

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра специальной педагогики и психологии

Выпускная квалификационная работа

**РАЗВИТИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У
СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Работу выполнила:
студентка 542 группы
направления подготовки
44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование
профиль «Дошкольная дефектология»
Аксенова Татьяна Михайловна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
зав. кафедрой О. Р. Ворошникова

«__» _____ 2018 г.

Руководитель:
канд. псих. наук, декан факультета
педагогики и психологии детства
Ильина Ирина Юрьевна

(подпись)

ПЕРМЬ
2018

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты изучения особенностей развития пространственной ориентировки у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста.....	6
1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения среднего дошкольного возраста.....	6
1.2 Развитие пространственной ориентировки в дошкольном возрасте....	15
1.3 Особенности развития пространственной ориентировки у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста.....	21
1.4 Подвижные игры, как средство формирования пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста.....	25
Выводы	31
 Глава II. Экспериментальное изучение особенностей развития пространственной ориентировки у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста.....	32
2.1 Диагностические методики изучения уровня развития пространственной ориентировки у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста.....	32
2.2 Анализ результатов диагностик.....	39
2.3 Проект «Ориентир».....	43
Заключение.....	51
Библиографический список.....	52
Приложения.....	57

Введение

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что ориентировка в пространстве является одним из важнейших условий компенсации нарушения зрения, так как всякая деятельность человека связана с умением ориентироваться в пространстве. Успешность интеграции человека со зрительной патологией во многом зависит от его способности ориентироваться в пространстве своего дома, на улицах города, в различных учреждениях, организациях, в общественных местах. Особенности пространственной ориентировки слабовидящих дошкольников раскрыты исследователями: Е. О. Незнамовой, Л. И. Плаксиной, Е. Н. Подколзиной, Л. В. Рудаковой и др.

Дошкольный возраст является периодом освоения предметно-практического ориентирования и словесной системы отсчета по основным направлениям пространства. Однако, пространственные представления характеризуются высокой степенью абстрактности, и их усвоение вызывает у дошкольников определенные трудности. Проблемы с ориентировкой в пространстве ведет к постоянной зависимости от зрячих людей, лишает возможности детей с нарушением зрения продолжать обучение, общаться с друзьями и с внешним миром вообще. Неудовлетворенная потребность в познании отрицательно влияет на психическое и физическое состояние таких детей. Они часто теряют интерес к учебе, самосовершенствованию, становятся безучастными к окружающим событиям, проявляют двигательную пассивность.

В свете этих данных первостепенными являются проблемы, связанные с изучением особенностей развития пространственной ориентировки у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста.

Развитие у детей адекватных способов восприятия пространства, полноценных пространственных представлений и прочных навыков ориентировки в пространстве; эта задача выступает как необходимый элемент подготовки ребенка к школе, являющейся, в свою очередь, одной из

важнейших задач дошкольного воспитания, особенно для детей с нарушениями зрения.

Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка проекта по использованию подвижных игр для формирования пространственных представлений у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста

В связи с поставленной целью в дипломной работе решаются следующие задачи:

- 1) Обосновать актуальность проблемы изучения развития пространственных представлений у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста.
- 2) Осуществить анализ научной (методической) литературы.
- 3) Изучить игру как средство формирования пространственных представлений.
- 4) Произвести отбор и систематизацию диагностических методик и диагностических упражнений для слабовидящих детей среднего дошкольного возраста.
- 5) Осуществить разработку проекта по использованию подвижных игр для формирования пространственных представлений у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста.

Объектом исследования является: процесс формирования пространственных представлений у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста.

Предметом исследования является: проектирование работы по формированию пространственных представлений у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста посредством подвижных игр.

Гипотеза исследования: дошкольный возраст является периодом особой предрасположенности для формирования у детей пространственных

представлений; пространственные представления формируются в подвижных играх.

Глава 1 Теоретические аспекты изучения особенностей развития пространственной ориентировки у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста

1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения среднего дошкольного возраста.

Зрение – это оптическое восприятие, осуществляемое с помощью зрительного анализатора, представляющего собой сложную нервно-рецепторную систему человека и животных. Благодаря зрению человек получает огромное количество информации об окружающем мире, о цвете, форме, величине предметов, их взаимном расположении и расстоянии между ними.

Деятельность зрительного анализатора очень важна для ориентировки человека в пространстве, для развития его двигательной сферы. Для усвоения социального опыта, зрительное, или как иначе говорят визуальное восприятие играет существенную роль в познании человеком мира, в формировании различных видов его деятельности, в установлении контактов с другими людьми.

Слабовидящие дети имеют некоторую возможность при знакомстве с предметами и явлениями, а также при пространственной ориентировке и при движении использовать имеющееся у них зрение. Зрение остается у них ведущим анализатором. Но зрительное восприятие сохранно лишь частично, и поэтому является не вполне полноценным. Оно отличается большой замедленностью, узостью обзора, снижением точности. В результате запас их зрительных впечатлений оказывается ограниченным, количественно меньшим, чем в норме, а представления имеют качественное своеобразие: они менее четки и ярки, чем у нормально видящих, а иногда искажены. У слабовидящих детей нередко наблюдаются трудности в пространственной ориентировке. При зрительной работе такие дети быстро утомляются, что может привести к дальнейшему ухудшению зрения при отсутствии

мероприятий по его охране и развитию. Зрительное утомление также вызывает снижение умственной и физической работоспособности.

К детям с нарушением зрения относятся:

- дети с амблиопией и косоглазием, с разной степенью нарушения остроты и характера зрения;
- слабовидящие дети с остротой зрения от 0,05 до 0,4 с коррекцией на лучше видящем глазу. При прогрессирующих необратимых нарушениях зрения к слабовидящим детям относятся также лица с более высокой остротой зрения;- частично-видящие дети с остротой зрения до 0,04 с оптической коррекцией стёкл. При прогрессирующих необратимых нарушениях зрения до 0,08 с коррекцией;
- полностью слепые дети, пользующиеся осязательно-слуховым способом восприятия учебного материала и ориентации в окружающем.

Слабовидение - это значительное снижение остроты зрения, при котором центральное зрение на лучше видящем глазу находится в пределах 0,05-0,2 или выше 0,3 при использовании оптической коррекции. К слабовидящим относят и тех детей, острота зрения которых может быть и более высокой, если при этом глазное заболевание прогрессирует.

Чаще всего причиной слабовидения является аномалия рефракции. Наиболее распространенная ее форма — миопия (близорукость), достаточно часты гиперметропии (дальнозоркость) и астигматизм.

Миопия — недостаток преломляющей способности глаза, в результате которого фокус лежит впереди сетчатки. При миопии детали удаленных предметов видны хуже, чем более близких. Миопия может быть компенсирована очками с отрицательными линзами.

Гиперметропия — отклонение от нормальной рефракции глаза, заключающееся в том, что параллельные лучи света после преломления их в глазу, собираются в фокусе, расположенном как бы позади сетчатой

оболочки глаза. Изображения на сетчатке при этом получаются неясными, расплывчатыми. Гиперметропия обусловлена или тем, что преломляющие среды глаза (роговая оболочка и хрусталик) слабо преломляют свет, или тем, что передне-задняя ось глаза коротка.

Астигматизм — недостаток оптической системы, получающийся вследствие неодинаковой кривизны оптической поверхности в разных плоскостях сечения падающего на неё светового пучка. Сферическая волновая поверхность после прохождения оптической системы деформируется и перестаёт быть сферической. Пучок лучей, исходящий из светящейся точки, после прохождения через оптическую систему собирается не в одной точке, а в двух взаимно перпендикулярных отрезках прямой линии, расположенных на некотором расстоянии друг от друга. Изображения в промежуточных сечениях будут иметь вид эллипсов; одно из них будет иметь вид круга.

Высокая степень аномалии рефракции (аметропия) наблюдается при изменениях размера глазного яблока. При миопии оно увеличено в осевом размере, при гиперметропии уменьшено.

Часто причиной слабовидения является атрофия сетчатки, зрительного нерва, нистагм, альбинизм (отсутствие пигмента в сосудистой и радужной оболочках глаза, в ресницах, бровях и коже). Наиболее часто встречающееся нарушение зрения у детей дошкольного возраста — это косоглазие. Термин «косоглазие» объединяет различные по происхождению и локализации поражения зрительной и глазодвигательной систем, вызывающие периодическое или постоянное отклонение (девиацию) глазного яблока.

Термином «амблиопия» обозначаются такие формы поражения зрения, которые не имеют видимой анатомической или рефракционной основы. Наиболее частой причиной амблиопии у детей бывает косоглазие, или страбизм, - не параллельность оптических осей глаза, при этом в 85-90%

случаев косоглазия наблюдается разная степень снижения зрения, то есть появление амблиопии.

Психическое развитие ребёнка с ослабленным зрением, так же как и нормально видящего, подчиняется общим законам возрастных изменений и протекает в условиях ведущей для каждого возраста деятельности.

Для детей с нарушением зрения характерны неравномерность развития психики на различных возрастных этапах. Исследование чувствительности различных анализаторов показало, что различия между слепыми и зрячими зависят не от уровня развития чувствительности, а связаны с индивидуальными различиями.

