

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

Развитие уровней пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения

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

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

Исполнитель:
Крохалева Анна Александровна,
обучающийся БД - 51z группы
заочного отделения

Дата

подпись

подпись

Научный руководитель:
Чебыкин Евгений Васильевич,
к. п. н., доцент кафедры теории и
методики обучения лиц с ограниченными
возможностями здоровья

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	7
1.1.Содержание понятия «пространственная ориентировка». Генезис развития пространственной ориентировки у детей с сохранным зрением	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения.....	11
1.3. Специфика формирования пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.....	13
1.4. Методы обучения пространственной ориентировки.....	17
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	20
2.1. Организация и методики эксперимента.....	20
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	22
ГЛАВА 3. АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	28
3.1. Коррекционная программа по развитию пространственной ориентировки	28
3.2. Методы обучающего эксперимента	34
3.3. Эффективность разработанной программы	35
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	42
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	44
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	50
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	52
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	58

ВВЕДЕНИЕ

Одной из наиболее актуальных проблем обучения и воспитания детей с нарушением зрения была и остается проблема ориентировки в пространстве. В понятие пространственной ориентации входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно ориентирующегося.

Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий.

Многочисленные исследования (В. А. Семенов, В. А. Феокистова, В. А. Кручинин, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева) показали, что дети с нарушением зрения самостоятельно не могут овладеть навыками пространственной ориентировки, а нуждаются в систематическом целенаправленном обучении.

А. А. Люблинская (1956), изучая возрастные особенности восприятия пространства, выделила три категории усваиваемых ребенком знаний о пространстве:

- понимание удаленности предмета и его местоположение;
- определение направлений;
- отражение пространственных отношений [25, с. 150].

Она дала характеристику развития восприятия пространства как процесса активного практического взаимодействия ребенка и окружающей действительности.

В процессе специального обучения ориентировке в пространстве детей с нарушением зрения используются все обще дидактические методы: наглядный, практический и словесный. Эффективность коррекционно-педагогической деятельности, обусловлена использованием методов в комплексе.

Актуальность выбранной темы обосновывается тем, что для дошкольников с нарушением зрения характерно искажение развития пространственных представлений.

Цель дипломной работы: сформировать у дошкольников с нарушением зрения ориентировку в пространстве.

Объект исследования: пространственная ориентировка у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: процесс развития пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Гипотеза исследования: развитие навыков пространственной ориентировки, повысится, если разработать и реализовать программу по коррекции пространственной ориентировки. Особенность данной программы в том, что была разработана специальная среда, занятия и дидактические игры.

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить специфику развития пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.
3. Организовать и проанализировать констатирующий эксперимент.
4. Разработать и реализовать программу по развитию пространственной ориентировки.
5. Провести контрольный эксперимент и выявить эффективность предложенной программы.

Методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы с целью определения основных положений исследования;
- эмпирические: констатирующий, обучающий и контрольный эксперимент.

Экспериментальная база: эксперимент проводился на базе МДОУ № 101 компенсирующего вида для детей с нарушением зрения и МДОУ № 97 общеобразовательного вида в городе Екатеринбурге.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

1.1. Содержание понятия «пространственная ориентировка». Генезис развития пространственной ориентировки у детей с сохранным зрением

Во всех сферах человеческой деятельности существенную роль играет умение ориентироваться в пространстве. Ориентировка в пространстве представляет собой сложную познавательную деятельность, в которой участвуют такие высшие психические функции как восприятие, мышление, память. По мнению М. Н. Наумова «Пространственная ориентация — это процесс применения на практике предметных и пространственных представлений при определении своего положения на местности или направления своего пути» [29, с. 35].

А. Г. Литвак отмечает, что «Ориентировка – это процесс определения своего местоположения относительно какой-либо системы отсчета. Точкой отсчета может быть собственное тело или любой предмет окружения человека» [19, с. 8].

«Пространственная ориентировка — это способность человека в каждый данный момент правильно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и свое положение относительно каждого из них», так трактовал данное определение В.С. Сверлов [42, с.50].

А. А. Люблинская отмечала: «чем точнее слова определяют направление, тем легче ребенок ориентируется в нем, тем полнее включает эти пространственные признаки в отражаемую им картину мира, тем более осмысленной логичной и цельной она становится для ребенка» [25, с. 156].

А. М. Леушина понимает данный термин как оценку расстояний, размеров, формы, взаимного расположения предметов и их положения относительно тела ориентирующегося [22, с.123].

В своем учебном пособии А. А. Столяр писал: «Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий: местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами» [46, с. 123].

Выши были рассмотрены определения «пространственной ориентировки», ученых из разных сфер деятельности (математиков, психологов и педагогов), но все они сходятся в одном мнении, что ориентировка в пространстве является местоположением предметов и направлений от какой - либо фиксированной точки отсчета.

Так, например, ребенок начинает осматривать пространство на первом месяце жизни ребенка, когда оба глаза зафиксированы в одной точке. К 4—5 неделям дети начинают видеть, но их зрение еще не устойчиво, но после повторного исследования в более позднем возрасте зрение детей определяется полностью. То есть начинают видеть картинку увиденного, то есть начинают определять, кто есть кто, мама, папа бабушка или дедушка или кто то из близкого окружения ребенка, кого он узнает. Малыши фиксируют предметы сначала 1—2 с, а позднее 10—15 секунд. С этого времени способность ребенка четко видеть обоими глазами является важным в пространственной ориентировки ребенка.

Ребенок в 3 месяца, как отмечает Д. Б. Эльконин, начинает следить за предметом, который находится на расстоянии 4—7 м; в период с 6 до 10 мес. следит за предметами, которые двигаются по кругу [59, с. 45]. Из этого следует, отметить, что развитие и способность ребенка в ориентировке в пространстве постоянно повышается.

Если для детей 3—4 мес. Пространство что то абстрактное, к чему нельзя прикоснуться, где опасно передвигаться, то наблюдения за детьми

ближе к году, показали, что все пространство, оживает и взаимодействует с ребенком, и он начинает вступать с ним в пространственные отношения. Среди них первое место, по мнению таких ученых, как Б. Г. Ананьева, Е. Ф. Рыбалко, выделения предмета из окружающего пространства.

Важно выделить из исследований Б.Г. Ананьева, что начиная с 3 мес. в развитии зрительного восприятия пространства начинает играть звук и слух в ориентировки в пространстве [2, с. 50].

Когда ребенок учится сидеть, он воспринимает горизонтальные предмет, потом начиная ходить, наблюдает за движущимися предметами, находящимися в вертикальном положении [2, с. 45].

Новый этап в обогащение ребенка знаний о пространстве, связан с развитием речевого общения с окружающими его людьми. Речевые пространственные понятия даются ребенку в том виде, в той системе, которую создали ещё наши предки.

В процессе игровой деятельности у ребенка расширяются и углубляются знания об окружающем пространстве, что обогащает его зрительное восприятие: это глубина пространственных отношений, пропорции предметов.

Действуя с игрушками и предметами, ребенок более осознанно начинает понимать пространственные признаки предметов: формы, величины, пропорций, направлений, а также к более высокому уровню развития зрительной и двигательной координации в пространстве.

Форма, величина, направления и пропорции, называют пространственными представлениями об окружающих предметах.

М. В. Вовчик-Блакитная отмечает, что процесс формирования пространственных представлений у дошкольников определяется характером жизненного опыта ребенка и его отношением к действительности [10, с. 100].

Дети 3—4 лет имеют конкретные представления о направлении «вперед — назад», «вверх — вниз». Мышечные, зрительные и слуховые

ощущения, возникающие при перемещении ребенка в пространстве, постоянно ассоциируются с названиями направлений.

Известно, что пространственных направлений «вперед — назад», «вверх — вниз» для детей данной возрастной категории непосредственно связаны с движениями ребенка по заданному направлению. «Куда смотрят глаза, там "вперед"», — говорят дети. Дети младшего дошкольного возраста недостаточно осознают относительность пространственных понятий, им трудно представить, что то, что для них «впереди», для кого-то может быть «сзади» [10, с. 54].

Дети 4—5 лет механически выделяют руку, которая у них постоянно взаимодействует с каким либо предметом, но не понимают, какая рука у них «левая», а какая «правая». Поэтому формированию представлений у детей о действиях правой и левой руки уделяется большое внимание именно в этом возрасте.

М. В. Вовчик-Блакитная выделила несколько последовательных этапов в развитии пространственных ориентировок у дошкольников.

На первом этапе знание о пространственных признаках и отношениях предметов опираться на практические действия. Главный сенсорный анализатор - это зрение, речь здесь не играет особой роли.

На втором этапе детям доступно речевое обозначение пространственных признаков, но отмечается неумение абстрагироваться от собственного положения и определять направления относительно другого человека или предмета.

На третьем этапе формируются более обобщенные представления о пространстве, умения определять направления не только относительно себя, но и относительно другого человека или предмета [10, с. 45].

Психолого-педагогические исследования (Т. А. Мусейибова, А. А. Люблинская, В. К. Котырло) показали, что, определяя направление в пространстве, ребенок, прежде всего, соотносит его с определенными частями собственного тела.

