клетчатой бумаги.

Структура занятий. Структура каждого занятия определяется его содержанием: посвящается ли оно изучению нового, повторению и закреплению пройденного, проверке усвоения знаний детьми.

Первое занятие по новой теме почти целиком посвящают работе над новым материалом. Знакомство с новым материалом организуют, когда дети наиболее работоспособны, т.е. на 3-ой мин от начала занятия, и заканчивают на 1-5-18-й мин. Повторению пройденного уделяют 3-4 мин в начале и 4-8 мин в конце занятия. Почему целесообразно строить работу именно так? Изучение нового утомляет детей, а включение повторного материала дает им некоторую разрядку. Поэтому там, где это, возможно, полезно повторять пройденный материал по ходу прохождения нового, так как очень важно ввести новые знания в систему ранее усвоенных. На втором и третьем занятиях по данной теме ей отводят примерно 50 % времени, а во второй части занятия повторяют (или продолжают изучать) непосредственно предшествующий материал, в третьей части повторяют то, что дети уже усвоили.

Проводя занятие, важно органически связать его отдельные части, обеспечить правильное распределение умственной нагрузки, чередование видов и форм организации учебной деятельности.

Все эти представления формируются и развиваются не только на занятиях по данному разделу. Но и в различных видах деятельности – игровой, трудовой, изобразительной, в быту и на прогулке.

Прежде чем приступить к занятиям по данному разделу, следует проверить, с каким запасом практических знаний, представлений дети пришли в детский сад. Как показали данные педагогического опыта и специальные исследования, умственно отсталые дети приходят в специальный детский сад в младшие группы с очень ограниченными представлениями о количестве. Большинство из них знакомы лишь с понятиями «один» и «много». Одни дети владеют устным счетом в пределах 5, 6, другие – в пределах 10, но произносят они эти числа чисто

механически., пропуская некоторые из них. В силу этого наряду с индивидуализацией подхода к детям необходимо для занятий ( по счету и математическим представлениям) деление каждой возрастной группы детей на две подгруппы в зависимости от степени их подготовленности и возможной динамики развития.

Работа по усвоению счета и математических представлений для всех умственно отсталых детей очень трудна, в силу их основного дефекта, нарушения познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы а также в связи со вторичным недоразвитием речи (т.е. недоразвитием, которое является следствием умственной неполноценности), и других дополнительных дефектов. Эти трудности связаны с характером самого материала, требующего большей, чем в других разделах, обобщенности, усиленной сосредоточенности внимания, понимания отношений между предметами и их частями, сравнения, т.е. известного напряжения познавательной, мыслительной деятельности.

Таким, образом, основной задачей обучения по данному разделу является умственное развитие детей, коррекция указанных недостатков их познавательной деятельности, развитие и активизация их мышления, подготовка детей к школе.

### **Вопросы:**

1. Цели и задачи курса «формирование элементарных математических представлений» в процессе обучения и воспитания.
2. Методы и приемы обучения «формированию элементарных математических представлений».
3. Формирование навыков учебной деятельности.

### **Литература:**

1.»Формирование математических представлений», «Дефектология» 1971 год № 5.

2.А.А.Столяра «Формирование математических представлений у дошкольников» М., «просвещение» 1983 г.

### **3.2. Формирование представлений о форме.**

К приходу в школу дети должны знать и называть основные свойства и признаки следующих геометрических фигур: круга, фигур овальной формы, прямоугольника, квадрата, треугольника, четырехугольника, шара, куба, цилиндр, уметь находить в предметах известные им формы. Данной работе отводят, как правило, часть занятия.

В начале учебного года дефектолог выясняет уровень знаний детей о форме. Если дети путают овальную форму с круглой, квадрат с прямоугольником и пр., то необходимо провести рассматривание и сравнение моделей данных фигур.

Фигуры сопоставляют попарно, организуют обследование их осязательно-двигательным и зрительным путями. Дети обводят контур, скользят руками по поверхности моделей. Таким образом обеспечивают общее восприятие формы.

Выделить свойства, элементы фигур, определить их количество и пр. позволяет использование приемов наложения, приложения, обрисовки, счета и измерения отдельных элементов (сторон) условными марками. Важно, чтобы дети самостоятельно выделяли признаки отличия и сходства между фигурами, а роль воспитателя сводилась бы к уточнению выводов.

Для закрепления и уточнения знаний дают различного рода задания на воспроизведение фигур. Дети вырезают плоские фигуры из бумаги, лепят объемные из пластилина, преобразуют фигуры, получают из них другие. Широко используют упражнения в зарисовке фигур.

Упражнениями в зарисовке фигур отводят 10-12 занятий. На первом занятии детей знакомят с тетрадью, ее разлиновкой, на втором хорошо предложить им нарисовать большие и маленькие квадраты, на третьем -

квадраты и прямоугольники, на четвертом - прямоугольники разных размеров и пропорций, на пятом - квадраты и круги, на шестом - прямоугольники и фигуры овальной формы в разном пространственном положении, на седьмом - квадраты, прямоугольники, треугольники, на восьмом - треугольники разных видов, на девятом и десятом - предметы простой формы: флажки, яблоки, огурцы, сливы и пр. Упражнения в зарисовке занимают среди приемов обучения особое место, так как несут большую учебную нагрузку.

Деятельность счета органически связывают с измерением по клеткам (клетка является первой условной меркой). Уточняют знания детей о простейших геометрических фигурах, их признаках и элементах. Располагая рисунки в определенной части листа (вверху, внизу, слева, справа, посередине), проводя линии сверху вниз, слева направо, справа налево, дети овладевают умением ориентироваться на плоскости листа. Совершенствуются навыки владения карандашом, так как рисование по клеточкам требует точных мелких движений.

Прием зарисовки геометрических фигур широко используют для проведения упражнений в порядковом счете, для закрепления знаний о количественном составе числа из единиц, связях и отношениях между смежными числами, делении целого на части, а в дальнейшем - при изучении состава числа из 2 меньших чисел и решении арифметических задач.

На первом занятии детям показывают обложку, листы, левую и правую страницы, затем, рассматривая доску с соответствующей разлиновкой, обращают внимание на то, что одни линии проведены сверху вниз, а другие - слева направо, образуя клетки. Воспитатель вызывает к доске детей, предлагает им найти и обвести несколько клеток (в разных частях доски).

Далее ребята рассматривают разлиновку страниц тетрадей. Воспитатель дает задание: "Найдите и обведите клетки в разных частях страницы: вверху, внизу, слева, справа, посередине". Важно, чтобы дети присмотрелись к разлиновке и поняли ее принцип. Воспитатель обводит на доске несколько

клеток на одной строчке, спрашивает: "Что я нарисовала? Сколько квадратов? Поскольку клеток пропустила между квадратами?"

Детям дают аналогичное задание, например: "Нарисуйте 7 квадратов размером в 1 клетку, пропуская между ними по 3 клетки".

В дальнейшем упражнения строят так: рассматривают и сравнивают фигуры, показывают приемы их зарисовки, наконец, дети рисуют фигуры и выполняют различные задания.

Зарисовке фигур предпосылают их обследование, вырезывание из бумаги, деление на 2 и 4 равные части и др. При этом дети находят разные способы деления и в результате получают части разной формы.

Перед зарисовкой круга и фигур овальной формы можно предложить ребенку наложить круг на квадрат (диаметр круга должен быть равен стороне квадрата), Фигуру овальной формы - на прямоугольник, затем вырезать круг из квадрата, а фигуру овальной формы - из прямоугольника. Это поможет детям понять принцип зарисовки данных фигур.

Воспитатель показывает разные способы зарисовки одних и тех же фигур, например квадрат и прямоугольник рисуют посредством либо последовательного обведения клеток, либо нанесения вначале верхней и нижней сторон, а затем боковых.

Фигуру круглой и овальной формы вписывают в квадраты и прямоугольники проведением кривой линии в направлении как против часовой, так и по часовой стрелке.

Приемы зарисовок этих фигур постепенно усложняют. Вначале фигуры вписывают в заранее нарисованные квадраты и прямоугольники. Воспитатель напоминает детям, что выходить за пределы квадрата (прямоугольника) нельзя, проводя линию и срезая углы, надо лишь коснуться их сторон; верхней, правой и пр.

Обычно уже на втором занятии дети могут рисовать круги "как будто в квадрате" намечая точками лишь его вершины, а в дальнейшем и вовсе не целая отметок.

Воспитатель показывает детям приемы рисования треугольников разного вида: прямоугольных и равнобедренных, не знакомя с их названиями.

При зарисовке равнобедренных треугольников вначале проводят отрезок (основание), находят его середину, от нее вверх отсчитывают определенное количество клеток (в зависимости от заданного размера), ставят точку и соединяют с концами отрезка.

На первых двух занятиях место на листе бумаги для будущего рисунка намечают произвольно: "Отступите немного от верхнего и от левого края". В дальнейшем воспитатель учит детей находить исходную точку. Он говорит: "Нужно начать рисовать, отступая 3 клетки сверху и 3 клетки слева. Я от верхнего левого угла листа отсчитаю вниз 3 клетки, поставлю точку, от нее вправо отсчитаю 3 клетки, поставлю точку и от нее начну рисовать".

Детей специально упражняют в поиске точки по заданным числам (координатам) на доске и в тетради. Вначале они отсчитывают сверху и слева одинаковое количество клеток, а затем разное.

Важно упражнять руку ребенка в выполнении точных мелких движений, поэтому фигуры рисуют небольшого размера. Длина отрезка обычно не превышает 0 клеток.

Каждый раз конкретно указывают, какого размера и сколько тех или иных фигур дети должны нарисовать, как их расположить, сколько клеток пропустить между ними.

На одном занятии дети заполняют рисунками не более 2-3 строчек. Фигуры рисуют в разном пространственном положении, разных пропорций.

Фигуры непременно нужно заштриховать, иначе понятия "квадрат", "прямоугольник" дети могут отождествлять лишь с контурами этих фигур. Заштриховку производят в разных направлениях, а чаще - с наклоном вправо. Такое направление соответствует наклону нашего письма.

Впервые рисуя те или иные фигуры, дети руководствуются образцом, а позднее действуют на основе только словесных указаний воспитателя.

Выполнив задание, ребята рассказывают, сколько, каких фигур нарисовали, как их расположили.

Нарисовав 2-3 строчки фигур (одну фигуру под другой), дети устанавливают равенство и неравенство числа Фигур в этих строках. Они могут разделить фигуры на 2 и 4 части, соединив отрезком либо противоположные, стороны, либо вершины, и рассказать о том, что у них получалось в результате.

Дети могут по указанию педагога отсчитывать определенное количество клеток в разных направлениях, ставить точки и, соединив их между собой, получить ту или иную фигуру. "Отметьте 3 точки, соедините их между собой: первую со второй, вторую с третьей, третью с первой. Какая фигура получилась? Сколько углов? Сколько сторон у этой фигуры?" - спрашивает воспитатель (точки не должны лежать на одной прямой).

Для обобщения знаний о форме целесообразно дать детям элементарные понятия о треугольниках, четырехугольниках, пятиугольниках и пр. С этой целью можно рассмотреть группы треугольников разного цвета, размера, пропорций. Выясняют, чем отличаются Фигуры и чем они похожи, выделяют общие признаки, у всех треугольников по 3 угла, по 3 вершины и по 3 стороны. Устанавливают связь между названием данной формы и ее строением. "Почему данная фигура называется треугольником?" - спрашивает воспитатель.

Аналогичным образом рассматривают четырехугольники, пятиугольники и другие фигуры. Группы разных фигур сопоставляют и сравнивают: треугольники с четырехугольниками и т.п. Дети выкладывают фигуры из палочек и решают, сколько потребуется палочек, чтобы сложить квадрат, прямоугольник, треугольник, пятиугольник, какую фигуру можно составить из 3,4,5,6 палочек и т.п.; отвечают на вопросы: "Если у четырехугольника 4 угла, сколько у него сторон? Если у фигуры 5 сторон, сколько у нее углов? Как называется эта фигура?"

Большое внимание по-прежнему отводят упражнениям в группировке фигур по разным признакам: цвету, форме, размеру и количеству углов.

**Вопросы:**

1. Задачи и содержание формирования представлений о геометрических фигурах.
2. Формирование представлений о простейших геометрических фигурах их свойствах, сравнивать и сопоставлять.

**3.3. Методика формирования представлений о величине предметов, о цвете.**

В XVII-XIX вв. вопросы содержания и методов обучения детей дошкольного возраста арифметике и формирования представлений о размерах, мерах измерения, времени и пространстве нашли отражение в передовых педагогических системах воспитания, разработанных Я.А.Коменским, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинском, Л.Н.Толстым и др.

Формирование представлений о величине происходит в тесной взаимосвязи с развитием представлений о числе. Число получается и в результате счета, и в результате измерения. Счет и измерение существенно дополняют друг друга, способствует математическому развитию ребенка.

В классических системах сенсорного воспитания специально рассматривались вопросы ознакомления детей с геометрическими формами, величинами, к обучению счету, измерения, составление рядов предметов по размеру, весу и т.д.

Формирование пространственно-временных представлений во всех возрастных группах происходит на базе практических ориентировок. Познание пространства и времени дошкольниками осуществляется через их чувственное отражение, осмысление в речи и использование в деятельности.

При формировании представлений о величине предметов используется специальный дидактический материал. Во второй младшей группе для сравнения достаточно взять два предмета, предлагая детям определить как абсолютную (длинный - короткий), так и относительную величину (длиннее - короче). Основное требование к дидактическому материалу в этой группе – сравниваемое свойство должно быть ярко выражено и реально, характеризовать предмет. На первых занятиях предпочтительно использовать плоские предметы. Следует учитывать, что разный цвет позволяет выделить величину, поэтому сначала нужно предлагать для сравнения разноцветные предметы. На каждом занятии следует представлять, детям возможность действовать с раздаточным материалом.

Обучение детей второй младшей группы ведут постепенно. Вначале ребят учат при сравнении двух плоских предметов показывать и называть длину как наиболее легко выделяемую протяженность, затем другие измерения. Положительный эффект дает применения таких приемов следования, как показ длины, ширины и т.д., проведение пальцем по указанной протяженности, «измерение» разведенными пальцами или руками, сравнение разных признаков величины путем приложения или наложения.

Необходимо называть обследуемые признаки величины. Первоначально это делает воспитатель, а затем требует осмысленного употребления детьми слов длина, ширина высота, толщина. Большое значение придается обучению младших дошкольников способам сравнения: приложению и наложению. При наложении или приложении сравниваемые предметы подравнивают с одного края.

Воспитатель проверяет, как дети выполняют задания, предлагает им рассказать о величине выбранного предмета, объяснить, почему именно этот предмет они выбрали. В процессе этих упражнений у детей развивается глазомер, накапливается опыт в умении различать размерные отношения, который значительно расширяет чувственную основу знаний; обогащается и совершенствуется речь ребенка за счет использования при обозначении

величины предметов соответствующих слов. Необходимо учить детей называть размер предметов, сопоставляя и противопоставляя, их друг другу: «Красная лента, короче синей». Главное заключается в том, чтобы отдифференцировать точность их названий, а это полностью зависит от воспитательной работы, проводимой с детьми.

Большое место в работе с маленькими детьми должно быть отведено игровым ситуациям. Например: «Посадим мишек на скамейки» (на длинную – много, на короткую - одного). Для уточнения, закрепления знаний проводят игры типа «Найди и опиши», «Что там?», «Подбери пару».