Первичный сенсорный дефект зрения обуславливает появление иерархического комплекса вторичных отклонений, начиная от недоразвития отдельных функций, наиболее приближенных к первичному дефекту, и кончая сложными личностными образованиями.

На основе проведённых в тифлопсихологии и тифлопедагогике исследований можно представить определённым образом взаимосвязанную структуру нарушений у детей с патологией зрения:

- нарушение зрения: снижение остроты зрения, чёткости видения, снижение скорости переработки информации, нарушение поля обзора, глазодвигательных функций, нарушение бинокулярности, стереоскопичности, выделение цветности, контрастности и количества признаков и свойств при симультанном восприятии объектов и др.;

- неполнота, неточность, фрагментарность, замедленность, обеднённость зрительного восприятия;

- обеднённость представлений и образов предметов, снижение уровня чувственного опыта, определяющего содержание образов мышления, речи и памяти, замедление хода развития всех познавательных процессов;

- нарушение двигательной сферы, трудности зрительно-двигательной ориентации, приводящей к гиподинамии и затем снижение функциональных возможностей организма;

- нарушение эмоционально-волевой сферы, проявляющееся в неуверенности, скованности, снижении познавательного интереса, замкнутости, проявлении беспомощности в различных видах деятельности, социальных коммуникациях, снижении различных желаний.

У детей с нарушениями зрения наблюдается неполнота и фрагментарность восприятия предметов, процессов и явлений окружающей действительности, что отрицательно сказывается на овладении знаниями и умениями.

Слабовидящие пользуются зрением как основным средством восприятия. Познание ими окружающего мира, формирование и развитие всех видов деятельности протекает в условиях нарушенного зрения и строится на суженной наглядной и действенной основе. Острота зрения является ведущим фактором в восприятии объектов окружающей действительности. Дети с нарушением зрения испытывают трудности в восприятии формы и размеров, оценке положения предметов, в частности в узнавании обозначений и деталей изображений на рисунках, чертежах и схемах. У них наблюдаются ошибки в точности и полноте восприятия предметов и изображений. Поэтому необходимо обогащать зрительный опыт созданием специальных условий, обеспечивающих предоставление информации об окружающей действительности, выделением сигнальных свойств в предметах и изображениях.

У детей с нарушением зрения наблюдается также изменение границ поля зрения. Дети с нормальным полем зрения способны в известных пределах обозревать предметы и явления целостно, одновременно, во взаимных связях и отношениях. Нормальное поле зрения позволяет им охватывать взором дистантно расположенные объекты. Сужение поля зрения

затрудняет целостность, одновременность и динамичность восприятия. При восприятии изображений лицами с узким полем зрения глаза совершают последовательный обход вдоль контура. При этом возникают соскальзывания с контура, частые изменения направления движения, возвраты, увеличивается длительность фиксации взора. Не вдаваясь в анализ характера заболеваний, приводящих к сужению границ поля зрения, отметим, что при сужении поля зрения ребенок осматривает предметы и изображения по частям, выделяя их отдельные признаки и свойства. Иначе говоря, целостный, одновременный характер восприятия у данной категории детей заменяется последовательным (сукцессивным) узнаванием.

Для детей с нарушенным зрением характерны нарушения форменного, стереоскопического, глубинного зрения, которые не позволяют адекватно воспринимать форму и телесность предметов, расстояние между ними, оценивать глубину пространства. При нормальном бинокулярном, стереоскопическом зрении ребенок правильно производит оценку глубины пространства, расстояния между предметами. Дети с нарушением зрения относительно легко воспринимают формы плоских, двумерных предметов. Значительно сложнее осуществляется восприятие объемных предметов, различение расстояния между ними, оценка глубины пространства. Нарушение бинокулярного зрения чаще всего обусловлено косоглазием и приводит к отклонениям в оценке глубины пространства и отношений между разноудаленными предметами, что осложняет создание синтезированного зрительного образа.

В условиях специального обучения форменное, пространственное и стереоскопическое зрение развивается и совершенствуется, что способствует формированию сложных пространственных представлений, имеющих важное значение для учебно-познавательной деятельности.

Среди слабовидящих имеется большое число детей с нарушением цветоразличительных функций и контрастной чувствительности зрения.

Встречаются также врожденные формы патологии цветоощущения, часто сопровождающиеся одновременным понижением и других зрительных функций. У детей с сохранной способностью различать цвета наблюдается ослабление восприятия к основным цветам - красному, зеленому и синему. Следует отметить, что врожденные формы нарушений цветоразличения имеют устойчивый характер. Цветоразличительные функции при некоторых приобретенных формах нарушения зрения могут восстанавливаться в процессе лечения основного заболевания, а также вследствие применения специальных упражнений в ходе обучения. Разнообразие заболеваний и проявлений нарушения цветового зрения предполагает учет индивидуальных особенностей детей в восприятии цвета и создание условий, компенсирующих имеющиеся недостатки цветовосприятия. К ним относятся усиление насыщенности и яркости цветовых тонов в предметах и изображениях, применение специальных средств для рисования и черчения (фломастеры, подсветы, цветорегулируемые экраны и др.). Наблюдающиеся у слабовидящих детей нарушения различительной способности, глазодвигательной координации, цветоразличения, сужение границ поля зрения приводят к изменениям в процессах зрительного восприятия: фрагментарности, уменьшению объема, замедлению темпа, сокращению содержания, неточностям, ошибочным суждениям. Почти у всех детей с нарушениями зрения проявляются особенности в формировании зрительных образов (удлинение стадий, появление подэтапов и др.), которые зависят от сложности предметов и изображений, опыта ребенка в оперировании ими, характера и степени нарушения зрения. Все это предполагает дифференцированный подход к детям, применение специальных приемов и способов обучения, создание условий для чтения, письма, игровой и трудовой деятельности.

Нарушение зрения оказывает существенное влияние на психологическое развитие ребёнка. По данным М.Б. Эйдиновой,

познавательные возможности детей с нарушениями зрения ограничиваются. Проявляется это ограничение в значительном сужении зрительных дифференцировок. При нарушении зрения дети в отличие от нормально зрячих в раннем возрасте не тянутся активно к предметам, не могут их рассмотреть.

В условиях частичной потери зрения снижается количество стимулирующей, сигнальной информации для осязательных действий. Кроме того, обеднение зрительной информации снижает познавательный интерес ребёнка, что, по мнению Свиридюк Т.П. и Морозовой Н.Г., предопределяет весь ход развития познавательной деятельности.

Снижение зрения сказывается на формировании понятий и понимании значения слов. Склонность детей с нарушениями зрения к чисто словесному знакомству с окружающим особенно опасна в младшем возрасте; образные представления действительности первоначально играют основную роль в формировании полноценных словесных значений. Словесное знакомство с окружающим приводит лишь к видимости знания. По существу дети понаслышке судят о многих предметах, словесно обозначают их, но неясно себе их представляют и мало знают о них. В результате в процессе обучения и при тщательных обследованиях обнаруживаются бедность этих знаний, пониженный уровень обобщения, абстракции и других мыслительных процессов. Недостаточная зрительно-пространственная ориентация создаёт трудности при выполнении заданий, где необходим дистанционный зрительный анализ объектов.

Чем меньше чувственной информации получает ребёнок с нарушением зрения, тем большим вербализмом характеризуются его образы мышления, речи и памяти. Операционная и регулирующая роль этих образов недостаточно выражена.

Память у детей с нарушенным зрением развита плохо. При задании они не могут удерживать в памяти цель задания и, совершив 1-2 действия,

приостанавливаю работу. Также в связи с нарушенным зрением дети не могут долго удерживать в памяти множество предметов. Инструкция, состоящая из нескольких последовательных действий, усваивается сложнее.

У детей с нарушениями зрения наблюдается нарушение внимания, дети не вслушиваются в задания. Фиксация внимания происходит на первой части задания, а главный смысл не воспринимается. Прежде чем ребёнок с нарушенным зрением начнёт действовать, необходимо несколько раз повторить ему инструкцию. Объяснить это можно некоторой рассеянностью, трудностями включения в задание, повышенной возбудимостью, замедленностью зрительного анализа и синтеза, зрительного контроля, общей заторможенностью как предметно-практических, так и умственных действий, недостаточностью памяти при удержании результатов действий. В ходе выполнения задания инструкцию нужно повторять постоянно, иначе ребёнок, выполнив какую-либо часть задания, прекратит свою работу. У таких детей нет нацеленности довести работу до конца.

Волевая сфера детей с нарушениями зрения развита слабо. Если у них не выходит какая-то работа, они быстро бросают задание. Включаемость в задание затруднена, быстрее наступает утомление.

Действия детей с нарушениями зрения ограничены и неточны. При игре в мяч руки они чаще всего держат в одном положении, на полёт мяча реагируют запоздало, мяч их как бы застаёт врасплох. Их действия при анализе скорости, направления и расстояния до мяча, вероятнее всего, зрением плохо фиксируются. Прицеливания не наблюдается. Аккуратности в выполнении каких-либо действий нет. Характерная особенность практических действий детей с нарушениями зрения – их замедленность. Это объясняется трудностями зрительного контроля и анализа. Рассеянность детей и постоянная несобранность замедляют их действия. Отмечается снижение интереса к практическому действию там, где отсутствует игра, занимательность. Значительная часть дошкольников с нарушениями зрения

находится на уровне случайных действий. Недостаточный уровень развития мышления приводит к тому, что действия детей носят нечёткий характер. Это объясняет наличие ошибок. Между практическими и мыслительными действиями наблюдается некоторый разрыв.