Например: вверху — это там, где голова, внизу — где ноги, впереди — где лицо, сзади — где спина, справа — где правая рука, слева — где левая рука. Ориентировка на собственном теле является исходным в освоении ребенком пространственных направлений.

С развитием пространственной ориентировки у детей меняется картина воспринимаемого пространства. Соотнося размещение предмета в пространстве со сторонами собственного тела, ребенок как бы делит его по основным направлениям на переднюю, право- и левостороннюю, заднюю части.

Для детей младшего дошкольного возраста границы воспринимаемого пространства отодвигаются, появляется возможность зрительной оценки размещенных предметов относительно себя. Пространство, которое ранее воспринималось ребенком диффузно, теперь разделяется на отдельные участки.

Когда ребенок взрослеет он начинает воспринимать окружающий мир целиком, а не по частям, но теперь он четко определяет участки, обозначаемые словами: «правое», «левое», «переднее», «заднее».

Из выше сказанного можно отметить, что дети дошкольного возраста испытывают определенные трудности в восприятии пространственных отношений между предметами. Признаки же (цвет, размер, количество) выделяются ими легче, чем пространственное расположение этих предметов [10, с. 46].

Сделав краткий обзор психолого - педагогической литературы, можно отметить, что проблема ориентировки в пространстве является актуальной во время обучения и воспитания дошкольников. Теоретические и практические разработки в области изучения пространственной ориентировки дошкольников дают возможность понять, что адекватное восприятие пространственных предметов и отношений между ними — важное условие познания окружающего мира.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения

Для тифлопедагога важным вопрос является, как осуществляется процесс личностного развития детей с патологией зрения. На психическое развитие ребенка с нарушенным зрением сказывается время появления зрительного дефекта и степень нарушения зрения. Чем раньше выявлен первичный дефект – нарушение зрения, тем эффективнее будет коррекционная психолого-педагогическая помощь, позволяющий снять трудности социальной адаптации и интеграции, говорила педагог-психолог Т. Г. Копцева [17, с. 34].

Нарушение зрения - это снижение остроты зрения и способности видеть окружающий мир [44, с. 56].

В.З. Денискина в своей статье описывала, что категории детей, имеющих зрительный дефект, весьма разнообразны и неоднородны как по остроте центрального зрения, так и по характеру глазных заболеваний.

Категории детей с нарушением зрения:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,04 и ниже на лучше видящем глазу;
- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети с косоглазием и амблиопией

Косоглазие - это отклонение одного или обоих глаз от центральной зрительной оси [32, с. 45]. Амблиопия – это функциональное зрительное понижения зрения, когда один глаз почти не задействован в зрительном процессе [32, с. 60].

У всех категорий детей, приведенных выше, есть общие психофизические характеристики.

В. А. Феоктистова отмечала, что у значительного количества детей с нарушением зрения речь сохранна, но узкий круг общения, познавательная деятельность не активна, дети не копируют друг друга [49, с.76]. Зачастую дети дошкольного возраста пользуются вербальными средствами общения, лексический словарь у них большой, но значение многих слов они не знают.

Значительное сокращение или полное отсутствие зрительных ощущений, восприятий, представлений в области чувственного познания ограничивает возможности формирования образов воображения, памяти, а также психологических систем, их структур, связей, функций и отношений внутри этих систем. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в формировании образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного в мыслительной деятельности, в ориентации и мобильности в пространстве. Значительные изменения происходят в физическом развитии - нарушается точность движений, их интенсивность, становится специфической походка и другие двигательные акты [10, с. 120].

При зрительных патологиях скорость и целостность восприятия снижена, так же возникают проблемы с распознаванием цветов и эстетическим восприятием образов. У слабовидящих детей наряду с ограниченным запасом представлений отмечается их искажение в результате затрудненного и замедленного восприятия. Представления отличаются нечеткостью и нестойкостью.

Зрительная сосредоточенность у слабовидящих низкая. Запоминают дети с нарушением зрения медленно, но информация дольше сохраняется в памяти. Зрительная память ослаблена, так же затруднен зрительный контроль, поэтому им приходится запоминать много информации о предметах и ориентирах, описывала в своей статье Т. Г. Копцева [17, с. 98].

Дефект зрения усложняет взаимодействие детей с окружающей средой. Все это приводит к замкнутости, стремлению уйти в свой внутренний мир, снижению коммуникативных навыков. Волевые качества у детей с

нарушением зрения слабые, они не умеют принимать решения, не самостоятельны. Эти недостатки объясняются неудачами и трудностями в учебе, игре, общении со сверстниками вследствие дефекта зрения. В связи с этим слабовидящие дети нуждаются в специальных условиях воспитания и обучения [10, с. 56].

У детей со зрительными патологиями отмечаются существенные сложности пространственной ориентировки. Сложности зрительно – пространственного восприятия у детей дошкольного возраста обусловлены нарушениями глазодвигательных функций, при котором отсутствует информация о глубине, объеме, протяженности и расстоянии между предметами. [38, с. 54].

Следовательно, у ребенка с нарушением зрения формируется своя, очень своеобразная психологическая система, качественно и структурно не схожая ни с одной системой нормально развивающегося ребенка.

1.3. Специфика формирование пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушением зрения

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.

Исследования слабовидящих дошкольников и детей с амблиопией и косоглазием (Л. И. Плаксиной, Л. В. Рудаковой и Л. С. Сековец) выявили также замедленность темпа развития ориентировки в микро и макропространстве.

Л.И. Плаксина выявила, что для них характерно недостаточно точное понимание и использование слов, обозначающих пространственные направления [37, с. 20].

Сформированности пространственной ориентировки и ее особенностью у дошкольников с косоглазием и амблиопией исследовались Е. Н. Подколзиной. Специфичность ориентации проявилась в трудностях формирования навыков практической ориентировки на своем теле. Ею показаны различные уровни развития, от первого года, жизни, когда дети могли выполнить предъявляемые им задания самостоятельно, до четвертого года, когда дети требуют не только показа и совместного выполнения задания с педагогом, но и длительной тренировки, развития моторики, умения анализировать свои движения [36, с. 50].

Е.Н. Подколзина выявила различия между слабовидящими и детьми с косоглазием и амблиопией. Она говорила, что низкая острота центрального зрения слабовидящих затрудняла детям фиксацию на объекте, точность передвижения в указанном направлении, предметно-пространственную ориентировку. Для них характерно отсутствие умений соотносить положение объектов с пространственным представлением своего тела и его частей [36, с. 45]. Так же Е. Н Подколзина, выделяла несколько причин возникновения трудностей освоения пространства у дошкольников с патологией зрения:

- Переоценка своих зрительных возможностей;
- Искажения восприятия пространственных признаков предмета, глубины пространства, удаленности и расположения предметов в пространстве;
- Неумения пользоваться нарушенным зрением при ориентировке в пространстве;
- Неумение пользоваться сохранными анализаторами;
- Страх перед самостоятельным передвижением в пространстве [35, с. 89].

Рассмотрим подробнее, что характерно для пространственной ориентировки каждой подкатегории дошкольников с нарушением зрения. Так у слепых детей наблюдается страх перед передвижением в пространстве. Обусловлено это тем, что у детей не сформировано такое основное движение как ходьба.

Ребенок во время самостоятельного передвижения в помещение или на улицы напряжен его движения скованные, он боится оторвать носки от пола, «шаркая» ногами. В процессе данной деятельности дошкольники все свое внимание направляют на то чтобы не упасть и не наткнуться на что-нибудь, в результате появляется страх самостоятельного передвижения, и у ребенка пропадает желание узнать, что находится вокруг.

Всего этого можно избежать, научив ребенка управлять своим телом, осмысливать свои восприятия, научить его узнавать окружающие предметы. В обучение слепых также необходимо использовать сочетание дистантного слухового с контактным осязательным и тактильным восприятием, это позволит детям выделять звуки как сигнальные признаки предметов и использовать их при ориентировке в пространстве.

Слабовидящим детям свойственно переоценка своих зрительных возможностей, что отрицательно сказывается на успешности их самостоятельной ориентировки в пространстве, так как они опираются на неточные, фрагментарные зрительные образы.

Дошкольники этой подкатегории характеризуются искаженным восприятием предметов и их расположения в пространстве, обусловленным низкой остротой зрения. В связи с этим необходимо развивать у детей точность зрительного восприятия, научить их внимательно рассматривать предметы, выделять пространственные признаки: форму, величину, объем, а также расположения предметов относительно себя и других предметов.

Важно научить детей этой подкатегории пользоваться в пространственные ориентировки сохранными анализаторами, например,

выделять с помощью слуха - слуховые, а с помощью осязания - осязательные ориентирования, описывала в своей программе Е.Н. Подколзина [33, с. 56].

Нарушения глазодвигательных функций у детей с косоглазием и амблиопией вызывает ошибки при выделении ими таких пространственных признаков предметов как форма, величина и объем. Монокулярный характер зрения детей затрудняет выполнение ими различных ориентировочных действий с объемными предметами.

