

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

«Педагогика и психология»

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения
посредством игр с природным материалом

Обучающийся

А.А. Зотова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. психол. наук Е.В. Некрасова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2023

Аннотация

В бакалаврской работе рассматривается решение актуальной проблемы развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом. Актуальность исследования подтверждается и целевыми ориентирами образования, указывающими на необходимость развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения и поиском психолого-педагогических средств реализации данного процесса.

Целью работы является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом.

В ходе работы решаются следующие задачи: проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом; выявить уровень развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения; определить и апробировать содержание работы по развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом; выявить динамику уровня ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Бакалаврская работа имеет теоретическое и практическое значение; включает введение, две главы, заключение, список используемой литературы (33 источника), 5 приложений. Текст иллюстрируют 2 рисунка и 14 таблиц. Основной текст работы изложен на 58 страницах.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы проблемы развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом.....	8
1.1 Особенности развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.....	8
1.2 Возможности игр с природным материалом в развитии ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.....	16
Глава 2 Экспериментальное исследование по развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом.....	21
2.1 Выявление уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.....	21
2.2 Организация и содержание работы по развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом.....	35
2.3 Выявление динамики уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.....	47
Заключение.....	53
Список используемой литературы.....	55
Приложение А Список детей исследуемой группы.....	59
Приложение Б Стимульный материал к диагностическим методикам.....	60
Приложение В Сводная таблица результатов констатирующего этапа...	62
Приложение Г Карты и схемы для проведения игр с природным материалом.....	63
Приложение Д Сводная таблица результатов контрольного этапа.....	66

Введение

Низкий уровень развития пространственной ориентировки является одной из причин, определяющих низкий уровень социальной адаптации слабовидящего ребенка, снижение его мобильности и контакта с окружающим миром. Ориентировка в пространстве – одна из главных и труднейших проблем тифлопедагогики, поскольку она наблюдается почти у 50% современных дошкольников с нарушениями зрения.

«Многочисленные исследования показали, что дети с нарушением зрения самостоятельно не могут овладеть навыками пространственного ориентирования, и нуждаются в систематическом, целенаправленном обучении с активным использованием нарушенного зрения и всех сохранных анализаторов. Только в этом случае возможно создание у детей целостного обобщенного образа осваиваемого пространства» [12].

«Для дошкольников с нарушением зрения характерны недостатки развития движений и малая двигательная активность. В свою очередь это вызывает трудности пространственной ориентировки, и недостатки в её развитии ограничивают в дальнейшем самостоятельность и активность детей с нарушением зрения во всех сферах деятельности. У них, по сравнению с нормально видящими сверстниками, значительно хуже развиты пространственные представления, возможности практической микро и макро ориентировки, словесные обозначения пространственных отношений» [17].

Многочисленные исследования (В.А. Кручинин, Л.И. Плаксина, В.А. Семенов, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова) показали, что дети с нарушением зрения самостоятельно не могут овладеть навыками пространственной ориентировки.

Известный педагог, исследователь Т.А. Мусейибова в своих исследованиях указывает на то, что развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения способствуют игры с природным материалом. Такие игры всегда интересны детям. Детям с нарушением зрения

важны тактильные ощущения, поэтому природные материалы, такие как каштаны, желуди, камушки, листья, семена, ракушки, песок, используемые педагогами во время образовательной деятельности, способствуют повышению внимания и развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения, а также способствуют компенсации зрительного дефекта.

Теоретический анализ изучаемой проблемы позволил выявить противоречие между необходимостью развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения и недостаточным использованием игр с природным материалом в данном процессе.

Исходя из этого, мы обозначили проблему исследования: каковы возможности игр с природным материалом в развитии ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована тема исследования: «Развитие ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом.

Объект исследования: процесс развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Предмет исследования: развитие ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом.

Гипотеза исследования: развитие ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом будет возможно, если:

- разработано содержание игр с природным материалом с учетом показателей ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения;

- включены игры с природным материалом в коррекционно-развивающую работу педагога-дефектолога с детьми;
- обогащена развивающая предметно-пространственная среда в группе играми с природным материалом.

Задачи исследования.

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом.

2. Выявить уровень развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

3. Определить и апробировать содержание работы по развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом.

4. Выявить динамику уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

– исследования пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста Л.А. Дружининой, Е.Н. Подколзиной, В.С. Сверлова, Ф.Н. Шемякина;

– исследования современного состояния проблемы развития ориентировки в пространстве у детей с нарушением зрения Л.С. Выготского, Л.П. Григорьевой, В.З. Денискиной, Л.И. Плаксиной, Е.Н. Подколзиной;

– исследования проблемы ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушением зрения посредством игр с природным материалом Т.А. Мусейибовой, Л.И. Плаксиной.

Методы исследования:

– теоретические (анализ психолого-педагогической, методической литературы, интерпретация, обобщение опыта);

- эмпирические (психолого-педагогический эксперимент – констатирующий, формирующий, контрольный этапы);
- методы обработки результатов (качественный и количественный анализ результатов исследования, наглядное представление материалов исследования в виде таблиц и рисунков).

Экспериментальная база исследования. АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад № 173 «Василек» города Тольятти. В исследовании принимали участие 10 детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Новизна исследования заключается в том, что определены возможности игр с природным материалом в развитии ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что описаны показатели и уровни развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что педагоги и педагоги-дефектологи в дошкольных образовательных организациях могут использовать разработанные игры с природным материалом для развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушением зрения.

Структура бакалаврской работы: введение, две главы, заключение, список используемой литературы (33 наименования), 5 приложений. Текст иллюстрируют 2 рисунка и 14 таблиц. Основной текст работы изложен на 58 страницах.

Глава 1 Теоретические основы проблемы развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом

1.1 Особенности развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения

Развитие ориентировки в пространстве в дошкольном детстве является одной из приоритетных задач образования и воспитания подрастающего поколения. Изучением данной проблемы занимались такие авторы как А.А. Люблинская, Т.А. Мусейибова. Данными педагогами велась исследовательская работа, в процессе которой был определен ряд критериев и закономерностей в развитии ориентировки в пространстве детей дошкольного возраста [18].

Исследователем Т.А. Муссейибовой рассмотрены особенности развития ориентировки в пространстве у дошкольников, а также выделены этапы работы по развитию у детей навыка ориентировки на местности и умение устанавливать связи между «объектами на ней». Полученные данные в ходе исследования позволили автору выделить и описать четыре этапа понимания детьми ориентировки в пространстве» [18]. Рассмотрим их подробнее.

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

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

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

На четвертом этапе отражение пространства носит уже более целостный характер, когда дети расширяют ориентировку в разных направлениях, местоположения объектов в их взаимосвязи и их обусловленности» [18].

Стоит отметить, что на первом этапе дошкольники воспринимают предметы как отдельные друг от друга элементы, а на последующих этапах осознают закономерности расположений предметов и объектов в пространстве [4].

«Н.Я. Семаго выделила уровни представлений о пространстве:

- первый уровень – пространственные представления о своём теле;
- второй уровень – пространственные представления о взаимосвязи внешних предметов и тела (по отношению к своему телу);
- третий уровень – уровень вербализации представлений о пространстве;
- четвёртый уровень – языковые представления (пространство языка)» [24, с. 75].

В.С. Сверлов даёт следующее определение пространственной ориентировке: «Это способность человека в каждый момент времени безошибочно представлять себе пространственное соотношение находящихся вокруг объектов и своё положение сравнительно любого из них» [23, с. 29].

«А.Г. Литвак определяет ориентацию в пространстве как процесс установления человеком своего месторасположения посредством системы отсчёта» [14, с. 185].

«Ориентация – это процесс определения собственного расположения на местности или направления своего пути по сравнению со сторонами горизонта и объектами, являющимися ориентирами на этой местности. Ориентир – искусственный или естественный объект, который не изменяется в пространстве и во времени» [15, с. 211].

Таким образом, «под ориентировкой в пространстве понимают умение разобраться в обстановке окружающего пространства. Уметь ориентироваться в пространстве это значит уметь распознавать размер и форму этого пространства, размер и форму предметов, его заполняющих, пространственное их расположение и собственное положение относительно каждого из них. С медицинской точки зрения ориентировка в пространстве – это способность человека определять своё местонахождение и характер

передвижения в пространстве сравнительно линии горизонта, вектора силы тяжести и окружающих предметов. Пространственная ориентировка представляет собой одно из важнейших условий взаимодействия организма с окружающим миром» [10]. «В основе ориентации в пространстве находится функциональное системное взаимодействие зрительного, вестибулярного, проприоцептивного, интероцептивного и прочих анализаторов» [3, с. 183].

Т.А. Мусейбова отмечает, что наиболее эффективно осуществлять работу по развитию ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста нужно по следующим разделам:

- «ориентация «на себе»; овладение «схемой собственного тела»;
- овладение и использование словесной системы отсчёта по основным пространственным направлениям: вперёд – назад, вверх – вниз, направо – налево;
- определение месторасположения объектов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчёта закрепляется на самом субъекте;
- определение собственного местоположения в пространстве («точки стояния») касательно всевозможных объектов, точка отсчёта при этом локализуется на другом человеке или на каком-либо предмете;
- распознавание пространственной размещенности предметов относительно друг друга;
- описание пространственного местоположения предметов при ориентации на плоскости, то есть в двухмерном пространстве; определение их размещенности сравнительно друг друга и по отношению к плоскости, на которой они находятся;
- ориентировка на листе бумаги» [18].

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

- понимание удаленности предмета и его местоположения;

- определение направлений;
- отражение пространственных отношений» [15].

Также А.А. Люблинская охарактеризовала процесс ориентировки в пространстве как совокупное взаимодействие ребенка с окружающим его миром. Так ребенок осваивает структуру пространственной ориентировки. Таким образом, можно заключить, что в основе формирования ориентировки в пространстве лежит собственный практический опыт ребенка [15].

Опыт накапливается в различных видах детской деятельности (наблюдения на прогулках, взаимодействие с взрослыми и сверстниками, подвижные и другие виды игр).

С приобретением опыта практической деятельности приходит и постепенное овладение, словом, обобщающим этот опыт. Первоначально формируется система ориентировки «на себе» исходя из особенностей строения собственного тела. Ориентировка на собственном теле служит исходной в освоении ребенком пространственных ориентировок [28].

Слово, с взрослением дошкольника, начинает приобретать все большую роль, при этом возникает потребность в какой-то системе отсчета. Так, будучи в раннем дошкольном возрасте ребенок ориентируется по чувственной системе отсчета, то есть по сторонам собственного тела, тогда как в старшем дошкольном возрасте в активной речи появляется словесная система пространственной ориентировки: вперед – назад, вверх – вниз, направо – налево. Данную систему можно назвать словесной [30].

Можно заключить, что дошкольный возраст является периодом освоения словесной системы отсчета по развитию ориентировки в пространстве.

Одним из самых трудных можно считать определение дошкольниками правой и левой стороны собственного тела, а также дифференцировку левой и правой стороны в пространстве. Поэтому ребенок постепенно осваивает данные обозначения словесной системы отсчета. Освоенная система отсчета

применяется им постепенно при условиях необходимости ориентировки в пространстве [8].

Дошкольники, имеющие зрительную патологию, отличаются от сверстников особенностями становления психофизических показателей, которые выражаются в малой физической активности, недостаточно развитой моторной сферой. С этим связаны проблемы в становлении основ ориентировки в пространстве, что влечет за собой ограниченность в проявлении самостоятельности. Детям с нарушением зрения (преимущественно с глубоким) не доступно самостоятельное, самопроизвольное освоение ориентировки в пространстве, поэтому существует необходимость в коррекционном сопровождении таких детей. Таким образом, ориентировка в пространстве является одной из важных проблем социальной адаптации детей с нарушениями зрения [16].