Таким образом, развитие ребенка с нарушением зрения осуществляется в условиях специального обучения и воспитания, в процессе которых формируются функциональные системы, развиваются способы действия и способы усвоения социального опыта, формируются способности и личность ребенка в целом.

1.2 Развитие пространственной ориентировки в дошкольном возрасте

Такие авторы, как Ананьев Б. Г., Ломов Б. Ф., Пиаже Ж. и др., рассматривали вопрос формирования пространственных представлений в возрастной динамике, а также их влияния на становление ряда других психических функций.

Пространственные представления являются базовыми по происхождению, А. В. Семенович отмечает, что формирование у ребенка пространственных представлений – одно из важнейших условий повышения его достижений.

Пространственные представления, должны быть сформированы «от тела», начиная с внутриутробного развития, прежде чем простроиться «от головы». Базовый для пространственно-временных представлений фактор как система координат складывается поэтапно в ходе лежания, сидения, ползания и стояния ребенка.

Восприятие пространства начинается на первом месяце жизни ребенка, когда скоординируются движения обеих зрительных осей.

Исследователь В. С. Мухина отмечает, что первоначальные представления о направлениях пространства связаны с восприятием

ребенком собственного тела, которое является для него центром, «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 тела с внешним пространством.

Развитие навыков ориентировки в пространстве происходит на протяжении всего дошкольного возраста. Ребенок познает пространство по мере того, как сам им овладевает. Восприятие пространства возникает тогда, когда ребенок в возрасте 4—5 недель начинает фиксировать глазами предмет на расстоянии 1 —1,5 м. Ребенок сначала фиксирует предметы на расстоянии 1-2 см, а позднее 10-15 см. На начальном этапе перемещение взора представляет собой толчкообразные движения, потом наступает вторая фаза скользящих непрерывных движений за движущимся в пространстве предметом, что наблюдается у разных детей в возрасте от 3 до 5 месяцев.

Авторы З. А. Меликян, Н. Г. Манелис в своих трудах говорят о том, что в процессе накопления сенсомоторного опыта возрастает способность различения объектов пространстве, увеличивать дифференцированное расстояние.

Исследователь Д. Б. Эльконин отмечает, что ребенок в 3 месяца начинает следить за предметом, который находится на расстоянии 4-5 м. По мере развития механизма фиксации взора формируются дифференцированные движения головы, корпуса тела, изменяется само положение ребенка в пространстве. И уже в 9 месяцев ребенок может следить за предметом, движущимся по кругу. Такой процесс ведения движущегося предмета на разном расстоянии свидетельствует о том, что уже на первом году жизни ребенок начинает осваивать глубину пространства.

В период с 6 до 10 месяцев следит за предметами, которые двигаются по кругу, в этот период времени ребенок овладевает глубиной окружающего пространства.

По исследованиям А. Н. Гвоздева, с появлением отдельных умственных операций со словесным обозначением пространства в лингвистической картине ребенка, на втором и третьем году жизни впервые начинают употребляться обозначения пространства.

Дети с нормальным развитием в возрасте трех - трех с половиной лет практически легко выделяют ведущую руку, но не владеют речевой дифференцировкой правого и левого. "Правое" и "левое" среди всех речевых дифференцировок являются наименее чувственно подкрепленными, абстрактными. Эта отвлеченность и затрудняет усвоение данных словесных категорий в онтогенезе, требует высокой степени осознанности пространственных представлений.

Если по каким-то причинам (болезнь, недостаточное общение) речевые возможности ребенка не используются в достаточной степени, то его дальнейшее общее развитие начинает задерживаться, как это и происходит у детей с нарушением зрения.

Владение основными пространственными представлениями формируется к 7 – 8 летнему возрасту. Таким образом, в норме к 6–7 годам дети должны освоить основные пространственные соотношения, хорошо различать положение фигур на плоскости, овладеть умением в действии соизмерять ширину, высоту, длину и форму предметов. В 6–7 лет дети не должны допускать ошибок при дифференцировке таких положений в пространстве, как «верх – низ», «правое – левое», «спереди – сзади».

Авторы Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко определяют следующие этапы формирования восприятия пространства в раннем детстве:

1. Формирование механизма фиксации взора - в большинстве случаев у детей 3-х месячного возраста.

2. Перемещение взора за движущимися предметами. Эта фаза по времени совпадает у разных детей с возрастом от 3-5 месяцев. Таким образом, первоначально для ребенка пространство существует как видимая масса и вычлняющиеся из нее предметы.

3. Развитие активного осязания и развитие предметной деятельности (с середины первого года жизни). С этого момента элементы пространственного видения находятся в прямой зависимости от накопления двигательного опыта и процесса активного осязания. Среди движущихся объектов, находящихся в поле зрения ребенка, особое значение имеют движения самих рук ребенка и тех предметов, с которыми он манипулирует.

4. Освоение пространства через ползание и ходьбу (вторая половина первого года жизни).

5. Появление отдельных умственных операций со словесным обозначением пространства в лингвистической картине ребенка.

А. В. Семенович была разработана структура пространственных представлений, в которой можно выделить четыре основных уровня, каждый из которых, в свою очередь состоит из нескольких подуровней. В основе выделения уровней в структуре пространственных представлений лежит последовательность овладения ребенком в онтогенезе пространственными представлениями. Несомненно, что все выделенные уровни в определенной степени пересекаются в процессе развития ребенка.

Первый уровень. Пространственные представления о собственном теле. Сюда 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.

Второй уровень. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела. Этот уровень включает в себя представления о взаимоотношении внешних объектов и тела, которые подразделяются на: топологические представления (о нахождении того или иного предмета); координатные представления (о нахождении предметов с использованием понятий «верх» - «низ», «с какой стороны»); метрические представления (о нахождении того или иного предмета). А также представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве. Развитие пространственных представлений подчиняется закону основной оси: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали, представления о правой и левой стороне.

Третий уровень характеризуется вербализацией пространственных представлений. Существует определенная последовательность появления в речи обозначений топологического плана. Появление пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе. Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов, как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу появляются в речи ребенка позднее.

Четвертый уровень несет в себе лингвистические представления. Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся. Он уходит корнями в пространственные представления «низшего» порядка, формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в тоже время одной из составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка.

Овладение пространственными представлениями и ориентировкой повышает результативность и качество познавательной деятельности - продуктивно-творческой, трудовой, совершенствуются сенсорные, интеллектуальные способности. Овладение пространственной координацией улучшает качество выполнения упражнений - музыкально-ритмических, физкультурных.

Таким образом, рассматривая процесс развития пространственных представлений, можно сделать вывод, что это сложный процесс, который осуществляется системно, в определенной последовательности. Он зависит от уровня развития и чувствительности анализаторных систем ребенка, состояния познавательной и лингвистической окружающей среды, уровня реализации ведущей для ребенка деятельности (предметной, игровой, а так же от учета закономерностей развития пространственных представлений в процессе воспитания и обучения.

Уровень сформированности пространственных представлений, как важнейшее условие психического развития, определяет дальнейшее успешное обучение ребенка в школе, а так же его развитие в целом.

1.3 Особенности развития пространственной ориентировки у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста

Нарушение зрения, возникающее в раннем возрасте, отрицательно влияет на процесс формирования пространственной ориентации у детей.

У детей с нарушениями зрения очень затруднено восприятие окружающего мира, которое имеет большое значение в общем развитии и обучении данной категории детей. Поэтому работу над ориентировкой в пространстве нужно начинать с ребенком как можно раньше, с дошкольного возраста.

Для дошкольников с нарушением зрения характерны недостатки развития движений и малая двигательная активность; у них, по сравнению с нормально видящими сверстниками, гораздо хуже развиты пространственные представления, возможности практической микро- и макроориентировки, словесные обозначения пространственных отношений. Нарушение глазодвигательных функции вызывает ошибки выделения детьми формы, величины, пространственного расположения предметов.

Ориентировка в пространстве на ограниченной сенсорной основе требует специального обучения детей активному использованию нарушенного зрения и всех сохранных анализаторов (слуха, обоняния и т. д.).

Только в этом случае вероятно создание у детей содержательно обобщенного образа осваиваемого пространства.

При зрительной депривации вторичным нарушением является недоразвитие навыков ориентировки на микроплоскости и в макропространстве. Ввиду этого, особую значимость приобретает специально организованная коррекционно-педагогическая работа, в ходе которой ребёнок должен приобрести опыт самостоятельной ориентировки.

Теоретические основы овладения ориентировкой в пространстве заложены в исследованиях отечественных тифлологов (И.П. Гайлене, В.А. Кручинин, Н.С. Наумов, В.И. Никитин, Т.Н.Никольская, Е.Б. Островская, В.С. Сверлов, Л.А. Семенов, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова, Н.Г. Хопренинова, Ф.Н. Шемякин и др.). Большая часть исследований направлена на изучение хода развития и формирования пространственной ориентировки у слабовидящих детей.

