



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Развитие ориентировки в пространстве слабовидящих детей старшего
дошкольного возраста посредством моделирования

Выпускная квалификационная работа

По направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата «Дошкольная дефектология»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

60,91 % авторского текста

Работа феврал. к защите

«14» 12 2022 г. сп. 15

Зав. кафедрой (Кафедра специальной
педагогике, психологии и предметных
методик) Дружинина Л. А.

Выполнила:

Студентка группы

ОФ-406-102-4-1

Киселёва Анна Денисовна

Научный руководитель

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Осипова Лариса Борисовна

Челябинск, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	6
1.1 Раскрытие понятия «ориентировка в пространстве» в психолого- педагогической литературе.....	6
1.2 Особенности ориентировки в пространстве детей старшего дошкольного возраста.....	13
Выводы по 1 главе.....	17
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ...	19
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика слабовидящих детей старшего дошкольного возраста	19
2.2 Особенности ориентировки в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.....	24
2.3 Роль моделирования в развитии ориентировки в пространстве слабовидящих детей старшего дошкольного возраста	27
Выводы по 2 главе.....	35
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	36
3.1 Методики изучения формирования ориентировки в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста	36
3.2 Состояние ориентировки в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.....	40
3.3 Коррекционная работа по развитию ориентировки в пространстве слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством моделирования.....	47
Выводы по 3 главе.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	54
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	56
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	59

ВВЕДЕНИЕ

Одна из важнейших задач в подготовке детей с нарушениями зрения к самостоятельной жизни – научить их ориентироваться в пространстве.

А. К. Абенова и Б. Г. Ананьев, занимаясь изучением особенностей ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения отмечают, что с раннего детства, когда развитие двигательной сферы является основой физического и умственного развития, очень важно научить детей ориентироваться в маленьком и большом пространстве, чтобы помочь ребенку преодолеть страх перед огромным пространством [1; 2].

В тифлопедагогике достаточно большое внимание уделяется проблеме ориентировки в пространстве детей с нарушениями зрения.

Учёные (А. К. Абенова, Б. Г. Ананьев, В. П. Ермаков, М. И. Земцова, А. Г. Литвак) отмечают, что детям дошкольного возраста с нарушениями зрения характерны нарушения развития движений и низкая физическая активность. В свою очередь, это приводит к затруднениям в пространственной ориентации и недостаткам в ее развитии, что еще больше ограничивает самостоятельность и активность слабовидящих детей во всех сферах деятельности. По сравнению со своими нормально зрячими сверстниками, у них значительно менее развиты пространственные представления, практические возможности для микро и макроориентации, а также словесные обозначения пространственных отношений. Нарушение глазодвигательных функций вызывает ошибки в выборе детьми формы, размеров и пространственного расположения предметов. Поэтому очень важно разработать и использовать все анализаторы в целостности и сохранности. Дети этой категории не могут спонтанно, автономно полностью овладеть навыками пространственной ориентации и нуждаются в систематическом и целенаправленном обучении [1; 2; 12; 13; 20].

А. А. Люблинская, М. Н. Наумов, Е. Н. Подколзина в своих исследованиях говорят о том, что в настоящее время достаточно изучены

особенности пространственной ориентации слабовидящих детей разных категорий, разработаны программы работы в этом направлении, составлены конспекты корректирующих курсов. Однако современные исследования показывают, что работа по развитию пространственной ориентации может быть эффективной, если корректирующие действия организованы не только в процессе коррекционных занятий, но и в совместной и самостоятельной деятельности детей [23; 28; 31].

Для того чтобы определить содержание коррекционной работы по ориентировки в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, важно более подробно изучить навыки и умения восприятия пространственных отношений и ориентировки в пространстве.

Одним из средств развития ориентировки в пространстве является моделирование. Моделирование можно использовать на коррекционных занятиях по ориентировки в пространстве.

Актуальность данной проблемы определила выбор темы исследования: «Развитие ориентировки в пространстве слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством моделирования».

Объект исследования: развитие ориентировки в пространстве слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности развития ориентировки в пространстве слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством моделирования.

Цель исследования: теоретически изучить и практически показать целесообразность развития ориентировки в пространстве слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством моделирования.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по вопросам развития ориентировки в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

2. Провести эмпирическое изучение особенностей ориентировки в пространстве слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать конспекты занятий по ориентировке в пространстве для слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, включающих задания по моделированию пространства.

Методы исследования: методы изучения теоретических источников; психолого-педагогический эксперимент; обработка данных эксперимента; изложение и интерпретации результатов исследования; методы качественного анализа и методы количественной обработки результатов исследования.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 г. Челябинска» (МБОУ «С(К)ОШ № 127 г. Челябинска» ДО). В исследовании приняло участие 5 слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Структура исследования: работа состоит из введения, трёх глав, выводов по каждой главе, заключения и списка использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Раскрытие понятия «ориентировка в пространстве» в психолого-педагогической литературе

Рассматривая вопрос ориентировки в пространстве, стоит обратить внимание на основные понятия.

Пространство – это форма созерцания вещей, одно из условий чувственного опыта, позволяющее воспринимать объекты внешнего мира и окружения, как находящиеся в том или ином месте и занимающие определённое место положение относительно друг друга.

По словам Е. И. Щербаковой пространство – это форма существования материи, которая не зависит от сознания человека, а также объективная реальность. Понятие пространства довольно–таки тесно связано с понятием ориентировки.

Ориентировка – сложная психическая функция, которая определяет осознание своей личности, непосредственной ситуации, пространственном местоположении и текущих хронологических данных.

А. Г. Литвак считает, что ориентировка – это процесс определения своего местоположения относительно какой-либо системы отсчета. Точкой отсчета может быть собственное тело или любой предмет, который находится в окружении человека [8].

В педагогике и психологии, а также в других областях знаний общепринят термин «пространственная ориентировка». Но следует уточнить, что этот термин трактуется разными авторами по-разному.

В энциклопедическом словаре медицинских терминов под редакцией Б. В. Петровского, ориентировка человека рассматривается как психическая функция, которая позволяет обеспечивать осознание собственной личности и обстановки [7].

Б. Г. Ананьев отмечает, что пространственная ориентировка – это восприятие и отражение различных признаков самим человеком окружающих его предметов посредством взаимосвязанной деятельности анализаторной системы [22].

А. Р. Лурия указывает, что ориентировка в пространстве – это функция, исследование которой особенно необходимо для топической диагностики поражений головного мозга [7].

Хорошо известно, что ориентировка в пространстве, которая в основном включает ориентацию в общепринятых координатах, как верх-низ, правое-левое, является сложным процессом. Помимо одновременного визуального восприятия, которое осуществляется с учетом дифференцированных движений глаз, оно включает вестибулярный анализ и синтез (что в значительной степени составляет его элементарную физиологическую основу), а также те кинестетические сигналы, которые исходят от руки, которая ведет и дает пространство, в котором живет человек, известная как асимметрия.

Часто в психолого-педагогической литературе понятие ориентировка в пространстве и пространственная ориентировка рассматриваются как синонимичные понятия. В.С. Сверлов интерпретирует термин пространственная ориентировка как особенная способность человека в каждый данный момент правильно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и свое положение относительно каждого из них.

Основу ориентировки пространства представляют восприятие пространства и непосредственно ориентировка в нём.

Рассмотрим и опишем эти понятия развернуто.

Всего существует несколько понятий восприятия. Наиболее широкое его значение охватывает всю очередность событий – от предъявления конкретного физического стимула до феноменологического его переживания самим человеком. Тут входят физические, физиологические, неврологические,

сенсорные, познавательные и эмоциональные компоненты, то есть такие процессы, которые дают определенную связность и целостность сенсорному входу.

Восприятие – это отражение предметов и явлений окружающего нас мира в совокупности их отдельных свойств, таких как формы, величины, цвета и т.п., действующих на данный момент времени на определенные органы чувств. В процессе восприятия чаще всего участвуют несколько органов чувств потому что восприятие формируется на основе ощущений разных модальностей, в результате чего образуются сложные условно-рефлекторные связи, которые являются физиологической основой восприятия [12].

В. М. Блейхер и И. В. Крук определяют термин восприятие как психический процесс, одну из стадий познавательной деятельности, которая приводит к созданию образа объекта на основе анализа и синтеза отдельных его качеств и свойств, выделяя при этом существенные признаки воспринимаемого предмета или явления и удаления от несущественных и неактуальных [2].

Следующий термин, который нужно изучить и рассмотреть это восприятие пространства. Большинство исследователей отмечали, что восприятие пространства – это очень сложная интермодальная ассоциация.

Как отмечают Б. А. Душков и А. В. Королев, то восприятие пространства и одновременный анализ положения собственного тела человека относительно окружающих предметов действительности совершаются в процессе двигательной деятельности организма и представляют собой высшее проявление аналитико-синтетической деятельности, называется процессом пространственного анализа [17]. При восприятии пространства участвуют все органы чувств человека, но наибольшее количество информации о пространстве, а точнее до девяносто пяти процентов человеку дает зрение.

Восприятие пространства – способность человека воспринимать пространственные характеристики окружающего мира: величину и форму предметов, а также их взаимное расположение. В восприятии

пространственных свойств вещей довольно—таки известную роль играют различные ощущения, в частности осязательные и двигательные.

И. М. Сеченов и И. П. Павлов указывали на большое значение двигательного анализатора в осуществлении пространственной ориентировки. Двигательный акт всегда связан с анализом окружающего пространства [28].

И. М. Сеченов считал, что пространственное видение есть видение измерительное с самого начала своего развития. Восприятие движущегося предмета совершается глазом, поскольку он имеет возможность следить за каким-либо движущимся предметом и принимать участие в его движении. При восприятии неподвижного предмета, когда человек воспринимает расположение предметов на плоскости и в пространстве, глаза, как писал И. М. Сеченов, «вымеривают углы», под которыми расположены предметы. Измерения эти производятся «не градусами, а чувством, связанным с передвижением глаз» [29; 31].

Следующий термин, который стоит изучить, это пространственная ориентировка.

Ф. Н. Шемякин трактует пространственную ориентировку как понимание человеком своего положения по отношению к некоторым выбранным им материальным телам окружающей его действительности, или, что одно и то же, их положения относительно самого себя [34].

Б. Г. Ананьев указывает, что пространственная ориентировка представляет собой восприятие и отражение человеком его индивидуальных характеристик окружающих его предметов, посредством взаимосвязанных действий анализаторной системы [1].

В основе формирования пространственной ориентировки каждого человека лежат пространственные представления.

Пространственные представления — это представления о пространственных и пространственно-временных признаках и отношениях, о величине, форме, относительном взаиморасположении объектов действительности, их поступательном или вращательном движении. Хорошее

развитие у ребенка пространственных представлений является главным обязательным условием для любой практической, изобразительно – художественной, спортивной, образовательной и множества других видов деятельности.

Т. А. Мусейибова выделяет основные пространственные категории (вверх-вниз, влево-вправо), которыми необходимо овладеть для свободного перемещения в неизвестном пространстве. Это знание направлений пространства, определение местоположения в пространстве какого-либо субъекта или другого объекта, понимание собственного перемещения с точкой отсчета «от себя» и оценка удаленности и расположения объектов и предметов [11].

В. С. Сверлов дает трактует понятие пространственная ориентировка как особый вид восприятия, который обеспечивает взаимодействие работы зрительного, слухового, тактильного, кинестетического и кинетического анализаторов, требующий определенного уровня развития аналитико-синтетического мышления. Это способность любого индивида в каждый конкретный момент времени правильно представлять себе пространственную взаимосвязь между окружающими его объектами и их положение по отношению к каждому из них. Ориентировка включает в себя компоненты, которые связаны с действиями, выполняющими ряд таких функций, как программирование, контролирование, регулирование и анализ, которые, самое главное, способствуют решению задач выбора, сохранения направления, а еще достижения непосредственной поставленной цели самого движения.

В понятие пространственной ориентировки входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно самого ориентирующегося.

Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий, то есть местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами.

В. С. Мухина утверждает, что первоначальные представления о направлениях пространства связаны, в первую очередь, с восприятием ребенком собственного тела, которое является для него центром, а точнее, «точкой отсчета», по отношению к которой ребенок только и может определять направления. Получение представлений о собственном теле начинаются через тактильные ощущения, с ощущения напряжения и расслабления мышц, ощущения взаимодействия своего тела с внешним пространством [11].

Ф. Н. Шемякин под ориентировкой в пространстве понимает:

1. Определение «точки стояния», а точнее местонахождение самого человека по отношению к окружающим его объектам.
2. Определение местонахождения объектов относительно человека, который ориентируется в пространстве.
3. Определение пространственного расположения предметов относительно друг друга, то есть пространственных отношений между ними.

По утверждению М. Н. Наумова пространственная ориентация – это целенаправленный процесс применения на практике предметных и пространственных представлений при определении своего положения на местности или направления своего пути.

Система работы Т. А. Мусейбовой по развитию пространственных представлений включает в себя:

- 1) ориентировку «на себе» (знание собственного тела);
- 2) ориентировку «на внешних объектах» (выделение различных сторон предметов: передней, тыльной, верхней, нижней, боковой);
- 3) освоение и применение словесной системы отсчета по основным направлениям: вперед – назад, вверх – вниз, направо – налево;
- 4) определение расположения предметов в пространстве «от себя»;
- 5) определение собственного положения в пространстве;
- 6) определение пространственного размещения предметов относительно друг друга;

7) определение расположения предметов на плоскости.