**В средней группе** учат сравнивать три-пять предметов, менее контрастных по размеру. При этом дети овладевают сравнительной оценкой величины (длиннее, короче, ещё короче, самая короткая) не только в убывающей, но и в возрастающей степени при одновременном установлении взаимно обратных отношений. Здесь так же, как в младшей группе, широко используются игровые ситуации: «Построим лесенку», «Наведем порядок», «Разложим по порядку» «На какой ступеньке петушок?» и т.п. в средней группе детей учат сравнивать плоские предметы по длине и ширине одновременно (ленты равной длины, но разной ширины и т.п.)

Большое внимание уделяется развитию глазомера. Детям дают задания найти из трех-пяти предметов равный по своим размерам образцу или большего, меньшего размера (найди такой же длины, найди длиннее, короче и т.д.) далее следует перейти к формированию представлений о трехмерности предметов. С этой целью определяются длина, ширина, высота у предметов, занимающих относительно постоянное положение в пространстве (например, предметы мебели), а затем и у других предметов. Выделение и определение трех измерений проводят при сравнении предметов разного объема. В результате дети приходят к заключению, что большими или меньшими предметы называются в зависимости от размера всех трех измерений.

В старшей и подготовительных группах продолжается решение задачи упорядочивания предметов по длине, ширине, высоте и объему в целом.

Теперь количество упорядочиваемых в ряд предметов увеличивается до 10, а разница их размеров ещё более уменьшается (от 3 до 1 см).

Старшие дошкольники выполняют и более сложные задания на развитие глазомера: найти на глаз предметы большего или меньшего размера, чем образец; подобрать два предмета, чтобы вместе они были равны образцу и др. постепенно расширяют площадь, на которой осуществляются поиск предметов нужного размера. Игры: «Кто первый», «Чья коробочка?», «Угадайте, кто выше (ниже) ростом».

Известно, что каждый человек в своем индивидуальном опыте при решении разнообразных жизненных задач так или иначе изменяет величину предметов. Ребенок практикуется в этом постоянно в самых разнообразных видах деятельности: в процессе лепки, при создании различных построек из снега и песка, в конструировании, при изготовлении игрушек и т.д.

Таким образом, у ребенка формируется дифференцированное восприятие трех измерений, умение упорядочивать предметы по их размерам, понимание относительности и изменчивости в

Система работы по развитию у дошкольников пространственных представлений включает:

1. ориентировку «на себе», освоение «схемы собственного тела»;
2. ориентировку «на внешних объектах», выделение различных сторон предметов: передней, тыльной, верхней, нижней, боковых;
3. освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям: вперед-назад, вверх-вниз, направо - налево;
4. определение расположения предметов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте;

5. определение собственного положения в пространстве («точки стояния») относительно различных объектов, точка отсчета при этом локализуется на другом человеке или на каком-либо предмете;

6. определение пространственных размещенности предметов относительно друг друга;

7. определение пространственного расположения предметов (объектов) при ориентировки на плоскости, т.е. в двухмерном пространстве; определение их размещенности относительно друг друга и по отношению к плоскости, на которой они размещаются.

Работа с самыми маленькими детьми начинается с ориентировки в частях своего тела и соответствующих им пространственных направлений впереди – там, где лицо, позади (сзади) – там, где спина, справа (направо) – там, где правая рука (та, которой держат ложку, рисуют), слева (налево) – там, где левая рука. Особо важной их задачей является различение правой и левой руки, правой и левой части своего тела. На основе знания своего тела, т.е. ориентируясь «на себе», становится возможна ориентировка «от себя».

Старших дошкольников знакомят с правилами уличного движения: по какой стороне тротуара следует идти, как переходить улицу, обходить стоящей на остановке транспорт (трамвай, троллейбус, автобус), входить и выходить из него и т.д.

В процессе обучения дети осваивают значения предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения. К первой группе относятся предлоги, с помощью которых передается направление движения в пространстве. В предлогах, «из-за» отражается направление движение к тому или иному предмету или, наоборот движение изнутри предмета. Третья группа пространственных наречий обозначает место действия, отвечает на вопрос «где?» (тут, там, здесь, слева, справа, впереди, сзади, позади, сверху, наверху, вверху, внизу, внутри, вне, снаружи, везде, всюду, повсюду и др.)

Работа на занятиях во всех возрастных группах по формированию пространственных представлений у детей включает ориентировку в трехмерном (основных пространственных направлениях) и двухмерных (на листе бумаги) пространстве. Прежде всего воспитатель учит малышей различать и называть части своего тела: глаза, уши, нос, подбородок, голову, грудь, спину, ноги, руки. Большое значение имеет выделение симметричных частей собственного тела и обозначение их словами правая, левая. Особые трудности испытывают дети при дифференцировке правой и левой руки.

На этой основе начинают целенаправленно формировать у детей опыт ориентировки в пространстве по основным направлениям. Например, воспитатель предлагает флажком указывать направления: вверх-вниз, вперед-назад, направо - налево; правой рукой показать вперед, левой – вниз, двумя – вверх и т.д. необходимо широко использовать упражнения, требующие дифференцировки основных пространственных направлений в процессе активного передвижения. Дети получают задание найти игрушки или какие-то предметы, а в словесной инструкции указывается направление поиска: «Направо пойдешь – мишку найдешь, налево пойдешь – матрешку найдешь». Детей учат выделять различные стороны у предметов: верхнюю и нижнюю, лицевую (переднюю) и тыльную (заднюю), боковые (правую и левую).

Работа по определению пространственной размещенности объектов относительно друг друга может быть организована так: в разных углах комнаты воспитатель расставляет группы игрушек. Ребенок должен рассказать, что он видит, подойдя к данной группе предметов; например, в правом переднем углу сидит заяц, справа от него стоит конус с кольцами, а слева от зайца – стол для кукол, перед зайцем лежит морковь, а сзади зайца стоит елка и т.д. предметы можно менять местами, а ребенок должен точно отражать в речи эти изменения.

В старшем дошкольном возрасте необходимо обратить особое внимание на развитие ориентировки детей на листе бумаги. Одним из эффективных

приемов является так называемый «зрительный диктант». На первых этапах дети рассматривают готовую композицию орнамента, анализируют его и воспроизводит по памяти, пользуясь заранее заготовленными геометрическими фигурами. Может быть предложен другой вариант: дети создают орнамент под диктовку воспитателя. На бумаге в клетку дети под диктовку воспитателя проводят отрезки, отсчитывая определенное количество клеток в указанном направлении. Если ребенок не допустил ошибку, то у него получится узор или рисунок.

Таким образом, работа по развитию пространственных представлений у детей ведется в разных направлениях, с постепенным усложнением заданий. Это выражается (по данным Т.А.Мусейбовой):

а) в постепенном увеличении количества различных вариантов пространственных отношений между предметами, с которыми знакомятся дети;

б) в повышении точности различения их детьми обозначения соответствующими терминами;

в) в переходе от простого распознавания к самостоятельному воспроизведению пространственных отношений на предметах, в том числе между субъектом и окружающими его объектами;

г) в переходе от ориентировки в специально организованной дидактической среде к ориентировке в окружающем пространстве;

д) в изменении способов ориентировки пространственном расположении предметов (от практического примеривания или соотнесения объектов с исходной точкой отсчета к зрительной оценке их расположения на расстоянии);

е) в переходе от непосредственного восприятия и действенного воспроизведения пространственных отношений к осмыслению их логики и семантики;

ж) в возрастании степени обобщения знаний детей о конкретных пространственных отношениях;

з) в переходе от определения местоположения предмета относительно другого объекта к определению их расположения относительно друг друга.

### **Вопросы:**

1. Методика формирования представлений о величине предметов у детей в детском саду.
2. Формирование пространственных представлений и практических ориентировок у детей дошкольного возраста.

### **Литература:**

1. Ким С.Г. «Восприятие величин, группировка предметов и величин умственно отсталых детей дошкольного возраста», «Дефектология» 1975 г. №1.
2. Радышева И.Г. «Состояние элементарных представлений и понятий величины их формирование у глубоко отсталых детей», М. 1971 г.
3. Альтхауз Д., Дум Э. Цвет, форма, количество. – М.: 1984
4. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. – М.: 1974
5. Метлина Л.С., Математика в детском саду. – М.: 1984
6. Тарунтаева Т.В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников. – М.: 1980
7. Удальцова Е.И. Дидактические игры для детей дошкольного возраста. – М.: 1982
8. Фидлер М. Математика уже в детском саду. – М.: 1981
9. Березина Р.Л., Михайлова З.А., Непомнящая Р.Л. и др. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. – М.: 1988.

### **3.4. Формирование временных представлений.**

Начиная с младшей группы у детей развивают ориентировку во времени. В подготовительной группе закрепляют знания о таких периодах времени, как утро, день, вечер, ночь, неделя, дают представление о месяцах, ребята запоминают их названия.

Знание эталонов времени, умение устанавливать временные отношения способствуют осознанию детьми последовательности происходящих событий, причинно-следственных связей между ними.

Ориентировка во времени должна базироваться на прочной чувственной основе, т.е. переживании длительности времени в связи с осуществлением разнообразной деятельности, по-разному эмоционально окрашенной, а также наблюдениями за явлениями природы, событиями общественной жизни...

Большое значение имеет то, насколько часто дети используют в речи названия периодов времени, мер времени.

Продолжают закреплять знания о частях суток и их продолжительности. В начале учебного года необходимо уточнить, что, когда и в какой последовательности дети и окружающие их взрослые делают в течение дня. Педагог предлагает поиграть в игру "Наш день".(Автор Бляхер Ф.Н.)

Полезно при ознакомлении детей с трудом людей разных профессий показать, в какое время суток они работают. Для этого можно использовать непосредственные наблюдения детей, чтение книг, а также дидактические игры: "Кто работает днем?", "Путешествие вечером", "Путешествие ночью". Играя в эти игры, дети подбирают картинки соответствующего содержания или называют тех, кто работает в определенные часы суток: утром, днем, вечером, ночью.

Закрепляют и представление детей о том, что сутки, которые люди обычно называют словом день, сменяются одни другими и имеют свои названия, 7 суток составляют неделю. Последовательность дней каждой

недели всегда одно и та же: понедельник, вторник и т.д. Ежедневно утром дети называют текущий день, а также предыдущий и последующий.

Важно как можно чаще побуждать детей к установлению временных отношений, к использованию слов: завтра, сегодня, вчера, сначала, потом, до, после, перед, до этого, после этого.

При составлении рассказов из опыта, пересказа воспитатель следит за точной передачей последовательности событий, разъясняет смысл временных отношений. Это имеет существенное значение для понимания как логики временных отношений, так и самих событий, которые дети наблюдают или о которых рассказывают.

Еще большее значение имеет использование словесных игровых упражнений: "Дни недели", "Продолжай" "Наоборот" (см.

Дети дополняют начатую педагогом фразу, подбирают слова противоположного значения (утро-вечер, сначала-потом, быстро-медленно и т.п.), определяют, что дольше: день или неделя, неделя или месяц или год.

Детей подготовительной группы знакомят с названием текущего месяца. Они постепенно запоминают названия месяцев, порядок их следования. Быстрому запоминанию содействует чтение книги С.Я.Маршака "Двенадцать месяцев".

Воспитание чувств времени. Важно воспитать у детей чувство времени, т.е. развить восприятие длительности временных отрезков, понимание необратимости времени. Только на этой основе, возможно, научить детей ценить и беречь время: регулировать свою деятельность во времени, т.е. ускорять и замедлять темп работы, вовремя закончить работу или игру. В связи с этим детям надо накопить опыт восприятия длительности временных отрезков. Воспитатель должен помочь им представить, что конкретно можно сделать за тот или иной временный отрезок, и наконец, учить все делать вовремя .

Педагог постоянно сосредотачивает внимание ребят на том, сколько времени они могут одеваться или раздеваться, рисовать играть, сколько

минут осталось до конца занятий и т.п. Каждый раз указывают, когда время истекло, поощряют тех, кто вовремя закончил работу.

Развитое чувство времени помогает детям стать более организованными, дисциплинированными.

При обучении детей распознаванию частей суток достаточно ограничиться соотнесением правильного обозначения каждой из частей суток соответствующим промежутком времени и научить определять этот промежуток по характерной для него деятельности и внешним признакам. Поэтому в «Программе воспитания в детских садах» рекомендуется начинать развитие представлений о времени в младшем дошкольном возрасте с различения отдельных частей суток, а в средней группе на этой основе показать последовательность, сменяемость частей суток и суток в целом. Самостоятельно дети приобрести знания о частях суток не могут. Следовательно, в процессе обучения необходимо в большей мере включать объективные показатели для распознавания частей суток – положение солнца в разное время дня, разную силу освещённости земли, неба, а также различную окраску всего окружающего в разные части суток.

При овладении дошкольниками навыком различать, называть части суток и определять, их последовательность отмечены следующие особенности:

1. неравномерность в овладении названиями частей суток
2. выделение раньше тех частей суток, которые чаще называются взрослыми, связаны с характерными видами деятельности и имеют конкретные признаки
3. соотнесение показателей частей суток с собственным опытом жизни и деятельности
4. определение последовательности частей суток, как правило, начиная с утра

Исходя из этих особенностей, можно наметить методы работы по формированию у детей знаний о частях суток, их последовательности, о сменяемости суток.

Во второй младшей группе необходимо использовать деятельность, максимально приближенную к личному опыту каждого ребёнка, а также применять наиболее простые словесные игры, в которых происходит активизация словаря за счёт слов – названий частей суток.

В средней группе происходит закрепление у детей названий частей суток, углубление и расширение представлений об этих отрезках времени, постоянно обращается внимание на разнообразные явления. Если в младшей группе дети старались опираться на деятельность, приближенную к опыту самих детей, то в средней группе дети показывают, что делают утром, днём, вечером и ночью не только сами, но и взрослые. С этой целью можно использовать картинки с более широким содержанием: школьники утром идут в школу, самолёт на фоне вечернего города, люди выходят вечером из театра.

В конце года, когда у детей уже сформировались знания о частях суток, целесообразно раскрыть значение слова «сутки». Продолжительность суток можно объяснить, используя части суток. Слово «сутки» должно выступить как обобщение. Необходимо помочь детям осознать, что день, вечер, ночь и утро – это части целого – суток, что отсчёт последовательности частей суток можно проводить, начиная с любой из них. Для закрепления понятия о сутках о последовательности частей суток можно проводить беседы: «Вспомните, что вы знаете о сутках? Какое сейчас время суток? Какие части суток бывают ещё? Что наступает после вечера? Как узнать, что наступила ночь? Назовите все части суток, начиная со дня». Все эти приёмы позволяют показать детям последовательность частей суток и дать представление о сутках в целом. При этом у них складывается элементарное понятие о текучести и непрерывности времени.

Современные условия требуют от человека умения следить за течением времени в процессе деятельности, распределять её во времени, реагировать на разные сигналы с определённой скоростью и через заданные временные интервалы, ускорять или замедлять темп своей деятельности, рационально использовать время.

В свою очередь, чувство времени побуждает человека быть организованным, собранным, помогает быть точным. Время является регулятором жизни и учебной деятельности школьников, начиная с первого класса. Они должны научиться не опаздывать на занятия, начинать во время приготовления уроков дома, всё успевать. Ко всем этим требованиям, которые предъявит ребёнку школа, его надо готовить ещё в дошкольном возрасте. Для этого, прежде всего, необходимо развивать у детей чувство времени – умение определять и чувствовать определённые отрезки времени. Нужно с этой целью создавать специальные ситуации, заостряя внимание детей на длительности разных жизненно важных временных интервалов, показывать им, что можно успеть сделать за эти отрезки времени, приучать в процессе деятельности измерять, а потом и самостоятельно оценивать временные промежутки, рассчитывать свои действия и выполнять их в заранее установленное время.

