

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

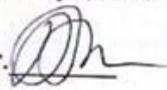
Кириллук Кристина Андреевна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О
СЕБЕ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО
ВОЗРАСТА

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.

«23» 05 2022 г. 

Руководитель:

канд. пед. наук, доцент Проглядова Г.А.

«23» 05 2022 г. 

Обучающийся Кириллук К. А.

«23» 05 2022 г. 

Дата защиты «23» 06 2022 г.

Оценка _____

Красноярск 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
I. Теоретическое обоснование проблемы развития пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения	7
1.1. Формирование пространственных представлений в онтогенезе	7
1.2 Специфика формирования пространственных представлений у детей с нарушением зрения	11
1.3. Обзор методов и приемов, направленных на развитие пространственных представлений у слабовидящих дошкольников	15
Выводы I главе	20
II. Констатирующий эксперимент и его анализ	22
2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента ..	22
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	27
2.3. Методические рекомендации по формированию представлений о себе дошкольников среднего возраста	35
Выводы по II главе	42
Заключение	44
Список использованных источников	46
Приложение А	52
Приложение Б	56

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Пространственные представления у детей развиваются длительное время с самого рождения, в процессе наблюдения, приобретения жизненного опыта, изучения окружающего мира и его измеримых величин. Нарушение зрения отрицательно сказывается на формировании пространственной ориентации, что, в свою очередь, приводит к большим трудностям в проведении целенаправленных скоординированных движений.

Пространственные представления у слабовидящих детей обладают следующими особенностями: хуже развиты микро- и макроориентировки, недостаточно развита координация движений, у детей более низкая двигательная активность, по сравнению со сверстниками, которые нормально видят. Пространственные представления формируются медленно, поскольку этот процесс требует участия всех психических процессов. Ограниченные и недифференцированные ощущения создают множество препятствий на пути ребенка к полному осознанию окружающей его действительности.

Данную тему регламентируют такие правовые акты, как закон Российской Федерации «Об образовании», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Данные правовые акты дают право детям с нарушением зрения обучаться в условиях, которые соответствуют их потребностям и учитывают их возможности.

Многие отечественные исследователи занимались проблемой столь узкой направленности, как пространственные представления. Среди них можно выделить Л.С. Выготского, П.К. Анохина, А.Л. Лурию, Л.С. Цветкову, Т.В. Ахутину.

Таким образом, актуальность этой проблемы заключается в том, что наличие адекватных пространственных представлений является

необходимым фактором успешности социально-педагогической ориентации ребенка с нарушениями зрения, а также условием становления важнейших умений ориентировки в пространстве.

Объект исследования: пространственные представления о себе.

Предмет исследования: особенности пространственных представлений о себе слабовидящих дошкольников среднего возраста.

Цель исследования: изучить особенности и составить методические рекомендации, направленные на особенности развития пространственных представлений о себе слабовидящих детей среднего возраста.

В соответствии с актуальностью и целью данной работы нами была выдвинута **гипотеза** о том, что у обучающихся среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения будут проявляться такие особенности, как:

- трудности в овладении представлениями о собственной схеме тела;
- трудности в дифференцировке расположения объектов во внешнем пространстве по отношению к собственному телу;
- трудности в формировании первичных образов окружающего мира, накоплении знаний о нем;
- трудности в овладении представлениями о собственной анализаторной системе и ее свойствах.

В процессе данной работы нами решаются следующие **задачи**:

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме развития пространственных представлений о себе слабовидящих дошкольников.
2. Изучить особенности развития пространственной ориентировки о себе у детей с нарушением зрения.
3. Проанализировать полученные об особенностях развития результаты пространственной ориентации о себе у детей с нарушением зрения.
4. Составить методические рекомендации.

Методологическую основу исследования составили:

- идеи культурно-исторической теории развития психики человека Л.С. Выготского и теория деятельности А.Н. Леонтьева в дефектологии;
- труды отечественных тифлопедагогов и тифлопсихологов, посвященные проблемам психолого-педагогической коррекции, социальной адаптации детей с нарушениями зрения (В.З. Денискина, М.И. Земцова, В.З. Кантор, В.А. Кручинин, А.Г. Литвак).
- работы исследователей, которые занимались изучением пространственной ориентировки о себе у слабовидящих детей (В.С. Сверлов, Ф.Н. Шемякин, Е.Н. Подколзина, Л.И. Плаксина, Л.А. Дружинина).

Методы исследования:

- Теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- экспериментальный: констатирующий эксперимент;
- количественный и качественный анализ результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации, обобщении и уточнении материала по проблеме особенностей ориентировки на себе у слабовидящих дошкольников среднего возраста.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов исследования в деятельности тифлопедагогов, работающих со слабовидящими дошкольниками в контексте индивидуализации образовательного процесса.

Организация исследования.

Исследование производилось в три этапа.

I этап – подготовительный (сентябрь – декабрь 2021 года). На данном этапе была определена проблема исследования, изучена ее актуальность, обозначены объект и предмет исследования, поставлены цель и задачи, выведена гипотеза, проведен анализ психолого-педагогической литературы.

II этап – констатирующий эксперимент (январь – март 2022 года). На данном этапе осуществлялась оценка сформированности навыков ориентировки о себе у детей с нарушением зрения среднего дошкольного возраста. Обработка статистических данных, качественный и количественный анализ полученных данных.

III этап – содержание дифференциальных методических рекомендаций (апрель – май 2022 года). На данном этапе осуществлялось формирование содержания дифференциальных методических рекомендаций по работе над ориентировкой о себе у слабовидящих дошкольников среднего возраста.

База исследования выступило Краевое государственное бюджетное социальное учреждение «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух».

Структура и объём выпускной квалификационной работы: выпускная квалификационная работа, объемом 51 страницу, состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, включающего 60 литературных источников, 2 приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

1.1. Формирование пространственных представлений в онтогенезе

Пространственное познание играет важную роль в повседневном функционировании и обеспечивает фундамент для успешного освоения окружающей действительности.

Развитие пространственного познания – один из самых тонких, но важные аспекты интеллектуального роста. Хотя развитие ранних пространственных навыков может не получить должного внимания со стороны родителей в той степени, как овладение языком или счет, но эти навыки обеспечивают важную основу для повседневного функционирования.

Разнообразные базовые задачи, такие как поиск предметов и даже простое передвижение основываются на успешности овладения этими навыками.

Происходящие в детстве, освоение этими навыками создают основу для решения более сложных пространственных задач, встроенных повседневную деятельность взрослых, например, поиск маршрута [11].

Таким образом, подчеркивается не преувеличенная важность пространственных представлений в различных областях жизни человека.

Примитивные пространственные представления формируются в младенчестве. Становление этих функций происходит постепенно, начинаясь с трех месяцев, но достигая определенного развития только спустя еще несколько месяцев.

Согласно исследованиям, младенцы возраста 6-ти месяцев могут использовать внешние особенности среды для обнаружения объектов. Это свидетельство было получено с использованием парадигмы исследования, в ходе которого дети после неоднократного воздействия с привлекательным

стимулом, представленный в том же месте, ожидали его появления в дальнейшем в этом же месте.

Как показали исследования, дети в возрасте восьми месяцев уже использовали пространственные ориентиры, для определения местоположения объекта.

Только в возрасте 12-ти месяцев большинство младенцев в состоянии постоянно использовать реляционную информацию об ориентирах [9].

В своих работах Т.А. Муссейибова представила в своих работах классификацию детских уровней понимания пространства [18].

На первом этапе ребенок выбирает предметы, которые находятся рядом с ним, с которыми он может контактировать, а для самого ребенка еще не выделено пространство, то есть предметы воспринимаются как отдельные части.

На втором этапе начинает активно использоваться визуальное сопровождение, расширяются границы воспринимаемого пространства, в нем выделяются отдельные участки.

На третьем этапе ребенок воспринимает предметы, находящиеся далеко от него. Количество отведенных площадей в пространстве увеличивается.

На четвертом этапе отражение пространства уже более комплексное, и происходит это за счет расширения ориентировки ребенка в разные стороны, положения предметов в их соотношении и их адаптации.

По мнению А.А. Люблинской, практическое освоение пространства имеет большое значение для развития пространственных представлений и функционально преобразует всю структуру пространственной ориентации ребенка [16].

Дифференцировка же основных пространственных направлений определяется тем, как ребенок умеет ориентироваться «на себе» и степенью освоения им схемы собственного тела [26].

В процессе роста и развития ребенок совершенствует и систему

отсчета. Следующая в этой иерархии – словесная. Ребенок различает пространственные направления и присваивает им названия [23].

В своих работах Семаго Н.Я., в структуре пространственных представлений, выделила четыре основных уровня [22].

Первый уровень. Пространственные представления о собственном теле. Они подразделяются на различного рода ощущения: внутренние биологические, например, голод; ощущения взаимодействия с окружающими миром (холод); ощущения, связанные с определенной работой нервной системы, вызванной влиянием извне, например (расслабление).

Второй уровень. Пространственные представления об отношениях между внешними объектами и телом (по отношению к собственному телу).

Результатом развития ребенка на этом этапе является целостная картина мира в восприятии пространственных отношений между предметами и его телом (структурные и топологические представления).

Третий уровень. Уровень выраженности пространственных представлений. Проявление пространственной репрезентации на вербальном уровне связано с законами развития движения в филогении.

Четвертый уровень. Лингвистические представления (языковое пространство). Этот уровень самый сложный и поздний в формировании, как прямая вербальная деятельность.

Формирующиеся у ребенка пространственные представления повышают качество и результат его деятельности (продуктивно-творческой, познавательной, трудовой).

По мере увеличения выделенных площадей постепенно формируется общее представление о территории в целом, как о целостном, но дифференцированном пространстве. Ребенок начинает воспринимать пространство как единое целое.

Нарушения в развитии пространственных представлений вызывают большие трудности в овладении такими навыками, как чтение, письмо и

счет. Это, в свою очередь, определяет дальнейшее успешное обучение в школе.

К семи годам у ребенка должны быть сформированы три формы пространственных представлений: пространственные особенности предметов (форма и размер), пространственные отношения между предметами, направления в пространстве. Если эти формы не сформировать, у ребенка возникнут трудности в образовательной среде.

Кроме того, нарушения зрения влекут за собой нарушения речи различного характера. В первую очередь, речь формируется позже, чем у нормотипичных сверстников, связи с тем, что отсутствуют внешние познавательные стимуляции.

В последствие, когда речь формируется, для нее характерным становится вербализм, также многочисленные ошибки в различных синтаксических конструкциях.

Речь ребенка формируется постепенно и этот процесс наиболее сложный и деликатный, зависящий от множества факторов, включая особенности языковой среды, в которой ребенок прибывает, сопутствующие заболевания младенца.

Нарушение зрения не может не накладывать существенный отпечаток на формирование речи. У слабовидящих детей речь формируется с задержками, и в последствие, после непосредственного формирования, остается не идеальной, изобилующей большим количеством ошибок.

У нормотипичных детей речь полностью сформировывается к пяти годам. Однако сам процесс ее формирования начинается уже с первых месяцев. Младенец проявляет реакции на звуки, однако, единственный его способ контактирования с окружающим миром, это крик.

Только с помощью крика ребенок может показать свои ощущения. Как считают многие исследователи, крик также важен для развития речи, так как формирует зачатки интонирования и вокализации.

После трех месяцев ребенок более четко использует интонирование,

его непосредственный контакт с социумом уже осуществляется с помощью гуления. Начинает формироваться фонематический слух. Ребенок учится различать на слух голоса родителей, посторонние шумы, различает привычные и непривычные, благозвучные и неблагозвучные звуки.

На этом этапе формирования речи развитие нормотипичных и слабовидящих детей почти не отличается. Проблемы становятся заметны на более поздних этапах, для которых характерно формирование непосредственно словесной речи. Ввиду отсутствия или слабости внешних зрительных стимулов словесная речь формируется с опозданием и присущим ей вербализмом.

Таким образом, нарушение зрения – это серьезный дефект, который накладывает отпечаток на общее развитие ребенка в целом, и на пространственные ориентировки и речь, в частности.

1.2 Специфика формирования пространственных представлений у детей с нарушением зрения

Как правило, слабовидящие дети имеют сложные нарушения зрения. Помимо снижения остроты зрения, у некоторых из них узкое поле зрения и плохое пространственное зрение. Все это затрудняет визуальное восприятие учебного материала. Им необходимо следить за упорядоченной зрительной нагрузкой, мерами по защите и рациональным использованием слабовидящих во время занятий [22].

При изучении пространственных представлений у детей, исследователи изучали способность слепого или слабовидящего ребенка обнаруживать, конструировать и преобразовывать представления объектов, в частности те, которые сохраняют пространственные отношения между частями объекта.

Одно из исследований показало, что такие дети в возрасте 18–36 месяцев систематически исследовали новые объекты, используя особые тактильные манипуляции, связанные с изменением формы и текстуры.