А. А. Люблинская, занимаясь изучением возрастных особенностей восприятия пространства, выделила три категории знания о пространстве, которые ребенок усваивает:

- 1) понимание удаленности предмета и его местоположения;
- 2) определение направлений;
- 3) отражение пространственных отношений.

По мнению А. В. Семеновича ориентировка в пространстве включает в себя ориентировку в большом и малом пространстве. Начальный этап ориентировки в ограниченном или малом пространстве это:

– ориентировка на собственном теле (знание частей собственного тела, знание о пространственном расположении частей тела, обозначение расположение частей своего тела, соответствующими пространственными терминами, сравнение реальных пространственных отношений с их отображениями в зеркале),

– на плоскости (располагать предметы на поверхности стола слева направо и в названных направлениях, определять и словесно обозначать пространственное расположение игрушек и предметов),

– на листе бумаги (правая и левая, верхняя и нижняя стороны листа, середина),

– овладение квазипространственными представлениями (количественными пространственно-временными понятиями и их соотношениями, а также собственно лингвистическими представлениями).

Таким образом, ориентировка в пространстве – это понимание человеком своего положения по отношению к некоторым выбранным им материальным телам окружающей его действительности, или, что одно и то же, их положения относительно самого себя. Ориентировка в пространстве включает в себя восприятие пространства и ориентировку в нём. Основой ориентировки в пространстве служат пространственные представления.

1.2 Особенности ориентировки в пространстве детей старшего дошкольного возраста

Изучением особенностей пространственных представлений у детей дошкольного возраста занимались многие психологи и педагоги.

Анализ работ А. В. Семенович и Н. Я. Семаго, М. М. Семаго (Таблица 1) позволил установить, что авторы выделяют четыре уровня в развитии пространственной ориентировки. Первый уровень у двух авторов, связан с ощущением собственного тела.

Во втором уровне, авторы утверждают, что дети начинают анализировать ощущения на собственном теле, но и близко находящиеся предметы.

Таблица 1 – Уровни развития пространственной ориентировки (А.В. Семенович и Н. Я. Семаго, М. М. Семаго)

Уровни	А. В. Семенович	Н. Я. Семаго, М. М. Семаго
Первый уровень	Пространственные представления о собственном теле. Относятся ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов; ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела; ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством, а также от взаимодействия с взрослым.	Пространственные представления ребенка о собственном теле. В него входят следующие подуровни: – ощущения напряжения-расслабления или темное, мышечное чувство (по Сеченову); – ощущения, происходящие от "внутреннего мира" тела, такие как голод или сытость; – чувства, идущие от взаимодействия тела с окружающим миром, такие как холод, сырость и т.д.
Второй уровень	Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела. Этот уровень содержит в себе взаимоотношения между внешними объектами и телом, которые подразделяются на: топологические представления (о поиске того или иного объекта);	Пространственные представления об отношении объектов окружающего пространства по отношению к собственному телу. Состоит этот уровень из следующих подуровней: – представления ребенка о отношении собственного тела и объектов (топологические,

Окончание таблицы 1

	<p>координаты представлений (о поиске объектов с использованием понятий «вверх» – «вниз», «с какой стороны»); метрические представления (найти тот или иной элемент). Но кроме того, представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве. Развитие пространственных представлений подчиняется закону основной оси: изначально формируются представления вертикали, затем представления горизонтали, представления о правой и левой стороне.</p>	<p>координатные, метрические); – представлении о взаимоотношении двух или более объектов, находящихся в одном пространстве; На этом уровне, развитие пространственных представлений подчиняется закону основной оси, у ребенка формируется представление о вертикале, затем о горизонтали, «от себя», «вперед», далее ребенок получает представление о правой и левой стороне. Позднее всего формируется понятие «сзади». Именно на этом этапе у ребенка формируется целостная картина мира в восприятии пространственных отношений.</p>
Третий уровень	<p>Характеризуется вербализацией пространственных представлений. Существует определенный порядок, в котором топологические термины появляются в языке. Появление пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе. Возникновение пространственных представлений на вербальном уровне коррелирует с законами развития движений в онтогенезе. Предлоги, обозначающие представления об относительном положении предметов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу, появляются позже в речи ребенка.</p>	<p>Вербализация пространственных представлений. На третьем уровне существует определенная последовательность появления пространственной лексики у ребенка, она соотносится с проявлениями закона развития движения в онтогенезе. Вначале появляются такие слова как: вверх, вниз, далеко, близко. Позднее в речь малыша добавляются пространственные предлоги (в, над, под, за, перед и т.п.).</p>
Четвертый уровень	<p>Содержит в себе лингвистические представления. Этот уровень является самым тяжелым и последним по формированию. Он основан на пространственных представлениях «низшего» порядка, осуществляемых непосредственно как речевая деятельность, являясь одновременно одним из компонентов стиля мышления и непосредственно познавательного развития ребенка.</p>	<p>Четвертый уровень – лингвистические представления. Это уровень формируется позднее всех и уходит корнями в пространственные представления низшего порядка, формируется речевая деятельность, стиль мышления и когнитивное развитие ребенка.</p>

На третьем уровне осуществляется формирование у детей пространственных представлений, важны на этом уровне является вербализация.

Четвертый уровень – формирование этого уровня связано с формированием лингвистических представлений.

Т. А. Мусейибовой удалось проанализировать и рассмотреть генезис отражения пространства у детей дошкольного возраста, а также выявить этапы развития представлений у детей о местности и пространственных отношений между предметами на ней [34].

На первом этапе ребенок акцентирует своё внимание на тех предметах, которые близко к нему расположены, пространство детьми ещё пока что не выделяется.

На втором этапе ребенок уже постепенно начинает ориентироваться и разбираться с помощью зрения, тем самым он таким образом расширяет пределы окружающего пространства и отдельных участков в нём.

Третий этап характеризуется тем, что ребенок воспринимает объекты, удаленные от него и большее количество участков находящиеся в окружающем пространстве. Ребенок начинает понимать такие направления в пространстве, как верх–низ, право–лево.

На четвертом этапе происходит отражение пространства, уже имеющее определенный целостный характер, когда дети расширяют свою ориентировку в различных направлениях, положение предметов в их связи, а также обусловленности. Использование навыков, которые использует и усвоил ребенок в окружающем пространстве, как в трехмерном, так и в плоском пространстве.

Рассмотрим более подробно, что дети умеют к старшему дошкольному возрасту. В возрасте 5-6 лет ребенок овладевает не только чувственной, но и словесной системой отсчета пространственных направлений. В этом возрасте ребенок уже должен ориентироваться в двухмерном пространстве, в

окружающем пространстве, собственном теле, уметь пользоваться предлогами и наречиями, как пространственной характеристикой.

К 5–7 годам, по мнению Е. И. Щербаковой, дети овладевают главными пространственными отношениями, уметь различать положение фигур на плоскости, освоить умение в действии соизмерять ширину, высоту, длину и форму предметов. В возрасте 6–7 лет дети не могут позволять себе допускать погрешностей при дифференцировке таких положений в пространстве, как «верх – низ», «правое – левое», «спереди – сзади» [26].

Область основных пространственных представлений формируется к 7–8 летнему возрасту.

Л. И. Плаксиной были выделены основные критерии ориентировки в пространстве у старших дошкольников:

1) ребенок ориентируется в двухмерном пространстве: легко находит верхнюю, нижнюю сторону листа самостоятельно вычленяет середину и центр листа;

2) ребенок ориентируется в окружающем пространстве: умеет поворачиваться влево, вправо, вперед, назад, знает о расположении предметов (вверху, внизу, выше, ниже);

3) ориентируется в собственном теле: знает правую и левую сторону своего тела, знает о положении своего тела среди окружающих его предметов (впереди, сзади);

4) умеет давать пространственную характеристику расположенным предметам, используя предлоги и наречия: называет и понимает предлоги (между, за, около, рядом, перед, над, на, от, под) [17; 18; 19; 22].

Таким образом, рассматривая и изучая процесс развития пространственных представлений у детей с нормальным психофизическим развитием, можно сделать вывод о том, что процесс формирования пространственных представлений – сложный процесс, протекающий в системе и в определенной последовательности.

Степень сформированности пространственных представлений, как важное условие психического развития, устанавливает последующее успешное обучение ребенка школе, а кроме того его развитие в целом.

К старшему дошкольному возрасту ребенок понимает такие пространственные предлоги и наречия, как справа, сверху, слева, снизу. Также ориентируются в восьми направлениях: назад-вперед, вперед-направо, вперед-налево, налево-направо и так далее. Помимо этого, ребенок может определять «точки стояния», а точнее местонахождение самого человека по отношению к окружающим его объектам; местонахождения объектов относительно человека, который ориентируется в пространстве; определение пространственного расположения предметов относительно друг друга, то есть пространственных отношений между ними. А также ребенку доступны составления схем пространства.

Выводы по 1 главе

В рамках первого параграфа нами был проведён анализ литературных источников и позволил нам определить понятие «ориентировка в пространстве». В понятие пространственной ориентировки входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно ориентирующегося. Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий (местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами).

Ориентировка в пространстве происходит в несколько этапов:

– ориентировка на собственном теле (знание частей собственного тела, знание о пространственном расположении частей тела, обозначение расположение частей своего тела, соответствующими пространственными терминами, сравнение реальных пространственных отношений с их отображениями в зеркале);

– на плоскости (располагать предметы на поверхности стола слева направо и в названных направлениях, определять и словесно обозначать пространственное расположение игрушек и предметов);

– на листе бумаги (правая и левая, верхняя и нижняя стороны листа, середина);

– овладение квазипространственными представлениями (количественными пространственно-временными понятиями и их соотношениями, а также собственно лингвистическими представлениями).

В рамках второго параграфа нами были изучены этапы развития представлений у детей о местности и пространственных отношений между предметами на ней, помимо этого изучены основные критерии ориентировки в пространстве у старших дошкольников.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Зрение играет важную роль в ориентировании человека в окружающей действительности. В связи с этим знание характеристик нарушений зрения позволяет определить, особенности психофизического развития ребёнка при различных заболеваниях глаз.

Тифлопедагоги А. Г. Литвак, Ю. А. Кулагин, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева [7; 8; 9; 23; 34] и другие современные авторы отмечают, что у детей с нарушением зрения наблюдается значительное снижение остроты зрения, световой и цветовой чувствительности, сужение поля зрения, искажение пространственного восприятия, нарушение зрительного распознавания. При поражении органа чувств ребенок получает недостаточную информацию, в результате чего мир его ощущений становится менее ярким и красочным. Визуальные образы улучшаются путем введения дополнительных невизуальных раздражителей: тактильных, вкусовых, слуховых, кинестетических, статических.

Люди с остротой зрения от 0,05 % до 0,2 % относятся к категории слабовидящих, и могут функционировать с поддержкой зрения при соблюдении определенных гигиенических требований (С. Э. Аветисов)

В группу слабовидящих дошкольников входят дети с разной степенью слабовидения, а, следовательно, разнородность этой группы воспитанников характеризуется разной степенью ограничения в самообслуживании, в способности к самостоятельному передвижению, к деятельности (ее организации осуществлению).

По показателям остроты зрения на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции определяются три степени слабовидения (В. З. Денискина):

1. Слабовидение высокой степени: острота зрения – 0,05–0,09.
2. Слабовидение средней степени: острота зрения – 0,1–0,2.
3. Слабовидение слабой степени: острота зрения – 0,3–0,4.

На фоне первичной зрительной патологии у значительной части слабовидящих детей возникают и развиваются осложнения в виде:

- Снижения функционального состояния сенсорного и/или моторного аппаратов зрительной системы.
- Отягощения патологического процесса в виде органических изменений структур глаза или в виде обострения заболевания.

Изучая АООП дошкольного образования слабовидящих детей, стало известно, что первая группа осложнений включает амблиопию (рефракционную, анизометропическую, обскурационную) разных степеней, косоглазие. Осложнения этой группы, с одной стороны, ухудшают, затрудняют процесс зрительного восприятия слабовидящих детей окружающего мира, с другой стороны, их степень посредством мероприятий медицинской реабилитации возможно ослабить, что повысит зрительные возможности этой группы детей.

К осложнениям второй группы относятся изменения на глазном дне, в стекловидном теле в виде кровоизлияний, отслойки сетчатки при высокой миопии; смещение хрусталика, повышение внутриглазного давления и др. У слабовидящих дошкольников этой группы крайне важны знание и учет осложнений, т. к. к ним может привести игнорирование в жизнедеятельности детей с определенными клинико-патологическими характеристиками зрения факторов риска, и, как следствие, к значительному ухудшению зрения – вплоть до слепоты.

Анализ работ Л. А. Дружининой и Л. И. Плаксиной позволил установить, что, в первую очередь, у детей страдает зрительное восприятие.

Слабовидящие дети при восприятии сходных предметов и их изображений чаще всего не замечают имеющиеся между ними различия. Целенаправленный процесс зрительного восприятия растягивается во времени, поэтому требуются специальные коррекционные условия для формирования компенсаторных способов зрительной ориентации за счет словесной регуляции, расчленения процесса восприятия на отдельные подэтапы и этапы по уточнению, конкретизации, обогащению зрительной информации.