Факторы, на основе которых формируется чувство времени:

1. Знание временных эталонов (обобщённое представление о них)
2. Переживание – чувствование детьми длительности временных интервалов
3. Развитие у детей умения оценивать временные интервалы без часов, на основе чувства времени

Организация и методика работы:

1. Ознакомление детей с длительностью 1, 3, 5 и 10 минут, при этом использовать секундомер, песочные часы, часы – конструктор для восприятия детьми длительности указанных интервалов.

2. Обеспечение переживания длительности этих интервалов в разных видах деятельности.

3. Учить детей выполнять работу в указанный срок, учить, для чего нужно измерять время и оценивать длительность деятельности, регулировать темп её выполнения.

В процессе любого занятия в детском саду есть возможность упражнять детей в умении выполнять работу точно в рамках указанного времени, учить их самих определять продолжительность той или иной деятельности по интервалам времени и заранее планировать возможный объём работы на тот или иной отрезок времени в пределах 5 – 30 минут. В таких условиях дети организованно работают, меньше отвлекаются и больше успевают сделать. У них не пропадает время на ожидание отстающих, приучаются заканчивать работу одновременно, что крайне важно в плане подготовки к школе. В ходе работы у детей всё более совершенствуются чувство времени и умение регулировать свою деятельность во времени.

Для того, чтобы сформировать у детей первоначальные понятия об основных единицах времени и дать правильное толкование этих мер, воспитателю необходимо знать об истории и происхождении мер времени.

Семидневная неделя как промежуточная единица измерения времени между сутками и месяцем возникла в Древнем Вавилоне. Её возникновение было связано с суеверным почитанием числа «семь» - по числу видимых небесных тел. В те времена дни недели так и определялись:

Понедельник – день Луны

Вторник – день Марса

Среда – день Меркурия

Четверг – день Юпитера

Пятница – день Венеры

Суббота – день Сатурна

Воскресенье – день Солнца

Происхождение недели связывалось и с четырьмя фазами Луны:

- 1 – от зарождения серпа до формы Луны в виде полукруга;
- 2 – от полукруга до полного круга;
- 3 – от круга вновь к форме полукруга;
- 4 – от полукруга вновь к форме серпа.

На каждую из этих фаз падает приблизительно семь дней, что и называлось седмицей или неделей у славян.

Каждый день недели по-разному называется на разных языках.

Промежуток времени между одинаковыми фазами Луны, от новолуния до новолуния, в древние времена определялся в 30 дней. Так возникла единица измерения времени – лунный месяц. Первоначально месяцы не имели названий, обозначались порядковыми номерами. Затем первый месяц года стали называть «мартиус», в честь бога войны Марса, второй месяц – «априлис», что означало раскрытие почек на деревьях. Третий месяц был посвящён богине Майе, четвёртый – богине Юноне. Так появились названия месяцев: март, апрель, май, июнь.

Если смена дня и ночи обуславливается вращением Земли вокруг своей оси, то смена времени года определяется вращением Земли вокруг Солнца. Год – это время полного оборота Земли вокруг Солнца, которое равно 365 суткам и 6 часам. Началом года условно считают 0 часов 0 минут 0 секунд 1 января. За четыре года составляют лишние сутки, их относят на 29 февраля в так называемые високосные годы.

Таким образом, нет сомнения в том, что необходимо систематическое ознакомление детей с календарём в детском саду. Оно облегчит им ориентировку в окружающей действительности, так как распорядок жизни в детском саду строится по определённому плану, связанному с днями недели. Дети узнают, в какие дни недели какие проводятся занятия, что будет способствовать формированию их психологической готовности к занятиям.

С помощью календаря определяется и время наступления праздников, вызывающих повышенный интерес у детей. Знакомство с календарём

поможет осознать также последовательность времён года, с которыми связаны сезонные изменения, являющиеся предметом изучения.

В старшем дошкольном возрасте развивается и познавательный интерес к разным параметрам времени, что является сильнейшим мотивом обучения. Наконец, знакомство с календарём необходимо в подготовки детей к школе, к твёрдому распорядку занятий по часам и по дням недели.

Знания и навыки, связанные с характеристикой временных промежутков, с овладением чёткой системой временных эталонов, довольно сложнее. Овладение знаниями о календарных временных эталонах предполагает:

1. освоение ребёнком умений измерять время, пользуясь общепринятыми приборами измерения времени
2. освоение знанием временных эталонов, их количественной характеристикой и восприятием их продолжительности
3. осознание зависимости между отдельными звеньями этой сложной системы временных эталонов

В «Программе воспитания в детском саду» в разделе «Развитие элементарных математических представлений» для старшей группы рекомендуется «научить детей последовательно называть дни недели, определять, какой день был вчера, какой – сегодня, какой будет завтра». В подготовительной к школе группе рекомендуется «закреплять знание последовательности дней недели и времени года, знакомить с названием текущего месяца».

Знакомя детей с календарём, необходимо так строить систему работы, чтобы они, активно действуя с материалами модели календаря и переживая длительность все представленных промежутков времени, осознанно овладели эталонами времени. Календарь поможет детям наглядно представить сравнительно длительные промежутки времени: неделю, месяц и год.

### **Вопросы:**

1. Ознакомление детей с частями суток.

2. Развитие чувства времени у детей дошкольного возраста.
3. Задачи и содержание формирования временных представлений.

#### **Литература:**

1. «Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста» М., 1982г. Рахтерман Т.Д.
2. «Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста» 1974г. Леушина А.М.

### **4 – Глава. Формирование изобразительной деятельности в специальном детском саду.**

#### **4.1.Изобразительная деятельность и психическое развитие умственно отсталых детей.**

Развитие любого ребёнка с первых дней жизни происходит под направляющим вниманием взрослых, при этом огромное значение принадлежит воздействию при посредстве слышимой речи. Обучая изобразительной деятельности, воспитатель учит детей воспринимать окружающий мир, выделять предметы и их свойства. В помощь зрительному восприятию привлекаются другие сохранные анализаторы: осязание, двигательная чувствительность. То, что ребёнок воспринял, сочетается со словом, которое даётся в доступной для ребёнка форме. Изобразительная деятельность оказывает свое развивающее влияние на многие стороны психики ребенка и на его личность в целом. Взаимосвязь изобразительной деятельности с общим психическим развитием детей позволила широко использовать ее в диагностических целях, а в дефектологии в качестве коррекции недостатков психики умственного отсталого ребенка. Для того чтобы изобразительная деятельность стала коррекционно-развивающим средством, она должна быть организована с учетом закономерностей ее

развития, общих для норм и патологии, а также с учетом психического развития, обусловленного дефектом.

Успехи умственно отсталых детей в овладении изобразительной деятельностью зависят от способов обучения в большей степени, чем у нормально развивающихся сверстников, поэтому выбор методов и содержания обучения является важным. Чтобы правильно построить обучение изобразительной деятельности, нужно хорошо представлять возрастное своеобразие дошкольников. Свообразие изобразительной деятельности заключается в том, что для маленького ребенка важен сам процесс деятельности, который в дошкольном возрасте близок к характеру сюжетно-ролевой игре. Чем младше ребенок, тем более его привлекает, захватывает процесс деятельности, смысловое отражение ситуаций. Ребенок рисует только то существенное, что необходимо ему для раскрытия задуманного содержания, он видит в рисунке гораздо больше, чем фактически изображено. Неполнота изображения компенсируется пояснениями, сопровождающими создание рисунка, жестами, реальными действиями. В процессе изобразительной деятельности речь, игра и изображение слиты в единое целое. Оценивая изобразительную деятельность маленьких детей, а умственно отсталых в особенности, воспитатели совершают непростительную ошибку, игнорируя эти важные компоненты деятельности - игру и речь. Изобразительная деятельность у дошкольников, лишенная игровых моментов и речевого сопровождения, может рассматриваться, как деятельность неполноценная, так как от ребенка в данном случае требуют выражения всего содержания только изобразительными средствами, которыми он владеть еще не может. Внимание воспитателей направляется в основном на совершенствование у детей различных приемов и навыков рисования, лепки и аппликации, на техническую сторону деятельности. При этом игровая направленность детей в процессе деятельности почти не учитывается, не уделяется должного внимания и развитию специфических для изобразительной деятельности

форм речи. Связь игры и рисования оказывается очень прочной на всем протяжении дошкольного возраста. У младших дошкольников игра имеет первостепенное значение в процессе изобразительной деятельности и только в условиях целенаправленного обучения. Содержание детского рисования находится в прямой зависимости от уровня игры, особенно сюжетно-ролевой. У детей, у которых не сформирован навык играть вместе со сверстниками и воссоздавать в играх ситуации окружающей жизни, которые плохо играют в сюжетно-ролевые игры, обычно нет и сюжетного рисунка и наоборот, у играющих детей раньше возникают сюжетные рисунки, отражающие их жизненный и игровой опыт.

Большое значение в развитии изобразительной деятельности имеет речевое сопровождение. Речь в самых разных формах входит в структуру изобразительной деятельности. Речь выполняет функцию фиксации готового результата (что получилось?), функцию сопровождения и объяснения (что ребенок нарисовал и что еще будет рисовать?), а затем и функцию планирования (от определения изобразительного замысла до словесного определения последовательности работы).

Одним из основных условий, обеспечивающих развитие речи умственно отсталых детей на занятиях изобразительной деятельностью, является представление им возможности свободно высказываться в ходе предварительной беседы, рассматривания картин, игрушек, обследования природы, в процессе самой деятельности, а также при оценке готовых работ. Проводя беседы, предваряющие выполнение изображений, а также анализ готовых работ, некоторые воспитатели позволяют детям высказываться только по специальному разрешению. При этом ребенок должен непременно встать. Педагоги объясняют его необходимость тем, что умственно отсталые дети более, чем нормально развивающиеся, нуждаются в организации поведения, так как бывают импульсивны, недисциплинированы. Но также отмечают, что в большинстве случаев дети не дают ответов тогда, когда получают разрешение, а молчат. Происходит это потому, что они забыли то,

о чем хотели сказать, или то, что уже сказали с места. В тех случаях, когда взрослый проводит беседу в непринужденной форме, ответы детей с наибольшей точностью отражают имеющиеся у них представления о предмете беседы. Итак, детскую изобразительную деятельность следует рассматривать как единство игры, речи и изображения.

Для осуществления изобразительной деятельности необходимы два основных фактора – интеллектуальный и эмоциональный. С одной стороны, для создания изображений нужны достаточно полные и устойчивые представления об образах конкретных предметов, скажем, при выполнении сюжетных рисунков по мотивам сказок или ролевых игр. С другой стороны, именно сильное эмоциональное чувство рождает у ребенка потребность отразить окружающую жизнь в образной форме – в рисунке, лепке, постройке. Формирование у ребенка потребности изображать то или иное содержание должно стать предметом пристального внимания педагогов, когда в обучение вовлекаются умственно отсталые дети, у которых недоразвитие эмоционально-волевой сферы является одним из ведущих нарушений.

К моменту поступления в дошкольные учреждения (на пятом году жизни) у умственно отсталых детей не сформированы даже элементарные навыки деятельности. Многие из них не только не понимают возможности отображения окружающей жизни, но порой даже не умеют правильно обращаться с карандашом и бумагой, кубиками, допуская при этом много нелепых, неадекватных действий, которые сводятся к манипуляциям. Только небольшая часть детей-олигофренов оказывается способной выполнять некоторые изображения, как правило, эти дети посещали специализированные ясли или дома с ними занимались родители. Умственно отсталые дети в этом возрасте (без специального обучения) не стремились отобразить в рисунке или постройке какой-либо фрагмент их собственной жизни, не сооружали постройку для последующей игры.

У нормально развивающихся детей к этому времени не только возникает предметный рисунок. Он становится одной из форм выражения впечатлений от окружающего, пронизан игрой и сопровождается речью. Изобразительные желания ребенка выходят за рамки его изобразительных возможностей.

Низкий уровень деятельности умственно отсталых детей часто вызывает у педагогов весьма пессимистический взгляд на возможности формирования у них способности к изображению, что порождает неправильную методическую направленность процесса обучения. Педагоги стараются как можно скорее научить детей рисовать предметы, используя самые простые методы (показ, диктант), они достигают при этом желаемого результата. Дети овладевают навыками изображения предметов, но только тех, которые показал педагог, как это было на занятиях. Изображения, выполненные ими без помощи педагога, примитивны как по форме, так и по содержанию. Следует отметить, что целостный образ предмета в рисунке у умственно отсталых детей создается очень медленно (до третьего-четвертого годов обучения). Много фрагментарных рисунков, где все части предмета пространственно разъединены. Соединение их в целое сопровождается грубым нарушением расположения частей относительно друг друга (крыша у дома изображена сбоку, а дым идет прямо с потолка; а ветви у деревьев только с одной стороны). Рисуя даже хорошо знакомые предметы, умственно отсталые дошкольники очень часто не отражают самые существенные детали (колеса у машин, глаза у людей, окна и двери у домов.), уделяя внимание деталям второстепенным, что является следствием недоразвития предметно-игровых действий, малого опыта действий с игрушками, недостаточного осмысления назначения предметов окружающего мира.

У умственно отсталых детей содержание изобразительной деятельности скудное, часто совсем не связано с их повседневной жизнью, игровым опытом, занятиями. Оно ограничивается рамками проведенного обучения.

Не появляется у детей и желания рисовать в свободное от занятий время. Постоянное применение показа способов и последовательности изображения

не обеспечивает формирования у них самостоятельной изобразительной деятельности.

Вместе с тем многие из перечисленных недостатков изобразительной деятельности умственно отсталых дошкольников можно значительно сгладить и частично преодолеть, сформировать стойкий интерес к рисованию, занятиям с кубиками, повысить осмысленность и общую направленность деятельности. Дети - олигофрены к старшему дошкольному возрасту оказываются, способными рисовать с увлечением, выполнять не только изображения отдельных предметов, но и создавать рисунки по сюжетам знакомых сказок.

Вопросы:

1. Цели и задачи обучения рисованию.
2. Значение изобразительной деятельности в развитии детей.
3. Особенности изобразительной деятельности.

#### **4.2. Организация занятий по изобразительной деятельности в специальном детском саду.**

Занятия по рисованию, лепке, аппликации и конструированию на первых двух годах обучения проводит воспитатель. Всего четыре занятия в неделю ( по одному на каждый вид деятельности). Начиная с третьего года обучения занятия по конструированию проводит учитель-дефектолог, а воспитатель обучает детей только изобразительной деятельности (4 занятия в неделю: лепка или аппликация через неделю – 1; рисование – 3, в том числе предметное – 1, сюжетное – 1, декоративное – 1). Все занятия проводятся в первую половину дня по подгруппам. В группах первого-второго годов обучения продолжительность занятия – 15 – 20 минут, в группах третьего-четвертого годов обучения – 35 минут.

Для проведения занятий детские столы ставят полукругом перед столом воспитателя. Такое расположение позволяет в ходе фронтального занятия осуществлять индивидуальную работу; видеть, как каждый ребенок

выполняет задание; располагать натуру на столе воспитателя так, чтобы она была хорошо видна всем детям и находилась на уровне глаз ребенка.

