

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

УДК 376.352:617.751

ЧОПИК Леся Іванівна

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПРОСТОРОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ В
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ**

Спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата
педагогічних наук

Науковий керівник
кандидат біологічних наук,
доцент
ВОЙТЮК Юрій Олександрович

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. Проблема розвитку просторового орієнтування в дошкільників зі зниженим зором	11
1.1. Просторове орієнтування дітей дошкільного віку	11
1.2. Особливості орієнтування в просторі дітей зі зниженим зором дошкільного віку	28
Висновки до розділу 1	49
РОЗДІЛ 2. Дослідження стану сформованості навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором	53
2.1. Мета, завдання та методика констатувального експерименту	53
2.2. Стан сформованості навичок просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку	68
Висновки до розділу 2	95
РОЗДІЛ 3. Формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором	100
3.1. Обґрунтування методики корекційного навчання з формування навичок просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку	100
3.2. Організація та методика експериментального корекційного навчання з формування навичок просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку	106
3.2.1. Діагностика стану сформованості навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором до початку експериментального навчання	110
3.2.2. Методика корекційного навчання з формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором	117

3.3. Аналіз ефективності застосування комплексної методики формування навичок просторового орієнтування	150
Висновки до розділу 3	164
ВИСНОВКИ	168
Список використаних джерел	171
Додатки.....	199

ВСТУП

Сучасні демократичні процеси, які відбуваються в Україні, зумовили необхідність внесення змін до проблем освіти та інтеграції в соціум осіб з особливостями психофізичного розвитку, зокрема й дітей зі зниженим зором. Про це йдеться у «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», урядовій програмі «Діти України», в законі «Про освіту», «Про охорону дитинства» тощо. Ефективність такого інтеграційного процесу значною мірою залежить від наявності у даної категорії дітей певних умінь та навичок. Однією з них є просторове орієнтування, що вважається базисом для розвитку всієї сукупності вищих психічних процесів, основою життєвої компетентності дітей (Н. Голота).

Значне порушення зору суттєво звужує межі чуттєвого пізнання дитини, що, в свою чергу, негативно впливає на розвиток просторового орієнтування (Л. Вавіна, Л. Виготський, Ю. Вихляєв, І. Гудим, В. Денискіна, М. Земцова, Я. Квапіш, Я. Кучинська-Квапіш, О. Литвак, О. Островська, В. Сверлов, Л. Семенов, Є. Синьова, Л. Солнцева, Н. Хопренінова та ін.). Через його несформованість до кінця дошкільного віку в дітей зі зниженим зором порушується повноцінний зв'язок із навколишнім середовищем, що спричиняє не лише труднощі у подальшому навчанні, але й у вирішенні завдань візуального пошуку, завдань, які вимагають організації дій та пересування у просторі. Недостатність навичок самостійного просторового орієнтування утруднює соціальну адаптацію дітей зазначеної категорії через їх значну залежність від зрячих. Крім того, незадоволена потреба в пізнанні навколишнього світу і взаємодії з ним негативно впливає на психічний і фізичний стан дітей зі зниженим зором.

Оволодіння дітьми зазначеної категорії оптимальними способами просторового орієнтування є необхідною умовою для реалізації їх власних

потреб і можливостей, подолання ізольованості та успішної інтеграції в соціум однолітків з нормальним зором.

Тому важливим і актуальним для спеціальної педагогіки є вивчення сформованості навичок самостійного орієнтування в просторі у випускників спеціальних дошкільних закладів зі зниженим зором.

Проблема розвитку орієнтування у просторі дошкільників широко розглядалась як у загальній (Т. Бурдюк, О. Галкіна, Р. Говорова, Г. Леушина, Г. Люблінська, Т. Мусейібова, М. Піддяков), так і в спеціальній (Л. Григор'єва, С. Конопляста, К. Кульбуш, І. Омелянович, О. Подколзіна, Л. Рудакова, Л. Солнцева, О. Титова та ін.) науково-педагогічній літературі. Проте, проблема формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором в процесі їх підготовки до шкільного навчання у вітчизняній корекційній педагогіці залишається недослідженою.

Актуальність і нерозробленість зазначеної проблеми й обумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано у рамках тематичного плану науково-дослідних робіт факультету корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова «Навчання, виховання, соціальна та трудова адаптація дітей з вадами розумового та фізичного розвитку». Тема дисертації затверджена на засіданні Вченої ради НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 3 від 24.10.2013 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 26.11.2013 р.).

Мета дисертаційного дослідження – теоретично обґрунтувати та розробити комплексну методику корекційного навчання з формування навичок

просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати та узагальнити науково-теоретичні засади досліджуваної проблеми.

2. Розробити та обґрунтувати критерії та рівні сформованості навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором.

3. Дослідити стан сформованості навичок просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку.

4. Розробити та експериментальним шляхом перевірити ефективність комплексної методики формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором.

Об'єкт дослідження: корекційно-виховний процес в спеціальних дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором.

Предмет дослідження: методика формування навичок просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку.

Теоретико-методологічною основою дослідження є вчення про складну структуру дефекту (Л. Виготський, Т. Власова, В. Єрмаков, М. Земцова, О. Литвак, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Солнцева); концепція навчання та виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку (В. Бондар, І. Дмитрієва, С. Миронова, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, О. Хохліна, М. Шеремет); положення про провідну роль спеціального навчання осіб з порушеннями психофізичного розвитку в процесі їх соціалізації (В. Бондар, Л. Виготський, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Конопляста, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, С. Федоренко та ін.); положення про комплексний підхід у корекційному навчанні (В. Бондар, С. Миронова, В. Синьов, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.); основні науково-методичні положення сучасної

тифлопедагогіки та тифлопсихології (Л. Вавіна, В. Журов, В. Кобильченко, Є. Синьова, С. Федоренко та ін.).

Для вирішення поставлених завдань застосовувалися наступні **методи дослідження**:

- *теоретичні* (пошук, аналіз, синтез та систематизація інформації з науково-методичних джерел, з проблеми дослідження з метою визначення його теоретико-методологічних засад);

- *емпіричні* (діагностичні – анкетування, аналіз програм, медичної документації з метою вивчення та узагальнення досвіду практичної роботи; педагогічний експеримент: констатувальний – з метою визначення рівнів сформованості навичок просторового орієнтування, та формувальний – з метою перевірки ефективності запропонованої методики);

- *математичної статистики* (кількісний аналіз результатів дослідження, визначення достовірності розбіжностей за χ^2 -критерієм Пірсона з метою встановлення кількісної залежності між процесами, що досліджувались).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що

вперше:

- досліджено стан сформованості навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором;

- розроблено критерії та рівні сформованості навичок просторового орієнтування у зазначеної категорії дітей;

- обґрунтовано методику корекційного навчання з формування навичок просторового орієнтування у дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку;

поглиблено та уточнено:

- зміст корекційно-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах для дітей з порушеннями зору;

подальшого розвитку набули:

- положення про корекційну спрямованість роботи з дітьми зі зниженим зором в спеціальних дошкільних навчальних закладах;
- форми, методи і прийоми роботи з формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що експериментально апробована комплексна методика формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором сприяє ефективності їх адаптації до умов шкільного навчання. Розроблений і апробований комплекс діагностичних методик дає можливість визначати рівні сформованості навичок просторового орієнтування у дітей зазначеної категорії в умовах дошкільних навчальних закладів компенсуючого, інтегрованого та інклюзивного типу.

Розроблена та апробована комплексна методика формування навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором може використовуватися тифлопедагогами в розробці індивідуальних програм, планів корекційної роботи, у роботі з батьками.

Матеріали дослідження можуть бути використані для розробки корекційних програм для спеціальних дошкільних навчальних закладів, науково-методичних посібників для вищих навчальних закладів та в системі післядипломної освіти.