В других экспериментах изучалась способность слабовидящего

ребенка представлять и преобразовывать пространственные конфигурации объектов. К 2,5 годам ребенок смог быстро узнавать и идентифицировать знакомые геометрические фигуры после краткого исследования. К 3 годам смог распознавать новые объекты при повороте на 180 градусов, когда их конфигурации отличались от отвлекающих факторов только пространственными отношениями между частями объекта.

В этом возрасте он также смог определить местоположения, соответствующие пространственным частям новых объектов (верх, низ, перед, спина и сторона), когда объекты были вертикальными или повернутыми.

Во всех случаях результаты слепого ребенка были очень похожи на результативность зрячих детей. Результаты показывают, что визуальный опыт не является необходимым для раннего естественного появления способности представлять и преобразовывать пространственные описания объектов [14].

Несколько исследований также показали, что приобретение пространственных способностей является фундаментальным для психомоторного, когнитивного и социального развития.

Например, было высказано предположение, что пространственное познание не только является основополагающим для навигации и ориентации в окружающей среде, даже с использованием символических средств, таких как модели или карты, но также связано с восприятием перспективы. и решение проблем.

В целом, пространственное познание относится к знанию и внутреннему или когнитивному представлению структуры, сущностей и отношений пространства [24].

В этом смысле пространственное познание можно рассматривать как компонент более широкой концепции интеллекта и представляет собой соответствующий элемент, который определяет структуру человеческого интеллекта, участвующего, как в повседневных жизненных навыках, так и в

приобретении способностей к обучению.

Нейропсихологическое исследование общего интеллекта у детей и взрослых обычно учитывает пространственные субтесты. Например, самая последняя версия шкалы интеллекта Векслера для детей включает субтест, который непосредственно оценивает визуально-пространственную обработку.

Кроме того, было разработано множество тестов для конкретной оценки различных аспектов пространственного познания у зрячих детей, таких как зрительно-пространственное восприятие, зрительно-пространственная память, конструктивные способности и навыки ориентации.

Такие результаты показывают, что решающим фактором в стимулировании психомоторного и когнитивного развития является пространственное познание, которое поддерживает приобретение фундаментальных способностей, таких как рассуждение.

Это свидетельствует в пользу важности общей оценки таких способностей для лучшего определения когнитивного профиля ребенка, независимо от того, зряч ли он или слабовидящий.

В литературе оценка пространственного познания у людей с нарушениями зрения привела к противоположным результатам: некоторые работы подтверждают гипотезу о том, что люди с нарушениями зрения могут приобретать пространственные компетенции, аналогичные своим зрячим сверстникам, в то время как несколько других работ указывают на то, что пространственное познание может быть скомпрометировано у слабовидящих людей [19].

В этом смысле оценка пространственных способностей в этой детей будет необходима для персонализации реабилитационных вмешательств с учетом сильных сторон и ограничений пациентов. Действительно, у детей с нарушением зрения могут наблюдаться задержки в развитии локомоции и трудности с пониманием топографического положения источников звука в

пространстве, а также проприоцептивной локализации [23].

Фрагментарность зрительных представлений частично зрячих и слабовидящих и осязательных у незрячих проявляется в том, что в образе объекта зачастую отсутствуют многие существенные детали. В результате образ не полон, лишен целостности, а иногда и неадекватен отображаемому объекту [23].

Неадекватное обобщение образов памяти слабовидящих детей тесно связано с указанными характеристиками представлений при сужении поля восприятия.

Понятно, что процесс обобщения, выделения основных и отличительных черт, абстрагирования от случайных свойств, деталей и их взаимосвязей зависит от полноты рефлексии и сенсорного опыта [23].

Нарушения зрения, которые усложняют и ограничивают или полностью исключают возможность зрительного восприятия, отражаются в представлениях, потому что информация из окружающей среды, которую зрительный анализатор не воспринимает, не может складываться с представлениями. Таким образом, первая характеристика мыслей людей нарушением зрения – уменьшение их количества из-за полного или частичного отсутствия или искажения зрительных образов [12].

Кроме того, слабовидящие дети зачастую переоценивают свои зрительные способности, что негативно сказывается на успешности их самостоятельной ориентации в пространстве, поскольку они зависят от неправильных и неполных зрительных образов. Для детей этой категории характерно искаженное восприятие предметов и их расположения в пространстве из-за плохой остроты зрения [20].

Таким образом, основные особенности пространственных представлений у дошкольников с нарушением зрения проявляются в сегментации представлений, планировании и вербализации.

Эти особенности не позволяют нам полноценно и адекватно воспринимать окружающий мир.

Также дети часто переоценивают свои зрительные способности, и по этой причине они сталкиваются с рядом трудностей, таких как: восприятие формы и размера, выделение объемных предметов, определение расстояния и расстояния, оценка положения предметов, в частности, в распознавании надписей и деталей, изображений на рисунках, графиках и схемах.

Следовательно, необходимо обогатить визуальный опыт, создав особые условия, дающие информацию об окружающей действительности, выделяющие сигнальные свойства предметов и изображений.

Таким образом, ввиду того, что главным анализатором, отвечающим за пространственное представление, является зрение, дети с его нарушением имеют свои специфические особенности развития пространственного восприятия, которые заключаются в сниженной познавательной активности, сниженной заинтересованностью к изучению окружающего пространства и собственного тела. Также дети данной нозологической групп имеют словесно-логическое и наглядно-образное мышление, рассеянное внимание, кратковременная память, а восприятие внешнего мира ограничено. Эти особенности ведут к снижению уровня развития мотивационной сферы, регуляторных и рефлексивных образований.

1.3. Обзор методов и приемов, направленных на развитие пространственных представлений у слабовидящих дошкольников

Психофизиологическое развитие детей данной нозологической группы имеет следующие специфические особенности: низкая двигательная активность и трудности с развитием моторной сферы.

Безусловно, данные особенности являются одним из основных факторов, которые влияют на специфику проявления особенностей освоения детьми с патологией зрения окружающего пространства и собственного тела, ограничивают их самостоятельность и деятельность во всех сферах будущей деятельности.

Такие дети (с выраженными нарушениями зрения) не могут спонтанно овладеть способностью ориентироваться в пространстве, что характерно для их нормотипичных сверстников, они нуждаются в систематических целенаправленных тренировках [30].

Недостатки в формировании пространственной ориентации, которые дети с нарушениями зрения имеют в долгосрочной перспективе, могут повлиять на их самостоятельность и активность во всех без исключения сферах жизни.

Неполноценность пространственных представлений у дошкольников с дефектами зрения проявляется в нарушении схемы тела. Им трудно понять предлоги и наречия, которые отражают отношения пространства.

Несмотря на то, что проблема сформированности пространственных ориентировок у слабовидящих детей наиболее актуальна, существует очень мало стандартизированных инструментов для оценки пространственных способностей у слепых или слабовидящих детей.

Причина может заключаться в том, что большинство обычных пространственных тестов для типичных детей являются визуальными и не могут быть легко адаптированы к другим модальностям (таким как слух или осязание) по техническим причинам.

Некоторые отечественные ученые уделяли внимание этой проблеме наиболее тщательным образом. В связи с этим было разработано несколько весьма успешных методик для изучения уровня сформированности пространственных представлений.

Таким образом, пространственная ориентация является одной из важных и сложных проблем, которые попадают в сферу социальной адаптации детей с нарушениями зрения.

Теория Л.И. Солнцевой «о компенсации слепоты в раннем и дошкольном возрасте» и в своих исследованиях показала стадии развития представлений у детей с нарушенным зрением. Она выявила, что у таких детей развитие представлений происходит в замедленном темпе и, в отличие

от детей с нормальным зрением, эти представления информативно беднее. В результате зрительной ориентации в окружающем пространстве процессы анализа и синтеза у детей с нарушенным зрением происходят точно так же, как у детей без дефектов зрения.

Во-первых, они выделяют отдельные признаки и свойства, которые определяют объект, делают попытки проанализировать, сравнить их и только после этого делают вывод. Однако на этом сходство заканчивается [36].

Теория Плаксиной «о восприятии пространства у дошкольников с нарушением зрения» позволяет отметить, что вследствие нарушения зрительных функций снижается зрительный контроль у детей, в связи с чем у слабовидящих детей возникают ошибки в определении формы, размера, пространственных расположений предметов [28].

Пространственное представление можно улучшать во время бытовых действий. Например, когда дети готовят еду, когда им нужно мыть обе руки, левую и правую. Когда дети собираются на прогулку, педагог может обратить их внимание на то, на какую часть тела нужно надеть ту или иную одежду (например, «надеваем шапку на голову, платок на шею» и т.д.).

Во время прогулок детям дается возможность посредством активного перемещения в пространстве овладеть основными пространственными направлениями, в том числе ориентироваться в пространстве при движении с закрытыми глазами.

Вечером они могут закрепить навыки, полученные в дидактических играх, направленных на формирование ориентировки «на себя» и «от себя», на ограниченном уровне, пространственного расположения предметов по отношению друг к другу, а также ориентации в языковое пространство.

Необходимо помнить, что в процессе обучения обозначенная детьми ориентация пространства обязательно должна быть связана с представлениями о сторонах их тела.

Например, в игре с флагом дошкольники должны правильно показывать направления: «вверх – вниз», «вперед – назад», «вправо – влево»

и т.д. Мы рекомендуем изначально выбирать игры только для двойных и взаимосвязанных направлений.

На следующем этапе направления должны быть даны в любом порядке, на завершающем этапе можно предложить поворот на 90 или 180 градусов, при этом нужно указать, где и что находится. Эти задания направлены на формирование гибкости пространственных представлений.

Дидактические игры «Лицо», «Обезьяны», «Путаница» и другие помогут сформировать представления «о себе». Итак, в игре «Лицо» учитель представляет схематическое изображение лица человека, ориентир которого служит нос. Детям нужно разместить все остальные части лица (глаза, брови, губы).

После этого дошкольники с закрытыми глазами снова выполняют задание, при этом рассказывая о том, где и как расположены все части лица по отношению друг к другу.

Дети повторяют движения за учителем (ведущим), показывают и называют части лица, головы в игре «Обезьяны». В молодом и среднем возрасте игру можно выполнять без учета зеркального отражения частей тела, а в старшем дошкольном возрасте следует учитывать отражение.

Дошкольники с плохим зрением характеризуются плохой сформированностью предметных и пространственных представлений, а также неспособностью идентифицировать и выражать воспринимаемые сигналы и направления пространства в речи, что, в свою очередь, накладывает отпечаток на их ориентировку в пространстве.

Значительная часть детей также страдает нарушениями частичной и полной координации движений, что также влияет на их пространственную ориентировку, делая ее медленной и неточной.

Таким образом, мы рассмотрели труды ученых-тифлопедагогов, занимавшихся изучением пространственной ориентировкой детей с нарушением зрения, и выявили то, что дети с нарушением зрения нуждаются

в специальной коррекционной работе, направленной на формирование пространственных представлений о себе.

Выводы I главе

1. Изучив литературу по проблеме исследования, нами было определено, что пространственные представления – это деятельность, которая включает в себя определение формы, величины, длины, ширины, высоты, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов.

2. Под оптико-пространственными нарушениями понимается, расстройство таких параметров пространства как: глубина, даль, близь, высота, лево-правая ориентировка.

Также при данном нарушении наблюдаются: трудности зрительного распознавания пространственных отношений объектов и нарушение способности локализации объектов в трехмерном пространстве.

3. Одним из основных анализаторов восприятия пространства является зрение. Но, несмотря на то, что у слабовидящих дошкольников ведущим анализатором, также как и у нормально видящих детей, остаётся зрение, слабовидящие дети имеют свои особенности пространственной ориентировки.

Для них характерно следующее: снижение общей и зрительной работоспособности; замедленное формирование предметно-практических действий; замедленное овладение письмом и чтением, обедненность чувственного опыта.

Также наблюдается снижение двигательной активности, своеобразие физического развития, своеобразие становления и протекания познавательных и психических процессов, что проявляется в снижении скорости и точности зрительного восприятия.

4. Для детей с нарушением зрения характерно словесно-логическое и наглядно-образное мышление, рассеянное внимание, кратковременная память, а восприятие внешнего мира ограничено. Эти особенности ведут к

снижению уровня развития мотивационной сферы, регуляторных и рефлексивных образований.

5. В рамках изучения литературы по проблеме исследования, мы рассмотрели труды ученых-тифлопедагогов, занимавшихся изучением пространственной ориентировкой детей с нарушением зрения, и выявили то, что дети с нарушением зрения нуждаются в специальной коррекционной работе, направленной на формирование пространственных представлений о себе

ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента является изучение сформированности пространственных представлений о себе у слабовидящих дошкольников среднего возраста и составление методических рекомендаций на основе выявленных особенностей.

Выборка исследования представлена слабовидящими детьми среднего дошкольного возраста (4-5 лет) с нарушениями зрения различной тяжести и этиологии в количестве 10 человек. Более подробно физиологические особенности описаны в таблице 1.