В исследованиях Л.И. Солнцевой говорится о замедленном темпе развития ориентировки в пространстве по сравнению с детьми с сохранным зрением. Автор отмечает, что процессы синтеза и анализа зрительной ориентации в находящемся пространстве проходят одинаково как у детей со зрительной патологией, так и у детей с сохранным зрением. Сходство заключается в том, что ребенком выделяются ярко выраженные, очевидные признаки и свойства, затем ребенок обращается к попытке анализа, сравнения, приводящее его к выводу [26].

Л.И. Плаксина говорит о снижении зрительного контроля из-за нарушения зрительных функций, что является причиной ошибок при определении ребенком местоположения предмета, а также его величины, формы и других качеств объекта [21].

Остановимся на рассмотрении характеристики развития ориентировки в пространстве у разных категорий детей с нарушением зрения.

Слепые дети испытывают страх перед передвижением в пространстве, что связано со слабо развитыми навыками ходьбы. Дети данной группы испытывают необходимость в постоянном сопровождении при передвижении.

Осуществляя передвижение в пространстве, слепой ребенок напряжен, скован, насторожен. Усилия ребенка при передвижении сводятся к тому, чтобы не упасть, не удариться о что-либо. Неизбежно появление страха перед самостоятельным передвижением, ребенку становится не важным изучение пространства вокруг него. «Следует учитывать, что в категорию слепые входят не только тотально слепые, но и дети, имеющие разнообразную степень остаточного зрения, существование которого, обуславливает характерные черты их ориентировки в пространстве. неспособность слепого ребёнка с остаточным зрением использовать его при передвижении, что также существенно затрудняет, замедляет развитие его возможностей самостоятельно ориентироваться в пространстве» [12].

«Слабовидящим детям характерно переоценивание своих зрительных способностей, что негативно отражается на успешности их самостоятельной ориентации в пространстве, так как они полагаются на неправильные, неполные визуальные образы» [21]. «Дошкольникам данной категории свойственно искаженное представление расположения предметов в пространстве, что обусловлено низкой остротой зрения и сопутствующими другими нарушениями зрительной функции» [18].

В особую категорию входят дети, имеющие косоглазие и амблиопию. При данном недуге ребенку сложно определить такие пространственные показатели как форма, величина и объём. При монокулярном характере зрения процесс ориентировочных действий с объёмными объектами усложнен, также затруднено определение местоположения того или иного объекта по принципу «от себя». При монокулярном зрении детям не представляется возможным рассчитать расстояние до объекта, предмета, в этом заключается сложность в развитии пространственной ориентировки [10].

Стоит отметить, что детям дошкольного возраста с нарушением зрения недостаточно сохранных анализаторов, например, таких как слух, обоняние, осязание, двигательные возможности, в самостоятельной ориентировке в пространстве. Для данной группы дошкольников характерен незначительный

объем словарного запаса, поэтому у детей с нарушением зрения отмечается неумение называть направления пространства, а также отмечать словесно признаки, касающиеся ориентировки [1].

Нарушения микро и макро-координации движений является одной из причин замедленности и неточности в пространственной ориентировке детей с нарушением зрения. Слабые навыки ориентировки в пространстве приводят к низкой двигательной активности, что в свою очередь порождает и другие отклонения в развитии.

Учеными и исследователями определено, что зрение дает человеку до 90% всей информации об окружающей действительности. С помощью зрения человек способен воспринять величины объектов, а также их удаленность и расположение друг от друга [9].

Выделим особенности пространственной ориентировки детей с нарушением зрения:

- слабые речевые возможности в определении пространственной ориентировки;
- неспособность в определении величины объектов;
- трудности в выделении степени расстояния и удаленности предметов;
- отсутствие возможности самостоятельной практической ориентации [19].

Проблема развития ориентации в пространстве является одной из самых востребованных направлений в обучении и воспитании детей с нарушением зрения.

«Понятие пространственной ориентации включает в себя оценку расстояний, размеров, форм, взаимного расположения объектов и их положения относительно ориентирующегося. Пространственная ориентация основана на прямом восприятии пространства и словесном обозначении пространственных категорий (местоположение, расстояние, пространственные отношения между объектами)» [13, с. 72].

Многие исследователи, такие как В.А. Кручинина, Л.И. Плаксина, В.А. Семенова, В.А. Феокистова утверждают, что детям с нарушением зрения недоступно самостоятельное овладение ориентировкой в пространстве. Данный процесс рекомендуется авторами, проводить в процессе специально спланированной и организованной работы.

Дошкольники с нормой в развитии могут определить положение объектов относительно других и двигаться среди окружающих предметов, например: «Стул стоит напротив окна, около стола», чего нельзя сказать о детях с нарушением зрения [17].

Многие ученые уделяют большое внимание разнообразным видам и формам работы с детьми с нарушениями зрения, но не многие рассматривают природные материалы как эффективное средство в данном процессе. Например, известный исследователь, педагог М.В. Васильева описывает развитие ориентировки в пространстве у детей с нарушением зрения с играми с природным материалом. Возможности игр с природным материалом в развитии ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения будет раскрыта в следующем параграфе данного исследования [32].

Таким образом, можно сказать, что ориентировка в пространстве сложный процесс, требующий от детей наличия таких качеств личности как внимание, восприятие, старательность.

1.2 Возможности игр с природным материалом в развитии ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения

«В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра. Непосредственно через игру дети получают необходимые знания, умения и навыки для дальнейшего развития. Существует множество различных развивающих игр для дошкольников, но наибольшую заинтересованность у детей вызывают игры с природным материалом» [13].

«Природные факторы близки и интересны детям. Родители сами делают выбор, чем играет их ребенок. Можно купить приставку и усадить ребенка перед телевизором за не менее интересным для него занятием, а можно купить лопатку и ведро и отправить на свежий воздух. Игры с природным материалом имеют неограниченный диапазон влияния на развитие личности ребенка. Они обеспечивают чувственный опыт ребенку, развивают анализаторы, сенсорные способности. Способы чувственного познания, умение выделять те или иные качества предметов развиваются в процессе содержательной интересной деятельности, прежде всего в игре. Развивается мышление, логические операции, умение обобщать, делать выводы. Развивается наблюдательность и интерес к естественным факторам» [10].

Игры с природным материалом развивают у детей многие способности: творческое воображение, мышление, фантазию, мелкую моторику, а также способствуют развитию ориентировки в пространстве [33].

«Если игры с природным материалом проходят без направлений взрослого, то часто бывают однообразными и малосодержательными. Взрослым следует знать виды игр с природным материалом, их содержание, вариативность, проявлять собственное творчество и инициативу» [16].

Влияние игр с природным материалом рассматривали многие педагоги и исследователи. Остановимся на их рассмотрении подробнее.

Дж. Локк говорил о играх с природными материалами: «Игры детей с природными материалами приучают их «добиваться того, что им нужно, собственными силами и собственным трудом, этим самым они будут приучаться к скромности в желаниях, к трудолюбию, усердию, размышлению, сметливости и расчетливости; эти качества будут им полезны, когда они станут взрослыми и поэтому должны приобретаться раньше и усваиваться, возможно, глубже» [3].

«Роберт Оуэн лишь провозглашал игру детей с природными материалами воспитательно-образовательным средством, но не раскрывал реальных путей использования этого средства ни в теории, ни в практике. Он

лишь подчеркивал необходимость наличия площадки для игр, которая также может стать местом встречи для детей от пяти до десяти лет после школьных занятий. Тут же может быть сделан навес, под которым в плохую погоду дети смогут найти себе занятие. Эту идею поддержал и американский педагог Джон Дьюи. Он считал, что развитию маленьких детей наилучшим образом способствует игра. В своих работах «Школа и общество», «Школа и ребенок», «Школа будущего» он пытается раскрыть сущность детской игры и приходит к выводу, что в основе игр с природными материалами лежит «построительный инстинкт», который реализуется в процессе придания материалам осязаемых форм» [6].

«Дж. Дьюи категорически возражал против того, что детей нужно тщательно охранять от реальных предметов и реальных поступков. Он считал, что игры с разнообразными материалами: дерево, песок, глина, камни, пряжа, железо, дают повод ребенку для применения материалов реальным образом. Такие игры вызывают живость чувств и точность наблюдений; они требуют ясного представления результатов, которых надо достигнуть, а также непосредственности и изобретательности в создании построек» [20].

«Несколько с иных позиций оценивала игры с природными материалами французский педагог Полина Кергомар. Она посчитала правомерным ввести игры в план работы материнских школ во Франции, и разработала содержание и методику руководства ими. Среди игр она особую роль отводила играм с природными материалами: водой, камешками, мхами, палочками» [27].

Французский педагог П. Кергомар писала о том, что игры с природным материалом несут под собой обучающую и воспитывающую основу. Данные игры позволяют изучать свойства различных веществ, объектов, предметов, также способствуют развитию инициативности, любознательности, изобретательности. П. Кергомар говорит о необходимости осуществления руководства со стороны педагога. Педагог направляет ребенка, давая ему новые инструкции, задания, наставления.

«Итальянский педагог Мария Монтессори также не отрицала роли природного материала в развитии детей. Но занятия ребенка с глиной, песком, водой, камнями она считала не игрой, а ручным трудом. Дети лепят вазы, посуду, кирпичики, домики, украшают их камешками и стеклами» [5, с. 62]. «Как они радуются, когда целый домик, результат их собственных трудов, вырастает рядом с участком, на котором они, также собственными заботами, разводят свой сад» [5].

«Русские педагоги К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова, А.С. Симанович, Л.К. Шлегер также однозначно отмечали положительную роль игр с природными материалами в воспитании и обучении дошкольников. В своих работах они подробно останавливались на важности создания условий для игр детей с природными материалами и разработке разнообразного содержания этих игр» [31].

В советский период проблемой игр с природными материалами занимались Е.И. Корзакова, В.Г. Нечаева, Е.И. Тихеева, Е.А. Флериная, Л.И. Чулицкая, С.Т. Шацкий.

«Теоретические основы игр с природными материалами представлены в психолого-педагогических исследованиях В.М. Васильевой, М.Д. Игрицкой, Е.И. Корзаковой, К.М. Лобановой, Е.А. Флериной. Значимость данного вида игр они видели в решении важных задач сенсорного воспитания, в развитии чувственного опыта детей, в совершенствовании таких жизненно важных психических процессов, как ощущение, восприятие, являющихся первыми ступенями в познании окружающего мира» [22].

«Для эффективного влияния на процесс всестороннего гармоничного развития ребенка необходима обязательная, грамотная организация со стороны взрослого.

Педагогическое руководство играми с природными материалами должно быть направлено на организацию условий, необходимых для развития ориентировочной деятельности детей и различных игровых действий. Так, для игр с песком следует использовать разнообразные пластмассовые и

деревянные лопатки, формочки, воронки, сита, ведерки, фигурки животных, куклы. Сухой песок дети могут пропускать через воронки, заполнять им баночки, пузырьки. Наличие влажного песка позволяет сооружать различные постройки» [25]. Для развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения могут быть такие игры с песком как игра в групповой песочнице. Песочница не занимает много места, она мобильна и легка в переноске. В песочнице можно разместить различные предметы, элементы конструкторов, природных материалов. Дети могут организовать игру по собственному замыслу или же под четким руководством педагога-дефектолога или воспитателя. Во время игры в песочнице у детей развивается умение определять пространственные отношения между предметами, умение обозначать в речи воспринимаемые признаки и направления пространства; умение ориентироваться в пространстве (вправо, влево, вверх, вниз).

Игры с природным материалом растительного происхождения могут проводиться с использованием палок, веток, желудей, коры. Если включить фантазию любой из этих предметов может стать лодочкой, корабликом, птицей, животным, мебелью или любым другим предметом по замыслу ребенка [29].

С помощью использования природного материала можно предложить детям игры дидактического характера. В отличие от покупных игр, игры с природным материалом всегда интересны детям, так как выполнены необычным, нетрадиционным способом [2].

Игры с природным материалом отличаются высокими свойствами тактильности, что очень важно для детей с нарушением зрения [7].