Впровадження результатів дослідження відбулося в дошкільних навчальних закладах № 7 м. Калинівки, Вінницької обл. (довідка № 13 від 7.06.2016 р.), № 28 м. Вінниці (довідка № 23 від 15.04.2016 р.), № 60 м. Вінниці (довідка № 30 від 13.05.2016 р.), № 71 м. Вінниці (довідка № 35 від 24.06.2016 р.), № 49 м. Києва (довідка № 5 від 24.06.2015 р.), № 755 м. Києва (довідка № 11 від 4.08.2016 р.), ГО «Харківський Центр реабілітації молодих інвалідів та членів їх сімей «Право вибору» м. Харкова (довідка № 51 від 9.06.2016 р.),

Спеціальний навчально-виховний осередок для сліпих дітей ім. Синів Польських с. Овінськи, Польща (довідка від 24.07.2015 р.).

Апробація результатів роботи. Основні положення і висновки дослідження доповідались на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях: IV Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток науки і практики освіти осіб з порушеннями зору: проблеми та перспективи» (Санкт-Петербург, Росія, 2010), «Сходинки подолання» (Євпаторія, 2012), VI Міжнародна конференція ICEVI східноєвропейських країн «Повна інклюзія у суспільство: все починається з раннього втручання» (Чернігів, 2013), «Особливості сенсомоторного розвитку дітей зі складними порушеннями зору дошкільного віку» (Харків, 2013), «Радість руху: проблеми розвитку мобільності та орієнтування у просторі дітей з порушеннями зору» (Харків, 2014), Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології, реабілітації «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2015), «Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання» (Кіровоград, 2015), «Екологія дошкільного дитинства: відповіді на виклики сьогодення» (Вінниця, 2015), «Сучасні підходи до виховання, навчання та профорієнтації слабоворих і незрячих дітей» (Вінниця, 2015), в рамках міжнародного інноваційного соціального проекту «Міжнародна літня школа для батьків, що виховують дітей з глибокими порушеннями зору» (Євпаторія, Україна, 2009-2013; Овінські, Польща, 2015).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено в 10 одноосібних статтях автора, з яких: 6 – у наукових фахових періодичних виданнях України; 3 – у збірниках матеріалів конференцій, в тому числі закордонних; 1 – у науковому фаховому виданні України, яке включено до міжнародних наукометричних баз.

Структура і об'єм дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, 6 додатків, списку використаних джерел (252 найменування), містить 15 таблиць, 5 рисунків. Повний обсяг дисертації становить 220 сторінок, з них основний текст – 170 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

1.1. Просторове орієнтування дітей дошкільного віку

Проблема формування просторового орієнтування є актуальною і досить складною у сучасній науці. Вона розглядалась у багатьох педагогічних і психологічних дослідженнях (Б.Г. Ананьєв, О.І. Галкіна, Р.Я. Лехтман-Абрамович, Г.О. Люблінська, Т.О. Мусейібова, Ж. Піаже, О.Ф. Рибалко, І.С. Якіманська та ін.).

Здатність до просторового орієнтування є універсальною властивістю психіки, яка відіграє значущу роль в процесах біологічної та соціальної взаємодії людини з навколишнім світом (Н.М. Голота, О.В. Золоткова, Н.Г. Мінева, І.В. Чумакова та ін.).

Існують різні визначення простору та просторового орієнтування.

У філософському аспекті простір — це така форма існування матерії, яка характеризується співіснуванням, взаємодією, протяжністю, структурністю та іншими ознаками об'єктів (М.І. Горлач). Просторове орієнтування відображає об'єктивну реальність, забезпечує можливість орієнтуватися в оточуючій дійсності та надає уявлення про неї.

Як сукупність відношень, що означають координацію співіснуючих об'єктів, їх розташування один відносно одного, порядок розташування одночасно співіснуючих об'єктів, характеристика місця розташування об'єктів та напрямок, визначає простір О.В. Кардашук [95, 4].

В клініко-медичному аспекті просторове орієнтування визначається як відображення дійсності та власної особистості у свідомості людини [208].

На думку А.Ю. Антропова, Ю.А. Антропова, М.Г. Незнанова та ін., зорове орієнтування пов'язане з двома нейронними системами обробки

інформації: перша визначає об'єкт, друга - локалізацію цього об'єкта в зовнішньому зоровому полі. Автори виділяють автоматизоване (неусвідомлене) та свідоме (довільне, раціональне) орієнтування. До першого відноситься орієнтування у координатах верх-низ, праворуч-ліворуч, далеко-близько тощо і соматопсихічне орієнтування (власне тіло, величина рук, ніг, голови, інших частин тіла, їх форма, вага, взаємне розташування тощо). У процесі другого - відображається зовнішнє середовище, власна особистість і наявна ситуація [12].

Просторове орієнтування людини, на думку К.Ф. Клауссен, К.Ф. Тринус, формується вестибулярними ядрами в результаті інтегративних процесів, в першу чергу за рахунок інформації, отриманої з органів чуття - вестибулярного, зорового, сомато-сенсорного і слухового аналізаторів [229, 56].

Складні форми просторового орієнтування К.Х. Корольонок розподілив на наочно-психомоторну та інтелектуально-логічну [104].

З точки зору лінгвістики в мовленнєвій діяльності простір визначається як загальне поняття місця (локума), в межах якого здійснюється буття людини, та поняття просторового орієнтира, відносно якого визначається місцезнаходження предметів [95, 35].

У психолого-педагогічному аспекті, за визначенням Т.С. Бурдюк, А.А. Столяра, в поняття просторового орієнтування включається оцінка відстаней, розмірів, форм, взаємного розташування предметів і їх положення відносно тіла людини, яка орієнтується. Дана діяльність здійснюється на основі безпосереднього чуттєвого сприймання простору і словесного позначення просторових категорій (місцеположення, віддаленість, просторові відношення між предметами) [22; 223].

Вчені Г.О. Люблінська, О.Б. Островська, В.С. Свєрлов та інші під просторовим орієнтуванням розуміють здатність людини визначати місцезнаходження своє та інших об'єктів у просторі відносно певної точки

відліку, а також вміння розрізняти напрямки простору і вільно пересуватися у ньому.

Сучасні автори, А.К. Абенова, Б.Є. Тайлак, вважають, що до поняття просторового орієнтування входить оцінка людиною відстані, розмірів, форми взаємного розташування предметів та їх положення відносно неї самої. Просторове орієнтування здійснюється на основі безпосереднього сприймання простору й словесного позначення просторових категорій (місцезнаходження, віддаленості, просторових відношень між предметами) [2, 669].

Отже, узагальнюючи все вищевикладене, можемо зробити висновок, що думки дослідників загалом збігаються у розумінні просторового орієнтування як здатності людини визначати своє місцезнаходження та розташування інших об'єктів у просторі відносно певної точки відліку, диференціювати напрямки простору і вільно пересуватися у ньому.

Просторове орієнтування, за своїм складом, О.Р. Лурія називав найбільш комплексною формою відображення навколишнього світу [127].

Таким чином, сприймання та розуміння простору формується в людини при сприйманні об'єктів, що заповнюють простір і займають в ньому різне положення. Вміння орієнтуватися в просторі не є природженим, а формується і розвивається в процесі життя.

В сучасній педагогіці та психології (Б.Г. Ананьєв, Л.А. Венгер, Н.М. Голота, О.В. Запорожець, О.М. Леонтєв, Г.О. Люблінська, Т.О. Мусейібова, Т.І. Поніманська та ін.) науковці розглядають період дошкільного дитинства, як особливо цінний і значущий етап у розвитку дитини. В цей період інтенсивно розвиваються психічні та фізичні якості дошкільника. Сприятливим є дошкільне дитинство і для розвитку здатності до просторового орієнтування (період освоєння предметно-практичного орієнтування і словесної системи відліку за основними напрямками простору).

Розвиток просторового орієнтування в дошкільному віці підпорядковується загальним закономірностям онтогенезу психіки людини, який здійснюється шляхом засвоєння, оволодіння спеціальним досвідом, накопиченим попередніми поколіннями.

На думку А.К. Абенової, без адекватного сприймання просторових властивостей предметів і відношень між ними неможливе пізнання дитиною оточуючого світу. Тож просторове орієнтування впливає на всі сфери взаємодії дитини з навколишнім світом, в тому числі й на розвиток дитячої самосвідомості, соціалізації малюка.

