

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 / специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

## ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Педагогические условия развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием

Обучающийся

Е.А. Савенкова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент Е.А. Сидякина

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

## Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием. Актуальность исследования обусловлена противоречием необходимостью развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием и недостаточным использованием педагогических условий для осуществления данного процесса.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности реализации педагогических условий развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.

В исследовании решаются следующие задачи: проанализировать теоретические основы проблемы развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием; выявить уровень развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием; разработать и апробировать содержание работы по реализации педагогических условий развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием; оценить динамику уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость, работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (30 источников) и 4 приложения.

Текст бакалаврской работы изложен на 62 страницах. Общий объем работы с приложением – 67 страниц. Текст работы иллюстрируют 12 рисунков и 2 таблицы.

## Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы изучения педагогических условий развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.....	9
1.1 Особенности развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.....	9
1.2 Характеристика педагогических условий развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.....	19
Глава 2 Экспериментальная работа по развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.....	22
2.1 Выявление уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.....	22
2.2 Содержание и организация работы по реализации педагогических условий по развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.....	36
2.3 Выявление динамики уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.....	52
Заключение.....	58
Список используемой литературы.....	60
Приложение А Характеристика детей.....	63
Приложение Б Результаты диагностики ориентировки в пространстве на констатирующем этапе.....	64
Приложение В Перспективный планы занятий по развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.....	65
Приложение Г Планы-схемы.....	67

## Введение

Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что для детей дошкольного возраста с нарушениями зрения – амблиопией и косоглазием, в основном, характерными и важными являются такие особенности, как недостаток знаний об окружающем мире, трудности или отсутствие умения выделить те или иные взаимосвязи между явлениями и значительные трудности ориентироваться в пространстве. Ведь для успешной адаптации ребенка в обществе все перечисленные умения просто необходимы. Знаменитый психолог и тифлопедагог А.Г. Литвак говорил, что «ориентация в пространстве представляет собой процесс определения человеком своего местоположения» [14].

«В процессе ориентации происходит процесс восприятия пространства, сопоставление воспринятого с имеющимися представлениями и определение взаиморасположения человека и окружающих его объектов» [14]. Дети с нарушениями зрения не могут оценивать события в рамках той или иной учебной или практической деятельности. В современном мире большое внимание уделяется именно вопросам изучения особенностей работы с детьми, у которых наблюдаются показатели нарушений зрения. Дети данной категории в большей степени основаны на системе снижения представлений относительно предметов и явлений в рамках взаимодействия со зрительными дефектами на основе оторванности от показателей окружающего мира.

Наличие конкретных сложностей в системе оценки первичного соматического дефекта отражает наличие сложностей и полноты в рамках определения показателей восприятия окружающего мира. Данные сложности могут стать основой для развития вторичных дефектов в рамках нарушения зрительного восприятия на основе задержки процессов передвижения и нарушения скоординированности движения. Для детей данной категории характерными являются такие особенности, как наличие трудностей ориентировки в пространстве на основе несовершенства показателей

стимулирования в рамках снижения функционирования дифференцированности моторных функций и ориентации в пространстве в целом. Нарушение глазодвигательных функций вызывает ошибки выделения детьми формы, величины, пространственного расположения предметов.

Дети дошкольного возраста с нарушениями зрения обладают конкретными недостатками пространственной ориентировки и испытывают сложности во время привлечения внимания предметов. На основе процессов восприятия происходит развитие конкретных сенсорных аспектов развития на основе реализации системы развития пространственной ориентировки детей, в целом.

Дети дошкольного возраста с нарушениями зрения обладают специфическими характеристиками восприятия, что не способствует развитию отражений предметов и свойств. Основными процессами накопления тех или иных знаний в рамках развития умений пространственной ориентировки в целом.

Необходимой предпосылкой в системе данной деятельности является именно система реализации восприятия признаков пространственных отношений в рамках сигнальных раздражителей. Процессы восприятия пространства включают показатели действий рефлексов. Познание процессов развития пространства включают показатели материального мира. Чувственное познание в данной системе включает показатели применения жизненного опыта, как основы взаимодействия детей с окружающим миром.

Дети дошкольного возраста с нарушениями зрения характеризуются специфическими формами и свойствами развития процессов восприятия в рамках взаимодействия с конкретными системами и свойствами предметов. Именно сформированные пространственные представления оказывают положительное влияние на общее развитие ребенка. Недостаточный уровень развития пространственных представлений оказывает негативное влияние на процессы обучения в школе детей с нарушениями зрения в последующем. В свою очередь, развитие и использование каждого анализатора имеет большое

значение. Дети этой группы не могут самостоятельно овладеть пространственной ориентацией и поэтому нуждаются в систематическом и целенаправленном обучении.

На основании вышеизложенного стало возможным установить противоречие между необходимостью развития умения ориентироваться в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием и недостаточным использованием педагогических условий в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций.

Выявленное противоречие позволило нам обозначить проблему исследования: каковы возможности педагогических условий в развитии умения ориентироваться в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована тема исследования: «Педагогические условия развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности реализации педагогических условий развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.

Объектом исследования является процесс развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.

Предмет исследования: педагогические условия развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что развитие ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием будет возможно при следующих педагогических условиях:

– разработан цикл занятий по развитию пространственной ориентировки на основе комплексного подхода (ориентировка в пространственных признаках предметов ближайшего окружения, в пространстве в процессе передвижения, с помощью схем и планов пространства, в микропространстве, в замкнутом пространстве).

– обогащен центр математики планами-схемами на основе функций сохранных анализаторов.

Для реализации поставленной цели определены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические основы проблемы развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.

2. Выявить уровень развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.

3. Разработать и апробировать содержание работы по реализации педагогических условий ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.

4. Оценить динамику уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.

Методы исследования:

– теоретические (анализ и обобщение данных по проблеме исследования);

– эмпирические (психолого-педагогический эксперимент – констатирующий, формирующий и контрольный этапы);

– методы обработки результатов (количественный и качественный анализ полученных данных).

Теоретическая основа исследования:

– положения исследований отечественной педагогики и психологии об особенностях развития детей 5-6 лет с нарушениями зрения (В.М. Астапов, 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 Т.Г. Богдановой, 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 И.А. Байкаловой, Т.А. Дорофеевой, Л.И. Плаксиной.

**Новизна исследования** заключается в обосновании возможности использования педагогических условий в развитии ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что определены показатели и дана качественная характеристика уровней развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанное содержание работы по использованию педагогических условий в развитии ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием может быть использовано учителем-дефектологом и педагогами дошкольных образовательных организаций.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 12 рисунков, 2 таблицы, список литературы (30 наименований), 4 приложения.



# **Глава 1 Теоретические основы изучения педагогических условий развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием**

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

В современном мире остро стоит вопрос по проблеме развития ориентировки в пространстве. Именно это умение играет важную роль в социальной адаптации каждого человека. Умение правильно ориентироваться в пространстве помогает дошкольнику комфортно взаимодействовать с окружающим миром, спрогнозировать действия и скоординировать движения. Перечисленные ранее качества также способствуют развитию анализа, синтеза и мышления.

А.М. Леушина писала, что «в понятие пространственная ориентация входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно тела ориентирующегося» [25].

В более же узком значении, по мнению Р.Л. Непомнящей, «выражение пространственной ориентации имеет в виду ориентировку на местности» [15]. Данное высказывание характеризует ориентировку в пространстве следующим образом:

- «определение «точки стояния» – местонахождение человека по отношению к окружающим его объектам, например, «я нахожусь справа от стола»;
- локализация окружающих объектов относительно человека, ориентирующегося в пространстве, например, «стол находится слева, а дверь – справа от меня»;
- определение расположения предметов в пространстве относительно друг друга, то есть пространственных отношений между ними,

например, «с правой стороны от машины сидит кукла, а слева от нее лежит груша»» [29].

«Понятие «пространственная ориентация» используется для характеристики умения человека ориентироваться не только на местности, но и на себе, на другом человеке (левая нога, правая рука), на различных предметах, в условиях ограниченного пространства, например, на листе бумаги, карте. Этот процесс также предполагает активные действия человека.

Пространственные отношения начинают развиваться очень рано, это отмечали педагоги и психологи в своих работах (Б.Г. Ананьев, В.В. Бушурова, О.И. Галкина, А.Г. Литвак и другие)» [16].

Изучив опыт многих педагогов-исследователей мы выделили наиболее важные этапы формирования умения ориентироваться в пространстве у детей:

- формирование умения ориентированию на себе (изучение тела);
- формирование умения ориентироваться в пространстве (в окружающем мире);
- формирование умения использовать словесную систему отсчета по направлению;
- формирование умения определять положение предметов относительно себя;
- формирование умения выделять две зоны, в каждой из которых по два участка («впереди справа», «впереди слева»).

«При таком нарушении зрения как, амблиопия и косоглазие – этапы развития пространственной ориентировки сдвигаются и развиваются более поздно. Термин «косоглазие» объединяет различные по происхождению и локализации поражения глазодвигательной и зрительной системы, вызывающее периодическую или постоянную девиацию глазного яблока» [30].

Косоглазие – «...отклонение глаза от общей точки фиксации, сопровождающееся нарушением зрительных (монокулярных – один орган

зрения, бинокулярным – 2 органа зрения) функций» [4]. Так развивается амблиопия, имеющая функциональный характер.

Термином «амблиопия» обозначаются такие формы поражения зрения, которые не имеют видимой анатомической или рефракционной основы. Данный вид дефекта возникает в раннем детстве.

Несмотря на то, что некоторые дети способны выполнять такие операции, как анализ, сравнение и обобщение, у них обычно наблюдается задержка в развитии мышления и недостаточное развитие наглядно-образного и наглядно-действенного уровней мыслительной деятельности, что определяет своеобразие формирования ориентировки в пространстве.

Б.Г. Ананьев отмечал, что «ориентировка в пространстве является наиболее важным свойством и качеством личности ребенка. Обучение ориентировке в пространстве основано на повышенном внимании к процессам развития сохранных анализаторов. Система работы способствует более полному развитию процессов ориентации в пространстве» [2].

При анализе большого количества теоретических исследований проблематики формирования системы пространственной ориентации у детей дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием, отмечается, что в основном, формирование показателей пространственной ориентировки представляют собой очень сложный и многогранный процесс восприятия окружающего мира, что основано на системе мыслительных операций в рамках развития показателей процессов анализа и синтеза. Многие исследователи, такие как Л.А. Венгер, Л.А. Дружинина, Т.А. Мусейибова, указывали на то, что в основном, ребенок формирует пространственные ориентации в зависимости от определенного возраста. Отмечается, что «с младенчества ребенок начинает ориентироваться в пространстве, но формирование целостных представлений о пространстве происходит на протяжении всего дошкольного возраста» [5]. Именно пространственные представления детей дошкольного возраста являются основой для развития

пространственного мышления на основе выделения конкретных признаков и свойств в системе взаимоотношений между объектами в пространстве [3].

Большое внимание уделяется вопросам развития сенсорно-зрительных функций у детей с нарушениями зрения в рамках оценки поля и остроты знаний. Основными нарушениями у детей данной категории являются именно процессы изучения функционирования личности в пределах специального образования [7]. Многие исследователи указывают на то, что в основном, именно зрительный анализатор является основным в рамках определения конкретных показателей понимания окружающего мира. Восприятие в данной системе может быть определено как основные показатели пространственного расположения в целом [10].

Л.А. Дружинина пишет, что «проблема ориентации в пространстве – одна из наиболее актуальных проблем обучения и воспитания 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)» [6].

Основой успешного овладения пространственной ориентацией ребенком, страдающим зрительной патологией, является его двигательная подготовка и, в первую очередь, формирование такого необходимого для самостоятельной ориентации двигательного акта, как ходьба. Как правило, к двум годам ребенок овладевает ходьбой. Для слепого ребенка или ребенка с остаточным зрением это особенно важно, так как если ребенок не может уверенно ходить без помощи взрослого, то все его усилия во время движения направлены на то, чтобы удержать равновесие, не упасть и не споткнуться. В этом случае ребенок не может воспринимать окружающее пространство и происходящее вокруг него, потому что он напряжен и напуган [11].

М.И. Земцова утверждает, что «...большое значение в образовании представлений о пространственных отношениях между предметами и овладении умением их определять имеет продуктивная деятельность. Построение из кубиков способствует моделированию ребенком не только формы, но и пространственного отношения. Ребенок учится передавать их в рисунке, определенным образом располагая изображения людей и предметов на листе бумаги» [12]. Опираясь на труды М.И. Земцовой можно сделать вывод, что «...дети должны овладеть умением ориентироваться на плоскости. К такой ориентации относится раскладывание определенного количества предметов в указанном направлении: в верхней, нижней части листа, слева, справа, посередине и так далее» [12].

На основе данных характеристик у детей с нарушениями зрения происходит формирование важных представлений относительно расположения объектов и предметов в окружающем мире, опираясь на деятельность в системе микро-пространства. Процесс создания обобщенного образа в области конкретного пространства способствует активному использованию остаточного зрения и, как следствие формируются представления двигательных и тактильных действий. На основе применения всех дополнительных функций происходит создание наиболее важного образа пространства. Сюда могут быть включены такие аспекты как, использование определенных обобщенных показателей контролируемого пространства у детей с нарушениями зрения [8].

С точки зрения Л.И. Солнцевой: «...развивающее влияние ведущей деятельности растягивается во времени. В дошкольном возрасте у слепых и слабовидящих детей ведущая деятельность игровая и предметная. В период до 3 лет, для слабовидящего и слепого ребенка может быть более трудным, если сравнивать со зрячими детьми. Наблюдается в большей степени его отставание по причине возникающих вторичных нарушений, вызванных слепотой, и выражающихся в недоразвитии предметной деятельности, в замедленно формирующемся практическом общении» [17].

Л.С. Выготский считал, что развитие «...отношения ребенка к требованиям взрослого основным моментом, определяющим и характеризующим учебную деятельность» [3].