В обучение детей этой группы большое внимание следует уделять их тренировки в зрительные оценки расстояния между предметами и определение удаленности предметов «от себя». Трудности при выполнении таких заданий в том, что при монокулярном зрении, детям сложно проанализировать точность расстояния до удаленного предмета. Учитывая эту особенность, зрительное восприятие детей дополняется их двигательными ощущениями.

Следует отметить, что дошкольники всех подкатегорий характеризуются малым запасом предметных и пространственных представлений, неумением обозначить в речи пространственные признаки и направления. У значительной части детей наблюдаются также нарушения микро и макро-координации движений, что делает их ориентировку в пространстве замедленной и не точной.

Однако, анализируя научные исследования Л. С. Выготского «о дефекте и компенсации», мы приходим к выводу о том, что, включая в деятельность сохраненные анализаторные системы, можно минимизировать действие неблагоприятных факторов на развитие психики такого ребенка.

Л. С. Выготский в своем труде говорил, что «компенсация - это замещение или перестройка нарушенных или недоразвитых функций организма» [9, с. 123].

Например, дети с нарушением зрения должны уметь работать с рельефными изображениями, поэтому у них должно быть хорошо развита кинестетическая и тактильная чувствительность. И. М. Сеченов отмечал

сходство тактильного и зрительного восприятия. Тактильное восприятие и другие сенсоры необходимо для детей с нарушением зрения, чтобы успешно ориентироваться в пространстве.

Обозначенные проблемы пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения различных подкатегорий обуславливают содержания и этапы обучения, что необходимо учитывать при планировании коррекционно-педагогической работы.

1.4. Методы обучения пространственной ориентировки

В коррекционно-педагогической работе мы отдаем предпочтение занятиям, играм, где дети могут непосредственно созерцать объект, тактильно контактировать с ним, уточняя конкретную информацию за счет включения в этот процесс потенциальных возможностей сохранных анализаторов, конкретных способов познавательной деятельности.

Проанализировав опыт работы, мы выявили условия успешности обучения пространственному ориентированию:

- наглядное ознакомление детей с пространственными признаками, отношения в процессе предметно-практических действий с ними;
- подробное словесное описание приемов совместного выполнения действий (у ребенка создается иллюзия самостоятельного выполнения задания, что важно для поддержания интереса);
- использование поэтапного показа последовательности выполнения действий, частичное совместное выполнение, предоставление большей самостоятельности;
- соединение показа действия, обозначение этого действия словом (помогает в приобретении чувственного опыта);

- использование только словесной инструкции, которая дается четко, поэтапно;
- подбор материала для заданий, дидактических игр, упражнений по принципу доступности, занимательности, постепенного усложнения;
- комплексное использование сохранных анализаторов для формирования полисенсорного восприятия детьми пространства.

Задача тифлопедагога на занятиях по пространственной ориентировке реализовать выше указанные методы. Так же занятия проходят по определенной системе. Например, система работы Т. А. Мусейбова по развитию у дошкольников пространственной ориентировки:

- 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 пространственного размещения предметов относительно друг друга;
- 7) определение пространственного расположения объектов при ориентировке на плоскости [33, с. 10].

Поскольку зрительно-пространственные функции системны и имеют многоуровневое строение, то мы считаем необходимым рассматривать методы коррекции и развития этих функций по блокам.

Предлагаемые блоки Е. Н. Подколзиной (каждый блок - направлен на отработку какого-то «уровня» пространства) выстроены в логической последовательности [46, с. 45]:

Блок 1. Схема тела.

Задачи данного блока: формирование представлений о собственном лице, теле.

Блок 2. Объекты относительно собственного тела.

Задачи данного блока: анализ расположения объектов во внешнем пространстве (уровень расположения объектов по отношению к собственному телу).

Блок 3. Отношение объектов между собой. Понимание предлогов «за», «над», «под», «в», «перед».

Для отработки каждого предлога придумывается определенное занятие.

Таковы основные этапы обучения детей дошкольного возраста по разделу «Ориентировка в пространстве». Реализация данных этапов связана с разработкой системы упражнений, как на занятиях, так и вне их с целью совершенствования навыков ориентировки в пространстве.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

2.1. Организация и методики эксперимента

Эксперимент проводился на базе МДОУ № 101 компенсирующего вида для детей с нарушением зрения и МДОУ № 97 общеобразовательного вида в городе Екатеринбурге. В исследовании приняли участие 7 детей с нарушением зрения и 7 детей с сохранным зрением подготовительной группы в возрасте 6 лет. Заключение врача-окулиста детей подготовительной группы в Таблицы 1:

Таблица 1

Список детей подготовительной группы

1.	Андрей З.	0,5 на лев. глаз, 0,6 на прав., глаз; косоглазие, амблиопии
2.	Александр Н.	0,7 на лев., глаз, 0,6 на прав., глаз; косоглазие, амблиопии
3.	Елизавета Г.	0,5 на лев., глаз, 0,5 на прав., глаз; косоглазие, амблиопии
4.	Анна Л.	0,7 на лев., глаз, 0,6 на прав., глаз; косоглазие, амблиопии
5.	Лия Ц.	0,2 на лев., глаз, 0,3 на прав., глаз; косоглазие, амблиопии
6.	Мария А.	0,5 на лев., глаз, 0,6 на прав., глаз; косоглазие, амблиопии
7.	Матвей С.	0,5 на лев., глаз, 0,5 на прав., глаз; косоглазие, амблиопии
8.	Алла М.	острота зрения соответствует возрасту
9.	Сергей П.	острота зрения соответствует возрасту
10.	Дима Е.	острота зрения соответствует возрасту
11.	Анастасия Щ.	острота зрения соответствует возрасту
12.	Иван Т.	острота зрения соответствует возрасту
13.	Женя Г.	острота зрения соответствует возрасту

14	Сергей К.	острота зрения соответствует возрасту
----	-----------	---------------------------------------

В экспериментальную группу вошли дети с нарушением зрения, также у них наблюдалось нарушение навыков пространственной ориентировки, проявляющееся в страхе перед незнакомым местом или предметом.

В контрольной группе у детей психические и психофизиологические показатели находятся в норме.

Целью исследования является изучение состояния пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. В результате проведения исследования необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить и подобрать методики для изучения пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушением зрения и определить критерии оценки результатов.

2. Экспериментально изучить особенности пространственной ориентировки у дошкольников и осуществить интерпретацию полученных результатов.

3. Исследовать результаты экспериментального исследования и выявить особенности пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

4. Подвести итог по результатам, сделать выводы.

Исходя из цели и задач исследования, для проведения эксперимента были подобраны следующие диагностические методики:

- «Копирование» (М. Безруких, Л. Морозова)[6];
- «Словесная ориентировка» (Л. И. Плаксина)[44];
- «Составить фигуру» (Т. Н. Калашникова) [24].

С данными методиками, более подробно можно ознакомиться в Приложении 1 (см. Приложение 1).

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Проведя исследования по методике «Копирование», мы получили следующие результаты.

Таблица 2

Результаты исследования по методике «Копирование»

	Нарушение зрения (ЭГ)		Зрение в норме (КГ)	
	Количество детей	%	Количество детей	%
1 балл	4	57%	0	0%
2 балла	2	29%	3	43%
3 балла	1	14%	4	57%

Высокий уровень пространственного анализа и копирования с образца отмечается у 1 ребенка в экспериментальной группе и у 4 в контрольной группе. Эти дети самостоятельно выполняли задание, смогли точно скопировать изображение по образцу.

Со средним уровнем было выявлено 2 детей экспериментальной группы и 3 из контрольной группы. Дети рисовали линии не точно, отклоняясь от заданных ориентиров на образце.

К низкому уровню было отнесено 4 детей с нарушением зрения. У них наблюдается искажение пространственного анализа и как следствие не способность воспроизводить образец.

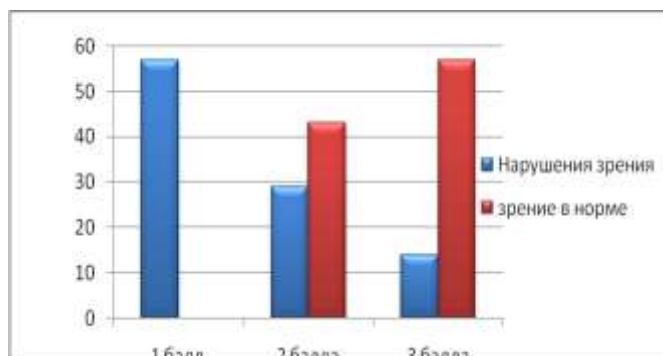


Рис. 1. Графическое изображение результатов исследования по методике «Копирование»

На основе полученных данных, в результате исследования особенностей пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, были сделаны следующие выводы: дети не умеют копировать с образца, линии у них не точные и как следствие нарушена ориентировка в микропространстве.

У Андрея. З., в следствии косоглазия и гиперактивность, были сложности с выполнением данной методики, он часто отвлекался, не мог ровно по точкам скопировать буквы и цифры.

Лия. Ц., нарушенное светоощущение и не сосредоточенность мешали данному ребенку выполнять задание, процесс проходил очень медленно и при помощи педагога. Но так как девочки очень нравятся рисовать, она была заинтересована в процессе.

