

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

1.1. Особенности высших психических функций у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Зрение имеет большое значение при ориентации человека в окружающем мире и реализации многих сторон его жизнедеятельности. Нарушение зрения определяет весь течение психофизического развития детей с нарушением зрения. В дефектологии существуют такие понятия, как «первичный дефект» и «вторичные отклонения» у детей с нарушением в развитии, их ввел Л. С. Выготский.

В. И. Плаксина отмечает, что первичный дефект нарушение зрения – в первую очередь предопределяет успешность развития весьма тесно связанной с ним психической функции – зрительного восприятия, которое по Л. С. Выготскому называется вторичным дефектом. Важнейшим фактором возникновения вторичных отклонений является фактор социальной депривации – лишение возможности полноценного общения с окружающим миром. При отсутствии специально организованных условий психолого-педагогической коррекции недостатков зрительной ориентации наблюдаются вторичные отклонения в развитии познавательной, эмоциональной и личностной сфер ребенка с патологией зрения. [35, с. 3-4]

Все виды нарушения зрения делятся:

1. нарушения, имеющие органическую природу происхождения, которые в свою очередь включают офтальмологические патологии, развивающиеся в связи со структурными изменениями (атрофические поражения нерва зрения, блефарит и конъюнктивит и другие). Данные нарушения зрения проявляются при неправильном ходе световых лучей в

органе зрения, причиной таких расстройств являются дефекты анатомического строения;

2. нарушения функциональной основы могут сопровождаться изменением структурного характера. Ухудшение зрительной функции в этом случае имеет совершенно иную причину – изменение хода лучей света, которые проникнув в орган зрения, формируют изображение объекта. Эти виды нарушений зрения имеют отношения к патологиям рефракции.

Нами была рассмотрена психолого-педагогическая характеристика слабовидящих дошкольников.

Эмоционально-волевая сфера

Эмоции и чувства проявляются в индивидуальной оценке человека к окружающей действительности, обусловленный тем, насколько полно отражается мир вокруг него и что именно является объектом отражения.

Исследования показывают, что нарушения зрения не влияют на общее качество эмоциональной сферы, но могут повлиять на демонстрацию конкретных эмоций и их внешнее выражение. [40, с.85]

Нарушения зрения также являются причиной изменения в определенных чертах характера и индивидуальных потребностях, вызывая у детей эмоциональные переживания, появляющиеся при их удовлетворении или неудовлетворении.

Эмоции и чувства имеют одну локализацию и тесно взаимосвязаны между собой, хотя отличаются по характеру отношения уровней психической деятельности. [18, с.259]

Выразительность эмоций осуществляется посредством мимики, интонации и тембра голоса. Также требуется уделить особое внимание функциям эмоций, их многозначности, то есть, приспособительной, сигнальной, оценочной, регуляторной и коммуникативной.

Коммуникативная функция эмоций играет важную роль в познании другого человека.

Р. Ж. Мухамедрахимов в своей работе «Мать и младенец: Психологическое взаимодействие» убеждал, что для развития эмоциональных проявлений слабовидящему необходима коррекционная помощь в воспитании. [25, с.194]

Исследования Г. В. Григорьевой показали, что дети дошкольного возраста с патологией зрения воспринимают и понимают эмоциональные состояния значительно хуже, чем зрячие дети, и это отличие наблюдается как при восприятии эмоций, так и при их воспроизведении. [8, с.37]

Детям с нарушениями зрения были представлены картинки с изображением эмоций, было выявлено, что у детей имеются несформированные представления об эмоциях, как информативной характеристике состояния человека в процессе коммуникации.

Как утверждает Л. И. Солнцева, это доказывает необходимость специальной коррекционно-развивающей работы с детьми, направленное на обучение способам выражения своих эмоций и умений воспринимать и понимать выразительные движения, как тела, так и лица своих партнеров по игре, продуктивной деятельности и в общении. [41, 228 с.]

Для того чтобы слабовидящий ребенок мог сравниться в знаниях и уровне развития с нормально видящим, ему следует работать гораздо больше.

Данная физическая и психологическая нагрузка вызывает у детей разного рода эмоциональные реакции, это связано с типом нервной системы, личными особенностями и системой отношений со взрослыми. [41, с.177-180]

А. Г. Литвак утверждал, что восприятие – это психический процесс отражения предметов или явлений действительности, непосредственно воздействующих на органы чувств, в совокупности их свойств и качеств, в результате чего в сознании возникает целостный образ объекта.

Нарушения функций зрения приводят к сокращению и ослаблению зрительных ощущений у слабовидящих. Изменение в сфере ощущений неизменно должны отразиться на восприятии. [18, с. 173]

Главным в познании окружающего мира является остаточное зрение, именно оно занимает ведущее место в отражении предметов и явлений.

Исследования восприятия слабовидящих показывают, что формирование представлений у них осуществляется более медленно и информативно беднее, чем у нормально видящих детей. В принципе при зрительной ориентации в окружающей действительности процессы анализа и синтеза протекают у слабовидящих детей так же, как и у детей при нормальном зрении. Сначала они определяют отдельные признаки и свойства, характеризующие предмет, пытаются анализировать, сравнивать их, а затем делают вывод, но на этом и кончается сходство. Дело в том, что при глубоком нарушении зрения у них значительно меньше информации о сенсорных эталонах формы, цвета, величины и пространственных признаках. Из-за низкой остроты зрения они тратят больше времени на рассматривание.[5, с.212]

Все это и обуславливает процесс опознания, анализ, синтез и осмысление зрительно воспринимаемой информации. [32, с.3-4]

Особенности аналитической деятельности слабовидящих детей проявляются в замедленности восприятия, в недостаточности умений обзирать зрительно-пространственные признаки и отношения. Это особенно отчетливо наблюдается, когда узнавание предметов и выделение признаков ограничено во времени и условия восприятия для зрения не созданы с учетом его возможностей.[13, с.168]

Речевая деятельность, которая является процессом общения с помощью языка, имеет ярко выраженный социальный характер. Будучи средством общения, речь в то же время является специфически обобщенной формой отображения окружающей действительности.

Материалистический подход к исследованию речи слепых не опровергает, а напротив, предполагает в ряде случаев необходимость возникновения у них разрыва между словом и образом (например, обозначение и представление цвета). Впрочем, значение слов, даже

обозначающих только визуально воспринимаемые объекты, в силу их обобщенности имеет возможность быть доступно слепым. Следует также помнить, что отраженные в понятии и закрепленные в слове свойства, связи и отношения предметов и явлений объективной реальности адекватно отражаются не только зрительно, но и при помощи других органов чувств. Поэтому в соотношении слова и образа у нормально видящих и слепых имеется преимущественно количественное, а не качественное различие. [14, с. 169]

Речь слепых, как и речь зрячих, в принципе правильно отображает реальность, можно утверждать единство основных речевых функций для всех членов общества независимо от состояния их анализаторных систем, и конкретно зрительного анализатора.

Компенсаторная функция речи детально выступает во всех видах психической деятельности слепых: в процессе восприятия, когда слово направляет и уточняет его, при формировании представлений и образов воображения, в ходе закрепления понятий и т.д. [18, с.117-119]

Развитие речи у зрячих и лиц с нарушениями зрения происходит принципиально идентично, однако отсутствие зрения или его глубокое нарушение меняет взаимодействие анализаторов, благодаря чему происходит перестройка связей и при становлении речи она вступает в иную систему связей, чем у зрячих.

Речь слепого и слабовидящего развивается и усваивается в ходе общения с людьми и предметами окружающего мира, но имеет свою специфику формирования - меняется темп развития, происходит нарушение словарно-семантической стороны речи, появляется «формализм», накопление значительного количества слов, не связанных с определенным содержанием.