Игрой с применением природного материала, способствующей развитию ориентировки в пространстве может стать игра «Что изменилось?». Игра проводится индивидуально. Педагог предлагает ребенку рассмотреть предметы, которые разложены определенным образом на столе. Ребенок закрывает глаза, а педагог в это время убирает один предмет. Ребенок должен догадаться какого предмета не стало [11].

Выводы по первой главе. По мнению авторов, развитие ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения связано с рядом навыков: умения словесно определять пространственные отношения между предметами; умения ориентироваться на микроплоскости, в микропространстве, использовать схемы; умения ориентироваться в горизонтальном и вертикальном макропространстве; умения использовать в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов; умения ориентироваться «на себе».

Природные материалы всегда представляют интерес для детей дошкольного возраста, так как они являются объектами окружающего мира, к которому не каждый ребенок может быть причастным. Например, морские камушки, ракушки не встретишь в родном краю, а привезенные с южных городов природные материалы позволят ребенку поближе с ними познакомиться, а педагогу дадут возможность заинтересовать ребенка интересным пособием с их использованием и решить коррекционные образовательные задачи в процессе игры.

Глава 2 Экспериментальное исследование по развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом

2.1 Выявление уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения

Цель констатирующего этапа эксперимента – выявить уровень развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

База экспериментального исследования – АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад № 173 «Василек» города Тольятти.

В исследовании принимали участие 10 детей 5-6 лет с нарушениями зрения. Список дошкольников представлен в таблице А.1, приложении А.

На основе исследований А.Н. Корнева, Н.В. Дятко, Л.И. Плаксиной, И.Н. Садовниковой, Л.С. Цветковой, Г. Хэда были подобраны показатели диагностики уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта

Показатель	Диагностическая методика
умение словесно определять пространственные отношения между предметами	Методика 1 «Словесная ориентировка» (Л.И. Плаксына)
умение ориентироваться на микроплоскости, в микропространстве, использовать схемы	Методика 2 «Практическая ориентировка» (Л.И. Плаксына)
умение ориентироваться в горизонтальном и вертикальном направлениях	Методика 3 «Ориентировка в окружающем пространстве» (А.Н. Корнев)
умение использовать в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов	Методика 4 «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова, Л.С. Цветкова)
умение ориентироваться «на себе»	Методика 5 «Пробы Хэда» (Г. Хэд)

Методика 1 «Словесная ориентировка» (Л.И. Плаксына).

Цель: выявление уровня развития умения определять пространственные отношения между предметами.

Материал: иллюстрации (Приложение Б, рисунок Б.1-Б.2).

Ход. Экспериментатор предлагает ребенку выполнить задания, не связанные между собой:

- «Расскажи, где что находится в комнате. Что на переднем плане, что на заднем» (сюжетная картинка комнаты с бытом людей);
- «Расскажи, что находится ближе от тебя, дальше» (предметы в перспективе).

Критерии оценивания.

«Низкий уровень (1 балл): ребёнок при ответе использует указательные жесты и слова «тут», «вот», «здесь».

Средний уровень (2 балла): ребёнок использует приблизительные обозначения, опираясь только на объекты, находящиеся рядом (соотнесение то с плоскостью, то с предметами).

Высокий уровень (3 балла): ребёнок использует точные обозначения пространства» [21].

В результате проведения методики 1 «Словесная ориентировка» (Л.И. Плаксина) получены результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные результаты диагностики умения определять пространственные отношения между предметами

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	5	3	2
%	50	30	20

Низкий уровень показали 5 детей (50%). Дети затруднялись определить пространственные отношения между предметами. Например, в первом задании Максим М. долго смотрел на картинку, начал отвечать только тогда, когда его попросили, но ответ был неверным. Мальчик сказал: «На картинке все впереди, все вместе, в комнате. Мальчик с игрушками». Также можно

отметить, что дети данной группы не понимают пространственных отношений переднего и заднего плана. Михаил Л. очень стеснялся вступать в беседу с экспериментатором, в итоге не справился с заданием: показывал на предметы и просто называл их как в первом задании, так и во втором.

Средний уровень показали 3 воспитанника (30%). Дети допускали некоторые неточности, ошибки в определении отношений между предметами. Например, Иван К. верно указал на предметы переднего и заднего плана, ошибся лишь в том, что назвал и мальчика на переднем плане. Во втором задании Иван К. называл местоположение предметов, но о перспективе не говорил: «Косточка около собачки, стул за столом и стул около окна, часы и картина на стене, кошка ест из миски». Мальчик не пытался предложить перспективу пространственных отношений между предметами, даже когда ему давали наводящие вопросы.

Высокий уровень показали 2 ребенка (20%). Например, Никита М. в первом задании назвал предметы и объекты переднего и заднего плана: «На заднем плане окно и все что видно в окне: дома, здания, деревья. На самом переднем плане мяч и постройка из кубиков, подальше игрушки, кот, стул и мальчик, читающий книгу».

Во втором задании Мария П. назвала предметы в перспективе: «Собака хочет взять косточку, которая лежит около нее. Стул стоит у окна, но во время обеда его поставят за стол. На столе стоит посуда, это значит, что идет подготовка к приему пищи. Мы тоже так накрываем в саду». Девочка хорошо ориентируется в пространственных отношениях предметов и объектов, понимает их назначение.

Таким образом, умения определять пространственные отношения между предметами развито у детей в большей степени на низком уровне.

Методика 2 «Практическая ориентировка» (Л.И. Плаксина).

Цель: выявление умения ориентироваться на микроплоскости, в микропространстве, использовать схемы.

Материал: лист бумаги, карандаши, игрушки, схема с контурным изображением предметов (приложение Б, рисунок Б.3).

Ход. Данная методика представляет собой выполнение трех заданий:

– изображение геометрических фигур ребенком по инструкции экспериментатора: «Нарисуй круг по центру, над ним треугольник, справа от круга прямоугольник, слева овал, снизу от овала маленький круг»;

– по второму заданию ребенку предлагается расставить игрушки на полке в соответствии с указанием экспериментатора: «На верхнюю полку поставь матрешку, на нижнюю полку справа поставь машинку, по краям второй полки поставь кубики и так далее», когда ребенок закончил, экспериментатор предлагает ребенку рассказать, что где лежит;

– «А теперь задание «Расставь так же»: перед тобой картинка со схемой (Приложение Б, рисунок Б.3), посмотри на нее и расставь предметы на столе в соответствии со схемой, расскажи о местоположении каждой игрушки».

Критерии оценивания.

Низкий уровень (1 балл): ребенок не соотносит слова со схемой или действием, отвечая на вопросы использует в речи относительные слова или использует жесты, не владеет умением определения расстояния на глаз.

Средний уровень (2 балла): ребенку требуются дополнительные пояснение инструкции; затрудняется самостоятельно соотнести действия со схемой и словом; допускает ошибки при ориентировке на микроплоскости и микропространстве.

Высокий уровень (3 балла): ребенок вербально, верно, обозначает местоположение на микроплоскости и микропространстве, использует точку отсчета для ориентировки; понимает пространственные связи удаленных предметов; верно соотносит действия со схемой, движениями.

В результате проведения методики 2 «Практическая ориентировка» (Л.И. Плаксина) получены результаты, представленные в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные результаты диагностики умения обозначать в речи воспринимаемые признаки и направления пространства

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	6	3	1
%	60	30	10

Низкий уровень показали 6 детей (60%). В первом задании дети не воспринимали инструкции, некоторые путали направления, изображали неверные геометрические фигуры. Например, Максим М. первые две инструкции выполнил верно, но потом, когда нужно было определить правую сторону ошибся и в итоге не справился с заданием. Во втором задании дети выполняли действия не соответствующие инструкции экспериментатора. Например, Ксения С. не понимала, где находятся края полки, а также допускала ошибки при рассказывании местоположения игрушек на полке относительно друг друга и относительно самой полки. В третьем задании Михаил Л. взял, предлагаемые ему предметы и расставил на столе, без опоры на схемы. Когда мы спросили у него понял ли он задание он ответил, что понял, но менять в расположении предметов ничего не стал, сказал, что хочет поставить все именно так.

Средний уровень показали 3 детей (30%). В первом задании дети допускали некоторые ошибки, но чаще всего исправляли себя самостоятельно. Например, Иван П. перепутал круг с треугольником, но сам понял свою ошибку, зачеркнул и нарисовал рядом круг, а над ним треугольник. Далее допустил ошибку в определении левой стороны, хотя правую сторону определил верно. Стоит отметить, что мальчик не стал изображать неверный рисунок, а ждал помощи со стороны экспериментатора. Во втором задании дети допускали ошибки, но иногда могли исправить самостоятельно, также некоторые из воспитанников обращались за помощью к экспериментатору.

Например, Мария П. перепутала правую и левую сторону, хотя хорошо ориентировалась в месторасположении предметов на полках по заданию экспериментатора. В третьем задании Иван П. допускал ошибки при ориентировании в микропространстве, допустил ошибку в месторасположении фигуры медведя, он поставил его между елочкой и машиной. Не смог самостоятельно исправить ошибку, медленно выполнял задание.

Высокий уровень показал 1 ребенок (10%). В первом задании Никита М. верно изобразил фигуры на бумаге. В ситуациях с определением левой и правой стороны немного задумывался, но выполнил в итоге без ошибок. Во втором задании мальчик верно поставил все предметы на полки, а также смог объяснить их месторасположение относительно полки и других игрушек. В третьем задании мальчик справился с размещением фигур на микроплоскости с ориентацией на схему. Мальчик понимает удаленность предметов по отношению друг к другу, иногда отмерял расстояния с помощью указательного и большого пальца, стараясь сделать расстояние между предметами максимально одинаковым.

Таким образом, умение ориентироваться на микроплоскости, в микропространстве, использовать схемы у детей развито в большей степени на низком уровне.

Методика 3 «Ориентировка в окружающем пространстве» (А.Н. Корнев).

Цель: выявление уровня развития умения ориентироваться в горизонтальном и вертикальном направлениях.

Материал (оборудование): карандаш, ручка, альбом, игрушка, книга, протокол.

Ход. Диагностическое исследование проводится с каждым ребенком индивидуально. Перед началом работы ребенку проговаривается инструкция: «Перед тобой лежат предметы. Тебе нужно будет положить их так, как я попрошу:

- положи карандаш справа от альбома,
- положи кубик слева от книги,
- определи, где находится карандаш по отношению к книге,
- определи, где находится кубик по отношению к альбому,
- положи книгу перед собой,
- положи карандаш слева от книги,
- положи кубик справа от книги,
- положи карандаш на книгу,
- положи ручку под альбом,
- определи, где находится ручка по отношению к альбому» [21].

Критерии оценивания.

«Низкий уровень (1 балл): при выполнении инструкции ребенок допустил 4 и более ошибок.

Средний уровень (2 балла): ребенок выполнил инструкцию с допущением 2-3 ошибок.

Высокий уровень (3 балла): ребенок правильно выполнил инструкцию, не допустил ошибок или допустил 1, но правильно исправил ее после указания взрослого» [21].

В результате проведения методики 3 «Ориентировка в окружающем пространстве» (А.Н. Корнев) получены результаты, представленные в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные результаты диагностики умения ориентироваться в горизонтальном и вертикальном направлениях

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	5	4	1
%	50	40	10

Низкий уровень показали 5 детей (50%). Дети выполняли действия не соответствующие инструкции экспериментатора или выполняли, но они были не верными. Например, Максим М. и Ксения С. не понимают словесных

инструкций с использованием предлогов «на», «под», «за», также у детей не сформированы понятия «лево» и «право». Лена П. выполняла действия с предметами, но не по заданию: карандаш положила сверху от альбома, а нужно было справа; кубик положила верно слева от книги, но назвать где находится карандаш не смогла, сказала: «На столе»; также не смогла положить кубик справа от книги – положила его сверху от книги; карандаш положила на книгу, ручку под альбом не смогла положить – положила его снизу от альбома, соответственно, неверно определила местонахождение ручки по отношению к альбому.