Таблица 1. Анамнестические данные детей, учувствовавших в констатирующем эксперименте.

Список детей	Возраст	Диагноз офтальмолога, vis	Уровень интеллекта
Ребенок 1	5 лет	Астигматизм, 0,7/0,6	ЗПР
Ребенок 2	4 года	Амблиопия средней степени, 0,4/0,5	ЗПР
Ребенок 3	4 года	Сходящееся косоглазие, астигматизм, 0,2/0,3	Легкая умственная отсталость
Ребенок 4	4 года	Дальнозоркость слабой степени, 0,6/0,4	Легкая умственная отсталость
Ребенок 5	4 года	Содружественное сходящееся косоглазие, 1,0/1,0	Легкая умственная отсталость
Ребенок 6	4 года	Амблиопия слабой степени, 0,9/0,9	Легкая умственная отсталость
Ребенок 7	4 года	Миопия высокой степени, 0,02/0,1	Легкая умственная отсталость
Ребенок 8	4 года	Амблиопия слабой степени, 0,08/0,08	Легкая умственная отсталость
Ребенок 9	4 года	Астигматизм, амблиопия, 0,02/0,1	ЗПР
Ребенок 10	5 лет	Сходящееся косоглазие, астигматизм, 0,9/0,9	ЗПР

Базой исследования выступило Краевое государственное бюджетное социальное учреждение «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух».

Экспериментальная работа проходила в **три этапа**.

I этап – подготовительный (сентябрь – декабрь 2021 года). На данном этапе была определена проблема исследования, изучена ее актуальность, обозначены объект и предмет исследования, поставлены цель и задачи, выведена гипотеза, проведен анализ психолого–педагогической литературы.

II этап – констатирующий эксперимент (январь–март 2022 года). На данном этапе осуществлялась оценка сформированности навыков ориентировки о себе у детей с нарушением зрения среднего дошкольного возраста. Обработка статистических данных, качественный и количественный анализ полученных данных.

III этап – содержание дифференциальных методических рекомендаций (апрель – май 2022 года). На данном этапе осуществлялось формирование содержания дифференциальных методических рекомендаций по работе над ориентировкой о себе у слабовидящих дошкольников среднего возраста.

Задачами исследования было:

1. Исследовать представления о пространстве собственного тела по вертикальной и горизонтальной оси;
2. Исследовать пространственные представления на уровне собственного тела в направлении вправо/влево;

Для реализации цели эксперимента была использована методика исследования пространственных представлений Н.Я. Семаго и М.М.Семаго.

Данная методика была адаптирована под индивидуальные особенности группы испытуемых. С учетом интеллектуальных особенностей детей серии заданий были разбиты на две пробы, первая из которых представляла упрощенные задания по пространственным представлениям о себе, также

мною были добавлены общие критерии оценивания, позволяющие определить уровень сформированности пространственных представлений о себе.

Содержание методики включает следующие задания.

Серия 1. Исследование представления о пространстве собственного тела по вертикальной и горизонтальной оси.

Ребенку предлагается оценить, что находится у него на лице и каково взаиморасположение отдельных его частей (сначала по вертикальной оси, а затем в горизонтальной плоскости).

Задание I. Анализ частей лица.

Инструкция: Покажи, где у тебя находится:

- правый/левый глаз;
- нос;
- рот;
- правое/левое ухо.

Задание II. Анализ расположения частей лица, по отношению к друг другу.

Инструкция: С помощью прощупывания, и глядя на себя в зеркало, скажи, что у тебя находится:

- над/под глазами;
- под/над носом;
- под губами;

Если ребенок не справляется с подобным заданием, то можно использовать совместную работу с взрослым и ориентацию на его лицо.

Серия 2. Анализ расположения частей собственного тела.

Задание I. Название частей тела.

Данный анализ проводится по вертикальной оси. Инструкция: покажи, где у тебя находится:

- правая/левая рука;

- правая/левая нога;
- туловище;
- шея;
- голова;
- плечи;
- колено;
- пальцы и тд.

Задание II. Взаимоположение частей тела.

Инструкция: Покажи, что у тебя находится:

- над/под шеей;
- над/под туловищем.

Следует отметить, какие слова, обозначающие части тела, известны ребенку, и учесть это при анализе словарного запаса.

Серия 3. Анализ положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг друга.

Задание I. Названия частей руки.

Инструкция: Покажи, где находится:

- плечо;
- локоть;
- ладонь;
- пальцы.

Задание II. Анализ положения рук относительно собственного тела.

Инструкция: «Что выше: плечо или локоть, плечо или ладонь, локоть или ладонь?».

Оценка может производиться в различных позициях (рука висит вдоль тела, рука поднята вверх). Здесь можно выяснить, какие названия частей руки знает ребенок.

Серия 4. Исследование пространственных представлений на уровне собственного тела в направлении вправо/влево.

Задание I. Ориентировка относительно собственного тела.

Сначала проводится простая ориентировка, если это задание выполнено, то переходят к следующему, если нет – прекращают.

Первая инструкция для простой ориентировки: «Подними левую руку (начинать только с левой руки), покажи правый глаз, левую ногу».

Вторая инструкция: «Возьмись левой рукой за правое ухо, правой рукой – за правое ухо, правой рукой – за левое ухо, покажи левой рукой правый глаз».

Задание II. Ориентировка относительно стоящего напротив человека.

Задания выполняются относительно стоящего напротив человека.

Оценка выполнения каждого задания оценивается в три балла по следующим критериям.

3 балла – ребенок самостоятельно справляется со всеми заданиями, легко ориентируется как на собственном теле, так и на зеркальном отражении;

2 балла – ребенок показывает по просьбе части своего тела, ориентируется в понятиях лево/право, затрудняется в работе с предложениями над/под, также затруднения вызывает работа с зеркальным отражением и ориентацией на нем;

1 балл – ребенок путается в частях своего тела, не может точно по просьбе специалиста показать местонахождение частей лица, тела, рук, путает понятия право и лево.

Каждый балл по данному заданию будет определять уровень сформированности в рамках одного задания.

Исходя из итогового суммирования баллов, можно выделить три уровня развития пространственной ориентировки о себе.

Низкий уровень – от 0 до 2 баллов;

Средний уровень – от 3 до 4 баллов;

Высокий уровень – от 5 до 6 баллов.

Таким образом, для проведения констатирующего эксперимента мною была выбрана методика Н.Я. Семаго и М.М. Семаго. Данная методика была адаптирована для исследования слабовидящих детей, имеющих умственную отсталость исходя из их индивидуальных возможностей, также для определения уровня сформированности пространственных представлений о себе введены обобщающие критерии оценивания. Исследовательская методика представляет собой 4 серии, разбитые на два задания различной сложности.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

На основе методики, представленной выше, мною было проведено исследование сформированности пространственных представлений о себе у слабовидящих дошкольников среднего возраста.

Система оценивания позволила определить уровень сформированности пространственных представлений о себе, как по отдельному заданию, так и по серии обследования, выделить высокий, средний и низкий уровень сформированности пространственных представлений о себе.

Количественные результаты по первой серии, целью которой являлось исследование представления о пространстве собственного тела по вертикальной и горизонтальной оси, представлено в приложении А. Наглядные данные по первой серии заданий в виде рисунка 1.

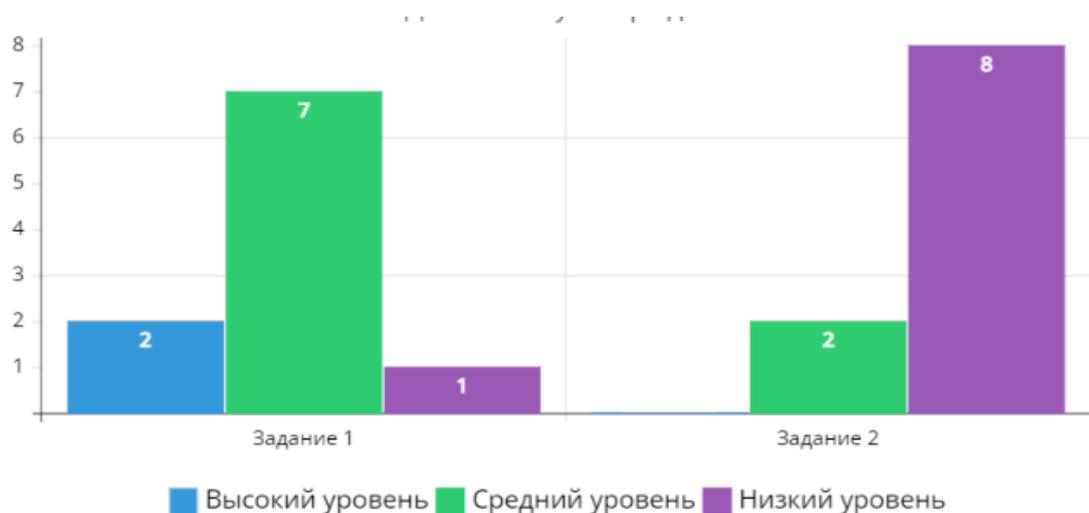


Рисунок 1. Результаты серии исследования представления о пространстве собственного тела по вертикальной и горизонтальной оси у слабовидящих дошкольников среднего возраста

Исходя из представленных количественных данных, можно сделать вывод, что навыки детей группы испытуемых отличаются недостаточной сформированностью пространственных представлений о себе относительно собственного лица.

Подавляющее большинство испытуемых справляется с заданием 1 относительно среднего и высокого уровня, что в свою очередь определяет их умение показывать отдельные части своего лица и назвать их, что демонстрирует начальные знания в ориентировки о себе на уровне необходимой терминологии.

Однако испытуемые не в состоянии выполнить более сложную часть серии – задание 2 (8 из 10 детей справляются с ним относительно низкого уровня), заключающуюся в обозначении расположении определенных частей лица относительно других его частей.

Один ребенок не справился с данной серией, не сумев выполнить 1 и 2 задание. Он продемонстрировал несформированность начальных этапов ориентировки о себе, не сумев без ошибок назвать все части лица.

2 из 10 испытуемых выполнили первую серию относительно высокого уровня развития ориентировки о себе. Они пользовались помощью

специалиста, заключающуюся в стимулирующих вопросах, только во втором задании, продемонстрировали хорошее понимание обращенной речи и необходимой пространственной терминологии.

Количественные результаты серии 2, целью которой являлся анализ расположения частей собственного тела, представлены в приложении А.

Также количественные данные по серии 2 графически представлены в виде рисунка 2.

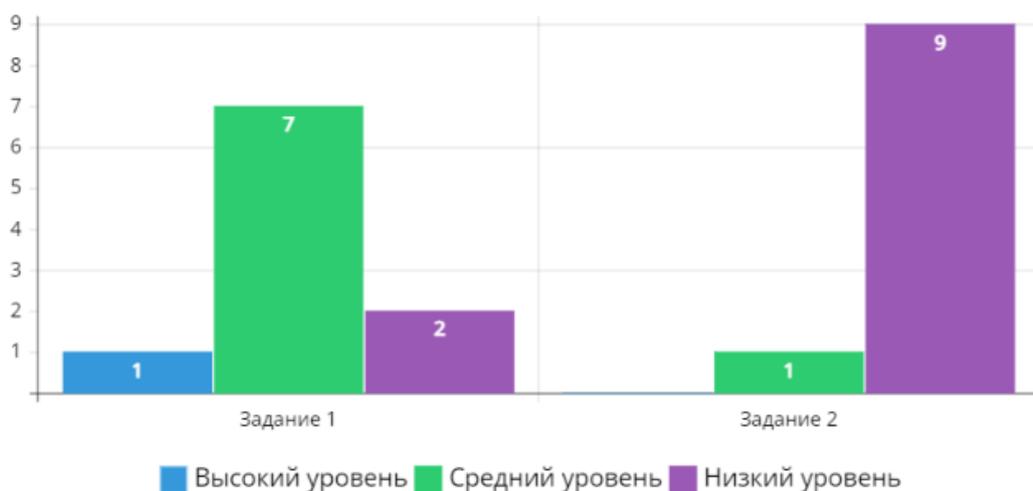


Рисунок 2. Результаты серии исследования расположения частей собственного тела слабовидящими детьми среднего дошкольного возраста

На рисунке 2 наглядно видно, что у детей, представляющих испытуемую группу, наблюдается недостаточная сформированность представлений собственного тела относительно осей. Большинство испытуемых справились только с первым заданием относительно среднего высокого уровня. Они смогли показать, где находятся их части тела. Это указывает на то, что дети знают название частей тела, осознают их местоположение, однако не в состоянии показать, где именно части тела находятся относительно других частей тела.

Два испытуемых, продемонстрировавшие низкий уровень по данному заданию не смогли назвать все части тела, которые необходимо знать в их возрастной категории. Данные испытуемые на протяжении задания

демонстрировали незаинтересованность, низкое понимание обращенной речи и в частности терминологии, необходимой для ориентировке о себе.