Многими тифлопсихологами и тифлопедагогами отмечается замедленность формирования речи на начальном этапе ее развития (Л. С. Волкова, З. Г. Ермолович, С. Л. Жильцова, М. И. Земцова, П. С. Костючек, Н.

А. Крылова, Л. И. Солнцева и другие), что связано с недостаточно активным взаимодействием с окружающей действительностью. [41, с.99]

В отечественной тифлопсихологии давно имеет место быть мнение о том, что мышление является одним из главных факторов психологической компенсации зрительного дефекта и процесса формирования способов познания окружающей действительности. [42, с. 68]

Исследования Ж. Пиаже умственного развития нормально видящих детей позволили ему отметить стадии развития и разработать ряд задач, решение которых раскрывает специфические особенности мышления дошкольников и позволяет определить переход детей к собственно научному мышлению. Методики Пиаже, которые заключались в предоставлении мыслительных задач, при которых дети должны осознать закон сохранения количества вещества при изменении одного из свойств объекта. По итогам исследования Ж. Пиаже дети 7-8 лет могут понять закон сохранения количества, что свидетельствует о проявлении у детей научного мышления.

Исследования М. Готтесмана дают возможность заключить, что дети с патологией зрения не обязательно имеют нарушение интеллекта, которое свидетельствовало бы о неспособности интегрировать воспринимаемую информацию. [41, с 169-171]

А. Г. Литвак высказывает бесспорную мысль о том, что мышление, являющееся обобщенным и опосредованным отражением существенных признаков, связей и отношений объективного мира, высшей ступенью познавательной деятельности, возникает и развивается на основе чувственного отражения. Мышление влияет на процессы чувственного познания, проявляющиеся в осознанности и обобщенности образов.

Абсолютная или же частичная потеря функций зрения ведет к снижению полноты, точности и дифференцированности чувственного отображения окружающего мира, что в свою очередь в той или другой степени воздействует на процесс умственного развития.[18, с.237]

При нарушениях зрения меняется темп образования временных связей, это влияет на увеличение времени, которое требуется для формирования связей, и числе подкреплений. В исследовании Л. П. Григорьевой показано, что наряду с более длительным периодом опознания зрительных стимулов у частичновидящих имеется также снижение объема оперативной и кратковременной памяти, меняющееся в зависимости от конфигурации фона, цвета зрительных стимулов, а самое главное – существует прямая зависимость мнемических процессов от степени сформированности качеств зрительного восприятия. [9, с. 3-8]

Слепые и слабовидящие дети не до конца понимают запоминаемый наглядный материал. Это проявилось при не запланированном запоминании в процессе классификации наглядного материала (В. А. Лони́на). Проблемы классификации, сопоставления, анализа и синтеза, которые связаны с плохо воспринимаемыми свойствами объектов, трудностями понимания различий значительных и несущественных качеств, приводят к недостаточной сформированности логической памяти.

Для слепых и слабовидящих характерен довольно большой спектр индивидуальных отличий в объеме памяти, скорости запечатления в соотношении всевозможных видов памяти по сравнению с нормой.

Объем кратковременной слуховой памяти у всех категорий детей с нарушением зрения достаточно высокий (53,5% у слепых, 50% у слабовидящих при кратковременной и 20,7% и 20,2% - при долговременной памяти).

Объем кратковременной и долговременной осязательной памяти у слепых и частично видящих школьников, также как и при слуховой, является высоким.[41, с.163-166]

А. Г. Литвак выделял память как совокупность процессов запоминания, сохранения и забывания, узнавания и воспроизведения является необходимым условием деятельности человека. Становление памяти напрямую связано с развитием общества – исторический прогресс

запрашивает все большего и большего усложнения мнемонических функций. Абсолютно очевидно, что степень развития памяти оказывает значительное воздействие на становление личности в целом, так как от него зависит успешность участия человека в различных видах деятельности.

Многие тифлопсихологи, а именно Верт, Крогиус, Штумпф, делая упор на свои исследования, утверждали, что память слепых развита лучше, чем у нормально видящих. В их работах отразилось образовавшееся в период интроспективной тифлопсихологии и обширно распространившееся неверное мнение, которое говорит о том, что развитие памяти у слепых происходит быстрее и достигает более высокого уровня, чем это имеет место в норме. Причину более быстрого запоминания, долговременного хранения и увеличения объема памяти слепых объясняли либо с идеалистических позиций, как результат освобождения «специфической энергии», направляющейся при утрате зрения в сохранные системы организма, либо механистически, как итог мнемических упражнений.

Современные исследования В. А. Лониной и других показали, что при недостатках зрения не имеется какого-либо «изощрения» процессов памяти. Эти исследования говорят о том, что слепые и слабовидящие испытывают проблемы в процессе запоминания, сохранения и воспроизведения, а также о том, что все эти процессы проходят у них своеобразно. Вместе с тем было установлено, что формирование памяти происходит по одним и тем же закономерностям с нормой. [18, с.229-231]

В отечественных трудах по психологии под вниманием понимается «направленность и сосредоточенность психической деятельности человека, выражающая активность его личности в данный момент и при данных условиях» и как организация психической деятельности.

Качества внимания, к примеру: активность, направленность, широта, переключение, интенсивность, сосредоточенность, устойчивость, оказывающие влияния на нарушения зрения, всё же способны к достаточно

высокому развитию, достигая и превышая уровень его развития у нормально видящих.

Недостаточное количество внешних впечатлений оказывает негативное влияние на формирование внимания. Совместная деятельность со зрячими требует большей самостоятельности и умения управлять своей деятельностью.

Для того чтобы компенсировать зрительную недостаточность необходимо использовать сохранные анализаторы для получения максимальной информации из внешнего мира.

Развитие внимания связано со становлением свойств личности в условиях активной деятельности и осуществляется по тем же закономерностям, что и у нормально видящих.

Чтобы успешно выполнить тот или иной вид деятельности важно развитие определенных свойств внимания.[41, с.87-98]

В данном параграфе был произведен разбор видов нарушений зрения, особенности эмоционально-волевой сферы, восприятия, речевой деятельности, мыслительных процессов, памяти и внимания слабовидящих дошкольников.

Был сделан вывод, что при выполнении любого вида деятельности важно развитие всех психических функций, а так как нарушение одной функции влечет отклонение в другой, происходит нарушение какого-то вида деятельности, а чаще нескольких. Кроме того все психические функции задействованы в работе по формированию пространственной ориентировки, так как они оказывают непосредственное влияние на ее развитие.

1.2. Ориентировка в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

У детей с нарушением зрения довольно затруднено восприятие окружающего мира, а оно очень важно в общем развитии и обучении детей. Поэтому чем раньше начать работу с ребенком по развитию ориентировки в пространстве, тем лучше это отразится на его дальнейшем обучении.

Для дошкольников с нарушением зрения характерны недостаточное развитие двигательной активности, в сравнении с нормально видящими сверстниками, значительно хуже развиты представления о пространстве, ориентировка в микро- и макроориентировки, вербальные обозначения пространственных отношений. Нарушение глазодвигательных функций вызывает ошибки выделения детьми формы, величины, пространственного расположения предметов.

Ориентировка в пространстве на ограниченной сенсорной основе требует специального обучения детей активному использованию нарушенного зрения и всех сохранных анализаторов (слуха, обоняния и т.д.).

Только в этом случае возможно создание у детей целостного обобщенного образа осваиваемого пространства.

Дети с нарушением зрения чаще, чем дети с нормальным зрением, допускают ошибки в определении правой и левой стороны, путают пространственное расположение частей тела.