Занятие обычно строится следующим образом:

1.Подготовительная часть состоит: беседа; рассматривание готовых изображений; рисование воспитателем мелом на доске или краской на бумаге ситуаций из жизни детей; чтение сказок или рассказов; проведение специальных подготовительных игр и упражнений по развитию восприятия свойств предметов (формы, цвета, отношений элементов по величине и расположению в пространстве),формированию зрительно-двигательной координации).

2. Основная часть, когда проводится специально организованное обследование натуры перед предметной лепкой, рисованием, аппликацией; анализ образца перед декоративными видами рисования, аппликации; анализ образца перед конструированием; планирование содержания сюжетных рисунков , после чего следует самостоятельная деятельность детей.

3.Заключается занятие оценкой деятельности детей и анализом готовых работ.

Основными требованиями к занятиям на всех годах обучения являются: развитие заинтересованного отношения умственно отсталых детей к предлагаемым заданиям, создание соответствующего эмоционального состояния, обеспечения должной (чаще игрой) мотивации детской деятельности. Очень важно правильно организовать начальный этап каждого занятия, пробуждать у детей интерес к содержанию будущего сюжета (на этапе сюжетного рисования и лепки), формировать потребность в отражении интересного содержания.

Для развития осмысленной деятельности детей проводится систематическая работа по формированию самостоятельности при выполнении заданий. Только при этом условии умственно отсталые дети могут перейти на уровень сюжетного и тематического рисования, лепки и аппликации, выполнения заданий по собственному замыслу и оказываются в

состоянии самостоятельно передавать целостное изображение со всеми его свойствами.

Большое внимание уделяется развитию у детей способности отражать собственный изобразительный опыт в слове, т. е. рассказывать о том, что они нарисовали, слепили, наклеили, передать хотя бы в нескольких простых предложениях содержание изображения, научить каждого ребенка элементарному планированию предстоящей деятельности – сначала с помощью воспитателя, а затем самостоятельно. Словесное планирование имеет большое значение для формирования собственного изобразительного замысла, для определения задач изображения, способствует целенаправленному проведению заключительного этапа занятия.

Процесс формирования изобразительной деятельности у умственно отсталых детей на протяжении четырех лет обучения состоит из следующих этапов.

Первый год обучения имеет пропедевтический характер. В течение этого времени детей учат воспринимать различные изображения, знакомят с материалами и средствами изобразительной деятельности, развивают зрительно-двигательную координацию. В это время воспитатель много рисует, лепит и строит для детей, пробуждая у них желание к собственному участию в изображении. К концу первого года обучения умения детей достигают уровня примитивного изображения.

На первом году применяются действия детей по подражанию взрослому по простейшему образцу.

Второй год обучения рассматривают, как период освоения умений изображать различные предметы. Предметное рисование, лепка и аппликация проводятся только на натуре. Показ способов и последовательности выполнения на этих занятиях не проводится. Дети рисуют, лепят, наклеивают на основе обследования – целенаправленного анализа предмета (натуры), который осуществляется под руководством воспитателя. Детей учат вычленять основные части, видеть в предмете форму, цвет, расположение

элементов. Все эти свойства и качества, выделенные в процессе обследования, отражаются в слове, а затем в изображении. В ходе ознакомления с предметом особое внимание уделяется восприятию предмета в целом, формированию положительного эмоционального отношения к нему, благодаря чему обогащается и улучшается качество выполненных детьми изображений, а также учат их анализировать объемные и плоскостные образцы.

Третий и четвертый годы обучения – период развития сюжетного рисования и лепки, а также изобразительного замысла детей. Детей обучают предварительному планированию, определению замыслов, сравнению изображений, оценке собственных работ и работ товарищей, расширяется тематика изобразительной деятельности. Детей побуждают отражать в рисунках и лепке содержание сюжетно-ролевых игр, рассказов, сказок, знакомых стихотворений.

В старших группах организуются уголки изобразительной деятельности, где дети могут рисовать и лепить по своему желанию в свободное от занятий время. У каждого ребенка должен быть свой альбом для рисования, так как сам факт рисования в альбоме, а не на обрывках бумаги оказывает влияние и на характер деятельности детей.

Успешность работы по развитию изобразительной деятельности у умственно отсталых детей в решающей степени зависит от методов обучения, от адекватности подбора видов работ на занятии, от степени учета индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка.

В период обучения умственно отсталые дети постепенно овладевают умением целенаправленно наблюдать предназначенные для рисования предметы и образцы. Они начинают понимать и правильно соотносить величину, форму, цвет и другие свойства. Выполняя различные упражнения для рук, дети развивают моторику и вырабатывают навыки управления своими действиями. При работе с цветными карандашами у них совершенствуются движения в определенном направлении, темпе, ритме.

Эти движения постепенно становятся более сильными, ловкими, уверенными и координированными.

Коррекционно-воспитательным целям служат разнообразные дидактические игрушки. Воспитателю важно отобрать такие материалы, которые соответствовали бы возможностям умственно отсталых детей.

Приступая к рисованию простых по форме предметов, необходимо сформировать у детей внимание, зрительное, двигательное восприятие, также важно, чтобы деятельность и речь были тесно связаны, т.к. слово при наглядном ознакомлении с предметом имеет существенное значение.

Вопросы:

1. Организация занятий изобразительной деятельности.
2. Требования к занятиям.
3. Коррекционно-воспитательная работа на занятиях по изобразительной деятельности.

#### **4.3 ОБУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ в специальном детском саду**

Как уже указывалось, первый год обучения можно рассматривать как год создания у детей предпосылок к возникновению изобразительной деятельности. Особого внимания от воспитателя требует организация занятий на самом начальном этапе, в течение первых двух месяцев. Этот период мы называем подготовительным. В это время ведется интенсивная работа по развитию восприятия готовых изображений, свойств предметов, т. е. создается готовность к выполнению, простейших рисунков, лепных поделок, аппликаций, построек.

В течение подготовительного периода следует: пробудить у детей желание самим рисовать, лепить, строить; привлечь их внимание к готовым изображениям (иллюстрациям в книгах, рисункам, выполненным воспитателем или старшими детьми); учить узнавать самые простые

изображения, обыгрывать предметы, которые потом изображает воспитатель, осуществлять действия с изображениями (подкладывание и соотнесение рисунков и аппликаций с предметами, обыгрывание лепных поделок и конструкций); познакомить с основными свойствами предметов в процессе практических действий и путем проведения специальных игр и упражнений; развивать согласованные движения руки и глаз (зрительно-двигательную координацию); познакомить с карандашами, красками, кистью, глиной, пластилином, строительными наборами.

В занятия в это время следует включать большое количество игровых моментов, чтобы решить максимальное число задач коррекционно-воспитательного характера и чтобы при этом дети совершенно не устали, а, напротив, готовы были продолжать заниматься.

Занятие в этот период нельзя представить в виде общепринятой схемы. Обыгрывание предметов, например, может проводиться в начале занятия, а может — в середине, если нужно изображать очередной предмет (темой занятия может быть не один, а несколько предметов, например «Игрушки», «Посуда» и пр.). Игры и упражнения по развитию у детей восприятия свойств предметов и развитию зрительно-двигательной координации также можно проводить как в начале, так и в конце занятия. Важно только, чтобы в каждой занятии было предусмотрено решение целого ряда задач, способствующих эмоциональному, сенсорному, умственному и физическому развитию умственно отсталого ребенка.

Рассмотрим некоторые виды работы, рекомендуемые в подготовительный период.

Наблюдение изобразительной деятельности взрослых. Чтобы у детей возникла самостоятельная изобразительная деятельность, они должны видеть, как рисуют, лепят, строят взрослые. Создание такой возможности — одна из важных задач обучения на начальном этапе. Рисование взрослых для детей, примеры рисования, наблюдение за деятельностью взрослого — это все названия одного вида работы.

Внимание детей привлекают к изображению предметов (лучше всего игрушек), а также различных сценок, фрагментов из жизни каждого ребенка. Вдумчивые воспитатели обычно очень внимательно подходят к выбору игрушек — из имеющихся в группе выбирают наиболее привлекательные, вызывающие у малышей особое эмоциональное отношение.

Воспитатель рисует мелом на большой доске (которая обязательна для групповой комнаты). Рисунки должны быть схематичными, отражать только самое существенное, что характеризует изображаемую ситуацию. Содержание этого рисования постепенно усложняется: от отражения отдельных бытовых или игровых действий детей до сюжетных игр, экскурсий.

Рисуя, воспитатель сопровождает свои действия эмоциональным рассказыванием: объясняет, что рисует, называет возникающие элементы изображения, а также их необходимость в изображаемой ситуации. Обратимся к примеру. Воспитатель, усадив детей, обращается к ним: «Мы сегодня с вами играли, ребята. Кто у нас играл в мяч? Ты, Маша? Вот я сейчас нарисую Машу, как она играла с мячиком... *(рисует мелом на доске)*. Это платье у Маши новое... Маша, что у тебя вышито, на платье *(обращается к девочке)*? Кто это у тебя? Утеночек? Вот и у меня получился утеночек... А вот мяч.. На, Машенька, мяч *(рисует мяч)*, держи. Маша *(опять обращается к девочке)*, покажи, как ты играла с мячом. Возьми. Посмотрите, ребята! Вот Машенька играет с мячом и вот Машенька играет с мячом... А кто еще хочет, чтобы я его нарисовала? Саша хочет. С какой игрушкой ты играл? С машиной? Возьми ее... Так. Покажи, как ты с машиной играл. Что, ребята, он делает с машиной, как играет? Да, возит ее. Вот я сейчас и нарисую, как Сашенька возит машину. А все смотрят, правильно я рисую или нет. Получится у меня или нет...».

На данном примере видно внимание взрослого к тому, чтобы восприятие детьми создаваемых им изображений было максимально осознанным. (Воспитатель все время обращается к детям с просьбой

«Покажи, как играл».) Рисуя конкретных детей, называя девочку на рисунке именем девочки из группы, он подчеркивает предметную отнесенность изображения. Кроме того, он демонстрирует, как в рисунке передать конкретный жизненный (игровой) опыт ребенка.

Известно, что умственно отсталых малышей характеризует весьма неэмоциональное отношение к изображениям, а проведение такой работы способствует формированию совершенно иного отношения к рисунку, так как он становится для них отражением жизненного содержания. Даже плохо говорящие малыши спорят, кто из них нарисован с машиной, а кто с лопаткой, проявляя необычную для них активность.

Наблюдение изобразительной деятельности взрослого привлекает внимание детей к событиям окружающего (что другим способом сделать бывает очень трудно), а также способствует пониманию изображений. Они достаточно быстро отходят от буквального прочтения графического изображения различных движений (в первую очередь ходьбы, бега) и начинают видеть за позой движение.

Кроме того, внимание детей привлекается к более широкому выбору тем для изображения. Дети видят, что взрослый отражает в деятельности все, что их окружает (людей, игры, повседневные события). Благодаря этому и у них возникают первые изобразительные замыслы, которые имеют уже не предметный, а сюжетный характер. По просьбе воспитателя (а делать это надо постоянно) они начинают «придумывать» темы для изображения.

Несмотря на высокую эффективность этого вида работы в овладении умственно отсталыми детьми изобразительной деятельностью, он, к сожалению, редко наблюдается в дошкольных учреждениях. Объясняя причину такого явления, взрослые обычно говорят, что они не умеют хорошо рисовать, что стесняются рисовать некрасиво. Действительно, не все взрослые обладают художественными способностями. Однако для того чтобы выполнять схематические рисунки, не надо иметь особой одаренности: постоянно рисуя для детей, взрослые совершенствуют и собственные

изобразительные умения — у них появляется уверенность штриха, развивается зрительный контроль за движениями руки, оттачивается глазомер.

Обыгрывание предметов и их объемных изображений. Умственно отсталые воспитанники часто не понимают функционального назначения предметов, подлежащих изображению, что и подтверждается неадекватными (т. е. без учета их свойств и назначения) действиями с этими предметами и игрушками. Тем более плохо они понимают роль изображения как своеобразного заместителя предмета (даже лепные поделки и постройки из кубиков, не говоря уже о плоскостных изображениях — рисунках и аппликациях). Для того чтобы у детей возникло подлинное понимание изображений предметов, сначала их учат обыгрывать предмет (игрушки), а затем точно так же изображения (лепные поделки и постройки).

Выполнение игровых действий с конструкциями и лепными поделками связано с трудностями различного характера, главным образом моторного. Детей приходится учить не только адекватным способам употребления предметов или игрушек, но и непосредственному исполнению действий. Например, толкнув машину, вовремя отпустить при прокатывании под воротами; толкнуть шар к сидящему напротив ребенку так, чтобы он не вылетел за пределы стола; поставить машину в гараж, не разрушив его. Обучение игровым действиям занимает на занятиях по изобразительной детальности на начальном этапе существенное место. Применяется здесь метод действия детей по подражанию взрослому, но чаще всего воспитателю приходится брать руки ребенка в свои и действовать вместе с ним. К концу подготовительного периода способность подражать взрослому возникает обычно у всех детей и совместные действия используются довольно редко, в основном при овладении новыми видами движений.

Действия с плоскостными изображениями. Если с поделками из глины и пластилина можно действовать как с игрушкой, то с рисунками и аппликацией поступают иначе. Для того, чтобы научить детей видеть в

рисунке и аппликации реальные предметы, чтобы выработать у них понимание плоскостного изображения как своеобразного заместителя предмета, эти изображения соотносит с предметом, осуществляя его выбор из ряда других.

Для изображения обычно отбирают не один, а несколько (8— 10) предметов. Например, воспитатель расставляет на столе 3—4 игрушки небольшого размера и изображает на листе бумаги фломастером одну из них. Дети узнают и называют изображение. Затем воспитатель одному из детей дает рисунок и предлагает подложить его к соответствующему предмету, Тут очень важно, как давать это задание. Взрослый обращается к ребенку с вопросом: «Что я нарисовала? (...наклеила?)», затем подтверждает или опровергает ответ («Правильно, я нарисовала...»)- «Теперь подумай, куда надо положить рисунок. Сюда? А может быть, сюда? Подумай!» В ходе занятия воспитатель меняет предметы, увеличивая их количество с учетом возможностей каждого ребенка.

В самом начале обучения дети обычно не понимают самого действия подкладывания. Они не выбирают предмет из ряда, а подкладывают изображение к любому из них, т. е. воспроизводят лишь внешнее действие, показанное взрослым. Воспитатель должен научить ребенка этому способу с помощью указательного жеста и жеста сопоставления: «Что здесь нарисовано? Правильно, елочка. А где здесь елка? Покажи. Правильно. Куда же надо положить нарисованную елку? Покажи. Вот теперь можешь положить». Тут же можно изобразить еще какой-либо предмет и опять предложить ребенку найти его и выполнить подкладывание, теперь уже самостоятельно, без помощи взрослого (сопоставить жестом, подложить, назвать, объяснить выбор).

Одной из самых распространенных ошибок при проведении этого вида работы является следующая. Обращаясь к ребенку, взрослый спрашивает, что нарисовано на листе бумаги, и, получив ответ, говорит: «Правильно, я нарисовала пирамидку. А теперь положи пирамидку к пирамидке». В этом

указании уже содержится готовое решение задачи на выбор предмета из ряда, и дети почти всегда выполняют подкладывание правильно, хотя совершенно неясно, каким образом действовал бы ребенок, не получив прямого указания воспитателя. Взрослый как бы снимает задачу выделения предмета из ряда, не заставляет детей думать и действовать самостоятельно. Поэтому воспитатели, которые постоянно поощряют самостоятельные действия детей, достигают гораздо больших успехов в умственном их развитии и в формировании готовности к овладению изобразительной деятельностью.