Механізми просторового пізнання та орієнтування відіграють значущу роль у когнітивному розвитку (сприймання, пам'ять, мислення) та в реалізації будь-якої діяльності людини у зовнішньому просторі [57, 60].

За висновками науковців (Б.Г. Ананьєв, В.К. Котирло, Б.Ф. Ломов, Ж. Піажета ін.) своєчасне й адекватне формування просторового орієнтування є необхідною передумовою інтелектуального розвитку дитини.

На сучасному етапі формування здатності дошкільника до сприймання простору та орієнтування в ньому є одним з найважливіших компонентів змісту роботи з підготовки дітей до шкільного навчання, адже навчальна діяльність вимагає від них володіння основними просторовими поняттями та навичками практичного орієнтування як у мікро- так і в макропросторі.

Дослідження Б.Г. Ананьєва, Б.Ф. Ломова, Г.О. Люблинської, О.Ф. Рибалко та ін. показали, що просторове орієнтування є важливою умовою процесу навчання та засвоєння знань і умінь. Тож рівень просторового орієнтування є одним з досить важливих показників не лише загального розвитку, але й готовності дитини до шкільного навчання. [10; 130].

Ряд науковців (А.К. Абенова, Л.А. Венгер, О.І. Галкіна, Г.М. Леушина, О.Р. Лурія та інші) наголошують, що від рівня розвитку наочно-образних уявлень, просторового мислення, орієнтування у просторі залежить успішність

оволодіння дітьми різними видами діяльності (предметної, ігрової, трудової, навчальної). У свою чергу, їх недостатня сформованість може викликати труднощі в засвоєнні математичних знань, навичок читання, письма, малювання та інших дій [2].

Знижена здатність до просторового орієнтування негативно впливає на прояви емоційних адаптаційно-поведінкових реакцій, комунікативних відношень, пізнавальної та рухової діяльності. Н.О. Перепьолкіна відмічає, що у дітей, які мають недостатній рівень сформованості орієнтування у просторі, часто спостерігається не лише низька мотивація до навчальної діяльності, а й відсутність потреби у самовдосконаленні, байдужість до навколишніх подій, прояви рухової пасивності [153].

Успішне оволодіння просторовим орієнтуванням вимагає від дошкільника вміння користуватися певною системою відліку. Л.А. Венгер, М.П. Денисова, А.Е. Козирева та інші наголошують, що на основі умовно-рефлекторної діяльності мозку складається система відліку, завдяки якій людина може орієнтуватись у просторі, відобразити його тривимірність. Такою системою може бути власне тіло, або будь-який об'єкт оточуючого простору.

Беручи за основу дані точки відліку, Т.С. Будько виділяє три види просторового орієнтування: на собі, відносно себе, відносно інших об'єктів [22]

Дослідники (Б.Г. Ананьєв, Т.О. Мусейібова, Ф.М. Шемякін та ін.) виділили два взаємопов'язані і взаємодоповнюючі види просторового орієнтування: на власному тілі та в оточуючому просторі (серед оточуючих предметів та на місцевості). Перший вид розвивається раніше і лежить в основі орієнтування в оточуючому просторі.

У своїх роботах Г.В. Семенович стверджує, що освоєння зовнішнього простору неможливе без сформованості схеми тіла - моделі, яка організує внутрішню взаємодію різних сенсомоторних систем [200].

Цю думку поділяє Т.О. Мусейібова, вважаючи основою для розвитку розуміння дітьми схеми власного тіла, розрізнення частин власного тіла і визначення «на собі» парно-протилежних сторін. Що, в свою чергу, є чуттєвим підґрунтям системи відліку при орієнтуванні в просторі.

В своїх роботах Т.О. Мусейібова визначає основні критерії знань з просторового орієнтування: знання просторових напрямків; визначення місця розташування в просторі суб'єкта або будь-якого іншого об'єкта; розуміння переміщення з точкою відліку «від себе»; оцінка відстані та розташування об'єктів і суб'єктів.

Успішне оволодіння цими категоріями дозволяє, на думку Т.О. Мусейібової, зробити висновок про високий рівень вільного орієнтування в незнайомому просторі [137].

Три категорії знань про простір, які має засвоїти дитина дошкільного віку, виділяє Г.О. Люблінська: відображення віддаленості предмета та його місцезнаходження; орієнтування в напрямках простору; відображення просторових відношень між предметами [130].

Психологом О.Р. Лурією і його послідовниками виділено 3 напрямки формування просторового орієнтування:

1) розвиток рухових функцій (утримання голови, сидіння, повзання, ходьба), які дадуть дитині можливість оглядати навколишній простір і пересуватися у ньому;

2) формування предметних дій для пізнання просторових властивостей предметів (висоти, довжини, ширини) і встановлення просторових відношень між ними;

3) оволодіння системою мовленнєвого позначення просторових властивостей предметів і відносин та узагальнення сформованих уявлень про простір.

Основні етапи формування цих знань та розвитку просторового орієнтування у дошкільників визначає у своїх роботах М.В. Вовчик-Блакитна. Вона вважає, що на першому етапі дитина вчиться орієнтуватися в просторових напрямках, контролюючи їх зором. Мова на цьому етапі важливої ролі не відіграє. На другому етапі – дитина починає використовувати мовленнєве позначення напрямків і просторових відношень. На третьому етапі уявлення про простір узагальнюються, з'являється здатність до орієнтування не лише з точкою відліку «від себе», а й «від предметів» [38].

Вивченням процесу розвитку просторового орієнтування у дітей раннього і дошкільного віку займалися дослідники Б.Г. Ананьєв, М.В. Вовчик-Блакитна, О.В. Запорожець, В.К. Котирло, Г.О. Люблінська, Т.О. Мусейібова та ін. Їх дослідження доводять, що орієнтування у просторі дітей є складною активною діяльністю, яка розпочинається у дитини ще в ранньому віці.

Дослідження Б.Г. Ананьєва, М.В. Вовчик-Блакитної, Г.М. Леушиної, О.Р. Лурії, Г.О. Люблінської, Т.О. Мусейібової, М.Б. Павловської, О.Ф. Рибалко та інших показали, що сприймання просторових категорій (форм і пропорцій об'єктів, їх місцеположення, протяжності, напрямків простору) здійснюється на основі відображення предметів та їх властивостей. Тож накопичення чуттєвих знань про предмети оточуючого світу, їх ознаки і просторові відносини між ними, виділили як найпершу передумову для розвитку просторового орієнтування малюка.

Чуттєве сприймання простору і накопичення знань про нього, на думку Л.В. Долинської, З.В. Огороднійчук, О.В. Скрипченко та ін. є обов'язковою умовою орієнтування людини у доквіллі [81, 140].

Другою передумовою є сприйняття дитиною просторових ознак предметів і просторових відношень між ними, як сигнальних подразників.

Подібно до загальної природи відображення оточуючого світу у мозку людини відображення простору виступає у двох основних формах, які

одночасно є ступенями пізнання: безпосереднім (чуттєво-образним) і опосередкованим (логіко-понятійним). Взаємозв'язок і єдність цих основних форм відображення складає важливу закономірність розвитку пізнавальної діяльності людини, яка проявляється і в області відображення просторових відношень між предметами зовнішнього світу.

Дані численних наукових досліджень (Л.А. Венгер, О.В. Запорожець, Г.О. Люблінська, Т.О. Мусейібова та ін.) свідчать про умовно-рефлекторну природу сприйняття простору та здатність орієнтуватися в ньому. Пізнання простору здійснюється в процесі освоєння людиною матеріального світу, тому чуттєве пізнання простору і здатність орієнтуватися в ньому розширюється і удосконалюється пропорційно накопиченню життєвого досвіду і узагальненню знань про предмети зовнішнього світу.

За даними фізіологічних і психологічних досліджень (Б.Г. Ананьєв, М.О. Бернштейн, О.Р. Лурія, І.М. Сеченов та ін.) здатність людини до сприймання положення власного тіла відносно земної площини і до сприймання об'єктів зовнішнього світу відносно один одного і суб'єкта не обумовлена специфічною діяльністю якогось одного аналізатора, а залежить від спільної роботи цілого комплексу аналізаторів (екстерорецепторів та інтерорецепторів) з їх просторовими розпізнавальними функціями, кожна з яких робить свій внесок.