Анна. Л., робкий, невнимательный, замкнутый и неразговорчивый ребенок, в силу данных психологических характеристик ей было сложно уточнять задания, если она его не понимала.

Елизавета и Мария в целом были восприимчивы к педагогу и задание старательно выполняли, девочки отличаются аккуратностью и педантичностью, поэтому результаты показали неплохие по сравнению со всеми остальными ребятами.

Ребята с нормально развивающимся зрением, все справились с заданиям точно скопировать по образцу.

С наглядным материалом по данной методики можно ознакомиться в Приложение 2 (см. Приложение 2).

По методики «Составь фигуру», целью которой является пространственное расположение частей были получены следующие результаты.

Таблица 3

Результаты исследования по методике «Составь фигуру»

	Нарушение зрения (ЭГ)		Зрение в норме (КГ)	
	Количество детей	%	Количество детей	%
1 балл	3	43%	0	0%

2 балла	3	43%	1	14%
3 балла	1	14%	6	86%

Из таблицы видно, что 1 ребенок из экспериментальной группы и 6 детей из контрольной группы правильно составляют фигуру по образцу и объясняют последовательность составления.

3 детей с нарушением зрения и 1 ребенок со зрением в норме составляют фигуру с помощью педагога.

Так же исследование показало, что 3 детей из экспериментальной группы накладывает фигуры на образец и не могут дать им словесно пространственную характеристику. С результатами наглядно можно ознакомиться на рисунки 2.

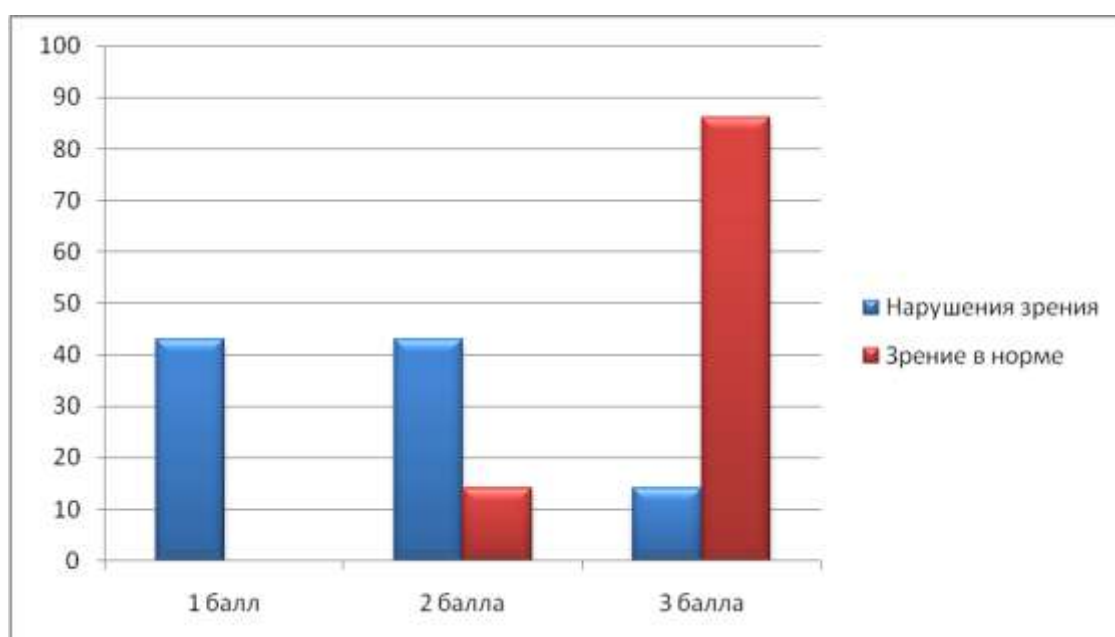


Рис 2. Графическое изображение результатов исследования по методике «Составь фигуру»

По результатам методики «Составь фигуру», можно сделать выводы, что ребята не умеют самостоятельно, располагать предметы в названных направлениях микро пространства. Дети не могут со слов определить и

показать такие геометрические фигуры как «трапеция», «треугольник» и «овал».

Хотелось бы из экспериментальной группы выделить Лию, несмотря на очень низкое зрение у девочки очень развито тактильные навыки и с помощью них она справилась с заданием почти на уровне с контрольной группой. Она с помощью рук очень хорошо составляет фигуру, правда она не знает всех названий геометрических фигур, у нас возникли сложности с распознаванием «трапеции», она перепутала её с «квадратом».

Так же хотелось бы выделить Александра, он хорошо знает название геометрических фигур, но у него возникли сложности с сопоставлением фигуры по рисунку, в силу его невнимательности.

А из контрольной группы, можно выделить Ивана и Анастасию, они справились с заданием, оба ребенка правильно сопоставили фигуру со слов и по рисунку. Знают название геометрических фигур.

Таблица 4

Результаты исследования по методике «Словесная ориентировка»

Уровни	Нарушение зрения (ЭГ)		Зрение в норме (КГ)	
	Количество детей	%	Количество детей	%
1 балл	4	57%	1	14%
2 балла	3	43%	5	72%
3 балла	0	0	1	14%

По результатам методики «Словесная ориентировка» нами было отмечено, что 3 детей с нарушением зрения и 5 детей со зрением в норме используют приблизительные обозначение, опираясь на объекты, находящиеся рядом. 4 ребят из экспериментальной группы и 1 ребенок из контрольной группы используют указательные жесты, говоря «тут», «там», «здесь».

Так же было отмечено, что 1 ребенок из контрольной группы используют относительно точные обозначения пространства. Наглядно с результатами можно ознакомиться на рисунки 3.

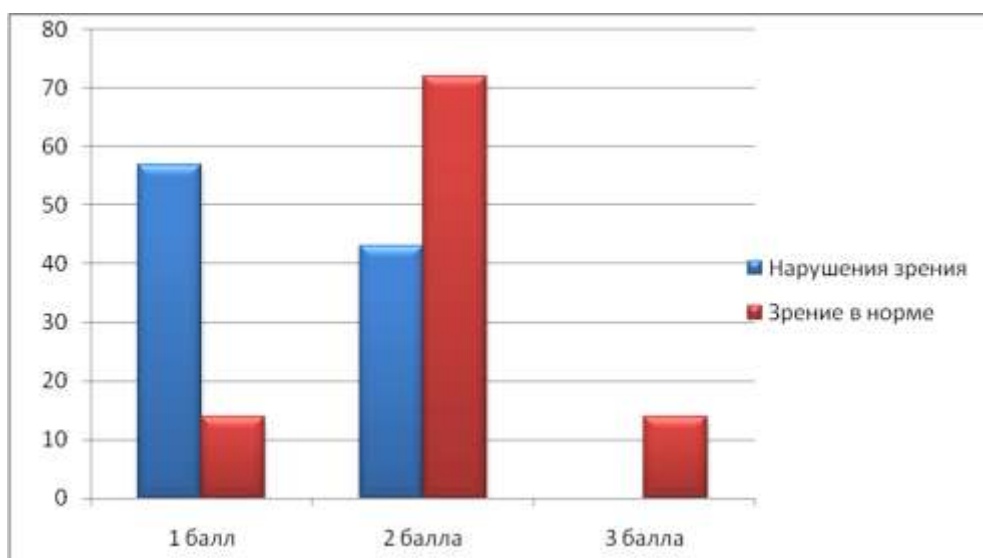


Рис 3. Графическое изображение результатов исследования по методике «Словесная ориентировка»

По методики «Словесная ориентировка» и дети из контрольной и экспериментальной группы плохо справлялись с заданием и не могут без помощи педагога вербализовать направления в пространстве, а использовали либо указательные жесты, либо слова паразиты «тут», «там» и «здесь».

Один ребенок из контрольной группы Сергей К., справился с заданиями и смог по картинкам указать направления и назвать их.

Остальные же дети независимо от того были у них нарушения зрения или нет плохо ориентируются в микропространстве и не знают такие наречия, «вперед-назад», «слева - справа», такие предлога как «за», «под», «над».

Таким образом, по итогам первичной диагностики можно сделать выводы, что у детей нарушена ориентировка в микропространстве, они не знают, как выглядят такие геометрические фигуры как «трапеция» и «овал». Дети с нарушением зрения испытывают трудности в вербализации понятий о направлениях в пространстве. Ребята не умеют пользоваться сохранными анализаторами.

По данным результатам авторам данного исследования А. А. Крохалева, была дополнена коррекционная программа по пространственной ориентировки Е. Н. Подколзиной.

ГЛАВА 3. АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

3.1. Коррекционная программа по развитию пространственной ориентировки

Программа «Мир вокруг ребенка» является дополнением к программе Е. Н. Подколзиной «Пространственная ориентировка дошкольником с нарушением зрения».

Цель программы Е. Н. Подколзиной привить дошкольникам с нарушением зрения навыки практического ориентирования и представление о пространстве.

При реализации данной программы решаются следующие задачи по развитию пространственной ориентировки:

- умение ориентироваться «на себе»;
- ориентировка в микро и макространстве;
- ориентировка с помощью схем и планов;
- формирование понимания пространственных терминов.