Один испытуемый, продемонстрировавший в данной серии высокий уровень, пользовался стимулирующей помощью педагога во втором задании. В целом выполнил серию самостоятельно с небольшими, некритичными ошибками.

Количественные данные третьей серии, целью которой было рассмотреть анализ положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг друга, представлены в приложении А. Также количественные данные графически представлены в виде рисунка 3.

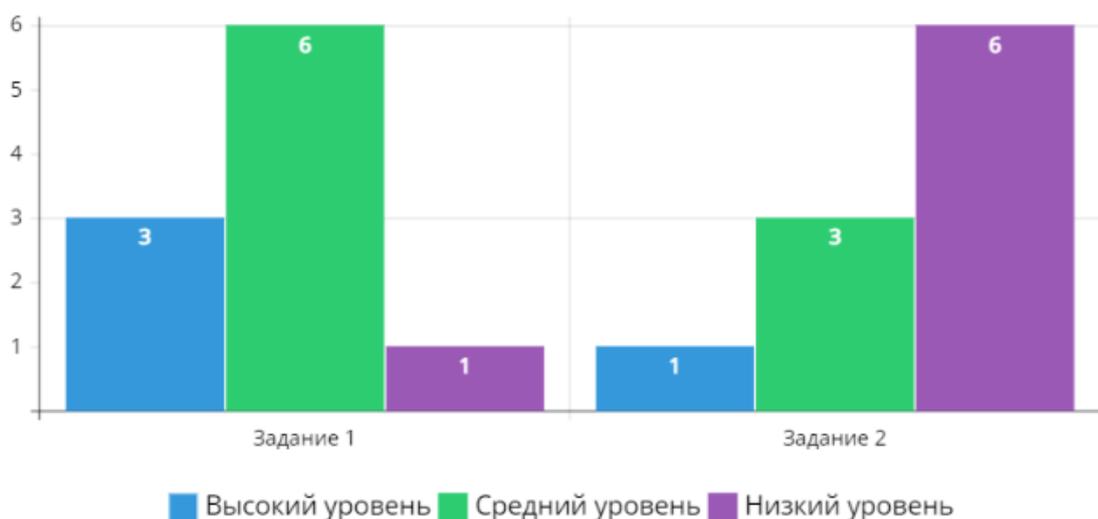


Рисунок 3. Результаты серии исследования положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг у слабовидящих младших дошкольников

Результаты, представленные на рисунке 3, наглядно демонстрируют, что ориентировка положения рук относительно собственного тела освоена группой испытуемых более успешно.

Все также большинство испытуемых справились только с первой частью задания, где было необходимо назвать части тела, части руки и показать их по просьбе специалиста.

Лишь один испытуемый не справился с данным заданием. Он продемонстрировал недостаточное владение терминологией, необходимой

для пространственной ориентировки о себе, и понимание обращенной речи в целом. Для коммуникации данный испытуемый использовал жесты и примитивные абстрактные слова, вместо названий частей тела, например: «тут», «это» и т.д..

Другие испытуемые показали средний уровень развития ориентировки в пространстве относительно данного задания. Это значительно лучше, чем результаты в предыдущих заданиях, что подразумевает под собой следующий выбор: слабовидящие дети лучше ориентируются относительно более крупных элементов собственного тела.

Несмотря на то, что испытуемые данной категории использовали стимулирующую помощь специалиста и совершали незначительные ошибки, они продемонстрировали владение необходимой терминологией и понимание положений определенной части руки, относительно других частей и собственного тела.

Количественные данные четвертой серии, где рассматриваются исследования пространственных представлений на уровне собственного тела в направлении вправо/влево, представлены в приложении А. Также количественные данные представлены в виде рисунка 4.



Рисунок 4. Результаты серии исследования пространственных представлений на уровне собственного тела в направлении вправо/влево у слабовидящих детей среднего возраста

Данное задание, исходя из полученных количественных данных, являлось самым затруднительным для испытательной группы. Ни один из испытуемых не смог повторить данное задание зеркально, относительно другого человека.

Некоторые испытуемые справились с первой частью задания, однако даже в этом случае они использовали помощь специалиста, нуждались в уточняющих вопросах, и разборе задания на составляющие части по типу: «Покажи, где у тебя правая рука?», «А теперь, где левый глаз?», «А теперь покажи правой рукой левый глаз».

Большинство испытуемых не справились с данным заданием. Дети путались в терминологии и пространственных направлениях. Испытуемые не понимали, что от них требовал специалист, даже если он разбивал задание на составляющие части.

Обобщенные результаты по всем 4 сериям, с выявлением уровня сформированности пространственных представлений о себе представлены на рисунке 5.

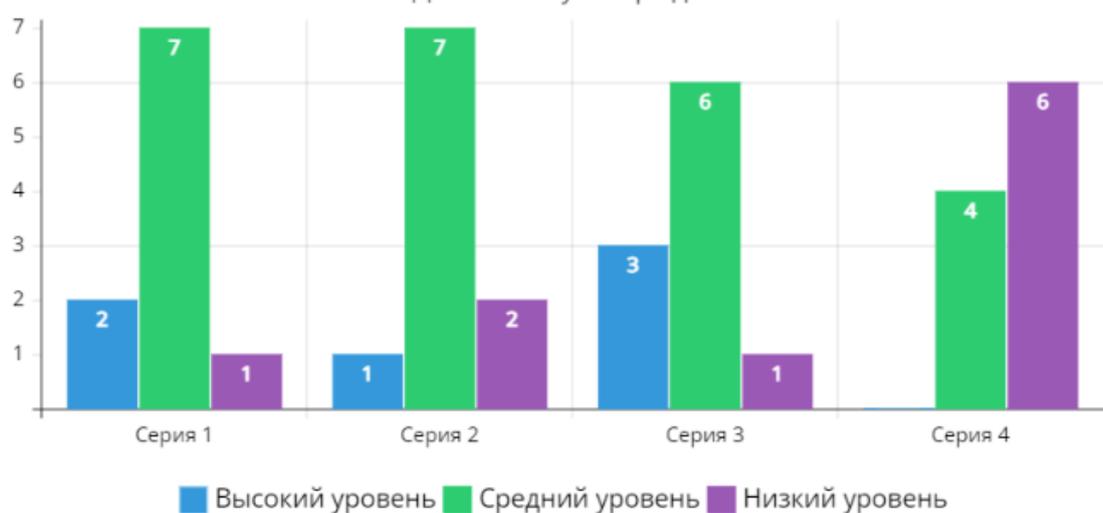


Рисунок 5. Результаты по каждой серии пространственных представлений о себе у слабовидящих дошкольников среднего возраста

Исходя из полученных данных в ходе исследования, можно сделать вывод о том, что пространственные представления о себе, как начальный и элементарный этап пространственных представлений, у испытуемой группы слабовидящих дошкольников среднего возраста сформирован недостаточно.

Исходя из количественных данных, представленных на рисунке 5, можно сделать вывод о том, что наиболее сложными для выполнения оказались задания, в которых необходимо было совместить несколько исходных данных, например, показать левой рукой правый глаз. Дети начинали путаться в распознавании направлений право/лево, а также в частях тела. Выполнить данное задание относительно другого человека никто из испытуемых не смог.

Также затруднительными для детей было задание, связанное анализом расположения частей лица, по отношению к друг другу. Это могло быть связано с тем, что слабовидящим легче распознавать и анализировать крупные части всего тела, чем более мелкие части собственного лица.

Также обобщенные данные по всем четырем сериям представлены на рисунке 6.

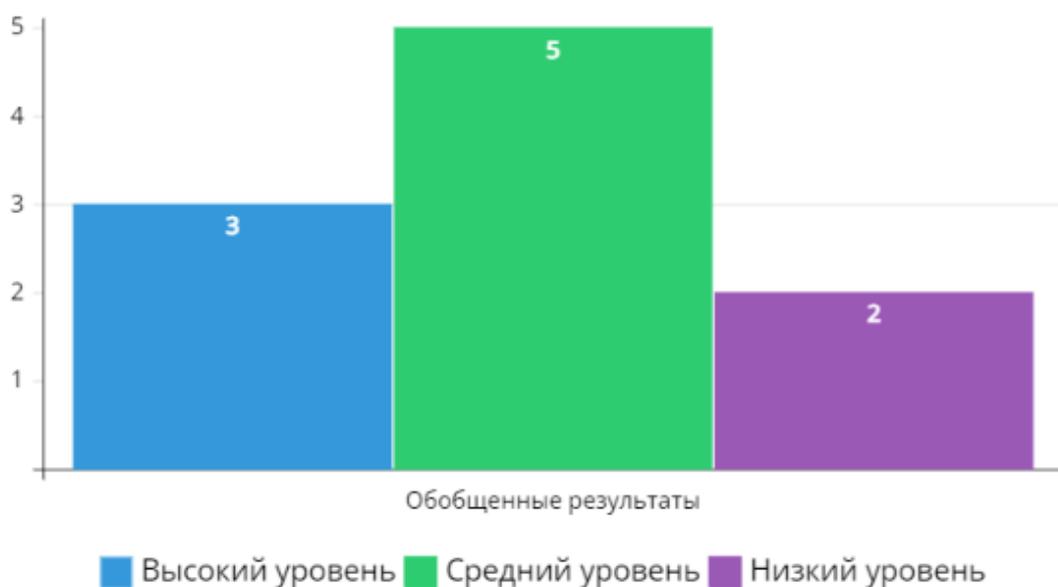


Рисунок 6. Уровень сформированности пространственных представлений о себе у слабовидящих дошкольников среднего возраста

Согласно количественным данным, полученным в результате констатирующего эксперимента, можно сделать вывод, что два испытуемых продемонстрировали низкий уровень сформированности пространственных представлений о себе. Это значит, что дети не владеют необходимой терминологией, не понимают обращенную к ним речь. В пространственной ориентировке используют примитивные слова, обозначающие направления и жесты.

Трое из десяти испытуемых показали высокий уровень сформированности пространственных представлений о себе, что указывает на их подготовленность к тому, чтобы дальше осваивать пространственные ориентировки.

Большинство испытуемых (пять из десяти) продемонстрировали средний уровень сформированности пространственных представлений о себе. Это указывает на то, что дети знакомы с необходимой терминологией, используют ее в своей речи и различают в обращенной. Также дети могут показать части тела и назвать их. Однако выполнять задания, где необходимо показать месторасположение определенной части тела о себе или на человеке отраженно, они затрудняются.

Таким образом, уровень сформированности пространственных ориентировок о себе у детей среднего дошкольного возраста недостаточно сформирован. Дети нуждаются в коррекционной работе по данному направлению, так как ориентировка о себе является основной и начальной единицей формирования пространственных представлений.

Проведенный анализ позволил нам выделить следующие особенности, которые характерны для среднего уровня развития пространственных представлений о себе и для низкого уровня. Особенности представлены в таблице 2.

Таблица 2. Особенности, характерные для среднего и низкого уровней развития пространственных представлений о себе.

Средний уровень	Низкий уровень
Знаком с терминологией, необходимой для пространственных представлений о себе	Путается в терминах, обозначающих части тела и лица, в своей речи не использует их, пользуется жестами
Понимает обращенную к себе речь относительно пространственных представлений о себе	Смутно понимает обращенную речь
Владеет пространственными представлениями о своем лице	Не владеет
Владеет пространственными представлениями о своем теле	Не владеет
Не владеет понятием зеркального отражения	Не владеет понятием зеркального отражения
Возникают затруднения в понимании месторасположения конкретных частей тела	Не владеет знаниями о месторасположении различных частей тела

Выявленные особенности позволяют нам разработать дифференцированные методические рекомендации, которые будут отражаться в параграфе 2.3.

2.3. Методические рекомендации по формированию представлений о себе дошкольников среднего возраста

Работа с детьми с нарушением зрения имеет свои особенности, которые необходимо учитывать в процессе коррекционно–развивающей деятельности. Индивидуализация учебного процесса должна происходить с учетом первичного дефекта данной нозологической группы.

Перед началом коррекционной работы необходимо ознакомиться с подробными анамнестическими данными детей, зрительными диагнозами, способами рассадки. Непосредственно в процессе самой работы необходимо соблюдать офтальмологические рекомендации, избегать чрезмерной утомляемости глаз. Коррекционная деятельность не должна вредить остаточному зрению, более того, она должна способствовать ее развитию.

Непрерывная зрительная нагрузка не должна превышать пяти минут,

задания с дидактическим материалом необходимо разбавлять зрительной гимнастикой. Гимнастика может включать в себя следующие упражнения:

1. Моргание.
2. «Филин» зажмуриться и быстро открыть глаза.
3. «Пальминг» закрывание глаз разогретыми ладонями на 30–60 сек.
5. «Далеко–близко» смотреть поочередно на дальний и близкий объект.