При нарушении зрительного восприятия искажаются такие его свойства как предметность (что часто приводит к схематизму зрительных образов) целостность (в результате чего восприятие становится фрагментарным, что обеспечивает неполное и неточное отображение в сознании ребенка внешнего мира); константность (что приводит к затруднениям в определении местоположения); обобщенность (что снижает возможность вычленять в объекте существенные признаки, внимание часто фиксируется на случайных элементах).

По мнению Л. Б. Осиповой, Л. И. Плаксиной, Е. Н. Подколзиной, Л. А. Ремезовой, у детей с нарушениями зрения затруднено восприятие формы, пропорций, пространственного расположения элементов, составляющих целое. Это связано с нарушением бинокулярного видения, глазодвигательных функций. При монокулярном зрении наблюдаются сложности в выделении объемных предметов в макропространстве, соотнесении расстояния, местоположения и взаимоотношений между объектами. Сложнее проходит соотнесение формы объемных предметов с заданными эталонами формы.

В. З. Денискина, Л. А. Дружинина, Л. И. Солнцева, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина [6; 13; 16; 24; 25] и другие отмечают, что нарушения функций зрения неизбежно отражаются и на представлениях. Характерной особенностью детей с нарушениями зрения является резкое сужение их круга представлений за счет частичного выпадения или редуцирования зрительных образов. Их представления отличаются фрагментарностью, схематизмом,

низким уровнем обобщенности.

Характеризуя особенности предметных представлений слабовидящих дошкольников, В. З. Денискина, М. И. Земцова, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, С. М. Хорош [6; 13; 16] отмечают, что формирующиеся у слабовидящих детей слабо дифференцированные, фрагментарные образы и трудности, испытываемые детьми при выделении наиболее существенных признаков и свойств предметов и явлений окружающего мира, проявляются впоследствии при узнавании предметов. Узнавание объектов при дефектах зрения осуществляется замедленно и менее полно, чем в норме, постепенно и зависит от чувственного опыта, который у слабовидящих весьма ограничен. Дети выделяют случайные признаки объекта, верные лишь в определенной ситуации. Таким образом, часто несущественный, случайный признак становится для слабовидящего дошкольника основным при узнавании и определении предметов. В результате образ не полный, лишен целостности, а иногда и неадекватен отображаемому объекту.

Схематизм особенно отчетливо проявляется при репродуцировании образов, бедных деталями и поэтому слабо дифференцированных. Так, например, слабовидящие не могут установить различие между птицами одного вида, не только на основе имеющихся представлений, но и во время восприятия. Наиболее характерные признаки: форма, величина и другие – остаются в тени, в результате чего образ памяти формируется как голая схема того или иного объекта.

По мнению А. Г. Литвака [7; 8; 9], у детей с нарушениями зрения страдает формирование понятий, знания их нередко формальны. Для них характерен вербализм – отсутствие представления, образа за произносимым или воспринимаемым словом, поэтому значения слов часто обеднены. У дошкольников ограничены представления о назначении предметов, о специфике их использования. Развитие памяти непосредственно связано с развитием ощущений, восприятия и представлений [7; 8; 9]. Анализ, который осуществляют слабовидящие при зрительном узнавании объектов, отличается

малой дифференцированностью выделяемых признаков. У них происходит увеличение времени запоминания и количества подкреплений для запоминания, недостаточное осмысление запоминаемого материала, недостаточно полное и замедленное восприятие материала, большой разброс индивидуальных различий памяти и ее процессов в сравнении с нормой.

В работах Л. В. Кузнецовой, Л. И. Плаксиной, Л. И. Солнцевой и других выявлено, что ограниченность внешних впечатлений детей с нарушениями зрения оказывает отрицательное влияние на формирование всех свойств внимания. Замедленность процесса восприятия сказывается на темпе переключения внимания и проявляется в неполноте и фрагментарности образов, в снижении объема и устойчивости внимания. Такие дети испытывают трудности и в концентрации внимания. Детям с нарушениями зрения характерно такое фиксированное положение головы и тела, которое способствует наиболее отчетливому слуховому восприятию.

Мышление, являющееся высшей степенью познавательной деятельности, зависит от других психических процессов. Как указывает М. И. Земцова, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева [6; 7; 8; 13; 16] сфера сопоставления и сравнения предметов у детей с нарушениями зрения сужена, дифференцировка сходных предметов затруднена, обобщения производятся в более суженной сфере опыта, при узнавании существенные связи обнаруживаются не сразу, нередко выступают побочные связи, малознакомые предметы обобщаются по единичным признакам. Однако неполноценность зрительных впечатлений не может исказить до неузнаваемости общий ход развития мышления.

Недоразвитие вышеперечисленных психических процессов сказывается на развитии речевой деятельности. Исследования С. А. Покутневой показали, что речь детей с нарушениями зрения имеет свои особенности изменяется темп развития, нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляется «формализм», накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием. У таких детей происходит отражение лишь части

предъявляемого материала, для которого характерны фрагментарность, отражение в основном предметного содержания, отсутствие отражения динамики; в речи таких детей отсутствуют развернутые высказывания, возникают трудности в соблюдении логичности связной речи.

Таким образом, недоразвитие вышеперечисленных психических процессов сказывается на различных видах деятельности ребёнка. Рассмотрим далее подробно особенности ориентировки в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

2.2 Особенности ориентировки в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

У детей дошкольного возраста должны быть сформированы представления о расположении объектов и предметов в окружающем пространстве по отношению к себе и предметам. Овладение пространственными представлениями определяется состоянием сенсорных функций, но в первую очередь, состоянием его зрения.

Е. Н. Подколзиной представлены основные причины трудности ориентировки в пространстве у слабовидящих детей [20]. К ним относятся:

1. Переоценка детьми своих зрительных возможностей, опора при ориентировке на неточное зрительное восприятие.
2. Искажение восприятия глубины пространства, удаленности предметов, расстояния между ними в связи с нарушением бинокулярного зрения.
3. Неумение пользоваться нарушенным зрением при ориентировке.
4. Недостаточное понимание предлогов и наречий в пространстве, неумение их использовать в речи.

У детей нарушена ориентировка в реальном пространстве. В исследованиях Л. Б. Осиповой обращается внимание на то, что сниженная острота зрения осложняет видение объектов; монокулярный характер зрения, нарушение глазодвигательных функций глаза затрудняют определение расстояния, направления, глубины пространства, зрительно-двигательную

ориентацию. Это является причиной снижения точности, ловкости выполнения движений, нарушения траектории движения рук при оперировании предметами, отсутствия умения менять направление, амплитуду, скорость движения руки в соответствии с заданными условиями. Это затрудняет передвижение в пространстве, а также и мобильность при ориентировке в пространстве [24].

Существуют трудности в ориентировке и в рабочей зоне, которые обуславливают недоразвитие предметной деятельности, неумение ориентироваться в предметах. За счет низкой остроты зрения, монокулярного видения пространства у детей с нарушениями зрения затрудняется ориентация в пространстве на уровне предметно-практических действий, так как многие из признаков зрительно не воспринимаются.

Н. М. Наумов отмечает, что человек ориентируется в пространстве, вступает во взаимодействие с предметами (объектами) и людьми, принимает решение, как поступить по отношению к тому или иному предмету (пропустить, пройти мимо, обойти или убрать его с дороги) [12]. Способность свободно ориентироваться на местности и взаимодействовать с окружающей средой называется мобильностью. Мобильность имеет очень важное значение в жизни. Она позволяет человеку быть самостоятельным, уверенным в себе. Мобильность помогает поддерживать постоянную связь с окружающим миром, благотворно влияет на психическое и физическое состояние, облегчает контакты с людьми, является необходимым условием для полноценного общения.

А. М. Витковская отмечает, что нарушение ориентировки в пространстве проявляется в различных видах деятельности, дети плохо ориентируются в пространстве, в предметно-практическом поле, при выполнении трудовых и предметных действий.

Л. А. Дружинина выявила, что у детей с нарушением зрения отсутствуют четкие представления о своем теле, а это делает невозможным

практическую ориентировку «на себе» и перенос действий в конкретные предметно-пространственные ситуации [24].

Мобильность и пространственная ориентация тесно связаны между собой. Пространственная ориентация сама по себе, без мобильности, не имеет смысла. Без пространственной ориентации человек не может взаимодействовать со средой, не может быть мобильным. Непосредственная связь пространственной ориентации людей с нарушениями зрения с их самостоятельным передвижением позволяет понимать пространственную ориентацию не только как собственно самостоятельное передвижение, но и как возможность заниматься активной деятельностью.

Дети дошкольного возраста нарушениями зрения при монокулярном характере зрения отстают от нормально видящих сверстников в процессе формирования у них пространственных представлений. Для детей данной категории характерна малая двигательная активность, ограниченные возможности практической микро и макроориентировки, отмечаются затруднения в словесных обозначениях пространственных отношений, в выделении объемных предметов, определении расстояния и удаленности.

Отражение пространства и пространственных отношений носит диффузный, нерасчлененный характер. В результате нарушения глазодвигательных функций снижен зрительный контроль, отсюда ошибки выделения детьми формы, величины, пространственного расположения предметов (Л. И. Плаксина, Е. Н. Подколзина).

Овладение ориентировкой в пространстве слабовидящим детям – процесс сложный и длительный, требующий настойчивости, терпения и огромного желания помочь таким детям адаптироваться к условиям жизни на ограниченной сенсорной основе.

Таким образом, только к концу дошкольного возраста, но не обязательно у всех детей складывается ориентировка в пространстве, независимая от собственной позиции, умение менять точки отсчета. Такая ориентировка может быть, однако, сравнительно легко сформирована у детей

при помощи обучения, в котором они сами меняют пространственные отношения между предметами.

2. 3 Роль моделирования в развитии ориентировки в пространстве слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Ориентировка в пространстве сама по себе невозможна, необходима коррекционная работа. Существует программа по ориентировке в пространстве (Л. И. Плаксина, Г. В. Никулина, Л. В. Фомичева) и определенные задачи, которые необходимы для развития ориентировки в пространстве:

1. Передвигаться в пространстве, ориентируясь по схеме пути.
2. Словесно обозначать направления, начерченные на схеме пути.
3. Составлять простейшие схемы пространства (размещения игрушек на поверхности стола, в шкафу, в кукольном уголке).
4. Располагать и находить предметы в реальном пространстве, ориентируясь по схеме. Словесно обозначать расположение предметов в реальном пространстве и на схеме.
5. Моделировать пространственные отношения (кукольная комната, шкаф с игрушками)/
6. Развивать навыки микроориентировки на поверхности листа бумаги, фланелеграфа, стола, грифельной доски. Учить располагать предметы в названных направлениях микропространства (сверху-вниз и снизу-вверх, справа налево и слева направо, в правом верхнем углу и в левом нижнем углу)/
7. Последовательно выделять, словесно обозначать и воспроизводить взаимное расположение игрушек, геометрических фигур, предметов в микропространстве по отношению друг к другу.

Помимо этого, необходим дидактический материал. Реализация задач, направленных на развитие восприятия глубины пространства и развитие пространственных представлений и навыков ориентировки, предполагает в качестве основной цели формирование представлений о пространстве и

пространственных отношениях. В ходе коррекционных занятий необходимо учить младших дошкольников с нарушениями зрения ориентироваться в большом пространстве, используя знания о предметном мире. Материал обучения должен включать:

1. Единичные объекты или группы хорошо узнаваемых объектов-ориентиров.
2. Объекты зрительного восприятия для возможности уточнения взаимного расположения частей в предмете (танграммы, карточки для обводки или дополнение контура предмета, пересекающиеся контуры).
3. Реальные объекты большого пространства по изучаемой теме.

Одним из средств развития ориентировки в пространстве можно считать моделирование. В рамках работы остановимся на характеристике понятия.

Исследование объектов, процессов или явлений путем построения и изучения их моделей для определения или уточнения характеристик оригинала называется моделированием.

Моделирование – это метод познания, состоящий в создании и исследовании моделей. Теория замещения объектов-оригиналов объектом моделью называется теорией моделирования (В. А. Штофф).

Вопросы моделирования рассмотрены в работах логико-философского плана с позиций использования моделей для изучения тех или иных свойств оригинала, или его преобразования, или замещения оригинала моделями в процессе какой-либо деятельности (И.Б. Новиков, Н.А. Уемов, В.А. Штофф).

В философском словаре моделирование определяется как метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими.

Г. А. Балл под моделированием понимает создание модели, опосредующей отношения познающего субъекта и познаваемого объекта.

Моделирование – это метод опосредованного познания, при котором изучается не интересующий нас объект, а его заместитель (модель), способный замещать его в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом и дающий при его исследовании новую информацию о моделируемом объекте (П. Я. Гальперин)

А. Н. Аверьянов дает следующее определение моделирования: Моделирование – это опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система:

- 1) находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом;
- 2) способная замещать его в определенных отношениях;
- 3) дающая при её исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте.

Визуализация логико-математических свойств и зависимостей в дошкольном образовании опирается на разнообразные модели предметных областей. Под моделированием, в данном случае, понимают обобщенное интеллектуальное умение детей заменять реальные объекты и отношения моделями в виде изображений образами, знаками, фишками-эквивалентами (А. В. Белошистая, Л. Г. Петерсон, А. А. Столяр, Т. В. Тарунт аева, Е. Е. Шулешко).

