

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В. П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Варданян Юлия Иннокентьевна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

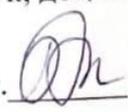
ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ
ОРИЕНТИРОВКИ У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия и
тифлопедагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

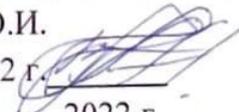
Зав. кафедрой: канд. пед. наук, доцент
Беляева О.Л.

«28» мая 2022 г. 

Руководитель: канд. пед. наук, доцент
И.Б. Агаева

«28» мая 2022 г. 

Обучающиеся Варданян Ю.И.

«28» 05 2022 г. 

Дата защиты «28» 06 2022 г.

Оценка _____

Красноярск, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
1. Анализ психолого – педагогической литературы по проблеме исследования	8
1.1 Развитие пространственной ориентировки в онтогенезе	8
1.2 Специфика пространственных представлений слабовидящих младших школьников	13
1.3. Обзор диагностических и коррекционных методик по формированию ориентировки в пространстве у слабовидящих младших школьников.....	18
Вывод по главе I	22
2.Исследование сформированности пространственной ориентировки у слабовидящих младших школьников.....	23
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	23
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента по изучению уровня сформированности пространственной ориентировки у слабовидящих младших школьников	28
2.3 Дифференцированные методические рекомендации по формированию пространственной ориентировки у слабовидящих младших школьников	38
Вывод по II главе.....	52
Заключение.....	53
список использованных источников.....	57
приложения	64
Приложение А	60
Приложение Б.....	62
Приложение В.....	65

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

На сегодняшний день количество детей с нарушением зрения растёт. Об этом свидетельствуют данные представленные в федеральной службе государственной статистики.

Пространственная ориентировка – это способность человека в каждый данный момент правильно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и свое положение относительно каждого из них [7].

На наш взгляд, формирование пространственной ориентировки является одним из главных аспектов раннего развития. Так же можно с уверенностью сказать о том, что познание окружающего мира, его предметов и размеров зависит от сформированности пространственной ориентировки.

Первые представления у ребенка возникают уже в раннем детстве, затем ребенок самостоятельно применяет их в какой-либо деятельности. Когда приходит время, ребенку идти в школу, он уже должен различать свою правую и левую руку. Как правило, он понимает и знает такие понятия, как вверх-вниз, впереди, позади, дальше, ближе и так далее. Так же может словами объяснить местоположение предмета, пройти и показать его место нахождения [10].

В ходе многочисленных исследований, было выявлено, что слабовидящие дети не могут овладеть навыками пространственной ориентировки. Как правило, таким детям необходимо систематическое и целенаправленное обучение с активным использованием всех сохранных анализаторов.

Для слабовидящих младших школьников характерна малая двигательная активность, что вызывает, как правило трудности в ориентировке в пространстве, Так же в дальнейшем вызывает трудности в

развитии пространственной ориентировки, самостоятельность и активность во всех сферах деятельности [42].

Образование обучающихся может быть организовано с другими обучающимися и в отдельных классах [55].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования слабовидящих обучающихся регламентирует в процессе обучения формирование у детей с нарушением зрения и нарушением пространственной ориентировки, формирование умения ориентироваться в пространстве и социально-бытовой среде [52].

Данную тему регламентируют такие правовые акты, как Российской Федерации «Об образовании», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования слабовидящих обучающихся (далее ФГОС–НО) [52, 55].

Исследованием особенностей пространственной ориентировки слабовидящих младших классов занимались такие отечественные ученые как, М.В. Вовчик-Блаkitная, Л.А. Выткалова, О.В. Елецкая, М.И. Земцова, И.Н. Моргачева, Н.И. Голубев, И.С. Якиманская, О.И. Галкина, А.Г. Литвак, Н.Я. Семаго, Б.Г. Ананьев, О.И. Галкина и другие. В их работах отмечается, что структура дефекта сложна, многообразна по своим проявлениям, и самостоятельно, спонтанно пространственная ориентировка не формируется [11, 14,15, 16,45,46,58].

Таким образом, формирование пространственной ориентировки является одним из сложных этапов для слабовидящих младших школьников, в связи с этим проблема выявления особенностей пространственной ориентировки у слабовидящих младших школьников продолжает оставаться актуальной.

Проблема исследования. Несмотря на то, что проблема сформированности пространственной ориентировки у обучающихся

слабовидящих младших школьников изучена отечественными и зарубежными исследователями, остается множество открытых вопросов. Существующие на данный момент методы и приемы обучения и коррекционно-развивающей работы недостаточно дифференцированы в зависимости от психофизических и индивидуальных особенностей обучающихся слабовидящих младших классов. На наш взгляд необходимо искать новые пути преодоления нарушения пространственной ориентировки.

Цель исследования. Определить уровни сформированности пространственной ориентировки у обучающихся слабовидящих младших классов и на основе выявленных особенностей составить содержание дифференцированных методических рекомендаций по их формированию.

Объект исследования. Пространственная ориентировка слабовидящих первоклассников.

Предмет исследования. Содержание дифференцированных методических рекомендаций по формированию пространственной ориентировки слабовидящих первоклассников.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что у слабовидящих обучающихся младших классов будут выделены следующие особенности пространственной ориентировки: трудности в определении своей правой и левой руки, в определении направления относительно собственного тела и относительно другого человека, слабо развиты пространственные отношения между предметами. Не могут называть слова обозначающие пространственные направления, сложности в соотнесении схемы с реальной ситуацией, трудности в назывании использовании предлогов.

В соответствии с поставленной целью и представленной гипотезой предстояло выполнить следующие задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого педагогическую литературу по проблеме исследования;

2. Изучить особенности сформированности пространственной ориентировки у обучающихся слабовидящих младших классов;
3. Выявить уровни сформированности пространственной ориентировки у слабовидящих младших классов;
4. Составить дифференцированные методические рекомендации по формированию и развитию пространственной ориентировки у слабовидящих младших классов.

Методической и теоретической основой исследования явились положения общей и специальной педагогики и психологии:

- Базовые положения специальной психологии и коррекционной педагогике, основанные на культурно-исторической теории (А.Г. Литвак).
- Теоретические подходы к классификации дифференциации детей с нарушением зрения (В.З. Денискина, Л.И. Плаксина, В.П. Ермакова).
- Исследования в области формирования пространственной ориентировки у слабовидящих младших школьников (О.И. Крушельницкая, В.А. Кручинин, Б.Г. Ананьев, М.В. Вовчик-Блаkitная, О.В. Елецкая, И.Н. Моргачева, Т.А. Павлов, Семаго Н.Я.)
- Теоретические исследования по проблеме развития пространственной ориентировки (Л.И. Плаксина, Р.И. Бардина, Е.К. Вархатова, М.Г. Аббасова).

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования. В ходе исследования нами применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ документации. Ко вторым относится, наблюдение за детьми, беседа, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ результатов.

Практическая значимость исследования заключается в разработке дифференцированных методических рекомендаций по коррекции и развитию

пространственной ориентировки у обучающихся слабовидящих младших классов.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе Краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания психоневрологический интернат для детей «Подсолнух». В эксперименте приняли участие 10 слабовидящих обучающихся младших классов.

Исследование осуществлялось в три этапа:

I этап (с сентября по октябрь) – изучение специальной методической литературы, формирование цели и задач исследования, определение объекта и предмета исследования, определение экспериментальных планов, разработка методов и методик исследования, подбор испытуемых;

II этап (с ноября по март) – проведение констатирующего эксперимента, обработка и анализ результатов исследования;

III этап (с апреля по май) – составление дифференцированных методических рекомендаций по развитию пространственной ориентировки, оформление полученных результатов исследования.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, двух глав, дифференцированных методических рекомендаций, заключения, списка литературы и приложения. Основной текст выпускной квалификационной работы составляет 52 страниц, включает приложения, список литературы содержит 60 источников, включая интернет ресурс.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Развитие пространственной ориентировки в онтогенезе

Основу ориентировки составляют ощущения и восприятия. В восприятии пространственных свойств вещей известную роль играют различные ощущения, в частности осязательные и двигательные.

Такие ученые как И.М. Сеченов и И.П. Павлов указывали на значение двигательного анализатора в осуществлении пространственной ориентировки. Двигательный акт всегда связан с анализом окружающего пространства. Он является результатом сложного взаимодействия внешних и внутренних анализаторов. У детей развитие пространственных представлений связано с участием кинестезии в сложной системе условно – рефлекторных связей.

Однако восприятие пространства, т.е. положение предмета в пространстве, его величины, контура, рельефа, так же как и его покоя и движения, совершается обычно движущимся глазом, и мышечное чувство в сочетании с собственно-зрительными ощущениями играет в деятельности самого глаза существенную роль. Благодаря этому глаз может на подобие руки «ощупывать» предмет, он функционирует в качестве измерительного прибора.

И.М. Сеченов писал, что пространственное видение есть видение измерительное с самого начала своего развития.

Такой исследовать, как Е.В. Кривошей в своих работах отмечает, что одним из самых главных анализаторов восприятия является зрение. В ходе роста у новорожденного развивается движения, а этому способствует зрение, так же оно занимает ведущую роль [27].

Фиксация взгляда у ребенка происходит уже к трём месяцам его жизни, а затем ребенок начинает воспринимает предмет в его определенном месте в пространстве. Затем ребенок начинает различать расстояние между предметами. Так же захват ребенка играет определенную роль в его развитии и воспитании пространства и движения руки к объекту [27].

Хватание у ребенка происходит у ребенка с появлением ориентировки к концу первого года жизни, при этом оно происходит у ребенка с учетом расстояния до него [21].

При нарушении зрения, как правило, у ребенка происходит затруднение или полное ограничение зрительного восприятия, так как вся информация поступающая к ребенку и все увиденные предметы искажаются. Следовательно, можно сказать, о том, что за счет нарушения зрения снижается количество и качество представлений ребенка [21].

В работах таких ученых, как Б.Г. Ананьев, О.Н. Галкина, А.А. Люблинская, Т.А. Мусейбова, Е.Ф. Рбалко, Н.Ф. Шимяки, И.С. Якиманская и др. о природе происхождения чувственных и логических знаний человека о пространстве. Так же ученые считают, что накопление чувственных знаний о предметах окружающего мира являются основой в ориентировки окружающего мира [13, 38, 58].

Такой ученый, как И.М. Сеченов и И.П. Павлов в своих работах говорили о том, что большое значение в развитие пространственной ориентировки связано с участием кинестезий в сложной системе условно рефлекторных связей. Развитие пространственной ориентировки связано с участием кинестезий в сложной системе условно рефлекторных связей [43].

Так главную роль в ориентировке в пространстве играет главную роль ощущения осязательные, двигательные и другие. Человек ориентируется на основе визуальных данных, а восприятие пространства в первую очередь зрительной функцией [43].

В работах таких ученых, как Л.С. Рычкова, Г.Н. Лаврова, говорится о том, что в деятельности самого глаза один из главных ролей мышечное чувство в сочетании со зрительным ощущением. В своих работах они отмечают, что восприятие пространства и положение объектов в пространстве, так же их величина, контур, рельеф, в движении объект или нет, обычно достигается движущимся глазом. Благодаря этому глаз может чувствовать объект, как рука, Он как измерительный прибор [37].

Такой ученый, как И.М. Сеченов, писал, что «измерителями пространства» служат ощущения, возникшие на основе движения. Они помогают внести расчлененность и оформленность, которых восприятие неподвижного глаза не могли бы достичь [37].

В раннем детстве ребенок ориентируется в пространстве на основе собственного тела, и то что есть чувственная система отсчета. Затем ребенок постепенно овладевает словесной системой отсчета по основным пространственным направлениям: вперед – назад, вверх – вниз, направо – налево [38].

Для дифференцировки основных направлений необходимо для начала определить умеет ли ребенок ориентироваться на себе, и как он это делает, проверить степень освоения схемы собственного тела. Так же ориентировка на собственном теле является первым этапом в ориентировки в пространстве [10].

Система отсчета – словесная, начинает формироваться у ребенка на более поздних сроках. Это проявляется когда ребенок различает направления в пространстве и закрепляет их словесно, название: вверх, вниз, вперед, назад, направо, налево. Следовательно, можно сделать вывод о том, что дошкольный возраст является важным периодом в жизни ребенка, возраст в котором ребенок осваивает словесную систему отсчета по основным пространственным направлениям. Так же необходимо отметить, что у

ребенка в дошкольном возрасте возникают трудности в дифференцировке правой и левой стороны тела [56].

Такой автор, как Семаго Н.Я. выделила 4 уровня в структуре пространственных представлений, которые пересекаются между собой в процессе работы [46].

Уровень 1 – Пространственные представления о собственном теле.

Чувства, исходящие от проприоцептивных рецепторов в режиме усилия и расслабления;

Чувства, исходящие от «внутреннего мира» организма (голод, сытость);

Чувства по средствам взаимодействия тела человека с внешним пространством. Чувства и ощущения происходят от ощущений (мокрый, сухой, мятый или нет, горячий или холодный);

Уровень 2 – Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела по отношению к собственному телу.

Представление ребенка о взаимоотношении какого – либо предмета рядом с человеком:

Топологические представления: нахождение какого либо предмета;

Координатные: используя какие либо понятия, например, право-лево, вверх-вниз.

Метрические представления: на сколько далеко находится предмет.

Представления о взаимоотношениях и взаимодействии какого либо предмета в пространстве. В конце данного этапа, у ребенка должно создаться целая картина мира, через восприятие пространства.

Уровень 3 – Вербализация пространственных представлений.

На данном уровне, у ребенка развитие и их формирование пространственных представлений взаимодействовало с развитием в онтогенезе. В первую очередь появляются такие слова, как низ, верх, далеко, близко и тд. А затем у ребенка появляются предлоги, которые обозначают

нахождение предмета относительно тела ребенка, такие, как под, над, за и так далее.

Уровень 4 – Лингвистические представления (языковые пространства) [26].

Этот уровень является сложным по сравнению с предыдущими тремя и формируется он самым последним. Пространственное восприятие играет важную роль в развитии ребенка, так же как и представления и умения [26].

Когда ребенок в своих начинает выделять наиболее большее количество участков в пространстве, тогда у ребенка формируется своё представление о месте, как о целом и непрерывном, но дифференцированном пространстве. Нужно сказать о том, что каждая точка имеет локализацию и определяется, как расположенная впереди справа или впереди и так далее [12].

Так же ребенок уже воспринимает пространство, как целое и единое. Исследователи считают, что нарушение пространственных представлений влияет и вызывает затруднения при чтении и письме [46].

Такой автор, как А.А. Люблинская в своей работе, выделила три категории, которые ребенок должен полностью освоить к семи годам:

1. Понимание удаленности предмета и его местоположение;
2. Определение направления;
3. Отражение пространственных отношений [36].

Таким образом, развитие пространственной ориентировки происходит поэтапно с раннего детства и ребенок овладевает пространственными направлениями, их обозначениями, различениями, что свидетельствует о постепенным, поэтапным освоением системой пространства с момента раннего детства и на протяжении своего периода взросления.

1.2 Специфика пространственных представлений слабовидящих младших школьников

Ориентировка в пространстве – одна из актуальных и трудных проблем, входящих в сферу социальной адаптации детей с нарушением зрения. Это объясняется тем, что успешность интеграции человека с нарушением зрения во многом зависит от его способности самостоятельно ориентироваться в схеме собственного тела, пространстве своего дома, на рабочем месте, на улицах города, в любых помещениях и общественных местах [28].

Такие ученые, как Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина в своих работах отмечают, что отражение пространства и пространственных отношений, носит диффузный, не расчлененный характер. Снижение зрительного контроля зависит от нарушенных зрительных функций, дети, как правило могут определить ошибочно длину, величину, ширину и нахождение места в пространстве. Слабовидящие дети всегда используют оставшиеся у них зрение при ориентировке в пространстве, так же и при знакомстве с предметами и явлениями. Так же нужно отметить, что зрительное восприятие сохранное, частично не может являться полноценным. Представления слабовидящего ребенка не четкие, не такие яркие, чем у ребенка с сохранным зрением [41].

Такие авторы, как Л.И. Солнцева, Л.И. Плаксина и другие, в своих работах говорят о том, что слабовидящим младшим школьникам труднее всего дается ориентировка в пространстве. Так как ориентировка в пространстве требует участия всех психических процессов, а именно: ощущение, восприятие, мышление, речь и так далее. В пространственной ориентировке у ребенка задействованы все анализаторы, а именно: слух, осязание, кинестетический, статический и обонятельный. Правильное и достаточно представление предоставит ребенку с точностью

ориентироваться в пространстве. Знать какие предметы и где стоят, на каком расстоянии и особенности пространства, это и значит пространственные представления [41].

Важно отметить, что уже от первоклассника учебная деятельность требует не только ориентировки в пространстве, но и владения пространственными понятиями. Восприятие страницы, выделение на ней клетки, ее сторон, углов, расположение знака на листе, строке и ориентировка на плоскости листа не редко вызывает у учащихся младших классов определенные трудности, что обусловлено недостаточными сформированными представлениями и понятиями о пространстве [23].

Исследователи отмечают, что несформированными пространственными представлениями ребенка, являются причиной распространенных ошибок таких, как неверное написание графических букв и цифр, перевертывание детьми букв и цифр [3].