Дети с косоглазием и амблиопией реже, чем нормально видящие сверстники употребляют в речи слова, обозначающие пространственные признаки. Дети с патологией зрения переносят форму части предмета на весь предмет, а дети с нормальным зрением правильно и четко определяют форму предмета и правильно соотносят ее с геометрическими эталонами.

Трудности, с которыми сталкиваются дети с нарушением зрения, это переоценка своих возможностей, искаженное восприятие предметов и их расположения в пространстве, неумение пользоваться нарушенным зрением при ориентировки в пространстве, не задействуя сохранные анализаторы.[36, с.64]

В возрасте от года до трёх лет, по мнению Л. А. Венгера, развитие пространственной ориентировки у детей происходит посредством творческих занятий (конструирование, лепка, аппликация, рисование). При занятиях такими видами деятельности усваиваются внешние свойства предметов, например форма, размер и пространственные отношения.[6, с.198]

В возрасте трех лет, считает М. В. Васильева, дети могут различать направления относительно себя (справа, слева, впереди (спереди), позади (сзади), вверху, внизу). Это является тем, что первоначально усваивает ребенок о направлениях пространства, связанные с его телом. С помощью взрослых дети начинают правильно называть свою правую руку. Она выступает как ведущая рука, выполняющая повседневные действия. Тогда уже дети определяют положение других частей тела по отношению к положению правой руки. Когда просят показать правый глаз, дошкольник младшего возраста сначала находит свою правую руку, а после этого показывает на глаз.

Другие направления пространства, такие как «спереди», «сзади» ребёнок тоже относит только к себе. Дети соотносят пространственные направления с определенными частями собственного тела (вверху – где голова, а внизу – где ноги; впереди – где лицо, глаза, а сзади – где спина; слева – где левая рука, справа – где правая), могут различать противоположные направления (внизу/вверху, спереди/сзади, слева/справа). Далее развитие пространственной ориентировки состоит в том, что дети начинают выделять отношения между предметами, используя в своей речи пространственные предлоги («за», «перед», «слева от», «справа от», «между» и так далее).

Навыки различения частей своего тела развиваются в повседневной жизни ребенка. Например, в процессе умывания или одевания взрослый учит различать правую и левую руку, во время обеда – держать ложку в правой руке, а хлеб в левой; предлагает показать, где правое (левое) ухо; объясняет, что левые нога, глаз, ухо расположены с той стороны, где левая рука, а правые глаз, нога, ухо – там, где правая.

Дети в четыре года, по мнению М. В. Васильевой, определяют положение нескольких игрушек, находящихся в противоположных от них направлениях. Также дети этого возраста умеют передвигаться в заданном направлении.

В пять лет ребенок умеет определять положение предмета среди других предметов, и свое положение среди окружающих предметов (я стою за стулом, рядом со столом, перед окном), передвигаться в заданном направлении.

Большое значение в образовании представлений о пространственных отношениях между предметами и овладении умением их определять имеет продуктивная деятельность. Строя из кубиков, ребёнок моделирует не только формы, но и пространственные отношения. Он учится передавать их в рисунке, определённым образом располагая изображения людей и предметов на листе бумаги. Дети, как считает М. В. Васильева, должны уметь ориентироваться на листе бумаги. Они овладевают умением раскладывать определенное количество предметов в указанном направлении: и верхней, нижней части листа, слева, справа, посередине и прочее. Дети учатся употреблять слова для обозначения положения предметов на листе бумаги, на столе, на полу.[4, с.107-158]

В итоге можно сделать вывод, что чем раньше начать работу с ребенком по развитию ориентировки в пространстве, тем лучше это отразится на его дальнейшем обучении.

Только в случае специального обучения детей активному использованию нарушенного зрения и всех сохранных анализаторов

возможно создание у детей целостного обобщенного образа осваиваемого пространства.

Большое значение в образовании представлений о пространственных отношениях между предметами и овладении умением их определять имеет продуктивная деятельность, так как дети овладевают умением раскладывать определенное количество предметов в указанном направлении, учатся употреблять слова для обозначения положения предметов на листе бумаги, на столе, на полу.

1.3. Особенности пространственной ориентировки, обусловленные структурой дефекта

Одним из современных аспектов обучения и воспитания детей с нарушением зрения является проблема формирования ориентировки в пространстве.

«Пространство» – это состояние материи, характеризующееся наличием протяженности и объема. [43, с. 386]

«Пространство» – это множество объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями типа окрестности, расстояния и так далее. [50]

Исследования таких ученых, как В. А. Семенова, В. А. Феоктистова, В. А. Кручинина, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, доказали, что детям с нарушением зрения трудно самостоятельно овладеть навыками пространственной ориентировки, они требуют последовательного систематического обучения.

Т. А. Мусейбова определила 4 уровня понимания детьми пространства. На первом этапе ребенок происходит выделение тех предметов, которые близко расположенные к нему, само по себе

пространство не выделяется. На втором этапе ребенок начинается активное расширение границ воспринимаемого пространства, так же его отдельных участков. Третий этап характеризуется осмыслением отдаленных от ребенка объектов и увеличением количества участков, выделяемом в пространстве. На четвертом этапе отражение пространства носит более целостный характер, когда дети расширяют ориентировку в разных направлениях, местоположении объектов в их взаимосвязи и обусловленности.

Можно сделать вывод, что отображение пространства и ориентировка в нем у детей дошкольного возраста берет начало от общего восприятия с определением отдельных предметов за пределами пространственных связей к постепенному выделению, а после сведению рядом находящихся, и к единому пониманию пространства. [23, с.41-44]

А. А. Люблинская, освещая возрастные особенности восприятия пространства, отметила три категории усваиваемых ребенком знаний о пространстве. [19, с.47–62.]

Во-первых, это категория понимания удаленности предмета и его месторасположение. Во-вторых, определение направлений в пространстве. И, в-третьих, отражение пространственных отношений.

Она характеризовала развитие восприятия пространства как процесс активного практического взаимодействия ребенка и окружающей действительности.

Недостаточное знание ребенка значительно сужает возможность выделения таких признаков и свойств предметов, как величина, объем, протяженность, а также расстояние между ними, поэтому развитие пространственных представлений имеет определенные особенности. Слабость у детей зрения, которое обогащает представления об объеме, величине, пространственной протяженности, положению предметов, создает безусловные проблемы в развитии представлений о пространстве и ориентировки в нем.

Дети с нарушением зрения подвергаются определенным трудностям в усвоении различного учебного материала, больше всего там, где требуется зрительная ориентировка. Большое значение имеет работа по развитию зрительно – пространственного восприятия. Важно учить детей сравнивать окружающие предметы, находить сходства и различия, при помощи зрения обособлять объекты от других.

У старших дошкольников значимую роль приобретает развитие стереоскопического зрения. Особо действенны игры, которые требуют оценки детьми глубины пространства, удаленности предметов и объектов и расстояния между ними.

Задача закрепления бинокулярного зрения и развития стереоскопического нужно включать игры с крупными и настольными строительными материалами, различными конструкторами.

Актуальность обучения пространственному ориентированию детей с патологией зрения представляет собой всестороннее ознакомление детей с окружающими предметами, их признаками и расположением в пространстве в период практического взаимодействия с ними.

Эта работа проходит с включением всей сенсорной системы детей: нарушенного зрения и сохранных анализаторов. При этом содействуют сопутствующие вопросы и инструкции тифлопедагога: «Скажи, как ты узнал предмет?», «Далеко или близко находится этот предмет», «Какой предмет издает этот звук» и так далее.