М.Н. Шардаков и А.П. Горбань отмечают, что нормально видящие дети также испытывают трудности и часто допускают ошибки в оценке пространства по отношению к собственному телу. Данное явление можно объяснить некоторыми особенностями их психического и психофизиологического развития, в частности недостаточной тренированностью механизма совместной работы двух полушарий головного мозга у детей этого возраста. Одним из наиболее выраженных нарушений зрения является именно дальноркость, что определяется, как невозможность видеть близко расположенные предметы [24]. Процессы лечения данного нарушения могут быть эффективными в рамках применения тех или иных факторов психологической и социальной деятельности [17].

Для слабовидящих детей характерны определенные черты развития физической и психической сферы, которая ориентирована в рамках снижения показателей двигательной активности в системе всех видов деятельности. Детей данных категорий длительное время не испытывают желания ходить самостоятельно, оно может появиться гораздо позже, чем у детей с сохранным зрением. Это обусловлено страхом перед незнакомым пространством [28].

«На систему развития пространственной ориентации большое внимание уделяется именно различным степеням патологии зрения, что включает в себя особенности развития детей» [13].

«Многие исследователи (В.П. Ермаков) формировали в своих трудах представление о системе факторов, основанных на необходимости развивать все анализаторные функции организма, формирующие в последующем пространственную ориентировку» [8]. Процессы интеллектуального развития ориентированы на систему работы в рамках определения показателей нормативного зрительного развития. Однако, данные процессы эффективно

проходят на основе работы сохранных анализаторов, которые помогают сформировать систему вербального и моторного развития [10].

Для детей с монокулярным характером развития характерными являются такие показатели как сложности работы с трехмерными объектами. По мнению Л.И. Плаксиной, они характеризуются недостаточно точным пониманием и употреблением слов, обозначающих пространственные направления [20].

«При формировании пространственной ориентации слабовидящего ребенка важнейшей задачей является «...развитие целенаправленного зрительного восприятия пространства и объектов, которые в нем находятся...». Важно помнить, что дети обычно переоценивают свои зрительные способности и полагаются на неточное зрительное восприятие в процессе ориентации. В результате у них искажается восприятие исследуемого пространства» [16]. «Поэтому процесс развития тех или иных органов чувств крайне важен для детей с нарушениями зрения, так как совокупность деятельности различных анализаторов способствует развитию представлений об окружающем мире» [20]. Учитывая вышеизложенное, дети с глубокими нарушениями зрения нуждаются в систематическом и целенаправленном обучении.

В.А. Феоктистова отмечает, что: «...проявляется нарушение регуляции поведения в сложности свободного общения ребенка с нарушенным зрением с взрослыми и сверстниками, что в результате может привести к закрытому состоянию такого ребенка не только в обществе, но и в семье. Отсутствие зрительных возможностей способствует торможению развития двигательных навыков и способностей, а также определяет малую двигательную активность ребенка, его общую медлительность, оказывает отрицательное влияние на развитие объективных действий и ориентацию ребенка в пространстве» [23].

«Специфика ориентировки проявляется в трудностях формирования практических особенности развития ориентации на собственном теле. В нем

представлены разные уровни развития. Первый год жизни, когда дети могут самостоятельно выполнять предложенные им задания, до четвертого, когда ребенку требуется не только демонстрация, но и совместное выполнение задания с педагогом, длительное обучение, развитие моторики и способности анализировать свои движения на основе проприоцептивного восприятия. Выяснилось, что у значительной части детей слабо развита система представления своего тела, не связанная со словесными обозначениями пространства, либо очень слабая и неустойчивая. Ориентация в окружающем пространстве также представляла значительные трудности. При этом дети, плохо справлявшиеся с определением основных направлений в пространстве, не имели четкого представления о пространственных характеристиках частей своего тела, как ориентира в окружающем мире» [19].

Е.Н. Подколзина «выделяет специфическую систему различий между слабовидящими детьми и нарушениями иного направления в системе практической ориентировки. Для детей данной категории характерна низкая острота центрального зрения. Слабовидение не позволяет ориентироваться в пространстве, определить местонахождение какого-либо объекта и точно соблюдать заданное направление. Для них свойственна неспособность соотнести систему представлений о собственном теле, сохранения направленности движений на основе умения определять направления рук или ног, отсутствует контроль за собственной деятельностью. Все аспекты выполняемой деятельности контролируются глазами ребенка» [21], которые в свою очередь имеют дефект.

«Различные компоненты развития ориентировки в пространстве страдают в рамках недостаточного восприятия предметов окружающей среды. Феномен низкого уровня развития в данной сфере у детей с нарушениями зрения характеризуется в основном недостаточностью конкретных речевых компонентов, ориентированных в рамках изучения и оценки структуры зрительного дефекта» [22].



Особенности формирования и развития такого процесса, как речь у детей с нарушениями зрения отражены в трудах М.Е. Хватеева и С.В. Яхонтовой [22].

Когда дети работают со складными игрушками, они испытывают сложности в рамках определения соотношения частей игрушки на основе конкретного типа расположения в системе взаимодействия характеристик с монокулярным зрением. При моделировании предметно-пространственной конструкции по образцу очевидна зависимость результатов решения задачи от выбранной ребенком точки отсчета. Дети с сохранным зрением могли им оперировать. Для слабовидящих детей наиболее типичным был конкретный тип выбора того или иного угла в системе отсутствия целостного образа на основе конкретного типа охвата пространства в системе прослеживания взглядов в рамках объектов поля зрения [1].

Нарушение процессов развития пространственных представлений в системе развития пространственной ориентации оказывает влияние на социальную сферу. Тут необходимо выделить такие показатели как сложности адаптации к системе проведения определенных алгоритмов действий [11].

Для детей с нарушениями зрения характерными также являются определенные сложности в системе развития представлений в пространстве.

Основными направлениями коррекционной работы являются следующие направления:

- развитие показателей определенной сенсорной и перцептивной сферы;
- развитие показателей познавательной деятельности;
- повышение уровня лексического развития;
- определение конкретных показателей воспитания на основе развития личностных качеств в рамках нарушения зрения;
- определение системы развития двигательной активности [6].

Однако, если процессы обучения ориентированы на сохранные анализаторы, ребенок может ослепнуть в принципе, так как не будет развиваться анализатор в общем. Процессы развития и воспитания основаны на нарушениях зрения в рамках ориентации и развития социальной жизни [10].

«Как говорилось ранее, дети дошкольного возраста с нарушениями зрения формирует представление о невозможности и сложности в рамках оценки опыта игровой деятельности в современном мире. Для детей данной группы важными являются такие особенности как необходимость индивидуальной работы в системе оценки инструкций и совместного выполнения» [15].

Вся организованная коррекционно-педагогическая работа должна быть ориентированы на систему формирования знаний и умений по направлению пространственного ориентирования и развития мобильности движений [27].

Таким образом, анализ литературных источников показал, что процессы восприятия пространства представляют собой одну из наиболее важных систем развития личности ребенка, что позволяет взаимодействовать анализаторам органов чувств с окружающей действительностью. Ориентировка в пространстве «...определяется, как умение разбираться в обстановке окружающего пространства. Благодаря умению ориентировки в пространстве происходит распознавание основных свойств и размеров конкретных предметов в рамках определения положения относительно каждого из них. Ориентировка в пространстве формируется у человека с ранних лет. У детей с амблиопией и косоглазием важно формировать пространственные представления, в связи с данными дефектами страдает точность зрительного восприятия, наблюдается неспособность глаза выделять местоположение объекта в пространстве» [26].

## **1.2 Характеристика педагогических условий развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения**

Как говорилось ранее, пространственная ориентировка во многом может определяться, как конкретная система восприятия окружающего пространства в рамках развития всей совокупности анализаторов [23].

Материальная база психического развития у детей с нарушениями зрения основана на взаимодействии показателей деятельности всех анализаторов в рамках деятельности условных рефлексов. Процессы выработки показателей развития и совершенствования анализаторов в системе включения тех или иных параметров [23]:

- определение размеров предметов в рамках изображения;
- выделение конкретной формы;
- протяженность или длительность;
- определение показателей расположения объектов в рамках восприятия конкретного объекта на основе друг к другу;
- объем определенных предметов [17].

Пространственная ориентация у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения имеет важное значение в системе развития личности в целом.

Обратимся к теории Л.И. Плаксиной «...о восприятии пространства дошкольников с нарушением зрения...» она дает возможность отметить, что: «...результат нарушения зрительных функций приводит к снижению у детей зрительного контроля, отсюда у слабовидящих детей и возникают ошибки в определении формы, величины, пространственного расположения предметов» [8].

«Дети дошкольного возраста с нарушениями зрения не могут адекватно реагировать на систему самостоятельной ориентации в пространстве на

основе изучения показателей зрительного восприятия конкретных образов» [19].

Ожидаемые результаты от развития сенсомоторного развития:

- особенности ориентации на конкретные сенсомоторные нормы;
- определение конкретных показателей умений называть и показывать предметы, которые основаны на конкретных характеристиках;
- сравнение предметов в рамках сходств и различий;
- применение системы классификации на основе выделения цвета, формы, и иных характеристик;
- формирование определенных умений создавать определенные объекты в рамках соответствии с теми или иными характеристиками;
- выделение конкретных свойств объектов и явлений в системе умений их описывать;
- умение противоположного направленных действий;
- выделение последовательности;
- определение конкретных рамок деятельности;
- определение показателей ориентации в пространстве на основе плоскости листа;
- выполнение действий по конкретной инструкции;
- умения координировать собственные действия;
- опосредованные деятельности с помощью речи [22].

Пространственные особенности основаны на показателях сенсорного развития детей. Одним из наиболее важных направлений данной деятельности является именно решение конкретных анализаторных систем [25].

Моторная ориентировка основана на процессах обучения ребенка показателям приемов ходьбы и движений в рамках коллективной деятельности в системе развития данных показателей.

Опираясь на труды Т.А. Муссейбовой, которая утверждала: «...начальный этап экспериментального исследования состоял из проведения

диагностического обследования с помощью методик выявления уровня развития у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения пространственной ориентации. После получения диагностических данных был составлен план коррекционных и развивающих занятий для успешного развития пространственной ориентации у старших дошкольников с нарушениями зрения в ходе игровой деятельности» [26].

Нами были проведен анализ и отобрали различные методы диагностики. На основании полученных результатов, были установлены стандарты для коррекционной работы. Эти стандарты включают определение индивидуальных характеристик детей с нарушением зрения, создание идеального психологического климата, определение системы оценки.

Таким образом, анализ литературных источников показал, что дети дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием обладают специфическими характеристиками пространственной ориентировки в целом. Для детей данной категории необходимо выделить недостаточность этих характеристик, отражающих систему развития двигательной активности и снижения уровня развития моторной сферы в целом. Процессы развития системы пространственной ориентировки основаны на педагогическом развитии показателей оценки признаков и свойств личности. Нами было определено, что в основном, коррекционная работа крайне важна в системе развития представлений о уровне пространственной ориентировки в игре.

## **Глава 2 Экспериментальная работа по развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с нарушениями зрения**

### **2.1 Выявление уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием**

На констатирующем этапе проводилась работа по выявлению уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием.

Цель экспериментального исследования: определение и изучение особенностей развития пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием.

В качестве методов исследования мы определили следующие формы работы:

- анализ психолого-педагогической документации;
- педагогический эксперимент;
- наблюдение и беседы.

Экспериментальная работа проводилась на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа «Образовательный центр «Южный город» город Самара, «Детский сад «Лукоморье»».

В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 5-6 лет с амблиопией и косоглазием различной степени тяжести. Характеристика детей представлена в таблице 1. приложения А.

Таким образом, исходя из таблицы 1, все дети относятся к категории слабовидящих детей.

У всех детей сохранен интеллект, психическое развитие в целом соответствует норме. У Юли А., Вовы Щ., Кати З. низкий уровень развития внимания, у Дениса З., Антона В. – внимания и памяти. Словесно-логическое мышление у всех детей развито на среднем уровне. Катя З. и Юля А.

общительны, легко идут на контакт, остальные дети довольно замкнуты, с трудом включаются в работу.

Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой были выделены основные направления коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками в развитии ориентировки в пространстве:

- ориентировка в пространственных признаках предметов ближайшего окружения;
- ориентировка в пространстве в процессе передвижения;
- ориентировка с помощью схем и планов пространства;
- ориентировка в микропространстве;
- ориентировка в замкнутом пространстве.

Данные критерии были взяты за основу для диагностики сформированных навыков ориентировки в пространстве и к каждому подобраны диагностические методики. Программа констатирующего эксперимента представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Программа констатирующего эксперимента

Критерий	Методика	Оценка
Умение ориентироваться в пространственных признаках предметов ближайшего окружения	Диагностическая методика 1 «Словесная ориентировка» (автор Л.И. Плаксина)	3 балла – «...ребенок использует относительно точные обозначения пространства, соотносит с рядом находящимися объектами». 2 балла – «...ребенок использует приблизительные обозначения, опираясь только на объекты, находящиеся рядом (соотнесение то с плоскостью, то с предметами)». 1 балл – «...ребенок при ответе использует указательные жесты и слова «тут», «вот», «здесь», соотнесение не определяется ориентировка в пространстве в процессе передвижения»
Умение ориентироваться в пространстве в процессе передвижения	Диагностическая методика 2 «Схематизация» (автор Р.И. Бардина)	3 балла – «детальное соотнесение с одновременным учетом двух параметров. Это высший тип ориентировки для данных задач».