После того как ребенок выполнил задание на подкладывание, предметы можно переставить местами, добавить другие, заменить. Воспитатель переходит к изображению следующего предмета, затем предлагает другому ребенку осуществить подкладывание, по мере необходимости опять прибегает к обучению, используя не только называние, но и в основном указательные и сопоставительные жесты. На занятии следует активизировать внимание всех детей, а не только того ребенка, который в данный момент действует с рисунками или аппликацией.

Условия выбора следует со временем усложнять, увеличивая количество предметов { количественный способ) или внося качественные изменения, обеспечивающие овладение детьми новыми, более сложными видами умственных действий. Для этого внимание детей привлекают не только к выделению предмета из ряда других, но и к выделению различительного признака (формы, цвета) у однородных предметов, имеющих общее функциональное назначение.

При внешней простоте эта работа оказывается достаточно трудной. Возьмем, к примеру, занятие, цель которого — обратить внимание детей на цвет предметов как на один из существенных признаков. На столе стоят однородные предметы, отличающиеся только по одному признаку (в данном случае по цвету), скажем, пирамидки — красная, синяя, желтая, белая. На листе бумаги воспитатель изображает сначала, допустим, синюю. Если после этого спросить детей, какого цвета нарисованная пирамидка, сразу обратить

внимание на различительный признак, значит допустить ошибку. Надо, чтобы дети самостоятельно определили различие и осуществили подкладывание с опорой на него. («Куда подходит этот рисунок? Куда его положить? К какой пирамидке? Сюда подходит? Нет. А сюда? Вот теперь правильно. А почему? Потому что это синяя пирамидка, и я нарисовала такую же синюю»). Не следует при этом ориентироваться на то, знают ли дети нужные названия цветов: объяснение сначала дает взрослый, а они только повторяют. Главное, чтобы перед началом действий подкладывания все внимательно рассмотрели предлагаемые предметы, увидели бы сами тот признак, который составляет основное различие, указательным жестом сопоставили бы изображение и соответствующий предмет.

По такому же принципу происходит обучение детей ориентировке на форму предметов. Для этого подбираются предметы, которые бы различались только по форме (размеры, фактура, цвет должны быть одинаковыми). Это могут быть шары, кубики, кегли, взятые из пластмассовых наборов, комплекты дидактического материала, в котором будут предметы прямоугольной, круглой, треугольной, звездообразной формы. Дети находят изображенный на рисунке предмет среди предложенных для выбора и на основании самостоятельно, выделенного различительного признака подкладывают к предмету рисунок или аппликацию. Предлагая задание то одному, то другому ребенку, воспитатель варьирует количество и сочетания предметов.

С помощью специальных игр упражняют детей в восприятии, различении, сравнении различных форм, цветов, величин, расположении в пространстве. Такие игры обычно проводят между этапами занятия или в начале его. Они не отнимают очень много времени, но для этого должны быть тщательно подготовлены. В основе большинства из них лежит выбор по образцу (по принципу «Дай такое же»). Важно, чтобы изображения на карточках были предметными, так как карточки с изображением только геометрических форм или цветных квадратиков не вызывают у детей долж-

ного интереса. Карточки же с изображением предметов можно использовать как для развития восприятия цвета и формы, так и для решения других задач. Особенно интересно проходят игры, когда дети получают индивидуальный материал, различный по предметному содержанию. Например: цель игры — научить детей выбирать предмет по цветовому образцу. Для этого воспитатель сделал 6 комплектов картинок. В каждый комплект входили изображения одного предмета шести цветов. Один ребенок получал изображения рубашек разного цвета, другой — шапочек, третий — носков, четвертый — варежек, пятый — туфель, шестой — колготок. Свои картинки дети разложили перед собой, и воспитатель, поднимая цветную, сплошь закрашенную карточку, обратился к детям: «Посмотрите, на свои картинки. Покажите, какая подходит к моей карточке. Правильно. А ты, Саша, посмотри, такая у меня карточка? (*Поднес ее близко к поднятой карточке, сопоставил их.*) Нет, конечно. Посмотри, что у тебя нарисовано на твоих картинках. Туфельки? Где же такие туфли? Вот. Теперь правильно. Вот уже Володя подсказывает... Правильно Володя догадался... Это красные туфли. А почему он показал красные туфельки? Да потому что я какую карточку показала? Какого она цвета? Красного. А у тебя, Таня, что красное, такое, как моя карточка? Красная шапочка!».

На этом занятии можно отметить работу по развитию восприятия цвета и формы, а также последовательное внимание к активизации умственной деятельности каждого ребенка. Во-первых, в самом наглядном материале заложено много развивающих моментов, во-вторых, в процессе его использования расширяется словарь детей, улучшается понимание и использование грамматических конструкций, уточняется значение слов. Этот материал становится универсальным.

В системе игр и упражнений, направленных на формирование у умственно отсталых детей восприятия различных свойств предметов, особое место занимают игры по развитию координированных движений руки и глаз, что

является необходимым условием изобразительной деятельности, а впоследствии письма.

Чтобы глаза прослеживали движение руки, чтобы впоследствии рука «подчинялась» зрению, во-первых, необходимо работать в этом направлении систематически; во-вторых, надо иметь, специальный дидактический материал, который обычно готовят педагоги сами. С этой целью на больших листах бумаги толстым фломастером проводят различные линии-«дорожки» — прямые, дугообразные, волнистые, зигзагообразные, по которым дети должны «провести», например, «куклу домой», «мишку к маме», «зайку к морковке». Сначала детям предлагают листы с одной «дорожкой». Когда они начнут без труда выполнять движения, видеть конечную точку «дорожки», перестанут соскальзывать с намеченного пути, им предъявляют более сложный материал — «дорожки» разного цвета могут пересекаться, как бы возвращаться почти в начальную точку. Здесь нужна фантазия взрослого. Одни и те же «дорожки» можно представлять и как тропинки на участке, и как дорожки в лесу, путь, по которому идет Красная Шапочка к бабушке, и лесную тропинку, по которой катится Колобок.

Наглядный материал, используемый на занятиях с детьми по развитию зрительно-двигательной координации, может быть индивидуальным и рассчитанным на группу детей. С этой целью используют большую карту с линиями разного цвета — «городскими дорогами». Каждый ребенок, «шофер автобуса», следует по своему маршруту, названному по пункту назначения, например, «Зоопарк», «Поликлиника», «Пляж», «Лес» и пр. Ребенок бросает кубик (на его гранях воспитатель изобразил пункты назначения), берет автобус с аналогичным изображением и проезжает по нужному маршруту. По дороге он останавливается там, где отмечены заправочные станции, столовые и прочие объекты сервиса. Эту карту обыгрывают по-разному: то дети «катаются на велосипедах» («Ты, куда сегодня решил поехать?»), то на маленьком грузовичке как будто возят детей

в избранные ими пункты. При этом воспитатель все время побуждает ребенка рассказывать о том, что он проезжает и что видит, объяснять, с какой целью, зачем на дороге, допустим, стоит столовая или аптека.

Количество линий можно увеличивать, менять их конфигурацию. Важно только, чтобы они были нарисованы либо разными фломастерами, либо светлой и темной краской, либо краской одного цвета, но толстой и тонкой кистью.

От прослеживания готовых линий дети переходят к самостоятельному рисованию дорожек разной формы. Эффективность такого обучения в решающей степени зависит от правильности постановки задания перед ребенком. Игровые задания оказываются наиболее легко выполнимыми детьми. Например, выполняя задание провести дорожку от желтого квадрата к красному, ребенок проявляет обычно гораздо меньшую заинтересованность, нежели при выполнении задания, сформулированного в более интересной форме: «Эта машина поедет отсюда, от желтой остановки к красной, а по пути она должна взять песок... Вот тут».

Обучение детей умению изображать предметы - одна из наиболее трудных задач всей работы по изобразительной деятельности. Трудность ее объясняется, прежде всего, низкими возможностями детей с нарушением интеллекта. Многие воспитатели идут по линии максимального приспособления к этим возможностям и чрезвычайно снижают требования к формированию у детей самостоятельных умений в данном направлении. В результате основная масса умственно отсталых воспитанников рисует только то, что пройдено на занятиях. Это значит, что в процессе обучения внимание воспитателей направляется на формирование у детей умения изображать в рисунке и лепке основные признаки и свойства (форму, цвет, строение), присущие не только этому конкретному предмету, но и всем предметам окружающей действительности. Объекты, которые изображаются детьми под руководством воспитателя, должны стать лишь тем материалом, на котором дети приобретут знания и умения, чтобы

впоследствии использовать их при изображении других предметов. На этой основе у детей может возникнуть и самостоятельная изобразительная деятельность, способствующая общему психическому развитию. Но для этого нужен целенаправленный подбор методов обучения на занятиях.

Умственно отсталых детей прежде всего надо научить видеть в предмете, как общую форму, так и форму отдельных частей, так как адекватность отражения формы предмета является одним из главных условий узнаваемости изображения. С установлением ребенком сходства рисунка с обликом знакомых предметов связано вообще становление предметности детского рисунка. Однако эта способность формируется даже у нормально развивающихся детей только в специально созданных педагогических условиях, а дошкольники с нарушением интеллекта нуждаются в них еще в большей степени.

Для того чтобы умственно отсталый ребенок научился воспринимать и отражать в рисунке и лепке форму предметов, на занятиях применяется изображение по натуре.

Образцы на этих занятиях используются только для того, чтобы показать детям примеры правильного или неправильного расположения изображения в пространстве листа или продемонстрировать основные ошибки в передаче пропорций и пр. Работа с образцами проходит в виде подготовительных упражнений, после чего их убирают. Образцы как материал для буквального воспроизведения при обучении предметному рисованию и лепке не используются. Детей учат специальному рассматриванию, наблюдению, в процессе которого происходит восприятие свойств предмета, в первую очередь его формы. Такое целенаправленное восприятие объекта, организованное под руководством воспитателя, называется обследованием.

Обследование включает в себя следующие этапы: целостное восприятие предмета; выделение основных частей; анализ формы, цвета, расположения частей; заключается обследование всегда повторным

целостным восприятием предмета. После обследования его ставят на специальную подставку для натуры на уровне глаз. Затем детям предоставляется возможность действовать самим, выполняя изображение на основе тех представлений, которые сформированы у них в ходе предварительного обследования натуры. Когда дети работают, их не отвлекают, а дают возможность погрузиться деятельностью, процесс которой имеет, как говорилось выше, для маленького ребенка очень большое значение.

Анализ формы предмета и его частей занимает в ходе обследования одно из основных мест.

Для того чтобы дети правильно воспринимали форму предметов, их учат моделировать ее (обводить предмет по контуру перед рисованием и ощупывать перед лепкой). Сложность и медленность формирования моделирующих движений, длительное их несовершенство сказываются на качестве детских работ. Рисунки детей, выполненные с натуры на начальном этапе обучения, обычно непропорциональны, некрасивы. К сожалению, воспитатели с целью получения более быстрых результатов, т.е. аккуратных красивых изображений, облегчают детям задачу, прибегая к показу рисования и лепки каждой части предмета, подменяя, по существу, создание изображений по натуре копированием образцов. При этом форма и строение предмета не подвергаются анализу со стороны детей, а даются уже в готовом виде.

Нередко наряду с показом привлекается и анализ натуры: дети обследуют предмет под руководством воспитателя - знакомятся с формой путем обведения или ощупывания, но затем выполняют изображение по показу. Обследование, таким образом, приобретает формальный характер.

Программа предусматривает начинать знакомство детей со способами зрительно-двигательного моделирования формы предметов с изображения предметов округлых форм (так как на них удобно показать детям движения, моделирующие форму), в том числе куклы-неваляшки. К

разработке этой темы можно подойти принципиально по-разному. Одни обучают детей способам обследования неваляшки перед изображением, другие же, не уделяя должного внимания зрительно-двигательному ознакомлению детей с формой частей куклы, проводят рисование и лепку по показу, сопровождая пояснением и показом исполнительских движений каждый этап работы. При этом действуют путем поэтапного воспроизведения образца (по расчлененному показу).

В первом случае успешность и правильность обведения и ощупывания, т.е. качество полученного при этом представления о форме частей неваляшки, обуславливают и адекватность самого изображения. Результат непосредственного восприятия формы туловища, головы, ручек неваляшки является при этом основой для построения изображения. Умение вычленить форму, а затем передать ее в рисунке и лепке может быть использовано ребенком при изображении других предметов, даже если они не были в их изобразительном опыте.

Дети же, обучающиеся по показу, запоминают способы изображения только данного, конкретного предмета (как он изображен в образце). Они приобретают определенные изобразительные навыки, но не овладевают при этом обобщенными способами обследования предметов и вычленения формы.

не получают возможности создавать изображения самостоятельно. Они могут выполнять только те изображения, которые научились рисовать или лепить под руководством воспитателя. Как правило, у этих детей значительно отстает и становление рисования по замыслу, так как у них возникают существенные трудности в передаче основных свойств предмета и его целостного облика. Эти дети неохотно принимают новое задание, а взявшись за него, обычно не справляются с задачей. Можно сказать, что подобная постановка обучения предметному рисованию и лепке искусственно ограничивает возможности умственно отсталых дошкольников в овладении самостоятельной деятельностью.

Формирование моделирующих движений требует индивидуальной работы, что несколько затруднено на групповых занятиях. Поэтому обучение детей действиям ощупывания и обведения проводит на индивидуальных занятиях учитель-дефектолог. Он не только формирует у ребенка умение обводить предмет по контуру или ощупывать двумя руками всю поверхность, но и учит использовать моделирующие движения в качестве вспомогательных в ходе самостоятельного рисования и лепки. Используя контактное обведение предмета по контуру, он тут же показывает, как перенести эти движения на бумагу: обвел - тут же нарисовал.

Повторное обведение предмета используется как основной способ оказания помощи детям, испытывающим затруднения в ходе создания предметных изображений. На фронтальных занятиях воспитатель может ставить перед собой задачи изобразительного характера, не отвлекаясь на формирование моделирующих движений.

Научившись обследовать натуру, дети уже могут пользоваться зрительно-двигательным моделированием формы предметов, которые не были в их изобразительном опыте. Постепенно они начинают определять форму зрительно, не прибегая к обследованию и ощупыванию, а сравнивая форму предмета с формой знакомых предметов (тело неваляшки похоже на шар, оно круглое), т.е. опираясь на появившиеся возможности зрительного восприятия. В старших группах они сравнивают формы предметов с геометрическими формами (квадратом, треугольником, овалом и т.д.).

Научив умственно отсталых детей рисовать и лепить предметы, не входящие в программу, нужно еще воспитать в них желание рисовать и лепить самые разные предметы, направить их внимание и интерес на более широкий выбор тематики рисования, сформировать элементарный изобразительный замысел.

Занятий, посвященных рисованию и лепке по собственному замыслу детей, в детских садах почти не проводят, а если и проводят, то, по существу, они не могут называться деятельностью по замыслу. Детям

предлагают обычно нарисовать или вылепить то, что они хотят. А хотят дети, как правило, изображать то, что хорошо знакомо им по пройденным занятиям. Поэтому на деле дети реализуют не замысел, а воспроизводят знакомые задания. Чтобы сформировать у умственно отсталых детей оригинальный изобразительный замысел, нужно сначала ввести такой вид работы, как рисование и лепка по выбору.