Зір є найважливішим аналізатором, який бере участь у сприйманні простору. Адже багатьма науковцями доведено, що найбільше інформації про простір надає саме зір.

Видатний психолог С.Л. Рубінштейн відзначав, що роль зору в відображенні людиною оточуючого її світу є виключно великою. Сприйняття простору базується на зоровому орієнтуванні між предметами оточуючого світу.

Просторовий зір починається з перетворення площинного сприймання в глибинне. До сприйняття двох вимірів (у висоту і ширину) додається третє – вдалину. В процесі просторового бачення здійснюється зорова локалізація предметів, які наповнюють простір. Крім того, для просторового зору необхідними є рухи очей, а саме, функціонування окоорухової функції.

Діяльність одного аналізатора завжди пов'язана з діяльністю інших аналізаторів, які беруть участь у просторовому розрізненні та орієнтуванні. Дослідження Ж. Піаже показало, що зорове орієнтування в просторі є більш пізньою формою просторового сприйняття.

У своїх дослідженнях І.М. Сеченов встановив, що зорове сприйняття простору генетично пов'язане і функціонально порівнюється з тактильно-кінестетичним зворотнім зв'язком, який є результатом рухів рук.

З.В. Огороднійчук також вказує на особливу роль в просторовому сприйнятті не лише зорового, а й рухового аналізатора. Він відзначає, що сприйняття простору, розміщення в ньому предметів формується у процесі реального рухового оволодіння простором – спершу через рухи хапання, а потім – рухи переміщення [81, 132].

Рухово-кінестетичний аналізатор є найважливішою ланкою зв'язку між всіма аналізаторами внутрішнього та зовнішнього середовища, а тому бере активну участь в утворенні системного механізму сприйняття простору.

Ряд наукових досліджень (Б.Г. Ананьєв, М.В. Вовчик-Блакитна, Б.Ф. Ломов, О.Р. Лурія, Г.О. Люблінська, Т.О. Мусейібова та ін.) показав, що в процесі просторового орієнтування бере участь комплекс взаємодіючих аналізаторів, які утворюють складний системний механізм.

У працях О.Р. Лурії, Ф.М. Шемякіна описано складну систему, яка лежить в основі просторового орієнтування людини. В цю систему вони, зокрема, включили комплекс локальних знаків (координат), пов'язаних з

діяльністю вестибулярного апарату, м'язовим відчуттям та зоровим сприйманням, оформлених словесно (система мови).

Б.Г. Ананьєв, А.Н. Знаменська, Г.О. Люблінська та інші стверджують, що у малюків цей системний механізм просторового орієнтування формується до третього року життя. Вони підтверджують у своїх роботах твердження про певні взаємозв'язки зору, кінестезії, статико-динамічних відчуттів (рівновага, прискорення) у забезпеченні функціонування даного системного механізму, наголошуючи, що у цих взаємозв'язках видозмінюється і набуває якісно нового характеру функція кожного з аналізаторів.

Як зазначив І.М. Сеченов, в перші дні життя у малюка відсутні такі складні дії просторового орієнтування: бачення, слухання, обмацування. В немовляти основними органами чуття є рот і руки. У віці двох місяців малюки починають повертати голову і слідкувати за яскравими рухливими предметами в горизонтальному, вертикальному і циркулярному напрямках. До трьохмісячного віку з'являється більш стійка фіксація погляду і посилюється роль зору.

Багаторазово фіксуючи погляд на предметі, малюки починають сприймати його в певному місці простору. По мірі накопичення особистого чуттєвого досвіду, вони починають сприймати просторові відношення між предметами.

Практичне освоєння малюком простору тісно пов'язане з його руховою діяльністю. Рухи розвиваються за провідної ролі зору з самого моменту народження дитини. В своїх наукових працях І.М. Сеченов відмічав важливість рухової діяльності в пізнанні простору [203, 551].

Під кінець першого року життя, завдяки розвитку зорового орієнтування, акт хватання починає здійснюватися з урахуванням напрямків і відстані до предмета та його форми. М.М. Кольцова відмічає, що розвиток все більш

тонких і точних рухів пальців руки дитини призводить до більш складної аналітико-синтетичної діяльності її мозку [102].

На ранніх етапах розвитку просторового орієнтування дитиною здійснюється процес сумісного оглядання, обмацування, повороту голови і руху очей, який забезпечується спільною роботою зорового, кінестетичного і вестибулярного аналізаторів. Так, наприкінці першого року життя малюка виникають комплексні форми відображення просторових відношень.

Сприймаючи простір, людина виходить з нормального вертикального положення свого тіла. Відчуття, які вона отримує з вестибулярного апарату, допомагають підтримувати це положення і забезпечують сприйняття напрямку «верх – низ».

Тож важливим етапом у розвитку просторового орієнтування є оволодіння дитиною раннього віку прямоходінням. Завдяки здатності до прямоходіння малюк вступає в період більш вільних і самостійних відношень з оточуючим простором [35].

І.М. Сеченов вважав, що активне пересування розширює межі простору, який освоює дитина. Ходіння він називав «дробним аналізатором простору», з яким пов'язане відображення віддаленості та місцеположення об'єктів [203, 551].

Г.О. Люблінська підкреслює роль ходіння в освоєнні простору і орієнтуванні. Вона відмічає, що без руху і пересування неможливо відобразити відстань, місцеположення предмета відносно спостерігача. Завдяки пересуванню в просторі малюк практично засвоює віддаленість і глибину [130, 49].

В процесі закріплення у дитини здатності до самостійного пересування і вертикального положення тіла відбуваються функціональні перетворення всієї структури просторового орієнтування. Б.Г. Ананьєв і О.Ф. Рибалко відмічали, що в цей період м'язові відчуття все більш опосередковуються статико-

динамічною регуляцією, яка пов'язана з відчуттями рівноваги і прискорення та поєднується з зоровими відчуттями. В свою чергу, це позначається на утворенні функціональної асиметрії рук, яка, на думку авторів, є основою чуттєвої системи відліку людини [10].

Якісні зміни при формуванні просторового орієнтування пов'язані з розвитком мови у дітей.

Введення слова в процес сприймання простору та оволодіння самостійним мовленням значною мірою сприяють удосконаленню просторового орієнтування [146, 136].

Дворічний малюк активно маніпулює словами у зв'язку з об'єктами і діями, добре сприймає прості геометричні форми. Разом з тим, мова не відіграє вирішальної ролі на цьому етапі. Адже просторові ознаки і відношення не абстрагуються з конкретною ситуацією.

На думку М.В. Вовчик-Блакитної, генералізовані просторові терміни, такі як «тут», «ось», «там» тощо, разом з вказівними жестами свідчать про примітивність на даному етапі усвідомлення малюком простору. Це усвідомлення ще не здатне виходити за межі практичного орієнтування в конкретній ситуації.

На межі раннього віку та початку дошкільного (2-4 роки) поєднуються дві сигнальні системи, але провідною, на даному етапі, залишається перша. Роль слова в цей період є другорядною. Воно набуває свого значення в процесі накопичення життєвого досвіду і його узагальнення на основі отриманих малюком знань про оточуючий простір і предмети, що його наповнюють (Б.Г. Ананьєв, О.В. Запорожець, А.Н. Знаменська, Г.О. Люблінська, Т.О. Мусейбова, С.М. Шабалін, Н.Ф. Яришева та ін.).

Таким чином, про сформованість системного механізму просторового орієнтування наприкінці раннього дошкільного віку свідчать: оволодіння вертикальним прямоходінням, практичне оволодіння простором шляхом

переміщення в ньому і оперування предметами, які наповнюють простір, розвиток мовлення і поступове формування комунікативних елементів та оперування знаннями про простір.

В.С. Мухіна відмічає, що в дошкільний період (від трьох до семи років) у дітей відбувається значне зниження порогів зорової, слухової, шкірно-рухової чутливості, посилюється гострота зору, розрізнення кольорів і відтінків, розвивається фонематичний і звуковисотний слух, рука перетворюється в активний орган дотикового обстеження [142].