Средний уровень показали 4 детей (40%). Дети справились с заданием, но при этом допустили ошибки. Например, Иван К. ошибся при расположении кубика слева от книги и при расположении карандаша слева от книги. Иван П. допустил ошибку при расположении кубика справа от книги, положил ручку снизу от альбома, а не под альбом, также не смог определить, где находится ручка по отношению к альбому. Мария П. допустила ошибки при работе с инструкциями на основе предлогов: положила карандаш не на книгу, а сверху от книги, ручку не смогла положить под альбом, сказала, что не понимает, как это сделать.

Высокий уровень показал 1 ребенок (10%). Никита М. справился с заданием без ошибок. Мальчик хорошо ориентируется в макропространстве, действовал по инструкции экспериментатора, иногда ему требовалось немного времени, чтобы подумать, не ошибиться. Так как временных ограничений по заданию не было, не торопили мальчика.

Таким образом, уровень умения ориентироваться в горизонтальном и вертикальном направлениях развит у детей в большей степени на низком уровне.

Методика 4 «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова, Л.С. Цветкова).

Цель: выявление уровня развития умения использовать в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов.

Материал: картина, протокол.

Ход. Диагностическое исследование проводится с каждым ребенком индивидуально. Перед началом работы ребенку предлагается внимательно посмотреть на картинку (Приложение Б, рисунок Б.4), затем ответить на вопросы.

Задание на понимание предлогов.

Инструкция: «Покажи:

- что находится над деревом,
- что находится под деревом,
- кого ты видишь на дереве,
- кого ты видишь перед деревом,
- кто находится за деревом,
- кто смотрит из-за дерева,
- кто двигается от дерева,
- кто двигается к дереву,
- кто вылезает из-под дерева,
- что падает с дерева,
- что за отверстие в дереве,
- кто смотрит из дупла» [12].

Задание на употребление предлогов.

Инструкция: «Скажи,

- где находится солнце,
- где растет гриб,
- где сидит белка,
- где находится ежик,
- где прячется волк,
- откуда он выглядывает,
- куда ползет улитка,
- куда идет кот,
- откуда вылезает крот,

- откуда падают листья,
- где сидит сова,
- откуда она смотрит на нас» [12].

Критерии оценивания.

«Низкий уровень (1 балл): ребенок допустил 7 и более ошибок при ответе на вопросы.

Средний уровень (2 балла): ребенок ответил на вопросы с допущением от 4 до 6 ошибок.

Высокий уровень (3 балла): ребенок ответил на вопросы с допущением от 1 до 3 ошибок, исправленных после уточнения взрослого» [21].

В результате проведения методики 4 «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова, Л.С. Цветкова) получены результаты, представленные в таблице 5.

Таблица 5 – Количественные результаты диагностики умения использовать в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	5	4	1
%	50	40	10

Низкий уровень показали 5 детей (50%). В первом задании на понимание предлогов дети допускали многочисленные ошибки. Например, Валерия Я. справилась с некоторыми заданиями по инструкции «Покажи», но с заданием по инструкции «Скажи», не справилась. Например, Валерия употребляла такие слова как «здесь», «там», «вот», избегая употребления предлогов, могла сказать, что солнце наверху, а ежик внизу картинки, но не относительно дерева или других животных.

Средний уровень показали 4 детей (40%). Мария П. также, как и в предыдущем задании не смогла определить животных под деревом, говорила, что все около дерева. Также у девочки возникли затруднения с названием местоположения объектов картинки. Иван К. допустил ошибку в назывании

местоположения белки, кота, солнца и волка. Мальчик сказал: «Белка в дереве», «Кот на земле», «Солнце высоко, там», «Волк у дерева». Иван П. также сделал несколько ошибок. Мальчик не смог ответить на вопрос: «Что падает с дерева», а также не смог верно употребить предлоги и назвать животных, которые находятся перед деревом, того кто смотрит из-за дерева, того кто двигается к дереву.

Высокий уровень показал 1 ребенок (10%). Без ошибок справился с заданием Никита М. Мальчик хорошо ориентируется в местоположении предметов и объектов на иллюстрации, также умения использует в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов.

Таким образом, умение использовать в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов в большей степени развито на низком уровне.

Методика 5 «Пробы Хэда» (Г. Хэд).

Цель: выявление уровня развития умения ориентироваться «на себе».

Материалы: протокол, бланк на каждого ребенка.

Ход. Диагностическое исследование проводится индивидуально. Перед началом работы делается вступление: «Сейчас я буду давать тебе различные задания, тебе нужно будет выполнить то, что я попрошу сделать. Ты ведь знаешь части тела? Тогда, я думаю, ты отлично справишься». «Далее ребенку даются инструкции:

- дотронуться правой рукой правого плеча,
- дотронуться левой рукой левого уха,
- дотронуться правой рукой до левого уха,
- дотронуться левой рукой до правого уха,
- дотронуться правой рукой до левого локтя,
- дотронуться правой рукой правого уха, а левой рукой левого глаза,
- дотронуться правой рукой правого глаза, а левой рукой правого локтя,
- дотронуться левой рукой правого уха, а правой рукой правого глаза,

– дотронуться правой рукой левого колена, а левой рукой коснуться носа,

– дотронуться правой рукой левого уха, а левой рукой правого глаза» [3].

Критерии оценивания.

Низкий уровень (1 балл): ребенок допускает 5 и более ошибок.

Средний уровень (2 балла): ребенок затрудняется выполнить некоторые инструкции, допускает от 3 до 4 ошибок.

Высокий уровень (3 балла): ребенок выполняет инструкцию с допущением 1 ошибки.

В результате проведения методики 5 «Пробы Хэда» (Г. Хэд) получены результаты, представленные в таблице 6.

Таблица 6 – Количественные результаты диагностики умения ориентироваться «на себе»

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	6	4	–
%	60	40	–

Низкий уровень показали 6 детей (60%). Основной ошибкой воспитанников стало не умение определять правую и левую сторону. Например, Максим М. ориентируется в частях своего тела, но он постоянно путал левую и правую руку, даже когда им был получен опыт называния левой и правой стороны. Дети данной группы хорошо знают части тела, но отсутствие знаний, касающихся правой и левой стороны, отсутствуют.

Средний уровень показали 4 детей (40%). Никита М. допустил ошибки при касании левой рукой до правого уха, правой рукой правого уха, а левой рукой левого глаза, правой рукой левого колена. Иногда мальчик самостоятельно мог исправить свой выбор, но ответ уже не был засчитан. Иван П. допустил ошибки при касании правой рукой правого плеча, правой рукой до левого локтя, правой рукой правого глаза, а левой рукой правого локтя.

Высокий уровень не показал ни один ребенок.

Таким образом, умение ориентироваться «на себе» у детей развито в большей степени на низком уровне.

По результатам, проведенной диагностики преобладают средний и низкий уровень развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения. Данные показатели наглядно представлены в таблице 7 и на рисунке 1 (Приложение В, таблица В.1).

Таблица 7 – Количественные результаты диагностики уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	5	4	1
%	50	40	10

Представим графическое отображение результатов на рисунке 1.

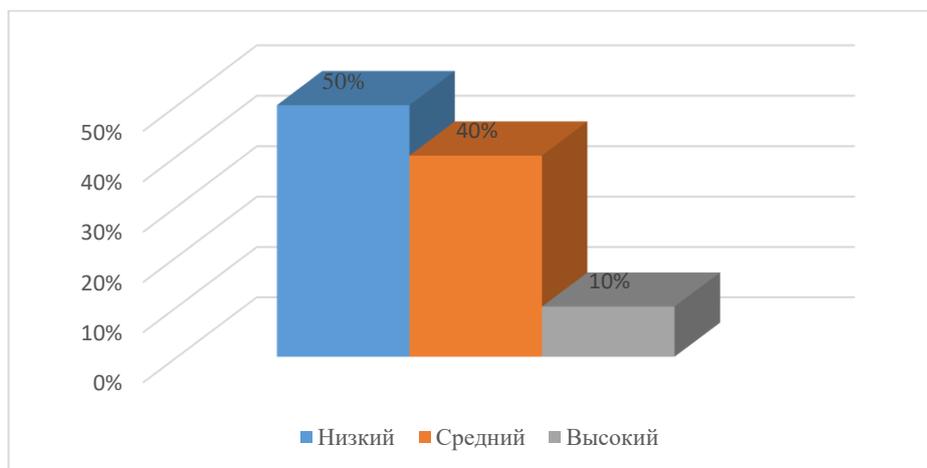


Рисунок 1 – Количественные результаты диагностики уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения

Проведем качественную характеристику каждого уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения по результатам констатирующего этапа исследования.

Низкий уровень (5 детей – 50%): при ответе на вопросы по определению пространственных отношений между предметами, дети используют указательные жесты и слова «тут», «вот», «здесь», соотнесение не определяют;

дети не соотносят слова со схемой или действием, отвечая на вопросы используют в речи относительные слова или используют жесты, не владеют умением определения расстояния на глаз; при выполнении инструкции по умению ориентироваться в горизонтальном и вертикальном направлениях дети допускают 4 и более ошибок; при необходимости использовать в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов допускают 7 и более ошибок; выполняют инструкцию с допущением 5 и более ошибок при ориентировке на себе.

Средний уровень (4 детей – 40%): при ответе на вопросы по определению пространственных отношений между предметами дети используют приблизительные обозначения, опираясь только на объекты, находящиеся рядом (соотнесение то с плоскостью, то с предметами); требуются дополнительные пояснения инструкции; дети затрудняются самостоятельно соотнести действия со схемой и словом; допускают ошибки при ориентировке на микроплоскости и микропространстве; при выполнении инструкции по умению ориентироваться в горизонтальном и вертикальном направлениях дети допускают 2-3 ошибки; при необходимости использовать в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов допускает 4-6 ошибок; выполняют инструкцию с допущением 3-4 ошибок при ориентировке на себе.

Высокий уровень (1 ребенок – 10%): при ответе на вопросы по определению пространственных отношений между предметами использует точные обозначения пространства, соотносит с рядом находящимися объектами; ребенок вербально, верно обозначает местоположение на микроплоскости и микропространстве, использует точку отсчета для ориентировки; понимает пространственные связи удаленных предметов; верно соотносит действия со схемой, движениями. Соотносит практические действия со словом, схемой, различает удалённость; при выполнении инструкции по умению ориентироваться в горизонтальном и вертикальном направлениях допускает не более 1 ошибки; при необходимости использовать

в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов, допускает 1-3 ошибки; ориентируется на «себе».

С помощью анализа результатов диагностического исследования можно сделать вывод о том, что дети 5-6 лет с нарушениями зрения имеют трудности в развитии ориентировки в пространстве, у них преобладает низкий и средний уровни ее развития, и нуждаются в специальной коррекционно-развивающей помощи.

2.2 Организация и содержание работы по развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом

Цель формирующего этапа исследования: организация и содержание работы по развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения посредством игр с природным материалом.

Работа на формирующем этапе строилась на основе гипотезы исследования:

- разработано содержание игр с природным материалом с учетом показателей ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения;
- включены игры с природным материалом в коррекционно-развивающую работу педагога-дефектолога с детьми;
- обогащена развивающая предметно-пространственная среда в группе играми с природным материалом.

Содержание игр с природным материалом ориентировано на показатели ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения, выделенных на констатирующем этапе исследования.

Для проведения игр с природными материалами нами разрабатывался и наглядный материал: схемы, алгоритмы, которые мы разрабатывали с учетом требований проведения игр для детей с нарушениями зрения. Наглядный

материал наклеен на картон. Иллюстрации яркие, контрастные от основного фона, без лишних деталей. Размер карточек составил 15-20 сантиметров, то есть достаточно крупный. Объектами схем и алгоритмов являются хорошо знакомые детям природные материалы. Карточки и схемы предлагали детям со сходящимся косоглазием – на подставке, с расходящимся – на горизонтальной плоскости.

В основном, нами давалась словесная инструкция. Поддерживали действия ребенка словесно («Хорошо», «Молодец») и с помощью телесных средств (поглаживание по руке, голове).