### **Сюжетное рисование и лепка.**

На третьем и четвертом году обучения сюжетное рисование проводится каждую неделю. К этому времени дети имеют достаточный изобразительный опыт. Длительность занятия составляет 30-35 минут. Основное содержание занятий, отведенных на сюжетное рисование, составляет иллюстрирование сказок, рассказов, рисование на темы сюжетно-ролевых игр, праздничных утренников и пр. Сюжетная лепка проводится один раз в месяц.

Для иллюстрирования воспитатель подбирает сказки, известные детям, но можно использовать и новые, знакомство с которыми осуществляется специально перед занятием изобразительной деятельностью. Очень продуктивно, интересно и с большим эмоциональным откликом со стороны детей проходит обычно занятие, когда они выполняют серию рисунков по содержанию новогодних утренников, по придуманным воспитателем сюжетам приключений Снегурочки и Деда Мороза, на темы, посвященные забавам и играм детей. Интересными могут быть серии рисунков под названиями "Наш день в детском саду", "Мы играем", "Что мы видели на улице" и пр. Выбор тематики для изображения, как видно, очень большой.

Занятия по иллюстрированию сказки обычно строятся следующим образом. Воспитатель вместе с детьми вспоминает содержание сказки, они называют действующих лиц, самые важные события и их последовательность, уделяя особое внимание описанию характеров и взаимоотношений персонажей. После того детям предлагается сделать

книжку, состоящую из серии последовательных рисунков, которые будут называться так же, как сказка. Для этого воспитатель еще раз рассказывает сказку по частям, излагая текст своими словами. Сохраняя во время рассказывания основное содержание сказки, он выбирает самое существенное, что должно быть отражено в детских рисунках. По ходу рассказывания он дает задания каждому ребенку. Ребенок, таким образом, создает иллюстрацию к определенной части текста. Воспитатель формирует у него представление о целостной ситуации, которую нужно передать в рисунке, о ее общей эмоциональной окраске, действующих лицах, их взаимоотношениях. Специальное внимание уделяется и основным объектам, которые должны или могут быть изображены. Дослушав сказку до конца, дети приступают к работе. По окончании выполнения заданий все рисунки сшивают, прикрепляют заранее подготовленную (нарисованную воспитателем) обложку - книжка готова. Воспитатель рассматривает ее вместе с детьми, рассказывает сказку уже по выполненным иллюстрациям, "листая страницы". Не следует расставлять на мольберте или на доске все детские рисунки сразу, так как внимание детей рассеивается, не сосредотачивается на какой-либо одной работе. Рисунки в книжке можно рассмотреть последовательно - каждый ребенок имеет возможность объяснить, рассказать свой фрагмент сказки по собственному изображению.

Цель этих занятий заключается в том, чтобы научить детей передавать в рисунке определенное содержание, отражать не единичные объекты, а целостную ситуацию, изображать их среди адекватного предметного окружения, передавать отношения персонажей, создавать выразительные образы. На этих занятиях дети учатся выполнять сюжетные индивидуальные задания, наиболее полно отражать содержание сказки по частям. Выполнение рисунков для книжки-самоделки обеспечивает необходимую мотивацию деятельности, повышает заинтересованность каждого ребенка в качестве рисунка.

При проведении занятия по созданию серии рисунков очень важным

оказывается его начальный этап, когда взрослый рассказывает детям сказку, распределяя фрагменты. Некоторые воспитатели недооценивают важность эмоциональных побудительных моментов в предстоящей деятельности своих воспитанников. Они проводят этот этап занятия очень вяло, акцентируя внимание только на предметном содержании будущего изображения (какие предметы ребенок должен в нем отразить). Необходимость отражения целостной ситуации нередко как бы ускользает из их поля зрения.

Изображение сочетания определенных предметов, тщательное отображение каждого из них становится для детей основной задачей, и в процессе выполнения они как бы "вязнут" на отдельных деталях, забывая об основном смысловом значении заданного отрывка. Сюжетное рисование, таким образом, превращается в один из видов предметного (отличие лишь в том, что изображается не один, а несколько предметов). Эта ошибка при проведении сюжетного рисования объясняется недостаточным пониманием воспитателем механизмов сюжетного и предметного изображения. Дело в том, что в процессе сюжетного изображения внимание, силы, умения ребенка направляются не на "прорисовывание" отдельных предметов и их деталей, а на отражение общего содержания, создание целостной ситуации. Изображение отдельных предметов при этом может быть неполным. В отличие от сюжетного рисования в ходе изображения отдельных предметов полнота их детального отражения становится одной из целей деятельности ребенка. Поэтому, организуя занятия по иллюстрированию сказок, воспитатель должен сформировать у каждого ребенка представление о целостной ситуации, ее основной смысловой направленности, создать эмоциональную потребность в ее отражении и только на этом фоне конкретизировать предметное содержание будущего изображения.

Во время работы, когда дети стараются как можно полнее реализовать в рисунке содержание отрывка, воспитатель почти не

вмешивается в их деятельность. Но нередко дети нуждаются в разного рода помощи (совсем не обязательно в показе способов изображения). В большей мере детям необходима поддержка, пояснение, словесное объяснение, дающее указание к продолжению работы. В некоторых случаях можно показать ребенку, как изобразить, например, сложную деталь. Но показ применяется, как правило, очень и очень ограниченно.

Большое значение следует придавать и заключительному этапу занятия, когда проходит рассматривание готовой книжки. Очень удобно рассмотреть книжку всем вместе, когда она находится в руках у воспитателя, а дети обступают его вокруг. Это дает возможность провести беседу по выполненным рисункам весьма непринужденно, максимально активизировать речь детей, увидеть, что привлекает их в собственных рисунках и изображениях, созданных их товарищами. Одновременно можно провести и анализ рисунков - оценить их с точки зрения изобразительных достоинств, подчеркнуть то, что наиболее удалось (например, удачное расположение или использование цвета, отражение формы или пропорциональность изображения и т.п.).

Выбирая тему для занятия, на котором будет выполняться серия иллюстраций к определенной сказке, воспитатели нередко преувеличивают значение того изобразительного опыта, который имеют в данное время их воспитанники. Так одна воспитательница сказала: "Как же дети будут иллюстрировать сказку "Красная шапочка", если мы еще не рисовали волка и девочку?" Она тревожилась о том, как справятся ее воспитанники с изображением персонажей сказки. Дети, действительно испытывали потребность в помощи при изображении волка. Но эти трудности оказались кратковременными, они не привели к прекращению деятельности. Подлинные трудности выявил анализ готовых работ: реализация замысла была очень неполной; дети не смогли выразить в рисунке то, что следовало по содержанию отрывка; не смогли рассказать о том, что изобразили, соотнести заданное и реализованное содержание, сделать рисунок в

соответствии с заданием.

Одним из важнейших требований к занятиям по выполнению иллюстраций является развитие у детей умения самостоятельно искать и находить различные изобразительные решения(как отразить форму частей и деталей предмета, как расположить объекты в пространстве листа, какие карандаши при этом использовать и т.д.). Нередко взрослые, предложив детям нарисовать, допустим, как волк встретил Красную Шапочку, тут же демонстрируют образец с готовым композиционным и смысловым решением.

Детям предлагается выполнить точно такой же рисунок, т.е. скопировать образец. Таким образом, дети выполняют рисунки с одинаковым предметным содержанием, по образцу. При этом чрезвычайно сужаются возможности самостоятельных проявлений ребенка при создании изображения. Нельзя, конечно, полностью отвергать полезность этого занятия, но качество решения задач умственного и эстетического развития детей в данном случае будет значительно ниже, чем при выполнении ими индивидуального задания (хотя и в рамках заданного сюжета). Немаловажным моментом является то, что срисованный с образца сюжет оказывается потом совершенно неиспользованным - такие рисунки не нужны детям, не вызывают у них интереса. Если же в результате их деятельности получается целый ряд последовательных иллюстраций к сказке, то эти рисунки вызывают у детей интерес не только в плане рассматривания - они находят в книжке свои страницы, показывают их взрослым, родителям, вступая в контакты и речевое общение. Использование этих книжек очень продуктивно с точки зрения развития умственно отсталых детей, а также понимания ими последовательности разворачивания сюжета(установление такой последовательности, причинно-следственных связей для детей- олигофренов представляет значительные сложности даже в процессе обучения во вспомогательной школе).

Несколько слов о качестве детских рисунков, выполненных на этих

занятиях. Оно, конечно, значительно отстает от уровня их выполнения нормально развивающимися детьми того же возраста. Но, тем не менее, в ходе обучения у умственно отсталых дошкольников возникает умение отражать доступными им средствами элементарное связное содержание, передавать в достаточной степени адекватно характерные черты персонажей, использовать цвет для создания выразительности образа, распределять изображения предметов в пространстве листа бумаги. Все это имеет общеразвивающее и коррекционное значение. Сюжетное рисование пробуждает у детей внимание к окружающим событиям, вызывает заинтересованное к ним отношение, желание изобразить их на бумаге, способствует эмоционально-эстетическому, умственному и физическому развитию детей.

Вопросы:

1. Пропедевтический период в обучении изобразительной деятельности.
2. Обучение предметному рисованию и лепке с натуры.
3. Обучение сюжетному рисованию и лепке.

## **5-Глава. Обучение игре в специальном детском саду.**

### **5.1 Задачи и содержание курса обучения игре.**

Успешное развитие игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в значительной степени зависит от правильной организации обучения игре. Чрезвычайно важно в связи с этим, чтобы педагогический коллектив специального дошкольного учреждения осознал, что игровая деятельность является важнейшим звеном всего коррекционно-воспитательного процесса. В режиме дня специального детского сада должно быть строго определено время как для проведения занятий по обучению игре, так и для свободных игр детей. Однако даже тогда, когда это требование

соблюдается, дети не всегда играют достаточно. По различным причинам на игру не остается времени, считается вполне допустимым заменить игру чтением, просмотром диафильмов. Такое отношение к детской деятельности не может не сказаться отрицательно на ее развитии. Только четкое выполнение распорядка дня, систематическое проведение занятий обеспечивает возникновение у дошкольников с нарушением интеллекта потребности в игре.

В соответствии с программой обучения и воспитания умственно отсталых дошкольников режим дня отводит на игру ежедневно не менее 2—2,5 часа. Остановимся подробнее на вопросах организации игры детей в течение дня. Утро воспитанников специального детского сада с недельным пребыванием в нем начинается так же, как и для всех дошкольников, с выполнения режимных моментов. В младших группах, где у детей еще недостаточно сформированы навыки самообслуживания, на их проведение отводится времени больше, чем в старших. Однако во всех группах гигиенические процедуры заканчиваются за 20—30 минут до завтрака. Даже если отвести некоторое время на подготовку к завтраку, у детей есть возможность поиграть. Целесообразно использовать этот небольшой по времени промежуток для привлечения воспитанников к играм индивидуального характера. Надо распределить детей по площади всего игрового уголка и предложить им различные виды игр, за исключением длительных сюжетно-ролевых. После завтрака, когда одна подгруппа уходит на занятия к воспитателю, дефектолог с другой подгруппой проводит занятие по обучению игре. Затем подгруппы меняются.

После окончания фронтальных занятий большая часть детей уходит на прогулку (1—1,5 часа), где, могут быть организованы разнообразные наблюдения, труд в природе, однако главное место должно быть отведено играм.

Если участки детского учреждения имеют необходимые приспособления для организации игр и занятий, это значительно облегчает проведение прогулки.

Обязательно следует иметь в каждой группе наборы игрушек для игр на воздухе. В зависимости от времени года и состояния погоды воспитатель проводит с детьми различные игры. Зимой он отдает предпочтение играм подвижного характера, чтобы дети не замерзли, в весенне-летнее время организует разнообразные строительные игры с использованием природных материалов — песка, воды. Можно организовать с детьми ролевые игры или игры, в которых двигательная активность детей подчиняется установленным заранее правилам, игры-соревнования. В ряде случаев, для того чтобы дать детям возможность отдохнуть после физической нагрузки, снять возбуждение, усталость, целесообразно провести с ними дидактическую игру.

Планируя игры на воздухе, воспитатель должен учитывать индивидуальные и возрастные интересы и склонности детей. Если младшие нуждаются в постоянном контроле со стороны воспитателя, в особом внимании к организации их игр, то старшие уже могут выбирать игры по своему желанию и организовывать их в известной степени самостоятельно. Важно только, чтобы воспитатель был постоянно с детьми, так как они в отличие от нормально развивающихся дошкольников склонны к самым разнообразным немотивированным поступкам, которые не всегда может предвидеть даже опытный педагог. Вспышки агрессивности, стремление нанести ущерб товарищу, играющему рядом, к сожалению, довольно часто встречающееся явление. Внимательно наблюдая за своими воспитанниками, педагог заранее предвидит назревающие между ними конфликты и делает все, чтобы их предотвратить.

Во вторую половину дня в соответствии с расписанием воспитатель проводит с детьми занятия по обучению сюжетно-ролевым, дидактическим и подвижным играм.

Вечером небольшой промежуток времени после ужина перед подготовкой ко сну используется для разнообразных дидактических игр, направленных на всестороннее развитие умственно отсталых дошкольников.

Таким образом, если осуществляется правильное планирование и в соответствии с ним систематическое проведение игр, то в течение дня создаются необходимые условия для формирования у детей игровой деятельности.

Большое значение в обучении игре умственно отсталых дошкольников имеет устройство игрового уголка в групповой комнате. Оборудование игрового уголка включает в себя стеллажи с игрушками, а также ковровое покрытие, на котором размещена часть игрушек.

В детском саду для умственно отсталых детей оборудование игрового уголка должно строго отвечать возрастным требованиям и основным задачам развития игровой деятельности ребенка на каждом году обучения. Так, в группах первого года обучения в оборудование игровых уголков обязательно включаются игрушки, призванные возбудить у детей интерес к игре, желание играть. Это сюжетные игрушки: куклы средних размеров, одетые в легко снимаемую одежду, игрушки-животные (зайка, мишка, собачка, крышка), желательны из мягких материалов, реалистического облика и цвета, тележки, каталки, кубики, машины различной конструкции крупного размера, вагончики; разнообразные игрушки дидактического характера: матрешки, пирамидки, вкладыши, мозаики. Необходимо, чтобы все игрушки были в достаточном количестве и в хорошем состоянии. Важно также, чтобы они находились на нижних полках стеллажа, откуда их легко может снять ребенок. На верхних полках лежат игровые пособия типа «Лото — малышам», «Разноцветные кубики», «Мозаика» и т. п. Они будут выдаваться детям при проведении с ними воспитателем коллективных дидактических игр.

Для игр-драматизаций необходимо иметь набор игровых атрибутов, костюмов, макетов и т. п., которые следует хранить в особом помещении, поскольку они не предназначены для самостоятельного пользования детьми.

Кроме того, воспитатель группы первого года обучения хранит отдельно несколько сюжетных игрушек, появление которых должно стать сюрпризом для детей. В комплекте игрового оборудования необходим также настольный кукольный театр, игрушки-бильбоке, а также ширма для проведения театрализованных игр. Как уже указывалось, для проведения с детьми игр на воздухе на участке следует иметь соответствующий набор игрушек для песка и воды (совки, лопаты, грабли), мячи. Обязательно надо выделить для прогулок игрушки-каталки, несколько кукол, собачек, корову, лошадку. Ни в коем случае нельзя относиться небрежно к игрушкам для прогулки и давать детям сломанные, неряшливо одетые, малопривлекательные игрушки. Следует помнить, что игры на воздухе — это важная часть общей работы по формированию игровой деятельности умственно отсталого ребенка.