Помогая детям познавать окружающий мир при помощи нарушенного зрения и сохранных анализаторов, нужно тренировать их в определении и сравнении конкретных пространственных признаков и отношений.

Это можно сделать, используя дидактические игры, задания на определение формы и величины предметов, их местоположение в пространстве в отношении ребенка и друг друга.

Значение этой работы вызвано тем, что обучение ориентированию в пространстве базируется на увеличении детьми сенсорного опыта действий с

окружающими объектами на различении детьми пространственных признаков и пространственных отношений между ними.

Важно обучить детей с патологией зрения словесным обозначением пространства, которое они осваивают, и оно осуществляется на всех видах занятий. Каждое практическое действие ребенка, которое связано с освоением их пространственных отношений, сопровождается четким словесным описанием.

Вначале педагог предлагает образец правильного словесного обозначения какого-то пространственного признака предмета или его расположения в пространстве (большой красный круг находится в правом верхнем углу). Затем предлагает ребенку повторить данное ему словесное обозначение. После этого ребенку предлагается самостоятельно словесно обозначать пространственные признаки другого предмета. Постепенно у детей формируются навыки самостоятельного обозначения в речи своих действий по ориентировке в пространстве. На основе этого (полисенсорного восприятия пространства, закрепленного в слове) у детей создается обобщенный образ окружающего пространства.

В своих исследованиях А. А. Люблинская, Л. И. Плаксина говорят о том, что в основе словесных обозначений пространственных отношений лежит непосредственный чувственный опыт ребенка, что означает осознанное овладение детьми пространством. Если ребенок использует такие обозначения, как: далеко-близко, слева-справа и так далее, можно сказать, что ребенок отражает окружающее пространство.

При обучении ориентировке в пространстве важно гарантировать понятные и доступные детям цели и предоставить безопасность при передвижении в пространстве и действий в нем.[33, с.311]

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

В дошкольном возрасте ребенок овладевает словесной системой отсчета по основным пространственным направлениям:

1. вперед-назад,
2. вверх-вниз,
3. направо-налево.

Позднее на нее накладывается другая система отсчета – словесная. Происходит это в результате закрепления за чувственно различаемыми ребенком направлениями относящихся к ним названий: вверх, вниз, вперед, назад, направо, налево. [17, с.218]

Подводя итог данному параграфу, можно сделать следующие выводы. Проблема пространственной ориентировки является очень актуальной темой в современной коррекционной среде. Отображение пространства и ориентировка в нем у детей дошкольного возраста берет начало от общего восприятия с определением отдельных предметов за пределами пространственных связей к постепенному выделению и единому пониманию пространства.

Развитие восприятия пространства – это процесс активного практического взаимодействия ребенка и окружающей действительности. Именно поэтому так важно развивать ориентировку в пространстве. Актуальность обучения пространственному ориентированию детей с патологией зрения представляет собой всестороннее ознакомление детей с окружающими предметами, их признаками и расположением в пространстве в период практического взаимодействия с ними.

1.4. Анализ учебных программ с точки зрения пространственной ориентировки

В нашей работе были рассмотрены с точки зрения развития у детей пространственной ориентировки программы специальных (коррекционных)

образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения) под редакцией Л. И. Плаксиной и специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения под редакцией В. А. Феоктистовой.

В программах специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения) под редакцией Л. И. Плаксиной ориентировка в пространстве освящена в таких разделах, как формирование элементарных математических представлений, ознакомление с окружающим миром, изобразительное искусство и физическое воспитание. [34]

В разделе «Формирования элементарных математических представлений» есть подраздел «ориентировка в пространстве и времени». Там говорится о том, что необходимо учить детей определять свое местоположение в пространстве с помощью игр: «Что слева?», «Что справа?», «Что впереди?», «Что сзади?» и тому подобное. И определять положения предметов друг к другу, выполнять практические действия в соответствии со словесной инструкцией. Проводить с детьми игры, в ходе которых им приходилось бы менять направление своего движения во время ходьбы (бега) по словесному и зрительному сигналам. Продолжать ориентировку на бумаге («верхний»\ «нижний», «правый»\ «левый» угол).

Важное место в разделе ознакомление с окружающим миром отводится развитию зрительно-пространственной адаптации детей с нарушением зрения в окружающей обстановке.

В программе в зависимости от возраста и уровня психического развития детей определены требования к формированию пространственных представлений на уровне зрительного и других видов восприятия. При этом важно сочетать ориентировку на зрение с опорой на слуховую, тактильно-двигательную и другие виды ориентировок. При формировании пространственной ориентировки важно научить слабовидящих детей опираться на сенсорные эталоны пространственных признаков: формы,

цвета, величины и места положения предметов. Важная роль отводится речи как регулятору практических действий детей.

В помещениях детского сада, особенно в групповых комнатах, следует соблюдать заведенный порядок хранения игрушек, одежды, посуды и других предметов быта, с тем, чтобы дети с нарушением зрения ориентировались по памяти, что облегчает им процесс пространственной ориентировки.

В разделе «Изобразительное искусство» в процессе лепки дети узнают изменения в положении тел и поз фигур, а на занятиях по аппликации силуэтные изображения, составление изображения из частей помогают ребенку в планировании рисования, облегчают ориентировку на плоскости листа, в которой особенно нуждаются дети с нарушением зрения.

На определенных этапах обучения при очень низкой остроте зрения и сложности зрительной ориентации возможно применение шаблонов, трафаретов для обводки при рисовании и аппликации. Занятия по изобразительной деятельности и конструированию тесно связаны с игрой, ознакомлением с окружающим миром и развитием зрительного восприятия, ручным трудом и формированием элементарных математических представлений.

Трудности зрительно-двигательной ориентировки могут приводить к гиподинамии, что отрицательно влияет на развитие двигательной активности детей с нарушением зрения и общее функциональное состояние здоровья.

Значительное внимание уделяется развитию ориентировки в пространстве, формированию точности и координации движений.

В старшей группе у детей с нарушением зрения на шестом году жизни продолжается формирование пространственных представлений и практической ориентировки в пространстве всего помещения детского сада и на участке, вырабатывается умение словесного пояснения, описания пространственных положений различных предметов и объектов в окружающей обстановке и на микропространстве (лист бумаги, стол, доска и так далее).

Учить детей ориентироваться на участке детского сада на слух, с помощью осязания, обоняния.

В программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения под редакцией В. А. Феоктистовой были проанализированы такие разделы как пространственная ориентировка как отдельное направление программы, тифлографика и физическое воспитание. [45]

В коррекционной программе по пространственной ориентировке слепых дошкольников основными направлениями работы в старшем дошкольном возрасте являются:

1. развитие готовности сохранных анализаторов к восприятию признаков и свойств окружающего мира;
2. развитие мелкой моторики;
3. развитие восприятия пространства через осязание;
4. развитие слухового, обонятельного и зрительного восприятия;
5. формирование ориентировки в микропространстве и в замкнутом и свободном пространствах;
6. развитие общей моторики, формирование правильной позы и жеста при обследовании предметов.

В коррекционной программе по тифлографике для слепых дошкольников выделяются следующие направления работы:

1. ориентировка на плоскости листа;
2. типы линий и их пространственное расположение.

Закрепление умений и навыков, приобретенных в предыдущие два года обучения, по развитию мелкой моторики и предметных действий.

Самостоятельное выполнение заданий по развитию осязательных ощущений в соответствии со словесной установкой педагога.

Обучение целенаправленному движению при восприятии рельефного изображения, выполненного в различной технике: точками, пунктиром, сплошной линией, ниткой.