Программа рассчитана на обучение слабовидящих детей и ребят с косоглазием и амблиопией в возрасте 6-7 лет.

Дополнения к данной программе:

Развивающаяся среда: светлая, уютная комната, без лишних вещей, которые могли бы отвлекать ребенка. На стенах должны обязательно висеть упражнения для глаз.

Индивидуальный подход к ребенку: понаблюдать, чем любит заниматься ребенок, что его интересует и строить занятия так, что с помощью его любимых видов деятельности развивать ребенка.

Так же для занятий в качестве дополнительного дидактического упражнения нами использовалась мозаика.

Коррекционные занятия по развитию пространственной ориентировки:

Ориентировка «на себе»

Закреплять умения детей ориентироваться «на себе», обозначать в речи пространственное расположение частей своего тела.

Развивать умения определять стороны стоящего впереди и напротив человека.

Научить соотносить ребенка направления собственного тела с направлениями стоящего впереди или напротив человека.

Упражнения и игры: «Какие игрушки поменяли местами?»; Повернись направо - налево, вперед-назад»; «Правой рукой дотянуться до левого уха»; «Катится мяч»; «Какой игрушки не стало».

Ориентировка в пространстве с точкой отсчета «от себя» и «от предмета»

Закреплять умения определять парно противоположные направления окружающего пространства с точкой отсчета «от себя».

Обогащать пространственное воображение: учить представлять себя на месте того или иного предмета.

Упражнения и игры: «Игрушки пришли к нам в гости»; «Что изменилось?».

Ориентировка в пространстве с помощью сохранных анализаторов

Опознавать и обозначать в речи информацию, об окружающем пространстве полученную при помощи различных анализаторов - слуха, зрения, осязания.

Упражнения и игры: «Найти игрушку»; «Автогонки»; «Что я делаю?».

Ориентировка в микропространстве

Учить рисовать геометрические фигуры и игрушки в названных направления микропространстве.

Обозначать в речи расположения предметов в микропространстве.

Упражнения и игры: «Где чей домик?»; «Расскажи сказку».

Ориентировка с помощью схем и планов пространства

Развивать умения составлять схемы передвижения на территории и вокруг детского сада. Учить передвигаться в пространстве по схеме.

Закрепление умения обозначать в речи расположения предметов в реальном пространстве.

Упражнения и игры: «Что изображено на схеме»; «Найди игрушку по схеме».

Программа рассчитана на 15 занятий, которые проводятся в форме подгрупповых и индивидуальных занятий, продолжительностью 30-35 минут. Так же обязательно на каждом занятии проводится зрительно-двигательная гимнастика.

Таблица 5

Календарно - тематическое планирование программы по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста «Мир вокруг ребенка»

месяц	№ Недели	№ занятия	Краткое содержание занятия	Оборудование, реквизит для занятий
Декабрь	1	Занятие № 1	Цель: закрепление умений детей ориентироваться «на себе». Умения определять стороны стоящего впереди и напротив человека. Игры: «Правой рукой дотянуться до левого уха»; «Катится мяч»; «Какой игрушки не стало». Зрительная гимнастика.	Мяч, игрушки.
	2	Занятие № 2	Цель: развивать умения различать пространственные признаки предметов и отношения между ними с помощью осязания и зрения.	Игрушки из разного материала, звучащие игрушки.

			Игры: «Найти игрушку»; «Автогонки»; «Что я делаю?»	
	3	Занятие № 3	Цель: Обогащать пространственное воображение: учить представлять себя на месте того или иного предмета. Углублять умение сравнивать расположение предметов в реальном пространстве с их отображением в зеркале. Упражнения: «Игрушки пришли к нам в гости»; «Что изменилось?»; «Расставь мебель в кукольной комнате»; «Где живут игрушки?».	Игрушки, зеркало, кукольный домик, мебель.
	4	Занятие № 4	Цель: Учить самостоятельно, располагать предметы в названных направлениях микропространстве. Игры: : «Где чей домик?»; «Расскажи сказку».	Картинки с животными и их жилищами.
Январь	1		Рождественские каникулы	
	2	Занятие № 5	Цель: Научить соотносить ребенка направления собственного тела с направлениями стоящего впереди или напротив человека. Игры: Повернись направо - налево, вперед-назад»; «Правой рукой дотянута до левого уха».	Зеркало, парная работа.
	3	Занятие № 6	Цель: Обозначать в речи расположения предметов в микропространстве. Учить передвигаться в пространстве по схеме. Игры: «Что изображено на схеме»; «Найди игрушку по схеме».	Схема, игрушка, помещение.
	4	Занятие № 7	Цель: закреплять умения определять парно противоположные направления окружающего пространства с точкой отчета «от себя». Игры: «Игрушки пришли к нам в гости»; «Что изменилось?»;	Игрушки для проигрывания сказки.

Февраль	1	Занятие № 8	Цель: Оpoznавать и обозначать в речи информацию, об окружающем пространстве полученную при помощи различных анализаторов - слуха, зрения, осязания. Игры: «Найти игрушку»; «Автогонки»; «Что я делаю?».	Игрушки из разного материала, звучащие игрушки.
	2	Занятие № 9	Цель: Закрепление умения обозначать в речи расположения предметов в реальном пространстве. Игры: Изучение комнаты детского сада. Зрительная гимнастика.	Помещение, макеты предметов из детского сада.
	3	Занятие № 10	Цель: Закреплять умения детей ориентироваться «на себе», обозначать в речи пространственное расположение частей своего тела. Развивать умения определять стороны стоящего впереди и напротив человека. Игры: «Какие игрушки поменяли местами?»; Повернись направо - налево, вперед-назад»; «Правой рукой дотянуться до левого уха»; «Катится мяч»; «Какой игрушки не стало».	Мяч, игрушки.
	4	Занятие № 11	Цель: Развивать умения различать пространственные признаки предметов и отношения между ними с помощью осязания и зрения. Игры: «Найти игрушку». Зрительная гимнастика.	Игрушки из разного материала, звучащие игрушки.
Март	1	Занятие № 12	Цель: Развивать умения составлять схемы передвижения на территории и вокруг детского сада. Учить передвигаться в пространстве по схеме. Закрепление умения обозначать в речи расположения предметов в реальном пространстве. Игры: «Что изображено на схеме»; «Найди игрушку по схеме».	Схема, игрушка, помещение.

Март	2	Занятие № 13	Цель: Учить рисовать геометрические фигуры и игрушки в названных направлениях микропространстве. Обозначать в речи расположения предметов в микропространстве. Игры: «Раскрась фигуру». Зрительная гимнастика.	Геометрические фигуры, краски, кисточки и бумага.
	3	Занятие № 14	Цель: Обогащать пространственное воображение: учить представлять себя на месте того или иного предмета. Углублять умение сравнивать расположение предметов в реальном пространстве с их отображением в зеркале. Игры: «Игрушки пришли к нам в гости»; «Что изменилось?»; «Расставь мебель в кукольной комнате»; «Где живут игрушки?».	Игрушки, зеркало, кукольный домик, мебель.
	4	Занятие № 15	Цель: Закреплять умения детей ориентироваться «на себе», обозначать в речи пространственное расположение частей своего тела. Развивать умения определять стороны стоящего впереди и напротив человека. Игры: «Какие игрушки поменяли местами?»; Повернись направо - налево, вперед-назад»; «Правой рукой дотянись до левого уха»; «Катится мяч»; «Какой игрушки не стало». Зрительная гимнастика.	Мяч, игрушки.

3.2. Методы обучающего эксперимента

Нами в обучающем эксперименте были использованы метод наглядности, поэтапного последовательного выполнения действия. Так же использовались словесные инструкции и тактильные навыки детей. К каждому ребенку был индивидуальный подход, занятия были спланированы так что бы учитывать психологические характеристики детей.

Для проведения индивидуальных и подгрупповых занятий нами был выбран уютный, светлый кабинет, без лишних отвлекающих вещей и кричащих цветов. В кабинете дефектолога были развешаны на стенах упражнения для глаз, на уровне глаз детей, чтобы они им визуально примелькались и запоминались.

На занятиях по пространственной ориентировке «на себе» мы используем зеркало, наглядно показывая на ребятах определенные направления, которые хотим, чтоб показал ребенок.

На индивидуальном занятии по ориентированию в микропространстве дали листок бумаги и словесную инструкцию: нарисовать в правом верхнем углу круг и т.д. На занятие по использованию сохранных анализаторов, давали словесную инструкцию ребенку: «Встань по середине комнаты, закрой глаза сделай 3 шага в ту сторону, где слышишь звук». Андрей З., плохо ориентировался в макро пространстве, на звук шел плохо, все время запинался о предметы.

Дали Лии потрогать несколько видов ткани (велюр, кожа, мех, джинса, хлопок), затем попросила найти определенный вид ткани, например велюр. Так как у девочки хорошо развиты тактильные навыки она сразу же справилась с заданием.

На занятиях по ориентировке по схеме, мы использовали рисунки со схемой и стрелочки в комнате. Дети ходят по стрелкам в комнате и вербализируют направления, куда они идут «вперед-назад», «слева - справа».