Особые требования предъявляются к дидактическому материалу. Важно, чтобы материал был распечатан крупно, на контрастном фоне, рисунки должны иметь четкие контуры. Также для определенных зрительных дефектов необходимо подбирать определенный зрительный фон, так например, дети с астигматизмом лучше воспринимают информацию на зеленом фоне.

Стоит учитывать то, что в процессе непрерывной работы дети склонны быстро утомляться, отвлекаться, поэтому важно, чтобы занятие происходило в процессе игровой деятельности, так как данная деятельность нарушена у детей с нарушениями зрения.

Рекомендации непосредственно по ориентировке о себе будут строиться исходя из полученных в ходе констатирующего эксперимента данных. Согласно проведенному нами исследованию 3 ребенка продемонстрировали высокий уровень сформированности представлений о себе, 5 детей – средний уровень, 2 ребенка – низкий уровень.

Рекомендации будут направлены на развитие сформированности пространственного представления о себе у детей с низким и средним уровнем, выявленном в процессе констатирующего эксперимента.

При составлении методических рекомендаций использовались следующие общедидактические принципы, которые необходимо учитывать при работе с детьми:

1. Принцип системности коррекционно–развивающих мероприятий.

Данный принцип учитывает особенности развития психических

функций ребенка в процессе коррекционной работы.

2. Принцип единства диагностики и коррекции.

Данный принцип позволяет учитывать данные, полученные в результате исследовательской деятельности и использовать их в коррекционном процессе.

3. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка.

Данный принцип позволяет учитывать индивидуальные физиологические особенности ребенка в процессе коррекционной деятельности.

4. Деятельностный принцип.

Данный принцип подчеркивает важность включения каждого ребенка в коррекционно–образовательный процесс.

5. Принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно–педагогической деятельности.

Методы и приемы, используемые в коррекционно–образовательной деятельности, должны дополнять друг друга для всестороннего физиологического и психологического развития ребенка.

6. Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения.

Данный принцип подчеркивает важность включения методов коррекционно–образовательного воздействия во всех социальных группах взаимодействия ребенка.

Согласно выявленным в ходе исследования данным относительно пространственных представлений о себе, нами были определены направления работы для низкого и среднего уровня. Направления работы представлены в таблице 3.

Таблица 3. Направления работы, направленные на формирования пространственных представлений о себе относительно среднего и низкого уровня.

Направление работы	Средний уровень	Низкий уровень
Развитие представлений о пространстве собственного тела по вертикальной и горизонтальной оси – названия частей лица	+	—
– расположение частей лица	—	—
Расположение частей собственного тела – название частей тела	+	—
–взаимоположение частей тела	—	—
Расположение рук относительно собственного тела – названия частей руки	+	—
– положение рук относительно тела и друг друга	—	—
Ориентировка на уровне собственного тела и отраженно относительно направлений вправо/влево – ориентировка относительно собственного тела	+	—
–ориентировка отраженно	—	—

Ниже мы представим подборку дидактических игр для работы с детьми со средним уровнем и с низким.

Методические рекомендации, включающие в себя игры и упражнения, направленные на формирование умения ориентироваться о себе у слабовидящих дошкольников младшего возраста будут разделены на две группы, сформированные в процессе анализа данных констатирующего эксперимента: группа среднего уровня, группа низкого уровня.

Группа среднего уровня уже имеет определенные представления о пространственной ориентировке о себе, знает и использует

пространственную терминологию.

В данном случае необходимо использовать задания и игры, направленные на закрепление и расширение навыков пространственной ориентировки о себе.

Развитие представлений о себе слабовидящих детей, имеющих средний уровень сформированности пространственных представлений.

Для этого можно использовать такие упражнения, как:

1. Игра «Лицо».

В данной игре ребенку предлагается овал лица и отдельно его части (Приложение Б). Он должен собрать лицо и назвать все его части, показать о себе, сравнить со своими частями лица.

Данная игра выполняется с усложнением задач. Если ребенок изначально путается, ему предлагается образец полной картины лица.

2. Игра «Кукла».

В данной игре используется игрушка куклы, с помощью которой педагог учит детей повторять движения за игрушкой. Дети называют части тела, которые поднимает игрушка, научаются распознавать зеркальную локализацию «право – лево».

3. Игра «Что справа?».

Дети садятся на краю ковра в ряд, а всем сторонам ковра расположено несколько игрушек. Первым вариантом игры будет то, что одному ребенку предлагается встать в центр на ковре и назвать те игрушки, которые расположены справа от него.

Следующий ребёнок будет повернут в другом направлении по сравнению с предыдущим.

Другим вариантом игры станет то, что одному из детей будет даваться инструкция встать так, чтобы определенные игрушки (например, мишка и динозавр) оказались справа от ребенка.

Также на данном этапе целесообразно начинать развитие понимания анализаторной системы ребенка. Для этого можно использовать такие игры,

как:

4. Дидактическая игра «Органы чувств» (Приложение Б).

В данном упражнении используется набор карточек обозначающие органы чувств и изображения того, что может определенный орган почувствовать.

Например, педагог дает ребенку рисунок с изображением сахара и задает вопрос: «Что может помочь нам почувствовать этот вкус? Какой это вкус?».

Ребенок выбирает карточку с изображением языка, отдает педагогу и называет орган чувств. В процессе работы над данным заданием ребенку могут задаваться уточняющие вопросы относительно органов чувств для развития понимания собственного тела.

При работе с детьми, продемонстрировавшими низкий уровень развития пространственной ориентировки о себе, стоит учитывать особенности их уровня сформированности.

В данном случае дети плохо знакомы с терминологией, обозначающей части тела, путаются в названиях, путаются в направлении право/лево. Работа должна быть направлена на начальное формирование пространственных представлений о себе.

Развитие представлений о себе слабовидящих детей, имеющих низкий уровень сформированности пространственных представлений.

Для этого необходимо использовать упражнения и дидактические игры следующего порядка:

1. Игра «Покажи на лице»

Целью данной игры является изучение расположения частей лица, умения ориентироваться относительно собственного лица.

Для данной игры можно использовать схематичное изображение лица человека (Приложение Б).

Ребенка просят назвать части лица (глаза, брови, губы, нос, щеки и т.д.) и показать их на изображении. Также вместо изображения можно

использовать куклу, важно, чтобы она была с крупными, хорошо подчеркнутыми чертами лица.

После того, как знания об ориентировке относительно своего лица будут закреплены, можно приступать к анализу собственного зеркального отражения аналогичным способом.

2. Игра «Покажи, где находится»

Целью данной игры является изучение терминологии о собственном теле, а также обучение умению ориентироваться относительно плоскости собственного тела.

Для этого необходимо использовать схематичное изображение тела человека (Приложение Б).

Ребенок, после рассмотрения изображения должен показать, где находится определенная часть, названная педагогом. Затем, после того, как ребенок научится показывать часть тела по заданию педагога, он сам учиться показывать определенную часть тела и называть ее.

Когда данное задание будет освоено, ребенку можно будет приступать к анализу собственного тела аналогичным способом.

3. Игры на определение лево и право. Можно использовать простые игры для обучения определению сторон: покажи, с какой стороны находится, подними правую руку, если (педагог называет очевидную вещь, ребенок поднимает руку, если это правда).

Таким образом, на основе данных, полученных в результате констатирующего эксперимента, мы подобрали комплекс методических рекомендаций по формированию пространственных представлений о себе для среднего и низкого уровня, куда вошли игры, подобранные под каждый из представленных уровней, а также выделили общие методические рекомендации по работе со слабовидящими детьми.

Выводы по II главе

1. Для проведения констатирующего эксперимента нами была выбрана методика Н.Я. Семаго и М.М. Семаго. Данная методика была адаптирована для исследования слабовидящих детей, имеющих умственную отсталость исходя из их индивидуальных возможностей, также для определения уровня сформированности пространственных представлений о себе введены обобщающие критерии оценивания. Исследовательская методика представляет собой 4 серии, разбитые на два задания различной сложности.

2. На основе адаптированной методики Н.Я. Семаго и М.М. Семаго было проведено обследование пространственной ориентировки о себе у слабовидящих дошкольников среднего возраста, система оценивания позволила определить уровень сформированности пространственной ориентировки о себе, как по отдельному заданию, так и по общему результату обследования, выделить высокий, средний и низкий уровень сформированности пространственной ориентировки о себе.

3. В результате констатирующего эксперимента нами были получены следующие данные: 3 ребенка продемонстрировали высокий уровень сформированности представлений о себе, 5 детей – средний уровень, 2 ребенка – низкий уровень.

Исходя из представленных данных, можно сделать вывод, что уровень сформированности пространственных ориентировок о себе у детей среднего дошкольного возраста недостаточно сформирован.

Дети нуждаются в коррекционной работе по данному направлению, так как ориентировка о себе является основной и начальной единицей формирования пространственных представлений.

3. На основе данных, полученных в результате констатирующего эксперимента, нами были выявлены направления работы направленные на формирование пространственных представлений о себе для среднего и

низкого уровня, а также подобран комплекс методических рекомендаций по формированию пространственных представлений о себе для представленных уровней сформированности пространственных представлений о себе, куда вошли игры, подобранные под каждый из представленных уровней, а также выделены общие методические рекомендации по работе со слабовидящими детьми.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного нами теоретико–экспериментального исследования, мы пришли к следующим выводам.

Актуальность исследования обусловлена тем, что наличие адекватных пространственных представлений является необходимым фактором успешности социально–педагогической ориентации ребенка с нарушениями зрения, а также условием становления важнейших умений ориентировки в пространстве. Это активизирует поиск, исследование и изучение способов преодоления недостаточной сформированности пространственной ориентировки о себе у детей данной нозологической группы.

В рамках решения первой задачи, мы проанализировали тифлопедагогическую, дефектологическую, психолого–педагогическую, литературу в объеме 60 источников. При анализе научной литературы нами было выявлено недостаточное количество методик, направленных на обследование и преодоление недостаточной сформированности ориентировки о себе у детей с нарушением зрения.

В рамках решения второй задачи, нами была подобрана диагностическая методика оценки сформированности пространственной ориентировки о себе Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, позволяющая произвести качественный и подробный анализ. В рамках исследования мы использовали четыре задания с критериями оценок, разработанные Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, дополненные нами с учетом офтальмологических требований, с учетом интеллектуальных особенностей, и с учетом количественной оценки результатов исследования.

Согласно проведенному нами исследованию 10 слабовидящих дошкольников среднего возраста, уровни сформированности пространственной ориентировки о себе распределились в следующем соотношении: 3 ребенка продемонстрировали высокий уровень

сформированности представлений о себе, 5 детей – средний уровень, 2 ребенка – низкий уровень.

Для решения третьей задачи на основе данных, полученных в результате констатирующего эксперимента, нами были выявлены направления работы направленные на формирование пространственных представлений о себе для среднего и низкого уровня, а также подобран комплекс методических рекомендаций по формированию пространственных представлений о себе для представленных уровней сформированности пространственных представлений о себе, куда вошли игры, подобранные под каждый из представленных уровней, а также выделены общие методические рекомендации по работе со слабовидящими детьми.

Таким образом, цель исследования достигнута, а гипотеза о том, что у обучающихся среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения будут проявляться такие особенности, как: трудности в овладении представлениями о собственной схеме тела; трудности в дифференцировки расположения объектов во внешнем пространстве по отношению к собственному телу; трудности в формировании первичных образов окружающего мира, накоплении знаний о нем; трудности в овладении представлениями о собственной анализаторной системе и ее свойствах получила свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдулаева, Е.А. Становление пространственного образа себя в раннем и младшем дошкольном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 29 с.
2. Адеева, Т.Н. Особенности общения детей с нарушениями // Психология и педагогика: традиционные взгляды и новые тенденции: сб. материалов всерос. науч.-практ. конф., Иваново: Науч. мысль, 2011. С. 4-11.
3. Андреева, Е.В. Формирование и развитие пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в различных видах детской деятельности // Сборники конференций НИЦ Социосфера. №18. 2013. С.65-70
4. Ахутина, Т.В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. М.: Академия, 2008. 182 с.
5. Бондаренко, М.П. Особенности восприятия пространства у детей. М.: Просвещение, 2014. 302 с.
6. Борисенко, М.Г. Смотрим. Видим. Запоминаем. СПб.: Паритет, 2007. 159 с.
7. Велович, М.В. Формирование представлений у детей с нарушением зрения на занятиях по изобразительности. М.: Просвещение, 2008. 76 с.
8. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка. М.: Просвещение, 2006. 356 с.
9. Григорьева, Л.П. Организация, методы и содержание коррекционных занятий по развитию зрительного восприятия у детей с остаточным и слабым зрением // Дефектология. 2007. № 2. С. 64-69.
10. Григорьева, Л.П. Развитие восприятия у детей: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе. М.: Школьная Пресса, 2009. 169 с.
11. Григорьева, Л.П. Развитие зрительного восприятия. Программа обучения и медико-психолого-педагогической помощи специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида. М.: Просвещение, 2009. 58 с.