Тифлопсихологи подходят к понятию пространственной ориентировки с позиций необходимости акцентировать внимание на процессах, страдающих при нарушении зрения (восприятие объема, глубины, удаленности объектов в пространстве).

Исследования показали, что ориентировка в пространстве это умение оценивать форму, величину, местоположение предметов в пространстве, расстояние между ними, их расположение относительно друг друга и субъекта и, на основе этого — умение ориентироваться на местности. В частности выделяется важность для человека с глубоким нарушением зрения умения анализировать свои восприятия, соотносить их с окружающими объектами, а также правильно отбирать и сохранять направление движений.

Соразмерное отражение пространства слабовидящими обусловлено общностью механизма его восприятия для всех анализаторных систем. Взаимосвязь анализаторов при выпадении зрения из процесса ориентировки осуществляется при перестройке деятельности сохранных анализаторов и является следствием включения компенсаторных механизмов организма (Э.Ш. Айрапетьянц, 1961; Б.Г. Ананьев, 1961; М.И. Земцова, 1956; А.Г. Литвак, 1985; Ф.Н. Шемякин, 1941; А.В. Ярмоленко, 1948).

Позволительно выделить следующие причины трудностей пространственной ориентировки дошкольников с нарушениями зрения:

1. переоценка своих зрительных возможностей;
2. искажённое восприятие предметов и их расположения в пространстве;
3. искажённое восприятие пространственных признаков предметов, глубины пространства, удалённости и расположения предметов в пространстве;
4. неумение пользоваться нарушенным зрением при ориентировке в пространстве;
5. неумение пользоваться сохранными анализаторами при ориентировке в пространстве.

Адаптация ребенка с патологией зрения к условиям существования в окружающей действительности зависит от того, насколько удачно он усваивает определенные знания, приобретает навыки, умения, позволяющие адекватно действовать и приспосабливаться. В детском саду с нарушением зрения обеспечить детям возможность системной практической ориентировки в окружающей действительности в процессе активного предметно-практического обучения призваны совместные коррекционно-развивающие занятия воспитателя и тифлопедагога.

В коррекционно-педагогической работе тифлопедагоги отдают предпочтения занятиям, играм, где дети могут непосредственно созерцать объект, тактильно контактировать с ним, уточняя конкретную информацию за счет включения в этот процесс потенциальных возможностей сохранных анализаторов, конкретных способов познавательной деятельности.

В процессе коррекционно-развивающих занятий с детьми, решаем следующие важные задачи:

- использование детьми получаемой полисенсорной информации в предметно-практической, пространственной ориентировке, познавательной, коммуникативной деятельности;
- формирование социально-адаптивного поведения, позволяющего ребенку с нарушением зрения быть адекватным и самостоятельным в различных бытовых и простейших социальных ситуациях;
- использование рациональных способов ориентировки на собственном теле, в быту, в пространстве и формирование навыков выполнения различных видов предметно-практических действий с использованием сохранных анализаторов;
- выделение признаков свойств, качеств предметов (формы, цвета, величины, пространственного положения);

- получение информации об окружающем пространстве, как с помощью нарушенного зрения, так и через сохранные анализаторы;
- выделение зрительных ориентиров, осмысление, анализ (действие детей в играх связаны с соизмерением оценки формы, цвета, величины, расположения в пространстве);
- выделение осязательно-воспринимаемых признаков предметов и соотнесение их со зрительными;
- выделение, сравнение, словесное обозначение величин игрушек и окружающих предметов;
- анализ формы, величины, состояния конструкции, способствующий развитию бинокулярного зрения.

Необходимо всегда помнить, что для ребенка с нарушением зрения осязание – главный источник познания окружающего мира. Посредством осязания ребенок получает основную информацию о форме, величине, структуре поверхности, температурных признаках предметов, их пространственном положении. Важно научить детей ощупывающим действиям в соответствии с особенностями воспринимаемого объекта.

Задачи педагога – целенаправленно развивать осязательную чувствительность и мелкую моторику рук на занятиях.

В средней группе ребенок должен научиться определять, где расположен тот или иной предмет по отношению к нему вверху, внизу, впереди, сзади, слева, справа. Основой различения пространственных направлений служит различение частей тела, определение сторон на самом себе. В начале учебного года выясняют в какой мере дети умеют ориентироваться на себе, и закрепляют данное умение.

Одной из специфических проблем слабовидящих детей является преимущественное использование детьми несовершенного остаточного

зрения, которое не обеспечивает формирование у них умений и способов ориентирования. Не соблюдается принцип системной деятельности анализаторов. (В.А. Феокистова, 1987 и др.).

Таким образом, существует необходимость организации специального обучения дошкольников с нарушением зрения ориентировке в пространстве. При этом необходимо учитывать возраст ребенка, влияние на его развитие нарушения зрения, а также индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей каждого ребенка.

1.4 Подвижные игры как средство формирования пространственных представлений у детей

Дошкольный возраст – период интенсивного развития пространственных представлений. Пространственные представления, хотя и возникают очень рано, являются более сложным процессом, чем умение различать качества предмета. В формировании пространственных представлений и способов ориентации в пространстве участвуют различные анализаторы (кинестетический, осязательный, зрительный, слуховой).

Для ребёнка-дошкольника основной путь развития – эмпирическое обобщение, т.е. обобщение своего чувственного опыта. Накопление этого чувственного опыта связано с активностью сенсорных способностей ребёнка, «переработку» его обеспечивают интеллектуальные способности. А для этого необходимо обеспечить условия для наблюдения и экспериментирования. Иными словами, для дошкольника содержание должно быть чувственно воспринимаемо, и должно позволять активное экспериментирование, результат которого, сформулированный в эмпирическом обобщении, как раз будет собственно воплощением момента продвижения (развития) ребёнка на пути познания окружающего мира.

Работа по формированию пространственных представлений у детей включает ориентировку в трехмерном (основных пространственных

направлениях) и двухмерном (на листе бумаги) пространстве. Главным здесь является проведение тщательно подобранных, постепенно усложняющихся по линейно-концентрическому принципу упражнений, заданий-поручений, заданий-игр с предметами и без них.

Как уже выше было сказано вопросами формирования у детей представлений о пространстве занимался целый ряд как отечественных, так и зарубежных ученых и практиков. (Л.А.Венгер, Р.К.Говорова, А.Н.Давидчук, О.М.Дьяченко, Т.И.Ерофеева, В.Каразану, Т.В.Лаврентьева, А.М.Леушина, Т.Мусейбова, В.П.Новикова, А.А.Столяр, М.А.Фидлер и др.).

Исследования Б.Г.Ананьева и его сотрудников подтвердили, что «восприятие пространства есть сложная интермодальная ассоциация», которая образуется «из взаимодействия различных анализаторов внешней и внутренней среды человеческого организма» [1, с.6] и возникает в результате не созерцательного, а «действенного отношения к миру» [24, с.17].

Но восприятия предметов, движения и связанного с ним «мышечного чувства» (имеющих место в процессе практического овладения предметами), которые являются первыми необходимыми условиями познания пространства, ещё не достаточно, чтобы ребёнок знал, что такое «далеко», «рядом», «справа» и т.д. В преддошкольном возрасте на новый, более высокий уровень восприятие пространства поднимает «включение сигналов второй системы во всю отражательную деятельность ребёнка» [17, с.47]. Именно слово, которое наполняется конкретным содержанием, становится раздражителем, «замыкающим временные связи между первой и второй сигнальными системами» [21, с.13].

Исходя из анализа литературы, мы полагаем, что важными приемами работы по развитию пространственных представлений являются:

- опора на наглядность ситуации;
- практическая деятельность с конкретными предметами;

- создание игровых ситуаций (ведь именно игровая форма работы вызывает в этом возрасте неподдельный интерес ребёнка);

- активное употребление детьми в своей речи предлогов и слов, отражающих пространственное положение предметов (например, когда один из участников развивающего занятия предлагает другим свой вариант задания);

- введение упражнений на различение направления в условиях поворота (сначала реального, затем мысленного) на 90° , 180° в горизонтальной плоскости.

В качестве основных методических приемов, ими рекомендуются наблюдения и пояснения размещения предметов относительно друг друга, словесное и графическое обозначение направлений и ориентировки в пространстве, упражнения, дидактические и подвижные игры.

Как показывает анализ публикаций и практики работы с детьми, наиболее благоприятные условия создаются в специально организованных играх-занятиях, играх-упражнениях.

Роль игры в жизни ребенка неоценима, ее включение в педагогический процесс является одним из путей организации личного взаимодействия взрослого с ребенком. Для формирования пространственной ориентировки у дошкольников, педагог должен выстраивать свою методическую работу с учетом возрастных и психологических особенностей детей на каждом возрастном этапе. Кроме этого, процесс обучения должен способствовать самостоятельному выявлению детьми основных свойств и отношений, развитию познавательных способностей детей. Наиболее рационально для этого использовать игры и игровые упражнения.

Изучая методические приемы формирования у детей пространственных представлений надо обратить внимание на роль игровых, занимательных упражнений с использованием дидактического материала (Т.А. Мусейбова).

Анализ имеющейся научно-методической литературы позволяет выделить несколько групп таких игр и упражнений.