Продолжение таблицы 1

Критерий	Методика	Оценка
		<p>2 балла – «характеризуется ориентировкой на один признак. Последние четыре задачи решаются верно только в начале, с учетом одного или двух сочетаний поворотов пути и нужного ориентира, на последних участках пути дети опять соскальзывают лишь на учет одного параметра».</p> <p>1 балл – «...неадекватные формы ориентировки. Дети при этом понимают задачу найти домик, но их выбор случаен и часто неверен. У них не сформировано соотнесение схемы с реальной ситуацией, незавершенная ориентировка на один признак».</p>
<p>Умение ориентироваться с помощью схем и планов пространства;</p>	<p>Диагностическая методика 3 «Ориентировка по схемам» (авторы А.А. Люблинская, Т.А. Мусейибова)</p>	<p>3 балла – «...выполнение задания на основе зрительного восприятия, ответ четкий, правильный, самостоятельный».</p> <p>2 балла – «...выполнение задания с помощью наводящих вопросов педагога или при ответе допущено 1-2 ошибки...».</p> <p>1 балл – «...ребенок затрудняется выполнить задание, допускает множество ошибок в определении местоположения предметов».</p>
<p>Умение ориентироваться в микропространстве;</p>	<p>Диагностическая методика 4 «Практическая ориентировка» (автор Л.И. Плаксиной)</p>	<p>3 балла – «...ребенок понимает инструкции, выполняет правильно соответствующие действия при работе на микроплоскости и микропространстве, правильно используя словесные...».</p> <p>2 балла – «...ребенок испытывает трудности в соотнесении действия со словом и схемой, имеется необходимость в расчленении инструкции на поэтапные действия»;</p> <p>1 балл – «...у ребенка отсутствуют взаимосвязи между словом, схемой, действием, не определяет удаленность на глаз, при ответах использует приблизительные или указательные слова и жесты.».</p>
<p>Умение ориентироваться в замкнутом пространстве</p>	<p>Диагностическая методика 5 «Ориентировка в группе» (авторы Т.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной)</p>	<p>1 балл – «...ребенок не может выполнить инструкцию по ориентированию в комнате».</p> <p>2 балла – «выполнение с ошибками, не с первой попытки, путает направления, количество шагов...».</p> <p>3 балла – верное выполнение.</p>



Далее мы рассмотрим результаты каждой методики.

Ниже представлено описание диагностических заданий и результаты констатирующего эксперимента.

Диагностическая методика 1 «Словесная ориентировка».

Цель – определить, насколько развита способность ориентироваться в пространственных признаках окружающих предметов.

Инструменты:

- 6 карточек с цветными карандашами;
- 9 карточек с изображением различных предметов;
- 1 картинка с изображением комнаты и 9 карточек с изображением предметов в перспективе.

Инструкция включает шесть типов заданий.

Ребенка просят показать различные части своего тела. Например: «левое ухо, правая нога, большой палец левой руки, большой палец левой ноги, левая рука, левая нога».

Показать карточку, на которой изображены девять различных предметов. Дети должны определить местоположение предметов.

Продемонстрировать карточку, на которой нарисованы цветные карандаши. Ребенок определяет расположение каждого карандаша. Например, «желтый карандаш находится между красным и зеленым карандашами».

Три карточки кладутся вертикально в специальный держатель перед ребенком. Карточки меняются местами три раза на глазах у ребенка. Ребенок выясняет пространственные отношения между вертикальными объектами. Ребенку демонстрируют иллюстрацию комнаты. Просят описать местоположение определенных предметов – шкаф, стул, цветочный горшок и прочее.

Демонстрация карточки с изображением предметов в перспективе. Просят рассказать о расположении предметов относительно ребенка:

- «Расскажи, какой предмет находится дальше от тебя?»),

– «Что ближе всех остальных к тебе?».

Ответы ребенка обобщаются и переводятся в баллы от 1 до 3. Оценка представлена в таблице 1.

Обработка и интерпретация результатов.

Высокий уровень развития ориентировки в пространственных признаках предметов ближайшего окружения составило 20% детей – это София Б. и Ксюша Ю. Эти дети смогли верно, указать и описать расположение предметов на плоскости и пространстве, а также описать расположение словесно, используя соответствующие наречия и предлоги.

Средний уровень составило 30% детей – Степан Б., Катя З., Денис З., Юлия А., Ирина П. Эти дети смогли описать расположение предметов, опираясь на их расположение по отношению к другим предметам, например, кукла стоит возле зайчика, стул стоит возле стола.

Низкий уровень составило 50% детей – Вова Щ., Кирилл Л., Антон В. Эти дети не смогли словесно описать то, где находятся предметы, показывали на них пальцем и отвечали, что кукла стоит здесь, карандаш лежит там, вот.

Результаты диагностики по методике «Словесная ориентировка» (По Л.И. Плаксиной) представлены на рисунке 1.

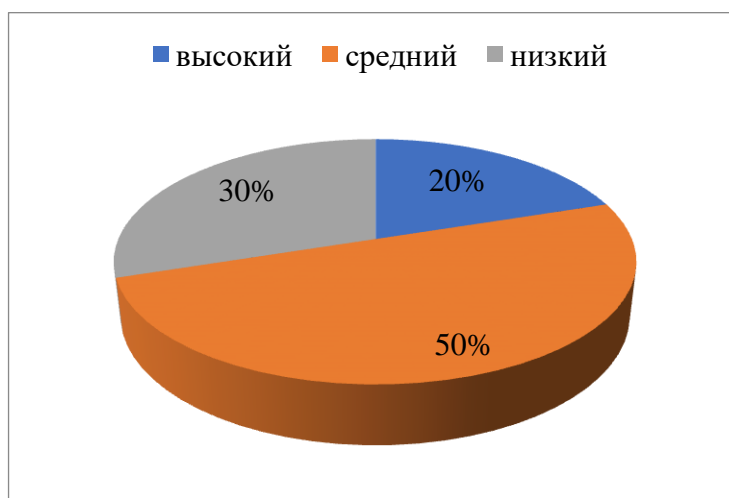


Рисунок 1 – Результаты диагностики по методике «Словесная ориентировка» (По Л. И. Плаксиной) на констатирующем этапе

Диагностическая методика 2 «Схематизация».

Цель – выявление уровня сформированности умения ориентироваться по схеме пути с одновременным учетом ориентиров и изменений направлений.

Оборудование – рабочие листы, на которых изображены полянки с разветвленными дорожками и домиками на их концах.

Инструкция. Методика включает в себя 10 задач. Задания распределены от легкого к сложному уровню.

Первая задача. Экспериментатор озвучивает ребенку инструкцию: «...Перед тобой лежит лист. На нем изображена полянка, а на ней нарисованы дорожки и домики. Нужно правильно найти один домик и отметить его. Чтобы найти этот домик, надо смотреть на письмо, где нарисован путь. Нам надо идти от травки, мимо елочки, а потом мимо грибка, тогда найдем домик».

Вторая задача. Экспериментатор снова озвучивает инструкцию: «Здесь тоже два домика, и к ним ведут дорожки. Но письмо здесь другое: в нем нарисовано, как идти и куда поворачивать. Нужно снова идти от травки прямо, затем повернуть в сторону».

Третья и четвертая задачи. Экспериментатор поясняет ребенку, что в письме есть инструкция, которая поможет достигнуть поставленной цели и дает точку отправления. Перечисляет ориентиры и просит ребенка указать подходящий домик: «Тебе необходимо отыскать домик, путь к нему нарисован в письме. Начинать двигаться надо от травки, затем по пути к домику располагается куст. Слева от куста сидит котенок, выше него ты увидишь бабочку. Справа от бабочки расположены два камня – большой и маленький. Над ними и находится домик».

Пятая и шестая задачи. Ребенку демонстрируют схему, на которой изображен домик и путь к нему. Испытуемый самостоятельно, при помощи схемы ищет домик: «Отыщи домик используя инструкцию, изображенную в письме. Будь очень внимателен. Смотрите на письмо».

Седьмая и последующие задачи. Экспериментатор просит ребенка отыскать домик, используя инструкцию: «Посмотрите на письмо и подумайте, как вы должны идти и, в какую сторону поворачивать».

Интерпретация.

Первый тип – неадекватные формы ориентировки. Дети понимают, что им нужно найти дом, но часто выбирают его неправильно. В большинстве случаев они учитывают лишь отдельные элементы письма и местности. Детям не хватает умения соотносить план с реальной ситуацией.

Второй тип – незавершенная ориентировка на один признак. Дети описывают действия, необходимые для выполнения задания. Они смотрят на указатель на повороте дороги и пытаются следовать за ним. Попытки соотнесения схемы с реальной ситуацией уже есть, но пространственные представления имеют фрагментарный характер.

Третий тип характеризуется ориентировкой на один признак. Дети могут соединить картинку с письмом, но одни из них могут использовать только ориентиры, а другие только направление тропинки.

Четвертый тип характеризуется незавершенной ориентировкой по двум параметрам, что позволяет правильно решать только первые шесть задач. Последние четыре задачи решаются верно, только в начале, с учетом одного или двух сочетаний поворотов пути и нужного ориентира, на последних участках пути дети опять соскальзывают лишь на учет одного параметра.

Пятый тип – детальное соотнесение с одновременным учетом двух параметров. Это высший тип ориентировки для данных задач.

Обработка и интерпретация результатов представлена на рисунке 2.

Методика схематизация выполнена хуже, чем предыдущая – высокого уровня нет ни у кого из детей.

Средний уровень составил 40% детей (по 2 балла) – Юлия А., Ксюша Ю., Катя З. и София Б. У этих детей незавершенная ориентировка по двум признакам, они опирались либо на схему и расположение других объектов, либо завершена ориентировка по одному признаку – опора только

на схему. Дети решали задачи, не обращая внимание на то, как расположены все объекты по отношению друг к другу.

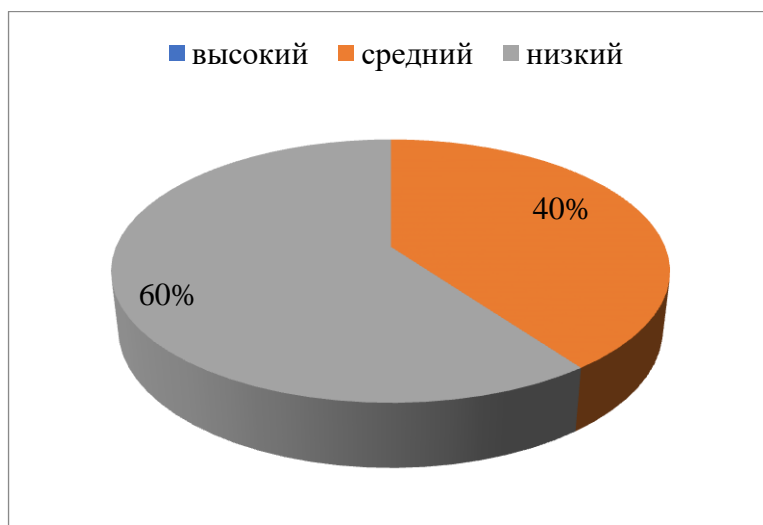


Рисунок 2 – Результаты диагностики по методике «Схематизация» (Р.И. Бардина) на констатирующем этапе

Низкий уровень составило 60% детей (по 1 баллу) – Степан Б., Вова Щ., Кирилл Л., Денис З., Антон В., Ирина П. Эти дети либо вообще не обращали внимания на схему и пытались выполнить все наугад, либо ориентировались на схему, но в конце выполнения заданий терялись и также выполняли наугад.

Диагностическая методика 3 «Ориентировка по схеме» (А.А. Люблинская, Т.А. Муссейибова).

Цель – выявление уровня сформированности умения соотносить расположение предметов в реальном пространстве со схемой.

Оборудование:

- схема кукольной комнаты;
- кукольная мебель;
- соответствующий набор геометрических фигур.

Инструкция. Экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть изображение комнаты куклы и просит назвать все предметы, какие

присутствуют на иллюстрации, демонстрирует геометрические фигуры, как условный ориентир. Затем просит ребенка смоделировать комнату куклы при помощи фланелеграфа и представленных ранее геометрических фигур.

Если ребенок справляется с заданием не испытывая затруднений, экспериментатор предлагает составить схему отличающую от образца. После выполнения задачи, просит рассказать, что отличает его схему от представленной экспериментатором.

Интерпретация.

Высокий уровень – выполнение задания на основе зрительного восприятия, ответ четкий, правильный, самостоятельный (3 балла).

Средний уровень – выполнение задания с помощью наводящих вопросов педагога или при ответе допущено 1-2 ошибки (2 балла).

Низкий уровень – ребенок затрудняется выполнить задание, допускает множество ошибок в определении местоположения предметов (1 балл).

Обработка и интерпретация результатов представлена на рисунке 3

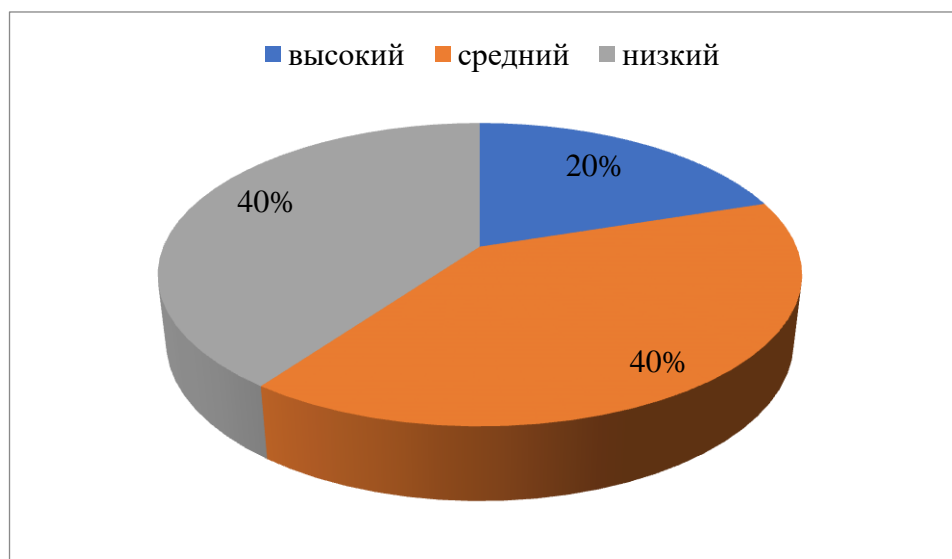


Рисунок 3 – Результаты диагностики по методике «Ориентировка по схемам» (А.А. Люблинская, Т.А. Мусейибова) на констатирующем этапе

Высокий уровень составили 20% детей – Степан Б. и Денис З. Эти дети верно расположили все объекты по предложенным схемам, работали

самостоятельно, смогли словесно описать полученный результат, какой объект находится рядом по отношению к другим.

Средний уровень составило 40% детей – София Б., Катя З., Вова Щ., Ксюша Ю. София Б. и Ксюша Ю. все выполнили верно, но обращались за помощью. Вова Щ. не смог словесно описать результат работы. Катя З. работала медленно, часто переделывала расположение предметов по схеме, совершала ошибки, которые исправляла сама.