12. Григорьева, Л.П. Развитие зрительного восприятия: учебно-методическое пособие М.: Просвещение, 2008. 127 с.47
13. Дружинина, Л.А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения: методические рекомендации. М.: АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008. 206 с.
14. Дружинина, Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения. М.: Экзамен, 2008. 159 с.
15. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения. М.: Владос, 2009. 251 с.
16. Земцова, М.И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения. М.: Просвещение, 2008. –107 с.47
17. Иванова, Н.Н. Коррекция зрительно-двигательной и моторной координации у старших дошкольников с нарушением зрения // Дефектология. 2008. № 4. С. 12-16.
18. Криницкая, О.И. Особенности познавательного развития детей со зрительной недостаточностью. // Актуальные проблемы дошкольного образования: теоретические и прикладные аспекты развития дошкольника в мире информационной культуры, 2010. С. 130-135.
19. Кузовлев, В.П. Развитие пространственных представлений школьников средствами динамической визуализации геометрических понятий. // Педагогическая информатика. 2009. №1. С. 12-17.
20. Липакова, В.И. Дидактические пособия для диагностики состояния зрительно-пространственных функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста. СПб.: Питер, 2011. 242 с.
21. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб.: Речь, 2006. 336 с.
22. Малева, З.П. Развитие наглядно-образного мышления у дошкольников с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. №1. С. 27-33.
23. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Эко-Вектор, 2014. 335 с.

24. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2007. 187 с.
25. Метиева, Л.А. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: Книголюб, 2007. 120 с.
26. Мишин, М.А. Занятия по мелкой моторике и зрительные гимнастики в дошкольном учреждении для детей с косоглазием и амблиопией. // Физическое воспитание детей с нарушением зрения. 2008. № 4. С. 12-24.
27. Моргачёва, И.Н. Ребёнок в пространстве: методическое пособие. СПб.: Детство-Пресс, 2009. 212 с.
28. Нагаева, Т.И. Нарушения зрения у дошкольников: развитие пространственной ориентировки. М.: Академия, 2002. 264 с.
29. Нагаева, Т.И. Нарушения зрения у дошкольников: развитие пространственной ориентировки. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 92 с.
30. Ольхина, Е.А. Инновационная деятельность ДОУ по формированию зрительной культуры детей с нарушениями зрения // Вестник Мининского университета. №3. 2014. С. 32-39.
31. Осипова, Л.Б. Развиваем в деятельности: в помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения: Методические рекомендации. Челябинск: РЕКПОЛ, 2009. 218 с.
32. Осипова, Л.Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности: Монография. Челябинск: Цицеро, 2011. 112 с.
33. Павлова, Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников. М.: Школьная Пресса, 2009. 175 с.
34. Парамонова, Е.А. Сенсорное развитие детей с нарушением зрения в процессе трудового воспитания в детском саду. М.: Академия, 2013. 480 с.
35. Пафнутова, Н.В. Совершенствование зрительного восприятия посредством комплексной развивающей дидактической системы в детских садах для детей с нарушением зрения. СПб.: Изд-во РГПУ, 2018. 271 с.

36. Пилюгина, Э.Г. Занятия по сенсорному воспитанию. М.: Просвещение, 2010. 246 с.49
37. Плаксина, Л.И. Некоторые особенности зрительной ориентации детей с нарушением зрения. М.: Просвещение, 2007. 312 с.
38. Плаксина, Л.И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения. М.: Просвещение, 2005. 97 с.
39. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе предметного рисования. М.: Владос, 2008. 271 с.
40. Плаксина, Л.И. Реабилитация средствами образования детей с нарушением зрения. М.: Просвещение, 2010. 194 с.
41. Подколзина, Е.Н. Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения. // Дефектология. 2009. №5. С.55-67.
42. Подколзина, Е.Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения. М.: Линка-Пресс, 2009. 169 с.
43. Подколзина, Е.Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения: методическое пособие. М.: Линка-Пресс, 2009. 169 с.
44. Подугольников, В.А. Обучение дошкольников с нарушениями бинокулярного зрения ориентировке в пространстве. // Дефектология. 2011. №1. С.73-79.
45. Рогова, С.А. Система пространственного мышления и возможности ее освоения детьми дошкольного возраста. // Психология обучения. 2012. № 12. С. 31-39.
46. Рудакова, Л.А. Коррекционная программа для слепых дошкольников и методические рекомендации к работе тифлопедагога. М.: Владос, 2008. 154 с.
47. Сверлов, В.С. Пространственная ориентация слепых. М.: Просвещение, 2002. 275 с.
48. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Диагностический Комплект. М.: АРКТИ, 1999.

49. Семаго, М.М. Организация деятельности ПМПК в условиях развития инклюзивного образования: Могография. М.: Аркти, 2016. 368 с.
50. Скоробогатова, Н.В. Особенности воображения у детей с нарушениями зрения. // Актуальные проблемы психологии детского творчества: коллектив. моногр. Шадринск: Шадр. дом печати, 2011. С. 124-149
51. Скрипова, И.Г. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями. Развитие эмоционально-нравственной сферы детей с проблемами зрения с использованием пространственной ориентировки. // Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. Новосибирск: Априори, 2011. Ч. 3. С. 109-113 .
52. Стребелева, Е.А. Современный подход к детям дошкольного возраста с отклонениями в развитии // Дефектология. 2007. № 2. С. 50-58.
53. Тараканова, В.В. Воспитание и обучение детей с нарушением зрения. // Современные исследования социальных проблем. №3. 2010. С. 57-60.
54. Уфимцева, Л.П. Воспитание личности ребёнка с проблемами в развитии средствами изобразительности. М.: ТЦ Сфера, 2006. 128 с.
55. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования [Электронный ресурс]: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 г.
56. Фоминых, Е.С. Современные технологии психологической коррекции и реабилитации лиц с нарушением зрения // Концепт. №9. 2015. С.43-48
57. Шпигарева, О.Н. Формирование пространственных представлений у старших дошкольников с нарушениями зрения и общим недоразвитием речи. // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 1 (6). С. 330-332.
58. Юрьева, Г.В. Развитие пространственных представлений у незрячих учащихся младших классов // Логопед. 2014. №9. С. 89-92.

59. Яблан Б. Особенности понимания проблемных ситуаций детьми с нарушениями зрения // Вопросы психологии. 2011. №2. С. 36-44.
60. Явна Д.В. Психофизиологические особенности зрительного восприятия пространственно-модулированных признаков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2012. 23 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Результаты 4 серий пространственной ориентировки на себе у слабовидящих дошкольников среднего возраста

Серия I

Испытуемые	Результаты по заданию		Уровень
	Задание 1	Задание 2	
Ребенок 1	2	1	Средний уровень
Ребенок 2	2	1	Средний уровень
Ребенок 3	2	1	Средний уровень
Ребенок 4	2	1	Средний уровень
Ребенок 5	2	1	Средний уровень
Ребенок 6	2	1	Средний уровень
Ребенок 7	1	1	Низкий уровень
Ребенок 8	2	1	Средний уровень
Ребенок 9	3	2	Высокий уровень
Ребенок 10	3	2	Высокий уровень

Серия II

Испытуемые	Результаты по заданию		Уровень
	Задание 1	Задание 2	
Ребенок 1	2	1	Средний уровень
Ребенок 2	2	1	Средний уровень
Ребенок 3	2	1	Средний уровень
Ребенок 4	1	1	Низкий уровень
Ребенок 5	2	1	Средний уровень
Ребенок 6	2	1	Средний уровень
Ребенок 7	1	1	Низкий уровень
Ребенок 8	2	1	Средний уровень
Ребенок 9	2	1	Средний уровень
Ребенок 10	3	2	Высокий уровень

Серия III

Испытуемые	Результаты по заданию		Уровень
	Задание 1	Задание 2	
Ребенок 1	3	2	Высокий уровень
Ребенок 2	2	1	Средний уровень
Ребенок 3	2	1	Средний уровень
Ребенок 4	1	1	Низкий уровень
Ребенок 5	2	1	Средний уровень
Ребенок 6	2	1	Средний уровень
Ребенок 7	2	2	Средний уровень
Ребенок 8	2	1	Средний уровень
Ребенок 9	3	3	Высокий уровень
Ребенок 10	3	2	Высокий уровень

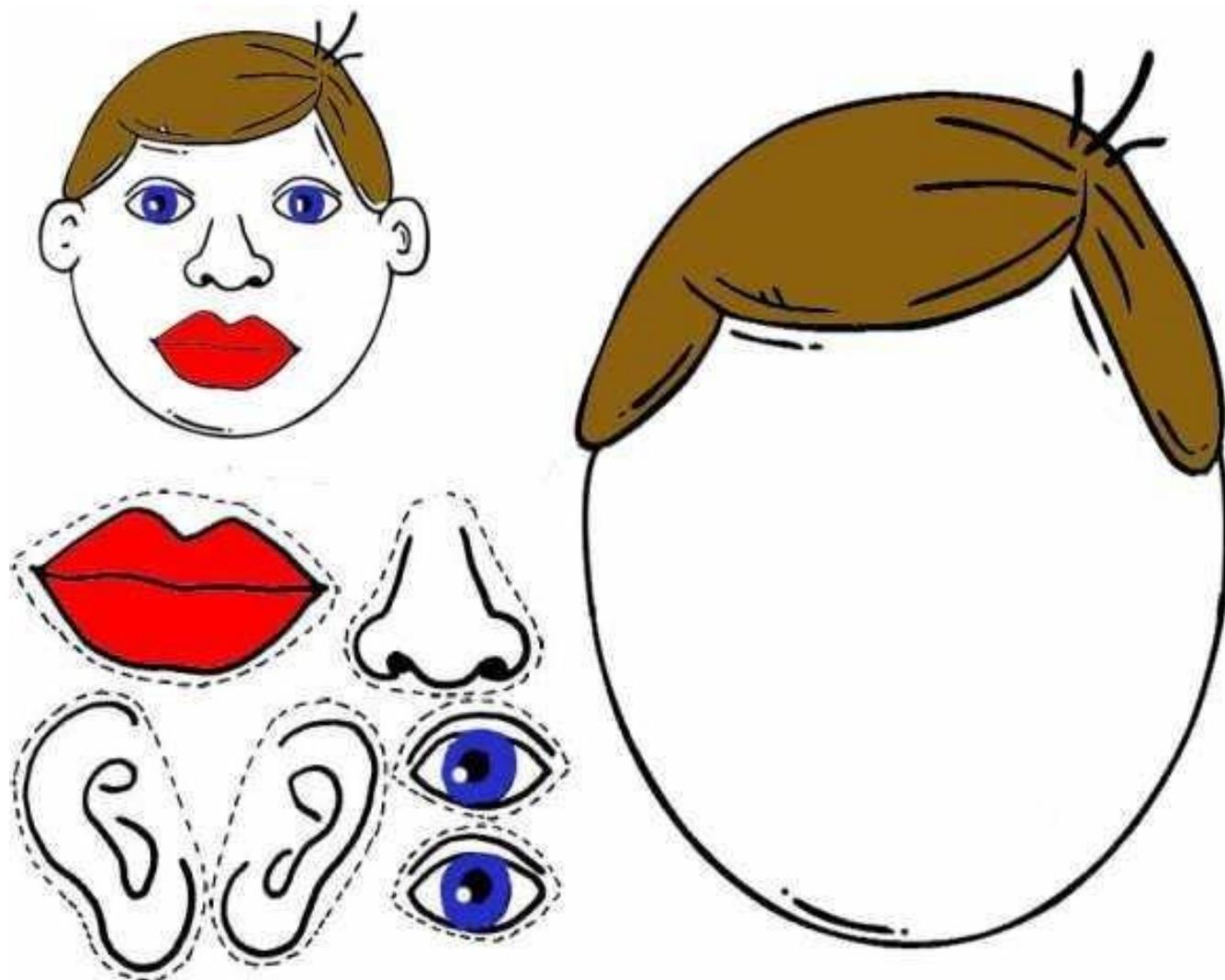
Серия IV

Испытуемые	Результаты по заданию		Уровень
	Задание 1	Задание 2	
Ребенок 1	2	1	Средний уровень
Ребенок 2	1	1	Нижкий уровень
Ребенок 3	1	1	Нижкий уровень
Ребенок 4	1	1	Нижкий уровень
Ребенок 5	1	1	Нижкий уровень
Ребенок 6	1	1	Нижкий уровень
Ребенок 7	1	1	Нижкий уровень
Ребенок 8	2	2	Средний уровень
Ребенок 9	2	2	Средний уровень
Ребенок 10	2	1	Средний уровень