Автоматизация навыков одновременного использования двух рук при обследовании и выполнении графических упражнений под контролем сохранных анализаторов с активным включением остаточного зрения в процесс восприятия, активизация поисковой деятельности детей по цвету среди окружающих предметов.

Овладение навыками восприятия контура предмета от заданной точки с выделением ведущей и контролирующей руки.

Совершенствование навыков штриховки в трафарете в заданном направлении.

Дорисовка предметов с использованием опорной аппликации (расческа – зубья, флажок – палочка, солнце – лучи и так далее) совместно с педагогом и с элементами самостоятельности.

Самостоятельное составление орнамента из рельефного изображения различных геометрических форм (в трафарете или по опорной аппликации).

В коррекционной программе по физическому воспитанию для слепых дошкольников выделяется направление развитие навыков пространственной ориентировки, включающее в себя:

- ориентировка на себе (знание схемы тела);
- ориентировка в физкультурном зале и на спортивной площадке (знакомство с помещением зала, с предметами, заполняющими его, и их назначением, условиями безопасного передвижения);
- определение направления;
- знакомство и обучение;
- ориентировка с помощью слухового и тактильно-двигательного анализаторов.

В Федеральном Государственном Образовательном Стандарте сказано, что содержание Программы должно отражать следующие аспекты социальной ситуации развития ребёнка дошкольного возраста:

1. предметно-пространственная развивающая образовательная среда;
2. характер взаимодействия со взрослыми;
3. характер взаимодействия с другими детьми;
4. система отношений ребёнка к миру, к другим людям, к себе самому.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на: обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ОВЗ и детей-инвалидов, оказание им квалифицированной помощи в освоении программы; – освоение детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами программы, их разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации. Коррекционная работа и/или инклюзивное образование детей с ОВЗ и детей-инвалидов, осваивающих программу в группах и организациях комбинированной и компенсирующей направленности (в том числе и для детей со сложными (комплексными) нарушениями), должны учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей. [44]

Сравнив 2 программы, был сделан вывод, что в программах специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения) под редакцией Л. И. Плаксиной ориентировка в пространстве освящена в таких разделах как формирование элементарных математических представлений, ознакомление с окружающим миром, изобразительное искусство и физическое воспитание. Они наиболее подходят для формирования пространственной ориентировки старших дошкольников с нарушением зрения.

Подводя итоги первой главы, можно сформулировать следующие выводы.

Проблема пространственной ориентировки является очень актуальной темой в современной коррекционной среде. Актуальность обучения

пространственному ориентированию детей с патологией зрения представляет собой всестороннее ознакомление детей с окружающими предметами, их признаками и расположением в пространстве в период практического взаимодействия с ними.

Отображение пространства и ориентировка в нем у детей дошкольного возраста берет начало от общего восприятия с определением отдельных предметов за пределами пространственных связей к постепенному выделению и единому пониманию пространства. Именно поэтому так важно развивать ориентировку в пространстве. И чем раньше начать работу с ребенком по развитию ориентировки в пространстве, тем лучше это отразится на его дальнейшем обучении.

Только в случае специального обучения детей активному использованию нарушенного зрения и всех сохранных анализаторов возможно создание у детей целостного обобщенного образа осваиваемого пространства.

Большое значение в образовании представлений о пространственных отношениях между предметами и овладении умением их определять имеет продуктивная деятельность, так как дети овладевают умением раскладывать определенное количество предметов в указанном направлении, учатся употреблять слова для обозначения положения предметов на листе бумаги, на столе, на полу.

Так же все психические функции задействованы в работе по формированию пространственной ориентировки, так как они оказывают непосредственное влияние на ее развитие, поэтому для проведения формирующего эксперимента за основу была взята программа под редакцией Л. И. Плаксиной.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

2.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения

Коля Б., больше развита механическая память, труднее с произвольным запоминанием, физическое развитие соответствует возрасту, графомоторные навыки развиты недостаточно, познавательный интерес снижен, слабая устойчивость внимания, отвлекаемость, отсутствие интереса и побуждения к деятельности, недостаточная сформированность мыслительных процессов.

Аня И., активно идет на контакт, повышенная результативность выполнения заданий, достигает результатов без помощи взрослого, физическое развитие соответствует возрастным нормам, способность к работе на листе бумаги достаточно сформирована, познавательный интерес повышен, устойчивость внимания, наличие интереса и побуждения к деятельности, активность и целеустремленность, наблюдательность, сформированность мыслительных операций соответствует возрасту.

Лев Ж., физическое развитие соответствует возрастным нормам, достигает результатов без помощи взрослого, активность в обучении и деятельности, графомоторные навыки сформированы достаточно, высокий познавательный интерес, внимание устойчиво, легко идет на контакт, наличие самоконтроля, занимает активную позицию в обучении и деятельности.

Марина К., достигает результатов без помощи взрослого, физическое развитие соответствует возрастным нормам, познавательный интерес повышен, небольшая неустойчивость внимания, наличие побуждения к

деятельности, активность в обучении, наблюдательность, сформированность мыслительных операций соответствует возрасту, трудно переключиться с одного вида деятельности на другой, отвлекаемость.

Кристина М., достигает результатов без помощи взрослого, но нуждается в анализе взрослым конечного результата, активность на занятиях, высокий уровень графомоторных навыков, наличие познавательного интереса, внимание достаточно устойчиво, испытывает стеснение при контакте со взрослыми, физическое развитие соответствует возрастным нормам.

Алия С., физическое развитие соответствует возрастным нормам, познавательный интерес присутствует, легкая отвлекаемость, активность в обучении, сформированность мыслительных процессов соответствует возрасту.

Платон П., нарушение общей и мелкой моторики, скованность в движениях, следовательно графомоторные навыки недостаточно развиты, внимание неустойчиво, легко отвлекаем, трудности в переключении внимания, познавательный интерес присутствует, но он неустойчив.

Кирилл Ф., активность, контактность, физическое развитие соответствует возрастным нормам, достигает результатов без помощи взрослого, достаточная сформированность графомоторных навыков, высокий познавательный интерес, внимание устойчиво, легко переключается с одного вида деятельности на другой, наличие интереса к деятельности.

Юля С., не проявляет особой активности в процессе обучающей деятельности, внимание устойчиво, физическое развитие соответствует возрастным нормам, коммуникабельна, но стеснительна, познавательный интерес присутствует.

Никита П., трудно сосредотачивается, наглядно-действенное мышление, соответствует возрасту, механическая память хорошо развита, произвольная хуже, активно участвует в образовательном процессе, коммуникабелен.

Влад Н., внимание может быть достаточно устойчивым, если присутствует интерес, наглядно-действенное мышление преобладает над наглядно-образным, проблемы с механической и произвольной памятью, нарушение речи, боится допустить ошибку.

Даша Ш., наглядно-действенное мышление преобладает над наглядно-образным, что связано с тяжестью зрительного диагноза, развита механическая память, произвольное запоминание и воспроизведение соответствует возрасту, стеснение в контактах.

Таня М., в процессе интересной деятельности внимание может быть достаточно устойчивым, наглядно-действенное мышление преобладает над наглядно-образным, нарушение речи, не проявляет особой активности в процессе обучающей деятельности.

Карина И., внимание устойчиво, затруднения с механической и произвольной памятью, пассивность в процессе какой-либо деятельности, физическое развитие соответствует возрасту, стеснение в контактах.

Соня М., неустойчивость внимания, наглядно-действенное мышление развито недостаточно, наглядно-образное в процессе развития, высокий интерес, знания воспроизводятся бессистемно, может даже не соответствовать происходящему моменту, достигает результатов с частичным контролем взрослого, стеснение в контактах.