Для того, чтобы зрительный анализатор детей не перегружался, проводили гимнастику для глаз. Упражнения подбирали средней сложности, чтобы каждый ребенок справлялся. Проводили упражнения, перерывая игру примерно на половину или после проведения игры.

Разработанные нами игры с природным материалом по развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Игры с природным материалом по развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения

Название игры	Цель	Природный материал
«Что изменилось?»	Формирование умения словесно определять пространственные отношения между предметами.	Шишка, желудь, спил, грецкий орех, камень, ракушка.
«Необычная картина»		Песок, камни (2 штуки белого и черного цвета), желудь, шишка, палочка, фасоль, грецкий орех, каштан, косточка сливы, деревянные брусочки.
«Поставь куда скажу»		Фасоль, белый и черный камень, ракушка, шишка, спил дерева.

Продолжение таблицы 8

Название игры	Цель	Природный материал
«Муха»	Формирование умения ориентироваться на микроплоскости, в микропространстве, использовать схемы.	Камень, желудь, каштан.
«Построй по схеме»		Сухой кленовый листок, маленький камень, ракушка, стеклышки, фасоль, грецкий орех.
«Повтори по инструкции»		Сухой кленовый листок, маленький камень, ракушка, стеклышки, фасоль, грецкий орех.
«Путешествие соломинки»	Формирование умения ориентироваться в горизонтальном и вертикальном направлениях.	Куколка из соломы
«Повтори последовательность»		Фасоль, косточки сливы, каштаны, ракушки.
«Вверх – вниз»		Каштаны, грецкие орехи, шишки, косточки сливы.
«Тепло – холодно»	Развитие умения использовать в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов.	Шишка, желудь, каштан.
«Что, где лежит»		Камни (2 штуки белого и черного цвета), желудь, шишка, палочка, фасоль, грецкий орех, каштан, косточка сливы.
«Слушай внимательно»		Спил дерева диаметром 20 сантиметров, каштан, палочка, сухой березовый лист
«Бабочка»	Развитие умения ориентироваться «на себе».	Бабочка из сухих листьев, и желудя, палочка.
«Человек»		Горох, гречка, фасоль, соломинки, палочки, косточки вишни, сливы, тыквы.
«Команды»		Палочка, шишка, спил дерева, каштан.

Остановимся на рассмотрении особенностей проведения игр с детьми с использованием природных материалов.

Для развития умения словесно определять пространственные отношения между предметами провели игры: «Что изменилось?», «Необычная картина», «Поставь куда скажу».

Игра «Что изменилось?» проводилась индивидуально. Педагог предлагает ребенку рассмотреть предметы, которые разложены определенным образом на столе. Ребенок закрывает глаза, а педагог в это время убирает один предмет. Ребенок должен догадаться какого предмета не стало и объяснить, где лежал предмет относительно других предметов. У Максима М. и

Михаила Л. возникли проблемы с определением местоположения предметов, тогда мы сократили их количество и проговорили наименование каждого предмета. В более легкой форме ребята справились, постепенно мы усложняли игру до первоначального ее замысла. Иван П. удивился при виде природного материала, а не привычных игр, пособий. Проявив интерес, мальчик очень старался и справился с заданием самостоятельно.

Для игры «Необычная картина» помимо природных материалов и песочницы нам потребовался деревянный конструктор, фигурки животных. Мы предложили детям стать художниками, но художниками необычными. Предложили не просто нарисовать картину на листе бумаги, а смастерить ее в песочнице. Все дети охотно соглашались поиграть в такую творческую игру. В начале они определили предметы первого плана, затем перешли к предметам заднего плана. Например, Максим П. назвал свою картину «В деревне», на передний план он поставил домашних животных, на заднем плане он построил дом из деревянного конструктора, природными материалами создал огород и сад, выложил тропинки по участку. Мальчик ориентировался в понимании объектов переднего и заднего плана. В конце мы посмотрели через рамку на картину и еще раз назвали объекты и предметы, которые находятся далеко или близко, также обсудили перспективу объектов необычной картины.

Перед началом игры «Поставь куда скажу» расположили природные материалы на столе рядами, оставляя промежутки между объектами. Ребенку нужно было положить фасоль в то место, куда укажет педагог.

Инструкции:

- положи фасоль между шишкой и белым камнем,
- положи фасоль под черным камнем,
- между ракушкой и шишкой,
- около спиля дерева,
- перед белым камнем,
- под спил дерева,
- на белый и черный камень.

Дети справились с игрой, но некоторые допускали ошибки. Например, Иван К. ошибся при определении фасоли между ракушкой и шишкой, а также перед белым камнем. Максим М. перед тем, как выбрать место для фасоли часто спрашивал: «Сюда?». Мальчик обращался за подсказками. Иван П. очень старался, не хотел ошибиться, но не смог положить фасоль под спил дерева. После игры мы объяснили мальчику значение предлога «под», в итоге он сказал, что понял его значение. Михаил Л. выполнял действия, не соответствующие заданию. Валерия Я. решила положить фасоль не на белый и черный камень, а под. Девочка перепутала значения предлогов, когда мы стали ей объяснять их значение и различие, девочка сказала, что она поняла и просто немного запуталась.

Для развития умения ориентироваться на микроплоскости, в микропространстве, использовать схемы провели игры «Муха», «Построй по схеме», «Повтори по инструкции».

Для игры «Муха» необходимо игровое поле (Приложение Г, рисунок Г.1), фишка в виде камня, желудя или каштана. Ребенку необходимо по инструкции педагога передвигать фишку по игровому полю. В начале предложили детям выбрать фишку из предложенных природных материалов. Далее предложили поставить ее в правый нижний угол и проверив верность ее установки перешли к основному содержанию игры. Детям нужно было двигать фишку по словесной инструкции педагога: «Передвинь фишку вверх, затем влево, затем вниз, затем влево, затем вверх, затем вправо». При повторении игры инструкция изменялась. Игра проводилась с детьми в малых группах. Лена П. старалась слушать инструкцию внимательно, но часто спрашивала: «Так?». Иногда девочка путала левую и правую стороны. Валерия Я. выполняла действия по инструкции лишь только тогда, когда ее сосед выполнял ход. Когда мы это заметили, мы попросили Валерию пересесть за отдельный стол и девочка продолжила выполнять задание самостоятельно.

Для игры «Построй по схеме» использовали схемы (Приложение Г, рисунок Г.2-Г.3). Детям нужно было расположить природные материалы в

соответствии со схемой. Игру проводили индивидуально. Иван К. выполнял задание исходя из рядов, то есть мальчик условно разделил схему на ряды и ориентировался под ним, но все же допустил одну ошибку: перепутал местами ракушку и камень. Ксения С. выполняя задание по первой схеме, допустила несколько ошибок, торопилась. Приступив к выполнению заданий по второй схеме, мы предложили девочке не торопиться и подумать, как необходимо расположить предметы, лишь только потом приступить к заданию. Работая по второй схеме, девочка допустила лишь одну ошибку: ракушку поместила слева от грецкого ореха, под кленовым листом.

Для игры «Повтори по инструкции» использовали те же природные материалы, что и в игре «Построй по схеме». Детям предлагалось прослушать инструкцию и выполнить задание на плоскости. Предложили детям следующие инструкции:

- возьми камень и положи перед собой, положи ракушку над камнем, фасоль справа от ракушки, кленовый лист слева от камня, грецкий орех расположи под клиновым листом, цветное стеклышко слева от грецкого ореха;
- возьми ракушку и положи перед собой, положи стеклышко слева от ракушки, фасоль над цветным стеклышком, кленовый лист справа от цветного стеклышка, грецкий орех под цветным стеклышком;
- возьми грецкий орех и положи перед собой, сверху от ореха положи цветное стеклышко, справа от него положи ракушку, под ракушкой камень, справа от камня положи фасоль, слева от грецкого ореха положи кленовый лист.

На слух воспринимать инструкцию детям было сложнее, чем ориентироваться в подобной игре по схеме. Лучше всех с игрой справился Никита М. Мальчик хорошо ориентируется в понятиях пространственной ориентировки, понимает пространственные отношения между предметами. Мария П. выполняла задание охотно. Лена П. допускала многочисленные ошибки в начале выполнения задания, затем мы стали давать инструкцию

девочке в более медленном темпе, чтобы девочка могла проанализировать инструкцию и выполнить ее. Чаще всего Лена ошибалась в заданиях, связанных с левой или правой стороной, потому что не знала, как их отличать. Здесь мы напомнили девочке, что правой рукой она держит ложку, карандаш, что правая рука главная, а левая эта та, которая помогает. Здесь девочка сказала, что поняла и предложила поиграть еще. Максим М. выполнял задание неохотно, постоянно говорил, что ему сложно и он не понимает, что нужно делать, даже тогда, когда мы в очередной раз повторяли инструкцию.

Для развития умения ориентироваться в горизонтальном и вертикальном направлениях провели игры «Путешествие соломинки», «Повтори последовательность», «Вверх – вниз».

Игра «Путешествие соломинки» проводилась индивидуально. Для данной игры изготовили карточки – маршруты и маленькую соломенную куколку (Приложение Г, рисунок Г.4-Г.5). Ребенок должен расшифровать маршрут соломинки, назвав маршрут по клеточкам начиная со старта и заканчивая финишем. Самостоятельно справились с игрой Никита М. и Иван П. Помощь потребовалась Марии П., она понимала задание, но что-то мешало ей сконцентрироваться и она допускала ошибки в определении сторон направления соломинки. Никита М. плохо знал цифры, даже в пределах трех посчитать затруднялся, поэтому здесь мы оказывали ему помощь, направления движения соломинки по маршруту называл верно.

В игре «Повтори последовательность» детям предлагалось повторить последовательность предметов по горизонтальной и вертикальной оси на плоскости. В начале дети просто повторяли последовательность, затем мы стали усложнять игровое задание и стали делать пропуски в звеньях последовательности, ребенок должен был определить недостающий предмет в цепи и восстановить верный ход предметов. Первые серии задания проводили с тремя предметами, затем увеличили до пяти. Иван П. и Михаил Л. только при повторном выполнении задания справлялись без ошибок. Иван К. иногда терял ход последовательности, но немного подумав и разобравшись мальчик

справлялся с заданием. Ксения С. после каждого действия ждала оценки и лишь потом продолжала выполнение задания.

Для проведения игры «Вверх – вниз» мы использовали интерактивную технологию «Дерево». Разместили на нем природные материалы: каштаны, грецкие орехи, шишки, косточки сливы. Задавали детям вопросы: что расположено сверху, а что снизу, что справа и что слева от ствола дерева, что внизу слева, внизу справа; покажи предметы, которые ближе остальных расположены по отношению к стволу дерева. Максим П. уверенно отвечал на все вопросы и справился без ошибок. Лена П. каждый раз при ответе трогала и считала природные материалы.

Для развития умения использовать в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов, провели игры «Тепло – холодно», «Что, где лежит», «Слушай внимательно».

Играя в игру «Тепло – холодно» в начале использовали шишку. Дети закрывали глаза, в этот момент мы прятали шишку в групповой комнате. Далее, дети начинали искать шишку. Тот, кто был ближе остальных к шишке слышал инструкции «Тепло», инструкцию «Горячо», когда ребенок очень близко от объекта поиска. Первым шишку нашел Максим П. Мальчик внимательно слушал словесную инструкцию и двигался в верном направлении. Валерия Я. в начале не поняла смысла игры и поэтому двигалась мало, не проявляла инициативы, но потом девочка осознала смысл и даже нашла предмет быстрее остальных детей. Повторили игру еще несколько раз с желудем и каштаном. В течении прохождения практики мы заметили, что дети самостоятельно играли в эту игру: выбирали водящего – он и давал инструкции игрокам в части направления движения. В самостоятельной игре дети использовали природные материалы: камни, ракушки, палочки.