В младшем школьном возрасте в процессе усвоения знаний по различным учебным предметам, происходит дальнейшее развитие пространственных представлений детей о величине, протяженности, длине, ширине, высоте, расстоянии, направлениях сторонам своего тела и т.д [3].

В исследованиях таких ученых, как Л.И. Плаксиной, В.З. Денискиной, Е.Н. Подколзиной выявлены особенности пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения:

- трудности в овладении пространственными представлениями, практической микро и макроориентировке, словесном обозначении пространственных отношений;
- трудности в формировании представлений о форме, величине, пространственном местоположении;
- ограничение возможности дискантного (на расстоянии) восприятия;

- разрушение стереоскопического зрения в следствии нарушения бинокулярного видения (двумя глазами);
- ограничение обзорных возможностей, ведущее к медленному зрительному анализу, малой двигательной активности;
- недостаточная продуктивность узнавания реальных объектов (из трех видов изображений – цветной, контурной, силуэтной – лучше всего дети узнают цветной т.к. он дает дополнительную информацию).

Нарушение зрительных функций прежде всего сказывается на фундаментальном свойстве отражательной деятельности человека – активности, которая определяется, как биологическим, так и социальным фактором направлена на приспособление к окружающей среде [18, 41].

Существенно нарушение зрительных функций затрудняют ориентировочно – поисковую деятельность, так как первоначально активность имеет исследовательский характер [53].

У людей с нарушением зрения ограниченность возможностей зрительного восприятия отражается и на зрительных представлениях. Так как нарушена возможность воспринимать явления и предметы внешнего мира визуально, то это сужает объем и делает недоступным для восприятия слабовидящих целый ряд объектов. Правда, в процессе обучения это частично может быть компенсировано использованием моделей, макетов, рисунков и т.п [31].

Представления детей с нарушением зрительного анализатора, фрагментарны, схематичны, уровень обобщенности ниже. Эти особенности зависят от состояния зрительного анализатора, и многих факторов, например, опыт, знания, характер деятельности, условия воспитания и обучения и другие, которые влияют на представления слабовидящих в той же мере, как у детей с нормальным зрением. Представления у детей с нарушением зрения об основных признаках предметов, растений, животных зачастую неточны,

не достаточно полны, что непосредственно приводит к снижению уровня представлений [30].

Восприятие пространственной ориентировки слабовидящими младшими школьниками происходит на основе восприятия самого пространства и его словесного обозначения пространственных категорий, таких как: удаленность предмета, расстояния между предметами, место, где находится предмет и другое. Сама по себе ориентировка в пространстве она предполагает движение ребенка и требует решения определенных задач: выбрать маршрут передвижения, сохранить маршрут во время передвижения, постановка цели и ее достижение [39].

Нужно отметить, для того чтобы ребенок хорошо овладел всеми видами деятельности, такими, как: игра, трудовая деятельность, учебная деятельность, она зависит от развития наглядно образного мышления и пространственного мышления, умение ориентироваться в пространстве, развитие их является одной из главных причин в дальнейшем овладения чтением и письмом, счету, рисованию и тд [41].

Нужно отметить, что к началу обучения в школе игра остается актуальной деятельностью. В начале младшего школьного возраста она продолжает выполнять функции ведущей деятельности. Поэтому широкое использование всех во всех формах обучения в младших классах игровые моменты делают более доступной для детей сложную учебную деятельность.

В работе таких учёных, как В.М. Сорокин, Т.П. Головина, А.Г. Литвак и др, говорится, что ориентировка в пространстве у ребенка происходит практическим путём. Еще это можно назвать, топографический приём, это практическая ориентировка ребенка в пространстве [17].

Топографическими представлениями можно назвать, представления на основе восприятия какой – либо местности их локализации в пространстве. Эти представления являются сложными, потому что они представляют собой

образы из памяти человека, в которых сохраняется величина предмета, его отдаленность, его направление расположения [41].

Для слабовидящих младших школьников очень полезно и эффективно проводить различные игры на тему: удаленности предмета, от себя, от другого человека, от объекта до объекта. Еще так же можно проводить с детьми настольные игры [41].

Вся необходимая работа с ребенком проходит с помощью сенсорного восприятия самого ребенка, нарушенных зрительных функций и сохранных анализаторов ребенка. Так же во время обучения ребенка необходимо задействовать знания ребенка об окружающем мире в пространственной ориентировки и так же в этой работе использовать сохранные анализаторы. Но при обучении пространственной ориентировки и задействованы все анализаторы ребенка, необходимо обучать ребенка, чтоб он осмысливал все свои восприятия и чтоб он мог свои осмысленные восприятия соотнести с окружающими объектами и окружающей действительностью. Для того чтобы помочь в этом ребенку необходимо использовать в работе наводящие вопросы, если это необходимо [4].

Когда приходит время и ребенок узнает предметы в пространстве, следующем можно начинать работу по сравнению и определению предмета в конкретных пространственных признаках и явлениях. В ходе данной работы можно использовать дидактические игры и упражнения для развития умения определять величину, форму, и их местоположение в каком – либо пространстве относительно себя и другого человека [3].

Так же следует отметить, что так же является важным обучение словесному обозначению пространства. В школе осуществление обучения словесному обозначению пространства осуществляется на всех уроках. Так же следует сказать о том, что необходимо сопровождать словесным

обозначением пространственной ориентировки не только ребенком, но и учителем и всего преподавательского состава [4].

Таким образом, специфика пространственной ориентировки обучающихся слабовидящих младших классов характерна следующим: представления детей с нарушением зрительного анализатора, фрагментарны, схематичны, уровень обобщенности ниже. Трудности в овладении пространственными представлениями, практической микро и макроориентировке, словесном обозначении пространственных отношений, трудности в формировании представлений о форме, величине, пространственном местоположении, ограничение возможности дискантного восприятия, малой двигательной активности, недостаточная продуктивность узнавания реальных объектов.

1.3. Обзор диагностических и коррекционных методик по формированию ориентировки в пространстве у слабовидящих младших школьников

Проанализировав литературу можно сделать вывод о том, что развитие пространственной ориентировки обучающихся младших классов интересно многим исследователям.

За основу нами была взята три методики Л.И. Плаксиной «словесная ориентировка», «Практическая ориентировка», Р.И. Бардина «Схематизация». [6, 41]

Л.И. Плаксина для диагностики пространственной ориентировки предлагает методику «Словесная ориентировка». Целью данной диагностики является: выявление у детей умения понимать и использовать в собственной речи словесные обозначения пространства и пространственные отношения.

В данной диагностике представлено шесть заданий направленных на усвоение словесных обозначений пространства и пространственных

отношений по отношению к плоскости и другим изображениям. Оценивание происходит в баллах за каждое выполненное задание от 0 до 3, затем баллы суммируются и выводится высокий, средний или низкий уровень.

Л.И. Плаксина, предлагает методику для диагностики пространственной ориентировки «Практическая ориентировка». Целью данной методики является: выявление наличия представлений о микропространстве и умение практически ориентироваться на основе этих представлений, используя схему.

Методика «Практическая ориентировка» включает в себя четыре вида заданий направленных на наличие понятия и представления о микропространстве, умение пользоваться имеющимися представлениями, как ребенок использует схему. Оценивание выполнения каждого задания происходит по бальной шкале от 0 до 3 баллов. Затем баллы суммируются и выявляется высокий, средний и низкий уровень.

Р.И. Бардина предлагает методику «Схематизация». Целью данной методики является: выявление умения использовать условно – схематические ориентировки в пространстве.

Методика «Схематизация» включает в себя 4 вида заданий. В задании необходимо учитывать только направления поворотов, конкретные ориентиры и их последовательность, сочетания ориентиров в определенной последовательности, учитывать сочетание ориентиров и направление поворотов.

Оценивание выполнения каждого задания происходит по бальной шкале от 0 до 3. Затем баллы суммируются и выявляется высокий, средний, низкий уровень.

Е.К Вархатова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова предлагают методику «Пространственно – арифметический диктант». Целью данной диагностики является: определение наличия у ребенка умений ориентироваться в

пространстве, действовать согласно правилам, понимать устную инструкцию и удерживать ее в памяти [9].

Методика «пространственно – арифметический диктант» включает в себя 1 задание. В данном задании ребенку необходимо выполнить движения по клеточкам по инструкции.

Оценивание данной диагностики происходит по бальной шкале от 0 до 3 баллов. Затем выявляется уровень сформированности пространственной ориентировки, высоки, средний, низкий.

Л.Б. Осипова предлагает методику «Ориентировка на себе и относительно себя». Целью данной диагностики является: выявление уровня ориентировки на себе (части тела), ориентировка относительно себя.

В данной методике представлено 2 вида заданий на выявления знаний частей тела и их пространственного расположения, выявление знаний понятий вперед назад, вверх, вниз, направо, налево, вперед, назад и тд.

Критерии оценивания от 0 до 4 баллов, затем баллы суммируются и выявляется уровень сформированности пространственной ориентировки, высокий, средний, низкий уровень.

Все выше перечисленные нами методики для диагностики могут быть адаптированы для обследования обучающихся слабовидящих младших классов. При подборе и адаптации методик для данной категории детей важно учитывать этиологию и симптоматику нарушения, индивидуальные и возрастные особенности детей.

М.Г. Аббасова предлагает методику целью которой является: выявление умения определять пространственные отношения предметов между собой, отражать их в речи [2].

Методика включает в себя 2 серии заданий, ребенку необходимо выполнить задания по инструкции педагога (понимание предлогов в, над, от, перед, под, за). Совершать манипуляции с предметами в той же

последовательности, что и педагог и словесно обозначить пространственное расположение заданных предметов.

Критерии оценивания от 0 до 4 баллов, затем баллы суммируются и выявляется уровень сформированности пространственной ориентировки, высокий, средний, низкий уровень.

Таким образом, можно сделать вывод, о том что обследование пространственной ориентировки обучающихся слабовидящих младших классов подразумевает целенаправленный, поэтапный и комплексный характер. На наш взгляд диагностика является важным этапом коррекционно – развивающей работы, направленной на развитие и компенсацию пространственной ориентировки, следовательно, для успешной адаптации ребенка в окружающей среде.

Вывод по I главе

Проанализировав психолого педагогическую литературу по проблеме исследования мы выявили, что:

1. Развитие пространственной ориентировки происходит поэтапно с раннего детства ребенка. Уже с раннего детства ребенок овладевает и понимает пространственные направления, их обозначение и различие. Это говорит о том, что ребенок осваивает словесную систему пространства с момента раннего детства и на протяжении своего взросления.

2. Специфика пространственной ориентировки обучающихся слабовидящих младших классов характерна следующим: представления детей с нарушением зрительного анализатора, фрагментарны, схематичны, уровень обобщенности ниже трудности в овладении пространственными представлениями, практической микро и макроориентировке, словесном обозначении пространственных отношений, трудности в формировании представлений о форме, величине, пространственном местоположении, ограничение возможности дискантного восприятия, малой двигательной активности, недостаточная продуктивность узнавания реальных объектов.

3. Обследование пространственной ориентировки обучающихся слабовидящих младших классов подразумевает целенаправленный, поэтапный и комплексный характер. На наш взгляд диагностика является важным этапом коррекционно – развивающей работы, направленной на развитие и компенсацию пространственной ориентировки, следовательно для успешной адаптации ребенка в окружающей среде.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился на базе Краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания психоневрологический интернат для детей «Подсолнух». Констатирующий эксперимент проводился с слабовидящими детьми младшего школьного возраста.

Для проведения констатирующего эксперимента была создана группа детей, в которую вошли 10 детей слабовидящих младших школьников.

При комплектовании экспериментальной группы детей учитывались возрастные и индивидуальные особенности всех детей.

Цель констатирующего эксперимента: изучить уровень сформированности пространственной ориентировки у слабовидящих младших школьников.

Нами был подобран комплекс диагностических методик по изучению уровня сформированности пространственной ориентировки у слабовидящих младших школьников.

Для изучения уровня сформированности пространственной ориентировки у слабовидящих младших школьников, были взяты методики таких авторов, как Л.И. Плаксина, Р.И. Бардина. [6, 41].

Исследование проводилось в индивидуальной форме с каждым ребенком. Время проведения исследования не превышало 30 минут, для того чтобы не было влияния внешних факторов на проведение исследования. Перед тем как начать обследование, проводилось знакомство с каждым

ребенком индивидуально, в игровой форме. Результаты обследования были занесены в индивидуальный протокол каждого ребенка.

Так же в ходе эксперимента были определены уровни оценки сформированности пространственной ориентировки у слабовидящих младших школьников: высокий, средний, низкий.

Нами рассматривались три раздела исследования «Словесная ориентировка» Л.И. Плаксина, «Практическая ориентировка» Л.И. Плаксина, «Схематизация» Р.И. Бардина.

Рассмотрим каждую методику подробно:

«Словесная ориентировка» Л.И. Плаксина.

Цель: Определение наличия умения понимать и пользоваться в собственной речи словесные обозначения пространства и пространственных отношений.

Оборудование: карточки с изображением шести цветных карандашей, девять предметных картинок, картинка с изображением комнаты, карточка с изображением предметов в перспективе.

Методика включает в себя 6 заданий:

Задание 1.

Инструкция: «Покажи свою правую руку, покажи левую руку, покажи, где у тебя находится левое ухо, а где правое. Где у тебя находится правый глаз, а где левый и тд.»

Задание 2

Инструкция: «Рассмотри картинку, покажи и назови где находится красный карандаш, где находится зеленый карандаш, где черный карандаш?».

Задание 3

Инструкция: На плоскости стола с помощью держателей размещается 4 картинки. Выявляются пространственные отношения между предметами,

расположенными вертикально. «Рассмотри картинки, покажи и расскажи, что и где находится».

Задание 4

Инструкция: На столе располагается картинка с изображением комнаты. «Рассмотри, расскажи и покажи где что находится».

Задание 5

Инструкция: На столе располагается картинка с изображениями в перспективе. «Рассмотри картинку, расскажи и покажи, что находится ближе к тебе, что находится дальше от тебя».

Задание 6

Инструкция: На стол выкладывается сюжетная картинка. Рассмотри внимательно картинку, расскажи и покажи где и что находится.

Критерии оценивания:

3 балла – ребенок имеет правильные, и точные обозначения пространства;

2 балла – ребенок использует приблизительные обозначения пространства;

1 балл – при ответе чаще использует только указательные жесты «тут», «там», «вот», соотнесение не определяется.

«Практическая ориентировка» Л.И. Плаксина.

Цель: Определение наличия представлений о микроплоскости и микропространстве, умение практически ориентироваться на основе этих представлений, используя схему.

Задание 1

Оборудование: карандаши, лист бумаги.

Инструкция: Я прошу тебя нарисовать на листе бумаги в центре квадрат, слева от квадрата круг, справа от квадрата треугольник, над

треугольником три маленьких круга, под треугольником маленький овал, выше квадрата прямоугольник.

Задание 2

Оборудование: Шкаф с полочками, игрушки «зайчик, матрешка, медведь, машинка, трактор».

Инструкция: Возьми матрешку и поставь ее на нижнюю полку в правый угол, возьми зайчика и поставь его на верхнюю полку посередине, возьми медведя и поставь его на среднюю полку в левый угол и так далее.

Задание 3

Инструкция: Встань в центре кабинета и расскажи, что находится слева от тебя, что находится впереди тебя, что находится сзади тебя, что находится справа от тебя.

Задание 4

Инструкция: На стол выкладывается объемная схема и ребенку полотно. Рассмотрите схему и расположите предметы на своем полотне точно так же, как на донной схеме. Расскажите о местоположении каждого предмета.

Критерии оценивания:

3 балла – ребенок правильно понимает словесную инструкцию, выполняет соответствующие действия при работе на микроплоскости и микропространстве, правильно использует словесные обозначения.

2 балла – ребенок испытывает трудности при соотнесении действия со словом. Присутствуют ошибки при ориентировке на микроплоскости и микропространстве.

1 балл – ребенок не определяет отдаленность предмета, в ответах использует приблизительные и указательные слов, жесты. Отсутствует взаимосвязь между словом и действием, схемой.

Методика «Схематизация» Бардина Р.И.

Цель: исследование уровня использования условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве.

Задание 1

Оборудование: карандаш, лист А4 с изображением схемы, письмо с изображением ориентиров.

Инструкция: В письме нарисовано как нужно идти, и в какую сторону нужно поворачивать. Начинать двигаться нужно от начала травы. Найди нужный домик и зачеркни его.

Задание 2

Оборудование: карандаш, лист А4 с изображением схемы, письмо с изображением ориентиров.

Инструкция: Посмотри на письмо. Нужно идти от травы, сначала мимо... (перечисление ориентиров). Найди нужный дом и зачеркни его.

Задание 3

Оборудование: карандаш, лист А4 с изображением схемы, письмо с изображением ориентиров.

Инструкция: Посмотри внимательно на письмо с ориентирами. Найди и зачеркни нужный домик.

Задание 4

Оборудование: карандаш, лист А4 с изображением схемы, письмо с изображением ориентиров.

Инструкция: Рассмотрю письмо, в нем нарисовано, как нужно идти, около какого предмета нужно повернуть и в какую сторону нужно идти. Найди нужный домик и зачеркни его.