Данные психолого-педагогической характеристики детей показали необходимость учета всех индивидуальных, поведенческих, возрастных особенностей детей, что обуславливает выбор и адаптирование методик исследования.

2.2. Организация и методика констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент был проведен в период с 28 марта по 30 марта 2016 года. В эксперименте участвовали 15 детей из старшей группы

МАДОУ детского сада компенсирующего вида №569, находящегося по адресу ул.Ломоносова 89.

Подбор детей осуществлялся с учетом следующих критериев:

- все дети примерно одной возрастной категории (5-6 лет);
- все дети стабильно посещают МАДОУ;
- дети с диагнозом косоглазие, гиперметропия, амблиопия и астигматизм.

При подборе методик, учитывались следующие критерии:

- возрастные особенности детей;
- возможности адаптирования методик под программу МАДОУ;
- диагностическая ценность в определении особенностей пространственной ориентировки детей с нарушением зрения.

Было выделено 4 параметра изучения сформированности уровня пространственной ориентировки:

- 1) ориентировка в схеме собственного тела;
- 2) ориентировка относительно себя;
- 3) ориентировка на листе;
- 4) сформированность представлений о пространственных отношениях предметов

Для выявления уровня сформированности пространственной ориентировки у детей по обозначенным параметрам были использованы методики: «Ориентировка в схеме собственного тела» (М. М. Семаго и Н. Я. Семаго), «Ориентировка относительно себя» (Л. Б. Осипова), «Ориентировка на листе» (Л. И. Плаксина), «Сформированность представлений о пространственных отношениях предметов» (М. Г. Аббасов).

«Ориентировка в схеме собственного тела» (М. М. Семаго и Н. Я. Семаго).

Цель: выявление уровня сформированности ориентировки в схеме собственного тела.

Инструкция:

Задание 1. Закрой глаза и скажи, что у тебя находится под\над носом, под\над глазами и так далее.

Задание 2. Покажи, что у тебя находится над плечами, под шеей, под коленями и тому подобное.

Критерии оценивания:

2 – ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;

1 – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 – ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Уровни сформированности навыков ориентировки:

2 – высокий;

1 – средний;

0 – низкий.

«Ориентировка относительно собственного тела» (Л. Б. Осипова)

Цель: выявление уровня ориентировки относительно собственного тела.

Инструкция:

Задание 1. Покажи флажком вперед, направо, налево, назад. Пройди направо, повернись и пройди назад, поверни налево.

Задание 2. Назови все игрушки, которые стоят впереди, справа от тебя и так далее.

Критерии оценивания:

2 – ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;

1 – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 – ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Уровни сформированности навыков ориентировки:

2 – высокий;

1 – средний;

0 – низкий.

«Ориентировка на листе бумаги» (Л. И. Плаксина)

Цель: выявление уровня сформированности ориентирования на листе бумаги.

Инструкция:

Задания 1. Что на картинке справа? Что слева? Что наверху? Что внизу? Что в середине?

Задание 2. Что в левом нижнем углу? Что в правом нижнем углу? Что в левом верхнем углу? Что в правом нижнем углу? Что в середине?

Наглядный материал представлен в Приложении 1.

Критерии оценивания:

2 балла – если ребенок ответил на вопрос правильно и самостоятельно.

1 балл – если ребенок ответил на вопрос после подсказки.

0 баллов – если ребенок не смог ответить

«Сформированность представлений о пространственных отношениях предметов» (М. Г. Аббасов)

Цель: выявление уровня сформированности представлений о пространственных отношениях предметов.

Инструкция:

Задание 1. Перемести ручку в вазу, на вазу, справа от вазы, слева от вазы, над вазой, перед вазой, под вазу, за вазу.

Задание 2. Скажи, где находится ручка? («в вазе», «на вазе», «справа от вазы», «слева от вазы», «над вазой», «перед вазой», «под вазой», «за вазой»).

Критерии оценивания:

2 – ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;

1 – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 – ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Уровни сформированности навыков ориентировки:

2 – высокий;

1 – средний;

0 – низкий.

Высокий уровень характеризуется сформированностью представлений о пространственных отношениях предметов, ориентировки на листе бумаги, в схеме и относительно собственного тела.

Средний уровень подразумевает частичную сформированность представлений о пространственных отношениях предметов, ориентировки на листе бумаги, в схеме собственного тела и относительно собственного тела, либо выполнение заданий с помощью взрослого.

Низкий уровень предполагает несформированность навыков пространственной ориентировки по заданным параметрам, не выполнение заданий, даже с помощью взрослого.

2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В эксперименте участвовали дети, посещавшие старшую группу МАДОУ детского сада компенсирующего вида №569: Коля Б., Аня И., Лев

Ж., Марина К., Кристина М., Владик Н., Алия С., Платон П., Кирилл Ф., Даша Ш., Юля С., Таня М., София М., Карина И., Никита П.

Результаты обследования представлены в таблицах 2, 3, 4, 5. Протоколы диагностики представлены в Приложении 2.

Проанализировав результаты таблицы, можно сказать, что у шести детей выявлен высокий уровень, у семи – средний и у двоих – низкий. В ходе выполнения задания №1 у детей в основном преобладал средний уровень. Это задание оказалось наиболее сложным.

С теми детьми, которые показали самые низкие результаты, планируется дополнительная работа по формированию ориентировки в схеме собственного тела.

Анализ таблицы позволил выявить высокий уровень у четырех детей, средний – у восьми, низкий – у трех. Оба задания оказались трудными для детей. Они долго думали, затруднялись ответить, но в целом результаты положительные.

С теми детьми, кто показал более низкие результаты, необходима работа по формированию ориентировки относительно собственного тела.

Из данных таблицы, можно сделать вывод о том, что семь детей имеют высокий уровень сформированности ориентировки на листе бумаги, пять – средний и три ребенка – низкий. Анализ обследования показал, что с определением середины листа справились почти все дети, за исключением трех детей. Наиболее сложными для выполнения оказались задание на определение верхних\ нижних правых\левых углов. С детьми, кто показал низкий уровень, с ними будет проводиться дополнительная индивидуальная работа по формированию ориентировки на листе. В целом, результаты данной методики показали недостаточную сформированность ориентировки на листе бумаги.

Результаты таблицы показали достаточно высокий уровень у шести детей, средний – у шести, низкий – у трех. Второе задание оказалось более

сложным в выполнении почти для всех ребят. Необходима работа по формированию представлений о пространственном расположении предметов с использованием предлогов.

По результатам констатирующего эксперимента выявлено пять детей с высоким уровнем сформированности пространственной ориентировки, у семи детей – средний уровень, у трех – низкий. Это обуславливает необходимость проведения коррекционной работы по данному направлению.

Из всех четырех методик наибольшая сложность возникла при выполнении методики №1, в ходе проведения которой стало ясно, что дети сталкивались с трудностями построения высказываний о положении частей своего лица без зрительной опоры.

Смотря на результаты по методике №2, можно судить о трудностях выполнения обоих заданий. Детям требовалось больше времени на обдумывание, формировании ответа. В целом, можно сказать, что результаты положительные.

Результаты методики №3 показали, что с определением середины листа справились почти все дети, за исключением трех детей. Наиболее сложными для выполнения оказались задание на определение верхних\ нижних правых\левых углов. В целом, результаты данной методики показали недостаточную сформированность ориентировки на листе бумаги.