Завдяки цьому в дошкільників зростає узгодженість дотиково-рухових і зорових орієнтирів та, як наслідок, виникають, вдосконалюються зв'язки між зоровим, шкірним, вестибулярним та м'язово-руховим аналізаторами і покомпонентно формується складна, багаторівнева структура, яка забезпечує сприйняття навколишнього простору і формування просторових уявлень [181, 143].

Головною рушійною силою становлення складного системного механізму просторового орієнтування в дошкільному віці вважається взаємодія двох сигнальних систем та поступовий перехід до домінуючого положення другої (мовлення і логічне мислення).

В процесі розвитку дитина все частіше починає стикатися з необхідністю пізнавати просторове розташування предметів, орієнтуватися в напрямках руху, розрізняти предмети за різними ознаками, визначати існуючі між предметами просторові відносини. Набуті знання і практичний досвід формують у дитини узагальнені уявлення, які дозволяють моделювати простір, трансформувати його.

Б.Г. Ананьєв, Г.М. Леушина, О.Г. Люблінська, Ж. Піаже та інші стверджували, що якість орієнтування залежить від засвоєння дітьми просторових уявлень.

Поняття «просторові уявлення» Л.А. Венгер, В.П. Зінченко, Г.М. Леушина, Г.О. Люблінська, А.А. Столяр визначають як уявлення про форму та розміри предметів, які наповнюють простір, здатність розрізнити просторове розташування предметів, розуміння просторових відношень.

О.В. Титова в своїх дослідженнях виділила показники, які вказують на достатній розвиток просторових уявлень у дошкільному віці, а саме: диференціювання просторових ознак та відношень, здатність до синтезу просторових уявлень, включення просторових уявлень у мисленнєву діяльність під час практичного орієнтування у просторі [227, 21].

Г.О. Люблінська вважає, що перехід до уявлень, а згодом, до поняття простору, відображеного у слові дозволить дошкільнику відобразити простір, незалежно від конкретної ситуації, у різних його видах і формах [130, 53].

Дошкільникові вже стає доступним словесне позначення просторових ознак і відношень, він починає оволодівати знаковою культурою кодування простору (вербальною, жестовою, графічною) та активно її використовувати. М.В. Вовчик-Блакитна, Р.Ш. Каримова, Г.О. Люблінська, Т.О. Мусейібова підкреслюють тісний зв'язок між засвоєнням просторових термінів і успішністю відображення просторових відношень.

Разом з тим, усвідомлення простору дітьми даного віку ще не виходить за межі практичного розрізнення у конкретній ситуації, яке здійснюється виключно з просторової позиції самої дитини [39].

Дослідження Т.О. Мусейібової підтвердили той факт, що розрізнення просторових міжпредметних відношень – більш складний і довготривалий процес, ніж розрізнення просторових ознак предметів (форми, величини). Оволодіння практичним диференціюванням просторових відношень відбувається в певній послідовності. Т.О. Мусейібова виділяє кілька його етапів:

- нерозуміння просторового терміну і невміння співвідносити його з просторовим розташуванням предметів;
- засвоєння просторового терміну відносно однієї конкретної ситуації;
- перенесення просторового терміну в інші ситуації.

Процес абстрагування просторових предметних взаємовідношень не завершується до кінця дошкільного періоду, а продовжується далі.

Чим точніше слова визначають характеристики простору, відмічає Г.О. Люблінська, тим краще дитина орієнтується в ньому, тим повніше включає ці просторові ознаки в осмислену, логічну і цілісну картину світу, яку вона відображає [130, 53].

Дослідженням мовленнєвого позначення просторових уявлень займалися Ю.Д. Апресян, А.Н. Журинський, Р.П. Зорівчакта ін. Вони встановили, що просторове членування, здійснене мовою (напрямо по вертикалі чи по горизонталі, просторове співвідношення об'єктів, орієнтація у різних напрямках, відкритий і замкнений простір тощо) створює на психологічному рівні людини відповідну просторову модель, у якій переміщається сама людина.

Визнаючи виключно важливе значення ролі слова в освоєнні простору, науковці, разом з тим, підкреслюють, що відволікання просторових відношень від предмета з наступним відображенням їх в мові – важке завдання для конкретного мислення дошкільника. На думку М.В. Вовчик-Блакитної, Т.О. Мусейібової та ін., діти дошкільного віку ще зазнають певних труднощів у словесному позначенні просторових відношень. Адже оволодіння активною формою словесного позначення просторових відношень значно відстає від практичного вміння їх диференціювати.

Спеціальні дослідження Т.О. Мусейібової показали, що зі всього різноманіття просторових термінів у першу чергу дитиною засвоюються ті, які

не потребують тонкого диференціювання просторових відношень («в», «на», «під», «до», «від», «по» тощо).

Засвоєння значення інших просторових прийменників і прислівників дошкільниками характеризується слабким розрізненням парних просторових відношень: вгорі – внизу, попереду – позаду, ліворуч – праворуч, над – на, під – за, посередині – з краю, поряд – один за одним, навпроти – поряд, навпроти – один за одним. Спочатку, за твердженням Т.О. Мусейібової, дошкільники засвоюють лише по одному терміну з даних пар.

Початковим етапом розрізнення дітьми напрямків, вважає Т.О. Мусейібова, є їх співвіднесення з певними частинами власного тіла (вгорі – голова, внизу – ноги, попереду – живіт, позаду – спина, праворуч – права рука, ліворуч – ліва тощо). Далі відбувається освоєння диференціювання окремих ділянок основних просторових зон: верхньої, нижньої, передньої, задньої, правої та лівої. Рухові реакції переходять в категорію розумових дій.

З розумінням та активним вживанням дітьми словесних позначень просторових відносин, виражених прислівниками і прийменниками починається новий, якісний етап просторового сприймання та орієнтування. Він характеризується переходом від уявлень до поняття простору, для відображення його в різних видах і формах, незалежно від конкретної ситуації та просторової позиції власного тіла дитини. Здійснення цього переходу відбувається завдяки поєднанню просторового орієнтування на основі безпосереднього сприймання простору (чуттєва система відліку) і мовленнєвого позначення просторових категорій (мовна система відліку).

За висновками Б.Г. Ананьєва, Р.С. Буре, Г.О. Люблінської сформовані адекватні уявлення про простір і вміння орієнтуватися у ньому сприяють більш усвідомленому сприйманню дітьми оточуючого світу. Процес формування просторових уявлень і орієнтування у дошкільників нерозривно

пов'язані зі всім ходом їх розумового розвитку, що позитивно впливає на оволодіння ними різноманітними знаннями.

Характерні фактори для системного механізму сприймання дошкільниками простору та вміння орієнтуватися в ньому виділила О.В. Титова. Першим з них є розширення у практичному досвіді дошкільника оточуючого простору і зростання можливості ознайомлення з різноманітними видами предметної діяльності у різних просторах (замкнутому і відкритому). О.В. Титова також відзначає, що це інтенсивно стимулює розвиток зорового сприймання перспективи, глибинних відношень і пропорцій об'єктів, які наповнюють простір. Другий фактор - зміна структури діяльності самої дитини, що сприяє утворенню більш високих рівнів зорово-моторної координації у просторовому орієнтуванні. Характер відображення простору, який сприймається дитиною, змінюється і вдосконалюється в процесі практичного просторового орієнтування.

Результатом розвитку складного системного механізму просторового орієнтування у дошкільний період є поступове набуття домінуючих позицій другою сигнальною системою, складовими якої є мовлення і логічне мислення. Оволодіння навичками оперування словесною системою відліку надає дітям можливість орієнтуватися як у знайомому, так і в незнайомому просторі (А.Я. Колодна, Г.М. Леушина, Г.О. Люблінська та інші).

Показником розвитку просторового орієнтування у дошкільному віці є також поступовий перехід від використання фіксованої точки відліку «від себе» до більш гнучкої, в плані просторового переміщення – «від об'єкта». Т.С. Будько у своїй роботі відзначає, що дошкільники 5 - 6 років здатні орієнтуватись відносно інших об'єктів, подумки займаючи позицію людини, яка стоїть навпроти (поворот на 180 градусів) [22].