Критерии оценки:

3 балла – дети учитывают одновременно все параметры, в основном верно и без ошибок доходят до назначенного пути. Понимают схему и ориентиры для нахождения нужного домика.

2 Балла – дети соотносят письмо, ориентиры с полянкой. Требуется больше времени на выполнение задания, при ошибке исправляется самостоятельно, на больших участках используют только 1-2 ориентира.

1 балл – дети демонстрируют неадекватные формы ориентировки, они принимают задачу найти домик, но их выбор случайный. Чаще всего они учитывают лишь отдельные части письма и ориентиров. Способность соотнести схему с реальной ситуацией не сформировано. Так же для данной группы детей характерна ориентировка на один признак. В ходе выполнения всех заданий проявлялись грубые ошибки.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента по изучению уровня сформированности пространственной ориентировки у слабовидящих младших школьников

Целью констатирующего эксперимента являлась, изучение уровней сформированности пространственной ориентировки у слабовидящих младших школьников.

Для реализации поставленной цели предлагались методики, которые позволили охарактеризовать состояние сформированности пространственной ориентировки у исследуемой группы детей.

По результатам проведенных методик, нами были выделены следующие уровни сформированности пространственной ориентировки:

Характеристика уровней:

Высокий уровень: ребенок хорошо ориентируется в микро и макропространстве относительно себя, в своей речи он точно использует обозначения, понимает удаленность и перспективу, понимает и соблюдает словесную инструкцию, соотносит практические действия со схемой.

Средний уровень: ребенок ориентируется в схеме собственного тела, но испытывает трудности ориентировки в макропространстве в комнате и с точкой отсчета от себя, употребляет примерные обозначения, испытывает трудности в соотнесении действия с словом.

Низкий уровень: ребенок плохо ориентируется в схеме собственного тела, в пространстве с точкой отсчета от себя, слабо развиты пространственные отношения между предметами, ориентирами, удаленности предмета, не соотносит схему с реальной ситуацией, пространственные представления являются непонятными.

Таблица 1. Результаты обследования пространственной ориентировки у испытуемых (в баллах). (смотри приложение А).

Проанализируем результаты констатирующего эксперимента.

Анализ полученных результатов показал, что все дети экспериментальной группы не смогли в полной мере выполнить задания по данным методикам, следовательно, мы можем сделать вывод, что у слабовидящих младших школьников, уровень пространственной ориентировки недостаточно сформирован.

Далее мы более подробно рассмотрим и проанализируем результаты выполнения заданий слабовидящими младшими школьниками.

При выполнении задания под № 1 по методики Л.И. Плаксиной «Словесная ориентировка», 1 (10 %) ребенка уверенно справился с заданием. 8 (80 %) детей с заданием справились на среднем уровне, дети вели себя стеснительно и робко, при просьбе показать свою правую руку, левый глаз правой рукой, левой рукой правую ногу, правой рукой левое ухо, дети путались, некоторые дети исправляли себя, свои ответы иногда сопровождали словесным обозначением. Так 1 (10 %) ребенок получил 1 балл, трудности в показе своей правой и левой руки, трудности в ориентировке собственного тела, при просьбе показать левую руку правой

рукой ребенок путался, ребенку требовалось больше времени на выполнение заданий.

В упражнении № 2 1 (10 %) ребенок уверенно справился с этим заданием. 5 (50 %) детей справились с заданием на среднем уровне, не сразу находили нужный карандаш, прежде чем показать нужный смотрели на педагога, тем самым пытались понять на какой карандаш смотрит педагог, а затем показывали. 4 (40 %) детей справились с заданием на низком уровне, к выполнению приступали без интереса, путали желтый и оранжевый карандаш, два ребенка прокомментировали, что это очень легко, на просьбу показать названный мною карандаш, отвечали «ну вот он» не показывая его.

Упражнение № 3 4 (40 %) детей справились с заданием на среднем уровне, при рассмотрении картинки детям было необходимо больше времени для называния предметов, дети брали картинки в руки и рассматривали по ближе, у детей не закреплено понятие «между». 6 (60 %) детей справились с заданием на низком уровне, при рассмотрении картинок они давали ответы «вот он, ну вот», показывая глазами, не называя местоположения картинки сначала смотрели на педагога, у детей возникали сложности с пониманием и соотношением нахождения предмета в пространстве и назывании его местоположения. Так же дети в своих ответах не использовали предлоги.

Упражнение № 4 3 (30 %) детей справились с заданием без ошибок, были заинтересованы в выполнении задания, 6 (60 %) детей справились с заданием на среднем уровне, дети пользовались словесными обозначениями местоположения предмета на картинке, возникали трудности в назывании и употреблении правильно предлогов «под, около» 1 (10 %) ребенок справился с заданием на низком уровне, в своих ответах ребенок использовал словесные обозначения «тут, там, ну вот», ребенок боялся назвать свой ответ полностью, сложности в восприятии комнаты целостно и определения

местоположения какого либо предмета в ней сложности в употреблении предлогов, так как не до конца понимал их значение.

Упражнение № 5 1 (10 %) ребенок справился с заданием на высоком уровне, не допуская ошибки. 5 (50 %) детей с заданием справились на среднем уровне, у детей не возникали сложности с называнием предметов, но у детей не до конца сформированы понятия «ближе - дальше» дети их путали. 4 (40 %) детей справились с заданием на низком уровне, дети не были заинтересованы в выполнении задания, на предложение рассмотреть картинку еще раз, отвечали «дерево там, дом тут». Так же дети не использовали понятия «ближе, дальше».

Упражнение № 6 2 (20 %) ребенка с заданием справились на высоком уровне, 4 (40 %) детей справились с заданием на среднем уровне, дети путали при ответе кто стоит справа, а кто слева, описали сюжет картинки. 4 (40 %) детей справились на низком уровне, при выполнении задания дети не проявляли интереса, не стремились выполнить задание правильно, время на выполнение задания требовалось больше, дети путали правую и левую сторону, так же дети в своих ответах использовали слова указатели и жесты, не называя правую или левую сторону.

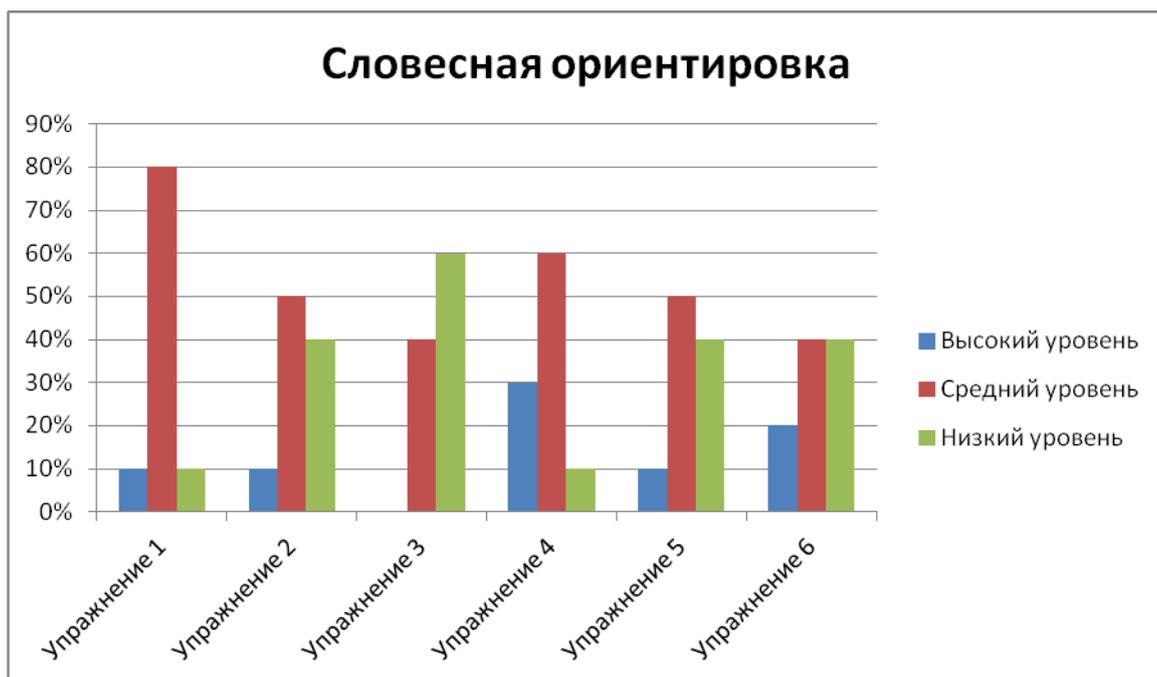


Рисунок 1. Результаты выполнения методики «Словесная ориентировка».

При выполнении серии заданий по методике Л.И. Плаксиной «Практическая ориентировка» в упражнении № 1 2 (20 %) ребенка с заданием справились на высоком уровне, 5 (50 %) детей с заданием справились на среднем уровне, путали правую и левую сторону при рисовании по инструкции. 3 (30 %) детей выполнили задание на низком уровне, при рисовании путали предлоги «над, под», путали правую и левую сторону листа, два ребенка не проявляли интереса к выполнению задания и по началу отказывались, затем подошли сами и предложили порисовать. Так же дети путали квадрат и прямоугольник, круг и овал.

Упражнение № 2 4 (40%) детей справились с заданием на среднем уровне, детям требовалось повторять инструкцию несколько раз, путались когда их просили поставить игрушку в правый или левый угол полочки. 6 (60 %) детей справились с заданием на низком уровне, дети путали правую левую сторону полочки, сложности в выполнении задания когда детей

просили поставить игрушку по середине второй снизу полочки. Если у детей не получалось, то дети психовали и говорили «все, я не буду делать», но затем успокаивались и выполняли заново.

Упражнение № 3 1 (10%) ребенок справился с заданием на высоком уровне. 5 (50%) детей справились с заданием на среднем уровне, дети хорошо называли предметы, которые находились впереди их, при инструкции, назови, что находится сзади тебя, у детей возникали трудности, не понимали, что значит сзади, при повторении инструкции дети выполняли задание. 4 (30 %) детей выполнили задание на низком уровне, когда была дана первая инструкция, дети не сразу понимали и находили середину комнаты, при вопросе, что находится сзади тебя, дети терялись и не сразу отвечали на вопрос, больше пользовались словами указателями, поворачиваясь «ну вон там, вот» не называя сторону правая или левая .

Упражнение № 4 1 (10 %) ребенок справился с заданием на высоком уровне. 4 (40%) детей справились на среднем уровне, при составлении схемы по образцу допускали ошибки, путали расположение некоторых объектов, сложности в назывании местоположения объекта. 5 (50%) детей с заданием справились на низком уровне, когда ребенок видел схему и слышал, что ему необходимо ее повторить, один ребенок отказался, сказал, я не хочу, затем наблюдал за другими детьми и всетаки попытался выполнить задание допуская ошибки при расстановке предметов по образцу, свои действия речью практически не сопровождали.



Рисунок 2. Результаты выполнения серий заданий по методиги «Практическая ориентировка».

При выполнении серий заданий по методики Р.И. Бардиной «Схематизация» в упражнении № 1 4 (40 %) детей справились с заданием на среднем уровне, дети соотносят письмо, ориентиры с полянкой. Требуется больше времени на выполнение задания, при ошибке исправляется самостоятельно, на больших участках используют только 1-2 ориентира для прохождения пути. 6 (60 %) детей справились с заданием на низком уровне, дети демонстрировали неадекватные формы ориентировки, они принимают задачу найти домик, но их выбор случайный. Не использовали ориентиры для прохождения тропы, так как участок был первый и маленький.

Упражнение № 2 5 (50 %) детей справились с заданием на среднем уровне, допуская ошибки, исправляли их, путались в ориентирах, так как на одной дороге могло попасться два одинаковых ориентиров. Свой путь по схеме проводили пальцем. 5 (50 %) детей справились с заданием на низком

уровне. Чаще всего, они учитывали лишь отдельные части письма и ориентиров, часто поворачивали на тропинку, которая первая забывая использовать ориентиры для нахождения нужного домика.

Упражнение № 3 4 (40 %) детей справились с заданием на среднем уровне, на выполнение задания требовалось дополнительное время, повторение инструкции дети могли не посмотрев на ориентиры повернуть не на ту тропинку, но иногда возвращались обратно и пытались пройти путь с использованием ориентиров. 6 (60 %) детей справились с заданием на низком уровне, детям было сложно соотнести свою схему с схемой на другом листе, так же некоторые дети забывали использовать ориентиры для прохождения пути, два ребенка отказались выполнять задание, один ребенок попробовал и в самом начале отказался, второй ребенок отказался, когда перед ним выложили лист со схемой и заданием.

Упражнение № 4 4 (40 %) детей справились с заданием на среднем уровне, в прохождении пути по схеме пользовались только несколькими ориентирами вместо шести, затем проявляли усталость в процессе выполнения задания, но пытались выполнить заново. 6 (60 %) детей справились с заданием на низком уровне, дети демонстрировали ориентировку на один признак, три ребенка дошли только до половины пути, и на и не нашли нужный домик, один отказался от выполнения задания.



Рисунок 3. Результаты выполнения серий заданий по методике «Схематизация».

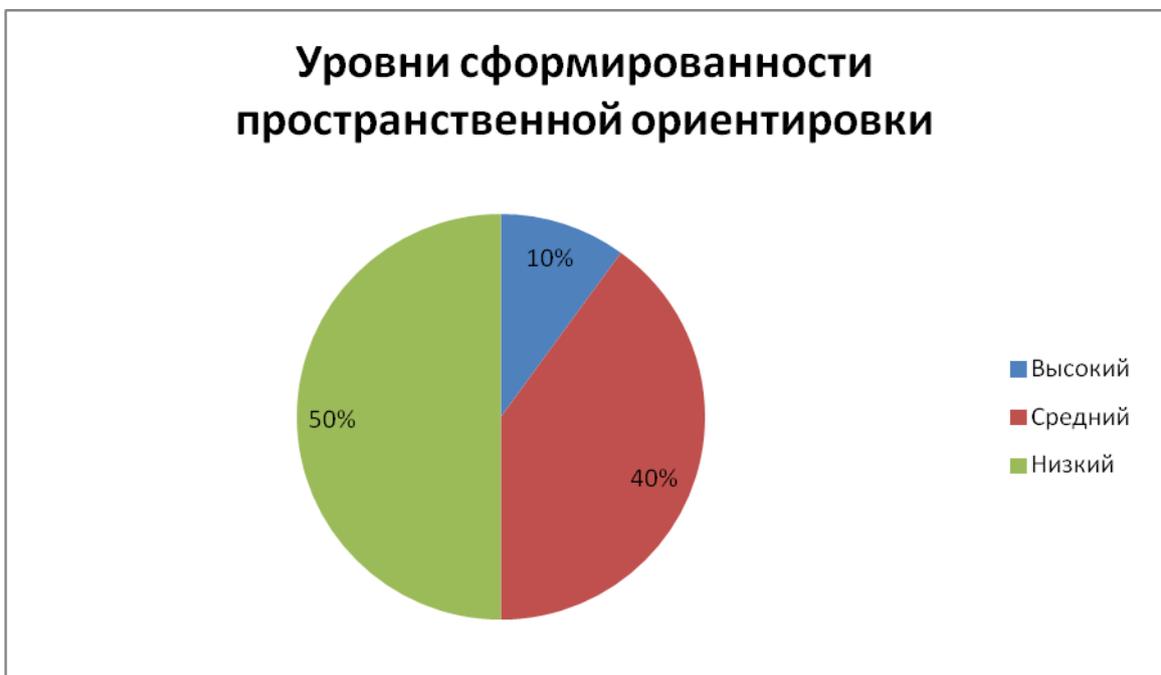


Рисунок 4. Уровни сформированности пространственной ориентировки

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют нам о низких и средних уровнях сформированности пространственной ориентировки. В ходе выполнения серий заданий у детей наблюдались: трудности в понимании и использование в своей речи словесных обозначений пространства и пространственных отношений, удаленности предмета, сложности при соотнесении слова с действием, дети принимают задачу, но их выбор оказывается случайным, при выполнении задания по схеме дети используют только 1-2 ориентира. Допускали ошибки в показывании своей правой и левой руки, не сразу находили нужный предмет на картинке, в своих ответах использовали словесные указатели «ну вот он» не показывая. Трудности в определении правой и левой стороны листа

Выявленные нами особенности свидетельствуют о необходимости коррекционной педагогической работы с обучающимися слабовидящими младших классов.

Таким образом, по результатам выполнения детьми трех разделов нами были выявлены следующие особенности при выполнении первого раздела: Некоторые дети прежде чем дать свой ответ сначала смотрели на педагога, а только потом отвечали. Возникали сложности при восприятии комнаты на картинке, определении и назывании местоположения какого-либо предмета, путли понятия ближе, дальше. Некоторые дети не стремились выполнить задание правильно и не проявляли интереса к выполнению. При выполнении второго раздела нами были выявлены следующие особенности: дети путали правую и левую сторону листа при рисовании по инструкции, путали круг и овал, возникали в определении правого и левого угла полочки, сложности в понимании понятия «сзади», сложности в определении середины комнаты, в составлении схемы по образцу допускали 2-3 ошибки. При выполнении третьего раздела были выявлены следующие особенности: детям требовалось больше времени на выполнение заданий, при ошибках исправляли

самостоятельно, на больших участках использовали 1-2 ориентира, дети принимали задачу, но чаще их выбор был случайным, так же детьми использовались отдельные части письма, дети проявляли усталость в ходе выполнения заданий, сложности в соотношении письма с схемой.