Игра «Что, где лежит» проводилась индивидуально. Перед началом игры разложили множество природных материалов на трех полках (по три предмета на полке) и подготовили карточки – иллюстрации с изображением природных материалов. Схема размещения предметов на полке представлена

в приложении Г на рисунке Г.6. Ребенок выбирал карточку случайным образом и называл местоположение предмета на полке относительно других предметов. Максим П. допускал ошибки при определении местоположения шишки и желудя, остальные предметы назвал верно. Мария П. назвала верхнюю полку «самой высокой», что было неправильно, тогда мы объяснили девочке, что нужно говорить: «На верхней полке». Стоит отметить, что нижнюю и вторую полку девочка называла верно, также верно она называла местоположение предметов на полке: «Каштан лежит первый на второй полке, справа от него фасоль. Над каштаном камень, под каштаном шишка». Ксении С. было сложно называть местоположение природных материалов на полке, тогда мы предложили ей выполнять задание вместе, постепенно назвали соседей выпавшего предмета, а затем его местоположение относительно них.

Для игры «Слушай внимательно» нам понадобились следующие природные материалы: спил дерева диаметром 20 сантиметров, каштан, палочка, сухой березовый лист. Детям давали инструкцию и задавали вопросы:

- положи каштан на спил дерева – где лежит каштан;
- возьми каштан – откуда ты взял каштан;
- спрячь березовый лист под спил дерева – где лежит березовый лист;
- достань березовый лист из-под спила дерева – откуда ты достал березовый лист;
- положи под спил дерева березовый лист, а под лист палочку – где лежит палочка;
- достань палочку – откуда ты достал палочку.

При выполнении задания дети учились употреблять предлоги в активной речи. Например, Ксения С. выполняла задание без ошибок. Девочка смогла выполнить задание и использовала для этого вербальные средства. Были и те дети, которые допускали несколько ошибок. Например, Михаил Л. На вопрос: «Откуда ты достал березовый лист?», ответил: «Из-за спила дерева», что было

неверным ответом. Тогда мы объяснили мальчику, что означает предлог «из-под». Лена П. с первым вопросом справилась, но ответить откуда она берет каштан не смогла, ответила: «Оттуда». Спрятать лист под спил смогла, а назвать откуда его достала не смогла. Никита М. не мог выполнить инструкции, связанные с размещением предмета под спилом дерева. Максим М. не смог назвать местоположение предметов под спилом, под листом, хотя по инструкции действия выполнил верные. Данная игра проводилась индивидуально, поэтому с каждым, кто не понимал предлоги проработали их дополнительно повторив игру.

Для развития умения ориентироваться «на себе» провели игры «Бабочка», «Человек», «Команды».

Игру «Бабочка» проводили индивидуально с каждым ребенком группы. Для игры «Бабочка» изготовили из желудя и сухих листьев березы бабочку и посадили ее на палочку. Педагог прикладывал бабочку на палочке к частям тела ребенка (левое/правое ухо, рука, нога и далее) и спрашивал: «Куда села бабочка?». Ребенок должен был ответить полным предложением. Иван К. допускал некоторые ошибки, например, неверно назвал левое плечо и левое колено. Валерия Я. пыталась ловить бабочку и постоянно отвлекалась от задания. Михаил Л. постоянно говорил: «Здесь», вместо конкретного описания местоположения бабочки на своем теле. Без ошибок справились Никита М., Иван П. и Мария П.

Для игры «Человек» для каждого ребенка мы подготовили напечатанный образ человека на листе бумаги. Сказали детям: «Ребята, в этих человечках изобразите себя, какими вы себя видите. Можно использовать все, что вы видите на столе: горох, гречка, фасоль, соломинки, палочки, косточки вишни, сливы, тыквы». После того как дети выложат человечков проводится индивидуальная беседа по творческой работе ребенка. Детям задали вопросы: покажи левую/правую руку; покажи левую/правую ногу, ухо, глаз и так далее. Например, Максим М. на констатирующем этапе путал левую и правую сторону, а в данной игре уже определял эти стороны. Мальчик говорил: «На

левой руке фасоль – это браслет, на правой браслета нет». Мальчик с позитивом отвечал на вопросы, допускал ошибки, но исправлял сам себя самостоятельно. Мария П. вместо обуви положила на ноги семечки тыквы и в процессе беседы обратила на это наше внимание, девочка справилась с заданием практически без ошибок.

В игре «Команды» мы разложили перед детьми множество природных материалов и давали команду, а ребенок ее выполнял:

- возьми правой рукой каштан;
- дотронься каштаном до правого уха;
- возьми палочку левой рукой;
- дотронься палочкой до левого уха;
- обеими руками возьми спил дерева: дотронься сначала до правой ноги, потом до левой;
- возьми шишку и дотронься до правого глаза, затем до левого.

Без ошибок выполнил задание Никита М. и Мария П. Эти дети выполняли команды, немного подумав, сосредоточившись на выполнении именно тех действий, что указаны педагогом. Валерия Я. все еще путала левую и правую сторону, но уже могла выполнить большее количество заданий без ошибок. Лена П. выполняла задание неохотно, не торопясь, допустила много ошибок. Максим П. ошибся, когда нужно было обеими руками взять спил дерева и дотронуться сначала до правой ноги, потом до левой. Ксения С. ошиблась, когда нужно было дотронуться палочкой до левого уха.

В процессе работы мы замечали, как с каждой игрой дети учились словесно определять пространственные отношения между предметами; развивали умения ориентироваться на микроплоскости, в микропространстве, использовать схемы; умения ориентироваться в горизонтальном и вертикальном направлениях; умения использовать в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов; умения ориентироваться «на себе».

В процессе реализации игр нами обогащалась развивающая предметно-пространственная среда играми с природным материалом. Все природные материалы разместили в специальных деревянных боксах с секциями. Семена, косточки, крупы разместили в специальных коробочках – контейнерах одинакового цвета и размера.

Дидактические материалы, карточки, схемы, представленные в приложении Г, рисунок Г.1-Г.6, разместили в познавательном центре детской деятельности с пометкой «Игры по пространственной ориентировке»: «Что изменилось?», «Необычная картина», «Поставь куда скажу», «Муха», «Построй по схеме», «Повтори по инструкции», «Путешествие соломинки», «Повтори последовательность», «Вверх – вниз», «Тепло – холодно», «Что, где лежит», «Слушай внимательно», «Бабочка», «Человек», «Команды». Не во все игры дети могут играть самостоятельно, но все же оставили их в доступе, чтобы ребенок мог самостоятельно взять игру поиграть или попросить педагога поиграть с ним. Также дети имеют возможность использовать игровые атрибуты, природные материалы по собственному замыслу в свободной игровой деятельности.

Таким образом, посредством игр с природными материалами у детей 5-6 лет с нарушениями зрения развивали ориентировку в пространстве.

2.3 Выявление динамики уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения

Для того, чтобы проверить эффективность работы на формирующем этапе нами проведена повторная диагностика уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения, с использованием тех же методик, что и на контрольном этапе исследования.

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

Цель: выявление уровня развития умения определять пространственные отношения между предметами.

В результате проведения методики 1 «Словесная ориентировка» (Л.И. Плаксина) на контрольном этапе получены результаты в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные результаты диагностики умения определять пространственные отношения между предметами

Уровень	Низкий		Средний		Высокий	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Количество детей	5	3	3	3	2	4
%	50	30	30	30	20	40

Повторное исследование уровня развития умения определять пространственные отношения между предметами позволило сделать вывод, что низкий уровень показали 3 детей (30%), что на 20% меньше, чем на констатирующем этапе. Многочисленные ошибки допустили Максим М., Михаил Л., Лена П. Средний уровень показали 3 детей (30%). Допустили 1,2 ошибки Ксения С., Валерия Я, Максим П. Высокий уровень показали 4 детей (40%). Иван К., Никита М., Иван П., Мария П. использовали точные обозначения пространства, соотносили с рядом находящимися объектами.

Методика 2 «Практическая ориентировка» (Л.И. Плаксина).

Цель: выявление умения ориентироваться на микроплоскости, в микропространстве, использовать схемы.

В результате проведения методики 2 «Практическая ориентировка» (Л.И. Плаксина) на контрольном этапе получены результаты, представленные в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные результаты диагностики умения обозначать в речи воспринимаемые признаки и направления пространства

Уровень	Низкий		Средний		Высокий	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Количество детей	6	3	3	4	1	3
%	60	30	30	40	10	30

Повторное исследование уровня развития умения обозначать в речи воспринимаемые признаки и направления пространства позволило выявить, что детей с низким уровнем стало меньше на 30%. Не справились с заданием Максим М., Михаил Л., Лена П. Средний уровень показали 4 детей (40%). Допустили некоторые ошибки или справились с небольшой помощью педагога Иван К., Ксения С., Валерия Я., Максим П. Высокий уровень показали 3 детей, что на 20% выше, чем на констатирующем уровне. Без ошибок справились Никита М., Иван П., Мария П. Эти дети вербально, верно обозначают местоположение на микроплоскости и микропространстве, используют точку отсчета для ориентировки; понимают пространственные связи удаленных предметов; верно соотносят действия со схемой, движениями.

Методика 3 «Ориентировка в окружающем пространстве» (А.Н. Корнев).

Цель: выявление уровня развития умения ориентироваться в горизонтальном и вертикальном направлениях.

В результате проведения методики 3 «Ориентировка в окружающем пространстве» (А.Н. Корнев) на контрольном этапе получены результаты, представленные в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительные результаты диагностики умения ориентироваться в горизонтальном и вертикальном направлениях

Уровень	Низкий		Средний		Высокий	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Количество детей	5	4	4	3	1	3
%	50	40	40	30	10	30

Повторное исследование уровня развития умения ориентироваться в горизонтальном и вертикальном направлениях позволило выявить, что низкий уровень показали 4 ребенка (40%), что на 10% меньше, чем на

констатирующем этапе. Ксения С., Михаил Л., Лена П., Валерия Я. не справились с заданием.

Средний уровень показали 3 ребенка (30%). Данный показатель уменьшился за счет перехода Ивана К. и Марии П. на высокий уровень, но средний уровень еще показал и Максим М.

Высокий уровень показали 3 детей (30%), что на 20% больше, чем на констатирующем этапе. Иван К., Никита М., Мария П. правильно выполнили инструкцию, не допустили ошибок или допустили 1, но правильно исправили ее после указания взрослого.

Методика 4 «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова, Л.С. Цветкова).

Цель: выявление уровня развития умения использовать в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов.

В результате проведения методики 4 «Обследование пространственных представлений» (И.Н. Садовникова, Л.С. Цветкова) на контрольном этапе получены результаты, представленные в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные результаты диагностики умения использовать в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов

Уровень	Низкий		Средний		Высокий	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Количество детей	5	2	4	5	1	3
%	50	20	40	50	10	30

Повторное исследование уровня развития умения использовать в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов, позволил выявить, что низкий уровень показали 2 детей (20%), что на 30% меньше, чем на констатирующем этапе исследования. Не справились с заданием Михаил Л. и Лена П. Средний уровень показали 5 детей (50%). Максим М., Ксения С., Иван П., Валерия Я., Максим П. допустили несколько ошибок. Высокий

уровень выявлен у 3 детей (30%), что на 20% больше, чем на констатирующем этапе. Иван К., Никита М., Мария П. смогли ответить на вопросы с допущением от 1 до 3 ошибок, исправленных после уточнения взрослого.

Методика 5 «Пробы Хэда» (Г. Хэд).

Цель: выявление уровня развития умения ориентироваться «на себе».

В результате проведения методики 5 «Пробы Хэда» (Г. Хэд) на контрольном этапе получены результаты, представленные в таблице 13.

Таблица 13 – Сравнительные результаты диагностики умения ориентироваться «на себе»

Уровень	Низкий		Средний		Высокий	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Количество детей	6	3	4	4	–	3
%	60	30	40	40	–	30

Повторное исследование уровня развития умения ориентироваться «на себе» позволило выявить, что низкий уровень показали 3 детей (30%), что на 30% меньше, чем на констатирующем этапе. Не справились с заданием Максим М., Михаил Л., Максим П. Средний уровень показали 4 детей (40%) – Иван К., Ксения С., Лена П., Валерия Я. На 30% изменилось количество детей с высоким уровнем. Никита М., Иван П., Мария П. выполнили инструкцию с допущением 1 ошибки.