Применительно к возрастным особенностям детей 6-7 лет важно, что моделирование – это замещение одного объекта (оригинала) другим (моделью) и фиксация и изучение свойств модели. Замещение производится с целью упрощения, ускорения изучения свойств оригинала. Оригинал и модель сходны по одним параметрам и различны по другим.

Рассмотрим принципы моделирования. С. И. Архангельский выделяет принципы моделирования:

1. Принцип наглядности (модели чувственно воспринимаемы и представляют собой наглядный образ моделируемого объекта).

2. Принцип определенности (выделение отдельных сторон изучения).

3. Принцип объективности (независимость проведения исследования от личного мнения исследователя).

Г. А. Балл выделяет в процессе моделирования четыре этапа:

1) выделение существенных черт оригинала;

2) построение и изучение модели (то есть формирование представления об элементах, составляющих исходный объект);

3) перенос знаний с модели на оригинал (формирование знаний об объекте);

4) практическая проверка полученных знаний, их использование для построения обобщающей теории объекта, его преобразования или управления им.

В исследовании А. А. Садыковой выделены пять этапов моделирования:

1) выделение существенных свойств (анализ ситуации, выделение свойств, абстрагирование от свойств, несущественных для данной ситуации, фиксирование выделенных свойств в виде схемы, чертежа);

2) построение модели (формализация – описание отношения между элементами ситуации на математическом языке, составление математической задачи);

3) изучение модели (решение полученной математической задачи);

4) использование результатов решения математической задачи для исходной ситуации;

5) проверка результатов (соотнесение результатов, полученных в процессе решения задачи с данной ситуацией).

С психолого-дидактической точки зрения, под моделью понимают систему объектов или знаков, воспроизводящую ряд существенных свойств системы-оригинала на основе поэтапно организованной дедукции или

индукции, ведущей, возможно, к получению новой информации (П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, Н. Ф. Талызина).

Математической моделью можно назвать любую совокупность элементов и связывающих их операций (Л. Д. Кудрявцев, И. Б. Новик, Г. И. Рузавин, В. А. Штоф).

В. А. Штоф определяет модель как «средство отображения, воспроизведения той или части действительности с целью ее более глубокого познания от наблюдений и эксперимента к различным формам теоретических обобщений».

На основе приведенных определений можно сделать определённые выводы:

- моделирование является средством получения определенных сведений об изучаемом объекте, когда непосредственное изучение объекта затруднено, невозможно или нецелесообразно,

- объектом моделирования является модель, так как при моделировании познание переключается от интересующего нас объекта на исследование вспомогательного объекта (модели),

- моделирование используется для изучения отдельных, специально выделенных сторон объекта,

- по результатам наблюдений, опытов, измерений, расчетов, логического анализа, проводимых на моделях, можно делать выводы о явлениях, происходящих в реальности,

- моделирование осуществляется субъектом с конкретной целью,

- так как построение и исследование моделей осуществляется познающим субъектом (человеком), то моделирование можно рассматривать как деятельность.

Психологические исследования А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Л. А. Венгера позволяют утверждать, что еще в дошкольном детстве формируется общая познавательная способность ребенка – способность к опосредствованию, одним из видов которой является способность к

наглядному моделированию. Под наглядным моделированием психологи понимают совокупность действий по построению, преобразованию и использованию наглядно воспринимаемой системы (схемы, абстракции, модели), «элементы которой находятся в отношении подобия к элементам некоторой другой системы» (А. Н. Леонтьев). В основе моделирования лежит принцип замещения реального предмета, явления, факта другим предметом, изображением, знаком, символом.

Выделяют три вида моделей:

1. Предметная модель в виде физической конструкции предмета или предметов, закономерно связанных (плоскостная модель фигуры, воспроизводящая его главные части, конструктивные особенности, пропорции, соотношения частей в пространстве).

2. Предметно-схематическая модель. Здесь выделенные в объекте познания существенные компоненты и связи между ними обозначаются с помощью предметов-заместителей и графических знаков.

3. Графические модели – это обобщённо передающие разные виды отношений (графики, формулы, схемы).

Согласно трактовкам Л. А. Венгера, Б. А. Глинского о сочетании структурно-функциональных моделей, наиболее приемлема классификация по характеру моделей, здесь речь идет о предметном моделировании (модель воспроизводит геометрические характеристики объекта), и знаковом моделировании (моделями служат знаковые образования – схемы, чертежи, графы, буквы, цифры).

Возможность моделирования, то есть переноса результатов, полученных в ходе построения и исследования моделей, на оригинал, основана на том, что модель в определённом смысле отображает (воспроизводит) какие-либо его стороны и предполагает наличие соответствующих теорий или гипотез. С помощью моделирования удаётся свести изучение сложного к простому, невидимого и неосязаемого к видимому и осязаемому, незнакомого к знакомому (Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко).

Л. А. Венгер утверждает, что старшие дошкольники осваивают использование модели как опоры действий для выделения и удерживания основания группировки предметов и установления связей, и в результате этого моделирование становится способом познания.

Требования к модели:

1. Модель должна быть аналогична объекту, четко отражать основные выделяемые признаки; нести элемент обобщения.
2. Быть простой для восприятия, построения, использования; быть действенной.
3. При выборе модели учитывают возраст детей, содержание осваиваемых знаний, уровень развития познавательных умений, особенности восприятия модели.

В методических разработках выделяют этапы, предусматривающие развитие некоторых умений моделирования и использования модели в ходе освоения усложняющегося содержания. Так, возможна этапность развития моделирования в сочетании с освоением детьми усложняющегося математического содержания: от расширения опыта установления связи реальность (предмет)-модель в процессе выделения свойств – к развитию. Практических умений моделирования в процессе установления и измерения различных отношений и далее к активизации самостоятельного и совместного взрослым моделирования в процессе обобщения представлений о свойствах и отношениях.

Моделирование можно использовать на занятиях по ориентировке в пространстве, для этого необходимо оборудование. Прежде всего, для моделирования можно использовать:

1. Схемы.
2. Модели пространства.
3. Мелкие игрушки для моделирования пространства и его обыгрывания.
4. Символы для символического обозначения предметов.

В настоящее время также используются специальные приборы, дидактические пособия, которые специально созданы для обучения детей ориентированию в пространстве. Одним из специальных приборов является тифлоприбор «Ориентир» – это учебное пособие, предназначенное для коррекционной работы по пространственной ориентировке с детьми и взрослым населением со сниженным зрением. Рекомендуется для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Он предназначен для построения на плоскости различных планов местности, маршрутов движения, планов зданий и часто посещаемых помещений административных зданий, а также различных элементарных схем, графиков, геометрических фигур и т.д.

Прибор состоит из пластин (полей построения), магнитных элементов (фигур), магнитных полос и металлических скобок. Всё содержимое прибора находится в ячейках пластмассового футляра. Пластины, предназначенные для поля построения, находятся на внутренней поверхности крышки футляра. Для того, чтобы достать пластину необходимо привести специальный флажок в горизонтальное положение. Каждая пластина состоит из металла (белый цвет), наклеенного на оргалит. Поле построения формируется на горизонтальной поверхности посредством соединения пластин. Форма и размер поля определяется пользователем. Каждый элемент прибора может выполнять различные функции. Например, большой белый прямоугольник может быть представлен в качестве этажа дома или в качестве стола в комнате; домик может быть представлен в качестве сельского или дачного домика, или в качестве торгового павильона. Выбор функций элементов прибора зависит от поставленной цели пользователем. Все элементы прибора – магнитные, поэтому они достаточно хорошо держатся на поле построения.

Магнитные полосы предназначены для построения маршрутов движения (дом-магазин), (дом-поликлиника), причем, проезжие дороги можно обозначать широкими полосами, а тротуары – узкими. Эти полосы используются в качестве обозначения контуров зданий, квартир, комнат.

Используя этот дидактический материал, дети могут создавать модели

пространства. Например, для развития ориентировки в пространстве посредством моделирования, детям можно дать такие задания, как: «Составить модель кукольной комнаты», «Сделай так же», «Что изменилось?».

Выводы по 2 главе

Овладение ориентировкой в пространстве слабовидящим детям – процесс сложный и длительный, требующий настойчивости, терпения и огромного желания помочь таким детям адаптироваться к условиям жизни на ограниченной сенсорной основе.

Только к концу дошкольного возраста, но не обязательно у всех детей складывается ориентировка в пространстве, независимая от собственной позиции, умение менять точки отсчета. Такая ориентировка может быть, однако, сравнительно легко сформирована у детей при помощи обучения, в котором они сами меняют пространственные отношения между предметами, рассматривают их с разных позиций и обозначают словесно.

Одним из средств развития ориентировки в пространстве можно считать моделирование. В рамках работы остановимся на характеристике понятия.

Исследование объектов, процессов или явлений путем построения и изучения их моделей для определения или уточнения характеристик оригинала называется моделированием.

Моделирование можно использовать на занятиях по ориентировке в пространстве, для этого необходимо оборудование. Прежде всего, для моделирования можно использовать:

1. Схемы.
2. Модели пространства.
3. Мелкие игрушки для моделирования пространства и его обыгрывания.
4. Символы для символического обозначения предметов.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

3.1. Методики изучения формирования ориентировки в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Для того чтобы определить содержание коррекционной работы по ориентировке в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, необходимо более подробно изучить навыки и умения восприятия пространственных отношений и ориентировки в пространстве.

Для изучения ориентировки в пространстве мы на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 г. Челябинска» (МБОУ «С(К)ОШ № 127 г. Челябинска» ДО) организовали исследование.

В исследовании участвовали пятеро слабовидящих детей старшего дошкольного возраста. Для изучения ориентировки в пространстве мы использовали диагностическую методику тифлопедагогического обследования дошкольников с нарушениями зрения автора Л. Б. Осиповой, в которой есть разделы «Восприятие пространственных отношений» и «Ориентировка в пространстве», которая предполагала проведение диагностики на базе детского сада.

Обследование включает выполнение двух серии заданий.

I серия. Восприятие пространственных отношений.

Цель: изучить восприятие пространственных отношений у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Детям было предложено выполнение четырех заданий, направленных на выявление особенностей: понимания пространственных предлогов и наречий (действие с игрушкой, словесное, образной), оценки удаленности в большом пространстве, микроориентировки на листе (верх – низ, право – лево, середина

(центр), направления (сверху вниз, др.), умение составлять схемы пространства.

1. Понимание пространственных предлогов и наречий. Выявление понимания предлогов и наречий из, на, под, по, в, к, за, рядом, над, перед, между, впереди, вперёд, сзади, назад, вверху, вверх, внизу, вниз, справа, слева, направо, налево, вокруг, кругом. В качестве материала используются игрушки, предметы реального пространства; сюжетные картинки. Ребенок выполняет задания по словесной инструкции педагога, словесное обозначение пространственного положения предмета. Примерные задания: «Поставь игрушку в шкаф», «Прокати шарик по дорожке», «Где находится машина?», «Что расположено между шкафом и стулом?», «Посмотри на картинку и расскажи, где стоит мальчик (др.)».

2. Оценка удаленности в большом пространстве. Выявляется знание понятий «высоко – низко», «далеко – близко» с точкой отсчёта от себя и от предметов в одном и в разных направлениях. В качестве материала используются игрушки, предметы реального пространства. Ребенок выполняет задания по словесной инструкции педагога, зрительно оценивает удаленности объекта: «Что висит выше: шарик или кубик?», «Какие предметы далеко от тебя, близко к тебе?», «Что дальше: мяч или пирамидка; стул или шкаф?», «Что ближе к столу: кукла или машина?».

3. Микроориентировка на листе. Выявить знания понятий «верх», «низ», «середина», «справа от, середины», «слева от середины», «сверху-вниз», «снизу-вверх», «слева-направо» и в разных направлениях; «в правом нижнем углу», «в левом верхнем» и т.д. В качестве материала лист бумаги, набор геометрических фигур. Выкладывание геометрических фигур по словесной инструкции педагога; показ направлений движения: «Положи кружок на верхнюю сторону листа, треугольник – на нижнюю, квадрат – посередине и т.п.», «Расскажи, где расположены фигуры», «Проведи по листу пальчиком: сверху вниз, снизу вверх и т.п.».

4. Составление схемы пространства. Выявить умение соотнесения

расположения предметов в реальном пространстве со схемой: умение передавать пространственные отношения в схеме. В качестве материала используются реальные объекты (мебель) помещения (кабинет или др.), лист бумаги, карандаш. Ребенку дается задание составить схемы реального пространства. Примерные задания: «Расскажи, как расположена мебель в помещении (кабинете), нарисуй на листе мебель (при затруднении: выложи из геометрических фигур) так же, как она расположена в помещении».

II серия. Ориентировка в пространстве.

Цель: изучить особенности ориентировки в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Детям было предложено выполнение пяти заданий: ориентировка на себе (части тела), ориентировка относительно себя, ориентировка относительно предмета (другого человека), ориентировка по схеме, ориентировка с помощью слуха, обоняния.