I группа. Игры и упражнения на дифференцировку основных пространственных направлений в процессе активного передвижения в пространстве.

II группа. Игры и упражнения на ориентировку в пространстве с закрытыми глазами.

III группа. Дидактические игры и упражнения на распознавание местоположения предметов в окружающем пространстве и пространственных отношений между ними.

IV группа. Игры и упражнения на ориентировку в двухмерном пространстве, т.е. на плоскости, например на листе бумаги. Некоторые авторы (В.Г. Нечаева, О.И. Галкина, Н.А. Сенкевич и др.) отмечают целесообразность проведения с детьми старшего дошкольного возраста так называемых «зрительных диктантов».

V группа. Игры словесные. Они специально предназначены для активизации пространственной терминологии и в речи самих детей.

Педагоги особое внимание уделяют играм дидактическим. Вопросы теории и практики использования дидактических игр занимались, как зарубежные (Ф.Фребель, Д.Дьюи, О.Декроли и др.), так и отечественные педагоги (Блонский П.П., Венгер Л.А., Михайлова З.А., Сикорский И.А., Тихеева Е.И. и многие другие). Авторами было выявлено, что дидактические игры не только способствуют обобщению и закреплению знаний на занятиях и в повседневной жизни, но и являются средством ознакомления с новым материалом, в частности, с новыми способами восприятия и формирования полноценных представлений об окружающем мире.

На первом уровне формирования пространственных представлений Т.Гогуадзе предлагает использовать игры, которые способствуют развитию у детей двигательной сферы, совершенствованию координации движений и деятельности полушарий. Все игры предлагаемые автором основаны на ползании. Она рекомендует не ограничивать активность ребенка, более того стимулировать ее, давать ребенку возможность во время и вволю наползаться, необходимо внимательно следить за ходом развития ребенка, чтобы во время заметить и исправить ошибки. Своевременное их выявление и устранение поможет избежать серьезных трудностей в обучении письму.

Постепенно от формирования навыков ориентирования в схеме собственного тела переходим к формированию представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела.

Г.Н. Глушковой были предложены игры и упражнения по развитию навыков ориентировки в пространстве. Ей было составлено перспективное планирование по содержанию этой работы, где отражено постепенное усложнение материала с учетом возраста детей. Представления о пространственных признаках предметов она начинает в играх с геометрическими блоками Дьенеша, в которых в игровых заданиях дети знакомятся с признаками формы, размера учатся их выделять, оперировать двумя, тремя свойствами одновременно, учатся их зашифровывать условными обозначениями. Этим же автором была разработана система игр с блоками Дьенеша для детей от двух до семи лет. Многие игры и упражнения проводятся с целью научения детей определять местоположение предметов в пространстве. В начале любого занятия она предлагает проводить «зрительную разминку» перед детьми в ряд выставляются, разные игрушки их местоположение меняется. Ребенок должен вспомнив главный ориентир – правую руку сказать, что слева, справа, между. Постепенно накапливая действенный опыт ориентировки «на себя», «от себя», ребенок учится определять правую и левую сторону у друга, у Незнайки, у куклы, мысленно перенося схему своего тела на другой объект.

Усложнение в играх должно быть подчинено дидактическому принципу «от простого - к сложному». Так, например, в словесных играх этот принцип выражается в переходе от более простых к более сложным пространственным характеристикам (от «на, в, под, за», к «между, возле, вдоль, напротив» и др.). При определении местонахождения того или иного предмета, от ориентировки «от себя», к ориентировке «от предмета», в ускорении темпа игры. В настольно-печатных играх по ориентировке в пространстве - более точное определение пространственного местонахождения.

В результате можно выделить следующие этапы работы, соответствующие усложнению пространственных ориентировок в содержании дидактических игр и упражнений:

I этап. Формирование пространственных представлений с точки отсчета «от себя»: слева, справа, сверху, внизу, впереди, сзади.

II этап. Формирование пространственных представлений с точки отсчета «от предмета», «от другого человека»

III этап. Формирование умений детей определять словом положение того или иного предмета по отношению к другому.

IV этап. Формирование умений ориентироваться в трехмерном пространстве в движении.

V этап. Формирование умений ориентироваться на плоскости (ориентировка на листе бумаги, т.е. в двухмерном пространстве).

При решении задач каждого этапа необходимо уделять внимание закреплению умения различать левую и правую руки. Упражняя в различении противоположных направлений, постепенно усложнять задания: увеличивать количество предметов, местоположение которых предлагается определить, а также расстояние между ребёнком и предметами. Детей необходимо обучать не только определять, в каком направлении от них находятся предметы, но и самостоятельно создавать указанные ситуации.

Совершенствуя умения передвигаться в указанном направлении, можно предложить изменять направление движения не только во время ходьбы, но и бега. В процессе обучения обращать внимание на освоение детьми значения предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения.

Эти игры и упражнения должны способствовать расширению, уточнению и систематизации полученных знаний, что позволит детям овладеть пространственной ориентировкой не только на игровом материале, но и в реальной окружающей обстановке.

Выводы по первой главе

Изучив научно-методическую литературу, мы можем сделать выводы, что формирование пространственных представлений является важной предпосылкой для социальной адаптации ребенка и его дальнейшего обучения в школе. Недостаточно сформированные у ребенка пространственные представления и ориентировки в пространстве напрямую влияют на уровень его интеллектуального развития. Их несформированность к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками. Но формирование пространственных представлений должно представлять собой поэтапную специально- организованную деятельность .И как показывает анализ научно-методической литературы и практики работы с детьми, наиболее благоприятные условия создаются в специально организованных играх-занятиях, в дидактических играх и в упражнениях. Во-первых, именно игра является ведущей деятельностью на протяжении всего дошкольного возраста, во-вторых, включение игры в педагогический процесс является одним из путей организации личного взаимодействия взрослого с ребенком. Для дошкольника содержание занятия должно быть чувственно воспринимаемой должно позволять активное экспериментирование, результат которого как раз и будет воплощением продвижения (развития)

ребенка на пути познания окружающего мира, а что лучше, как не игра, позволяет это организовать.

Глава 2 Экспериментальное изучение особенностей развития пространственной ориентировки у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста.

2.1 Диагностические методики изучения уровня развития пространственных представлений у слабослышащих детей среднего дошкольного.

С целью изучения уровня сформированности пространственных представлений у детей среднего дошкольного возраста , нами была проведена экспериментальная работа , включающая в себя ряд этапов, различных по задачам и методам.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МАОУ «Начальная школа – детский сад № 152 для слабовидящих обучающихся» г.Перми (ул. Закамская 52). В исследовании приняли участие воспитанники средней группы в количестве 15 детей. В дошкольном образовательном учреждении реализуется адаптированная образовательная программа для детей с ОВЗ(слабовидящие дети). .

Для отслеживания эффективности работы по развитию ориентировки в пространстве, мы использовали методики , позволяющие фиксировать уровень сформированности пространственных представлений , в начале и конце работы. Работу разделили на этапы . Первым этапом экспериментальной работы является проведение начальной диагностики.

Основной целью данного этапа работы являлось выявление уровней развития пространственных представлений у детей среднего дошкольного возраста.

На начальном этапе решались следующие **задачи** экспериментального этапа.

- 1.Подобрать диагностические методики для выявления уровня развития пространственных представлений у детей.
2. Составить комплекс диагностических упражнений для выявления уровня развития ориентировки в пространстве у детей .
- 3.Определить параметры, показатели, разработать критерии оценки и уровни исследования.
4. Апробировать диагностические методики.
- 5.Проанализировать и обобщить результаты изучения объекта исследования.

Сроки проведения: февраль 2018 года– апрель 2018 года.

С целью реализации задач первого этапа исследования нами были отобраны следующие диагностические методики адаптированные для проведения диагностического исследования в дошкольных образовательных учреждениях :методика Генри Хэда «Пробы Хэда», методика «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева.

Описание диагностической методики «Пробы Хэда» Генри Хэда.

Данная методика направлена на определение уровня развития пространственных представлений ребенка путем выявления умения ориентироваться «на себе».

Диагностика проводилась индивидуально. Ребенку предлагалось воспроизвести движения, выполняемые взрослым, сидящим напротив :

- Коснуться правой рукой правого плеча
- Коснуться левой рукой левого уха

- Коснуться правой рукой левого уха
- Коснуться левой рукой правого глаза
- Коснуться правой рукой левого локтя
- Коснуться правой рукой правого уха, а левой рукой левого глаза
- Коснуться правой рукой правого глаза, а левой рукой правого локтя
- Коснуться левой рукой правого уха, а правой рукой правого глаза
- Коснуться правой рукой левого колена, а левой рукой дотронуться до носа
- Коснуться правой рукой левого уха, а левой рукой правого глаза

Выполнение данной методики требует мысленной пространственной переориентировки для преодоления тенденции к зеркальному воспроизведению. Ошибки возникают не только при нарушении пространственного праксиса, но и при снижении психической активности детей.

Критерии оценки уровня развития пространственных представлений:

- высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно выполняет инструкции взрослых с допущением 1-3 ошибок, исправляемых после указания взрослых;
- средний уровень (2 балла) ребенок допускает 4-6 ошибок,
- низкий уровень (1 балл) – ребенок допускает 7 и более ошибок при выполнении инструкции взрослого.