Низкий уровень составило 40 % детей – Юля А., Антон В., Ирина П., Кирилл Л. не выполнили задание до конца, результат не соответствовал схеме даже после помощи экспериментатора.

Диагностическая методика 4 «Практическая ориентировка».

Цель – определить уровень сформированности умения ориентироваться в микропространстве.

Инструкция. Методика состоит из 4 диагностических заданий.

Первое задание. Нарисовать геометрические фигуры по словам. Например: «Нарисуй на листе бумаги в центре – квадрат; слева – треугольник; выше квадрата – круг».

Второе задание. Ребенку необходимо расставить (нарисовать) четыре игрушки в шкаф с тремя полками по словесному указанию: «Посади зайца на среднюю полку. На нижнюю, в левый угол поставь юлу, справа от нее расположи мяч. В правый угол верхней полки посади бабочку». Затем попросить ребенка описать местоположение каждого предмета.

Третье задание. Экспериментатор просит ребенка встать посреди комнаты и дает задание описать местоположение окружающих предметов относительно самого ребенка: «Встаньте в центре комнаты и объясните, что находится справа и слева».

Четвертое задание. Ребенок выполняет действия, с предметами опираясь на схемы: «Посмотрите на картинку и разложите предметы на столе так, как написано на карточке. Скажите, где находится каждый предмет».

Дети должны следовать словесным инструкциям, демонстрировать чувство направления, находить и называть предметы пространство в комнате, и демонстрировать свою способность следовать схеме.

Интерпретация:

– 3 балла – ребенок понимает инструкции, выполняет правильно соответствующие действия при работе на микроплоскости и микропространстве, пользуется при описании пространственного положения двумя ориентирами (плоскость и предметы на ней; объекты ориентиров и точка отсчета), правильно используя словесные обозначения. Соотносит практические действия со словом, схемой, различает удаленность;

– 2 балла – ребенок испытывает трудности в соотношении действия со словом и схемой, имеется необходимость в расчленении инструкции на поэтапные действия, присутствуют ошибки при ориентировке на микроплоскости листа и стола, в ориентировке в микропространстве, при описании использует ориентир на плоскость;

– 1 балл – у ребенка отсутствуют взаимосвязи между словом, схемой, действием, не определяет удаленность на глаз, при ответах использует приблизительные или указательные слова и жесты.

Обработка и интерпретация результатов представлена на рисунке 4.

Высокий уровень составили 20% детей – София Б. и Ксюша Ю. Эти дети смогли верно, указать и описать расположение предметов на плоскости и пространстве, следовать схеме, при ориентировке учитывали, как плоскость листа, так и листа.

Средний уровень составил 50% детей – Ирина П., Юля А., Катя З., Степан, Денис З.

Эти дети при ориентировке учитывали либо плоскость стола, либо плоскость листа, при этом не учитывалась их ориентация при отношении друг к другу.



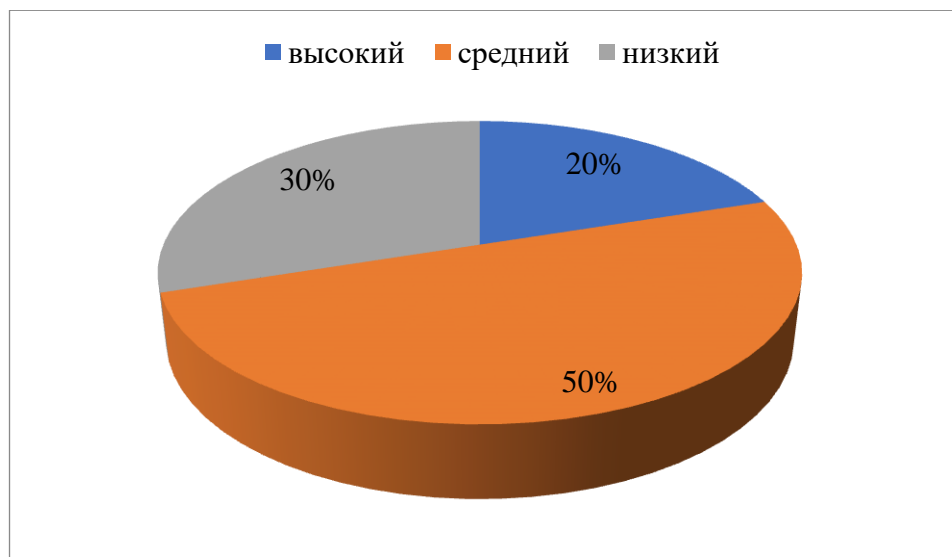


Рисунок 4 – Результаты диагностики по методике «Практическая ориентировка» (по Л.И. Плаксиной) на констатирующем этапе

Низкий уровень составило 30% детей – Вова Щ., Кирилл Л., Антон В. Эти дети совершили многочисленные ошибки, ни одно из заданий не было выполнено до конца.

Диагностическая методика 5 «Ориентировка в группе» (Т.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной).

Цель – выявление уровня сформированности умения ориентироваться в замкнутом пространстве.

Оборудование: группа детского сада и игрушки.

Инструкция.

В данной методике детям предлагается выполнить различные задания, связанные с ориентировкой в пространстве группы детского сада.

Интерпретация:

- 1 балл – ребенок не может выполнить инструкцию по ориентированию в комнате;
- 2 балла – выполнение с ошибками, не с первой попытки, путает направления, количество шагов;
- 3 балла – верное выполнение.

Обработка и интерпретация результатов представлены на рисунке 5.

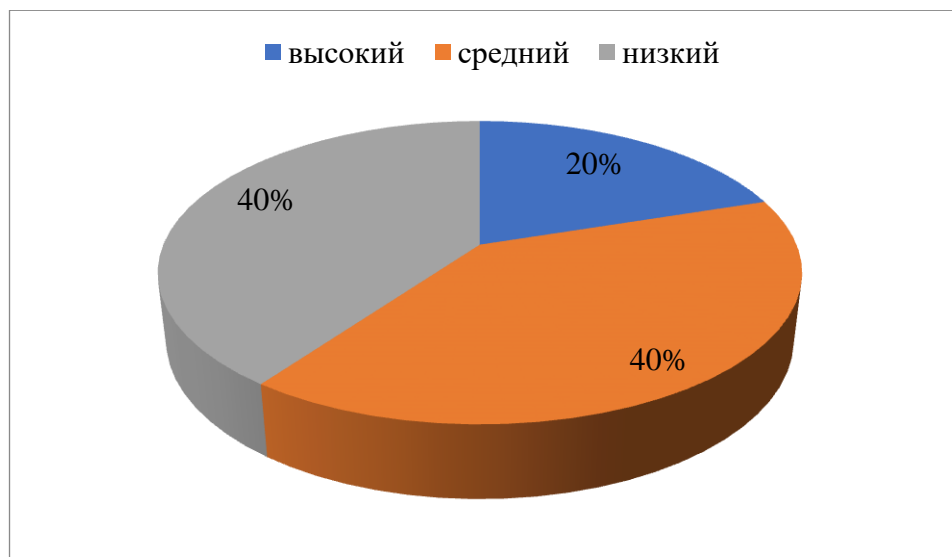


Рисунок 5 – Результаты диагностики по методике Т.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной «Ориентировка в группе» на констатирующем этапе

Высокий уровень составило 40% детей – София Б., Катя З., Степан Б., Ксюша Ю. Эти дети, верно, выполняли задания с первой попытки, не путали пространственные направления – лево и право.

Средний уровень составило 40% детей – Ирина П., Юля А., Денис З., Вова Щ. Эти дети путались в сторонах и направлениях, но исправляли свои ошибки сами.

Низкий уровень составили 20% детей – Антон В. и Кирилл Л. Дети постоянно путали пространственные направления – лево и право, не исправляли ошибки. Задания, данные детям выполнялись с ошибками, например, делали лишнее количество шагов.

Результаты диагностики ориентировки в пространстве на констатирующем этапе представлены в таблице Б.1 приложения Б.

Наглядно результаты отображены на рисунке 6.

По данным результатам, у 4 детей (20%) – Ксюша Ю., София Б. – высокий уровень, они набрали 13 баллов из возможных. Эти дети довольно хорошо ориентируются как на плоскости, так и в пространстве помещения, могут ориентироваться в схемах, описать местоположение предмета на

плоскости, по отношению к себе, в пространстве, на схеме, по отношению к другим предметам, понимают словесные инструкции для ориентации.

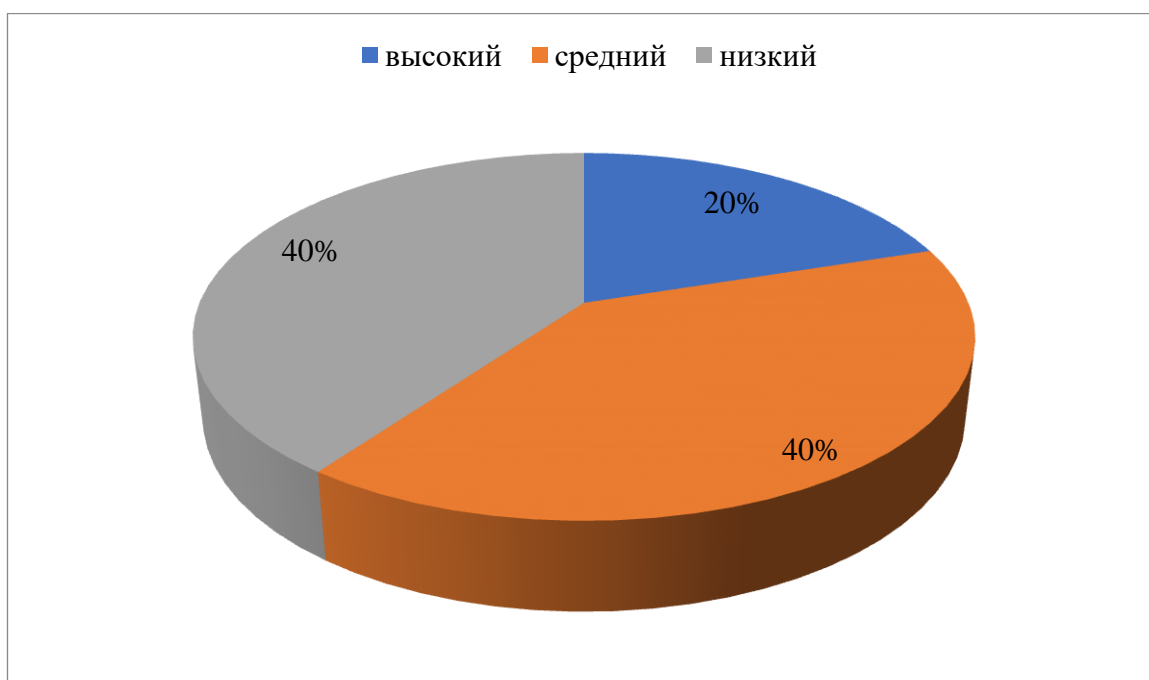


Рисунок 6 – Уровни ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения на констатирующем этапе

У Кати З., Степана Б., Дениса З. и Софьи Б. средний уровень – 11-9 баллов, эти дети, в общем, способны ориентироваться на плоскости и в пространстве, но возникают сложности в словесном описании местоположения предметов, ориентации в схемах.

У Ирины П., Антон В., Кирилл Л., Вовы Щ. – низкий уровень, менее 9 баллов (40%), у этих детей плохо развиты навыки ориентации, как на плоскости, так и в пространстве помещения. Они не могут ориентироваться в схемах, описать местоположение предмета на плоскости, по отношению к себе, в пространстве, на схеме, по отношению к другим предметам, плохо понимают словесные инструкции для ориентации в помещении или на схеме.

Таким образом, большинство детей (80%) имеют средний и низкий уровни ориентации в пространстве и их необходимо целенаправленно развивать.

## 2.2 Содержание и организация работы по реализации педагогических условий по развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием

На основе результатов следует, что у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения нуждаются в дальнейшей работе по развитию чувства пространственной ориентации. Примечательно, что наиболее эффективным способом работы с детьми дошкольного возраста является игра. Здесь мы собрали несколько основных способов, с помощью которых игра может помочь детям освоить окружающее пространство, основываясь на их общей пространственной ориентации.

План коррекционно-развивающей работы представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Коррекционно-развивающая работа по развитию пространственной ориентировки

Критерий	Занятие	Краткое содержание
Умение ориентироваться на плоскости посредством слухового анализатора	Загадочный мешочек	Приветствие. Сюрпризный момент – появление мешочка с неизвестным содержимым. Загадки про геометрические фигуры. Пояснение задания и постановка цели. Ориентировка на плоскости.
Умение ориентироваться в окружающем пространстве в процессе передвижения, умение двигаться в заданном направлении	Сыщики	Приветствие. Проблемная ситуация. Постановка цели и задач. Ориентировка в пространстве.
Умение ориентироваться в пространственных признаках предметов ближайшего окружения	Составляем план участка	Прогулка. Составление плана участка. Анализ детских работ.
Умение ориентироваться в пространстве в процессе передвижения;	Что, где находится?	Ориентировка в пространстве группы
Умение ориентироваться в пространстве в процессе передвижения	Найди животное	Приветствие. Сюрпризный момент – появление героя. Проблемная ситуация. Постановка цели и задач.

Продолжение таблицы 2

Критерий	Занятие	Краткое содержание
Умение ориентироваться с помощью схем и планов в микропространстве	Профессия – картограф	Загадка. Презентация профессии – картограф. Дидактическая игра «Собери карту».
Умение ориентироваться с помощью схем и планов в пространстве	Юные картографы	Демонстрация карты участка группы. Работа со схемами. Прогулка. Игра «Отыщи сокровище». Составление схем.
Умение составление плана помещения, соотнесение окружающего пространства с планом	Архитекторы.	Знакомство с новой профессией. Экскурсия по групповому помещению. Составление плана группы (обеденной и игровой зоны).
Умение ориентироваться в замкнутом пространстве	Наш детский сад	Осмотр плана этажа детского сада. Игра «Где что находится» Игра «Куда спрятались игрушки»
Умение ориентироваться в пространственных признаках предметов ближайшего окружения	Прогулка	Беседа «Безопасное поведение на улице». Работа с картой города. Составление маршрута, работа с картой.
Умение ориентироваться в пространстве в процессе передвижения	Водители и диспетчеры	Учитель-дефектолог предлагает детям игру в диспетчеров автобусов, оповещает детей о том, что необходимо составить (начертить) автобусные или троллейбусные маршруты в городе (районе). Сначала детям демонстрируют в качестве примера выполнение задания дефектологом. После чего, детям предлагается самостоятельно составить маршрут, поочередно. Каждый маршрут прочерчивается детьми на планах разными карандашами. Учитель-дефектолог в ходе проведения занятия проверяет работы детей.
Умение ориентироваться в замкнутом пространстве	Путешествие по детскому саду	Ориентировка в помещении детского сада

Ожидаемые результаты исследования:

- повышение вербальных навыков детей с нарушениями зрения на основе включения в образовательный процесс;
- формирование представлений детей о наличии конкретных показателей пространственной ориентировки.