При анализе полученных данных, после проведения методики №4, выявилось, что задание №2 оказалось наиболее сложным в выполнении практически для всех. Дети показали недостаточные знания о пространственном расположении предметов с использованием предлогов. Часть детей не использует большинство предлогов в своей повседневной речи.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

3.1. Организация и методика экспериментального обучения

Результаты констатирующего эксперимента показали, что уровень развития ориентировки в пространстве у некоторых детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения не соответствует данному возрастному уровню. Следовательно, они нуждаются в создании специальных условий, обеспечивающих развитие ориентировки в пространстве. Таким образом, нужно провести работу, направленную на формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Целью формирующего этапа является формирование пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Для реализации поставленной цели была разработана программа, включающая дидактические игры, направленные на формирование пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста, в ходе проведения которой планировалось решение следующих задач:

1. Составить учебную программу, направленную на формирование пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения;

2. Реализовать программу формирования пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения и выявить степень ее эффективности.

Учебная программа по формированию пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения разделена на 4 блока:

Блок 1. Ориентировка в схеме собственного тела.

В процессе выполнения заданий этого раздела закрепляются умения ориентирования в собственном теле.

Блок 2. Ориентировка в знании предлогов.

Все занятия этого блока призваны сформировать ориентирование на плоскости и в пространстве.

Блок 3. Ориентировка в пространстве относительно себя.

Цикл занятий данного блока:

1. позволяет определять пространственное положение объектов относительно себя, другого объекта;

2. учит ориентироваться по основным пространственным направлениям.

Блок 4. Ориентировка на листе бумаги.

Учит пользоваться пространственным словарем (предлогами, наречиями и другими частями речи, обобщенно отражающими знания о предметно-пространственном окружении).

Программа реализуется посредством фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий, что позволяет более эффективно формировать навыки пространственной ориентировки.

**Конструкт непосредственно образовательной деятельности по
(ознакомлению с окружающим миром) в старшей группе**

1) Тема: Перелетные птицы. «Перелет» (ориентировка на листе бумаги)

2) Планируемый результат: сформированность ориентировки на листе бумаги.

3) Коррекционно-образовательные: упражнять в ориентировке в пространстве, ориентировке на листе бумаги, закрепить знание о частях листа.

Коррекционно-развивающие: развивать слуховое внимание, умение анализировать, развивать эмоциональную сферу детей, развивать фантазию и воображение, развитие умения ориентирования по направлениям, развитие зрительного внимания.

Коррекционно-воспитательные: воспитывать аккуратность, взаимопомощь, самоконтроль.

4) Форма организации: групповая

5) Средства:

- наглядные: картинки с изображением перелетных птиц, плакат с изображением разноцветных квадратов, изображение Карандаша (см. Приложение 3);

- литературные: физкультминутка, зрительная гимнастика, пальчиковая гимнастика.

Рисунки детей расположены в Приложении 4.

**Конструкт непосредственно образовательной деятельности по
(ознакомлению с окружающим миром) в старшей группе**

1) Тема: Перелетные птицы. «Помоги грачу» (ориентировка относительно собственного тела)

2) Планируемый результат: сформированность ориентировки относительно собственного тела.

3) Коррекционно-образовательные: упражнять в ориентировке в пространстве, закреплении представлений о пространственном расположении предметов, закрепить знание о пространственных предлогах «на», «под», «в», «справа от», «слева от», «между», «около», «перед», «напротив», «за».

Коррекционно-развивающие: развивать слуховое внимание, умение анализировать, развивать эмоциональную сферу детей, развивать фантазию и воображение, развитие зрительного внимания.

Коррекционно-воспитательные: воспитывать аккуратность, взаимопомощь, самоконтроль.

4) Форма организации: подгрупповая

5) Средства:

- наглядные: изображение грача, картинка «нелепицы», картинка «найди пару» (см. Приложение 5);

- литературные: физкультминутка, зрительная гимнастика.

**Конструкт непосредственно образовательной деятельности по
(ознакомлению с окружающим миром) в старшей группе**

1) Тема: Перелетные птицы. «В гостях у ласточки» (ориентировка относительно собственного тела).

2) Планируемый результат: сформированность ориентировки относительно собственного тела.

3) Коррекционно-образовательные: упражнять в ориентировке в пространстве, ориентировке относительно собственного тела, закреплять умение двигаться в необычных условиях.

4) Коррекционно-развивающие: развивать слуховое внимание, умение анализировать, выражать их в речи, развивать эмоциональную сферу детей, развивать фантазию и воображение, развитие умения ориентирования по направлениям, развитие зрительного внимания.

Коррекционно-воспитательные: воспитывать аккуратность, взаимопомощь, самоконтроль.

5) Форма организации: индивидуальная

6) Средства:

- наглядные: изображение ласточки, разрезная картинка, изображение «найди тень», мячик, раскраска «ласточка» (см. Приложение б);

- литературные: физкультминутка, зрительная гимнастика.

Материал коррекционной программы построен в соответствии с выдвинутыми целью, задачами, принципами и диктует логическое конструирование модели построения и внесения программы в жизнь

дошкольного учреждения. Она решает как формирование пространственной ориентировки, так и общее развитие детей.

3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента

С целью выявления эффективности разработанной и апробированной программы был проведен контрольный этап эксперимента.

Цель контрольного этапа эксперимента: выявить динамику развития формирования пространственной ориентировки старших дошкольников с нарушением зрения и оценить эффективность проведенной работы.

Для реализации цели были использованы аналогичные методики по следующим направлениям:

1. ориентировка в схеме собственного тела;
2. ориентировка относительно себя;
3. ориентировка на листе;
4. сформированность представлений о пространственных отношениях предметов.

Все полученные изменения после формирующего этапа по формированию пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушением зрения можно проследить в сравнительной таблице 14.

Методики для выявления уровня сформированности ориентировки в пространстве по исследуемым ранее критериям подобраны из работ Л. С. Цветковой, и адаптированы к исследуемым детям старшей группы детского сада. Критерии оценивания методик взяты из методик М.М. Семаго и Н. Я. Семаго.

Методика 1. «Ориентировка в схеме собственного тела»

Цель: выявление уровня сформированности ориентировки в частях собственного тела.

Инструкция:

1 задание. Вытяни вперед свою левую ногу, покажи свою правую ногу, вытяни вперед свою левую руку, покажи свою правую руку, покажи свой левый глаз, покажи свое правое ухо, покажи глаз-нос, покажи ухо-бровь, покажи глаз-нос-ухо

2 задание. Дотронься левой рукой правого колена, дотронься правой рукой левого колена, дотронься левой рукой правого уха, дотронься правой рукой левого уха, дотронься левой рукой до правого глаза, дотронься правой рукой до левого глаза.

Критерии оценивания:

2 – ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;

1 – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 – ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Уровни сформированности навыков ориентировки:

2 – высокий;

1 – средний;

0 – низкий.

Проанализировав результаты таблицы, можно сказать, что у восьми детей выявлен высокий уровень, у шести – средний и у одного – низкий. В ходе выполнения задания №1 у детей в основном преобладал средний уровень, но тем не менее в сравнении с начальными результатами динамика прослеживается. Детям уже лучше дается ориентировка в определении частей своего тела. Они совершают меньше ошибок, чем прежде, а если допускают, то исправляют сами.

Методика 2. «Ориентировка относительно собственного тела»

Цель: выявление уровня сформированности ориентирования в окружающих предметах относительно себя.

Инструкция:

Задание 1. Пройди три шага вперед, покажи рукой направо, повернись налево, сделай два шага назад, покажи рукой налево, повернись направо, сделай шаг вперед.

Задание 2. Скажи и покажи, что находится справа, позади, слева, впереди, сзади, вверху, внизу от тебя.

Критерии оценивания:

2 – ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но сам их исправил;

1 – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 – ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Уровни сформированности навыков ориентировки:

2 – высокий;

1 – средний;

0 – низкий.