Содержание игрового уголка для детей второго года обучения несколько меняется. Здесь преобладают игрушки для сюжетных игр. В игровом уголке обязательно должен быть разнообразный ассортимент кукол — всех возрастов, включая младенцев-голышей. Хорошо также приобрести несколько кукол в национальных костюмах, чтобы познакомить детей с представителями разных национальностей, их бытом. Необходимо иметь в игровом уголке игрушки-животные — лошадку, корову, козлика, а также лису, тигренка, мишку и др. Для строительных игр надо приобрести напольный «строитель», разнообразные крупные «конструкторы». Следует также выделить специальное место («гараж») для машин.

Поскольку игровая деятельность детей второго года обучения приобретает более разнообразный характер, необходимы игрушки для организации настольных игр: мозаики, лото, дидактические игрушки типа солдатиков, мелких кукол.

Следует запастись необходимым набором игрушек для сюжетных игр: «магазин», «больница», «парикмахерская». Причем часть игрушек можно изготовить самим, привлекая к этому воспитанников.

Для развития у детей ролевых действий необходимо умение перевоплощаться. Однако сделать это ребенку с нарушением интеллекта непросто. Помочь ему призван костюм персонажа игры, даже если это персонаж реальный, а не сказочный. Изображая маму, девочка захочет надеть передник; играя в воспитательницу, она воспользуется халатом, продавцу необходимы халат и шапочка. Нужно, чтобы необходимые костюмы и атрибуты имелись в группе и были всегда в чистом, привлекательном виде. Возле игрового уголка следует отвести место для вешалки или шкафчика с этими вещами.

Однако не следует заранее выставлять все атрибуты игр, игрушки. Лишь, по мере того как дети, начнут играть в ту или иную игру, в игровом уголке надо оборудовать место для ее проведения. Целесообразно также через некоторое время обновлять игры новым содержанием, добавлять новые игрушки, пособия.

Особое внимание следует уделить расположению игрушек в игровом уголке. Часть из них займет место на полках стеллажа, другие следует распределить на полу в соответствии с традициями детской игры. Непременнo нужно оборудовать в игровом уголке квартиру для кукол, в которой будут столовая, спальня, кухня, ванная комната с привлекательной и удобной мебелью, желательно крупного размера, достаточно устойчивой (в процессе игры дети любят присесть на кукольный стол или диван, вымыть руки в кукольном умывальнике и т. п.). Необходимо не просто расставить мебель, но и оживить обстановку кукольной квартиры — дополнить ее интерьер необходимыми вещами, такими, как телевизор, светильник, заполнить буфет на кухне кукольной посудой также крупного размера, повесить в шкаф кукольную одежду, застелить постели. Комнаты кукольной квартиры не должны быть тесными, чтобы дети свободно играли с куклами.

Так же как и в группе первого года обучения, здесь необходимо иметь комплект игрушек для организации игр на прогулке. В него должны войти

как сюжетные игрушки, так и атрибуты для проведения подвижных игр: наборы для игры в серсо, флажки, мячи, кегли.

В игровых уголках для старших групп следует сгруппировать игрушки таким образом, чтобы ребенок сразу попадал в атмосферу определенных игровых ситуаций: нужно организовать зону для развертывания разнообразных бытовых игр, где дети смогут варить обед, стирать кукольное белье, гладить его, шить на машинке и т. п.; учесть возникший у мальчиков интерес к армии и для сюжетно-ролевых игр военной тематики выделить каски, ружья, атрибуты костюмов и т. п.

В группах третьего и четвертого года обучения уместно организовать специальное место, где будут находиться костюмы для осуществления игр-драматизаций. Следует разнообразить наборы для строительных игр, внося в них элементы для сооружения таких построек, как пароход, самолет, ракета и т. п.

У детей старшего возраста пробуждается интерес к разнообразным настольным играм. Поэтому необходимо также приобрести и их:

«Зоологическое лото», «Настольный теннис», «Настольный хоккей», «В гостях у Машеньки», «Мы в театре», «Поймай рыбку» и т. п.

Дошкольники старшего возраста охотно играют в дидактические мелкие игрушки, поэтому целесообразно иметь наборы солдатиков (моряки, всадники), мелких куколок, животных, а также несколько сборно-разборных домиков для них, типовые гаражи небольших размеров. К числу игрушек для детей этого возраста относятся различные пластмассовые «конструкторы», наборы для выполнения мозаичных панно. Желательно иметь и несколько заводных игрушек: «Железная дорога», «Ракета», «Парашютист», «Самолет» и т. п. Они не должны быть в постоянном пользовании детей, поэтому хранить их надо отдельно.

Вопросы:

1. Значение игры в развитии детей.

2. Роль педагога в организации сюжетно-ролевой игры.

3. Учебно-воспитательное значение игрушек.

Список литературы:

1. В.Я. Воронова «Творческие игры старших дошкольников», Москва, «Просвещение» 1981 год.

2. А.В. Запорожец, А.П. Усова «Психология и педагогика игры дошкольников», Москва, «Просвещение» 1966 год.

3. А.В. Запорожец «Роль игры в воспитании детей», Москва, «Просвещение» 1976 год.

## **5.2. СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ**

С первого дня пребывания детей в детском саду педагоги должны проводить с ними целенаправленную работу по формированию навыков бережного отношения к игрушкам. Умственно отсталые дети трех-четырехлетнего возраста вполне способны под руководством воспитателя аккуратно расставлять игрушки по местам. Недопустимо, чтобы они ломали, бросали игрушки, грызли их, сосали, когда воспитатель не наблюдает за детьми, а занимается своими делами. Игрушки должны быть всегда в порядке, выглядеть привлекательно: куклы чисто, нарядно, удобно одеты, машины целы, посуда чистая и аккуратно расставлена на полках и т. п. Взрослый обязан реагировать на каждый случай порчи, поломки игрушки, не допускать небрежного отношения к ней. Нужно поднять брошенную ребенком куклу и на глазах детей пожалеть ее, приласкать; взять валяющуюся машину и осмотреть ее, проверить целостность колес.

Как показывает опыт, с умственно отсталыми детьми младшего возраста необходимо проводить целенаправленную работу по выработке у них навыка пользования игрушками. Необходимо научить малышей обмениваться

игрушками в процессе игры. Наибольший эффект в этом направлении достигается тогда, когда воспитатель проводит специальные игровые упражнения, которые делают обмен естественным, оправданным потребностями игры. Приведем пример: воспитатель рассаживает детей на стульчики, одному из них вручает большую корзину или ящик с игрушками и предлагает раздать игрушки детям. Ребенок чувствует доверие взрослого, и в то же время ему нравится быть щедрым по отношению к своим товарищам. Вручая игрушку, он обязательно произносит: «Таня (Костя, Петя), возьми, пожалуйста, мишку (машину, куклу)...» После того как все, игрушки розданы, дети расходятся и играют с ними в игровом уголке. Спустя 15—20 минут воспитатель, убедившись в том, что дети уже наигрались, просит их взять игрушки и снова сесть на стульчики. После этого он предлагает детям обменяться игрушками («Света, дай Марине эту коляску, а она тебе даст свою тележку» и т. п.) и вежливо поблагодарить друг друга.

Упражнения такого рода должны длиться не менее 20 минут. После того как дети несколько раз произведут обмен, они уже более спокойно отдают игрушки.

Дети старшего возраста должны в основном самостоятельно убирать игрушки после окончания игры, приводить их в порядок по мере необходимости и регулярно, не реже двух раз в месяц, под руководством воспитателя производить уборку игрового уголка.

Важным условием развития игровой деятельности умственно отсталых дошкольников является систематическое обучение умению, играть, а также руководство их играми в повседневной жизни.

В зависимости от расписания несколько раз в неделю обучение игре проводит учитель-дефектолог. Он возглавляет работу по реализации программного раздела «Игра». Ежедневно во второй половине дня воспитатель проводит занятия по обучению детей игре.

Прежде чем приступить к обучению игре, дефектолог выявляет состояние игровой деятельности каждого ребенка в начале учебного года. В

привычной для ребенка обстановке, например в игровой комнате, нужно предоставить ему право самостоятельно, без чьего-либо вмешательства играть в предложенные игрушки. Педагог только присутствует при игре ребенка, фиксируя каждое его действие. В ходе наблюдения необходимо отмечать:

- 1) проявляет ли ребенок интерес к игрушкам, какой характер носит этот интерес, является ли он разлитым (играет всеми игрушками, переходя от одной к другой) или избирательным (выбирает одну-две игрушки и совершает с ними определенные действия), насколько устойчив интерес ребенка к игрушкам и действиям с ними (длительно ли он играет с каждой игрушкой или быстро прекращает игру), являются ли производимые им действия подлинно игровыми или носят формальный характер;
- 2) адекватность употребления игрушек в ходе игры (неадекватными называются действия, не диктуемые логикой игры: засовывание куклы в духовой шкаф, игрушечной плиты, укладывание стола в кукольную постель);
- 3) характер игры. Подробно фиксируя все игровые действия ребенка, педагог делает вывод о их характере: являются ли они манипуляцией, процессуальными или сюжетными. Манипуляцией называются такие действия с предметом, которые не являются специфическими игровыми и характерными для данного предмета (рассматривание, ощупывание, постукивание, поворачивание и т. п.).

Манипуляция — наиболее низкий уровень развития игровых действий с предметами.

К процессуальным действиям относятся действия, не направленные на конечный результат. Ребенок получает удовольствие от самого процесса их осуществления (бесцельное катание машины, бесконечное одевание и раздевание куклы). По сравнению с манипуляцией эти действия представляют собой более высокий уровень развития игры.

В отличие от процессуальной игры игра с элементами сюжета является более целенаправленной. Ребенок действует осмысленно,

производимые им действия связаны между собой. В ходе игры ребенок использует предметы-заместители при отсутствии необходимых игрушек (например, палочку вместо ложки, кубик вместо мыла) и осуществляет действия с воображаемыми объектами, что характерно для сюжетной игры;

4) анализ речи ребенка во время игры. Это позволяет сделать вывод о том, какова была ее роль по отношению к игровым действиям, составляла ли она с игрой единое целое, способствовала ли ее развитию.

Продолжительность игры обязательно хронометрируется. Результаты индивидуального обследования игры ребенка позволяют сделать общее заключение о ее состоянии. Это заключение обязательно должно быть в личном деле. Желательно также сохранить протокол первичного обследования, в котором будет отражена общая картина игры ребенка при поступлении в группу специального детского сада.

Для того чтобы сделать окончательные выводы относительно игровых умений детей, следует провести целенаправленное наблюдение за их совместными играми, в процессе которого педагогу удастся выявить индивидуальные особенности поведения детей.

После того как учителем-дефектологом проведено полное обследование игровой деятельности каждого воспитанника группы, он приступает к составлению квартального плана, в котором формулируются задачи, а также предполагаемые методы работы по программному разделу «Игра».

Помимо квартальных, педагог-дефектолог составляет еженедельные планы и ведет учет занятий, посвященных обучению игре, кратко отражает результаты занятий, отмечает трудности, достижения, делает заметки на будущее.

Практика показывает, что учителя-дефектологи не всегда правильно понимают сущность работы по такому специфическому разделу, каким является «Игра». В отдельных дошкольных учреждениях учитель-дефектолог вообще не проводит работу по этому разделу. Это аргументируется, прежде

всего, его загруженностью, а также второстепенностью данного раздела. В связи с этим хочется еще раз подчеркнуть, что обучение игре является центральной задачей всей коррекционно-воспитательной работы, проводимой в специальном дошкольном учреждении, поэтому произвольная замена одних видов работы другими нарушает весь коррекционный процесс и не создает условий для целостного педагогического воздействия на развитие аномального ребенка. |

Главная цель работы педагога-дефектолога по разделу «Игра» состоит в том, чтобы в процессе обучения у ребенка сформировался сложный механизм игры, включающий в себя на высших ступенях ее развития воображаемую ситуацию, действия с предметами-заместителями, ролевое поведение.

Обучение игровой деятельности должно проводиться в условиях, отличных от тех, в которых, к примеру, происходит обучение детей ручному труду. Проводя занятия по игре, педагог должен понимать, что если он не будет действовать эмоционально и увлеченно, то все попытки сформировать игровую деятельность детей заранее обречены на провал.

Занятия по обучению игре следует проводить не в кабинете, за столиками, а в групповой комнате, в игровом уголке, где дети чувствуют себя более свободно и непринужденно. Педагог при этом должен выступать для детей не в качестве передатчика определенных знаний и умений, а как более опытный товарищ по игре, который много умеет и может этому научить их. Привычный для педагога стиль общения с детьми на других занятиях — деловой и строгий — должен быть заменен мягкой, эмоциональной и доверительной манерой общения. Важно, чтобы дети приняли педагога как партнера по играм, почувствовали его заинтересованность в игре, в них самих как ее участников.

В разных возрастных группах педагог ведет себя с детьми по-разному в зависимости от того, какая задача решается им на данном этапе. Поскольку первоначальное обучение ставит задачу формирования у детей активного

интереса к игрушкам и действиям с ними, педагог является на занятиях организатором детской деятельности, от него исходит инициатива и в выборе игрушек, и в осуществлении действий с ними. Дети выступают на таких занятиях еще не как равноправные партнеры педагога по игре, а как ведомые им соучастники. Педагог должен увлечь детей игрой настолько, чтобы подсказанные им действия не воспринимались как навязанные. Этому способствует, прежде всего, эмоциональное выполнение педагогом игровых действий, его собственная увлеченность игрой, умение известным образом «раздвоиться», т. е., с одной стороны, оставаться взрослым, руководящим детьми, обучающим их, с другой — встать самому на место умственно отсталого ребенка, постараться взглянуть на происходящее его глазами.

В обучении игре детей старшего возраста позиция педагога несколько меняется. Теперь задача педагога — сформировать у детей умение перевоплощаться в образы игровых персонажей, использовать для этого разнообразные игровые приемы и средства. Учитывая то, что дети приобрели уже игровой опыт и способны к самостоятельному разворачиванию игры, педагог берет на себя функции партнера, старшего товарища. Обучая детей различным приемам, новым способам игры, педагог не должен забывать о том, что для детей игра остается игрой, что обучение должно составлять органичную часть игры. Так, например, педагогу важно научить детей определенному способу игры.— использовать для сооружения лодки элементы «строителя», куски картона и прочие материалы. В процессе игры он демонстрирует детям способы использования различных предметов-заместителей. От старшего товарища, партнера по игре — взрослого — дети перенимают новый способ игры, учатся играть интереснее, увлекательнее.

Необходимо отметить, что умственно отсталые дошкольники обнаруживают стойкую тенденцию к стереотипному воспроизведению действий взрослого. Внешне это может выглядеть как усвоение ребенком определенного способа деятельности. Например, педагог показал, как можно

приспособить для игры в «шоферов» обручи небольшого диаметра. Дети с удовольствием подхватили новый способ игры, начали сами применять обручи в качестве рулей. Однако это еще не свидетельствует о том, что у них появилось умение использовать в игре предметы-заместители, и, следовательно, не должно быть оценено педагогом как возникновение функции замещения. Это лишь означает, что детьми усвоено использование конкретного предмета в конкретной игровой ситуации. Вот если умственно отсталые дошкольники смогут использовать хотя бы уже знакомый им обруч, скажем, в качестве ограды для кукольной дачи, это будет показателем возникновения в их игровой деятельности способности действовать с предметами-заместителями.