После проведения всех диагностических методик получены результаты, представленные в таблице 14 (Приложение Д, таблица Д.1).

Таблица 14 – Сравнительные результаты диагностики уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения

Уровень	Низкий		Средний		Высокий	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Количество детей	5	3	4	3	1	4
%	50	30	40	30	10	40

На рисунке 2 представим графическое изображение полученных результатов.

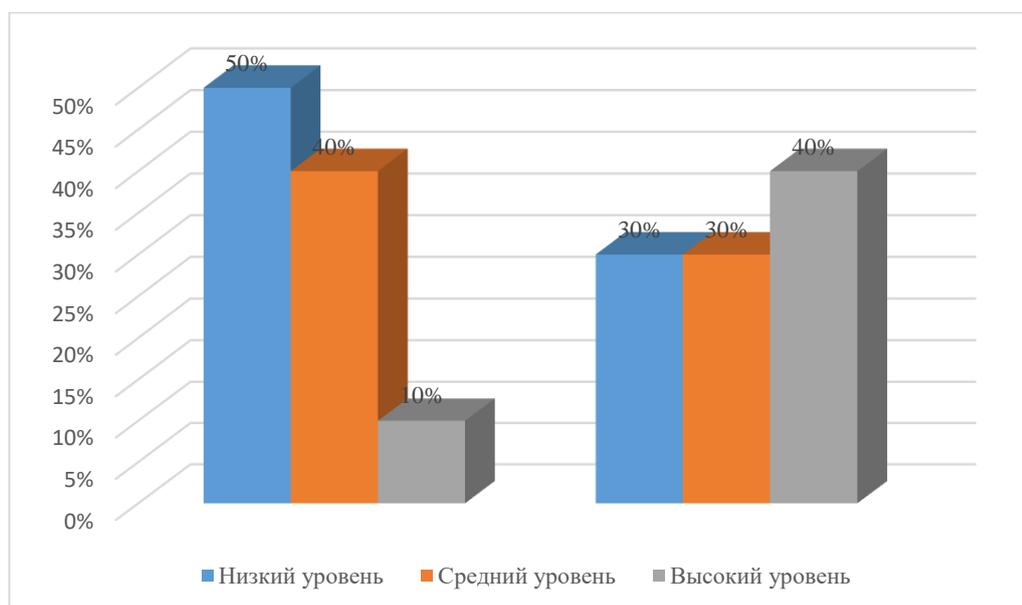


Рисунок 2 – Сравнительные результаты диагностики уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения

По рисунку 2 можно отметить положительную динамику в уровне развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения. На высокий уровень перешли 3 детей – Иван К., Иван П., Мария П. На среднем уровне стало 2 детей – Ксения С., Валерия Я. Детей с низким стало меньше на 20%, что говорит об эффективности работы на формирующем этапе.

В результате исследования по второй главе можно отметить, что на констатирующем этапе дети показали достаточно низкие результаты в уровне развития ориентировки в пространстве.

На формирующем этапе проведены игры с природными материалами, содержание которых ориентировано на показатели ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения, выделенных на констатирующем этапе исследования.

Согласно третьему условию гипотезы исследования нами обогащалась развивающая предметно-пространственная среда играми с природным материалом. Все природные материалы разместили в познавательном центре детской деятельности.

Не во все игры дети могут играть самостоятельно, но все же оставили их в доступе, чтобы ребенок мог самостоятельно взять игру поиграть или попросить педагога поиграть с ним. Также дети имеют возможность использовать игровые атрибуты, природные материалы по собственному замыслу в свободной игровой деятельности.

Контрольный этап позволил выявить эффективность игр с природными материалами в развитии ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения, так как показатели данного этапа стали выше, чем на констатирующем.

Заключение

Исследованиями в области развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения занимались такие авторы как А.Г. Литвак, А.А. Люблинская, Т.А. Мусейибова, В.С. Сверлов, Н.Я. Семаго. Авторы указывают, что дошкольники, имеющие зрительную патологию, отличаются от сверстников особенностями становления психофизических показателей, которые выражаются в малой физической активности, недостаточно развитой моторной сферой. С этим связаны проблемы в становлении основ ориентировки в пространстве, что влечет за собой ограниченность в проявлении самостоятельности. Детям с нарушением зрения (преимущественно с глубоким) не доступно самостоятельное, самопроизвольное освоение ориентировки в пространстве, поэтому существует необходимость в коррекционном сопровождении таких детей. Таким образом, ориентировка в пространстве является одной из важных проблем социальной адаптации детей с нарушениями зрения.

На констатирующем этапе проведено диагностическое исследование детей 6-7 лет с нарушениями зрения по выявлению у них уровня развития ориентировки в пространстве. Результаты констатирующего этапа выявлены следующие: низкий уровень выявлен у 5 воспитанников (50%), средний уровень выявлен у 4 детей (40%), высокий уровень у 1 ребенка (10%).

«На основании результатов диагностического исследования можно сделать вывод о том, что дети 5-6 лет с нарушениями зрения имеют трудности в развитии ориентировки в пространстве, у них преобладает низкий и средний уровни ее развития, и нуждаются в специальной коррекционно-развивающей помощи» [18].

На формирующем этапе работа строилась на основе положений выдвинутой гипотезы:

- разработано содержание игр с природным материалом с учетом показателей ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения;
- включены игры с природным материалом в коррекционно-развивающую работу педагога-дефектолога с детьми;
- обогащена развивающая предметно-пространственная среда в группе играми с природным материалом.

В ходе проведения игр дети учились словесно определять пространственные отношения между предметами; развивали умения ориентироваться на микроплоскости, в микропространстве, использовать схемы; умения ориентироваться в горизонтальном и вертикальном направлениях; умения использовать в речи конструкции, обозначающие расположение предметов и объектов; умения ориентироваться «на себе».

На контрольном этапе проведена повторная диагностика уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения, с использованием тех же методик, что и на контрольном этапе исследования. Были получены следующие результаты: низкий уровень показали 3 детей (30%), средний уровень 3 детей (30%), высокий уровень 4 детей (40%). Данные результаты доказывают эффективность игр с природными материалами в уровне развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения. Таким образом, задачи исследования решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

Список используемой литературы

1. Аксенова Л. И. Абилитационная педагогика: учеб. пособие для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2018. 377 с.
2. Викторова О. Е. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения с использованием природных материалов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-4. С. 68–71.
3. Ворошнина Л. В. Коррекционная и специальная педагогика. Творческое и речевое развитие гиперактивных детей: учеб. пособие для СПО. 2-е изд. М. : Юрайт, 2019. 291 с.
4. Галасюк И. Н., Шинина Т. В. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии. Кураторство семьи особенного ребенка: учеб. пособие для СПО. М. : Юрайт, 2019. 179 с.
5. Глухов В. П. Основы специальной педагогики и специальной психологии: учебник для СПО. М. : Юрайт, 2019. 295 с.
6. Дмитриева Л. С. Дидактическая игра как средство развития пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения в старшей группе // Nsportal.ru : социальная сеть работников образования. 30.03.2019. Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/03/30/didakticheskaya-igra-kak-sredstvo-razvitiya-prostranstvennoy> (дата обращения: 30.11.2022).
7. Замятина Е. И., Романова Т. В. Педагогические условия развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект : XIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и магистрантов с международным участием. Чебоксары, 2016. С. 229–232.
8. Зыбина Л. С. Развитие пространственного гнозиса у старших дошкольников в условиях детского сада // Современные проблемы и перспективы развития педагогики психологии: сб. материалов 3-й

международной научно-практической конференции. Махачкала, 2018. С. 120–121.

9. Иванова О. В. Развитие пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности // Культурологический подход в дошкольном образовании: психолого-педагогический аспект / отв. ред. – канд. пед. наук, доцент Т. Н. Семенова. Чебоксары, 2018. С. 98–100.

10. Колесникова Г. И. Основы специальной педагогики и специальной психологии: учеб. пособие для СПО. М. : Юрайт, 2019. 176 с.

11. Колякина Н. Г. Особенности развития ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста в ДОУ // Наука и совр. об-во: взаимодействие и развитие. 2015. № 1 (2). С. 62–66.

12. Кондакова Н. А. Развитие восприятия пространства в старшем дошкольном возрасте // Вестник эксперимент. образования. 2016. № 6 (9). С. 43–58.

13. Крежевских О. В. Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации. М. : Юрайт, 2016. 165 с.

14. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. 271 с.

15. Люблинская А. А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста. Хрестоматия в 6 частях. СПб. : 1994. IV-VI часть. 235 с.

16. Медико-биологические основы дефектологии: учеб. пособие для академического бакалавриата / Р. И. Айзман, М. В. Иашвили, А. В. Лебедев, Н. И. Айзман. М.: Юрайт, 2018. 224 с.

17. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб. : Питер. 2012. 226 с.

18. Мусейибова Т. А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста. // Дефектология. 1970. №3. С. 36–40.

19. Немов Р. С. Общая психология в 3 т. Т. II. Познавательные процессы и психические состояния: учебник. М. : Юрайт. 2015. 1007 с.

20. Подколзина Е. Н. Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения // Дефектология. 2008. № 4. С. 63–67.
21. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Под ред. Л. И. Плаксиной. М. : Издательство «Экзамен», 2003. 173 с.
22. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2009. 713 с.
23. Сверлов В. С. Пространственная ориентировка слепых: учебное пособие. М. : Учпедгиз, 1951. 150 с.
24. Семаго Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие. М. : Айрис-пресс, 2007. 112 с.
25. Сунцова А. В. Методы развития пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2019. № 2. С. 34–43.
26. Усмаева Ю. А. Дидактические игры как средство развития пространственного мышления старших дошкольников // Совершенствование методологии познания в целях развития науки / сборник статей международной научно-практической конференции в 3 ч. Пермь, 2017. С. 159–161.
27. Черных Л. А. Особенности восприятия пространства дошкольников с нарушением зрения // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы IV Международной научно-практической конференции. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 483–488.
28. Шамис И. А. Теоретические аспекты развития пространственных представлений старших дошкольников // Журн. науч. публикаций аспирантов и докторантов. 2016. № 11 (125). С. 72–74.

29. Шемякин Ф. Н. К вопросу о топографических представлениях у слепых // Советская невропсихиатрия. 1941. Т. 4. С. 605–606.
30. Щербакова Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: учебное пособие. М. : Изд-во «МОДЭК», 2005. 392 с.
31. Щитнева Е. В. Развитие пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами дидактических игр // Научный потенциал. 2020. № 4 (31). С. 94–100.
32. Guay R. B., McDaniel E. D. The relationship between mathematics achievement and spatial abilities among elementary school children // Journal for Research in Mathematics Education. 1977. С. 211–215.
33. Tracy D. M. Toys, spatial ability, and science and mathematics achievement: Are they related? // Sex roles. 1987. Т. 17. №. 3-4. С. 115–138.

Приложение А
Список детей исследуемой группы

Таблица А.1 – Список детей экспериментальной группы

Имя ребенка	Возраст	Диагноз
Иван К.	5 лет 7 месяцев	Косоглазие содружественное сходящееся альтернирующее, амблиопия с стороны правого глаза, в сторону левого глаза.
Максим М.	5 лет 3 месяцев	Косоглазие содружественное расходящееся, альтернирующее, непостоянное, неаккамадационная гиперметропия
Никита М.	6 лет 1 месяцев	Косоглазие содружественное сходящееся постоянное альтернирующее, гиперметропия обоих глаз.
Ксения С.	5 лет 9 месяцев	Косоглазие содружественное сходящееся монологатеральное непостоянное, амблиопия с стороны правого глаза в сторону левого глаза.
Иван П.	5 лет 11 месяцев	Анезетропия, амблиопия левого глаза, гиперметропия слабая сторона правого глаза, средняя сторона левого глаза.
Михаил Л.	6 лет 2 месяцев	Косоглазие содружественное сходящееся монологатеральное, амблиопия правого глаза, гиперметропия левого глаза.
Лена П.	6 лет 1 месяцев	Врожденная аномалия развития правого глаза.
Мария П.	5 лет 10 месяцев	Анизетропия гиперметропия в сторону правого глаза, с стороны левого глаза, сложный гиперметростигматизм
Валерия Я.	5 лет 8 месяцев	Косоглазие содружественное сходящееся альтернирующее не постоянное. Гиперметропия обоих глаз.
Максим П.	6 лет 1 месяцев	Косоглазие содружественное сходящееся монологатеральное непостоянное, амблиопия с стороны правого глаза в сторону левого глаза.