1. Ориентировка на себе. Выявляется знание частей тела и их пространственного расположения (вверху - внизу, спереди - сзади, правая - левая). В качестве материала используется либо собственное тело ребёнка, либо кукла. Ребёнок должен найти и показать части тела по словесной инструкции педагога, проговаривая пространственное положение частей тела. Примерные задания: «Покажи голову, нос...», «Что у тебя одно? Что у тебя по два?», «Где у тебя находится живот?», «Что у куклы сзади?», «Возьми карандаш в правую руку» и т.д.;

2. Ориентировка относительно себя. Выявляется знание понятий «вперёд», «назад», «вверх», «вниз», «направо», «налево», «вперёд направо», «вперёд налево», «назад направо», «назад налево», «впереди», «сзади», «вверху», «внизу», «справа», «слева», «впереди справа», «впереди слева», «сзади справа», «сзади слева» – относительно себя. В качестве материала используются флажок и игрушки. Ребёнок выполняет задания по словесной инструкции педагога: «Покажи флажком вперёд, направо...», «Пройди

направо, повернись и пройди назад...», «Назови все игрушки, которые стоят впереди, справа от тебя...» и т.д.;

3. Ориентировка относительно предмета. Выявляется знание понятий впереди, сзади, вверху, внизу, справа, слева, впереди справа, впереди слева, сзади справа, сзади слева относительно предмета или другого человека. В качестве материала используется набор мелких игрушек или предметы реального пространства. Ребёнок выполняет действия с игрушками по словесной инструкции педагога, словесно обозначает пространственные отношения: «Поставь зайчика справа от ёлки, за ёлку, перед домиком...», «Что находится слева от...?», «Расскажи, где находится шкаф»;

4. Ориентировка по схеме. Выявляется умение соотносить расположение предметов в реальном пространстве со схемой. В качестве материала используется схема кукольной комнаты; кукольная мебель, соответствующий набор геометрических фигур. Ребёнок моделирует простейшие пространственные отношения из строительного материала, геометрических фигур, словесно обозначает местоположение. Примерные задания: «Какая мебель нарисована на схеме? Расскажи, где она находится. Расставь мебель на фланелеграфе так же, как она расположена на схеме», «Составь из геометрических фигур свою схему комнаты. Чем она отличается от моей схемы?»

5. Ориентировка с помощью слуха, обоняния

Выявляется ориентировка в окружающем пространстве с привлечением слуха, обоняния. В качестве материала используются звучащие предметы (колокольчик, будильник, радио и др.), фонограммы (звуки природы, города, бытовые звуки), набор запахов (присущий предметам: овощи, фрукты, мыло и др.; присущий помещениям: кабинет врача, кухня и др.). Ребёнок определяет направление, место звучания предмета. Примерные задания: «Иди в ту сторону, откуда позвали», «Угадай, кто позвал», «Иди на звук колокольчика», «Угадай, чем пахнет; где так пахнет?», «Что это за звуки; что это и где это

можно услышать?», «Приближается звук или удаляется?», «Быстро движется или медленно (по звуку, по запаху)?»

Критериями оценки выполнения заданий являлись: самостоятельность, правильность выполнения заданий.

Данные ранжировались по трем уровням:

1 уровень – самостоятельное и правильное выполнение задания.

2 уровень – необходима организация и стимулирующая помощь педагога, допущение 1-2 ошибок, которые ребенок не всегда самостоятельно замечает и исправляет; не всегда выполнение заданий в полном объеме.

3 уровень – необходима практическая помощь педагога, допущение ребенком более 2-х ошибок, которые он не замечает и не исправляет даже при организующей помощи педагога, хаотичное выполнение, отсутствие интереса к выполнению заданий. Дети данного уровня испытывают затруднения, из-за чего отказываются выполнять задания, малоинициативные.

В протоколе уровень отмечается соответствующей цифрой или 1 уровень – высокий, 2 уровень – средний, 3 уровень – низкий.

3.2 Состояние ориентировки в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Рассмотрим полученные данные.

Результаты выполнения детьми первой серии заданий по восприятию пространственных отношений представлены в таблице 2.

1. Понимание пространственных предлогов и наречий (действия с игрушкой, словесное обозначение). Это задание не вызывало трудностей у 20 % детей; небольшие трудности испытывали 40 % детей; особые трудности испытали 40 % детей, которые выполняли действия по словесной инструкции педагога, не всегда понимали словесной инструкции педагога, не могли обозначить пространственное положение предметов при помощи предлогов и наречий, не понимали значение таких предлогов, как : «между, перед, вокруг, кругом». Например, Ребёнок 2, выполняя упражнение «Посмотри на картинку.

Где стоит мальчик?» не мог ответить на вопрос даже после наводящего вопроса педагога не понимал инструкцию педагога.

Таблица 2 – Результаты выполнения детьми первой серии заданий по восприятию пространственных отношений (в %)

Уровни	Исследуемые параметры							
	1. Понимание пространственных предлогов и наречий (действи с игрушкой, словесное обозначение)	2. Оценка удалённости в большом пространстве	3. Микроориентировка на листе					4. Составление схемы пространства
верх-низ			право - лево	середина (центр)	направления (сверху вниз, др.)	верхний правый угол, др		
Высокий	20	60	100	20	20	20	80	–
Средний	40	20	–	40	80	60	20	20
Низкий	40	20	–	40	–	20	–	80

2. Оценка удалённости в большом пространстве. Это задание не вызывало трудности у 60 % детей; небольшие трудности испытывали 20 % детей; при этом особые трудности испытали 20 % детей, при выполнении задания Ребёнок 5 путал значение слов «высоко-низко» и «далеко-близко». Например, Ребёнок 3, выполняя упражнения «Что висит выше: шарик или кубик?», «Какие предметы далеко от тебя, близко к тебе?», «Что дальше: мячик или пирамидка; стул или шкаф?», «Что ближе к столу: кукла или мячик?», правильно зрительно оценивал удаленность объекта.

3. Микроориентировка на листе.

– направление (сверху-вниз, снизу-верх). Это задание не вызывало трудностей у 100 % детей. Например, у Ребёнка 3 не было никаких трудностей в выполнении задания, он выкладывал геометрические фигуры по словесной инструкции педагога, при этом правильно показывая направления движения; рассказывал, где расположены фигуры и о их перемещении, правильно проводил пальчиком по листу бумаги сверху-вниз, снизу-верх.

– направление (право-лево), это задание не вызывало трудностей у 20 % детей; небольшие трудности испытывали 40% детей; особые трудности

испытывали 40 % детей. Например, Ребёнок 4 не понимал словесной инструкции педагога, не мог определить правую, левую сторону на листе бумаги, следовательно, не мог расположить геометрические фигуры на листе бумаги в заданном направлении.

– направление середина-центр, это задание не вызывало трудностей у 20 % детей; небольшие трудности испытывали 80 % детей; особые трудности, выполняя это задание, дети не испытывали. Например, у Ребёнка 5 не было никаких трудностей в выполнении задания, девочка понимала и четко выполняла инструкции педагога, рисовала в центре листа, помещала в центр геометрические фигуры, показывала пальчиком середину листа.

– направления (сверху-вниз, снизу-верх), это задание не вызывало трудностей у 20 % детей; небольшие трудности испытывали 60 % детей; особые трудности испытывали 20 % детей. Например, у Ребёнка 1 были иногда трудности в выполнении этого задания; он выкладывал геометрические фигуры по словесной инструкции педагога, но при этом иногда ошибался при показе направления движения; при рассказе где расположены фигуры и о их перемещении, делал ошибки, но самостоятельно их исправлял.

– определить верхний правый угол, верхний левый угол, нижний правый угол, нижний левый угол на листе бумаги. Это задание не вызывало трудностей у 80 % детей; небольшие трудности испытывали 20 % детей; особые трудности, выполняя это задание, дети не испытывали. Например, Ребёнок 4 не понимал словесной инструкции педагога, не мог определить верхний правый угол, верхний левый угол, нижний правый угол, нижний левый угол на листе бумаги, он путал местами направления, вместо верхнего левого угла он располагал геометрические фигуры по центру.

4. Составление схемы пространства. Это задание вызвало трудностей у 100 % детей; небольшие трудности испытывали 20 % детей; особые трудности испытывали 80 % детей. Например, задание расположить предметы в реальном пространстве со схемой; умение передавать пространственные отношения в схеме («Нарисуй на листе мебель так же, как она расположена в

помещении») у Ребёнка 2 были трудности в выполнении этого задания, он не смог нарисовать, но при изменении задания «Выложи из геометрических фигур расположение мебели так же, как она расположена в помещении», с заданием справился самостоятельно, иногда делал ошибки при выполнении, но сам их и исправлял.

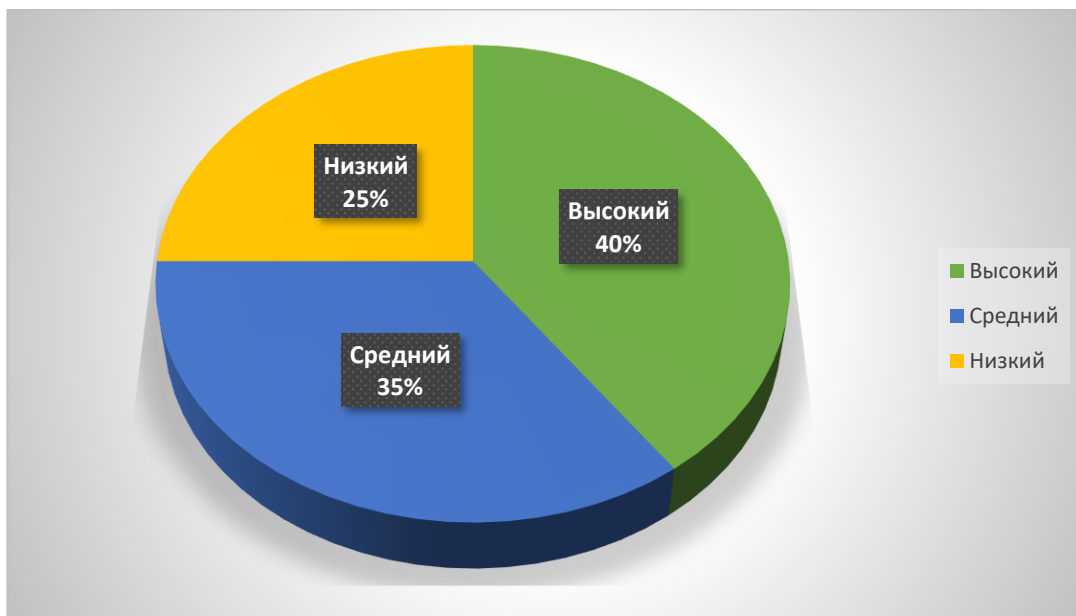


Рисунок 1 – Распределение детей по уровням восприятия пространственных отношений

Нами был проведен эксперимент, который выявил уровень развития восприятия пространственных отношений у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста (рисунок 1). Получили следующие показатели: высокий уровень 40 %, средний уровень 35 %, низкий уровень 25 %. Преобладающий уровень развития восприятия пространственных отношений у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста – высокий 40 %.

Рассмотрим результаты выполнения детьми второго задания (таблица 3).

При обследовании состояния у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения по восприятию пространственных отношений мы выявили следующее:

Таблица 3 – Результаты выполнения детьми второй серии заданий по ориентировке в пространстве (в %)

Уровень	Исследуемые параметры										
	1. Ориентировка на себе (части тела)			2. Ориентировка относительно себя						3. Относительно предмета (4-ый год обучения)	4. Ориентировка по схеме, моделирование пространства, чтение
верх-низ	впереди-сзади	лево-право	вверх вниз	вперёд	назад	направо налево	вперёд направо, назадналево.				
Высокий	60	20	—	20	—	40	—	—	20	—	—
Средний	20	60	40	60	20	20	60	80	—	20	60
Низкий	20	20	60	20	80	40	40	20	80	80	40

1. Ориентировка на себе (части тела).

– верх-вниз, вниз-верх, это задание не вызывало трудности у 60 % детей, небольшие трудности испытывали 20 % детей, особые трудности, выполняя это задание, испытали 20 %. Дети находили и показывали части тела сначала неправильно, просили повторить инструкцию педагога, а потом исправлялись и называли правильно. Например, Ребёнок 3, выполняя задания «Какие части тела ты знаешь и где они расположены?», находил и показывал части тела по словесной инструкции педагога, проговаривал пространственное положение частей тела.

– впереди-сзади. Это задание не вызывало трудности у 20 % детей, небольшие трудности испытывали 60 % детей, особые трудности, выполняя это задание, испытали 20 % детей. Дети, выполняя это задание отвлекались и называли пространственное расположение частей тела не только впереди и сзади, но и слева и справа. Например, у Ребёнка 5 выполнение задания не вызывало трудностей, он знает части тела и их пространственное расположение (впереди – сзади).

– лево-право. Это задание вызвало трудности у 100 % детей, всем детям потребовалась помощь, небольшие трудности испытывали 40 % детей,

они изначально перепутали стороны, но по замечанию педагога, исправились, особые трудности испытали 60 % детей, дети отвлекались и отводили взгляд на шкаф с игрушками. Например, Ребёнок 2, не мог показать, где у него правая рука, где левая рука. Он делал ошибки в показе, путался; самостоятельно не мог определить, выполнил задание только после наводящих вопросов педагога с большим трудом.

2. Ориентировка относительно себя.

– вверх-вниз. Это задание не вызывало трудностей у 20 % детей, Ребёнок 3 правильно определил направления, небольшие трудности испытывали 60 % детей, дети показывали «вперёд и назад», но потом быстро исправлялись, особые трудности выполняя это задание, испытали 20 % детей, Ребёнок 5 не мог определить направления даже с подсказкой педагога.