Описание диагностической методики «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева.

Данная методика направлена на выявление уровня развития ориентировки в горизонтальных («сзади - спереди», «вперед - назад») и вертикальных («вверху - внизу», «сверху - снизу», «над - под») направлениях .

Диагностика проводится индивидуально. В ходе диагностики, ребенку, сидя за столом, предлагается выполнить следующие задания:

- положить карандаш справа от альбома,
- положить игрушку слева от книги,
- сказать, где находится карандаш по отношению к книге,
- сказать, где находится игрушка по отношению к альбому,
- положить книгу перед собой,
- слева от книги поместить карандаш,
- справа от книги поместить игрушку,
- на книгу положить карандаш,
- под альбом положить ручку?
- сказать, где находится ручка по отношению к альбому.

Критерии оценки уровня развития ориентировки в окружающем пространстве:

- высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно выполняет инструкции взрослых с допущением 1 и менее ошибок, исправляемых после указания взрослых;

- средний уровень (2 балла) ребенок допускает 2-3 ошибки,
- низкий уровень (1 балл) – ребенок допускает 4 и более ошибок при выполнении инструкции взрослого.

Также нами была разработана система упражнений диагностики уровня развития пространственных представлений, основанная на физических упражнениях.

Описание диагностических упражнений исследования.

«Перестроение в колонне»

Диагностическое упражнение направлено на определение уровня развития пространственных представлений ребенка путем выявления умения ориентироваться от предмета.

Диагностическое упражнение проводится в подгруппах. Дети строятся в колонну, после чего воспитатель дает детям по очереди команды на перестроение: встань перед кем-то, встань за кем-то.

Выполнение задания оценивается в соответствии с критериями:

- высокий уровень (3балла)- ребенок выполняет задание не допуская ошибок.
- средний уровень (2 балла)- ребенок допускает 1 ошибку.
- низкий уровень (1 балл)- ребенок допускает 2 и более ошибок.

Данное упражнение позволит сделать вывод о понимании либо не понимании ребенком пространственных характеристик «впереди», «сзади».

«Перенос мяча в обруч»

Диагностическое упражнение направлено на определение уровня развития пространственных представлений ребенка путем выявления умения ориентироваться от себя.

Диагностическое упражнение проводится индивидуально. Ребенку предлагается взять из корзины мяч и отнести в ближний или дальний обруч.

Выполнение задания оценивается в соответствии с критериями:

- высокий уровень (3балла) - ребенок выполняет задание уверенно, быстро .
- средний уровень (2 балла)- ребенок выполняет задание не уверенно, долго думает
- низкий уровень (1 балл)- ребенок не справляется с заданием.

Данное упражнение позволит сделать вывод о понимании либо не понимании ребенком пространственных характеристик «близко», «далеко».

«Оббеги кеглю»

Диагностическое упражнение направлено на определение уровня развития пространственных представлений ребенка путем выявления умения ориентироваться от себя.

Диагностическое упражнение проводится индивидуально .Ребенку дается задание: ведясь с мячом ,оббежать кеглю с левой стороны . Во время выполнения задания воспитателем постоянно проговаривается ,что оббежать нужно именно с левой стороны.

Выполнение задания оценивается в соответствии с критериями:

- высокий уровень (3балла) - ребенок выполняет задание уверенно, быстро.

- средний уровень (2 балла)- ребенок выполняет задание не уверенно, долго думает

- низкий уровень (1 балл)- ребенок не справляется с заданием.

Данное упражнение позволит сделать вывод о понимании либо не понимании ребенком пространственных характеристик «право», «лево».

«Ручки»

Диагностическое упражнение направлено на определение уровня развития пространственных представлений ребенка путем выявления умения ориентироваться на себе.

Диагностическое упражнение проводится в подгруппах. Дети строятся в шеренгу, воспитатель просит их показать ему ручки, после чего дает детям команды: ручки на голову, ручки за голову, ручки под грудь, ручки за колени и т.д. Дети выполняют без наглядного примера.

Выполнение задания оценивается в соответствии с критериями:

- высокий уровень (3балла)- ребенок допускает 1 ошибку.
- средний уровень (2 балла)- ребенок допускает 2 ошибки.
- низкий уровень (1 балл)- ребенок допускает 3 и более ошибок.

Данное упражнение позволит сделать вывод о понимании либо не понимании ребенком пространственных характеристик «над», «под», «спереди», «сзади».

«Мяч в руке»

Диагностическое упражнение направлено на определение уровня развития пространственных представлений ребенка путем выявления умения ориентироваться между предметами.

Диагностическое упражнение проводится индивидуально. Перед ребенком стоит куб справа и слева от которого лежит по одному мячику. Воспитатель просит ребенка взять мяч лежащий справа от куба.

Выполнение задания оценивается в соответствии с критериями:

- высокий уровень (3балла) - ребенок выполняет задание уверенно, быстро.
- средний уровень (2 балла)- ребенок выполняет задание не уверенно, долго думает.
- низкий уровень (1 балл)- ребенок не справляется с заданием.

Данное упражнение позволит сделать вывод о понимании либо не понимании ребенком пространственных характеристик «право», «лево».

2.2 Анализ результатов диагностик.

После выполнения диагностических заданий детьми ,данные результаты были занесены в таблицу №1, в которой зафиксирован список детей, название диагностического упражнения и оценка по 3-х бальной системе:

3 балла – отлично , высшая оценка.

2 балл – хорошо , средняя оценка.

1 балл – неудовлетворительно, низшая оценка.

Максимальное количество баллов – 21 .

Минимальное количество баллов – 7.

Таблица 1

№	Имя ребенка	Название диагностической методики, упражнения							Общий балл
		Методика «пробы Хэда»	«Ориентировка в окружающем» Error!» А.Н. Корнева	«Error! в колонне»	«Перенос мяча в обруч»	«Оббег» Error!»	«Ручки»	«Мяч в» Error!»	
1	А. Иван	1	2	2	2	1	2	2	12
2	Ж. Error!	2	1	1	2	2	2	2	12
3	Е.Амелия	2	2	2	3	2	1	2	13
4	Л. Карина	2	3	2	3	3	3	2	18
5	С. Мария	2	2	2	2	2	3	2	15
6	З. Артем	1	2	2	2	1	2	2	12
7	К. Кирилл	1	2	2	3	2	2	1	13
8	К. Мария	2	2	3	2	2	2	2	15
9	Б.Михаил	1	2	3	2	1	3	2	15
10	Ж. Дарья	1	2	2	2	1	2	3	13
11	Д.	2	2	3	3	3	3	3	19

	Error!								
12	Х. Олег	1	2	3	3	2	2	3	16
13	П. Жанна	1	2	3	3	2	2	2	15
14	Л.Илья	2	2	3	3	2	2	2	16
15	О.Ольга	2	1	2	2	1	3	2	15

Таким образом, выявленные результаты позволяют выделить следующие уровни развития пространственных представлений : высокий, средний и низкий (табл. №2).

1 уровень – высокий (18- 21 баллов).

В процессе выполнения методических заданий , дети выполняют все с уверенностью , самостоятельно , без помощи воспитателя либо других детей . Дети выполняют задания на все пространственные характеристики («близко-далеко» , «над -под», «спереди -сзади», «лево-право») безошибочно, изредка сомневаясь при выполнении заданий на определение правой и левой сторон.

2 уровень – средний (14- 17 баллов).

В процессе выполнения методических заданий , дети задания выполняют , но в большинстве случаев с неуверенностью ,глядя на воспитателя или других детей. Также о среднем уровне свидетельствуют ошибки при выполнении заданий на какую-либо одну группу пространственных характеристик («близко-далеко» , «над -под», «спереди -сзади», «лево-право»).

3 уровень – низкий (7- 13 баллов).

В процессе выполнения методических заданий ,дети отвлекаются, отказываются выполнять задание,допускают ошибки в заданиях на две и более групп пространственных характеристик («близко-далеко» , «над -под», «спереди -сзади», «лево-право»), либо не справляются совсем.

Таблица 1

№	Ф. И. Ребенка	Февраль 2017	
		Общий балл	Уровень
1	А.Иван	12	Низкий
2	Ж.Дмитрий	12	Низкий
3	Е.Амелия	13	Низкий
4	Л.Карина	18	Высокий
5	С. Мария	15	Средний
6	З.Артем	12	Низкий
7	К.Кирилл	13	Низкий
8	К. Мария	15	Средний
9	Б.Михаил	15	Средний
10	Ж. Дарья	13	Низкий
11	Д. Александр	17	Высокий
12	Х. Олег	16	Средний
13	П.Жанна	15	Средний
14	Л.Илья	16	Средний
15	О.Ольга	15	Средний

По проведенному нами анализу можно сделать вывод ,что у детей средней дошкольной группы пространственные представления не сформированы до конца ,высокий уровень сформированности пространственных представлений всего 13%, у большинства детей

пространственные представления сформированы лишь на среднем уровне (47%), а у 40% группы они сформированы на низком уровне (рисунок №1).