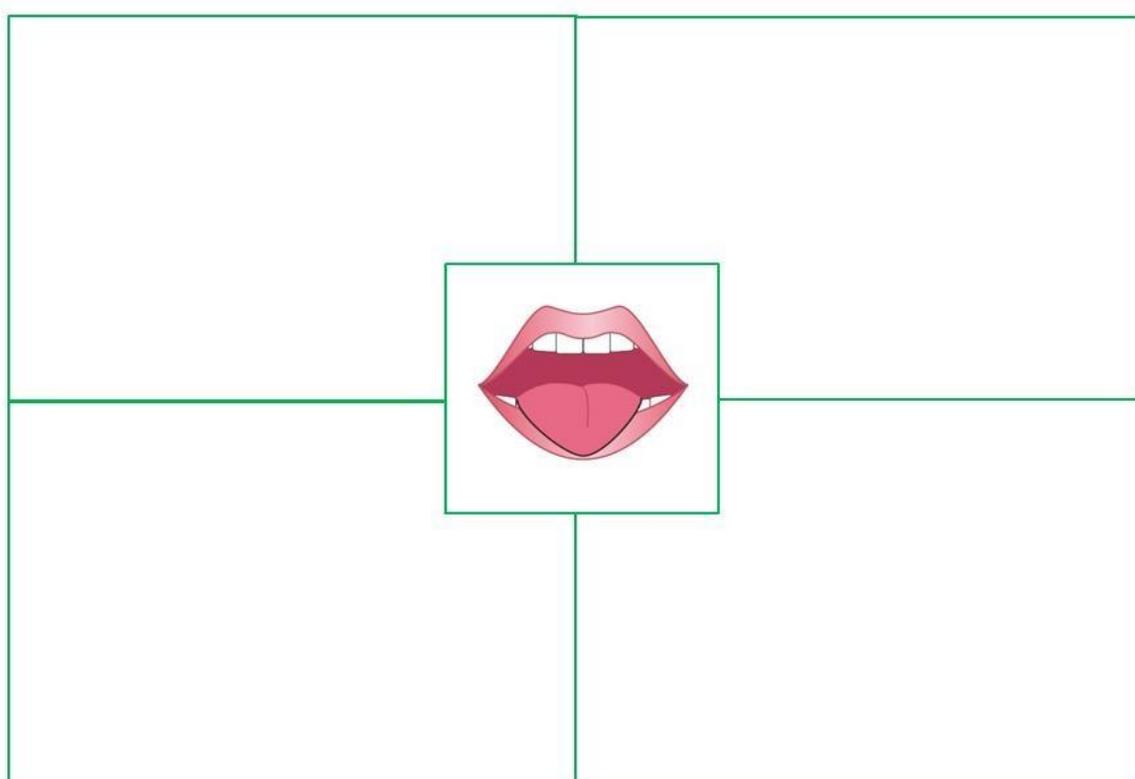
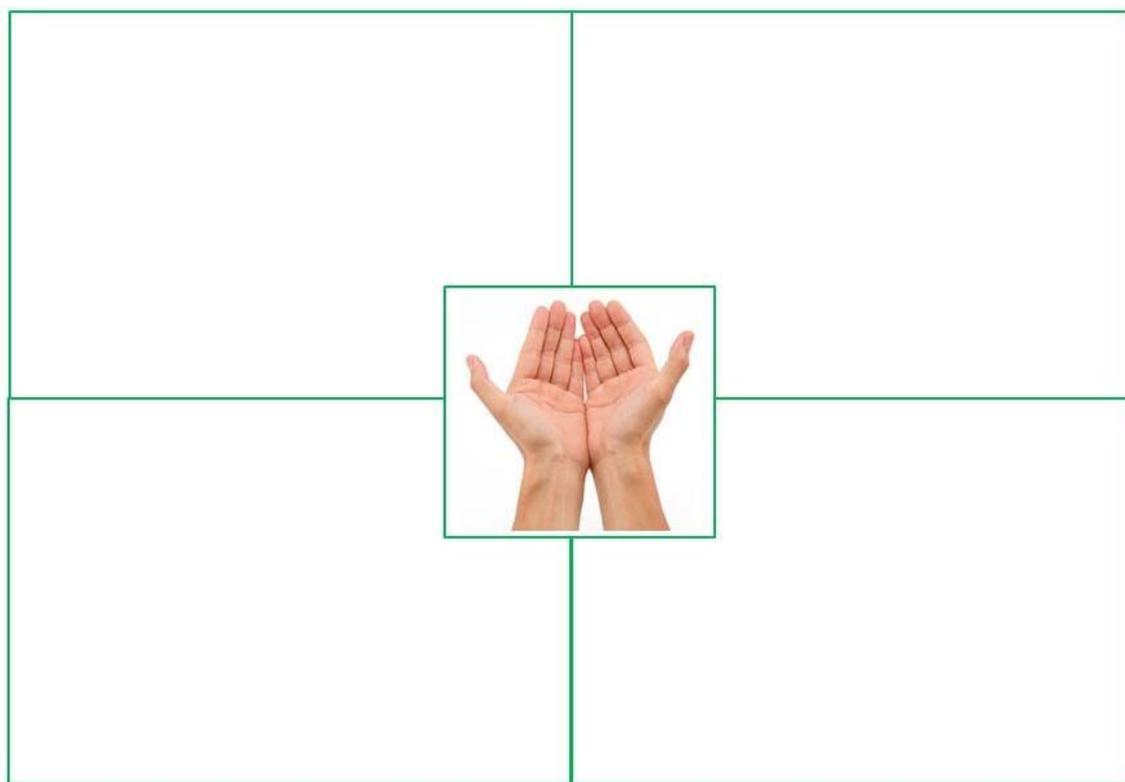
Приложение Б

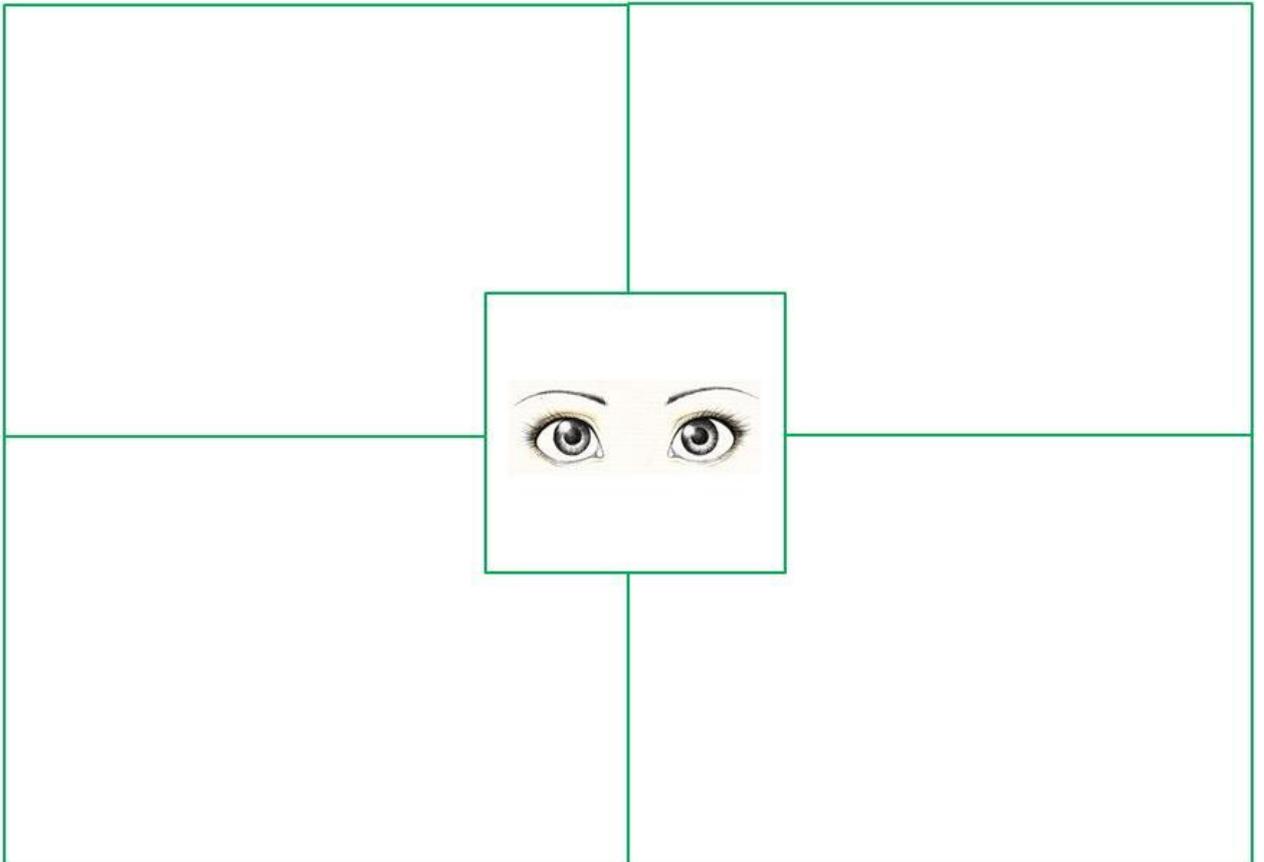
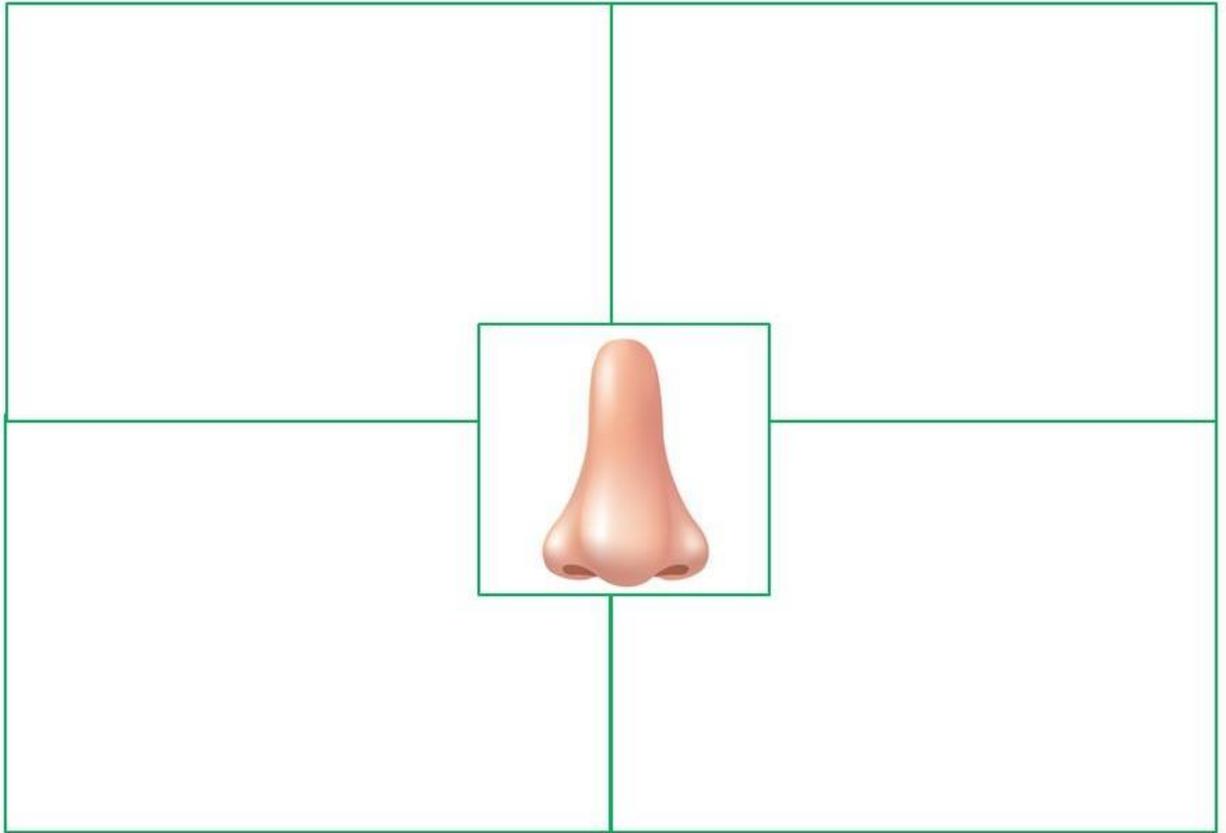
Дидактический материал для игр по формированию пространственных представлений о себе