Л.А. Венгер та Т.П. Жуйкова вважають, що старші дошкільники спроможні відображати суттєві ознаки предметів та просторові зв'язки за

допомогою предметів-замінників та графічних позначень, тому можуть легко опанувати предметно-схематичне моделювання та навички орієнтування за допомогою плану в різних видах простору. За їх висновками, опанування зовнішніх форм заміщення і наочного моделювання сприяє формуванню здатності використовувати ці форми подумки, що є показником високого рівня розвитку розумових здібностей [29; 73].

Як уже відмічалось, вміння орієнтуватися в просторі є важливою передумовою становлення всіх видів діяльності дитини. Тож оволодіння простором неминуче і швидко відбивається на загальному розвитку дитини [132, с.150].

Однак, відносність і відсутність конкретного просторового аналізатора, високий ступінь абстрактності просторових уявлень викликає ряд труднощів у процесі розвитку орієнтування у просторі навіть у здорових дітей. Тому на думку науковців (А.К. Абенової, Б.Г. Ананьєва, О.І. Галкіної, А.Я. Колодної, Б.Ф. Ломова, Г.О. Люблінської, Т.О. Мусейібової, О.Ф. Рибалко, О.В. Титової, та ін.) формувати навички просторового орієнтування необхідно в процесі спеціально організованого навчання [10; 41; 130; 137].

1.2. Особливості орієнтування у просторі дітей зі зниженим зором дошкільного віку

Поняття «просторове орієнтування» розглядалось також у спеціальній психології та педагогіці.

У своїх роботах Ф.Н. Шемякін стверджує, що орієнтування в просторі – це розуміння і визначення людиною свого положення по відношенню до деяких вибраних ним матеріальних тіл або по відношенню один до одного [242].

На думку О.Г. Литвака, просторове орієнтування - це локалізація себе і оточуючих предметів у визначеній точці, що дає можливість визначити форму і величину простору та його заповнюваність [123].

Так, Л.С. Вавіна, І.М. Гудим, Я. Кучинська-Квапіш та інші під просторовим орієнтуванням розуміють здатність людини визначати місцезнаходження своє та інших об'єктів у просторі відносно певної точки відліку, а також вміння розрізняти напрямки простору і вільно пересуватися у ньому [151; 250].

За визначенням М.М. Наумова, просторове орієнтування – це процес визначення власного місцезнаходження на місцевості та напрямку свого шляху відносно сторін горизонту чи об'єктів. У людей з глибокими порушеннями зору цей процес протікає на основі використання інформації, отриманої через порушений зір і збережені аналізатори [145].

У роботі Л.П. Григор'євої просторове орієнтування визначається як аналіз просторових відношень зовнішнього середовища, який є основою планування та регулювання просторової поведінки [57, 66].

Більш поширене визначення дає В.О. Кручинін. На його думку, просторове орієнтування полягає у реалізації взаємопов'язаних факторів, найбільш важливими з яких є визначення форми і величини предметів, свого просторового розташування стосовно інших предметів або до сторін горизонту, положення або переміщення предметів відносно один до одного, використання будь-яких орієнтирів або систем відліку, отримання інформації про навколишній світ за допомогою різних органів чуття.

У дефектологічному словнику (В.І. Бондар, В.М. Синьов) «орієнтування» подається як процес визначення свого положення в просторі відносно оточуючих об'єктів, а також, вибір напрямку руху, вміння розібратися в навколишній дійсності і скласти за сприйнятими ознаками уявлення про розташування предметів у просторі [65, 374 - 375].

В процесі орієнтування здійснюється вирішення 3-х завдань, які прийнято називати «вибір напрямку», «збереження напрямку», «виявлення цілі». Рішення цих завдань є необхідним для орієнтування у будь-якому мікро- чи макропросторі [123].

Під «мікропростором» В.З. Денискіна, М.І. Земцова, О.О. Любимов, О.М. Подколзіна, В.М. Ремажевська та ін. розуміють такий простір, в межах якого людина безпосередньо контактує з предметами, які його наповнюють, знаходячись у статичному положенні. Практично, до мікропростору вони відносять робочу поверхню аркуша, столу, фланелеграфа тощо.

До макропростору В.О. Кручинін та М.М. Наумов відносять той простір, який знаходиться за межами досягнення рук людини, яка орієнтується. Іншими словами, до макропростору відноситься все, що знаходиться за межами робочої поверхні («мікропростору»), а саме: кімнату, будинок, мікрорайон, місто, село, парк, ліс, транспорт тощо [145, 5].

За визначеннями М.І. Земцової, О.М. Подколзіної, макропростір - це великий, відкритий простір, орієнтування у якому пов'язане зі зміною місця спостереження.

До простору, в якому орієнтуються з пересуванням, також відносять макропростір В.З. Денискіна та О.О. Любимов. Разом з тим, вони пропонують замінити це поняття, поділивши його на великий і малий. В свою чергу, розділивши кожен на замкнений і відкритий. Так, до замкненого простору вони відносять орієнтування у кімнаті, будинку, салоні транспорту тощо, до відкритого простору – ігровий майданчик, подвір'я, вулицю, мікрорайон, місто тощо [128, 16].

На думку В.Ф. Міллера та В.М. Ремажевської до макропростору відносять лише відкритий простір, що знаходиться за межами приміщень (подвір'я, вулицю, місто тощо). Для позначення простору приміщень ними

використовується термін «мезопростір», запозичений з архітектурної термінології [134; 179].

Даний термін був введений О.В. Крашенінниковим у 1988 році. «Мезопростір» трактується ним як простір персонального контролю в радіусі досяжності 0,6 – 1,2 метра. Цей простір О.Е. Гутнов визначив, як «проміжний простір» між мікропростором та макропростором і відносить до нього простір двору, території біля будинків. Макропростір обидва автора називають простором пішохідної доступності [60; 107].

На нашу думку, через неузгоджену визначеність меж простору, поняття «мезопростір» використовувати у педагогіці недоцільно. Тож пропонуємо користуватись поділом простору на мікропростір (зона робочої поверхні), замкнутий макропростір (приміщення, пасажирські салони транспорту) та відкритий макропростір (подвір'я, вулиця, парк, населений пункт тощо).

Ф.М. Шемякін диференціює способи орієнтації у макропросторі. Перший – «Карта-шлях»: людина відстежує в уявленні пройдений чи уявний шлях і при цьому постійно визначає своє місцеположення відносно початкової та кінцевої точки свого шляху. Під час орієнтування другим способом («Карта-огляд») індивід створює цілісну картину всіх просторових відношень даної місцевості. Автор стверджує, що перший спосіб є генетично більш раннім, тож другий спосіб базується на першому [240; 242].

Теоретичні основи оволодіння просторовим орієнтуванням і мобільністю людьми з зоровими порушеннями висвітлили у своїх наукових дослідженнях В.В. Журов, М.І. Земцова, В.О. Кручинін, Ю.О. Кулагін, О.Г. Литвак, М.М. Наумов, В.С. Сверлов, Л.І. Солнцева, В.О. Феоктистова, Н.Г. Хопренінова, Ф.М. Шемякін та ін. Ними відзначалося, що процес просторового розрізнення відбувається завдяки сукупності умовно-рефлекторної діяльності всіх аналізаторів.

Вчення І.П. Павлова, І.М. Сеченова про фізіологічну основу психічних функцій та вчення про першу і другу сигнальні системи пояснює фізіологічний механізм, який забезпечує здатність будь-якого суб'єкта (з порушеним зором чи нормальним) до просторового орієнтування. Ця здатність, на думку науковців, залежить від роботи всієї аналізаторної системи.

Тож просторове орієнтування здійснюється за допомогою ряду аналізаторів і тих структур кори головного мозку, які синтезують їх діяльність в єдиний процес відображення просторових відношень. Кожен аналізатор відображає лише одну сторону складного, комплексного подразника, який ми сприймаємо як відображення просторових характеристик навколишнього світу. Сукупна діяльність кількох аналізаторів утворює функціональну системність більш високої якості. Це утворення дозволяє перейти від відображення окремих якостей і властивостей просторових відношень до відображення їх сукупності (Б.Г. Ананьєв, М.В. Вовчик-Блакитна, Б.Ф. Ломов, Г.О. Люблінська, Т.О. Мусейібова, Ф.М. Шемякін та ін.). Воно також дозволяє відповідати на цей комплексний подразник не сумою окремих реакцій, а однією цілісною реакцією, яка є досконалішою, ефективнішою формою поведінки організму в його взаємодії з зовнішнім середовищем.