Елизавете нужно было помогать, педагог показывал руками, чтоб она понимала, в каком направлении она идет.

На индивидуальном занятии Маши дали словесную инструкцию: «Поставить предметы, так как показано на карточке с уточнением «треугольник»...это то, а «квадрат»..то». Мы помогали Маши найти фигуры, так как она путала некоторые из них.

На одном из индивидуальных занятий мы использовали упражнения «Бусы», нужно было собрать их по определенной форме и цвету. Такое занятия больше всего интересно было девочкам они с вдохновением собирали бусы, не у всех получалось, кто-то путал форму бусинок, кто - то цвета.

Чтобы ребята не переутомлялись на занятиях мы проводили физкультминутки, игры и обязательно во время всех занятий нами были использована пальчиковая и зрительная гимнастика.

Так же в конце каждого занятия мы собирали мазайки, для закрепления пройденного материала.

Можно сделать выводы, что нами были использованы такие методы:

- индивидуальный подход к каждому ребенку;
- благоприятная, способствующая обучению и творческому развитию среда.

3.3. Эффективность разработанной программы

После обучающего эксперимента была проведена повторная диагностика уровня сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Анализируя полученные результаты по методике «Копирование», было установлено, что 6 детей из контрольной группы и 3 детей из

экспериментальной группы показали высокий уровень сформированности навыков пространственного анализа и копированию несложных форм.

Также было выявлено, что 1 ребенок из контрольной группы и 4 из экспериментальной группы показали средний уровень пространственного анализа.

Таблица 6

Результаты исследования по методике «Копирование»

Уровни	Нарушение зрения (ЭГ)		Зрение в норме (КЭ)	
	Количество детей	%	Количество детей	%
1 балл	0	0%	0	0%
2 балла	4	57%	1	14%
3 балла	3	43%	6	86%

По графику, представленному ниже, видно, что уровень пространственного анализа и копирования у детей с нарушением зрения повысился, 43% детей смогли точно воспроизвести рисунок по образцу. В контрольной группе все дети кроме одного смогли скопировать изображения рисунка как в задание.

Средний уровень показали дети, которые смогли скопировать рисунок, но неточно в экспериментальной группе это 57%, в контрольной всего 14%.

Детей, которые вообще не справились с заданием ни в той, ни в другой группе не было.

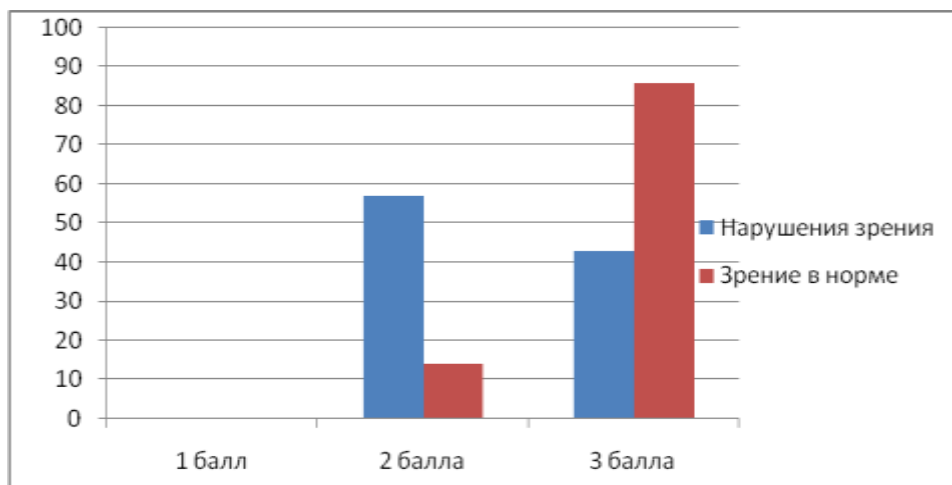


Рис. 4. Графическое изображение результатов исследования по методике «Копирование»

Наглядно с результатами по методике «Копирование» можно ознакомиться в Приложение 3 (см. Приложение 3).

По методике «Составь фигуру» получились следующие данные: 57% детей экспериментальной группы и 100% контрольной группы имели высокий уровень пространственной ориентировки. Эти дети смогли правильно составить фигуру по образцу и объяснить последовательность своих действий.

Средний уровень имели дети из экспериментальной группы 29%. Данная категория детей составляли фигуру с помощью педагога. С низким уровнем оказалась экспериментальная группа – 14%. С результатами по методике можно ознакомиться в таблице 6.

Таблица 7

Результаты исследования по методике «Составить фигуру»

Уровни	Нарушение зрения (ЭГ)		Зрение в норме (КГ)	
	Количество детей	%	Количество детей	%
1 балл	1	14%	0	0%
2 балла	2	29%	0	0%
3 балла	4	57%	7	100%

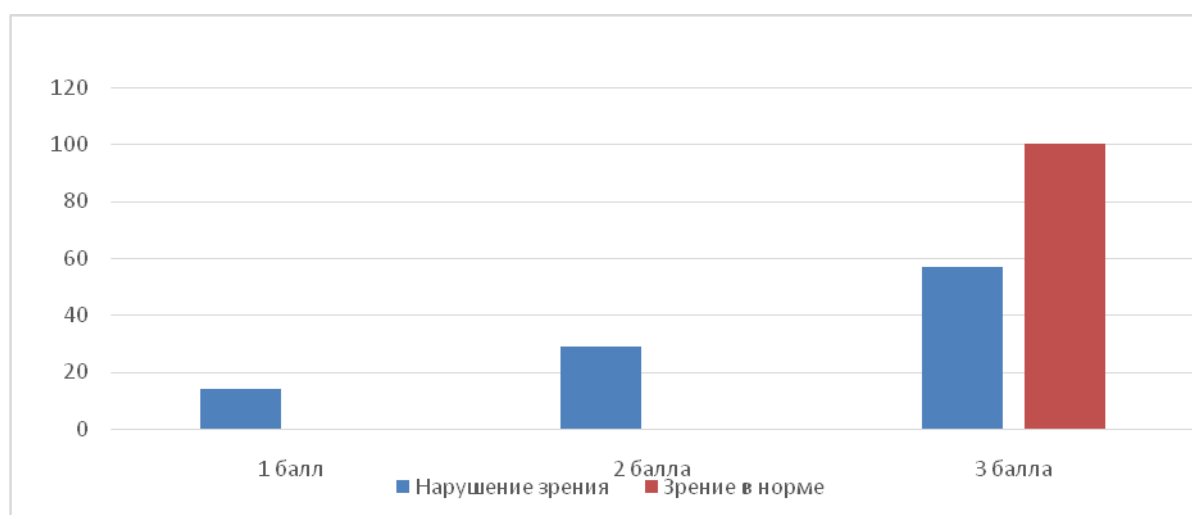


Рис. 5. Графическое изображение результатов исследования по методике «Составить фигуру»

По результатам повторного проведения диагностического задания «Словесная ориентировка» была составлена таблица № 6 обследования детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 8

Результаты исследования по методике «Словесная ориентировка»

Уровни	Нарушение зрения (ЭГ)		Зрение в норме (КГ)	
	Количество детей	%	Количество детей	%
1 балл	0	0%	0	0%
2 балла	4	57%	2	29%
3 балла	3	43%	5	71%

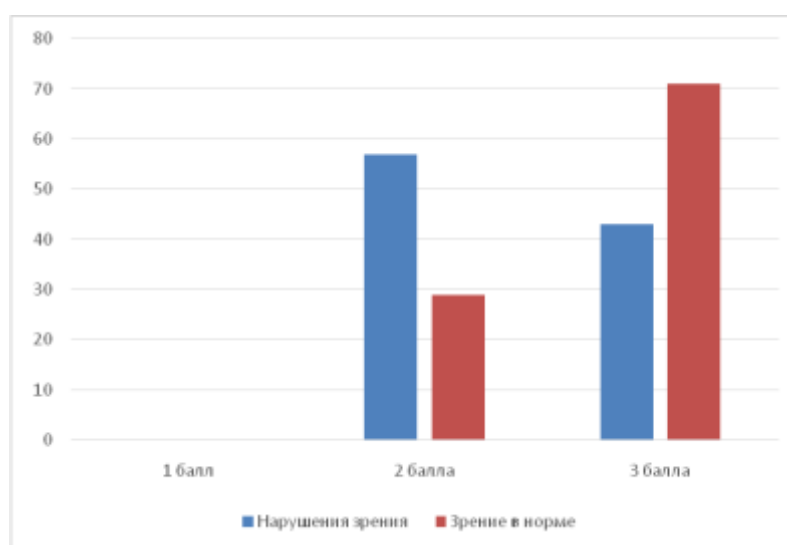


Рис. 6. Графическое изображение результатов исследования по методике «Словесная ориентировка»

Как видно из диаграммы, 43% детей из экспериментальной группы и 71% из контрольной группы могут использовать относительно точные обозначения пространства и соотносить их с рядом стоящим предметом. Что свидетельствует о том, что дети стали лучше понимать и обозначать словесно направление в пространстве. Перестали пользоваться такими словами как «тут», «там», «здесь», а стали использовать наречия направления: «назад – в перед», «вниз – вверх».