– вперед. Это задание вызвало трудности у 100 % детей, всем детям потребовалась помощь, небольшие трудности испытывали 20 % детей, Ребёнок 1 раскачивался из стороны в сторону, особые трудности выполняя это задание испытывали 80 % детей, дети не могли понять суть задания и не стали его выполнять, даже после повторного проговаривания инструкции педагогом.

– назад. Это задание не вызывало трудности у 40 % детей, небольшие трудности испытывали 20 % детей, Ребёнок 4 сначала показал неправильное расположение, но позже исправился самостоятельно, особые трудности выполняя это задание испытали 40 % детей, дети были не заинтересованы в выполнении данного задания, тянулись к игрушкам и хотелось выйти в группу.

– направо-налево. Это задание вызвало трудности у 100 % детей, всем детям потребовалась помощь, это задание вызывало небольшие трудности, которые испытывали 60 % детей, у детей иногда возникали трудности в выполнении задания, они не понимали инструкцию педагога, делали ошибки, но самостоятельно их исправляли, особые трудности испытывали 40 % детей, они не были заинтересованы в выполнении задания и рассматривали различные шкафы с игрушками и дидактическими

материалами.

– вперед-налево, назад-направо и т. д. Это задание вызывало трудности у 100 % детей, всем детям потребовалась помощь, это задание вызывало небольшие трудности, которые испытывали 80 % детей, дети путались в направлениях и называли их в разнбой, особые трудности испытывали 20 % детей. Например, у Ребёнка 4 иногда возникали трудности в выполнении задания, он понимал инструкцию педагога, делал ошибки, но самостоятельно их исправлял.

3. Относительно предмета. Это задание не вызывало трудностей у 20 % детей, ребёнок самостоятельно выполнил задания «Поставь зайчика справа от елки, за елку, перед домиком», «Что находится слева от...?», «Расскажи, где находится шкаф», «Назови все предметы, которые находятся справа от меня (товарища)», особые трудности испытывали 80 % детей. Например, Ребёнок 3, выполняя задания «Поставь зайчика справа от елки, за елку, перед домиком», «Что находится слева от...?», «Расскажи, где находится шкаф», «Назови все предметы, которые находятся справа от меня (товарища)», не смог обозначить пространственные отношения, путался в направлениях (справа-слева).

4. Ориентировка по схеме, моделирование пространства, чтение схемы. Это задание вызвало трудности у 100 % детей, всем детям потребовалась помощь педагога, небольшие трудности испытывали 20 % детей, Ребёнку 3 потребовалась помощь педагога, он не мог самостоятельно справиться с заданиями, особые трудности испытали 80 % детей. Например, Ребёнку 1 было очень трудно соотносить расположение предметов в реальном пространстве со схемой, передвигаться в пространстве относительно заданной схемы, ориентируясь по схеме пути.

5. Ориентировка с помощью слуха, обоняния. Это задание вызвало трудности у 100 % детей, небольшие трудности испытывали 60% детей. Например, Ребёнок 5, без труда выполнял задания «Иди на звук колокольчика», «Угадай, чем пахнет; где так пахнет?», ребенок понимал инструкцию педагога, самостоятельно выполнял задания, но на задании

«Приближается предмет или удаляется» начал путаться, но попросил помощи у педагога, особые трудности испытали 40 % детей, было затруднительно выполнять задание «Иди на звук колокольчика», путались в направлениях.

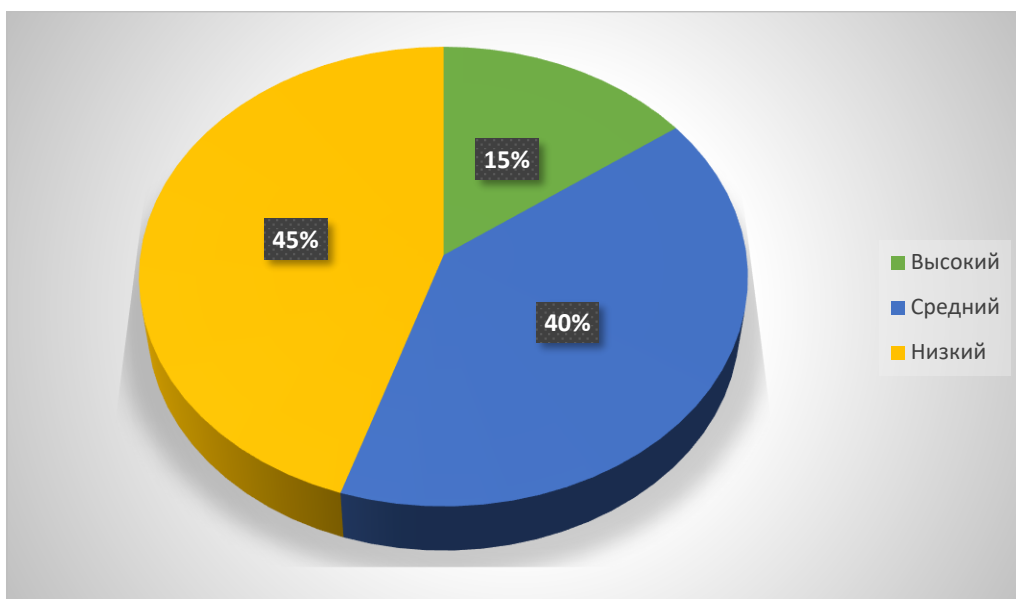


Рисунок 2 – Распределение детей по уровням ориентировки в пространстве

Нами был проведен эксперимент, который выявил уровень развития ориентировки в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста (рисунок 2). Получили следующие показатели: высокий уровень 15 %, средний уровень 40 %, низкий уровень 45 %. Преобладающий уровень развития ориентировки в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста – низкий 45 %.

3.3 Коррекционная работа по развитию ориентировки в пространстве слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством моделирования

В основу занятий было положено обучение детей моделированию пространства, пространственных взаимоотношений, моделирование самого предмета с учётом его пространственных признаков с помощью различного дидактического материала и моделей.

Коррекционная работа проводилась на занятиях по развитию ориентировки в пространстве. Занятия проводились раз в неделю тифлопедагогом в соответствии с календарным планом.

При определении содержания коррекционной работы мы опирались на конспекты коррекционных занятий по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире авторов Л. Б. Осиповой и Ю. Ю. Стахеевой.

Для организации занятий нами были использованы такие виды моделирования, как: моделирование на доске с прорезями, на перфорированной доске, на фланелеграфе, моделирование с помощью фишек и игрушек-моделей на штырьках.

Дополнительными средствами выступали макеты пространства, вырезанные геометрические фигуры, сюжетные изображения, карточки с изображениями, карта-путь, игрушечные машинки, карточки-ориентиры, фишки, звуковые ориентиры (звуки птиц).

Нами было разработано девять технологических карт, на такие темы, как: «Кукольная комната», «Птицы», «Цветы», «В саду у бабушки», «Прогулка в парке», «Улицы города», «Накрываем на стол», «Транспорт», «Наступила весна». В каждой технологической карте была описана задача по моделированию (Приложение 1).

Технологическая карта включала следующие компоненты:

- вид деятельности;
- содержание заданий;
- формируемые приемы;
- дидактическое обеспечение.

Такое содержание технологических карт позволяет грамотно подходить к организации работы по развитию ориентировки в пространстве.

На занятиях были использованы различные виды деятельности, чаще всего мы использовали анализ пространственных взаимоотношений объектов и воспроизведение их с помощью мелких предметов, воспроизведение

удалённости пространства, анализ карты-путь с ориентирами и прохождение её по словесной инструкции.

В графе «Содержание заданий» прописывалась краткая инструкция, порядок, ход выполнения задания детьми.

В графе «Формируемые приёмы» мы прописывали формируемые у ребёнка приёмы выполнения заданий детьми, что предполагалось нам увидеть от ребёнка (словесное обозначение, порядок выполнения задания, сравнение с образцом, положение рук при выполнении задания, устная инструкция)

В графе «Дидактическое обеспечение» в каждом занятии нами было описано дидактическое обеспечение для выполнения ребёнком этого задания.

К каждому занятию в технологических картах были прописаны три вида задач:

1. Образовательная. Она отражала сущность обучения ребёнка моделированию, для этого мы использовали модели на штырьках, доску с прорезями, перфорированную доску, фланелеграфы, а также мелкие предметы-игрушки и карту-путь с ориентирами.

2. Развивающая. Решение данной задачи способствовало реализации первой задачи, среди решения развивающих задач были упражнения в словесном обозначении пространственных отношений, определение заслонённости предметов на сюжетном изображении, анализ взаимоположения объектов на фланелеграфе.

3. Воспитательная. Большое значение имела формулировка воспитательных задач, в ходе которых детей приучали к умению выслушивать инструкцию педагога до конца и выполнять действия по словесной инструкции, воспитывали у детей навыки организации своего рабочего места, воспитывали детей работать по словесной инструкции другого ребёнка, а также работать в парах.

Рассмотрим особенности проведения занятия по теме «Кукольная комната».

Задачи:

1. Учить детей анализировать пространственное взаимоотношение объектов и воспроизводить его с помощью мелких предметов.
2. Учить словесному обозначению пространственных отношений.
3. Воспитывать умение выслушивать инструкцию педагога до конца и выполнять действия по словесной инструкции.

Первый вид деятельности – анализ пространственных взаимоотношений объектов в кукольной комнате. Детям предлагают рассмотреть кукольную комнату и рассказать, как расположены предметы. Формируемые приемы для выполнения задания: использование мануальных действий при определении местоположения предмета (предмет находится в верхнем правом, верхнем левом углу); использование условных мерок (что дальше, что ближе находится). Дидактическое обеспечение в данном случае был макет кукольной комнаты.

Второй вид деятельности – соотнесение эталона формы с формой предметов пространства. Детям предлагается рассмотреть предметы и к каждому объекту подобрать определенную геометрическую фигуру, которая соотносится с его формой. Дети обводят по периметру предметы и определяют его форму. При затруднении, дети могут прикладывать вырезанные геометрические формы к предметам мебели для того, чтобы правильно соотнести их с предметами. Дидактическое обеспечение в данном задании выступают предметы, находящиеся на макете кукольной комнаты, вырезанные геометрические фигуры.

Третий вид деятельности – моделирование пространственных отношений кукольной комнаты с помощью геометрических фигур на фланелеграфе. Детям предлагают разложить на фланелеграфе геометрические фигуры, точно так же, как расставлена мебель в кукольной комнате. Дети в определенном порядке начинают расставлять мебель. Сначала расставляют мебель, которая расположена в углах, при этом проговаривая: «В верхнем правом углу стоит шкаф, он прямоугольной формы, я беру прямоугольник и

кладу его в верхний правый угол». Дидактическое обеспечение: макет кукольной комнаты, фланелеграф, предметы.

Четвертый вид деятельности – словесное обозначение пространственных отношений. Детям предлагают найти все объекты в кукольной комнате, которые имеют прямоугольную форму. Дети рассматривают объекты кукольной комнаты и определяют форму каждого из них, далее находят объекты только прямоугольной формы.

Пятый вид деятельности – обозначение пространственных изображений по мнемическому образу. Детям предлагают вспомнить и назвать все предметы, которые расположены в кукольной комнате. Дети по памяти называют все предметы, которые находятся в кукольной комнате.

Шестой вид деятельности – построение модели кукольной комнаты по словесной инструкции. Детям предлагают составить модель кукольной комнаты по словесной инструкции другого ребёнка. Дети слушают указания педагога и в соответствии с ними расставляют мебель кукольной комнаты. Дидактическое обеспечение: макет кукольной комнаты, фланелеграф, предметы.

Для того, чтобы дети продолжали упражняться в составлении модели пространства, мы обогатили предметно-пространственную среду. Нами были размещены мелкие игрушки, макет кукольной комнаты, карта-путь, карточки-ориентиры, варианты предметов и их изображений для составления моделей пространства и для оценки взаимоположения группы предметов на сюжетном изображении. Развитие ориентировки в пространстве посредством моделирования является длительной работой, нами предложена лишь часть работы, но она должна осуществляться гораздо больше по срокам проведения.

Выводы по 3 главе

Изучив особенности ориентировки в пространстве слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, нами была использована диагностическая методика тифлопедагогического обследования дошкольников с нарушениями

зрения автора Л. Б. Осиповой, в которой есть разделы «Восприятие пространственных отношений» и «Ориентировка в пространстве».

Были выявлены сложности у детей в составлении схемы пространства, в ориентировке на себе (верх-вниз, вниз-верх, лево-право), ориентировка относительно себя, ориентировка с помощью слуха, а также ориентировка по схеме, моделирование пространства, чтение схемы. Проведённый эксперимент подтвердил необходимость организации коррекционной работы по развитию ориентировки в пространстве слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Одним из средств развития ориентировки в пространстве является моделирование.

Моделирование можно использовать на занятиях по ориентировке в пространстве, для этого необходимо оборудование. Прежде всего, для моделирования можно использовать:

1. Схемы.
2. Модели пространства.
3. Мелкие игрушки для моделирования пространства и его обыгрывания.
4. Символы для символического обозначения предметов.

В основу коррекционных занятий нами было положено обучение детей моделированию пространства, пространственных взаимоотношений, моделирование самого предмета с учётом его пространственных признаков с помощью различного дидактического материала и моделей. Коррекционную работу по развитию ориентировки в пространстве необходимо проводить один раз в неделю.