Випадіння однієї з цих систем значним чином порушує рівновагу у взаємодії всієї цілісної структури і зменшує об'єм інформації про навколишній світ [203].

І хоча порушення функції одного з аналізаторів не може позбавити людину можливості сприймати простір, але порушення зорових функцій суттєво обмежують і утруднюють просторове орієнтування. Адже накопичення зорового досвіду відіграє важливу роль в освоєнні простору.

Як уже відмічалось вище, зоровий аналізатор є найдосконалішим «зондом» простору. Він забезпечує найповніше, тонко диференційоване сприймання навколишнього середовища на відстані, дистанційно.

Зоровий аналізатор надає найбільш повну і точну інформацію не тільки для коригування напрямку руху, а й про наявність перешкод на шляху, тоді як можливості інших аналізаторів у цьому плані обмежені [33, 68].

На думку Б.Г. Ананьєва, домінування зорової системи визначається сукупністю чотирьох факторів, а саме: цілісністю предметного образу, предметної дії з об'єктами простору, знаковістю об'єктів, які сприймаються і просторовою організацією одночасного образу.

Зорове просторове орієнтування для людини є одним з основних видів орієнтувальної діяльності та складовою частиною рішення будь-яких завдань [57, 60].

Незаперечним фактом є те, що у сприйманні людьми зі зниженим зором оточуючого простору і орієнтуванні в ньому провідну роль відіграє порушений зір (О.Г. Литвак, М.М. Наумов, В.С. Сверлов, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева, В.О. Феоктистова, Н.Г. Хопренінова та ін.).

Разом з тим, Л.І. Плаксіна, Є.П. Синьова відмічають, що досить глибоке порушення зорової функції зумовлює певні особливості процесу візуального сприймання: загальмованість, зниження точності, вузькість огляду тощо [164; 207].

Як уже відзначалося вище, навички просторового орієнтування включають уміння сприймати інформацію про навколишній простір за допомогою порушеного зору і збережених аналізаторів, таких як слух, дотик, нюх, пропріорецепція, вестибулярний апарат, уміння вибирати орієнтири, складати уявну карту простору, відстежувати потік об'єктів при пересуванні тощо.

Незважаючи на недоліки зорового сприймання, діти зі зниженим зором майже не використовують збережені аналізатори (слух, дотик, нюх тощо) для орієнтування у просторі (К.А. Кульбуш, Е.В. Селезньова, Л.І. Солнцева та ін.). [116; 216; 199].

Особливості сприймання простору, в свою чергу, впливають на просторове орієнтування та мобільність осіб зі значними порушеннями зорового аналізатора (Ю.М. Вихляєв, Г.В. Григор'єва, І.М. Гудим, В.З. Денискіна, В.О. Кручинін, Л.І. Плаксіна, Є.П. Синьова та ін.).

Порушення процесу сприймання призводить до порушень мотиваційної та пізнавальної сфери, моторної діяльності (Т.О. Власова, П.Я. Гальперін, М.І. Земцова, М.Г. Певзнер та ін.) [37; 43; 82].

В.М. Синьов наголошує на тому, що недостатня кількість зорових подразників і зовнішніх просторових ознак негативно впливає на пізнавальну та орієнтувальну діяльність дитини.

Орієнтування в просторі і самостійне пересування в ньому є основою соціальної адаптації для осіб з глибоким порушенням зору. Втрата незалежності при пересуванні - найбільша втрата індивіда з порушеннями зору. Саме через втрату самостійності при пересуванні люди з глибокою патологією зору починають відчувати свій дефект. Без навичок орієнтування в просторі порушується повноцінний зв'язок між індивідом з глибоким порушенням зору і навколишнім середовищем.

Для дітей із зоровими порушеннями просторове орієнтування означає те ж, що і для зрячих, а саме: знання того, де вони знаходяться в даний момент, напрямок, куди вони повинні йти і як туди добратися; мобільність же пов'язана для них з безпекою і самостійністю пересування в просторі.

Діти зі значними зоровими порушеннями відрізняються своєю психічною і фізичною розвинутістю, що проявляється у відставанні в розвитку просторових уявлень, особливостях розвитку рухової сфери. В свою чергу, це призводить до проблематичності просторового орієнтування (Л.С.Вавіна, І.М. Гудим, М.І. Земцова, Я. Квапіш, Я. Кучинська-Квапіш, О.Б. Островська, В.С. Сверлов, Є.П. Синьова, Н.Г. Хопренінова та ін.).

На негативний вплив зорового дефекту на процес просторового орієнтування дітей зі зниженим зором вказує Є.П. Синьова. Вона звертає увагу на недоліки в просторовому сприйманні та орієнтуванні не лише кількісного характеру, але й якісного [207].

За даними О.Р. Лурії, формування зон кори головного мозку, які забезпечують складний просторовий синтез, закінчується в дитини приблизно до семи років. Такий пізній розвиток робить дану функцію дуже вразливою – її недостатність може спровокувати будь-яка аномалія розвитку дитини. Тож значне порушення органу зору в дитини обмежує її можливості в оволодінні навичками сприйняття простору і просторового орієнтування.

Орієнтування в просторі є важливою життєвою потребою дітей з порушенням зору. Навчання та вдосконалення здібностей орієнтуватися в просторі як у сліпих, так і у людей зі зниженим зором здійснюється протягом всього життя. Чим раніше починається навчання, тим більших успіхів досягають люди з порушенням зору в засвоєнні знань та оволодінні практичними вміннями по орієнтуванню та мобільності.

Основою формування і удосконалення знань про простір у дітей з глибокими порушеннями зору є відображення в їх свідомості навколишнього світу.

За висновками ряду науковців (Л.С. Виготського, М.І. Земцової, В.О. Кручиніна, Ю.О. Кулагіна, О.Г. Литвака, В.С. Сверлова, Л.І. Солнцевої, В.О. Феоктистової та ін.) найпершою передумовою для виникнення і розвитку просторового сприймання і орієнтування в дітей з порушеннями зору, як і в дітей з нормальним зором, вчені вважають накопичення чуттєвих знань. Рівень просторового орієнтування людини знаходиться у прямій залежності від об'єму та якості її предметно-просторових уявлень.

Як уже зазначалось, в людини не існує спеціального просторового аналізатора. Сприйняття простору є складною інтермодальною асоціацією, яка

утворюється з взаємодії різних аналізаторів зовнішнього і внутрішнього середовища організму.

Разом з тим, зір відіграє життєво важливу роль у розвитку просторового сприйняття і орієнтування. Він є стимулом руху в здорового немовляти.

Але, при суттєвому порушенні зорового аналізатора, зазначає Є.П. Синьова, порушується взаємодія малюка з реальним оточенням, оскільки обмеження в накопиченні чуттєвого досвіду відбивається на розвиткові не лише пізнавальної сфери дитини, але й, певним чином, фізичної активності [207].

Наукові дослідження показали, що в малюків зі зниженим зором процес сприйняття простору протікає своєрідно.

Процес просторового пізнання і розвиток просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором, як і в дітей з нормальним зором, тісно пов'язані з розвитком їх рухового апарату та носять поетапний характер. Ці етапи співпадають. Але мають свої специфічні особливості, пов'язані з порушенням головного просторового аналізатора – зорового.

На значну своєрідність просторового сприйняття, уявлень і просторового орієнтування дітей з глибокими порушеннями зору вказують наукові праці вітчизняних і зарубіжних фахівців Л.С. Вавіної, Ю.М. Вихляєва, І.М. Гудим, В.П. Єрмакова, М.І. Земцової, В.О. Кручиніна, Я. Кучинської-Квапіш, Л.І. Плаксіної, О.М. Подколзіної, Л.В. Рудакової, В.С. Сверлова, Л.С. Сековець, Є.П. Синьової, Л.І. Солнцевої та інших.