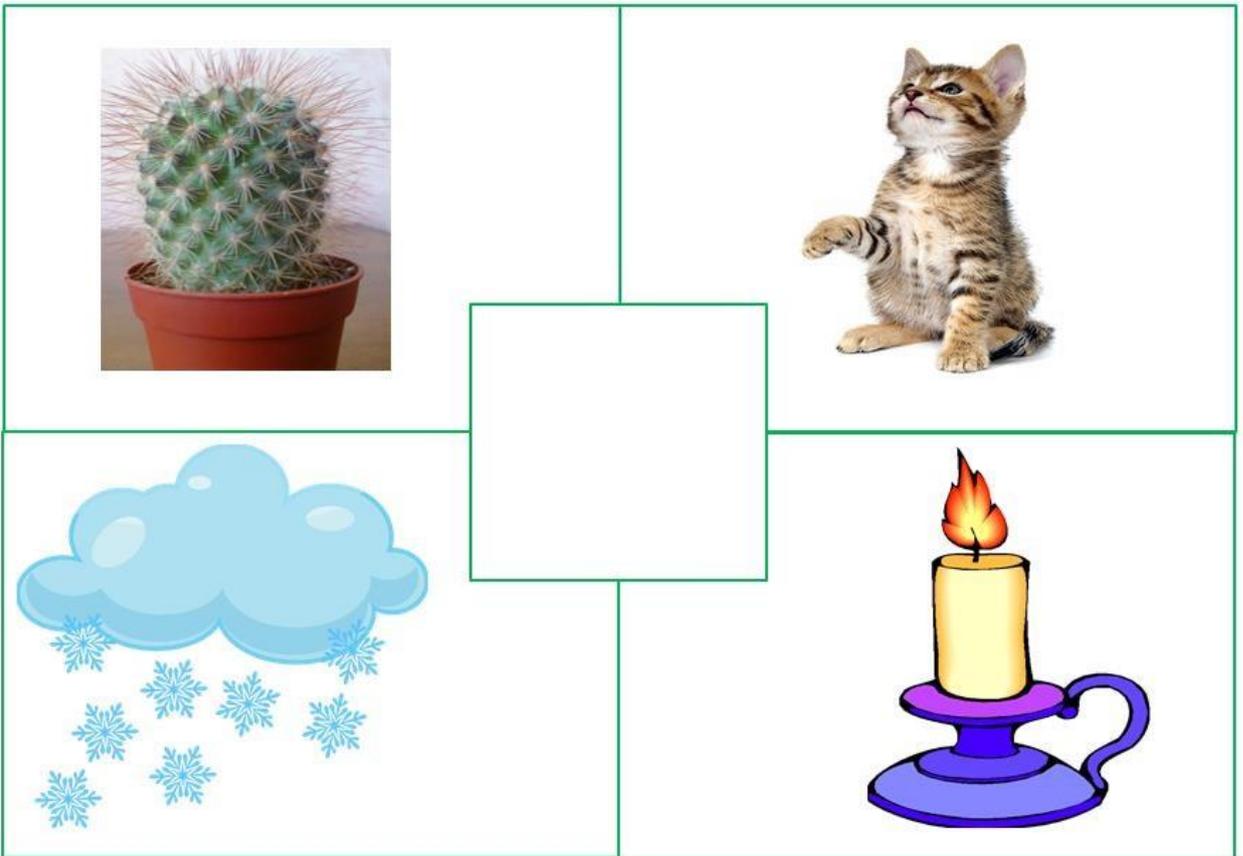
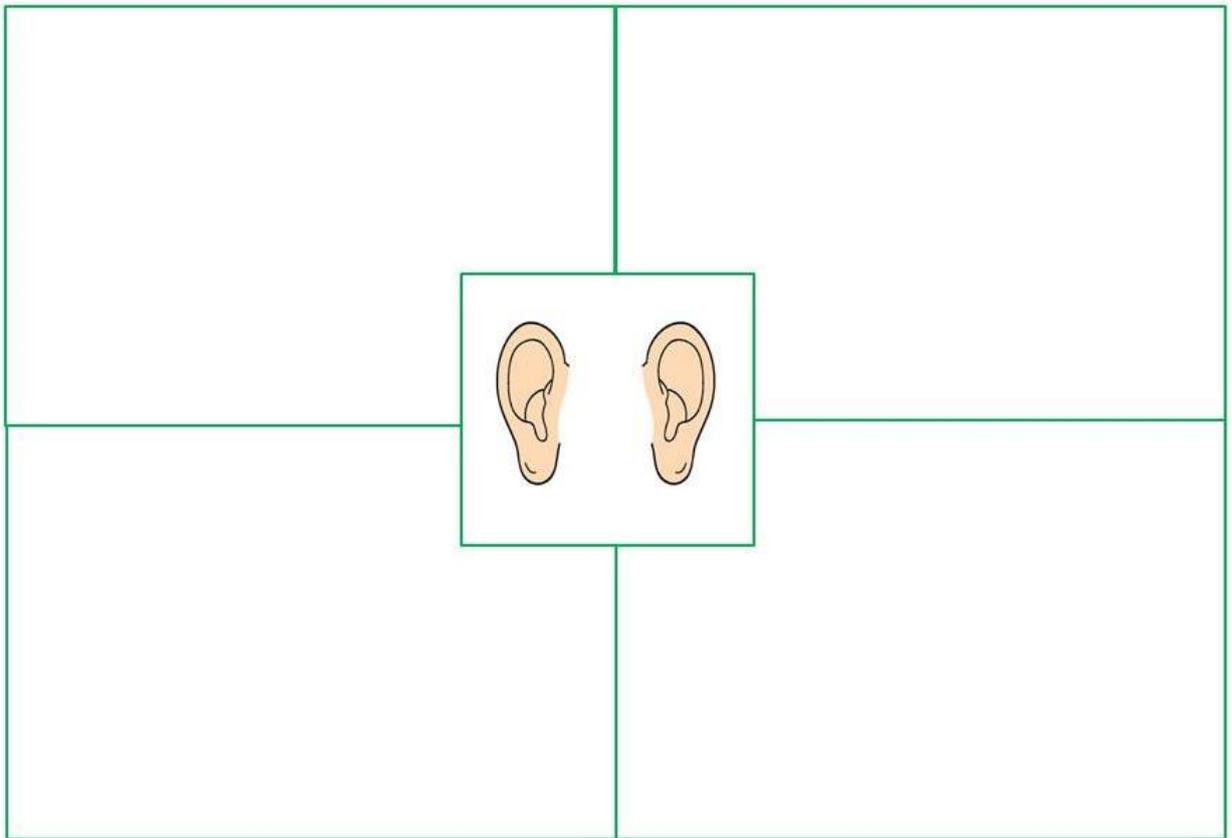
Дидактический материал к игре «Лицо»

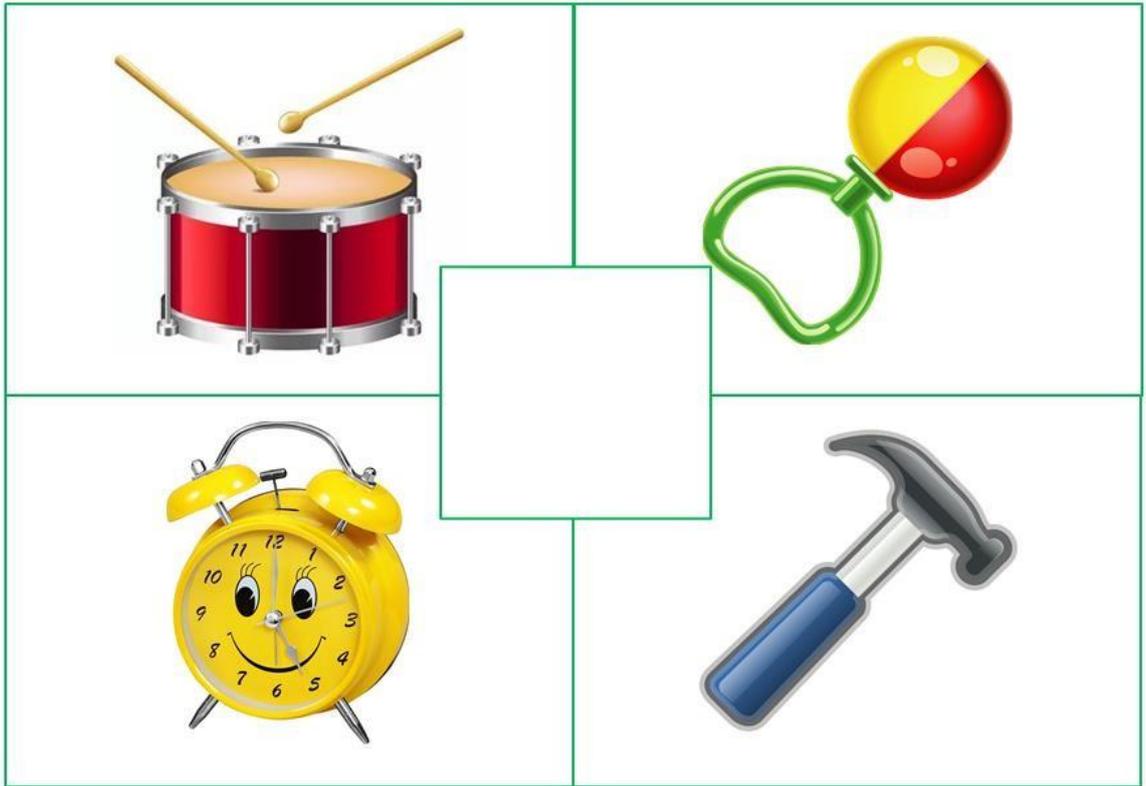


Дидактический материал к игре «Органы чувств»

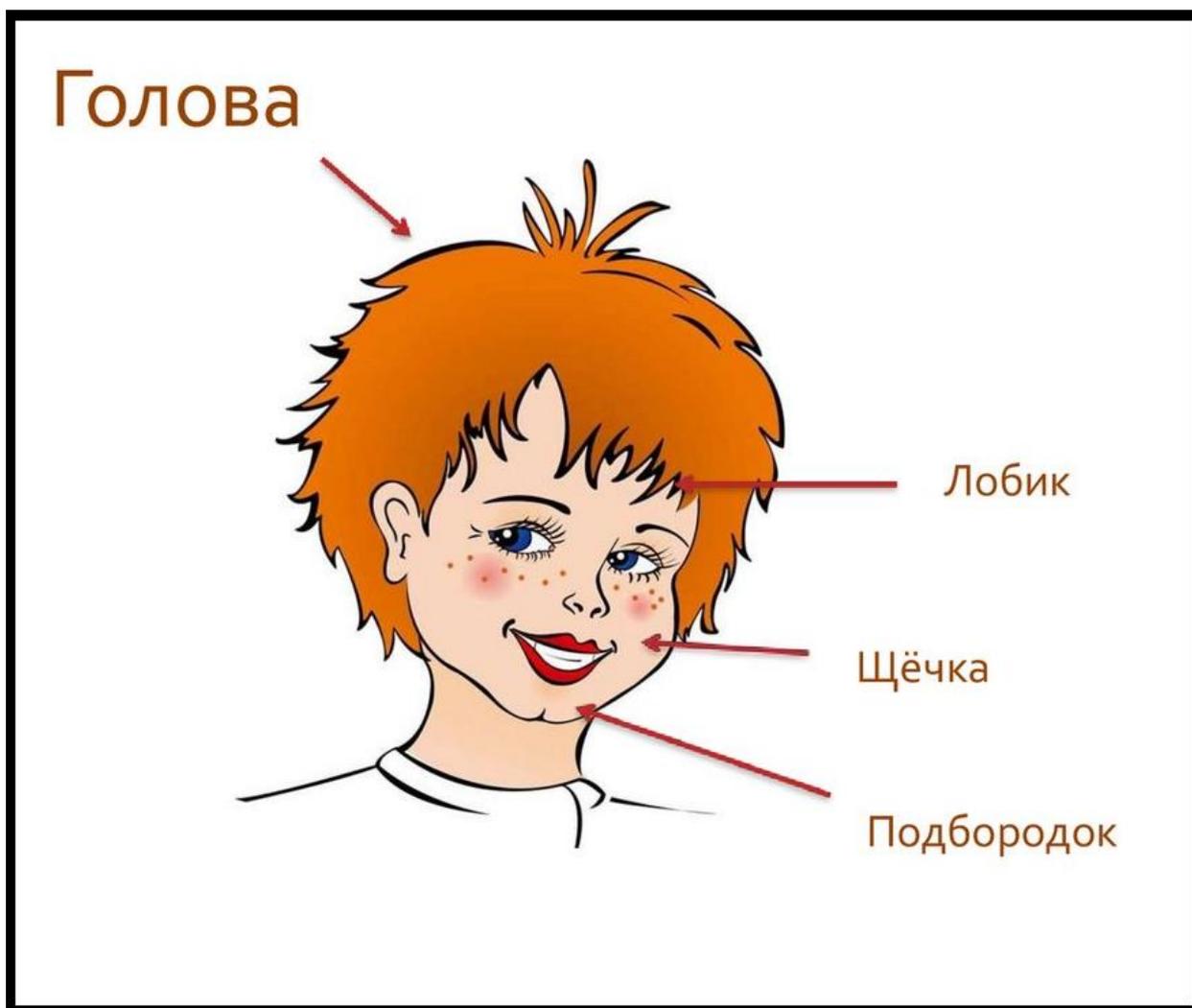












Дидактический материал для игры «Покажи, где находится»