При определении содержания коррекционной работы мы опирались на конспекты коррекционных занятий по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире авторов Л. Б. Осиповой и Ю. Ю. Стахеевой.

Для организации занятий нами были использованы такие виды моделирования, как: моделирование на доске с прорезями, на перфорированной доске, на фланелеграфе, моделирование с помощью фишек и игрушек-моделей на штырьках.

Дополнительными средствами выступали макеты пространства, вырезанные геометрические фигуры, сюжетные изображения, карточки с изображениями, карта-путь, игрушечные машинки, карточки-ориентиры, фишки, звуковые ориентиры (звуки птиц).

Нами было разработано девять технологических карт, на такие темы, как: «Кукольная комната», «Птицы», «Цветы», «В саду у бабушки», «Прогулка в парке», «Улицы города», «Накрываем на стол», «Транспорт», «Наступила весна». В каждой технологической карте была описана задача по моделированию.

Технологическая карта включала следующие компоненты:

- вид деятельности;
- содержание заданий;
- формируемые приемы;
- дидактическое обеспечение.

Для того, чтобы дети продолжали упражняться в составлении модели пространства, мы обогатили предметно-пространственную среду. Нами были размещены мелкие игрушки, макет кукольной комнаты, карта-путь, карточки-ориентиры, варианты предметов и их изображений для составления моделей пространства и для оценки взаимоположения группы предметов на сюжетном изображении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было теоретически изучить и практически показать специфику развития ориентировки в пространстве слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством моделирования.

В ходе исследования был решен ряд задач.

В рамках решения первой задачи, мы изучили и проанализировали психолого-педагогическую литературу по вопросам развития ориентировки в пространстве у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Нами было изучено, что ориентировка в пространстве включает в себя ориентировку

- на себе (знание собственного тела);
- ориентировку «на внешних объектах» (выделение различных сторон предметов: передней, тыльной, верхней, нижней, боковой);
- освоение и применение словесной системы отсчета по основным направлениям: вперед – назад, вверх – вниз, направо – налево;
- определение расположения предметов в пространстве «от себя»;
- определение собственного положения в пространстве;
- определение пространственного размещения предметов относительно друг друга.

В рамках решения второй задачи мы эмпирически изучили особенности ориентировки в пространстве слабовидящих детей старшего дошкольного возраста. Было выявлено, что только к концу дошкольного возраста, но не обязательно у всех детей складывается ориентировка в пространстве, независимая от собственной позиции, умение менять точки отсчета. Такая ориентировка может быть, однако, сравнительно легко сформирована у детей при помощи обучения, в котором они сами меняют пространственные отношения между предметами.

В рамках решения третьей задачи нами были разработаны конспекты занятий по моделированию пространства для слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

В основу коррекционных занятий нами было положено обучение детей моделированию пространства, пространственных взаимоотношений, моделирование самого предмета с учётом его пространственных признаков с помощью различного дидактического материала и моделей.

Для организации занятий нами были использованы такие виды моделирования, как: моделирование на доске с прорезями, на перфорированной доске, на фланелеграфе, моделирование с помощью фишек и игрушек-моделей на штырьках.

Дополнительными средствами выступали макеты пространства, вырезанные геометрические фигуры, сюжетные изображения, карточки с изображениями, карта-путь, игрушечные машинки, карточки-ориентиры, фишки, звуковые ориентиры (звуки птиц).

Развитие ориентировки в пространстве посредством моделирования является длительной работой, нами предложена лишь часть работы, но она должна осуществляться гораздо больше по срокам проведения.

Овладение ориентировкой в пространстве слабовидящими детьми – процесс сложный и длительный, требующий настойчивости, терпения и огромного желания помочь таким детям адаптироваться к условиям жизни на ограниченной сенсорной основе.

Задачи исследования решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акшопина А.Я., Васина Г.В. Развитие пространственной ориентировки у детей со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития. – М.: «Логос», 2008;
2. Венгер Л. А. Программа «Развитие» (основные положения) / под ред. Л.А. Венгера. – М.: Новая школа, 1994.
3. Венедиктова М.В., Галкина Л.Н. Методическое пособие по обучению и воспитанию детей с нарушением зрения дошкольного возраста. — Нижний Новгород: «Перспектива», 2004;
4. Дружинина, Л. А. В помощь тифлопедагогу ДОУ. Учебнометодическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений дефектологических факультетов / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — Челябинск: Цицеро, 2010. – 190 с.
5. Дружинина Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушениями зрения: методическое пособие / Л.А. Дружинина. – М.: Издательство «Экзамен», 2006;
6. Дружинина Л. А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения. Методические рекомендации / [сост. Л.А.Дружинина и др.; науч. ред. Л.А.Дружинина]. – Челябинск: АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008.
7. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учебное пособие для вузов / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М., 2000.
8. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / [Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.] ; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008;
9. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2006;

10. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие[Текст] / А.Г. Литвак. – СПб., 2006.
11. Литвак, А.Г. Тифлопсихология [Текст] / А.Г. Литвак. – М.: Просвещение,1985.
12. Лубовский, В.И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития / В.И. Лубовский // Дефектология. 1994. – № 4.
13. Мухина, В.С. Детская психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / В.С. Мухина; под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1985.
14. Наумов, М.Н. Обучение слепых пространственной ориентировке: учебное пособие / М.Н. Наумов. – М.: ВОС, 1982.
15. Немов, Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 1.: Общие основы психологии: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
16. Никулина, Г.В. Охраняем и развиваем зрение. Учителю о работе по охране и развитию зрения учащихся младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие для педагогов образовательных учреждений общего назначения / Г.В. Никулина, Л.В. Фомичева. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2002.
17. Осипова, Л. Б. Психолого-педагогическое (тифлопедагогическое) обследование дошкольников с нарушениями зрения: Методическое пособие Л. Б. Осипова. – Челябинск, 2005.
18. Осипова Л.Б. Коррекция зрительного восприятия: Конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире: методическое пособие для тифлопедагогов / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева / Под ред. В.Я. Салаховой, к.п.н., зав. кафедрой специального (коррекционного) образования ЧИДПОПР. – Челябинск: изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004. – 188 с.

19. Плаксина Л. И. Наша любовь и забота о детях, имеющих проблемы со зрением: Коррекционно-воспитательная работа в образовательном учреждении «Начальная школа-детский сад» для детей с нарушением зрения / под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Город, 1998;
20. Плаксина, Л.И. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина, Л.А. Григорян; Ин-т коррекц. педагогики РАО. – М.: Город, 1998;
21. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – М.: Город, 1998.
22. Плаксина, Л.И. Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах Л.И. Плаксина. – М.: Издательство Адэль, 1998.
23. Подколзина, Е.Н. Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения / Е.Н. Подколзина // Дефектология. – 2008. – № 4.
24. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Издательство «Экзамен», 2003.
25. Сверлов, В.С. Пространственная ориентировка слепых: пособие для учителей и воспитателей школ слепых / В.С. Сверлов. – М.: Учпедгиз, 1951.
26. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ: учеб. - метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений по курсу «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения» / сост. Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Изд-во «Букватор», 2006.
27. Солнцева, Л.И. Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности / Л.И. Солнцева, Л.А. Семенов. – М.: ВОС, 1989. – 80 с.

28. Солнцева, Л. И. Воспитание и обучение слепого дошкольника / под ред. Л.И. Солнцевой. – М.: Просвещение, 1967.
29. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л.И. Солнцева. – М., 2000.
30. Солнцева, Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста / Л.И. Солнцева. – М.: Педагогика, 1980.
31. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф-сервис, 2000.
32. Солнцева, Л.И. Воспитание слепых детей раннего возраста. Советы родителям: практическое пособие / Л.И. Солнцева, С.М. Хорош. – 2-е изд. – М.: Издательство «Экзамен», 2004.
33. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие для вузов / под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 2001.
34. Специальная педагогика: учеб. пособие для вузов / под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2000.
35. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.] ; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
36. Уайт, Б. Первые три года жизни / Б. Уайт. – М.: Педагогика, 1982.
37. Феоктистова, В.А. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье / В.А. Феоктистова. – М., 1999.
38. Фрейлах, Н.И. Методика математического развития / Н.И. Фрейлах. - М: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2006.
39. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Технологические карты по развитию ориентировки в пространстве посредством моделирования

ТЕМА: КУКОЛЬНАЯ КОМНАТА

ЗАДАЧИ:

1. Учить детей моделированию пространственных отношений с помощью геометрических фигур на фланелеграфе
2. Упражнять детей словесному обозначению пространственных отношений
3. Воспитывать умение выслушивать инструкцию педагога до конца и выполнять действия по словесной инструкции

Вид деятельности	Содержание заданий	Формируемые приёмы	Дидактическое обеспечение
1. Анализ пространственных взаимоотношений объектов в кукольной комнате	Детям предлагают рассмотреть кукольную комнату и рассказать, как расположены предметы	Использование мануальных действий при определении местоположения предмета (предмет находится в верхнем правом, верхнем левом углу); Использование условных мерок (что дальше, что ближе находится)	Макет кукольной комнаты
2. Соотнесение эталона формы с формой предметов пространства	Детям предлагается рассмотреть предметы и к каждому объекту подобрать определенную геометрическую фигуру, которая соотносится с его формой	Дети обводят по периметру предметы и определяют его форму. При затруднении, дети могут прикладывать вырезанные геометрические формы к предметам мебели для того, чтобы правильно соотнести их с предметами.	Предметы, находящиеся на макете кукольной комнаты, вырезанные геометрические фигуры
3. Моделирование пространственных отношений кукольной комнаты с помощью	Детям предлагают разложить на фланелеграфе геометрические фигуры, точно так	Дети в определенном порядке начинают расставлять мебель. Сначала	Макет кукольной комнаты, фланелеграф, предметы

геометрических фигур на фланелеграфе	же, как расставлена мебель в кукольной комнате	расставляют мебель, которая расположена в углах, при этом проговаривая : «В верхнем правом углу стоит шкаф, он прямоугольной формы, я беру прямоугольник и кладу его в верхний правый угол».	
4. Словесное обозначение пространственных отношений	Детям предлагают найти все объекты в кукольной комнате, которые имеют прямоугольную форму	Дети рассматривают объекты кукольной комнаты и определяют форму каждого из них, далее находят объекты только прямоугольной формы	Макет кукольной комнаты
5. Обозначение пространственных отношений по мнемическому образу	Детям предлагают вспомнить и назвать все предметы, которые расположены в кукольной комнате	Дети по памяти называют все предметы, которые находятся в кукольной комнате	Макет кукольной комнаты
6. Построение модели кукольной комнаты по словесной инструкции	Детям предлагают составить модель кукольной комнаты по словесной инструкции другого ребёнка.	Дети слушают указания педагога и в соответствии с ними расставляют мебель кукольной комнаты.	Макет кукольной комнаты, фланелеграф, предметы

ТЕМА: ПТИЦЫ

ЗАДАЧИ:

1. Учить воспроизводить удалённость пространства с помощью доски с прорезями
2. Упражнять детей выполнять действия по ориентировке в пространстве по словесной инструкции педагога
3. Воспитывать детей организовывать своё рабочее место

Вид деятельности	Содержание заданий	Формируемые приёмы	Дидактическое обеспечение

<p>1. Ориентировка по плану</p>	<p>Детям предлагают посмотреть и пройти план-путь птицы до своего гнезда и рассказать, как он проходит</p>	<p>На полу находятся ориентиры в соответствии с планом-путём и дети двигаются по комнате, ориентируясь на метки в соответствии с планом пути. Сначала определяют и проговаривают первый ориентир, следующий за ним, находят его глазами и проходят. Далее выполняют аналогично.</p>	<p>Карточка с изображением пути</p>
<p>2. Словесное обозначение пространственных признаков</p>	<p>Детям предлагается рассмотреть зимующих и перелетных птиц и отметить фишками только перелётных птиц и рассказать где они расположены.</p>	<p>Дети рассматривают карточки с птицами и определяют их по заданному признаку, рассказывая где они расположены: «Грач расположен справа от кукушки и т.д.»</p>	<p>Карточки с птицами (зимующие и перелётные), фишки</p>
<p>3. Словесное обозначение пространственных признаков</p>	<p>Детям предлагают собрать птицу из геометрических фигур (овал, круг, треугольник), следуя указаниям педагога : «Овал положите центр листа», «Треугольник справа от овала»</p>	<p>Дети рассматривают геометрические фигуры и с помощью них выкладывают птицу на фланелеграфе. Сначала выкладывают туловище, далее другие детали, проговаривая при</p>	<p>Геометрические фигуры (овал, круг, треугольник), фланелеграф, образец</p>

		этом их пространственное расположение. В случае затруднения ребенку предоставляется образец птицы из геометрических фигур.	
4. Моделирование удалённости пространства	Детям предлагают рассмотреть картинку с птицами, которые находятся друг от друга на расстоянии. Кто изображен на картинке? Кто находится ближе, кто дальше? Далее детям предлагают расставить птиц на доске с прорезями в соответствии с картинкой.	Дети рассматривают картинку с птицами, отвечая на вопросы : «Кто изображен на картинке? Кто находится ближе, кто дальше?». Далее расставляют силуэты птиц на доске с прорезями в соответствии с картинкой.	Картинка с птицами, доска с прорезями, силуэты птиц
5. Ориентировка с помощью слуха	Детям предлагают послушать различные звуки птиц, звуки удаляются и приближаются. Птица далеко или близко находится?	Дети слушают звуки птиц и отвечают на вопрос «Птица далеко или близко находится?»	Звуки птиц

ТЕМА: ЦВЕТЫ

ЗАДАЧИ:

1. Учить воспроизводить удалённость пространства с помощью перфорированной доски
2. Упражнять детей определять заслонённость предметов на сюжетном изображении
3. Воспитывать детей работать по словесной инструкции другого ребёнка

Вид деятельности	Содержание заданий	Формируемые приёмы	Дидактическое обеспечение
1. Анализ пространственных взаимоотношений объектов	Детям предлагают рассмотреть цветы. Какой цветок находится в ... ряду в ... по счету клетке?	Использование мануальных действий при определении местоположения объекта(предмет находится в первом ряду верхнем левом углу).	Карточка с цветами, расположенными в разных рядах
2. Сравнение цветов, разноудаленных по цвету, величине.	Дети рассматривают цветок, отмечая яркий он или бледный, какой по величине этот цветков. Какой величины этот цветков? Далее смотрят на цветок, который расположен вдали. Сравнивают два цветка.	Дети рассматривают сюжетное изображение с цветами и определяют их расположение, проговаривая, яркий или бледный цветков, большой или маленький. Далее сравнивают два цветка между собой.	Сюжетное изображение с цветами
3. Восприятие заслонённости	Какой цветков ближе всех, какой за ним, который из трех дальше всего. Какой их этих цветков видно меньше всего?	Дети предлагают найти и показать самый близкий цветков, затем показывают цветков, который расположен следующим, за	Цветное изображение цветков, которые расположены в условиях перекрытия.