Можно отметить что после проведения коррекционной работы дети стали лучше ориентироваться в пространстве.

Андрей з. стал более усидчивее, самостоятельно выполнил задание, старался. По методике «Копирование» наиболее точно скопировал рисунок по образцу.

Лия Ц. выполнила задание самостоятельно, без помощи педагога. По методике «копирование», наиболее точно смогла перенести рисунок по образцу. По методике «Составь фигуру», ребенку пришлось уточнить задание, но выполнила Лия его самостоятельно. По методике «Словесная ориентировка» ребенок знает и понимает понятия пространственной ориентировки. Перестала говорить слова «тут», «там».

Лиза и Маша наиболее точно выполнили все задания. По методике «Копирование» девочки справились с заданием на «отлично». Составили фигуру без подсказок и уточнения задания.

Знают и понимают понятия пространственной ориентировки. Могут пользоваться схемами. Хорошо ориентируются в макро и микро пространстве.

Женя перестал путаться в понятиях пространственной ориентировки. Знает правую и левую стороны. По методике «Копирование» замечены улучшения, старался. Наблюдаются некоторые неточности в копировании с образца. По методике «Составь фигуру» Женя выполнил задание с помощью педагога.

Аня Л., стала более самостоятельной общительней на занятиях. По методике «Копирование» замечены улучшения, задание выполнила самостоятельно. По методике «Составь фигуру» пришлось уточнить задание и прибегнуть к незначительной помощи ребенку. По методике «Словесная ориентировка» стала лучше ориентироваться в пространстве. Но иногда путает правую и левую стороны. Перестал говорить слова «там», «тут».

Проанализировав результаты исследования, было сделано сравнение пространственной ориентировки до и после коррекционной работы, данные представлены в диаграмме на рисунке 7.

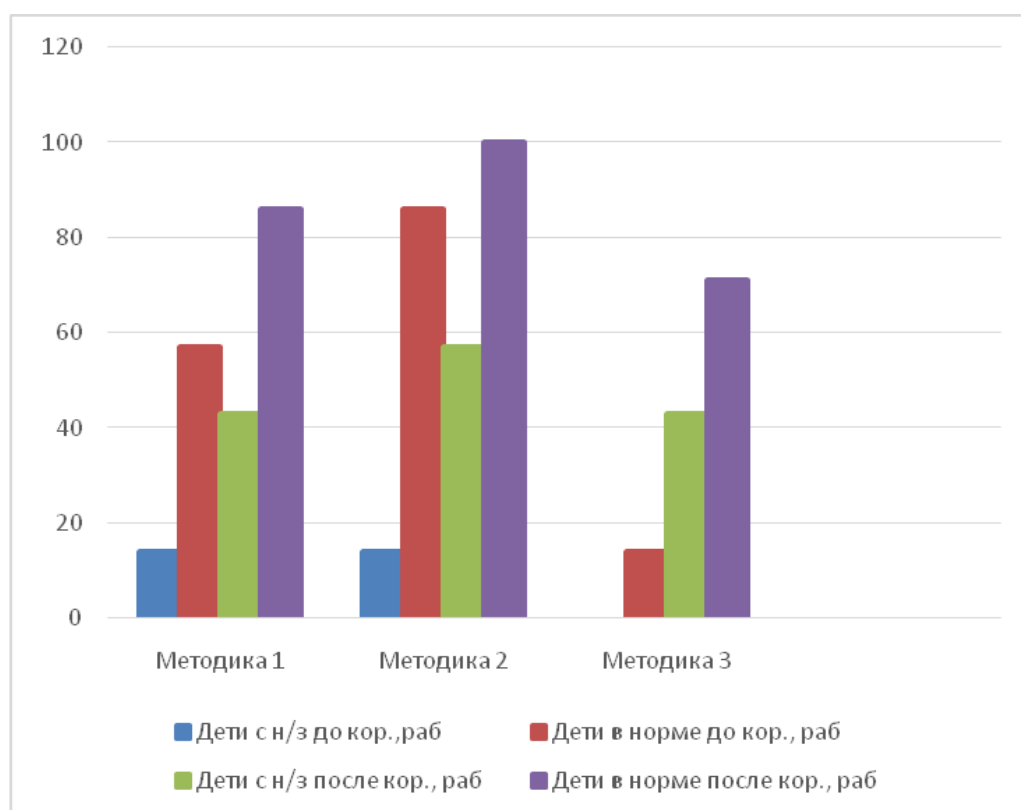


Рис.7. Эффективность разработанной программы

Таким образом, из диаграммы видно, что уровень пространственной ориентировки повысился как у детей в норме, так и у детей с нарушением зрения. После проведения коррекционной работы ребята стали лучше ориентироваться в микропространстве. Самостоятельно, научились располагать предметы в определенных направлениях микро пространства.

Дети научились находить разные геометрические фигуры и называть их и изображать такие фигуры как «трапеция» и «овал».

Ребята стали использовать и понимать такие слова как «вперед – назад», «слева – справа», «вверх – вниз», «близко – далеко».

Дети с нарушением зрения научились пользоваться сохранными анализаторами, такими как слух, осязание. Развили умения различать пространственные признаки предметов и отношения между ними с помощью осязания и зрения. Так же научились обозначать в речи информацию, об окружающем пространстве полученную при помощи различных анализаторов - слуха, зрения, осязания.

Данные результаты свидетельствуют об эффективности проведенной работы, направленной на развитие пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дети с нарушением зрения характеризуются своеобразием развития психических и физических процессов, что проявляется в недостаточной двигательной активности, особенностях развития двигательной сферы. В свою очередь, это вызывает у них трудности пространственной ориентировки.

Недостатки в развитии пространственной ориентировки, ограничивают в дальнейшем их самостоятельность и активность во всех сферах деятельности. Многочисленные исследования показали, что дети с нарушениями зрения спонтанно, самостоятельно не могут овладеть навыками пространственного ориентирования, а нуждаются в систематическом целенаправленном обучении.

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования развития пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста, мы выяснили, что в понятие «ориентировка в пространстве» входит восприятие пространства, ориентировка в большом и малом пространстве. Разные авторы, такие как Л. А. Венгер, М. В. Васильева, А. А. Люблинская и др., в своих работах описывают, как ребёнок ориентируется в пространстве на определённом возрастном этапе.

Проведя первичную диагностику, мы выяснили, что у детей с нарушением зрения навыки ориентировки в пространстве наиболее нарушены, чем у детей со зрением в норме.

Нами была дополнена программа по развитию пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушением зрения Е. Н. Подколзиной. В дополнение описаны коррекционные занятия с опорой на индивидуальный подход к ребёнку, варианты зрительных гимнастик, описана благоприятная развивающая среда для детей с нарушением зрения.

После проведения формирующего эксперимента, в который входил комплекс коррекционных занятий и игр, по ориентировке «на себе», упражнений по использованию сохранных анализаторов. зрительной гимнастики была проведена повторная диагностика.

В результате, которой мы отметили положительную динамику по развитию пространственной ориентировки. Дети стали лучше ориентироваться на себе, от себя, в микро- и макро- пространстве. Научились читать схемы и следовать им. Так же пытались составлять их самостоятельно. Дети перестали пользоваться такими словами как: «там», «тут», «здесь».

Исходя из вышеизложенного, можно говорить, о том, что гипотеза исследования подтвердилась. Уровень пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения изменился, стал более высоким.

В результате, проведенная нами работа по коррекции пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения оказалась эффективной и дала положительные результаты.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы [Текст] : учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 288 с.
2. Ананьева, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б. Г. Ананьева. – М. : Просвещение, 1964. – 302 с.
3. Аралова, М. А. Справочник психолога ДОУ [Текст] / М. А. Аралова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 272 с.
4. Акшониная А. Я. Развитие пространственной ориентировки у детей со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития [Текст] / А.Я. Акшониная. — М. : «Логос», 2008. – 40 с.
5. Бодалев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Бодалев / Избр. психол. труды. – М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
6. Безруких, М. М. Методика «Копирования» [Текст] / М. М. Безруких, Л. В. Морозова. – 1996.
7. Венедиктова, М. В. Методическое пособие по обучению и воспитанию детей с нарушением зрения дошкольного возраста [Текст] / М. В. Венедиктова, Л. Н. Галкина. — Нижний Новгород : Перспектива, 2004. – 35 с.
8. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 2011. – 96 с.
9. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
10. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 2003. – 654 с.
11. Вовчик - Блакитная, М. В. Семейное воспитание [Текст] / М. В. Вовчик - Блакитная. – К. : Радянська школа, 1982. – 147 с.