2.3 Дифференцированные методические рекомендации по формированию пространственной ориентировки у слабовидящих младших школьников

Нами были выявлены три уровня сформированности пространственной ориентировки слабовидящих младших школьников – высокий, средний и низкий уровень. Интерес для нашего исследования представили дети с низким и средним уровнем пространственной ориентировки.

При разработке содержания нами учитывались следующие авторы: Т.А. Павлова, Л.И. Плаксина, А.В. Семенович, Р.И. Бардина.

В первую группу нами были включены дети с средним уровнем сформированности пространственной ориентировки, слабовидящие младшие школьники. У данной группы детей отмечались, сложности в ориентировке в схеме собственного тела, использование только 1-2 ориентира, трудности в нахождении какого либо объекта, трудности ориентировки на листе бумаги при рисовании, трудности определения предмета на картинке в перспективе.

Во вторую группу нами были включены детей с низким уровнем сформированности пространственной ориентировки. У таких детей отмечались, сложности ориентировки в схеме собственного тела, в пространстве с точкой отсчета от себя, слабо развиты пространственные отношения между предметами, ориентирами, удаленности предмета. Дети не соотносят схему с реальной ситуацией, пространственные представления

являются непонятными, трудности выполнения действий с предлогами «над, под, около».

При составлении мы опирались на специальные и общепедагогические принципы:

1. Принцип индивидуального подхода предполагает, что при разработке коррекционной работы учитываются индивидуальные особенности ребенка и учет нарушений;

2. Принцип системности предполагает системный анализ особенностей развития и коррекции нарушений, отражается в взаимодействии специалистов;

3. Принцип зоны ближайшего развития предполагает развитие и формирование определенных умений и навыков;

4. Принцип коррекционной направленности предполагает учет и коррекцию первичных и вторичных нарушений;

5. Этиопатогенетический принцип предполагает правильное построение коррекционно-педагогической работы;

6. Принцип доступности предполагает, создание комфортных и положительных условий для ребенка.

Содержание коррекционной работы с детьми, оказавшимися на
среднем уровне

Упражнение 1 «Зеркало».

Оборудование: зеркало.

Ход игры: Педагог предлагает ребенку встать к зеркалу.

Ощупывая свои части тела спереди называть их (нос, лоб, глаза, грудь, губы и т.д). Сначала назови и покажи части лица, затем части туловища, а затем нижние конечности.

Аналогично упражнение проводится сзади (затылок, спина и т.д). Затем ребенку предлагается с закрытыми глазами по инструкции последовательно

дотрагиваться до передней части тела (задней) поверхности своего тела и называть их.

Упражнение 2 «Геометрическая фигура»

Оборудование: стулья, геометрические фигуры различного цвета.

Ход игры: Перед началом занятия педагог раскладывает по несколько геометрических фигур разного цвета на каждый стул и предлагает детям выполнить задание:

а) у кого на стуле лежит квадрат красного цвета, возьмите в правую руку и поднесите к левому уху;

б) у кого лежит треугольник желтого цвета, возьмите его в левую руку и приложите к правому глазу;

в) у кого лежит зеленый круг, возьмите его в правую руку и приложите к левому глазу и т.д.

Упражнение 3 «Право - лево»

Оборудование: картинки с изображением следа от обуви.

Ход игры: Перед детьми на стол раскладывается серия картинок на изображении которых след от обуви разного размера и на разную ногу.

Ребенку предлагается выбрать:

– Самый длинный правый ботинок;

– Самый широкий левый ботинок;

– Самый узкий и т.д.

Затем перед ребенком выкладывается еще серия картинок и предлагается выбрать точно такой же след как у ребенка.

Упражнение 4 «Рассмотри и разложи»

Оборудование: схематическое изображение тела и его части.

Ход игры: Перед ребенком раскладывается схема тела человека и части лица. Ребенку предлагается выложить на схеме части лица (глаза, лоб, губы) и части тела. Затем ребенку предлагается рассказать, где что находится.

Упражнение 5 «Нарисуй»

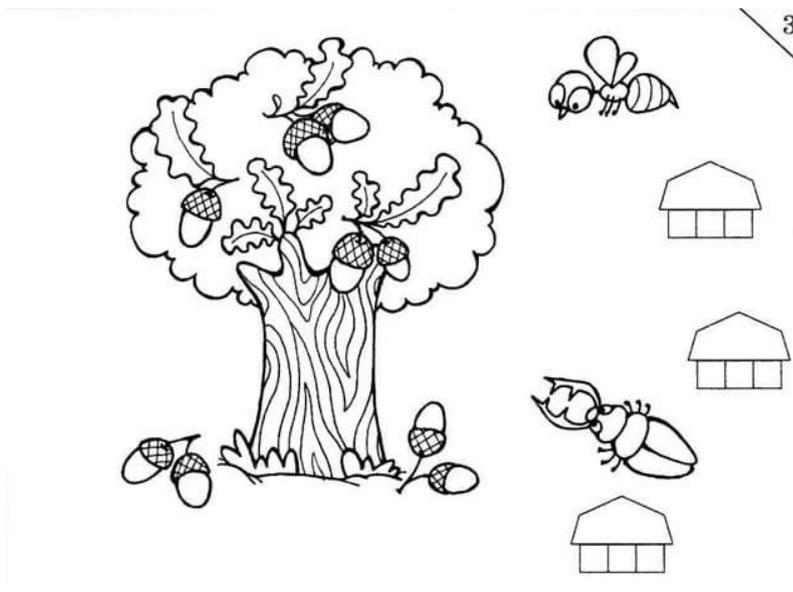
Оборудование: тетрадь в клеточку, карандаш.

Ход игры: Ребенку предлагается нарисовать круг по середине страницы, затем справа от него нарисовать овал, сверху овала нарисовать квадрат, слева от круга нарисовать прямоугольник.

Упражнение «Дуб»

Оборудование: картинка с изображением дуба и желудей.

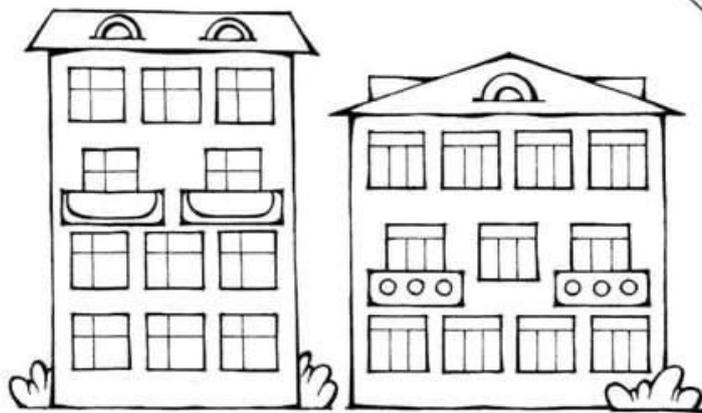
Ход игры: Перед ребенком раскладывается картинка с изображением дуба, желудей и животных. Ребенку предлагается раскрасить желуди, которые висят выше остальных, коричневым цветом, те что лежат на земле желтым, насекомых, которые находятся справа от дуба раскрасить тем же цветом.



Упражнение 7 «Домик».

Оборудование: картинка с изображением дома, цветные карандаши.

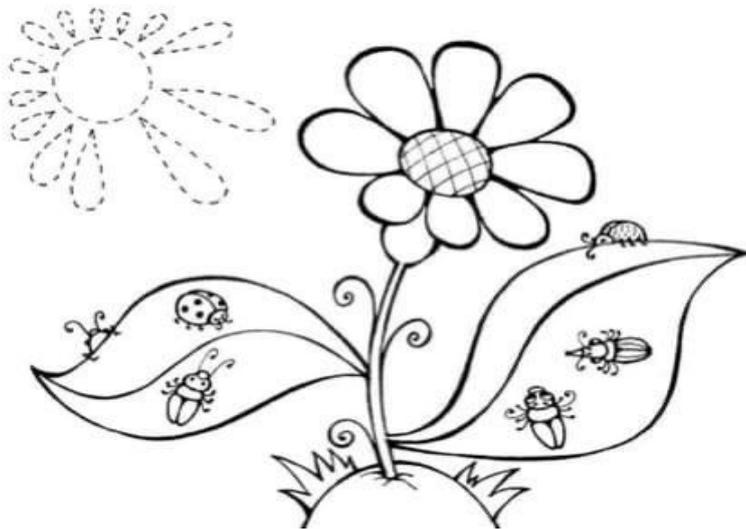
Ход игры: Наступил вечер. В домах зажглись окна. Раскрась в доме слева окна нижнего этажа, а в доме справа окна нижнего этажа.



Упражнение 8 «Дорисуй и раскрась»

Оборудование: картинка с изображением цветка, насекомых и солнца, карандаши.

Ход игры: Рассмотрй картинку и раскрась сначала левый листок цветка, а затем правый. Дорисуй и раскрась у солнца столько лучиков, сколько, сколько жуков сидит на правом листе.



Упражнение 9 «Расположи так же»

Оборудование: Схема с изображением геометрических фигур.

Ход игры: Перед ребенком выкладывается схема с изображением геометрических фигур. Ребенку дается лист разделенный на 4 части и

отдельные геометрические фигуры. Ребенку предлагается рассмотреть схему и расположить геометрические фигура так же на своем поле.

Упражнение 10 «Пройди по полянке»

Оборудование: Картинка А4 с изображением полянки и письмо с схемой.

Ход игры: Посмотри, перед тобой полянка, на ней нарисованы дорожки и домок.

А) Тебе нужно найти домик пройдя по полянке и отметить его. А что бы пройти по полянке и найти этот домок нужно посмотреть в письмо с подсказкой. В письме нарисовано, что нужно идти от травы, мимо елки, а затем мимо гриба, тогда ты доберешься до домика.

Б) Тут необходимо тебе найти два домика и так же нужно сначала посмотреть письмо, там ориентир для нахождения дома. Но оно немного другое, в нем уже нарисовано как идти и куда тебе нужно поворачивать. Идти нужно от травы прямо, потом повернуть в сторону. Когда педагог дает инструкцию, он проводит пальцем по чертежу в письме.

Если ребенок при выполнении допускает ошибки, то необходимо ребенку объяснить и исправить вместе ошибки, затем ребенок пробует самостоятельно пройти путь.

Упражнение 11 «Как дойти?»

Оборудование: предметные картинки: остановка, деревья, дома, магазин.

Ход игры: Для начала у ребенка уточняет, что он проходит от остановки до школы. Затем перед ребенком выкладываются вырезанные предметные картинки с изображением предметов, которые ребенок проходит по дороге от остановки до школы.

Затем мы перед ребенком выкладываем ватман с изображением дороги и просим ребенка выбрать предметы и расставить их так, как они расположены на пути от остановки до школы.

В ходе игры можно уточнить у ребенка: когда ты выходишь с автобуса на остановку в какую сторону идёшь, какое здание стоит первым по дороге к школе и т.д.

Упражнение 12 «Найди нужный путь»

Оборудование: Картинка с изображением схемы и ориентиров.

Ход игры: Посмотри, перед тобой лежит картинка с изображением схемы, ниже стоят девочка и мальчик. Посмотри, мальчику нужно опираясь на ориентиры найти дом и девочке. Проведи мальчика до нужного дома опираясь на ориентиры и отметь дом карандашом, а затем девочку доведи до дома опираясь на ориентиры и так же отметь дом.

Упражнение 13 «Покажи дорогу»

Оборудование: Картинка с изображением дороги, чистый лист А4, карандаш.

Ход игры: Посмотри, на картинке изображена дорога, магазин, деревья, остановка, парк. Тебе необходимо составить схему и ориентиры для того чтобы пройти по этой дороге до парка.

Что бы тебе пройти до парка сначала в какую сторону нужно повернуть, что стоит справа от тебя, затем тебе куда нужно повернуть, что будет стоять слева и т.д.

В ходе беседы ребенок рисует карандашом на листе схему дороги и ориентиры.

Упражнение 14 «Зоопарк»

Оборудование: Карточка с изображением схемы пути и ориентирами.

Ход игры: Перед ребенком выкладывается карточка с изображением схемы зоопарка. Посмотри перед тобой схема зоопарка, так же внизу

нарисованы две девочки и два мальчика. Первую девочку тебе нужно довести до кенгуру, ориентирами для тебя будет фонарь и пальма, вторую девочку тебе нужно довести до обезьяны, ориентиры для тебя будут дерево и лавочка. Первого мальчика тебе нужно довести до волка, ориентирами для тебя будут цветочек и дерево, второго мальчика тебе нужно довести до лошади. Тебе необходимо опираясь на ориентиры каждого из детей довести до выбранного ими животного.

Когда ребенок будет идти по схеме можно его попросить в слух произносить, куда он поворачивает, что проходит.

Содержание коррекционной работы с детьми, оказавшимися на низком уровне

Упражнение 1 «Зеркало».

Оборудование: зеркало.

Ход игры: Педагог предлагает ребенку встать к зеркалу. С помощью прощупывания находят части тела. Мы с тобой сейчас будем знакомиться с собственным телом. Сначала давай мы с тобой найдем где у нас находится голова и покажем ее, шея, что у нас находится ниже шеи? Покажи и назови. Верно, это плечи. От плеч у нас идут две руки правая (показать) и (левая). Я предлагаю тебе рассмотреть руки. Смотри, нижняя часть называется кистью руки. С внутренней стороны кисти, это ладонь. Так же каждый палец имеет свое название.

Движение по тексту:

Этот пальчик маленький,

Мизинчик удаленький.

Безымянный кольцо носит,

Ни за что его не бросит.

Ну а этот средний, длинный.

Он как раз посередине.
Этот указательный,
Пальчик замечательный.
Большой палец хоть не длинный,
Среди пальцев самый сильный.

Упражнение 2 «Покажи на себе»

Ход игры: Ребенку предлагается встать посередине кабинета (комнаты). Вытяни левую руку вперед перед собой, повернись налево и опусти руку. Расскажи, что сейчас находится перед тобой. Вытяни правую руку перед собой. Повернись направо и опусти руку. Расскажи, что находится перед тобой.

Упражнение 3 «Расскажи, что где находится»

Оборудование: геометрические фигуры, доска.

Ход игры: На доске размещаются геометрические фигуры, ребенку предлагается рассмотреть геометрические фигуры и рассказать, как где находится. Пример: в левом нижнем углу находится круг и тд.

Упражнение 4 «Загадки»

Оборудование: геометрические фигуры.

Ход игры: Перед детьми выкладываются геометрические фигуры. Я буду вам загадывать загадки, а вы когда отгадаете, не называете ответ вслух, а ответ составите из геометрических фигур.

Доски на гору везем,
Будем строить новый... (Дом)
Я прихожу с подарками,
Блещу огнями яркими,
Нарядная, забавная,
На новый год главная... (Елка)
Бродит одиноко,

Огненное око,
Всюду, где бывает,
Взглядом согревает...(Солнце)
Кто так заливисто поет,
О том, что солнышко встает... (Петух)

Дети выложили фигуры: дом, елка, солнце, петух. Я буду вам задавать вопросы, а вы будете отвечать используя такие слова, «впереди, сбоку, за, между, около».

Упражнение 5 «Что изменилось»

Оборудование: парта, игрушки.

Ход игры: Перед детьми на парте в два ряда расположены игрушки, по 5 - 6 игрушек в каждом ряду.

Вариант 1. Детям предлагается рассмотреть игрушки и запомнить их расположение. Затем просим ребенка закрыть глаза, педагог убирает одну игрушку, ребенок открывает глаза и просим ребенка назвать игрушку и то место где она стояла

Вариант 2. Так же ребенка просим закрыть глаза и меняем пару игрушек местами, ребенок открывает глаза и мы просим назвать, то место где они находились первоначально.

Упражнение 6 «Назови соседей»

Оборудование: Лист бумаги, геометрические фигуры.

Ход игры: Перед ребенком выкладывается лист бумаги с изображением предметов в хаотичном порядке. Ребенку предлагается рассмотреть картинку и найти на нем матрешку, затем что изображено слева от матрешки, что изображено под матрешкой, что изображено под матрешкой. Затем что находится в правом верхнем углу, что находится в центре.

Упражнение 7 «геометрический диктант»

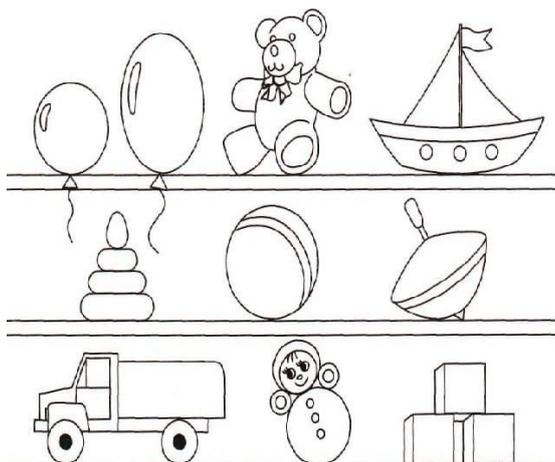
Оборудование: лист бумаги, геометрические фигуры.