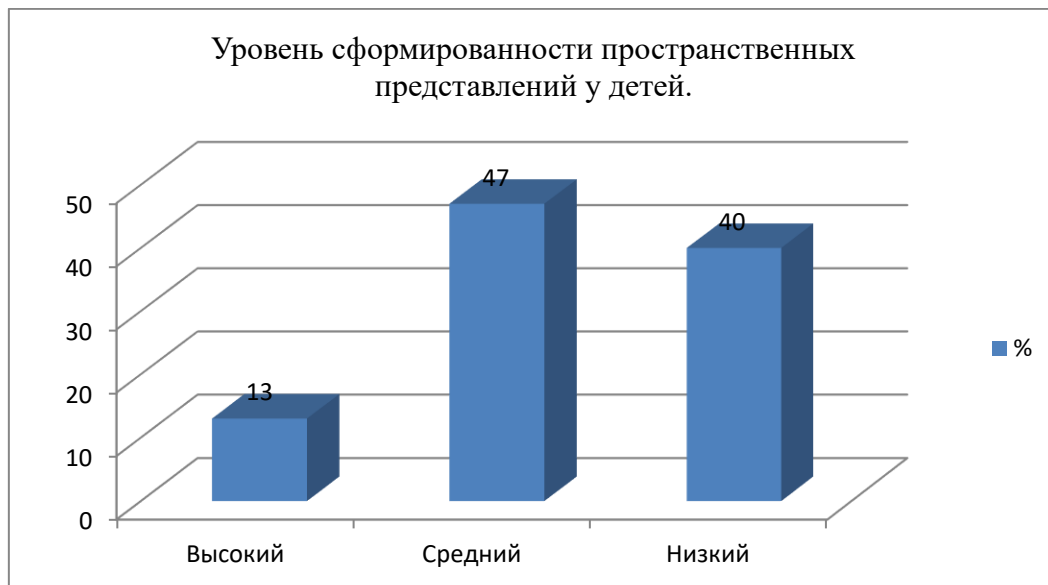


Рисунок 1

Таким образом результаты констатирующего эксперимента подтвердили необходимость осуществления целенаправленной педагогической работы по организации ориентировки в пространстве детьми среднего дошкольного возраста с помощью подвижных игр. Данные результаты свидетельствуют о том, что работа, которая ведётся в детском саду по развитию ориентировки у детей, недостаточна эффективна.

2.3 Описание проекта формирования пространственных представлений у детей среднего дошкольного возраста в подвижных играх.

Тема проекта: «Ориентир» (формирование пространственных представлений у дошкольников)

Тип проекта: педагогический.

Цель проекта: формирование пространственных представлений у детей среднего дошкольного возраста посредством подвижных игр.

Развивающие задачи:

- Способствовать развитию пространственных представлений у детей;
- Формировать навык ориентироваться в пространстве;
- Формировать умение определять взаиморасположение предметов «от себя», «от объекта», «между предметами»
- Способствовать употреблению слов, обозначающих пространственные характеристики («лево», «право», «вверху», «внизу», «спереди», «сзади» и др.), а также предлогов, обозначающих пространственное расположение предметов («над», «под», «переезд», «за» и др.)

Воспитательные задачи:

- Воспитывать интерес и симпатию к сверстникам, желание играть с ними;
- Формировать готовность выручать сверстника, умение считаться с мнением и интересами товарищей по игре, сверстников.

Основания для разработки: недостаточный уровень сформированности пространственных представлений у детей среднего дошкольного возраста.

Участники проекта: дети среднего дошкольного возраста, преподаватель физической культуры, воспитатель.

В основу педагогической работы были положены принципы:

1. Принцип свободы выбора.

В совместной со сверстниками деятельности необходимо предоставлять ребенку право выбора, в принятии им решений должна присутствовать достаточная степень свободы.

2. Принцип ведущей деятельности.

Освоение детьми пространственных представлений должно осуществляться в интересной игровой форме, в частности в подвижных играх

.

3. Принцип личностной ориентации.

Каждый ребенок должен чувствовать эмоциональный комфорт.

Сроки реализации проекта: 6 месяцев

Ожидаемые результаты:

-Создание предметно-развивающей среды;

-Знание слов, обозначающих пространственные характеристики («лево», «право», «вверху», «внизу», «спереди», «сзади» и др.), а также предлогов, обозначающих пространственное расположение предметов («над», «под», «переезд», «за» и др.)

-Умение контактировать в игровом сообществе, разрешать возникающие трудности, умение договариваться;

-Развитие доброжелательности, тактичности, вежливости, дружеских взаимоотношений ;

-Развитие интереса к подвижным играм;

-Формирование взаимоотношений сотрудничества и взаимопомощи;

-Умение ориентироваться в пространстве ;

- Формировать умение определять взаиморасположение предметов «от себя», «от объекта», «между предметами».

Этапы реализации и содержание проекта :

1.Подготовительный этап (сентябрь):

Задачи:

- 1.Создание предметно-развивающей среды для реализации проекта;
2. Создание положительного эмоционального настроения у детей.

Содержание работы	Ответственные
1.Информирование родителей о сущности проекта. Формирование мотивации на сотрудничество. 2.Создание предметно-развивающей среды для реализации проекта : оснащение материалами, совместно с детьми: а)Для игры - разминки «Аист»: - изготовление маски аиста; б)Для игры «Цветные автомобили»: - изготовление флажков трех цветов; - изготовление рулей; в)Для игры «Кошки, мышки»: - изготовление маски кошки и мышки	Воспитатель, преподаватель физической культуры.

; г)Для игры «Самолеты»: - изготовление флажков ориентиров; 3.Подбор методической литературы по организации сюжетно-ролевой игры со слабовидящими детьми среднего дошкольного возраста. 4. Подбор спортивного инвентаря.	
--	--

2.Основной этап

Задачи:

- Упражнять в употреблении обозначений пространственных характеристик и предлогов обозначающих пространственное расположение предмета «право», «лево», «спереди», «сзади», «над», «под» , «за», «перед» и др.
- Формировать умение ориентироваться в пространстве;
- Формировать умение определять взаиморасположение предметов «от себя», «от объекта», «между предметами»;
- Формировать, в ходе игр, дружелюбное взаимоотношение между детьми.

Сроки	Примерное содержание работы
Октябрь	-консультация для педагогов «Роль игр в формировании пространственных представлений у дошкольников»

	- консультация для родителей «Роль использования предлогов места в формировании пространственных представлений у дошкольников» - введение на занятии по физической культуре подвижной игры «Передай мяч назад»; - введение на занятии по физической культуре подвижной игры с обручами.
Ноябрь	- консультация для педагогов «Физ.минутки ,как средство формирования пространственных представлений у дошкольников» - мастер-класс для родителей, демонстрация родителям простых подвижных игр для совместной игры с детьми , направленных на формирование пространственных представлений - введение на занятии по физической культуре игры – разминки «Аист» - введение на занятии по физической культуре подвижной игры « Кошки мышки»
Декабрь – январь	- просмотр отрывка из мультфильма

	«Самолеты», с дальнейшим обсуждением - беседа с детьми «Воздушные коридоры. Карта неба» - введение на занятии по физической культуре подвижной игры «Самолеты» - викторина для детей «правила дорожного движения» - беседа с детьми о профессии «Регулировщик» - введение на занятии по физической культуре подвижной игры «Цветные автомобили» - введение на занятии по физической культуре подвижной игры «Сосед , одними руку!»
--	--

Заключительный этап

Месяц	Содержание	Ответственные
Февраль	- Анализ проведенной работы при реализации проекта - Создание презентации	

	по итогам реализации проекта - Внесение корректировок	
--	--	--

Заключение

На протяжении всего дошкольного возраста происходит развитие навыков ориентировки в пространстве. Ребенок уже в раннем детстве хорошо овладевает умением учитывать пространственное расположение предметов. Однако он не отделяет направлений пространства и пространственных отношений между предметами от самих предметов. Образование представлений о предметах и их свойствах происходит раньше, чем образование представлений о пространстве, и служит их основой. Между тремя и четырьмя годами у ребенка начинает складываться представление о правом и левом, т.е. формируется и созревает телесная схема. Существенные изменения в восприятии пространства у дошкольника наблюдаются с появлением в его словаре слов, обозначающих место, направление и пространственное расположение предметов. С появлением в активном словаре дошкольника слов: влево, вправо, вперед, назад, близко, далеко восприятие пространства поднимается на новый, качественно более высокий уровень – расширяются и углубляются пространственные представления.

Для комфортного существования в социуме человека необходимо осознание своих возможностей и умение их использовать. А это особенно актуально для детей с патологией зрения. В связи с этим необходимо научить детей понимать свои визуальные трудности, а так же развивать способности и умения пользоваться остаточным зрением и сохранными анализаторами.

В развитии пространственных представлений ребенка игра занимает важное место, т.к. во-первых, именно игра является ведущей деятельностью на протяжении всего дошкольного возраста, во-вторых, включение игры в педагогический процесс является одним из путей организации личного взаимодействия взрослого с ребенком. Вовлекая ребенка в процесс игры, мы заражаем его положительными эмоциями, создаем аффект, питающий собственную активность ребенка, организуем и направляем его исследовательское поведение.