Приложение Б

Стимульный материал к диагностическим методикам

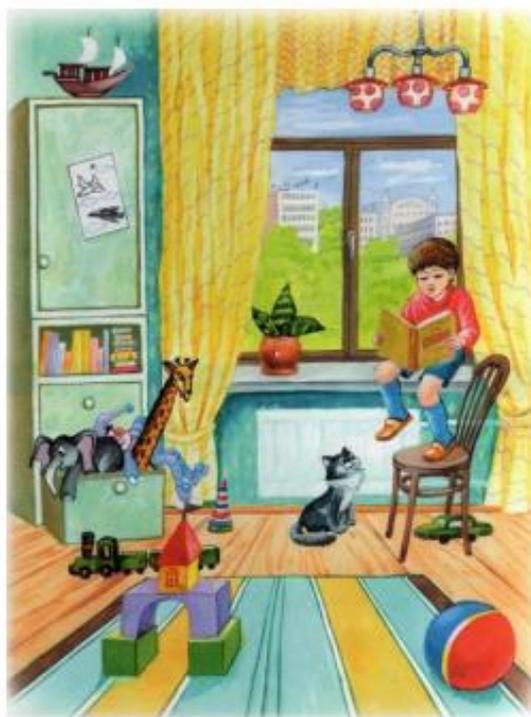


Рисунок Б.1 – Сюжетная картинка комнаты с бытом людей

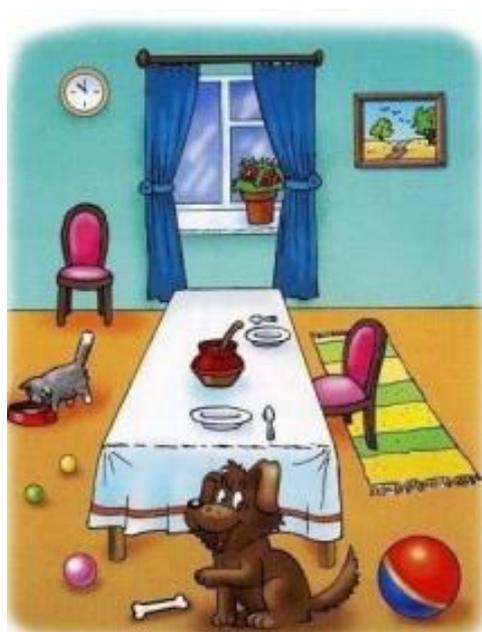


Рисунок Б.2 – Предметы в перспективе

Продолжение Приложения Б

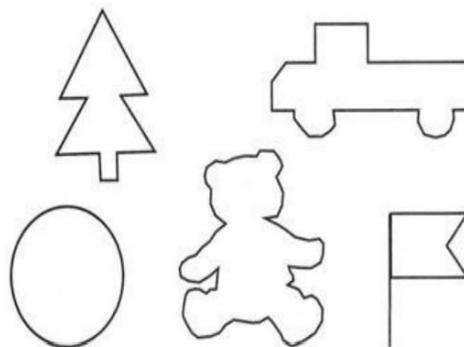


Рисунок Б.3 – Схема размещения фигур в микропространстве



Рисунок Б.4 – Обследование пространственных представлений

Приложение В

Сводная таблица результатов констатирующего этапа

Таблица В.1 – Количественные результаты диагностики уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения

Имя ребенка	ДМ1	ДМ2	ДМ3	ДМ4	ДМ5	Общий балл	Уровень
Иван К.	2	1	2	2	2	9	средний
Максим М.	1	1	1	1	1	5	низкий
Никита М.	3	3	3	3	2	14	высокий
Ксения С.	1	2	1	1	1	6	низкий
Иван П.	2	2	2	2	2	10	средний
Михаил Л.	1	1	1	1	1	5	низкий
Лена П.	1	1	1	1	1	5	низкий
Мария П.	3	2	2	2	2	11	средний
Валерия Я.	1	1	1	1	1	5	низкий
Максим П.	2	1	2	2	1	8	средний

Низкий уровень: 5-6 баллов;

Средний уровень: 7-12 баллов;

Высокий уровень: 13-15 баллов.

Приложение Г

Карты и схемы для проведения игр с природным материалом



Рисунок Г.1 – Игровое поле для игры «Муха»



Рисунок Г.2 – Схема для игры «Построй по схеме»

Продолжение Приложения Г



Рисунок Г.3 – Схема для игры «Построй по схеме»

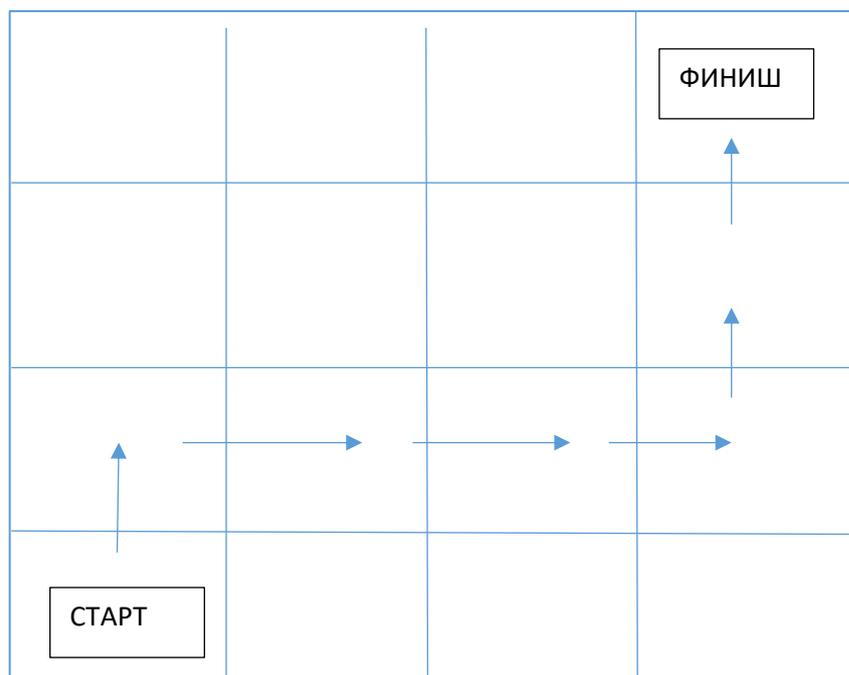


Рисунок Г.4 – Карточка для игры «Путешествие соломинки»

Продолжение Приложения Г

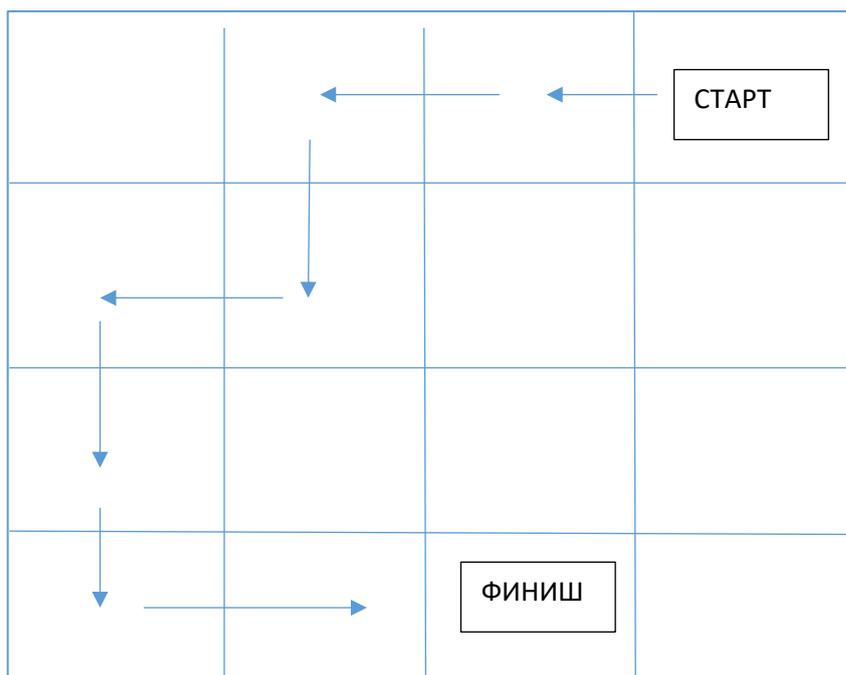


Рисунок Г.5 – Карточка для игры «Путешествие соломинки»

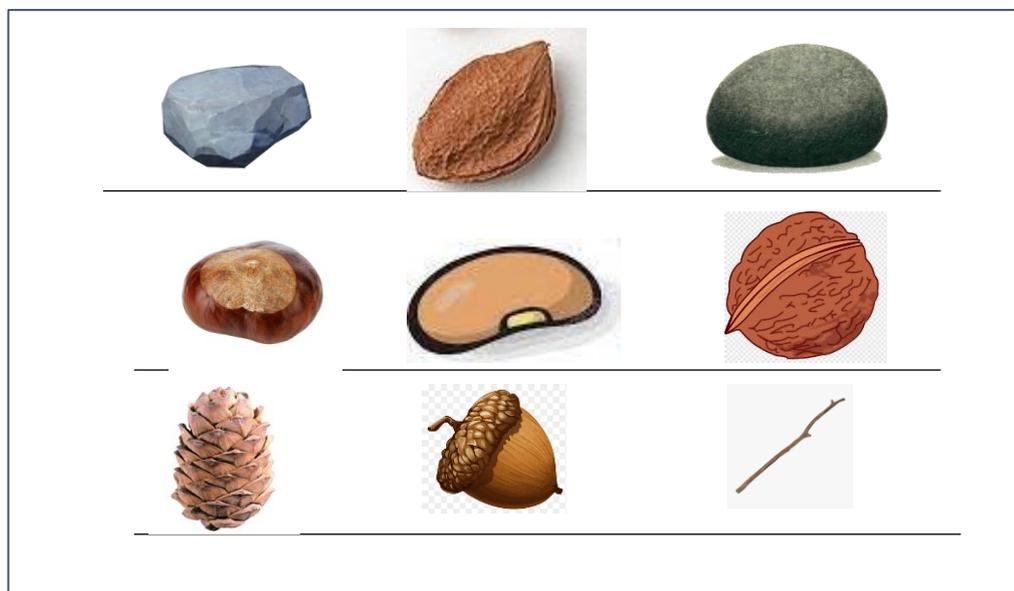


Рисунок Г.6 – Схема местоположения природных материалов на полке

Приложение Д

Сводная таблица результатов контрольного этапа

Таблица Д.1 – Количественные результаты диагностики уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения

Имя ребенка	ДМ1	ДМ2	ДМ3	ДМ4	ДМ5	Общий балл	Уровень
Иван К.	3	2	3	3	2	13	высокий
Максим М.	1	1	2	2	1	7	низкий
Никита М.	3	3	3	3	3	15	высокий
Ксения С.	2	2	1	2	2	9	средний
Иван П.	3	3	2	2	3	13	высокий
Михаил Л.	1	1	1	1	1	5	низкий
Лена П.	1	1	1	1	2	6	низкий
Мария П.	3	3	3	3	3	15	высокий
Валерия Я.	2	2	1	2	2	9	средний
Максим П.	2	2	2	2	1	9	средний

Низкий уровень: 5-6 баллов;

Средний уровень: 7-12 баллов;

Высокий уровень: 13-15 баллов.