Ход игры: Перед ребенком выкладывается лист бумаги и набор геометрических фигур. Ребенку предлагается выложить геометрические фигуры на листе по инструкции. Например: желтый круг положить в центр листа, зеленый квадрат в правый верхний угол, синий треугольник в левый нижний угол и тд. После того как задание выполнено, проверяем по образцу педагога заготовленному заранее.

Упражнение 8 «Покажи и расскажи»

Оборудование: картинка с изображением предметов на полочках.

Ход игры: Перед ребенком выкладывается картинка с изображением предметов на полочках. Рассмотрите картинку, расскажите где находится мяч, где стоит матрешка, в каком углу и на какой полке стоит кораблик и тд.



Упражнение 9 «Разноцветные клеточки»

Оборудование: лист бумаги в клетку.

Ход игры: Перед ребенком выкладывается лист бумаги в клетку с несколькими раскрашенными клеточка. Ребенку предлагается по образцу найти и раскрасить нужные клетки.

Упражнение 10 «Где находится»

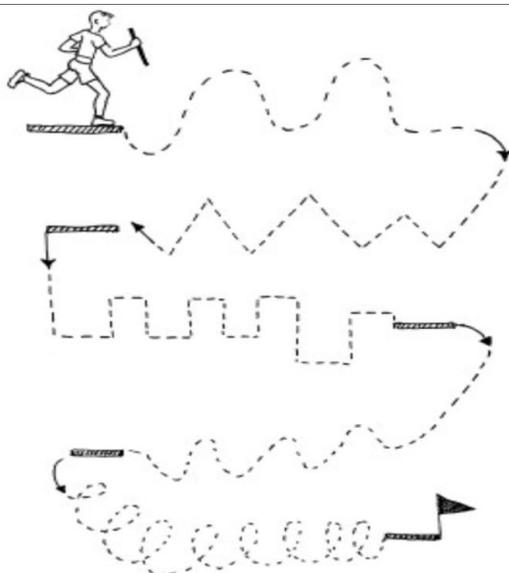
Ход игры: Ребенок сидит за партой. Ребенку задаются вопросы, на каком ряду ты сидишь? В какой стороне весит доска? В какой стороне весит

картина? По какую руку от тебя сидит учитель? Затем ребенку предлагается быть в роли ведущего и задавать вопросы выбранному им однокласснику.

Упражнение 11 «Проведи по дорожке»

Оборудование: картинка с изображением мальчика и дорожки

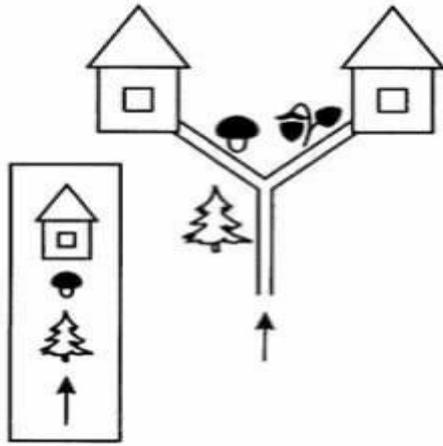
Ход игры: Перед ребенком выкладывается картинка с изображением мальчика и дорожки. Ребенку предлагается взять карандаш и провести мальчика по дорожке до флага. В конце для уточнения ребенку задаются вопросы, в какие стороны ты поворачивал на тропинках, были на тропинках какие – то знаки, ориентировался ли ты на что – то?



Упражнение 12 «Дойди до домика»

Оборудование: картинка с тропой и ориентирами.

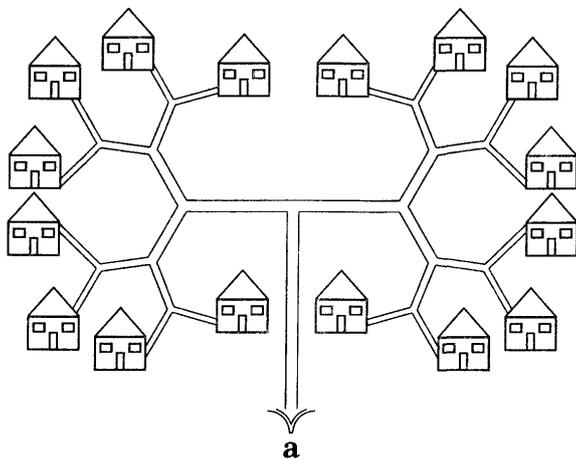
Ход игры: Перед ребенком выкладывается карточка с изображением тропинки, домов и ориентиров. Ребенку предлагается дойти до нужного домика используя два ориентира и зачеркнуть нужный домик.



Упражнение 13 «Припаркуй машину»

Оборудование: Карточка с изображением дорожек и домиков.

Ход игры: Перед ребенком выкладывается картинка с изображением дорожки и домов. Ребенку предлагается послушать словесную инструкцию и припарковать машину около нужного дома. Машина стоит на точке А. Машина движется прямо, на перекрестке машина поворачивает на лево, затем снова на лево и едет прямо, затем направо и снова на право, машина приехала к нужному дому.



Упражнение 14 «Куда и как пойдешь»

Оборудование: схема пути, пенал.

Ход игры: Ребенку предлагается по схеме в кабинете пройти путь и найти пенал. Ребенку выдается схема кабинета с точкой отсчета. Посмотри на схему и пройди путь стараясь соблюдать все ориентиры.

Упражнение 15 «Дорога в школу»

Ход игры: Ребенку предлагается вспомнить и рассказать какой он проходит путь от остановки до школы. В какую сторону он поворачивает выйдя из автобуса, что он видит перед собой, на что он ориентируется и понимает, что он идет правильно, как он запомнил путь от остановки до школы. Затем ребенку предлагается попробовать нарисовать путь, затем обозначить ориентиры.

Вывод по II главе

Результаты выполнения серий диагностических заданий констатирующего эксперимента подтвердили, что дети экспериментальной группы нуждаются в организации коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на коррекцию или устранение особенностей сформированности пространственной ориентировки.

Полученные результаты позволили нам выявить, что пространственная ориентировка у обучающихся слабовидящих младших классов характеризуется следующими особенностями: трудности в назывании своей правой и левой руки, трудности в понимании и использование в своей речи словесных обозначений пространства и пространственных отношений, сложности в определении ориентиров и удаленности предмета, сложности при соотнесении слова с действием, дети принимают задачу, но их выбор оказывается случайным, при ориентировке дети используют только 1-2 ориентира, сложности в определении местоположения предмета относительно себя, сложности в определении правой и левой стороны относительно себя.

Материал для проведения серий заданий диагностики подбирался и адаптировался с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обследуемой группы детей. Анализ проведенного диагностического обследования сформированности пространственной ориентировки у обучающихся слабовидящих младших классов показал, что 30 % находятся на низком уровне, 40 % на среднем уровне.

На основе результатов исследования экспериментальной группы нами был составлен комплекс дифференцированных методических рекомендаций по развитию и коррекции пространственной ориентировки у обучающихся слабовидящих младших классов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив и проанализировав литературу на данную тему, можно сказать о том, что на сегодняшний день количество детей с нарушением зрения растёт. Об этом свидетельствуют данные представленные в федеральной службе государственной статистики.

Пространственные представления играют большую роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней человека.

На наш взгляд, формирование пространственной ориентировки является одним из главных аспектов раннего развития. Так же для познания окружающего мира, его предметов и размеров зависит от сформированности пространственной ориентировки.

В рамках решения первой задачи, мы проанализировали психологопедагогическую и методическую литературу по вопросу сформированности пространственной ориентировки у обучающихся слабовидящих младших классов.

Исследованием особенностей пространственной ориентировки слабовидящих младших классов занимались такие ученые как, Л.А. Выткалова, О.В. Елецкая, М.И. Земцова, И.С. Якиманская, О.И. Галкина, А.Г. Литвак, И.Н. Моргачева, Н.Я. Семаго, Б.Г. Ананьев. В их работах отмечается, что структура дефекта сложна, многообразна по своим проявлениям и самостоятельно, спонтанно пространственная ориентировка не формируется.

В работах авторов отмечается, что структура дефекта сложна и многообразна по своим проявлениям и самостоятельно, спонтанно в процессе развития пространственная ориентировка не формируется. Так же отмечается необходимость проведения специальной коррекционной работы по формированию пространственной ориентировки.

В рамках решения второй задачи, нами была изучена специфика пространственных представлений обучающихся слабовидящих младших классов.

Специфика пространственной ориентировки обучающихся слабовидящих младших классов заключается: в трудности понимания и использования в своей речи словесных обозначений пространства и пространственных отношений, сложности в определении ориентиров и удаленности предмета, сложности при соотнесении слова с действием, дети принимают задачу, но их выбор оказывается случайным, при ориентировке дети используют только 1-2 ориентира, сложности в определении местоположения предмета относительно себя, сложности в определении правой и левой стороны относительно себя.

Для решения третьей задачи нами был проведен констатирующий эксперимент на базе Краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания психоневрологический интернат для детей «Подсолнух», с целью выявления уровней сформированности пространственной ориентировки у обучающихся слабовидящих младших классов.

Диагностические методики были использованы таких авторов, как Плаксина Л.И., Бардиной Р.И. и адаптированы нами с учетом индивидуальных, возрастных и психофизических особенностей экспериментальной группы детей.

Количественный анализ результатов показала, что в экспериментальной группе 30 % детей характеризовались высоким уровнем сформированности пространственной ориентировки. Средний уровень сформированности пространственной ориентировки был выявлен у 40 % детей и у 30 % детей был выявлен низкий уровень сформированности пространственной ориентировки.

У детей наблюдались трудности ориентировки в макропространстве в комнате и с точкой отсчета от себя, употребление примерных обозначений, трудности в соотнесении действия с словом. При ориентировке дети используют только 1-2 ориентира, сложности в определении местоположения предмета относительно себя, сложности в определении правой и левой стороны относительно себя.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить нам две типологические группы респондентов. В 1 группу были включены дети, оказавшись на среднем уровне сформированности пространственной ориентировки, а во 2 группу – дети оказавшись на низком уровне сформированности пространственной ориентировки.

В рамках решения четвертой задачи нами были определены направления и содержание коррекционно-развивающей работы с детьми обучающимися слабовидящими младших классов.

Испытуемые на среднем уровне характеризовались: У данной группы детей отмечались, сложности в ориентировке в схеме собственного тела, трудности ориентировки в макропространстве в комнате и с точкой отсчета от себя, употребление примерных обозначений, трудности в соотнесении действия с словом. Испытуемые на низком уровне характеризовались: трудности в схеме собственного тела, в пространстве с точкой отсчета от себя, слабо развиты пространственные отношения между предметами, ориентирами, удаленности предмета. Дети не соотносят схему с реальной ситуацией, пространственные представления являются непонятными.

Авторский вклад заключался в подборе содержания коррекционно-педагогической работы, адаптация заданий и методического материала с учетом индивидуальных, возрастных и психофизических особенностей детей обучающихся слабовидящих младших классов.

Таким образом, цель исследования достигнута и гипотеза о том, что у слабовидящих обучающихся младших классов будут выделены следующие особенности пространственных представлений: трудности в овладении пространственными представлениями, практической микро и макроориентировке, словесном обозначении пространственных отношений, трудности в формировании представлений о форме, величине, пространственном местоположении, ограничение возможности дискантного (на расстоянии) восприятия, малой двигательной активности, трудности в нахождении какого-либо предмета, ориентировки на листе бумаги при рисовании, сложности определения предмета в перспективе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абенова А.К. Развитие ориентировки в пространстве у детей с нарушением зрения / А.К. Абенова, Б.Е. Тайлак// Молодой ученый. – 2014. - №6. – 669 с.
2. Аббасова М.Г. Методика «Определение пространственных отношений между предметами» [Электронный ресурс]: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2019/10/19/metodiki-napravlennye-na-izuchenie>
3. Алексеев О.Л. Теоретические основы тифлопедагогике. [Текст] / О.Л. Алексеев. М.: Нижегородский государственный университет, 1994. – 284 с.
4. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст]/ Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбало. – М.: 1964. – 346 с.
5. Ананьев Б.Г. Системный механизм восприятия пространства и парная работа полушарий головного мозга.//Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. Под ред. Ломова Б.Ф. М.: «Известия АПН РСФСР», 1961г.-145 с.
6. Бардина Р.И. Методика «Схематизация»
7. Боднар, М.Г. О структуре пространственных представлений младших школьников [Текст] / М.Г. Боднар // Новые исследования в психологии. – 1004. – №3. – С. 170
8. Бутырина, Н. А. Формирование пространственных представлений у младших дошкольников в дидактической игре / Н. А. Бутырина, Т. А. Карчемкина. // Актуальные задачи педагогики : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2018 г.). - Москва : Буки-Веди, 2018. - С. 42-44. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/279/14286/> (дата обращения: 19.03.2021).
9. Вархотова Е.К. Экспересс диагностика готовности к школе для педагогов и школьных психологов [Текст] / Е.К. Вархотова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова. М.: 2005г. 66 с.

10. Вовчик-Блаkitная М.В. Развитие пространственного различения [Текст] / М.В. Вовчик-Блаkitная; под ред. Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 236 с.
 11. Вовчик-Блаkitная, М. В. Развитие ориентировки в пространстве у детей дошкольного и школьного возраста / М. В. Вовчик-Блаkitная. - М. : Просвещение, 1973. - 125 с.
 12. Выткалова, Л.А., Развитие пространственных представлений у младших школьников [Текст] : практические задания и упражнения / Л. А. Выткалова // Учитель.- Волгоград, 1009 г
 13. Галкина О.И. Развитие представлений о пространстве у детей на уроках рисования 1-х классов. // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. Сб. ст. под ред. Ананьева Р.Г. М.: «Известия АПН РСФСР», 1956г., вып. 86. 1978., 104с.
 14. Галкина О.И. Развитие пространственных отношений в начальной школе. [Текст] / О.И. Галкин. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 91 с.
 15. Галкина О.И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе / О.И. галкина. – М.: Изд – во Акад. Наук РСФСР, 1961. – 89с.
 16. Галкина, О. И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе / О. И. Галкина. - М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 89 с.
 17. Голубева Н.И. Опыт изучения ребенка в пространстве на первом году жизни. // Формирование пространства пространства и пространственных представлений у детей. Сб. ст. под ред. Ананьева Б.Г. М.: «Известия АПН РСФСР», 1956г., 223 с.
- детей с нарушением зрения: учеб. Пособие / Л.И Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 54 с.

18. Дифференциальная диагностика уровня психического развития детей 2 – 7 летнего возраста. Под редакцией Л.С. Рычковой, Г.Н. Лавровой, - Издательство ЮУрГУ, 2000г.
19. Елецкая О.В. Развитие и уточнение пространственно – временных представлений у детей младшего и среднего школьного возраста: Логопедическая тетрадь / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачева. – М.: Школьная пресса , 2003.
20. Елецкая, О. В. Развитие и уточнение пространственно - временных представлений у детей младшего и среднего школьного возраста: Логопедическая тетрадь / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачева. - М. : Школьная Пресса, 2003. - 178 с.
21. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения [Текст] / В.П. Ермакова, Г.А. Якунин-М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
22. Ермакова В.П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин – М.: 2009. 56 с.
23. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушением зрения / М.И. Земцова. – М.: Просвещение, 1973. – 159 с.
24. Земцова, М.И. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением зрения / М.И. Земцова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – №3. – С. 26-32.
25. Кондаков А.М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителей [Текст] / А.М. Кондаков // Педагогика 2010. - № 5.
26. Кондаков, А.М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителей [Текст]/ А.М. Кондаков // Педагогика. - 2010. - №5.

27. Кривошей Е.В. Развитие пространственных представлений младших школьников. – Режим доступа: http://miapp.ru/sno/poleznoe/school_psychologist/1710-.html. - Дата доступа: 31.09.2021
28. Кручинин В.А. Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения в процессе школьного обучения: учеб. пособие. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1991
29. Крушельницкая О.И. Вправо – влево, вверх – вниз: Развитие пространственного восприятия у детей 6 – 8 лет / О.И. Крушельницкая, А.Н. Третьякова – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 80 с.
30. Литвак А.Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих. учеб. пособ. Для деф. фак. пед. иг-тов / А.Г. Литвак. – М.: 1972
31. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. Пособие /А.Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун – т им. А.И. Герцента. – СПб. : Изда – во РГПУ, 1998. – 271с.
32. Литвак А.Г. Тифлопсихология. Учебное пособие для студентов пед. институтов по спец. №2111 «Дефектология». – М.: Просвещение, 1985. 118 с.
33. Лысова А.А. Методика развития пространственной ориентировки детей с нарушением зрения: учебно-методич. Пособие / А.А. Лысова. – Челябинск: Рекпол, 2011. – 34 с.
34. Малаева Д.М. Игры для слепых и слабовидящих. – М.: Советский спорт, 2002.
35. Методы развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста А.В. Сенцова, С.В. Курдюкова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/metody-razvitiya-pr..>

36. Методы развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста сенцова А.В., Курдюкова С.В.
37. Моргачева И.Н. ребенок в пространстве [Текст]: методическое пособие / И.Н. Моргачева – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 212 с.
38. Мусейбова Т.А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста: Дисс. Канд. Пед. наук. Л. – 1964.-414 с.
39. Мусейбова Т.А. Формирование некоторых пространственных ориентаций [Текст] // Т.А. Мусейбова // Дошкольное воспитание. – 1987. - № 4. – с. 35-38
40. Павлова Т.А. Развитие пространственного ориентирования и дошкольников и младших школьников. – М.: Школьная пресса, 2004
41. Плаксина Л.И. Психолого педагогическая характеристика для детей с нарушением зрения: Учебное пособие. – М.: РАОИКП
42. Развитие пространственных представлений у слабовидящих младших школьников <https://urok-1sept-ru.turbopages.org/turbo/urok.1sept..>
43. Семаго Н.Я. Пространственные представления ребенка [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго // Школьный психолог. – 2000. - № 34. – 15-20 с.
44. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы [Текст]: Дефектология, №1., 2000 г. .
45. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста Практическое пособие / Н. Я. Семаго. - М., Айрс-пресс, 2007. - 112 с.
46. Семаго, Н. Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей, как основы компенсации

трудностей освоения программы начальной школы / Н. Я. Семаго // Дефектология, №1. - М. : Школа-пресс, 2000.

47. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. -- М.: Академия, 2002. - 232 с.

48. Сорокун П.А. Формирование пространственных представлений у младших школьников. Автореферат дисс. на соиск. уч. канд. пед. наук. Л., 1953 г., 16 с.

49. Сунцова А.В., Кудрюкова С.В. Учимся ориентироваться в пространстве. – СПб.: Питер 2008.

50. Сунцова А.В., Курдюкова С.В. Изучаем пространство: лево–право, верх-низ, близко-далеко. – М.: Эксмо, 2009.

51. Титова О.В. Особенности формирования пространственных представлений у младших школьников [Текст]/ О.В. Титова. – М.:, 2002.

52. Федеральная служба государственной статистики
<https://rosstat.gov.ru/folder/13721>

53. Федеральная служба государственной статистики
<https://rosstat.gov.ru/statistic>.

54. Федеральный государственный стандарт

55. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N279-ФЗ (ст. 79)

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02abb2d81a6c22e/

56. Шемякин Ф.Н. Мышление и речь [Текст] /Ф.Н. Шемякин. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 226 с.

57. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников/ И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1980

58. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников [Текст] / И.С Якиманский. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

59. Яковлева Н.М. Развитие пространственных представлений в процессе усвоения мер длины у учащихся 1-2 классов. Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. Л. 1955 г. 17 с.

60. Ярмоленко А.В. Роль речи в отражении пространства. //Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. Под ред. Ломова Б.Ф. М.: «Известия АПН РСФСР», 1961 г. – 200с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

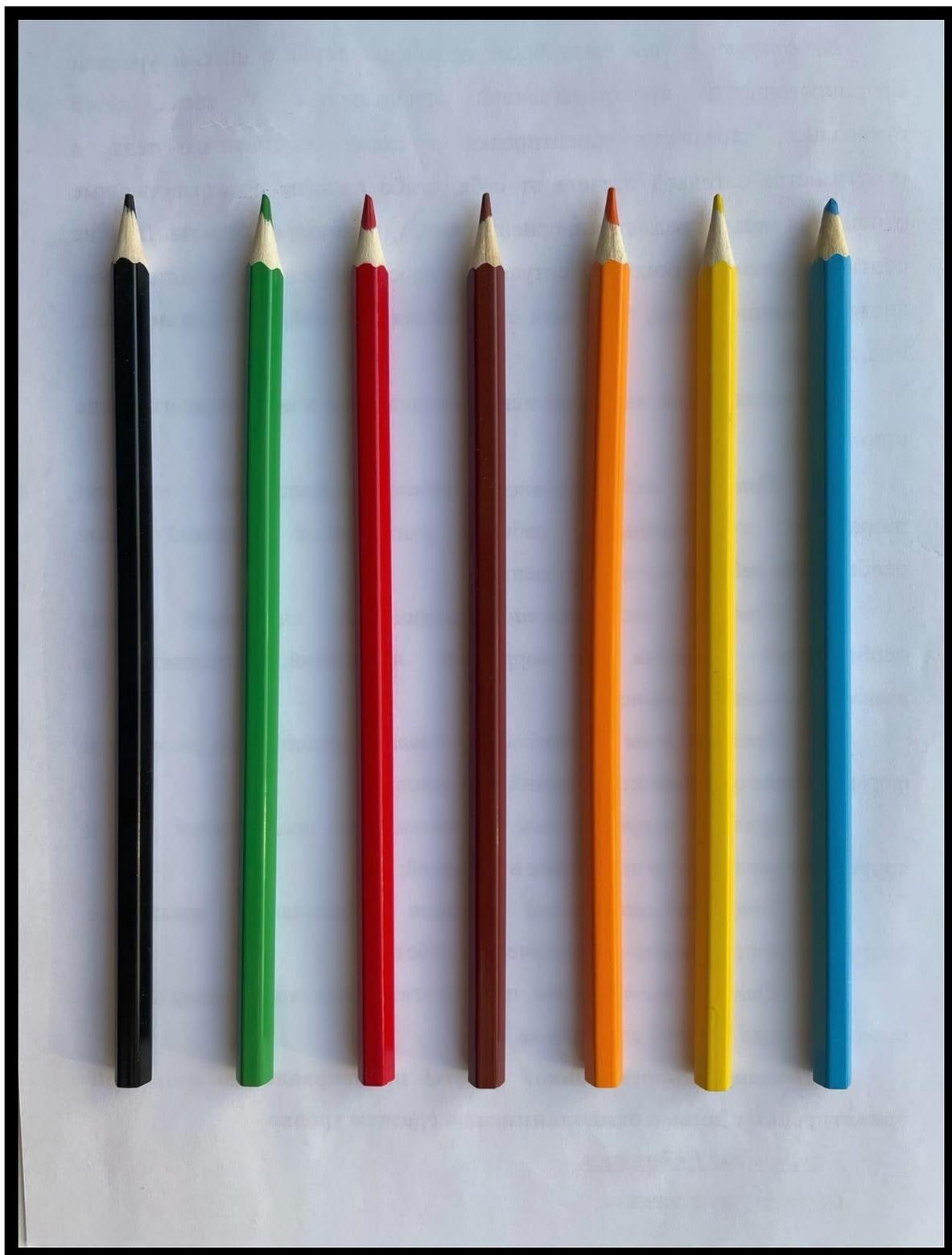
Таблица 1

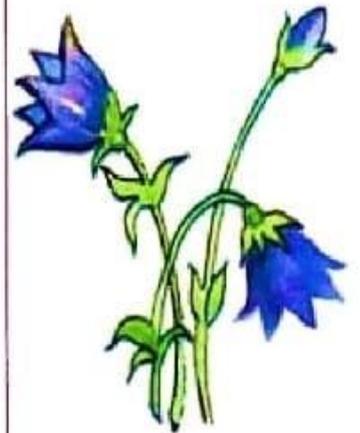
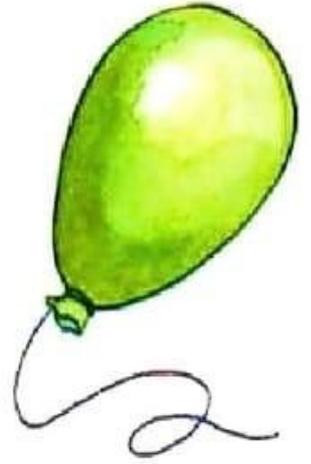
Результаты обследования пространственной ориентировки (в баллах)

Имя ребенка	Раздел 1						Раздел 2				Раздел 3				Итого
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	1	2	3	4	
Ребенок 1	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	32 Высокий уровень
Ребенок 2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	18 Низкий уровень
Ребенок 3	3	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	26 Средний уровень
Ребенок 4	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	28 средний уровень
Ребенок 5	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	27 средний уровень
Ребенок 6	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	18 Низкий уровень
Ребенок 7	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17 низкий уровень
Ребенок 8	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0	0	15 низкий уровень

Ребенок 9	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	1	1	1	1	0	24 средний уровень
Ребенок 10	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	18 Низкий уровень

**Стимульный материал для выполнения серии заданий по методике
«Практическая ориентировка» Плаксина Л.И.**





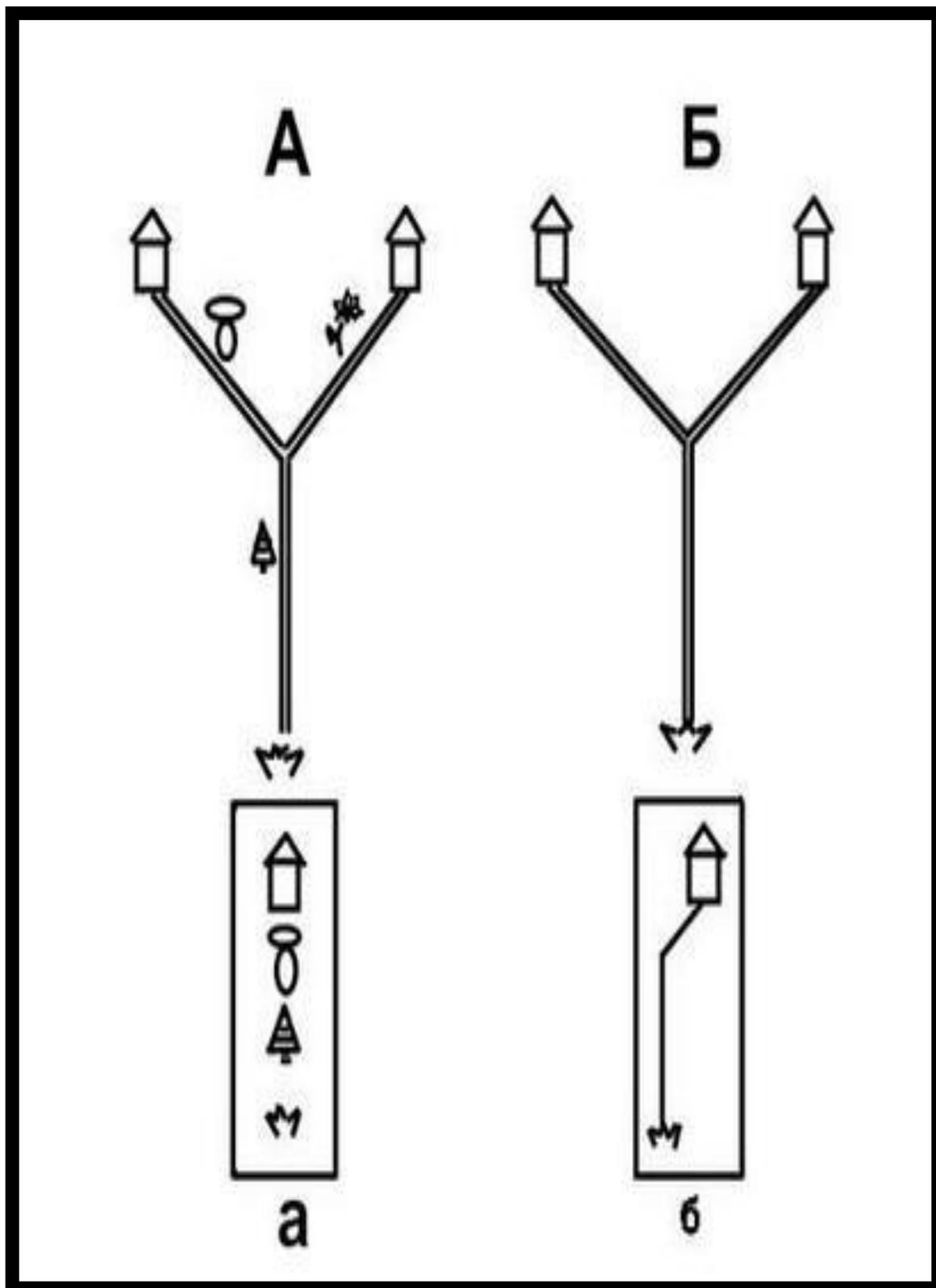


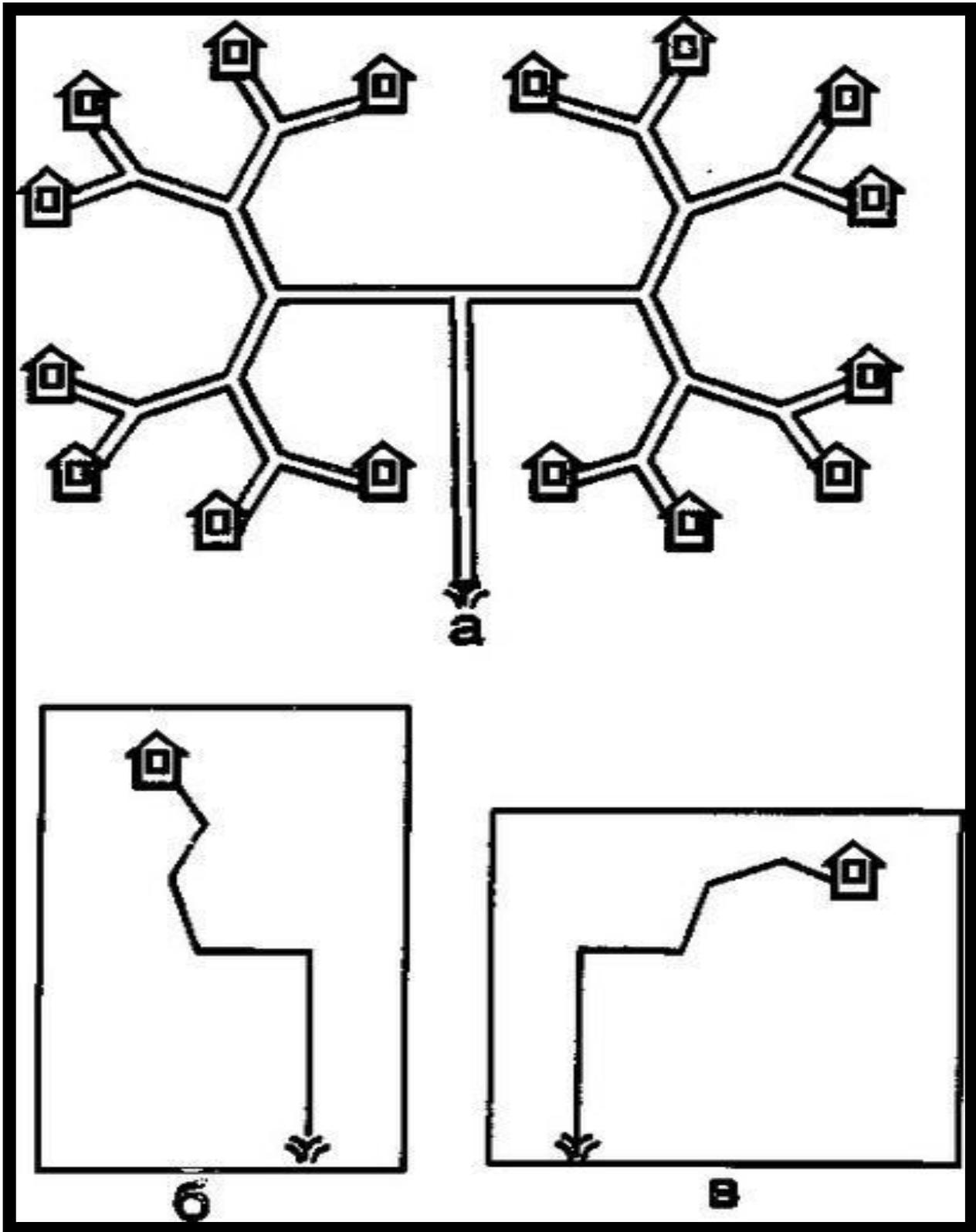


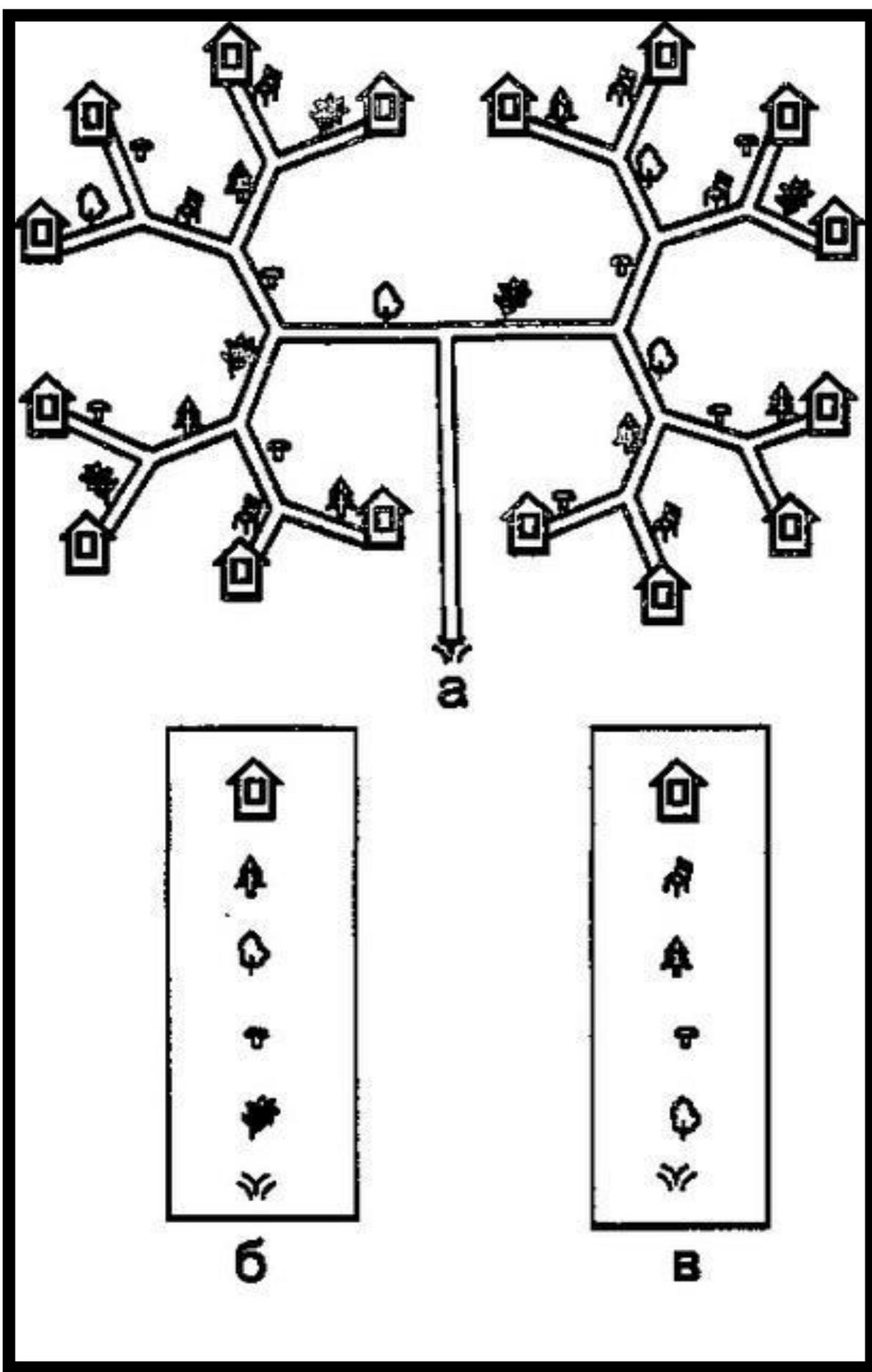


Стимульный материал для серии заданий по методике

«Схематизация Бардина Р.И.»