Организуя обучение умственно отсталых дошкольников игре, педагог-дефектолог должен учитывать как общие для всей этой категории детей особенности деятельности, так и их индивидуальные качества. Объединить детей в большие коллективы (более трех человек) не всегда представляется возможным. Трудно порой преодолеть их различие в поведении, в проявлении личностных особенностей. Поэтому следует проявить особое внимание к формированию правильных взаимоотношений детей в процессе игры. Внимательно наблюдая за детьми, педагог различает среди них лидеров, склонных к постоянному выступлению в играх в качестве ведущих. Они, как правило, более сохранны в интеллектуальном отношении, обладают уже сложившимися навыками «командования» другими детьми. Порой создается ложное впечатление о них как о хороших организаторах игры. На самом деле они оказывают влияние на детей посредством силового давления, запугивают их, деспотически требуют подчинения. Не запрещая таким детям брать на себя главные роли, следует воспитывать у них привычку к соблюдению очередности, понимание того, что и всем остальным участникам тоже хочется возглавлять игру.

Особое внимание педагога должно быть направлено на пассивных, вялых детей. Следует всячески поощрять инициативы этих детей, стремиться к

тому, чтобы они налаживали контакты с остальными участниками игры. Педагог должен ободрять их, замечать малейший успех, обращать на него внимание товарищей по группе. Обязательно надо поручать таким детям ведущие роли в играх, помогая им в случае необходимости.

Организация играющего коллектива детей трудна еще и потому, что среди участников игр всегда имеются такие, у которых значительно снижен уровень речевого развития. Они предпочитают играть молча, почти не обращаются к партнерам по игре. Попытки педагога побудить их к высказываниям, как правило, приводят к тому, что дети замыкаются, перестают играть вообще. Тактика педагога в отношении таких детей должна состоять в максимально доброжелательном к ним отношении, в стремлении к установлению контактов с ними, исключая в качестве основного условия речевое общение. Ни в коем случае не следует требовать от детей обязательного речевого сопровождения своих игровых действий, ставить их игры в зависимость от степени их «разговорчивости». Иногда педагоги-дефектологи, стремясь использовать игровую ситуацию для максимальной активизации речи детей, идут на то, что запрещают им брать игрушку, если они при этом не называют ее, исключают их из игр-драматизаций, объясняя это тем, что ребенок плохо говорит. Такое отношение педагога к ребенку, испытывающему речевые затруднения, является совершенно недопустимым. Оно не только усугубляет и без того достаточно тяжелое положение этих детей в коллективе играющих, но и создает почву для нервно-психических срывов. Становясь любимой деятельностью детей, игра составляет предмет их устремлений. Лишая ребенка игры, педагог наносит ущерб своему контакту с ним, а восстановить его сложно.

Вопросы:

1. Цели и задачи обучения игре в специальном детском саду.
2. Деятельность игры и ее коррекционное значение.

Список литературы:

1. Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько «Учителю о психологии детей шестилетнего возраста», Москва, «Просвещение» 1988 год.
2. Г.М. Лямина «Воспитание детей в старшей группе детского сада», Москва, «Просвещение» 1984 год.
3. Е.В. Зворыгина «Первые сюжетные игры малышей», Москва, «Просвещение» 1988 год.

### **5.3.ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫМ ИГРАМ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ**

Важным моментом в обучении игре умственно отсталых детей является усвоение ими логики развития игрового сюжета, состоящей в том, что одно действие является подготовительным по отношению к другому. Для этого целесообразно использовать два вида работы. Во-первых, наблюдение и установление последовательности бытовых действий в повседневной жизни, в процессе режимных моментов. После того как дети, к примеру, вымыли руки и должны приступить к еде, педагог обращает их внимание на то, что они сначала вымыли руки, а потом садятся есть; подготавливая детей ко сну, заостряет их внимание на том, что они сейчас разделались, надели пижамы (ведь нельзя ложиться в постель в платье), а потом лягут в свои кроватки.

Во-вторых, выполнение детьми таких игровых действий, которые требуют от них предварительной подготовки. Например, взрослый предлагает ребенку: «Давай, выкупаем твою «дочку». Что нужно для этого сделать?» Под руководством педагога ребенок перечисляет все игровые действия, которые нужны для подготовки к купанию, а затем переходит к их осуществлению. Применение указанных методических приемов позволяет научить умственно

отсталых детей правильно соединять отдельные игровые действия и логически связанную цепочку.

Время от времени в игру необходимо вводить новые игрушки, что особенно важно для умственно отсталых детей, так как он обогащает и разнообразит их игры, закрепляет приобретенные ранее игровые умения и навыки, способствует преодолению стереотипности, характерной для их мышления и деятельности.

Обучая детей умению играть, педагог должен стремиться к тому, чтобы ребенок строил свои игры не только на основе показа воспитателя, но черпал материал для них из повседневной жизни.

Однако умственно отсталые дети не могут самостоятельно переносить увиденные ими явления окружающего в игру, что связано как со слабым интересом к окружающему, так и с недостаточным развитием воспроизводящего воображения и эмоционально-волевой сферы. Зачастую значительная подготовительная работа не приводит к возникновению у детей стремления отобразить увиденное в игре. Отсутствуют даже робкие попытки самостоятельно внести в игру то, что, казалось, вызвало непосредственный интерес во время экскурсии или прогулки на эту тему. Руководя игрой ребенка, необходимо подсказывать ему сюжетные действия, который он мог неоднократно наблюдать в жизни: «Твоя «дочка» заболела? Что нужно сделать? Как ей помочь?» или: «Ты покормила Таню, а посуда грязная. Что нужно сделать?». Подобного рода вопросы хорошо воспринимаются детьми, способствуя отражению ими событий, участниками которых они являлись сами или наблюдали их в повседневной жизни. Руководство педагога-дефектолога должно быть направлено на создание у ребенка интереса к определенной роли, на возникновение у него желания стать тем, кого он увидел.

Появлению интереса способствует внесение в игру реальных предметов и натуральных продуктов. Маленькие умственно отсталые дети охотно варят обед из настоящих продуктов, с удовольствием возвращают

настоящий руль, стирают кукольное белье в настоящей воде, с настоящим мылом и т. п. Впоследствии дети, освоившие предметный план игры, легко воспринимают присущую ей «условность».

Программа предлагает начать обучение сюжетно-ролевым играм с овладения детьми ролями, которые наиболее близки им по своему содержанию. Вначале это роли близких взрослых, с которыми ребенок общается в повседневной жизни (мама, воспитательница, няни). При этом важно, чтобы ребенок в ходе обучения не только понял, какие именно игровые действия он должен осуществить в соответствии с принятой ролью, но и правильно отразил отношения, существующие в жизни, что возможно лишь в том случае, если этому предшествует подготовительная работа. Так, например, обучая ребенка игре в «дочки-матери», педагог помогает ему создать соответствующую игровую ситуацию, вводит его в роль путем беседы. Обращаясь к девочке, педагог говорит: — Вот эта кукла будет твоей дочкой. А ты — ее мамой. Как тебя зовут? — Мама Оля. А как мы назовем твою дочку? — Света. Посмотри, какая у тебя хорошая дочка. Какие у нее синие глазки, мягкие волосы. Погладь ее по головке. Вот так, хорошо. Света хорошая дочка, она будет тебя любить и слушаться. А ты любишь свою дочку? Она еще маленькая, ее нужно жалеть, любить. Ты будешь ее одевать, ходить с ней гулять, кормить ее. А сейчас свари для Светочки кашку, а то она хочет есть.

Следующим этапом в обучении детей ролевой игре является овладение ими ролями шофера, врача, повара, продавца и т. п. Каждая ролевая игра требует подготовительной работы. Так, для того чтобы научить детей играть в «шофера», педагог должен провести разнообразные экскурсии-показы, во время которых шофер предстанет перед детьми не только как исполнитель ряда специфических действий, но и как водитель автобуса с пассажирами. Следует уделить особое внимание эмоционально-нравственному аспекту отношений (шофер помогает людям, он добрый, отзывчивый. Он везет в детский сад детей, взрослых—на работу)

Начиная играть, умственно отсталые дошкольники обычно охотна, соглашаются на предложенную роль и действуют поначалу в соответствии с ней, однако очень быстро переходят к обычным действиям с игрушками. В таких случаях педагог должен включаться в игру, напоминать ребенку о взятой им на себя роли, выяснить, как он представляет себе дальнейший ход игры. Узнав, например, что ребенок намерен играть в «шофера», педагог создает игровую ситуацию типа: «Ты шофер, ведешь автобус. Тебя на остановке ждут люди. Там стоят дети со своими родителями—они собрались в детский сад, а автобуса все нет и нет. Поезжай скорее на остановку...» и т. п. Эмоциональное включение педагога в игру способствует осознанию ребенком своей роли, ведет к лучшему пониманию взаимоотношений между тем, в кого он играет, его «работой» и теми, для кого он «работает».

Эффективное воздействие на коллективную игру оказывает включение в нее педагога и руководство им игрой от имени одного из ее участников. Он направляет игру в нужное русло, подсказывает ход событий, помогает развить сюжет. Так, выступая в роли пассажира автобуса, который ведет ребенок-шофер, педагог максимально приближает игровую ситуацию к реальной: покупает у водителя проездной билет, просит называть остановки и т. п.

Для развития игровой деятельности умственно отсталых детей среднего дошкольного возраста полезно проводить драматизацию хорошо известных им сказок, таких, как «Теремок», «Репка», «Колобок» и др. Педагог эмоционально и живо знакомит их со сказкой, иллюстрируя ее содержание с помощью персонажей кукольного театра, фанерных изображений.

Для усвоения детьми содержания сказки необходимо познакомить их с каждым действующим лицом, дать им возможность самим осуществлять действия с куклами, выступить от лица каждого персонажа. Ни в коем случае не надо требовать от детей заучивания ролей. Достаточно, если они будут говорить близко к тексту сказки. В процессе проведения игры-драматизации нужно предоставить детям возможность попробовать себя в различных

ролях, побуждая их максимально действовать в условиях воображаемой ситуации. Успешному проведению игр-драматизаций способствует использование костюмов и различных атрибутов. Они помогают детям понять сюжет, проникнуть в образ персонажа, войти в роль, напоминают, если ребенок о ней забывает.

Чрезвычайно важно и полезно для развития игровой деятельности умственно отсталых дошкольников организовать в детском саду уголок живой природы. Проводя систематическое наблюдение за птицами, рыбами, домашними животными, можно дать детям правильное представление о них, познакомить с повадками, образом жизни. Научившись подражать животным, дети смогут правильно изображать их в игре, развивать элементарный сюжет, в котором будут брать на себя роли животных.

Важным источником сюжетов детских игр-драматизаций является чтение художественной литературы. Педагог-дефектолог должен отбирать такие рассказы, которые не только доступны пониманию детей, но и побуждают их к играм, дают своеобразную «пищу» для них. Это рассказы Б. Житкова, сказки С. Маршака, В. Сутеева и др. При подготовке к проведению драматизации педагог тщательно анализирует текст произведения, адаптируя его в случае необходимости.

Большую трудность представляет организация играющего коллектива умственно отсталых дошкольников. На первом-втором годах обучения еще нельзя организовать коллективную ролевую игру со всей группой, однако возможность игры подгруппами в 2—3 человека на этом этапе уже имеется. Умственно отсталые шестилетние дети уже способны к совместным действиям, они могут с помощью педагога распределить обязанности и выполнять их до конца игры. В детском коллективе всегда есть ребята, на которых может опереться взрослый, они выполняют обычно центральные роли, организуя вокруг себя остальных детей. Педагог, знающий возможности каждого ребенка своей группы, должен следить за тем, как общаются дети в ходе совместной игры.

Весьма эффективными для организации коллектива являются подвижные игры с элементами роли. Очень охотно играют дети в игры, персонажами которых являются животные, известные им из сказок, например, «Лиса и куры», «Волк и козлята» и т. п.

Сближают детей и игры, в которых сюжет развивается в ходе совместной постройки. Каждый из играющих выполняет какую-либо часть постройки или оказывает помощь своему товарищу в момент строительства. С интересом дети строят вместе дом, улицу, зоопарк, комнату и мебель для своих кукол. В процессе такой игры воспитатель регулирует взаимоотношения

дошкольников, следит за теми, кто чрезмерно возбудим или малоактивен.

Имея значительно более ограниченный, чем у нормально развивающихся дошкольников опыт, умственно отсталые дети обычно очень мало знают об окружающем. Круг их представлений беден, ограничен той средой, в которой они постоянно находятся. Поэтому необходимо организовать их повседневную жизнь в детском учреждении таким образом, чтобы она являлась источником новых впечатлений и знаний, воспитывать у детей навык наблюдения за тем, что происходит вокруг них. Повседневная работа няни, воспитателя, медсестры, дворника и других должна систематически наблюдаться умственно отсталыми детьми, а затем отразиться в содержании их игр. Во время прогулок необходимо почаще выводить детей за пределы участка детского сада, на улицу, с тем, чтобы они могли наблюдать различные действия взрослых. В ходе таких прогулок нужно организовать восприятие детей, направить их внимание на самое главное, интересное, а после возвращения обсудить увиденное и попытаться хотя бы частично ввести новые элементы в сюжеты известных игр.

Как вытекает из всего сказанного, направленное формирование жизненного и игрового опыта детей, развитие у них специфических игровых умений, т. е. всесторонняя коррекционно-воспитательная работа, могут

продвинуть игровую деятельность умственно отсталых детей до того уровня, который обеспечит ее положительное влияние на их психическое развитие.

Вопросы:

1. Особенности организации и деятельности игры.
2. Воспитание в процессе игры.

Список литературы:

1. С.Л. Новоселова «Игра дошкольников», Москва, «Просвещение» 1989 год.
2. В.И. Логинова «Дошкольная педагогика», Москва, «Просвещение» 1988 год.
3. А.А. Катаева «Дошкольная олигофренопедагогика», Москва, «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС» 1998 год.

## Содержание

### **Предисловие**

#### **1 - Глава Развитие речи в специальном детском саду.**

**1.1.** Задачи, содержание и организация работы по развитию речи в специальном детском саду.

**1.2.** Методика развития звуковой культуры речи в специальном детском саду.

**1.3.** Методика развития лексической стороны речи в специальном детском саду.

**1.4.** Методика формирования грамматического строя речи в специальном детском саду.

**1.5.** Методика развития связной речи в специальном детском саду.

**1.6.** Методика ознакомления детей с художественной литературой в специальном детском саду.

#### **2 – Глава. Ознакомление с окружающим детей дошкольного возраста.**

**2.1.** Задачи, содержание и организация курса по ознакомлению с окружающим в специальном детском саду.

**2.2.** Методика ознакомления с природой в специальном детском саду.

**2.3.** Методика ознакомления с явлениями общественной жизни в специальном детском саду.

#### **3 – Глава. Формирование изобразительной деятельности в специальном детском саду.**

**3.1.** Изобразительная деятельность и психическое развитие умственно отсталых детей.

**3.2.** Организация занятий по изобразительной деятельности.

**3.3.** Подготовительный период в обучении изобразительной деятельности.

#### **4–Глава. Формирование элементарных математических представлений.**

**4.1.** Цели и задачи курса «Формирования математических представлений» в процессе обучения и воспитания.

**4.2.** Формирование представлений о форме у умственно отсталых детей дошкольного возраста.

**4.3.** Формирование представлений о величине предметов, о цвете

**4.4.** Формирование временных представлений.

#### **5 – Глава. Обучение игре в специальном детском саду.**

**5.1.** Организация и содержание обучения сюжетно-ролевой игре.

**5.2.** Содержание и методы сюжетно – ролевой игры.

**5.3.** Особенности обучения сюжетно-ролевым играм в специальном детском саду.