Результаты занесены в таблицу

Анализ таблицы позволил выявить высокий уровень у семи детей, средний – у шести, низкий – у двоих. Оба задания оказались достаточно трудными для детей, но в целом результаты положительные. Два ребенка, которые показали низкие результаты, путались в понятиях, при этом по сравнению с результатами констатирующего эксперимента, они стали ориентироваться лучше, чем раньше.

Методика 3. «Ориентировка на листе бумаги»

Цель: выявление уровня сформированности ориентирования на листе бумаги.

Инструкция:

Задание 1. Раздели линией (карандашом) лист бумаги на 2 части (левую и правую), отметь правую сторону красным крестиком, левую - синим.

Задание 2. Нарисуй фигуры на левой и правой сторонах. Рисуй на правой стороне круги, а на левой треугольники, после того как я покажу тебе:

- а) покажу круг или треугольник,
- б) скажу «круг» или «треугольник».

Рисунки представлены в Приложении 7.

Критерии оценивания:

2 – ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;

1 – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 – ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Уровни сформированности навыков ориентировки:

- 2 – высокий;
- 1 – средний;
- 0 – низкий.

Из данных таблицы, можно сделать вывод о том, что девять детей имеют высокий уровень сформированности ориентировки на листе бумаги, пять – средний и один ребенок – низкий. Анализ обследования показал, что в большинстве дети справились с заданием очень хорошо. Только один ребенок испытывал трудности в выполнении задания, выполнил задание №2 только с помощью взрослого.

Методика 4. «Сформированность представлений о пространственных отношениях предметов»

Цель: выявление уровня сформированности представлений о пространственных отношениях предметов.

Инструкция:

Задание 1. Я буду перемещать игрушку, а ты говори, где она находится (под стулом, слева от окна, справа от стола, на полу, передо мной, в вазу, между книгой и карандашом, напротив тебя, рядом с другой игрушкой).

Задание 2. Положи игрушку под стол, слева от стопки с книгами, справа от стула, на полку, перед зеркалом, в сумку, между стаканом с карандашами и стопкой книг, напротив другой игрушки, рядом с вазой.

Критерии оценивания:

2 – ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;

1 – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 – ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Уровни сформированности навыков ориентировки:

2 – высокий;

1 – средний;

0 – низкий.

Протокол контрольного эксперимента представлен в Приложении 8.

Результаты таблицы позволили выявить достаточно высокий уровень у семи детей, средний – у шести, низкий – у двух. В первом задании все дети показали положительные результаты, а второе задание оказалось более сложным в выполнении. Однако у детей прослеживаются динамические сдвиги. Дети могут легко правильно определять пространственные предлоги, но в активном словаре редко используются.

По результатам контрольного эксперимента выявлено восемь детей с высоким уровнем сформированности пространственной ориентировки, у шести детей – средний уровень, у одного – низкий.

В методике №1 четырнадцать из пятнадцати детей хорошо владеют схемой своего тела. У одного ребенка возникают затруднения в определении частей своего тела, но с помощью взрослого он справляется с заданиями.

В методике №2 семь детей понимают пространственные ориентиры, не нуждаются в помощи взрослого. Шесть детей допускают ошибки при нахождении пространственных ориентиров, при этом сами их исправляют. Два ребенка находят большинство ориентиров только с помощью взрослого.

В методике №3 девять детей свободно ориентируются на листе бумаги, находят все части листа без подсказок. Пять детей ориентируются на листе бумаги, но некоторые из них не могут найти какой-либо заданный параметр, другие могут найти, но допускают ошибки, которые сами исправляют. Один ребенок не находит половины заданных параметров, не может пользоваться помощью взрослого.

В методике №4 семь детей владеют большинством пространственных предлогов, используют их при определении расположения предметов. Шесть детей понимают значение большинства предлогов, но испытывают затруднения в их использовании. Два ребенка понимают некоторые предлоги, не умеют с их помощью определять пространственное расположение предметов относительно друг друга.

Сравнив результаты констатирующего и контрольного экспериментов, можно сделать вывод.

В методике №1 «Ориентировка в схеме собственного тела» в констатирующем эксперименте 40% детей показали высокий уровень, после проведенной коррекционной работы этот процент увеличился до 53%. Средний уровень имели 40% детей, после проведенной работы процент детей, показавших этот уровень, не изменился. Низкий уровень был выявлен у 20% детей, после снизился до 7 %.

В целом по этой методике динамика положительная.

В методике №2 «Сформированность представлений о пространственном расположении предметов» констатирующий эксперимент высокий уровень выявлен у 40% детей, после формирующего этапа он увеличился до 47%. 40% детей имели средний уровень, после проведенной работы он не изменился. Низкий уровень был у 20% детей, а после снизился до 13 %.

Исходя из полученных данных, можно утверждать, что проведенная работа по этому параметру динамики носила умеренный характер.

В методике №3 «Ориентировка в пространстве относительно себя» диагностирующий этап выявил у 27% детей высокий уровень, после процент увеличился до 47%. 53% детей имели средний уровень, на контрольном этапе количество уменьшилось до 40%. Низкий уровень имели 20% детей, а после проведенной работы – 13 %.

Полученные данные говорят о том, что формирующая работа оказалась эффективной.

В методике №4 «Ориентировка на листе бумаги» первый этап работы выявил у 47% детей высокий уровень, на втором этапе количество процентов увеличилось до 60%. 33% детей имели средний уровень, впоследствии это число не поменялось. Низкий уровень имели 20% детей, а после проведенной работы стало 7 %.

Полученные данные говорят о том, что формирующая работа оказалась наиболее эффективной из всех, проверенных нами.

Подводя общий итог, мы можем утверждать, что для повышения уровня пространственной ориентировки необходимо продолжать работу по тем же четырем направлениям. Работа коррекционного педагога будет более продуктивной, если ему окажут поддержку воспитатели и родители. Нами разработан комплекс упражнений, указанный в тематическом плане формирующего эксперимента, а так же в конспектах занятий (см. Приложение 9).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема пространственной ориентировки детей с нарушением зрения является очень актуальной темой в современной коррекционной среде. Обучение пространственному ориентированию детей с патологией зрения предполагает всестороннее ознакомление детей с окружающими предметами, их признаками и расположением в пространстве в период практического взаимодействия с ними, умение ориентироваться в собственном теле, а так же относительно его, на листе бумаги.

Только в случае специального обучения детей активному использованию нарушенного зрения и всех сохранных анализаторов возможно создание у детей целостного обобщенного образа осваиваемого пространства.

Констатирующий эксперимент был проведен на базе МАДОУ детского сада компенсирующего вида №569, находящегося по адресу ул.Ломоносова 89. В эксперименте участвовали 15 детей из старшей группы детского сада.

По результатам констатирующего эксперимента выявлено пять детей с высоким уровнем сформированности пространственной ориентировки, семь детей – со средним уровнем, и у трех – с низким. Полученные данные обуславливают необходимость проведения коррекционной работы по данному направлению.

Материал коррекционной программы был построен в соответствии с выдвинутыми целью, задачами, принципами и продиктован необходимостью повышения уровня пространственной ориентировки детей с нарушением зрения, необходимой им для полноценной социализации. Кроме того, предложенная нами коррекционная программа влияет и на общее развитие детей.

Был проведен анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов, он выявил различную динамику в разных направлениях.

Наиболее проблематичной оказалась методика №2, а наиболее продуктивной – методика №4.

Однако для повышения уровня пространственной ориентировки необходимо продолжать работу по данным четырем направлениям.

Цель, задачи были выполнены, а гипотеза исследования доказана.