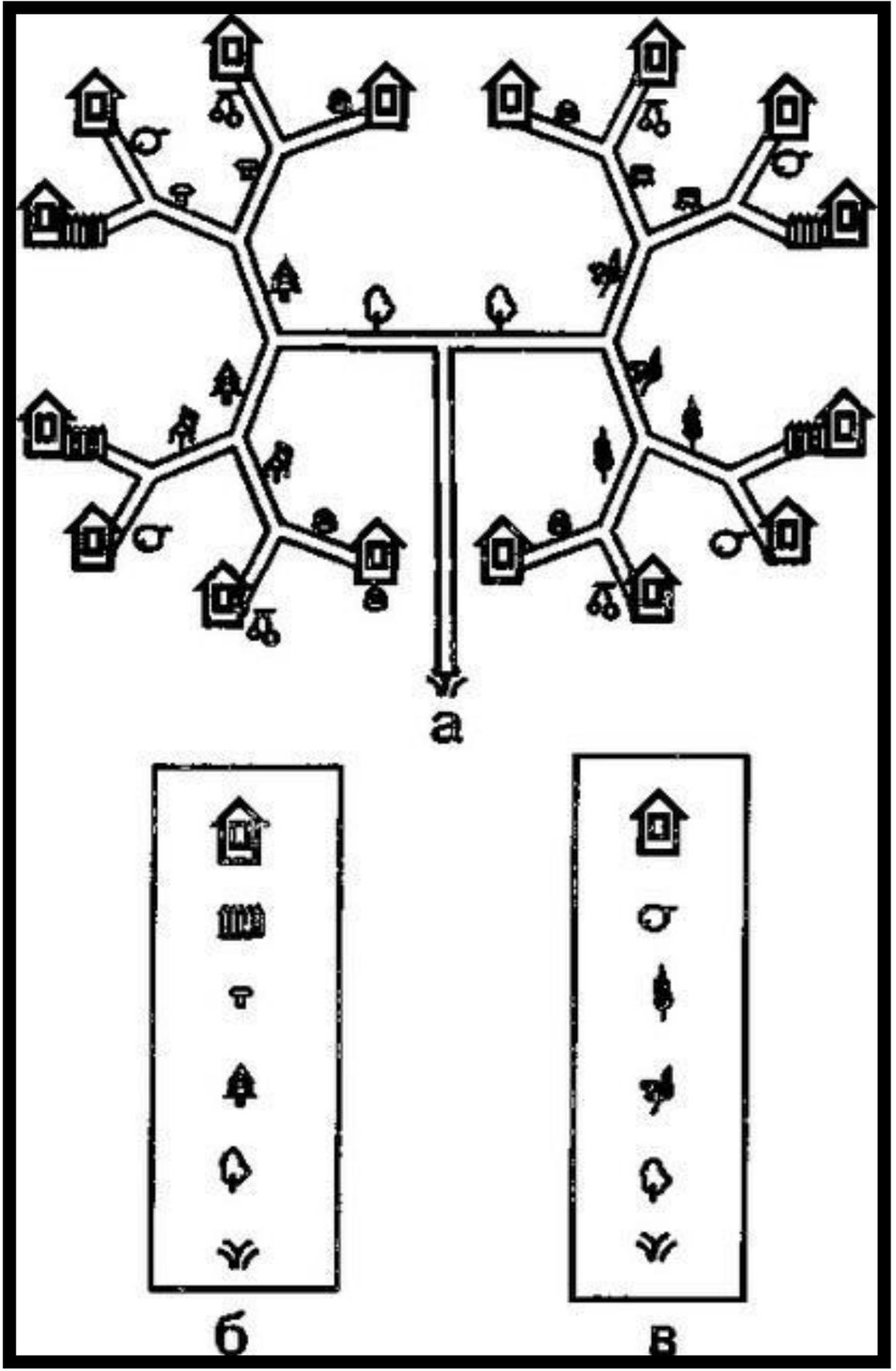


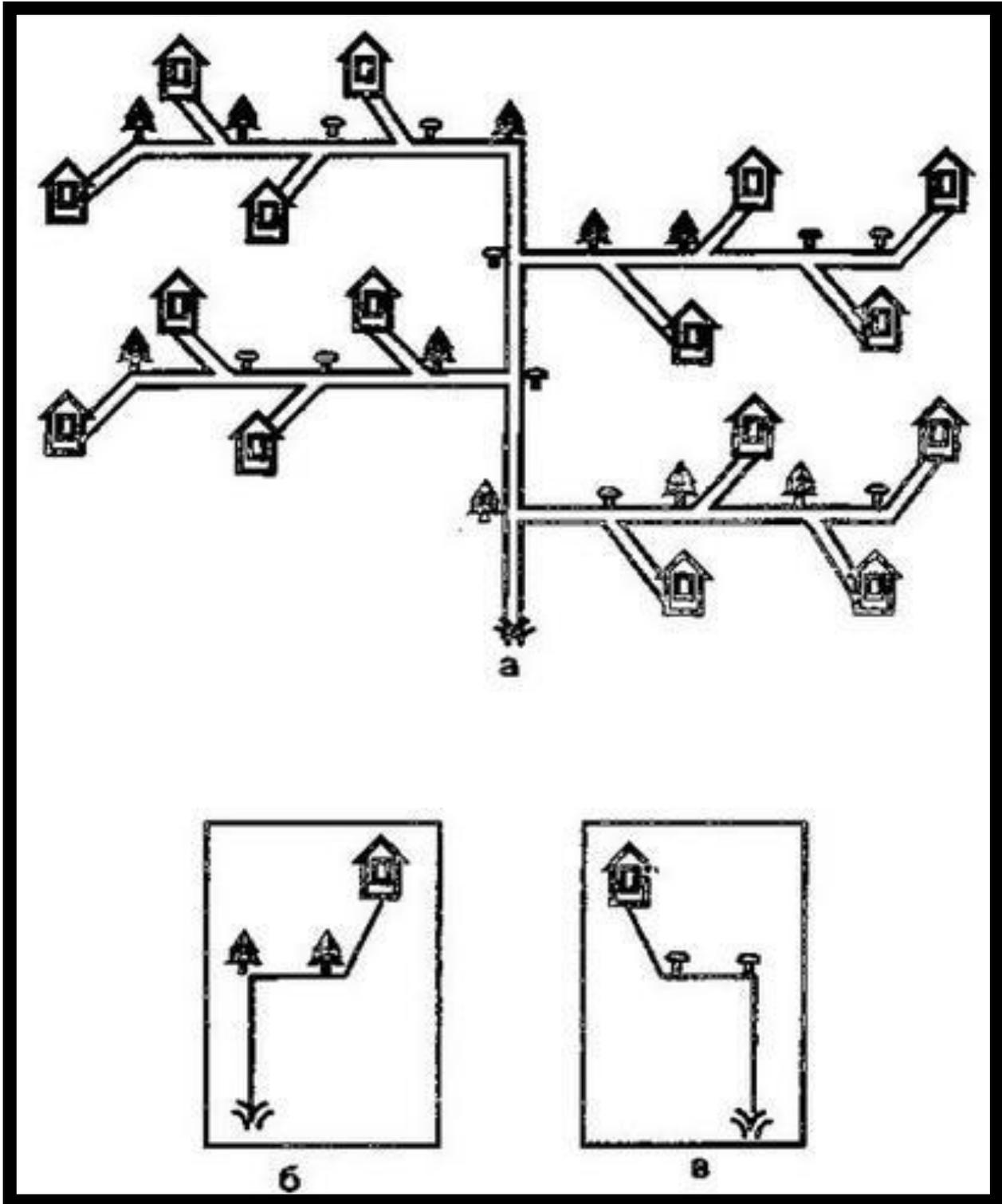
- House icon
- Tree icon (1)
- Tree icon (2)
- Tree icon (3)
- Tree icon (4)
- Tree icon (5)
- Arrow icon

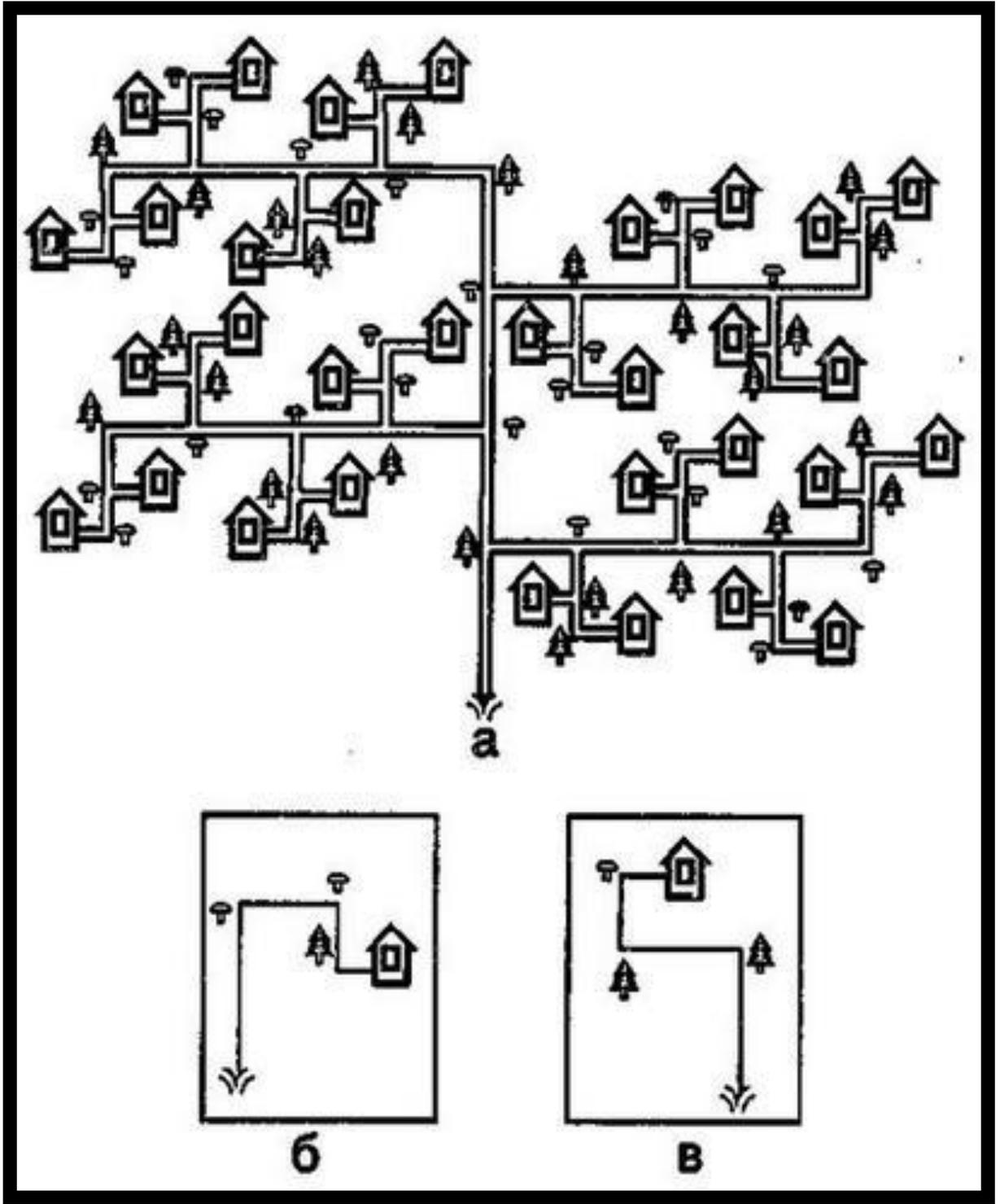
6

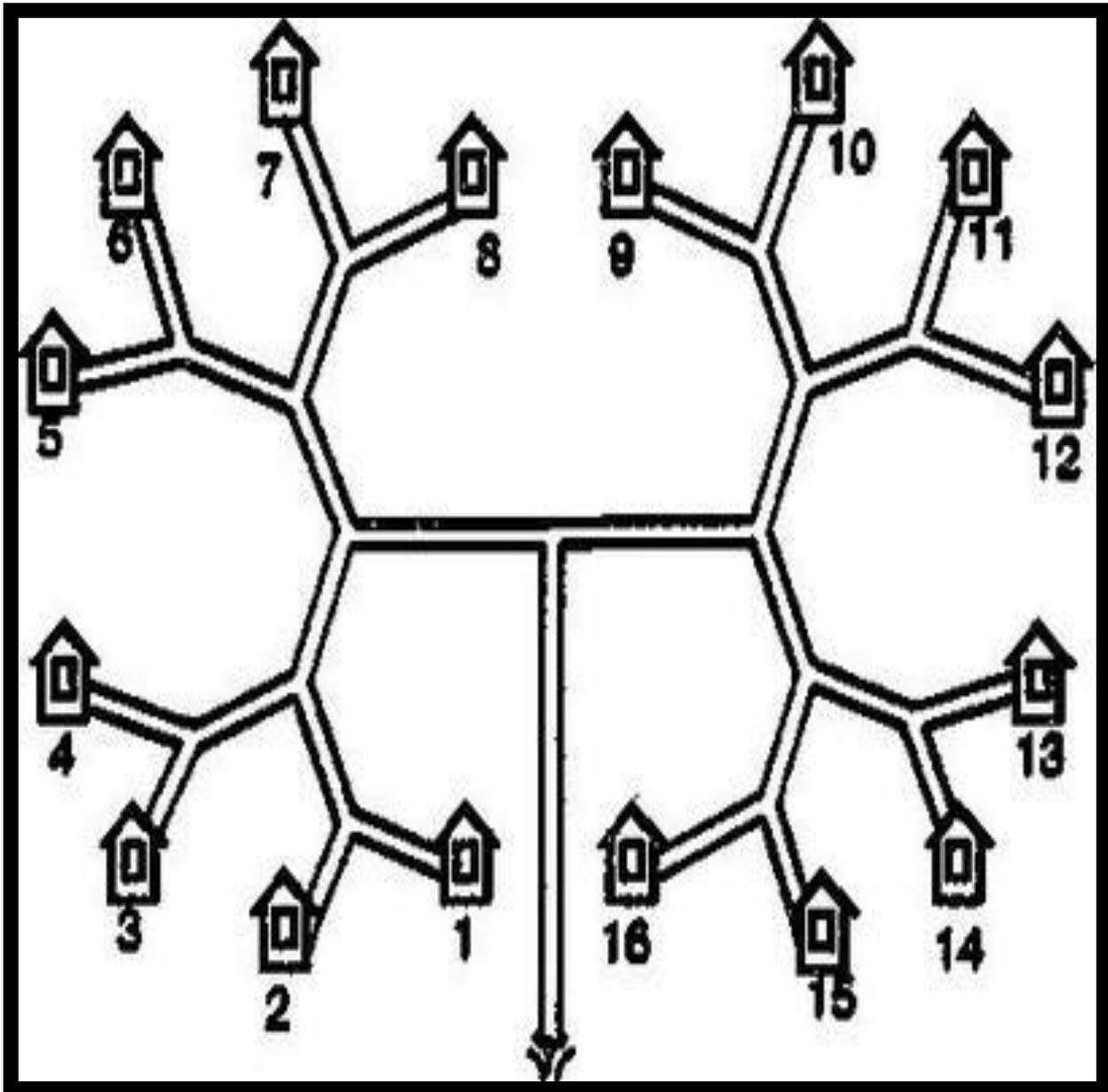
- House icon
- Tree icon (1)
- Tree icon (2)
- Tree icon (3)
- Tree icon (4)
- Arrow icon