Содержание занятий представлено в таблице В.1 приложения В.

Первым шагом нашей работы стало проведение занятия «Загадочный мешочек». Учитель-дефектолог проводит игру в индивидуальном формате, приглашая детей по очереди.

Учитель-дефектолог демонстрирует ребенку «Загадочный мешочек». Предлагает узнать, что находится внутри. Для этого необходимо отгадать ряд загадок. В ходе деятельности ребенок делает вывод, что внутри находятся геометрические фигуры. София Б., Степан Б., Ксюша Ю., Ирина П. – быстро и четко называли отгадки, не совершив ни одной ошибки. Остальные дети дали один или два неверных ответа.

После чего, дети запускали руку в мешочек, брали в ладонь одну из геометрических фигур и описывали ее. Затем доставали фигуру и клали на стол. С заданием справились безошибочно только три ребенка, это София Б., Степан Б., Ирина П. Все остальные не смогли определить по одной фигуре, помогал дефектолог.

Достав все фигуры из «загадочного мешочка», учитель-дефектолог просит ребенка составить узор на листе бумаги при помощи геометрических фигур, которые они достали. Называет фигуру и ее местонахождение. Степан Б., Ксюша Ю., Ирина П., Катя З., Кирилл Л., имеют следующие диагнозы – амблиопия и миопия, сложностей не возникало, эти дети справились с заданием самостоятельно и быстро. София Б., Вова Щ., Юля А., Денис З., задание вызвало определенные трудности из-за астигматизма детей. Уже выложенные фигуры могли расплываться и детям приходилось снова брать геометрическую фигуру в руки, чтобы понять ее форму. Антон В. имеет диагноз миопия и сходящиеся глаза, все геометрические фигуры были смещены в правую сторону.

Следующим шагом нашей работы стало проведение занятия «Сыщики». Учитель-дефектолог привлекает внимание детей, демонстрируя письмо, которое он нашел на столе. В письме пишут, что некоторые игрушки

пропали и их необходимо отыскать, используя схемы, которые прилагаются к письму.

Учитель-дефектолог обговаривает, какая профессия занимается поиском утерянных вещей. В ходе беседы выясняется, что это профессия – сыщик. Все участники образовательного процесса берут на себя роль сыщика и приступают к поиску игрушек. Всего детям необходимо найти 3 игрушки, используя такое же количество инструкций. Дефектолог в свою очередь читает инструкции и по необходимости помогает детям в поисках.

Первыми нашли игрушку София Б. и Катя З. Девочки безошибочно следовали инструкциям и двигались в заданном направлении. После того, как первая игрушка была найдена, Степан Б., Ксюша Ю. и Юля А. стали более активно принимать участие в поиске утерянных игрушек. Следующим отыскал игрушку Степан Б. Она была спрятана между вазой и подставкой под карандаши. За счет диагноза – миопия, ребенок не сразу понял, где находится игрушка. Предметы сливались в одно изображение. Дефектолог предложил подойти ближе, после этого Степан Б. смог отыскать игрушку.

Последнюю игрушку отыскала Ирина П.

Изначально, она была в паре с Антоном В., но мальчик перепутал правую сторону с левой и Ирина П. не смогла убедить его в том, что он не прав. Поэтому продолжила поиска одна и нашла игрушку.

Третий шаг нашей работы – организация образовательной деятельности по теме «Составляем план участка». Дети составляли план участка детского сада по памяти после прогулки. Наиболее активное участие в обсуждении приняли Ксюша Ю. и Катя З. – девочки активно обсуждали каждый план, пытались сравнить его с реальным планом, смотрели в окно, Катя З. нашла ошибки Вовы Щ. – указала, что у него на плане нет деревьев и качели.

Затем учитель-дефектолог представил детям напечатанный план-схему участка, дав возможность сравнить свою работу с образцом.

План-схема участка представлена на рисунке Г.1 приложения Г.

Самый точный план получился у Степана. У остальных детей планы были менее точными, отсутствовали многие объекты, либо были обозначены не там, где они есть. У Софии Б. отсутствовали посадки кустов возле забора, одна горка. У Кати З. – беседка стоит не слева, а справа, качели перенесены к клумбе, у Вовы Щ. – отсутствуют деревья, качель, горка. У Ксюши Ю. перепутаны расположения предметов относительно входа слева-направо.

У Кирилл Л. отсутствуют деревья, клумба, качели, у Дениса З. нет беседки, у Юли А. отсутствует качели, 2 дерева, у Антон В. не изображены кусты, клумба, горка, у Ирины П. нет на рисунке входа на участок, двери в здание.

При этом больше всего ошибок при обсуждении нашла София Б. Воспитатель помогал сравнивать планы и описывать их. Так как это слабовидящие дети, то все планы были нарисовано крупно.

Также детям было предложено описать словесно, что где находится на плане. Самые развернутые словесные описания были у Ксюши Ю. и Софии Б.

Ксюша Ю. описала, где находятся деревья, беседка, горка, качели, клумбы, но не смогла определить, где стороны и вход. София Б. описала деревья, беседку, горку, качели, клумбы, не описала расположение горки и насаждения возле ограды.

Следующим шагом нашей работы стала организация образовательной деятельности по теме «Что, где находится?». Дети учились по памяти ориентироваться в пространстве группы, составляли схему группы и каждый должен был отметить, где его шкафчик.

Учитель-дефектолог представил детям план-схему группы, но не полную. Отсутствовали детали – шкафчики детей, обеденные столы и стулья, шкафчик с игрушками и детские кровати. Предложил детям сделать обход группового помещения, чтобы более точно отразить расположение предметов. Вернувшись на рабочие места, участники образовательного процесса приступили к работе с план-схемой. Катя З. и Вова Щ. показали



вход в группу, Софья Б. – столы и стулья, Степан Б. и Кирилл Л. дополнили шкафчиками, при наводящих вопросах «А что у нас здесь?» Катя З. и Денис З. ответили, что там они играют, указали месторасположения шкафчика с игрушками. Далее Юля А. и Антон В. показали вход в спальню, посчитали количество кроватей.

София Б., Катя З. и Вова Щ. не смогли показать свою кровати даже после подсказки, Кирилл Л. и Денис З. нашли сами, остальные находили методом перебора со второй попытки.

После на схеме учитель-дефектолог начал спрашивать детей, где находится шкафчик каждого ребенка.

Это задание выполнили верно, уже половина детей – София Б., Ксюша Ю., Степан, Кирилл Л., Катя З. Остальные дети испытывали затруднения, и тогда дефектолог предложил детям, кто справился, помочь остальным.

После учитель-дефектолог убрала нарисованный и подписанный план. Раздала основу план-схему группы и попросила самостоятельно дополнить пространство.

Степан Б. довольно точно повторил план, указав свой шкафчик, неверно было указано размещение столов и кроватей.

София Б., Катя З. также неверно указали количество столов и кроватей, по 7 и 8 вместо 10, Катя З. не указала игровую зону и вход в спальню. Ящики обозначены, верно.

Вова выполнил все верно, пропустив одну кровать и 1 стол.

Ксюша Ю. не указала вход в спальню и шкафчик с игрушками на плане.

Кирилл Л. и Денис З., Антон В. все нарисовали верно.

Юля А. указала только 7 столов и 7 кроватей, перепутала свой шкафчик с соседним.

Ирина П. все выполнила верно.

Далее было выполнено обсуждение и сравнение планов детей с реальным, который нарисовал дефектолог.

София Б. нашла свои ошибки сама. Ирина П. указана на ошибки Вовы Щ. и Ксюши Ю., Кирилл Л. и Денис З. – на ошибки Степана Б., Кати З., Юли А.

Антон В. указал только одну ошибку у Юли А. – неверное количество столов.

Основа план-схемы группы представлена на рисунке Г.2 приложения Г.

Пятый шаг нашей работы – проведение занятия «Найди животное».

Данное занятие учитель-дефектолог проводит в индивидуальном формате. Начинает с приветствия ребенка. Затем сообщает, что сегодня на занятие пришел необычный гость. Демонстрирует игрушку зайца. Знакомит его с ребенком.

После чего, говорит, что зайцу пришло пригласительное письмо. Кто-то из его друзей решил немного поиграть с зайцем и вместо адреса нарисовал схему пути. Заяц один не справился, просит о помощи.

Ребенку демонстрируют схему с изображением пути и макет с изображением шести животных и лабиринтом дорожек.

София Б., Степан Б. и Денис З. справились с заданием без помощи учителя-дефектолог, дети внимательно изучили схему и безошибочно отыскивали животное.

Катя З., Вова Щ., Юля А., Ирина П. и Ксюша Ю. смогли отыскать животное, но обращались за помощью к учителю-дефектологу. Могли перепутать дорожки и направления, но самостоятельно исправляли ошибки.

Антон В. и Кирилл Л., дети совершали множество ошибок, которые чаще всего исправлял дефектолог. Жаловались, что устали. Выполняли гимнастику для глаз и разминку. В конечном итоге, мальчики смогли достичь цели.

Следующий этап нашей работы отображен в занятии «Профессия – картограф».

Учитель-дефектолог знакомит детей с новой профессией – картограф. Затем демонстрирует дидактическое пособие – разрезную карту. Особенность заключается в том, что с одной стороны каждой карточки мы наблюдаем фрагмент карты, а с другой графическую иллюстрацию. Она служит ориентиром.

Затем, учитель-дефектолог предлагает детям собрать все фрагменты в одно изображение. Крепит на доску первую карточку, на ней изображен круг. Она будет служить точкой отправления. Разместить остальные фрагменты поможет таблица с описанием местонахождения каждой карточки.

Первую карточку дефектолог берет сам и демонстрирует детям работу с таблицей: «Берем карточку, смотрим на обратную сторону – квадрат. Ищем его в таблице». Первым отыскал Денис З., но у ребенка возникли трудности в работе с таблицей, попросил о помощи учителя-дефектолога. После повторного объяснения, ребенок приблизился ближе к таблице, в связи с нарушением зрения. Не большие графические компоненты схемы могли расплываться. Разобравшись со схемой, ребенок определил расположение фрагмента карты. Дефектолог попросил описать расположение второго фрагмента. Денис З., смог ответить: «Квадрат располагается под кругом».

Следующий фрагмент попробовала расположить Катя З.

Она верно поняла схему и смогла объяснить местонахождение фрагмента, но при расположении карточки перепутала левую и правую стороны. Ей на помощь пришла София Б.

София Б., Степан Б. и Юля А., дети справились без помощи дефектолога в работе с таблицей. Верно, описали расположение фрагмента и описали его местонахождение.

Вова Щ., Кирилл Л. и Ирина П., справились с таблицей и смогли расположить карточки, но при описании местонахождения карточки употребляли слова, которые не указывали точное расположение фрагмента: «Вот тут стоит карточка». Учитель-дефектолог снова привела пример ответа и помогла описать расположение карточки каждому ребенку.

Антон В., смог расположить карточку при помощи учителя-дефектолога. Ребенок, верно, описал расположение фрагмента, но расположил его значительно выше указанного местонахождения. Учитель-дефектолог предложил ребенку снова описать расположение карточки управляя рукой ребенка по его словесной инструкции.

На следующем этапе была продолжена работа со схемами, нами была организована образовательная деятельность по теме «Юные картографы». Учитель-дефектолог демонстрирует карту участка группы, на которой обозначил лишь крупные объекты – беседку, качель, 1 горку, а дети должны были дорисовать остальные предметы и обсудить результат. На занятии активно работали все дети.

Степан Б. и Ксюша Ю. дорисовали забор, песочницу, клумбу, Катя З. – забор, деревья, София Б., Кирилл Л., Антон В. – тоже самое, но также еще попытались разместить дорожки, Денис З., Ирина П., Юлия А. добавили забор, деревья, клумбу, Вова Щ. – только деревья.

Далее учитель-дефектолог сказал детям, что спрятал на улице сокровища, чтобы их отыскать – необходимо воспользоваться картой «карта сокровищ». Демонстрирует карту участка группы, где отмечены два места – горка и расстояние между двумя елями, что растут с левой стороны от беседки.

Первыми отыскивали игрушки София Б. и Степан Б., они в дальнейшем стали капитанами команд.

На прогулке 5 детей сначала прятали игрушки, а потом остальные 5 искали их по инструкции, затем дети менялись обязанностями.

В первую команду вошли следующие участники образовательного процесса – Степан Б., Вова Щ., Юлия А., Ирина П., Антон В. Во вторую команду – София Б., Катя З., Ксюша Ю., Кирилл Л., Денис З.

Первая команда сообща придумали инструкцию, затем учитель-дефектолог проверил правильность выполнения задания. После чего, София Б. озвучила ее второй команде: «Вам нужно спуститься с крыльца,

пройти прямо по дорожке в сторону ворот, повернуть налево возле синей клумбы, дойти почти до конца, игрушка спрятана недалеко справа».

София Б., Катя З., Ксюша Ю., Кирилл Л., Денис З. пошли искать игрушку. Дети старались держаться вместе, только Денис З. отстал. Игрушку первой нашла Ксюша Ю., дети ходили вокруг дорожки, Ксюша Ю. догадалась посмотреть под горкой.

Вторая команда придумала свою инструкцию, которую озвучил Степан Б. Звучала она так: «От крыльца детского сада идем к участку группы. Потом идем к горке, слева от нее лежит игрушка».

Степан Б., Вова Щ., Юля А., Ирина П., Антон В. Разделились.