12. Глуханюк, Н. С. Психодиагностика [Текст] / Н. С. Глуханюк, Д. Е. Щипанова. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.
13. Григорьева, Л. Г. Дети с проблемами в развитии [Текст] / Л. Г. Григорьева. – М. : Академкнига, 2002. – 415 с.
14. Дружинина, Л. А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушением зрения. Методические рекомендации [Текст] / Л.А. Дружинина. – Челябинск : АЛИМ, 2008. – 206 с.
15. Дружинин, В. Н. Психология [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2009. – 650 с.
16. Ендовицкая, Т. В. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов [Текст] / Т. В. Ендовицкая, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, М. И. Лисина, Я. З. Неверович, Г. А. Репина, Л. Г. Рузская, Д. Б. Эльконин; под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Элькониной; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. – М. : Просвещение, 1964. – 350 с.
17. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
18. Каменская, Е. Н. Социальная психология: конспект лекций [Текст] : учебное пособие / Е. Н. Каменская. – Изд. 5 - е, доп. и перераб. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 186 с.
19. Колесникова, Г. И. Специальная психология и педагогика [Текст] / Г.И. Колесникова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 268 с.
20. Конжаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] : для студ. высш. и сред. учеб. заведений / Г. М. Конжаспирова, А. Ю. Конжаспиров. – М. : издат. центр «Академия», 2001. – 176 с.
21. Копцева, Т. Г. Психолого-педагогическая характеристика незрячих и слабовидящих детей [Текст] / Т. Г. Копцева. – М. : ВЛАДОС, 2012. – 150 с.

22. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет [Текст] / Ун-т Рос. акад. образования – 5-е изд. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
23. Казакова, Н. А. Ориентировка в пространстве. Практическое пособие по обучению лиц с нарушением зрения [Текст] / Н. А. Казакова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 94 с.
24. Калашникова, Т. Н. Методика «Составь фигуру» [Текст] / Т. Н. Калашникова. – 2003.
25. Литвак, Л. Г. Тифлопсихологии [Текст] / Л. Г. Литвак. – М. : Просвещение, 2008. – 271 с.
26. Лубовский, В. И. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др. / под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 464 с.
27. Левченко, И. Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / И. Ю. Левченко. – М. : Коррекционная педагогика, 2005. – 118 с.
28. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста [Текст] / А. М. Леушина – М. : Просвещение, 1974. – 368 с.
29. Лингвистический словарь [Текст] / Под ред. В. Н. Ярцевой. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 260 с.
30. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / Под ред А. Г Рузской. – М. : Издательство «Институт практ. психологии», 2001. – 383 с.
31. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 410 с.
32. Малева, З. П. Подготовка детей дошкольного возраста с нарушением зрения к плеопто-ортоптическому лечению [Текст] / З. П. Малеева. – М. : Парадигма, 2011. – 127 с.

33. Мусейибова, Т. А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. А. Мусейибова. – Ленинград, 1964. – 19 с.
34. Маллаев, Д. М. Роль семьи в социализации личности детей с ограниченными возможностями развития [Текст] / Д. М. Маллаев, П. О. Омарова, А. Н. Магомедова. – М. : СМУР Академия, 2008. – 110 с.
35. Марцинковская, Т. Д. Детская практическая психология [Текст] : учебник / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М. : Гардарики, 2000. – 255 с.
36. Наумов, М. Н. Обучение слепых пространственной ориентировке [Текст] : учебное пособие / М. Н. Наумов. – М. : ВОС, 1982. – 250 с.
37. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учеб, для студ. высш, пед. учеб заведений / Р. С. Немов. В 3 кн. – 4 –е изд. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 604 с.
38. Нагаева, Т. И. Нарушения зрения у дошкольников: пространственная ориентация [Текст] / Т. И. Нагаева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 92 с.
39. Общение детей в детском саду и семье [Текст] / под ред. Т. А. Репиной, Р. Б. Стеркиной. – М. : Педагогика, 1990. – 280 с.
40. Панфилова, М. А. Игротерапия общения: тесты, и коррекционные игры [Текст] : практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М. А. Панфилова. – М. : «Издательство ГНОМ и Д», 2001. – 160 с.
41. Поваляева, М. А. Коррекционная педагогика [Текст] /М. А. Поваляева. – Ростов- на-Дону: Феникс, 2002. – 352 с.
42. Психологический словарь [Текст] / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб и доп. – М. : Педагогика – Пресс, 1999. – 440 с.
43. Подколзина, Е. Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. — 176 с.

44. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Плаксина. – М. : Владос, 2008. – 87 с.
45. Плаксина, Л. И. Методика «Словесная ориентировка» [Текст] / Л. И. Плаксина – 1997.
46. Подколзина, Е. Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина. – М. : ВОС, 2001. – 88 с.
47. Панков, О. П. Тренинг и игры для мышц глаз [Текст] / О. П. Панков. – М. : Астрель, 2011. – 224 с.
48. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 2011. – 720 с.
49. Смирнова, Е. О. Детская психология [Текст] : учебник для вузов / Е. О. Смирнова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 366 с.
50. Сверлов В. С. Пространственная ориентировка слепых [Текст] : пособие для учителей и воспитателей школ слепых / В. С. Сверлов. – М. : Учпедгиз, 1951. – 350 с.
51. Сорокин, В. М. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие / Под научн. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.
52. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика [Текст] / Е. А. Стребелева. – М. : Академия, 2002. – 312 с.
53. Столяр, А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников [Текст] : учеб. пособие / под ред. А. А. Столяра. – М. : Просвещение, 1988. – 300 с.
54. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика нарушения развития детей раннего дошкольного возраста [Текст] / Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2010. – 143 с.
55. Саматова, А. В. Дети с глубоким нарушением зрения [Текст] / А. В. Саматова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2012. – 94 с.

56. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л. И. Солнцева. – М. : «Полиграф сервис», 2000 – 126 с.
57. Тупоногов, Б. К. Организация коррекционно - педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей [Текст] / Б. К. Тупоногов. – М. : Владос, 2011. – 223 с.
58. Троицкая, С. И. Коррекция зрения у детей: практический курс [Текст] / С. И. Троицкая. – М. : Питер, 2010. – 282 с.
59. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии [Текст] : пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / под ред. Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 291 с.
60. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 2000. – 314 с.
61. Феоктистова В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей [Текст] / под ред. Л. И. Шипицыной. — СПб. : Питер Ком, 2005. – 45 с.
62. Урунтаева, Г. А. Детская психология [Текст] / Г. А. Урунтаева. – М. : Издательский Центр «Академия», 2010. – 368 с.
63. Широкова, Г. А. Практикум для детского психолога [Текст] / Г. А. Широкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 154 с.
64. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка [Текст] : учебно-методическое пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : Нов ГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
65. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Издательство Центр «Академия», 2011. – 384 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Диагностики по пространственной ориентировки

Методика 1: «Словесная ориентировка» (Л. И. Плаксина)

Цель: особенности усвоения словесных обозначений пространства и пространственных отношений (по отношению к плоскости, другим изображениям).

Инструкция: Покажи правую, левую руку, ногу, ухо и т.д.

1. На картинке 9 изображений. «Где находится собака» и т.д.
2. На картинке горизонтально изображены 6 цветных карандашей. «Где находится синий, красный и т.д. карандаши».
3. Картинка с изображением предметов в перспективе: «Расскажи, что находится ближе от тебя, дальше?».
4. Сюжетная картинка комнаты, предметов быта и людей: «Расскажи, где что находится в комнате».

Критерии оценок:

- 3 балла – ребенок использует относительно точные обозначения пространства, соотносит с рядом находящимися объектами;
- 2 балла – ребенок использует приблизительные обозначения, опираясь только на объекты, находящиеся рядом (соотнесение то с плоскостью, то с предметами);
- 1 балл – ребенок при ответе использует указательные жесты и слова «тут», «вот», «здесь», соотнесение не определяется.

Методика 2: «Копирование» (М. Безруких, Л. Морозова)

Цель: изучить пространственный анализ и умение копировать несложные формы.

Инструкция: Посмотри внимательно на рисунок-задание. Ты видишь фигуру. На что она похожа? Но она нарисована не просто так, а по точкам, т.е. каждая линия идет от одной точки к другой. Тебе нужно нарисовать такую же фигуру, соединяя линиями свободные точки. Будь внимателен, следи, от какой точки, к какой идут линии.

Критерии оценки:

3 балла – ребенок правильно воспроизводит рисунок, изображенный в задании.

2 балла – ребенок рисует линии не так, как они расположены на образце.

1 балл – ребенок не смог воспроизвести образец.

Методика 3: «Составь фигуру» (элементы игры «Танграм»).

Цель: пространственное расположение частей, умение воспринимать и воспроизводить рисунок из фигур по образцу, давать пространственную характеристику расположенным частям, используя предлоги и наречия.

Оборудование: набор геометрических фигур («Танграм»).

Инструкция: «Посмотри на образец. Сложи такую же фигуру как на образце».

Критерии оценки:

3 балла – ребенок правильно воспроизводит фигуру по образцу; объясняет последовательность составления и расположения фигур; пользуется предлогами и наречиями.

2 балла – ребенок составляет с помощью педагога, выбирает фигуры по одной, прикладывая ее к образцу; делает попытку рассказать о расположении фигур, ошибается.

1 балл – ребенок накладывает фигуры на образец и не может дать им словесную пространственную характеристику.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Наглядный материал по диагностике «Копирование» до коррекционной работы

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Наглядный материал по диагностике «Копирование» после коррекционной работы