Библиографический список:

1. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании. – М.: «Академия», 2001.-192с.;
2. Акшопина А.Я., Васина Г.В. Развитие пространственной ориентировки у детей со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития. — М.: «Логос», 2008.-112с
3. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964. – 256 с.
4. Бадалян Л.О. Невропатология. – М.: «Академия», 2012.-400с;
5. Башаева Т.В. Развитие восприятия у детей. – Ярославль, 1997.-240с;
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Норма, 2007. – 387 с.
7. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО – Пресс 2000. – 345с.;
8. Возжаева Ф.С. Реализация комплексных реабилитационных программ для детей-инвалидов// Социс №6, 2002.-116с.;
9. Гринченко И.С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе. – М.: «ЦГЛ», 2002.-78с.;
10. Говорова Р., Дьяченко О. Формирование пространственной ориентировки у детей // Дошкольное воспитание. – 2005. -397с.;
11. Говорова Р. К вопросу о развитии пространственных представлений у дошкольников. // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. – СПб., 1994. – 387 с.
12. Гогуадзе Г. Раннее развитие, Журнал Дошкольное воспитание, 2005г. - №1
13. Давыдов В.В. Психологический словарь. – М., 1983.-448с.

14. Дошкольное воспитание аномальных детей. / Под редакцией Носковой Л.П. – М.: Просвещение, 1993.-224с.
15. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. –М.: ВЛАДОС, 2000.-240с.
16. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. –М.:Владос,2000.-240с.
17. Каразану В.Н., Ориентирование в пространстве // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. – СПб.: Питер, 1994. – 387с.
18. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры в обучение дошкольников с отклонениями в развитии, М., ВЛАДОС, 2001г.-256с.
19. Лаврентьева Т.В. Формирование способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 7.
20. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Норма, 1975. – 360 с.
21. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка: Психологические основы дошкольной игры // А.Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения. Т. 1. – М., 1993. – 322 с.
22. Люблинская А. А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических ин-тов. М., «Просвещение», 1971. – 415 с.
23. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка. – М.: Издательство «Просвещение», 1965. – 458 с.
24. Мусейибова Т.А. Генезис отражения пространства и пространственных ориентаций у детей дошкольного возраста. // Теория и методика

- развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI.- СПб., 1994. – 358 с.
- 25.Мусейибова Т.А. Генезис отражения пространства и пространственных ориентаций у детей дошкольного возраста // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. – СПб.: Питер, 1994. – 358 с.
- 26.Мусейибова Т.А. Дидактические игры в системе обучения детей пространственным ориентировкам. // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. -СПб., 1994. – 358 с.
- 27.Мусейибова Т.А. Формирование некоторых пространственных ориентаций. // Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях. Учебное пособие для для студентов педагогических институтов / Коллектив авторов: Березина Р.Л., Данилова В.В., Рихтерман Т.Д., Михайлова З.А., Мусейибова Т.А., Непомнящая Р.Л. – М.: «Просвещение», 1987. – 320 с.
- 28.Мухина В.С. Психология дошкольника. – М., 2005. – 388 с.
- 29.Мухина В.С.Детская психология: Учеб.для студентов пед ин-тов/ Под редакцией Л.А.Венгера – М., Просвещение,2-е изд., 1975.
- 30.Нейрофизиологические механизмы зрительного восприятия. – М.: Наука, 1983г.
- 31.Немов Р.С. Общие основы психология, М., Владос, 2003.4-е изд.,496с.
- 32.Общая психология. \ Под редакцией Петровского А.В.– 2-изд. – М., Просвещение, 1976.-479с.
- 33.Павлова Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников, М., Школьная пресса, 2004г

- 34.Программа «Истоки»: Базис развития ребенка-дошкольника. Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова и др.; /Под ред. Л.А.Парамоновой и др. – М., 2003. – 84 с.
- 35.Программа «Истоки»: Базис развития ребенка-дошкольника. Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова и др.; /Под ред. Л.А.Парамоновой и др. – М., 2003. – 84 с.
- 36.Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушениями зрения. – М., 1998;
- 37.Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 4 вида (для детей с нарушениями зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду/ Под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: «Экзамен», 2003;
- 38.Репина Т.А. Психология дошкольника. Хрестоматия. – М.: Академия, 2005. – 438 с.
- 39.Роль пространственных представлений ребенка в процессе школьного обучения [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.uspeh-centr.ru>
- 40.Семаго Н.Я. «Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы» Дефектология, №1., 2000 г.
- 41.Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы. Дефектология, №1., 2000г.

- 42.Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
- 43.Семенов Л.А., Солнцева Л.И. Психолого-педагогические основы ориентирования в пространстве и мобильности. – М., 1989;
- 44.Специальная дошкольная педагогика./ Под редакцией Стребелевой Е.А. – М.: Издательский центр «Академия», 2001;
- 45.Смирнова Е.О. Влияние формы общения со взрослым на эффективность обучения дошкольников // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С.67-88.
- 46.Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. – М., 2006. – 296с.
- 47..Степаненкова Э.Я. К вопросу о формировании пространственных ориентировок у детей 4 – 5 лет в подвижных играх и упражнениях. // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. – СПб., 1994. – 185 с.
- 48.Сунцова А.В, Курдюкова С.В. «Изучаем пространство».- М.: Эксмо 2009
- 49.Циркин С.Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. –СПб., 2000.
- 50.Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.С. Кошелевой. – М.: Издательство «Бек», 2006. – 376 с.

Приложения

Протокол от апреля 2018 года.

Л. Карина (5 лет) высокий уровень.

Методика « проба Хеда»: при выполнении инструкций взрослого слушала внимательно, выполняла медленно , сомневалась при выполнении заданий на противоположные стороны , допустила 3 ошибки .

Методика А. Н. Корнева «Ориентировка в окружающем пространстве»: при выполнении инструкций взрослого допустила 3 ошибки , выполняла уверенно ,трудности возникали при выполнении заданий на «право – лево».

«Перестроение в колонне»: задание выполнила правильно, с уверенностью перестраивалась .

«Перенос мяча в обруч»: задание выполнила правильно, с уверенностью взяла мяч и отнесла его в дальний обруч.

«Оббеги кеглю»: задание выполнила правильно, самостоятельно, на других детей не смотрела, оббежала кеглю с левой стороны.

«Ручки»: задание выполнила правильно , безошибочно клала руки, куда я диктовала , выполняла самостоятельно , на других детей не смотрела.

«Мяч в руке»: задание выполнила правильно , но сомневалась, сначала тянулась к мячу одной рукой , но потом брала другой.

Вывод: Карина хорошо ориентируется в таких пространственных характеристиках ,как «близко-далеко» , «над -под», «спереди -сзади», но сомневается при выполнении заданий на такие пространственные характеристики ,как «право-лево» и именно по отношению своего тела .

А. Иван (4 года) низкий уровень.

Методика «проба Хеда» : при выполнении инструкций взрослого сомневался , долго думал , выполнял неуверенно , допустил 4 ошибок.

Методика А. Н. Корнева «Ориентировка в окружающем пространстве»: при выполнении инструкций взрослого был неуверен , выполнял медленно , допустил 5 ошибок.

«Перестроение в колонне»: задание выполнил правильно, но неуверенно , медленно , остальные ребята подсказывали куда ему встать.

«Перенос мяча в обруч»: задание выполнила правильно , с уверенностью взял мяч и отнес его в ближний обруч.

«Оббеги кеглю»: с заданием не справилась , при том что я постоянно проговаривала , что оббегать надо с левой стороны, Иван оббежал с правой.

«Ручки»: задание выполнил правильно , безошибочно клал руки, куда я диктовала , выполнял самостоятельно , на других детей не смотрел .

«Мяч в руке»: с заданием не справился, когда я попросила его взять мяч левой рукой, долго сомневался , тянулся то одной, то другой рукой , смотря при этом на мою реакцию и взял мяч правой рукой.

Вывод: Иван хорошо ориентируется в таких пространственных характеристиках как «близко-далеко» и «над- под», при выполнении заданий на такие пространственные характеристики как «спереди-сзади» испытывает неуверенность , а пространственные характеристики «право-лево» Иваном не усвоены совсем , ни по отношению собственного тела, ни по отношению окружающих предметов.

Л.Илья (5 лет) средний уровень .

Методика « проба Хеда» : при выполнении инструкций взрослого был внимательным , выполнял неуверенно , допустил 4 ошибки.

Методика А. Н. Корнева «Ориентировка в окружающем пространстве»: при выполнении инструкций взрослого слушал внимательно , выполнял неуверенно , трудности возникали при выполнении заданий на «право – лево», допустил 3 ошибки.

«Перестроение в колонне» : упражнение выполнил верно , перестраивался с уверенностью.

«Перенос мяча в обруч» : упражнение выполнил верно , уверенно взял мяч и отнес в ближний обруч.

«Оббеги кеглю» : упражнение выполни не верно, был невнимательным.

«Ручки» : упражнение выполнял быстро, указания слушал внимательно, при выполнении допустил 1 ошибку.

«Мяч в руке»: при выполнении упражнения сомневался , с заданием не справился.

Вывод: Илья хорошо ориентируется в таких пространственных характеристиках как «близко-далеко» , «над- под» и «спереди – сзади», при выполнении заданий на такие пространственные характеристики как « право- лево» по отношению себя испытывает трудность, выполняет неуверенно , сомневается . С упражнениями на «право – лево» по отношению окружающих предметов не справляется.