Степан Б. и Вова Щ. пошли по дорожке, а Ирина П., Юля А. и Антон В. пошли напрямую. Дети долго не могли найти игрушку, учитель-дефектолог подсказала, что она не обязательно должна быть на земле, тогда Юля А. посмотрела на куст и заметила игрушку.

Следующим шагом нашей работы стало занятие по теме «Архитекторы». Учитель-дефектолог знакомит детей с новой профессией. Затем следует практическая работа, дети рисовали по памяти план группового помещения – обеденную и игровую зону. Потом менялись этими планами и должны были сказать, верно ли все изображено.

Степан Б. проверял рисунок Софии Б., а София Б. Степана Б.

Степан изобразил все верно, София Б. нарисовала лишний стол и два стула, но Степан Б. не заметил его, подсказал учитель-дефектолог.

Катя З. и Вова Щ. проверяли друг друга – оба ребенка выполнили задание безошибочно.

В паре Денис З. – Юля А. Денис З. нарисовал все верно, Юля А. не дорисовала цветочный горшок и стол для художественной деятельности, Денис З. нашел ошибки.

В паре Антон В. и Ирина П., у Ирины П. не хватило времени, она сказала, что не успела дорисовать один стол и 4 стула, Антон В. не заметил

отсутствие стола воспитателя и помощника воспитателя у себя, Ирина П. это отметила.

Продолжили работу по развитию ориентировки в пространстве посредством занятия на тему «Наш детский сад». Дети вместе с учителем-дефектологом осматривали этаж детского сада, а затем сравнивали его с планом, который был представлен в качестве образца. Первый наводящий вопрос исходил от дефектолога: «Посмотрите внимательно на план-схему. Это схема этажа, который мы исследовали. Попробуйте предположить, в каком месте должна быть расположена входная дверь в нашу группу?».

Первым решила ответить София Б. Ребенок дал верный ответ. София Б. взяла бумажную фишку, и указала место входной двери в группу. Учитель-дефектолог попросил объяснить свой выбор. Ребенок ответил следующим образом: Дверь в группу стоит напротив окна. Рядом есть лестница на первый этаж.

Следующим заданием был поиск цветочного горшка. Нашел его место Антон В.

Ребенок сразу решил пояснить свой выбор. Объяснив его тем, что цветочный горшок находится на лестнице, по которой дети спускаются на первый этаж.

Затем детям было предложено найти музыкальный зал. Тогда, была оказана помощь – подсказка. Учитель-дефектолог сказал, что дверь в музыкальный зал находится с левой стороны от входной двери в группу. Денис З. первым понял, где расположен музыкальный зал.

Далее проводилась игра в прятки, дети делились на две команды, одна команда пряталась, а другая, при помощи словесного ориентира, искала спрятавшихся. Побеждала та команда, которая справлялась быстрее.

В первой команде оказались следующие дети – Степан Б., Катя З., Ксюша Ю., Денис З., Антон В. Они хорошо справлялись с практической ориентировкой в пространстве. Дети внимательно слушали и без особого

труда находили соперников. Степан Б. был очень активным игроком. Одним из первых находил ребят.

Антон В. мог перепутать правую и левую стороны, поэтому учитель-дефектолог давал дополнительные ориентиры: «Юля А. прячется слева от двери в спальню, рядом с паровозиком».

Вторая команда показала менее хороший результат. Вова Щ., Кирилл Л., Юля А. и Ирина П. находили ребят с переменным успехом. Могли перепутать левую и правую стороны. Исходя из особенностей зрительных анализаторов дети не всегда могли увидеть прятавшегося ребенка. Он мог «расплываться» на общем фоне игровой зоны. София Б. указывала ребятам на их ошибки. Ребенок имеет более развитый зрительный анализатор, поэтому более легко справилась с заданием.

План-схема второго этажа детского сада представлена на рисунке Г.3 приложения Г.

На следующей организованной образовательной деятельности посвященной теме «Прогулка», учитель-дефектолог провел беседу на тему «Безопасное поведение на улице». Затем предложил ребятам проверить их умение безопасно передвигаться на улицах города.

Учитель-дефектолог демонстрирует детям карту жилого района «Южный Город». Вместе с детьми выделяет основные организации, в качестве ориентира. Затем делит детей на две команды и дает задание: «Первая команда, вы строите безопасный маршрут от детского сада до набережной. Вторая команда – вы строите безопасный маршрут от детского сада до фонтана». Затем раздает каждой команде план жилого района и цветные карандаши.

В состав первой команды вошли следующие дети – Денис З., София Б., Катя З., Антон В. Они имеют диагноз «миопия» и Кирилл Л. с диагнозом «амблиопия». Вторая команда – Вова Щ. имеет диагноз «гиперметропия». Степан Б., Ирина П. и Юля А. это дети имеют диагноз «миопия», а Ксюша Ю. с диагнозом «амблиопия».

Дети из первой команды работали вместе, сообща. Дети с диагнозом «миопия» хорошо видят вблизи и поэтому не испытывали сложностей в работе с картой. Кирилл Л., ребенок с диагнозом «амблиопия» не всегда мог увидеть поставленные ориентиры, для этого он приближался ближе к карте и наклонял голову на левый бок.

Вторая команда состоял из детей с тремя различными нарушениями глаз – миопия, амблиопия и гиперметропия. Детям было сложно договориться друг с другом. Каждый воспринимал карту по-своему. Вова Щ. имеет «гиперметропию», исходя из этого ребенку было нужно удаляться от карты на значительное расстояние, чтобы более точно описать маршрут. Некоторые детали при описании ребенок мог упустить. Степан Б., Ирина П. и Юля А. с диагнозом «миопия» внимательно рассматривали карту. Степан Б. давал четкие формулировки маршрутов, а Ксюша Ю., Юля А. и Ирина П. испытывали трудности в описании.

Выиграла первая команда, так как они справились быстрее второй команды. Их маршрут был безопасный и короткий.

На следующем этапе работы нами была проведена ролевая игра на тему «Водители и диспетчеры». Учитель-дефектолог проводит беседу о работниках общественного транспорта. Затем, предлагает детям поиграть в водителей и диспетчеров.

Дети делятся на 2 команды. Первая – диспетчеры. В данную подгруппу вошли – Степан Б., Катя З., Ксюша Ю., Денис З., Антон В. Они на карте прокладывали маршруты для автобуса, а водители должны были провести своей автобус по маршруту.

Катя З. и Денис З. эти дети совершили несколько ошибок в прокладывании маршрута, тем самым направили автобусы к препятствиям – дерево, дом. После неудачи, Катя З. исправила свой маршрут, и автобус направился по новой траектории. Денис З. последовал примеру Кати З.

Ксюша Ю., Денис З., Антон В. не испытывали трудности при составлении маршрута.



Команда водителей, которая состояла из Софии Б., Вовы Щ., Кирилла Л., Юли А. и Ирины П. пользовались составленными маршрутами.

София Б., Вова Щ. и Кирилл Л., без труда управляли автобусами. Верно следовали всем ориентирам.

Юля А. и Ирина П. не внимательно следовали указаниям на составленных маршрутах и могли пропустить несколько шагов.

Затем нами была продолжена работа по развитию умения ориентироваться в пространстве у детей с косоглазием и амблиопией посредством занятия на тему «Путешествие по району».

Учитель-дефектолог представил детям карту, на которой были представлены объекты ближнего окружения детского сада. Изначально была поставлена задача перечислить все знакомые места. Вова Щ. и Антон В. смогли обозначить только здание детского сада и магазины, остальные объекты вызвали затруднения. Дети говорили, что не узнают их.

Ксюша Ю., Денис З., Юля А. назвали большее количество представленных на схеме объектов – здание детского сада, два корпуса школы, магазины, набережную, церковь.

Затем он предложил составить устный маршрут до различных объектов – первый корпус школы, набережная. Наиболее успешно с заданием справилась София Б. и Катя З. Дети составляли подробные и безошибочные маршруты. После чего им было предложено выбрать следующий ориентир, к которому необходимо проложить маршрут. Ирина П. справилась с заданием при помощи педагога, исходя из того, что некоторые объекты на схеме были не ясно видны. Денис З. также хорошо справился с заданием.

Завершающим этапом нашей работы стала организация занятия по теме «Путешествие по детскому саду». Она включает в себя следующие виды ориентировок:

- умение ориентироваться в замкнутом пространстве,
- умение ориентироваться в микропространстве,
- умение ориентироваться с помощью схем и планов пространства.

Таким образом, основной упор сделан на практическую деятельность, работу со схемами и картами, а также выбрана форма игрового путешествия, командных игр.

Вместе с детьми нами была проведена экскурсия по всему помещению детского сада и составлен план детского сада. После возвращения в группу учитель-дефектолог вывесил на доску составленный план. Затем с детьми повторно обговариваются все выделенные ориентиры – наша группа, музыкальный зал, лестница на первый этаж, спортивный зал, бассейн, театральная студия, кухня, холл детского сада.

Затем была проведена игра «Покажи на плане». Учитель-дефектолог называл целевые ориентиры и предлагал детям указать место расположения. С меньшим количеством ошибок справились следующие дети – Степан Б., Катя З., Ксюша Ю., Кирилл Л., Денис З. и Юля А.

Несмотря на нарушения зрения, дети хорошо ориентировались на микроплоскости и давали безошибочный ответ. Остальные испытывали некоторые трудности. Объясняя это тем, что не запомнили расположение того или иного места или не могли понять, что изображено на схеме – изображение для детей было недостаточно четким или вовсе меняло расположение.

После чего нами была проведена игра «Прятки». София Б. и Юля А. были выбраны для поиска остальных детей. Их отвели в спальню группы, а остальным детям предложили взять фишку-ориентир и обозначить место, где они будут прятаться на плане. Все выбрали приближенные к группе места или саму группу – игровая зона группы, ванная комната группы, входная дверь в группу и музыкальный зал. Кирилл Л., Антон В., Вова Щ. и Ирина П. испытывали трудности при обозначении места на карте, дети попросили взять карту с собой, чтобы дойти до указанного места.

Затем отдавали карту педагогу. Остальные не испытывали трудности. София Б. и Юля А. после неудачи также решили воспользоваться картой, чтобы производить поиск. После чего трудностей в поиске не возникало.

### 2.3 Выявление динамики уровня развития ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика ориентировки в пространстве по методикам констатирующего эксперимента.

Далее мы рассмотрим результаты каждой методики.

Диагностическая методика 1 «Словесная ориентировка».

Цель – выявление уровня динамики сформированности умения ориентироваться в пространственных признаках предметов ближайшего окружения.

Результаты диагностики по методике «Словесная ориентировка» представлены на рисунке 7.

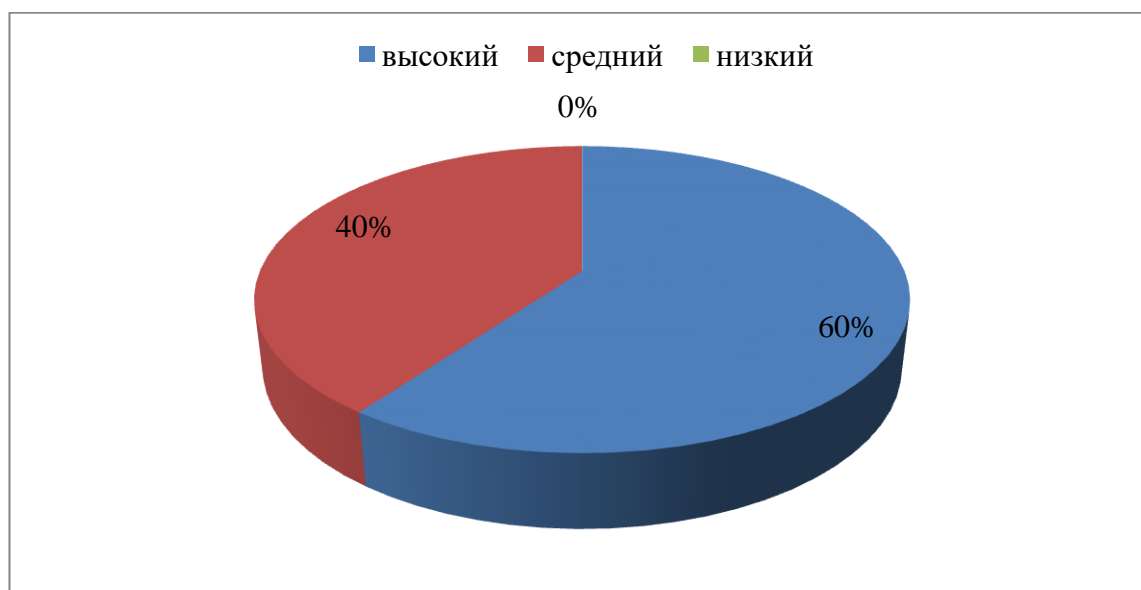


Рисунок 7 – Результаты диагностики по методике «Словесная ориентировка» (по Л.И. Плаксиной) на контрольном этапе

Высокий уровень – 60% детей – Степан Б., София Б., Катя З., Ксюша Ю., Денис З., Юлия А. Эти дети смогли верно, указать и описать расположение предметов на плоскости и пространстве, а также описать расположение словесно, используя соответствующие наречия и предлоги.

Средний уровень – 40% детей (Ирина П., Антон В., Кирилл Л., Вова Щ.). Эти дети смогли описать расположение предметов, опираясь на их расположение по отношению к другим предметам, например, кукла стоит возле зайчика, стул стоит возле стола и тому подобное.

Низкого уровня больше не обнаружено.

Таким образом, результаты улучшились у Степана Б., Кати З., Дениса З., Юли А. со среднего до высокого, у Вовы Щ., Кирилл Л., Антон В. с низкого до высокого.

Диагностическое методика 2 «Схематизация».

Цель – выявление уровня сформированности умения ориентироваться по схеме пути с одновременным учетом ориентиров и изменений направлений.

Результаты диагностики по методике «Схематизация» представлены на рисунке 8.