	Какой видно полностью?	ним, затем находят следующие цветы по аналогии.	
4. Моделирование фишками на перфорированной подставке	Отметьте на подставке фишками все цветы так, как они расположены на картинке	Дети расставляют фишки на перфорированной доске, согласно тому, как расположены цветы на картинке	Перфорированные подставки для моделирования, фишки.
5. Построение модели по словесной инструкции	Детям предлагают составить модель расположения цветов на фланелеграфе по словесной инструкции другого ребёнка	Дети слушают указания ребёнка и в соответствии с ними расставляют цветы на фланелеграфе	Фланелеграф, карточки с цветами

ТЕМА: В САДУ У БАБУШКИ

ЗАДАЧИ:

1. Учить детей анализировать пространственное взаимоотношение объектов и воспроизводить его с помощью мелких предметов (игрушек)
2. Развивать у детей анализ взаимоположения объектов на фланелеграфе
3. Воспитывать у детей работу в парах

Вид деятельности	Содержание заданий	Формируемые приёмы	Дидактическое обеспечение
1. Анализ пространственных взаимоотношений объектов	Детям предлагают рассмотреть карточки с цветами. Разложите цветы друг за другом, как показано на образце. Назовите их. Какие цветы самые высокие, низкие? Какой	Дети рассматривают цветы и сравнивают друг с другом, отвечают на вопросы «Какие цветы самые высокие, низкие?», «Какой цветок выше, ниже?»	Фланелеграф, карточки с цветами

	цветок выше, ниже? Почему одна роза крупная, другая мелкая?	«Почему одна роза крупная, другая мелкая?»	
2. Разложение предметов по удалённости	Дети располагают розы так, чтобы они удалялись друг от друга на равном расстоянии.	Дети раскладывают розы на гряде от большей к меньшей	Импровизированная грядка, карточки с розами от большей к меньшей
3. Моделирование мелкими игрушками	Помогите бабушке посадить цветы перед домом так, чтобы все цветы было видно.	Дети рассматривают сюжетное изображение и по аналогии расставляют игрушки-модели на штырьках на подставке	Подставка для моделирования, игрушки-модели на штырьках (дом, деревья, забор, грядка, цветы)
4. Построение модели по словесной инструкции	Дети по словесной инструкции другого ребёнка на подставке с помощью игрушек-моделей на штырьках создают модель	Дети создают модель по словесной инструкции другого ребёнка с помощью подставки для моделирования и штырьков	Подставка для моделирования, игрушки-модели на штырьках (дом, деревья, забор, грядка, цветы)

ТЕМА: ПРОГУЛКА В ПАРКЕ

ЗАДАЧИ:

1. Учить детей моделированию сюжетного изображения с помощью силуэтов на фланелеграфе
2. Упражнять детей в определении удалённости предметов на сюжетном изображении с помощью условной мерки (вырезанного прямоугольника)
3. Воспитывать умение выслушивать инструкцию педагога до конца и выполнять действия по словесной инструкции

Вид деятельности	Содержание заданий	Формируемые приёмы	Дидактическое обеспечение
1. Прохождение пути «по следу», словесное обозначение направления движения.	Детям предлагают рассмотреть следы белочки в парке. Дети угадывают, чьи это следы и выбирают направление куда идти, и к чему это приведет	Дети проходят карту-путь с ориентирами, дети двигаются по комнате, ориентируясь на метки в соответствии с планом пути. Сначала определяют и проговаривают первый ориентир, следующий за ним, находят его глазами и проходят. Далее выполняют аналогично.	Карта-путь (следы белочки)
2. Определение удаленности объектов с помощью условной мерки (вырезанного прямоугольника)	Какие жители парка расположены на картинке? Определите с помощью прямоугольника: кто ближе, дальше, ближе, чем ... и т.п.? Кто на картине расположен справа, слева?	Дети рассматривают сюжетное изображение с жителями парка, определяя с помощью прямоугольника кто ближе, кто дальше.	Сюжетное изображение с жителями парка, вырезанный прямоугольник
3. Моделирование картины силуэтами	Расположите силуэты жителей парка на фланелеграфе так же, как они расположены на картине.	Дети в располагают силуэты жителей парка в соответствии с картинкой-образцом	Фланелеграф, силуэты жителей парка
4. Построение модели по	Детям предлагается по словесной	Дети по словесной инструкции другого ребёнка	Набор карточек для сюжетного изображения,

словесной инструкции	инструкции другого ребёнка составить сюжетное изображение на доске с прорезями	составляют сюжетное изображение на доске с прорезями	доска с прорезями
----------------------	--	--	-------------------

ТЕМА: УЛИЦЫ ГОРОДА

ЗАДАЧИ:

1. Учить детей моделированию сюжетного изображения на доске в прорезях
2. Упражнять детей ориентировке на листе бумаги в крупную клетку
3. Воспитывать у детей организацию своего рабочего пространства за столом

Вид деятельности	Содержание заданий	Формируемые приёмы	Дидактическое обеспечение
1. Анализ пространственных взаимоотношений объектов на столе	На столе перед детьми стоят игрушечные машины на разном расстоянии и разных планах друг от друга. Задача детей рассказать про каждую машину, где она находится относительно других машин.	Использование мануальных действий при определении местоположения предмета (предмет находится слева)	Стол, игрушечные машинки
2. Ориентировка на листе бумаги в клетку	Перед каждым ребёнком находится игрушечная машинка. Дети выполняют команды: 2 клетки направо, 1 вниз, 1 налево, 1 вниз, 3 направо и т.д.	Дети «езды» игрушечной машинкой по листе бумаги в крупную клетку, выполняя команды педагога: «2 клетки направо, 1 вниз, 1 налево, 1 вниз, 3 направо и т.д.»	Фланелеграфы с размеченными клетками (4 ряда по 5 клеток).

3. Оценка взаимоположения группы предметов	Перед детьми сюжетное изображение с дорогой, машинами, деревьями. Задача детей рассказать где что расположено относительно других предметов	Дети рассматривают сюжетное изображение и рассказывают что на нём изображено, проговаривая: «в центре сюжетного изображения расположена дорога справа и слева от дороги стоят деревья и т.д.»	Сюжетное изображение улицы с дорогой, деревьями и машинам.
4. Моделирование сюжетного изображения	Дети по аналогии с сюжетным изображением составляют такую же картину на доске с прорезями	Дети смотрят на сюжетное изображение и составляют такое же на доске с прорезями	Доска с прорезями, сюжетное изображение улицы с дорогой, деревьями и машинам.

ТЕМА: НАКРЫВАЕМ НА СТОЛ

ЗАДАЧИ:

1. Учить детей анализировать пространственное взаимоотношение объектов окружающего мира и воспроизводить его с помощью игрушечной посуды
2. Упражнять детей анализу взаимоположения объектов на фланелеграфе
3. Воспитывать умение выслушивать инструкцию педагога до конца и выполнять действия по словесной инструкции

Вид деятельности	Содержание заданий	Формируемые приёмы	Дидактическое обеспечение
1. Расположение предметов в пространстве по словесной инструкции.	Дети расставляют посуду по словесной инструкции, например (например, возьмите тарелку и поставьте ее на стол, расположенную около окна, и т.п.)	Использование мануальных действий при определении местоположения предмета (предмет находится в верхнем правом, верхнем левом углу); Использование условных мерок	Посуда

		(что дальше, что ближе находится)	
2. Моделирование расположения предметов быта (посуды)	Разложите посуду на фланелеграфе так, как она расположена на столе перед вами.	Дети в определенном порядке начинают расставлять посуду	Фланелеграф, посуда
3. Выделение правой и левой сторон	Задача детей поднять правую и левую руку, в зависимости от того, где расположен предмет (например, кружка находится в правой части, ребенок поднимает правую руку)	Дети согласно инструкции педагога поднимают правую или левую руку	
4. Построение модели по словесной инструкции	Дети по словесной инструкции другого ребёнка на фланелеграфе расставляют посуду	Дети расставляют посуду, следуя указаниям другого ребёнка	Фланелеграф, посуда

ТЕМА: ТРАНСПОРТ

ЗАДАЧИ:

1. Учить детей моделированию пространства по словесной инструкции педагога
2. Упражнять детей анализировать глубину пространства с помощью сюжетного изображения
3. Воспитывать умение выслушивать инструкцию педагога до конца и выполнять действия по словесной инструкции; воспитывать детей работать в группе с другими детьми

Вид деятельности	Содержание заданий	Формируемые приёмы	Дидактическое обеспечение
1. Составление схемы	Задача детей пройти путь до автомобиля, пройдя мимо различных опознавательных знаков (деревья,	Дети проходят карту-путь с ориентирами, дети двигаются по комнате, ориентируясь на	Схема пути, карточки-ориентиры

	дорожные знак, пешеходная дорога)	метки в соответствии с планом пути. Сначала определяют и проговаривают первый ориентир, следующий за ним, находят его глазами и проходят. Далее выполняют аналогично.	
2. Оценка глубины пространства на изображении.	Рассмотрите картину и расскажите, как на ней расположены автомобили (дальше, ближе, за, перед, справа, слева и др.)	Дети рассматривают сюжетное изображение и описывают то, что на нём изображено, проговаривая: «Красная машина находится справа от жёлтой машины» и т.д.	Сюжетное изображение «Машины»
3. Моделирование пространства	Перед детьми карточки с машинами, которые находятся на расстоянии относительно друг друга. Некоторые машины заслонены другой.	Дети расставляют на индивидуальной доске с прорезями карточки с машинами, так же, как на образце, при этом проговаривая расположение машин: «Синий грузовик находится за красной машиной»	Карточки с машинами, доска с прорезями
4. Моделирование пространства по словесной инструкции педагога	Детям предлагается выбрать транспортное средство и по указаниям педагога встать на то место, где изображено	Дети по словесной инструкции педагога моделируют сюжетное изображение, вставая на то	Сюжетное изображение с различными видами транспорта

	этот транспорт на картинке	место, где изображен транспорт.	
--	----------------------------	---------------------------------	--

ТЕМА: НАСТУПИЛА ВЕСНА

ЗАДАЧИ:

1. Учить детей моделированию сюжетного изображения с помощью силуэтов
2. Развивать у детей представления о времени года весна, развивать обогащение словаря
3. Воспитывать у детей правила работы в группе с другими детьми

Вид деятельности	Содержание заданий	Формируемые приёмы	Дидактическое обеспечение
1. Анализ сезонных характеристик объекта	Отметьте на карточке фишкой признаки весны по порядку	Дети отмечают на карточке фишкой все признаки весны, проговаривая, начиная с: «солнце начинает пригревать, появляются проталины сосульки начинают тать и т.д.»	Карточки с признаками весны, фишки
2. Рассматривание картины по плану	Рассмотрите картину по алгоритму (обследование взором, выделение главного, уточнение деталей ближнего плана и установление взаимосвязей, рассматривание второго плана, выводы – название картины).	Дети рассматривают сюжетную картинку, выделяя главные детали (первый план, второй план и т.д.)	Сюжетное изображение «Наступила весна»
3. Моделирование картины силуэтами	Расположите силуэты признаков весны на фланелеграфе	Дети располагают силуэты признаков весны на фланелеграфе	Силуэты «Признаки

	точно так же, как на картине	точно так же, как на картине	весны», фланелеграф
4. Словесное обозначение пространственных взаимоотношений по мнемическому образу	Детям предлагают вспомнить все признаки весны и рассказать по порядку.	Дети вспоминают признаки весны и рассказывают про них в определенном порядке: «Солнце начинает пригревать, появляются проталины сосульки начинают тать и т.д.»	