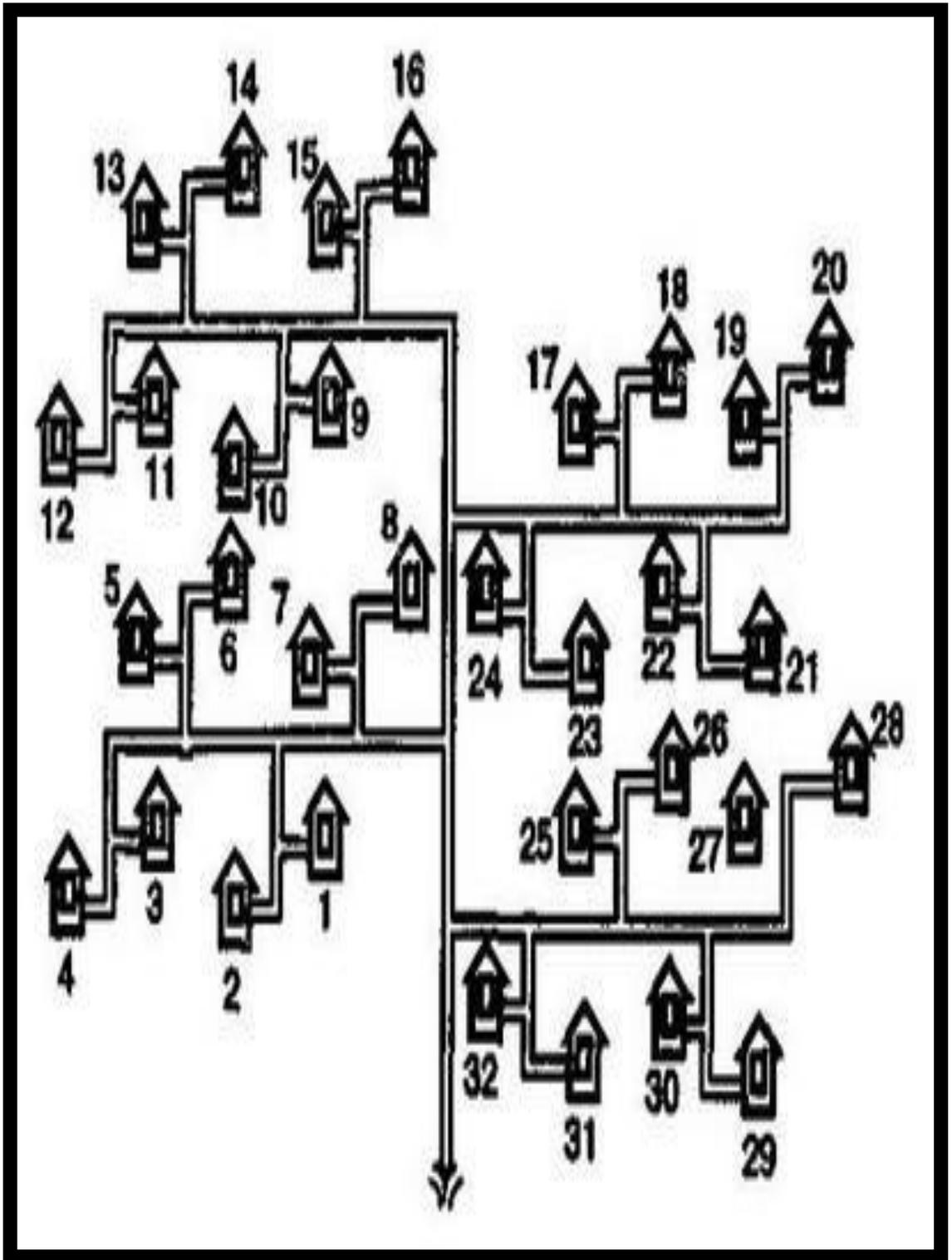
B

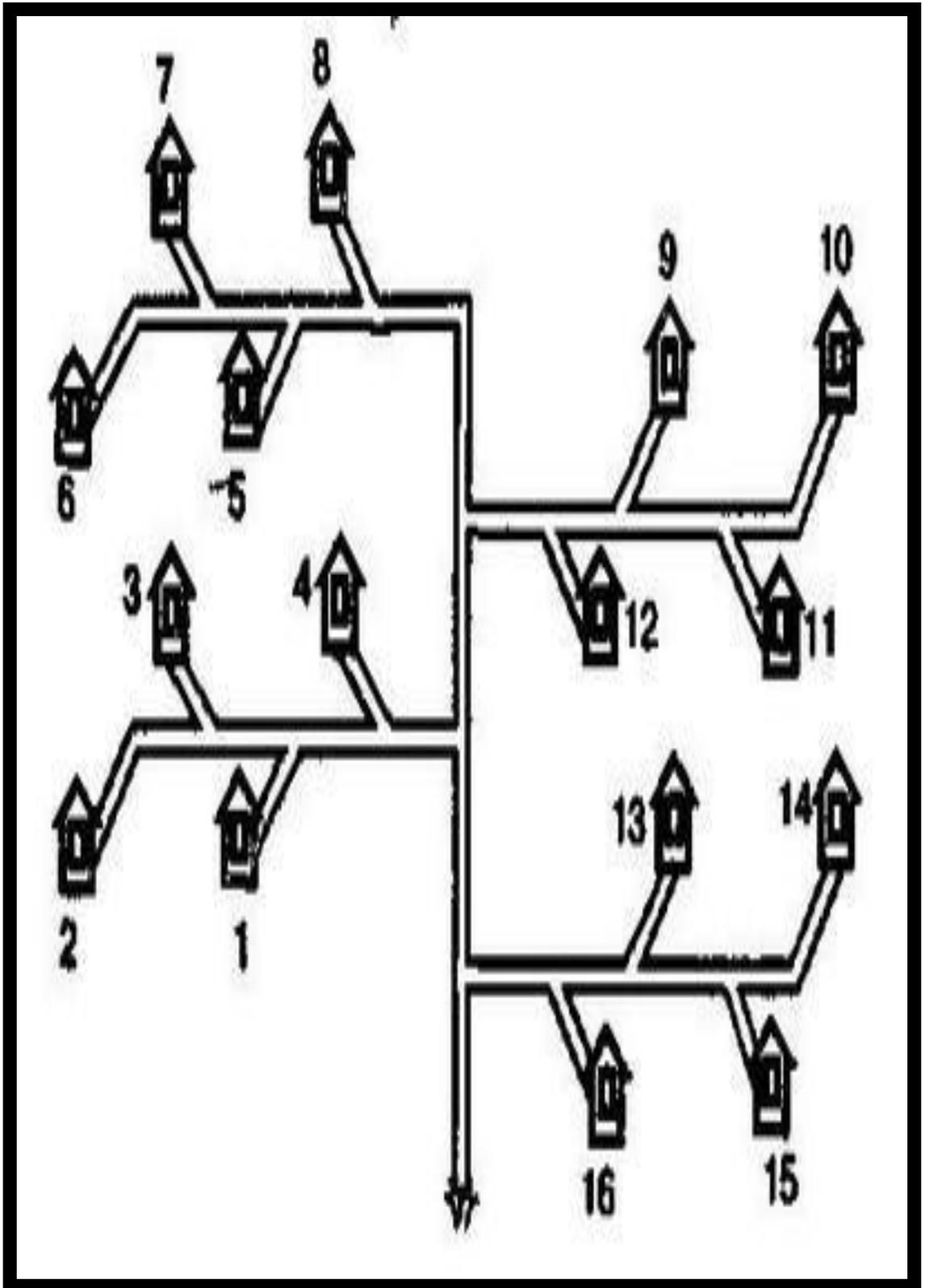












Приложение
К Регламенту размещения
выпускной квалификационной работы обучающихся,
по основным профессиональным образовательным программам
в КГПУ им. В.П. Астафьева

Согласие
на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося
в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, Варданян Юлия Иннокентьевна разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста / магистра / аспиранта на тему «Особенности сформированности представлений о себе у слабовидящих дошкольников среднего возраста» (далее ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

26.05.11.

дата



подпись

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева» (КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ
НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ

Варданян Юлии Иннокентьевны

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Логопедия и тифлопедагогика

**Особенности сформированности пространственной ориентировки у
слабовидящих младших школьников**

Представленное исследование является актуальным, имеет теоретическую и практическую значимость. Работа состоит из введения, двух глав, списка литературы, заключения и приложения.

В процессе исследовательской деятельности Ю.И. Варданян показала достаточные навыки работы с первоисточниками, владение теоретическими сведениями; продемонстрировала умения ведения исследовательской деятельности и оформления ее результатов. За время работы Юлия Иннокентьевна проявила себя ответственной, самостоятельной в выборе темы, определении ее цели и задач.

В достаточной мере осуществлен анализ теоретико-методологических аспектов исследования пространственной ориентировки у слабовидящих обучающихся младших школьников.

Проведено исследование пространственной ориентировки данной группы обучающихся, выполнен количественный и качественный анализ полученных данных. Основные результаты, полученные автором, достоверны, обоснованы.

Текст ВКР отражает владение продвинутым уровнем языком академического письма и коммуникации, содержит значимые ошибки в оформлении и стилистике и в целом соответствует требованиям.

Введение, основная часть и заключение ВКР соответствуют требованиям к подобному виду работ, указанных в Приложении к выпускной квалификационной работе бакалавра, специальности 44.03.03 ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева».

Интерес представляют составленные автором методические рекомендации по формированию пространственной ориентировки обучающихся слабовидящих младших школьников.

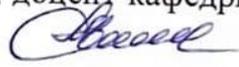
Работа выполнялась в соответствии с графиком консультаций и этапами исследования. Выпускной работе присущи логичность, целенаправленность, четко прослеживается путь по достижению цели исследования, решению поставленной проблемы, что отражено в дифференцированных методических рекомендациях.

Оригинальность работы – 69,26 %, что доказывает способность выпускника к самостоятельному планированию коррекционной работы и анализу литературных источников. Объем работы соответствует требованиям к ВКР бакалавра. Список источников соответствует требованиям ГОСТ, содержит источники последних 5 лет.

Таким образом, рекомендуется оценка: текст ВКР – «отлично», сформированность в ходе выполнения ВКР компетенций – «отлично».

Корректность применения информационно-коммуникационных технологий и навыка устной коммуникации с использованием профессионального языка и соответствующего стиля изложения материала оценивается в ходе устной защиты ВКР.

Научный руководитель:

Агаева Индира Бабаевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В. П. Астафьева. 

Дата: « 19 » Мая 2022 г.

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

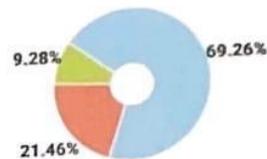
Красноярский государственный
педагогический университет им.
В.П.Астафьева

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: вардания юлия иннокентьевна
 Самоцитирование
 рассчитано для: вардания юлия иннокентьевна
 Название работы: ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У СЛАБОВИДЯЩИХ
 МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
 Тип работы: Выпускная квалификационная работа
 Подразделение: ИСГТ Кафедра коррекционной педагогики

РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАИМСТВОВАНИЯ	21.46%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	69.26%
ЦИТИРОВАНИЯ	9.28%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 26.05.2022

Модули поиска: ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЭБС; Интернет Плюс; Сводная коллекция РГБ; Цитирование; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley (RuEn); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ; Модуль поиска "КГПУ им. В.П. Астафьева"; Медицина; Диссертации НББ; Перефразирования по eLIBRARY.RU; Перефразирования по коллекции издательства Wiley; Патенты СССР, РФ, СНГ; СМИ России и СНГ; Кольцо вузов; Издательство Wiley; Переводные заимствования

Работу проверил: Агаева Индира Бабаевна

ФМО проверяющего

Дата проверки

26.05.2022

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности данных, используйте QR-код,
который содержит ссылку на сайт.

Система работает только на территории Красноярского
государственного педагогического университета.
Для доступа к системе необходимо иметь доступ к
интернет-ресурсам университета.

ПРОТОКОЛ НОРМОКОНТРОЛЯ
 выпускной квалификационной работы бакалавра ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева (этап проверки на соответствие рукописи ВКР и сопроводительных документов основным требованиям к ее оформлению)

Тема ВКР: Особенности сформированности пространственной ориентировки у слабовидящих младших школьников

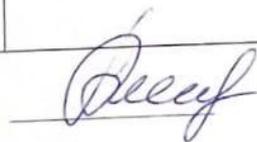
Обучающийся Варданян Ю.И.
 (фамилия, имя, отчество)

Группа SO-B18A

№ п/п	Объект	Параметры	Соответствует. + Не соответствует.
1	2	3	4
	Наименование темы работы	Соответствует теме, утвержденной распоряжением директора ИСГТ.	Соответствует
	Размер шрифта	14	Соответствует
	Название шрифта	Times New Roman, обычный, цвет – черный	Соответствует
	Межстрочный интервал	1,5	Соответствует
	Абзацный отступ (мм)	1,25	Соответствует
	Поля (мм)	Левый край – 3 см, правый – 1,5 см, верхний и нижний края по 2 см	Соответствует
	Выравнивание	Основной текст – по ширине	Соответствует
	Нумерация страниц	Посередине верхнего поля, начиная с титульного листа (на титульном листе номер не ставится, реферат не нумеруется, Содержание со 2 страницы, оформляется шрифтом 14 кеглей.	Соответствует
	Общий объем работы без списка использованных источников и приложений	Не менее 60 страниц текста, не включая иллюстрации, таблицы, формулы, приложения	Соответствует
	Последовательность приведения структурных частей	Титульный лист. Содержание. Введение. Основная часть. Заключение. Библиография. Приложения. Вкладываются в ВКР: рецензия, отзыв научного руководителя, справка Антиплагиат, согласие на обработку персональных данных, протокол о прохождении нормоконтроля.	Соответствует
	Оформление содержания	Написание СОДЕРЖАНИЯ начинается с новой страницы (стр. 2). Название СОДЕРЖАНИЯ оформляется заглавными буквами, полужирное начертание текста, по центру страницы, без абзацного отступа. Все разделы содержания (главы, параграфы, выводы по главам, выходные библиография и приложения) должны размещаться на одной странице, отделяются от СОДЕРЖАНИЯ одним пробелом, выравниваются по ширине, интервал 1,5	Соответствует
			Соответствует

Объем заключения	2-3 страницы	Соответствует
Нумерация таблиц, формул, иллюстраций	Нумерация таблиц, рисунков и др. – сквозная по всей ВКР, включая Приложения (нумеруем отдельно каждый вид графического изображения у таблиц своя нумерация, рисунки также имеют свою сквозную нумерацию т.д.) Если таблица в работе одна, номер таблицы не указывается, при этом оформление остается таким же	Соответствует
Оформление заголовков	Написание ГЛАВ начинается с новой страницы. Название Главы оформляем заглавными буквами, полужирное начертание текста, по центру страницы, без абзачного отступа, интервал 1,5. Написание первого Параграфа первой главы и первого Параграфа второй главы пишем с новой строки (не отделяем от главы пробелом)	Соответствует
	Остальные параграфы принято писать или с новой страницы (если более 1/2 текста предыдущей страницы оформлено текстом), или продолжать страницу предыдущего параграфа (если менее 1/2 текста предыдущей страницы оформлено текстом) В последнем варианте особенности оформления следующие: необходимо выдержать один пробел между текстом предыдущего параграфа и заголовком нового параграфа, а также один пробел между заголовком нового параграфа и его текстовой части. Название Параграфа оформляем с использованием полужирного начертания текста, первое слово в названии Параграфа пишем с заглавной буквы, остальные буквы и слова оформляем строчными буквами без абзачного отступа. Нумерация Параграфов состоит из номера Главы и номера Параграфа. Интервал 1,5. Основной текст от заголовка отделяется одним пробелом	Соответствует
Состав библиографии	Не менее 70 библиографических описаний источников различного типа, не менее 2 источников зарубежных авторов, 30% из всех источников опубликованы за последние 3-5 лет. Соответствие источников ГОСТ 7.1-2003. Алфавитный порядок	Соответствует
Приложение (-я)	Наличие Приложений необязательно. Приложения обозначают заглавными буквами русского алфавита, начиная с А, за исключением букв З, Й, О, Ч, Ъ, Ы, Ь. Название ПРИЛОЖЕНИЯ оформляем заглавными буквами, полужирное начертание текста, по центру страницы, без абзачного отступа. Каждое Приложение, входящее в этот раздел, начинается с новой страницы и оформляется в правом верхнем углу. Основной текст от заголовка – Приложение А – отделяется Алфавитный порядок одним пробелом	Соответствует

Ответственный за проведение нормоконтроля



Жарова А. В.

26.05.2022