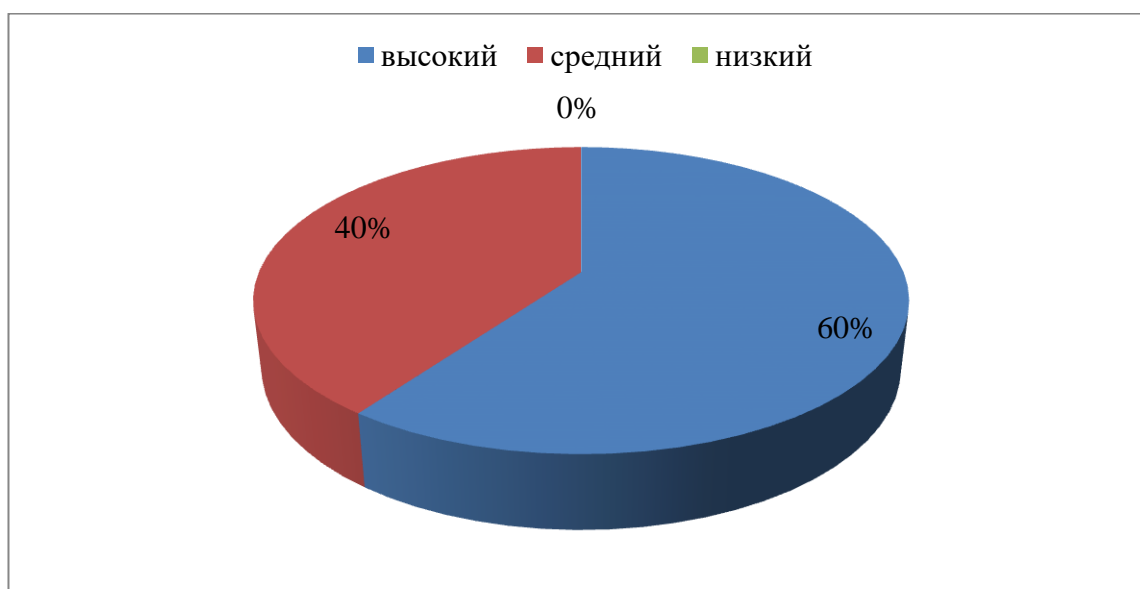


Рисунок 8 – Результаты диагностики по методике «Схематизация» (Р.И. Бардина) на контрольном этапе

Высокий уровень составило 40% детей – София Б., Катя З., Ксюша Ю., Юля А. Эти дети правильно выполнили все задания, ориентируясь на 2 признака – обозначения на схеме и расположение к другим предметам.

Средний уровень составили 60% детей Ирины П., Антон В., Дениса З., Кирилл Л., Вовы Щ., Степана Б. У этих детей не завершена ориентировка по двум признакам, они опирались либо на схему и расположение других объектов, либо завершена ориентировка по одному признаку – опора только на схему, эти дети решали задачи, не обращая внимание на то, как расположены все объекты по отношению друг к другу.

Низкого уровня не обнаружено, улучшения выявлены у всех детей.

Диагностическая методика 3 «Ориентировка по схеме».

Цель – выявление уровня сформированности умения соотносить расположение предметов в реальном пространстве со схемой.

Результаты диагностики по методике «Ориентировка по схеме» представлены на рисунке 9.

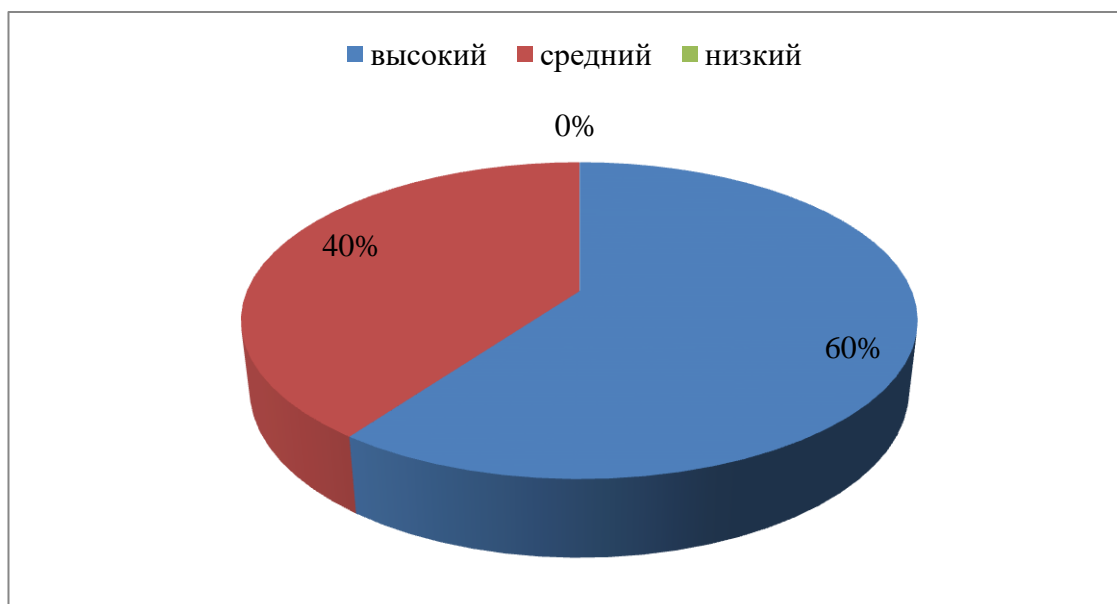


Рисунок 9 – Результаты диагностики по методике «Ориентировка по схемам» (А.А. Люблинская, Т.А. Мусейибова) на контрольном этапе

Высокий уровень составили 60% детей – Степан Б., Денис З., Ксюша Ю., Катя З., София Б., Вова Щ. Эти дети верно расположили все объекты по предложенным схемам, работали самостоятельно, смогли словесно описать полученный результат – какой объект находится рядом с другими, по отношению к другим.

Средний уровень составило 40% детей – Ирина П., Антон В., Юля А., Кирилл Л.

Дети верно выполнили все задания, но обращались за помощью.

Низкого уровня нет, результаты улучшились у всех детей.

Диагностическая методика 4 «Практическая ориентировка».

Цель – определить уровень сформированности умения ориентироваться в микропространстве.

Результаты диагностики по методике «Ориентировка по схеме» представлены на рисунке 10.

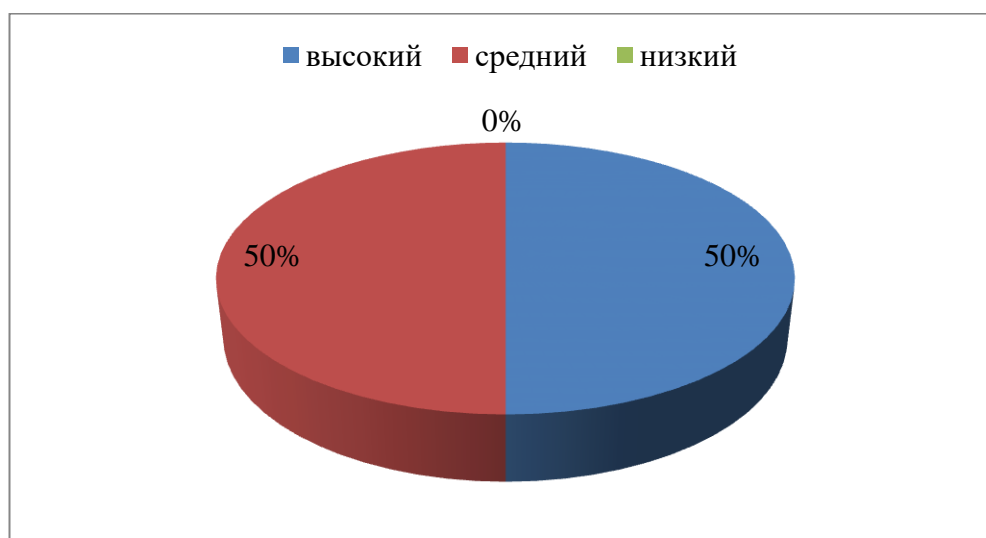


Рисунок 10 – Результаты диагностики по методике «Практическая ориентировка» (по Л.И. Плаксиной) на контрольном этапе

Высокий уровень составили 50% детей – София Б., Ксюша Ю., Степан Б., Катя З., Ирина П. Эти дети смогли верно, указать и описать

расположение предметов на плоскости и пространстве, следовать схеме, при ориентировке учитывали, как плоскость листа, так и листа.

Средний уровень составили 50% детей – Антон В., Юля А., Денис З., Вова Щ., Кирилл Л. Эти дети при ориентировке учитывали либо плоскость стола, либо плоскость листа, при этом не учитывалась их ориентация при отношении друг к другу.

Низкого уровня не обнаружено, результаты улучшились у 50% детей – Ирина П., Антон В., Кирилл Л., Вова Щ., Катя З.

Диагностическая методика 5 «Ориентировка в группе».

Цель – выявление уровня сформированности умения ориентироваться в замкнутом пространстве.

Результаты диагностики по методике «Ориентировка по схеме» представлены на рисунке 11.

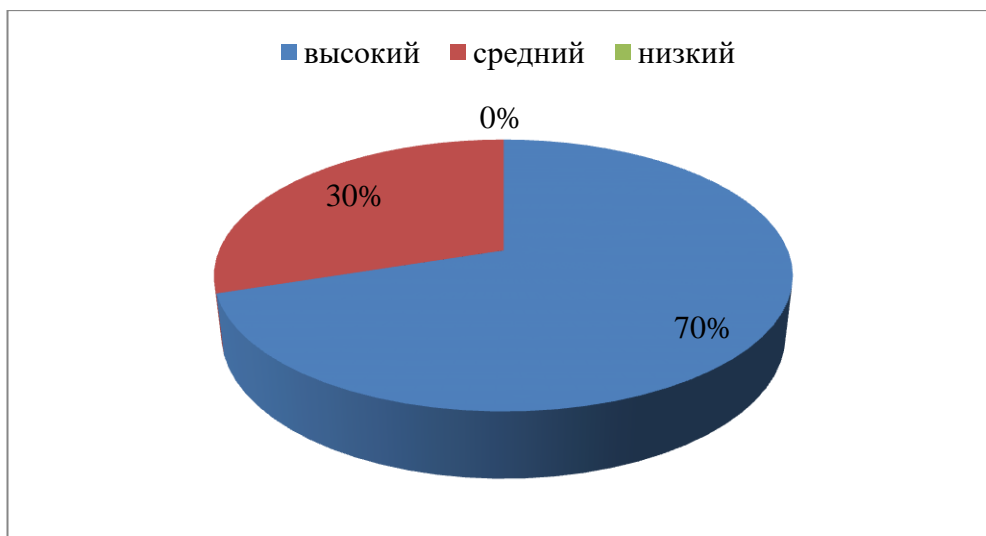


Рисунок 11 – Результаты диагностики по методике «Ориентировка в группе» на контрольном этапе

Высокий уровень составило 70 % детей – это София Б., Катя З., Степан Б., Ксюша Ю., Вова Щ., Ирина П., Юля А. Эти дети, верно, выполняли команды с первой попытки, не путали пространственные направления – лево и право.

Средний уровень составили 30 % детей – Антон В., Денис З., Кирилл Л. Эти дети путались в сторонах и направлениях, но исправляли свои ошибки самостоятельно.

Низкого уровня не обнаружено, результаты выросли у 60% детей.

Наглядно результаты контрольного эксперимента отображены на рисунке 12.

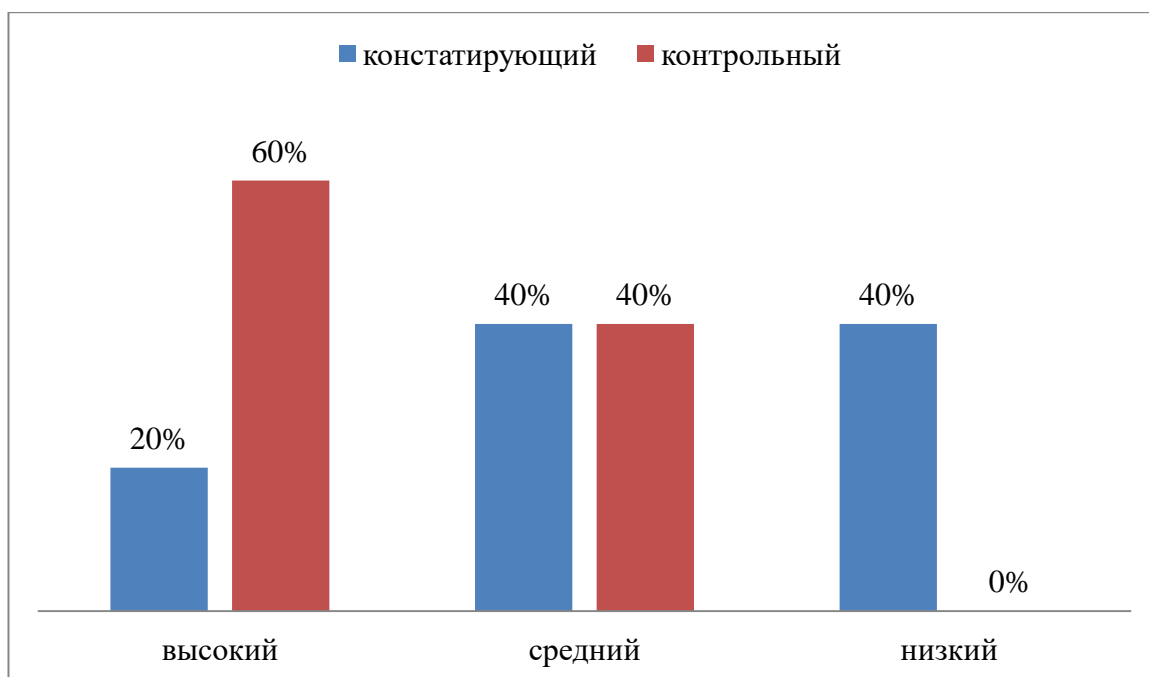


Рисунок 12 – Уровни ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения на контрольном этапе

По данным результатам, у 6 детей (60%) – высокий уровень, он вырос на 40%. Дети данной категории набрали от 12 до 15 баллов из возможных баллов. Они достаточно хорошо ориентируются, как на плоскости, так и в пространстве помещения.

Могут ориентироваться в схемах, описать местоположение предмета на плоскости, по отношению к себе, в пространстве, на схеме, по отношению к другим предметам, понимают словесные инструкции для ориентации.



У 40% средний уровень, эти дети, в общем, способны ориентироваться на плоскости и в пространстве, но возникают сложности в словесном описании местоположения предметов, ориентации в схемах.

Низкого уровня не обнаружено, он снизился на 40%.

Таким образом, большинство детей (60%) имеют высокий уровень ориентации в пространстве, проведенная работа была эффективной.

Анализ результатов исследования показал, что в основном, дети дошкольного возраста с нарушениями зрения демонстрируют низкие показатели сформированности пространственной ориентировки. Для детей данной группы характерными являются такие особенности как использование в основном приблизительных обозначений, дети не могут в полной мере определить особенности соотнесения между словом и схемой, дети плохо ориентируются в плоскости, а также происходит умение действовать по правилам на основе умения выполнять устную инструкцию.

Нами были выделены основные направления в коррекционной работе по формированию пространственной ориентировки детей с нарушениями зрения: «...ориентировка в пространственных признаках предметов ближайшего окружения, ориентировка в пространстве в процессе передвижения, ориентировка с помощью схем и планов пространства, ориентировка в микро-пространстве, ориентировка в замкнутом пространстве» [21].

Анализ результатов исследования на контрольном этапе показал, что дети демонстрируют более высокие показатели развития пространственной ориентировки по сравнению с констатирующим этапом исследования. Дети дошкольного возраста с нарушениями зрения указывают на такие характеристики как более высокие показатели ориентации в микро-пространстве на основе умения развивать определенные вербальные характеристики деятельности в системе ориентации в конкретных схемах пространственных отношений.

## Заключение

Анализ литературных источников показал, что процессы восприятия пространства представляют собой одну из наиболее важных систем развития личности ребенка, что позволяет взаимодействовать анализаторам органов чувств с окружающей действительностью.

Ориентировка в пространстве определяется как умение разбираться в обстановке окружающего пространства. Благодаря умению ориентировки в пространстве происходит распознавание основных свойств и размеров конкретных предметов в рамках определения положения относительно каждого из них.

Зрение представляет собой один из наиболее важных анализаторов по значимости в организме человека на основе получения той или иной важной информации. Нарушение зрения способствует снижению уровня развития процессов восприятия окружающей действительности в рамках психофизического развития человека. Зрение развивается в системе тех же закономерностей, что и у детей с нормативным развитием. Для детей дошкольного возраста с нарушениями зрения характерными являются такие особенности как необходимость развития различных психических особенностей в целом.

Дети дошкольного возраста с нарушениями зрения обладают специфическими характеристиками пространственной ориентировки в целом.

Для детей данной категории необходимо выделить недостаточность этих характеристик, отражающих систему развития двигательной активности и снижения уровня развития моторной сферы в целом. Процессы развития системы пространственной ориентировки основаны на педагогическом развитии показателей оценки признаков и свойств личности.

Анализ результатов исследования показал, что в основном, дети дошкольного возраста с нарушениями зрения демонстрируют низкие

показатели развития пространственной ориентировки. Для детей данной группы характерными являются такие особенности как использование в основном приблизительных обозначений, дети не могут в полной мере определить особенности соотношения между словом и схемой, дети плохо ориентируются в плоскости, а также происходит умение действовать по правилам на основе умения выполнять устную инструкцию.

Мы предположили, что развитие ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием будет возможно при следующих педагогических условиях:

- разработан цикл занятий по развитию пространственной ориентировки на основе комплексного подхода (ориентировка в пространственных признаках предметов ближайшего окружения, в пространстве в процессе передвижения, с помощью схем и планов пространства, в микропространстве, в замкнутом пространстве);
- обогащен центр математики планами-схемами на основе функций сохранных анализаторов.

Анализ результатов исследования на контрольном этапе показал, что дети демонстрируют более высокие показатели развития пространственной ориентировки по сравнению с констатирующим этапом исследования. Дети дошкольного возраста с нарушениями зрения указывают на такие характеристики как более высокие показатели ориентации в микропространстве на основе умения развить определенные вербальные характеристики деятельности в системе ориентации в конкретных схемах пространственных отношений.

## Список используемой литературы

1. Абендова А. К. Развитие ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения. // Молодой ученый, 2018. № 6. С. 669-671.
2. Бакунова И. В., Макадей Л. И. Психолого-педагогическая диагностика и коррекция лиц с ограниченными возможностями здоровья.: учебное пособие. М., 2016. С. 121.
3. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М. : Просвещение, 2015. С. 527.
4. Денискина В. З. К вопросу о классификации детей с нарушением зрения и вторичных отклонений в их развитии. К., 2018. С. 62-72.
5. Дружинина Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебное пособие. // И.: ЮУГ ГПУ., 2017. С. 254.
6. Дружинина Л. А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения : методические рекомендации. // Челябинск : АЛИМ, 2018. С. 206.
7. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогики : Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М. : ВЛАДОС, 2020. С. 240.
8. Ермаков В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М. : Просвещение, 2015. С. 222.
9. Земцова М. И. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением зрения. 2017. №3. С. 26-32.
10. Земцова М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения. М. : Просвещение, 2018. С. 159.
11. Иванова Н. Н. Учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по специальности «Специальная дошкольная педагогика и психология». Тамбов : Издательство ТГУ им. Г.Р. Державина, 2018. С. 68.

12. Кононова Н. Е. Сенсорно-моторные нарушения в зрительной сфере детей дошкольного возраста при содружественном косоглазии : диссертация., 2022. С. 127.
13. Ларионова О. В., Дравица Л. В. Современный взгляд на эпидемиологию и этиопатогенез содружественного косоглазия. // Проблемы здоровья и экологии. 2019. №3 (61). С. 12-17.
14. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие. СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. С. 271.
15. Лысова А. А. Методика развития пространственной ориентировки детей с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие. Челябинск: Рекпол, 2015. 34 с.
16. Люблинская А. А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста. М. : Известия АПИ РСФСР, 2016. С. 223.
17. Мирская Н. Б. Профилактика и коррекция функциональных нарушений и заболеваний органа зрения у детей и подростков. Методология, организация, технология: учебное пособие. М., 2016. С. 266.
18. Нагаева Т. И. Нарушения зрения у дошкольников: развитие пространственной ориентировки. М., 2018. С. 92.
19. Наумов М.Н. Обучение слепых пространственной ориентировке: учебное пособие. М., 2022. С. 123.
20. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособие. М. : РАОИКП, 2019. С. 54.
21. Подколзина Е. Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения // Дефектология. 2005. №6. С. 33-40.
22. Подколзина Е. Н. Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения // Дефектология. 2018. № 4. С. 64-68.
23. Рожко Ю. И. Содружественное косоглазие : практическое пособие для врачей. Гомель, 2021. С. 56.
24. Сверлов В. С. Пространственная ориентировка слепых : учебное пособие. М., 2021. С. 150.

25. Семаго Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М. : Айрис-пресс, 2017. С. 112.
26. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. М. : «Полиграф сервис», 2022. С. 126.
27. Солнцева Л. И. Психология воспитания детей с нарушением зрения. М. : Налоговый вестник, 2014. С. 320.
28. Фатеева Г. И. Психолого-педагогический подход к развитию пространственных представлений у детей дошкольного возраста. М., 2017. С. 73-75.
29. Черных Л. А. Особенности восприятия пространства дошкольников с нарушением зрения. М. : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 488.
30. Шемякин Ф. Н. К вопросу о топографических представлениях у слепых. М., 2011.

## Приложение А

### Характеристика детей

Таблица А.1 – Характеристика детей с нарушениями зрения, участвующих в эксперименте

Имя, Ф. ребенка	Возраст	Диагноз
1. Степан Б.	5 лет 6 месяцев	Миопия, 25% на правом глазу после коррекции
2. София Б.	6 лет 2 месяцев	Миопия, астигматизм, 40% на левом глазу после коррекции
3. Катя З.	5 лет 5 месяцев	Миопия, 30% на левом глазу после коррекции
4. Вова Щ.	5 лет 1 месяц	Гиперметропия, астигматизм, 40% на левом глазу после коррекции
5. Ксюша Ю.	5 лет 8 месяцев	Амблиопия, сходящееся косоглазие, 30% на правом глазу после коррекции
6. Кирилл Л.	6 лет 1 месяц	Амблиопия, 20% на правом глазу после коррекции
7. Денис З.	5 лет 5 месяцев	Миопия, астигматизм, 20% на левом глазу после коррекции
8. Юля А.	5 лет 4 месяцев	Миопия, астигматизм, 15% на левом глазу после коррекции
9. Антон В.	5 лет 3 месяца	Миопия, сходящееся косоглазие, 40% на левом глазу после коррекции
10. Ирина П.	5 лет 7 месяцев	Миопия, астигматизм, 10% на левом глазу после коррекции

## Приложения Б

### Результаты диагностики ориентировки в пространстве на констатирующем этапе

Таблица Б.1 – Результаты диагностики на констатирующем этапе

Имя, Ф. ребенка	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Методика 5	Всего
1. Степан Б.	2	1	3	2	3	11
2. София Б.	3	2	2	3	3	13
3. Катя З.	2	2	2	2	3	11
4. Вова Щ.	1	1	2	1	2	7
5. Ксюша Ю.	3	2	2	3	3	13
6. Кирилл Л.	1	1	1	1	1	5
7. Денис З.	2	1	3	2	2	10
8. Юлия А.	2	2	1	2	2	9
9. Антон В.	1	1	1	1	1	5
10. Ирина П.	2	1	1	2	2	8



## Приложение В

### Перспективный план занятий по развитию ориентировки в пространстве у детей 5-6 лет с амблиопией и косоглазием

Таблица В.1 – Планы занятий

Занятие	Цель	Используемый материал
Занятие 1	Развитие умения ориентироваться на плоскости посредством слухового анализатора.	Мешочек, геометрические фигур (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал).
Занятие 2	Развитие умения ориентироваться в окружающем пространстве в процессе передвижения, развитие умения двигаться в заданном направлении	3 игрушки, письмо, 3 инструкции.
Занятие 3	Развитие умения ориентироваться в пространственных признаках предметов ближайшего окружения.	Доска, мелки, листы бумаги, по одному простому и цветному карандашам для детей, 5 игрушек.
Занятие 4	Развитие умения ориентироваться в пространстве в процессе передвижения.	Листы бумаги, карандаши, самоклеящиеся картинки по числу детей; план-схема группы; маркерная доска, магниты.
Занятие 5	Развитие умения ориентироваться в микропространстве.	Игрушка (заяц), макет с изображением 6 различных животных и дорожек – путей.
Занятие 6	Развитие умения ориентироваться в микропространстве.	Иллюстрация профессии – картограф, карта разрезанная на 10 фрагментов и графическими изображениями на обратной стороне, таблица со схемами расположения каждого фрагмента.
Занятие 7	Развитие умения ориентироваться с помощью схем и планов в процессе передвижения.	Карта участка группы по числу участников образовательного процесса, листы, карандаши, игрушки
Занятие 8	Развитие умения составлять план помещения, соотносить окружающее пространство с планом	Презентация, основа (контур) группы по количеству детей, цветные карандаши по количеству детей, доска.
Занятие 9	Развитие умения ориентироваться в замкнутом пространстве.	Ранее заготовленный в соответствующем план – схема второго этажа детского сада, маленькие кружки разных цветов из наклеивающейся бумаги.

## Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

Занятие	Цель	Используемый материал
Занятие 10	Развитие пространственных представлений при изображении открытого пространства.	Презентация «Безопасное поведение», схема – карта жилого района «Южный город», цветные карандаши
Занятие 11	Улучшить пространственную ориентацию в движении	Район, часть района, город (часть города), игрушка автобуса, пространственная карта, разделенная по количеству детей в группе, набор цветных карандашей.
Занятие 12	Развитие умения ориентироваться в замкнутом пространстве	План-схема помещения детского сада, фишки ориентиры, карандаши.

## Приложение Г

### Планы-схемы

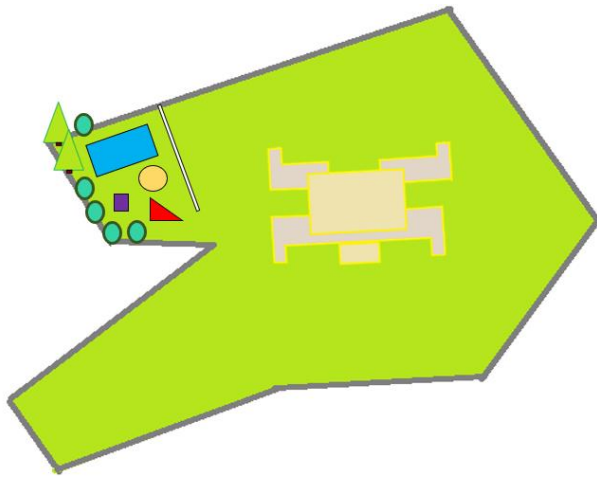


Рисунок Г.1 – План-схема участка группы

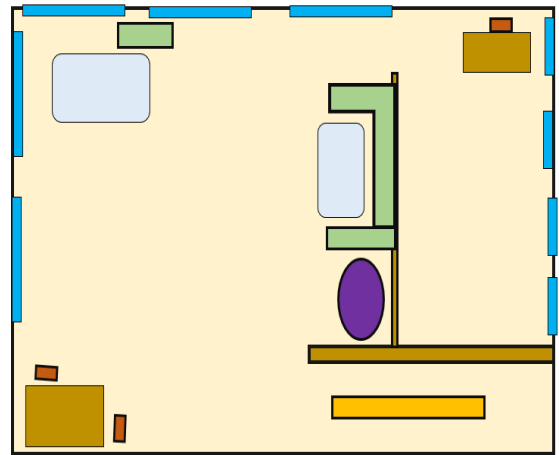


Рисунок Г.2 – Основа план-схемы группы

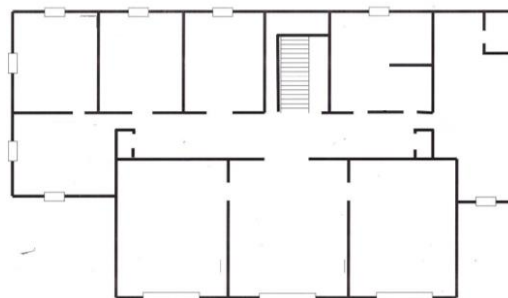


Рисунок Г.3 – План – схема второго этажа детского сада