Наслідком порушення зорових функцій є неточність зорових вражень, отриманих за допомогою порушеного зорового аналізатора. Зменшення зорової інформації збіднює чуттєвий досвід, різко знижує можливості знайомства з оточуючим простором і предметами, які його наповнюють. Все це негативно впливає на розвиток уявлень про простір і просторове орієнтування [217].

Як вже відмічалось, першоджерелом пізнання є сприйняття, але роль збудника для його відтворення дитиною з глибоким порушенням зору виконує словесний подразник [69].

У своїх роботах Н.Г. Хопренінова наголошує, що достатній рівень сприйняття простору і просторового орієнтування формується на базі другої сигнальної системи, за допомогою якої відбувається синтез послідовних вражень в цілісну картину простору [238].

На думку О.Г. Литвака, крім основних – комунікативної (спілкування), сигніфікативної (позначення), узагальнюючої, абстрагуючої і спонукальної функцій, в тифлопедагогіці виділяють компенсаторну функцію мови [123].

Компенсаторна функція мови є досить важливою під час самостійної орієнтувальної діяльності дітей з порушеннями зору. Відомо, що слово уточнює, коригує і спрямовує чуттєве відображення дійсності, дозволяє опосередковано проникнути в сутність явищ і предметів навколишнього світу, встановити зв'язки і відносини між предметами та їх частинами, подолати формальне засвоєння понять. В процесі сприймання простору дитиною зі зниженим зором і орієнтування в ньому слово може спрямовувати і уточняти її рух [69].

Важливим напрямком у розвитку мовлення дошкільника з порушеннями зору є ситуативне мовлення, яке з'являється ще в ранньому віці. Ситуативне мовлення має соціальну спрямованість і будується на основі безпосереднього контакту зі співрозмовником у спільній ситуації для вираження прохання, бажання, питання. [187, 485].

У старших дошкільників ситуативне мовлення стає все більш послідовним і логічним, воно має свої мотиви та цілі.

В працях Г.М. Леушиної підкреслюється, що рівень сформованості мовлення визначається навчанням дитини, вирішальне значення, при цьому, має мовленнєвий зразок дорослого, а дорослий пред'являє до мовлення дитини

певні вимоги (самостійно, виразно передати зміст прохання, відповідати на питання тощо).

Мовлення старшого дошкільника перетворюється на розумову інтелектуальну діяльність (К.Л. Крутій).

Разом з тим, ряд дослідників (Л.С. Волкова, Г.В. Григор'єва, В.З. Денискіна, Л.М. Зальцман, Л.І. Плаксіна, В.О. Феоктистова та ін.) відмічають своєрідність мовного розвитку в дітей з глибокими порушеннями зору. Дефіцит зорових вражень негативно впливає на формування мовлення у всіх підкатегорій дітей з зоровою патологією. Вони недостатньо усвідомлюють логічні категорії, що характеризують ознаки предметів, не завжди можуть співвіднести їх з конкретним змістом.

Через обмеження чуттєвого пізнання, збіднення уявлень в цієї категорії дітей виникає формалізм словесних позначень і вербалізм мови, а саме: невідповідність між великим словниковим запасом дитини і недостатнім запасом образів предметів [69].

Значно страждає і комунікативна мовленнєва компетентність даної категорії дітей. Г.В. Григор'єва у своїх роботах визначила особливості та труднощі у комунікативній діяльності дітей із порушеннями зору, а саме: зниження рівня володіння вербальними і невербальними засобами спілкування, низька активність у контактуванні з оточуючими, вузькоособистісна мотивація виникнення таких контактів.

Механізми просторового пізнання і орієнтування відіграють значущу роль як для загального когнітивного розвитку дитини з порушеннями зору (розвиток сприйняття, пам'яті, мислення), так і для реалізації будь-якої її діяльності в зовнішньому просторі [57, 60].

Недоліки в просторовому орієнтуванні дітей з порушеннями зору обмежують їх подальшу самостійність і активність в усіх сферах діяльності. Невміння орієнтуватися в просторі призводить до постійної залежності дитини

з глибоким порушенням зору від зрячих людей, позбавляє можливості повноцінно спілкуватися з друзями та зовнішнім світом загалом.

Порушення нормального повноцінного зв'язку між дитиною з глибокими порушеннями зору і навколишнім середовищем, до якого призводить недостатня сформованість навичок просторового орієнтування, може проявитись у своєрідних емоційних адаптаційно-поведінкових реакціях, комунікативних відносинах дитини, в її пізнавальній та руховій діяльності. Незадоволення потреби в пізнанні негативно впливає на психічний та фізичний стан [111, 12].

Як наслідок, такі діти часто втрачають інтерес до навчання, стають байдужими до навколишніх подій, починають проявляти рухову пасивність.

Це, в свою чергу, викликає у деяких дітей страх перед незнайомим простором, самостійним пересуванням у ньому, в них порушений дистантний контакт з оточуючим [182, 112].

Дослідження Є.В. Петрової дозволили виявити наявність у дітей із глибокими порушеннями зору «стресорного компоненту» під час просторово-рухової діяльності [158].

Діти зі значними порушеннями зору дошкільного віку не можуть спонтанно оволодіти багатьма своєрідними і зручними для них способами орієнтування, тому потребують спеціального навчання (Л.І. Солнцева, Є.П. Синьова, В.З. Денискіна, Є.В. Петрова та ін.).

У своїх роботах В.З. Денискіна відмічає, що досвід вивчення просторового орієнтування дітей зі зниженим зором свідчить про те, що вони більше, ніж сліпі, потребують цілеспрямованого формування спеціальних навичок. Адже процес просторового орієнтування осіб зі зниженим зором має свої особливості і відрізняється від аналогічного процесу як у зрячих, так і в тотально сліпих. І хоча дана категорія використовує свій порушений зоровий аналізатор в процесі просторового орієнтування, та, разом з тим, недостатньо

залучає до цього процесу інші (збережені) аналізатори. Тому діте зі зниженим зором набагато більше часу витрачається на спонтанне набуття раціональних способів просторового орієнтування. Це призводить до невиправданих труднощів в їх самостійному житті [62; 63].

Вказуючи на недоліки просторового орієнтування дітей зі зниженим зором, Є.П. Синьова пов'язує їх зі специфікою зорового відображення дійсності за різних форм зорової патології у дітей зі зниженим зором [206; 207].

Різні ступені порушення у зазначеної категорії вносять свої особливості у розвиток просторового орієнтування. Тому дуже важливим є точне розуміння особливостей стану зорових функцій кожної дитини та їх врахування в системі навчання.

До категорії осіб зі зниженим зором відносяться діти з гостротою зору від 0,05 (5%) до 0,4 (40%) на краще око з корекцією окулярами.

Враховувати при класифікації не лише гостроту зору, а й порушення інших функцій зорового аналізатора, пропонує В.З. Денискіна. За ступенем цих зорових порушень категорію «Дітей зі зниженим зором» вона поділяє на підкатегорії:

1. Діти зі зниженим зором, гострота зору яких визначається межами 0,05 - 0,09 з корекцією окулярами на кращому оці. Ці діти зі складними порушеннями зорових функцій вважаються інвалідами. Крім зниження зору, в них різко звужено поле зору, порушено просторовий зір. При несприятливих умовах їхній зір погіршується.

2. Діти зі зниженим зором, гострота зору яких визначається межами 0,1 - 0,2 з корекцією окулярами на кращому оці. Хоча гострота зору цих дітей трохи вища, при поєднанні декількох клінічних форм зорової патології можуть викликати значні проблеми, як-то звуження поля зору, світлобоязнь тощо.

3. Діти зі зниженим зором, гострота зору яких визначається межами 0,3 - 0,4 з корекцією окулярами на кращому оці. Ці діти не відносяться до категорії

інвалідів. Разом з тим, вони мають труднощі в сприйнятті навколишнього світу і в просторовому орієнтуванні також.

Показник гостроти зору є дуже важливим, але його недостатньо для адекватної оцінки зорових можливостей дитини.

Ряд тифлопедагогів (В.З. Денискіна, Я. Квапіш, Я. Кучинська-Квапіш, Б.К. Тупоногов, В.О. Феоктистова та ін.) також наголошують на тому, що лише врахування всього комплексу функціональних порушень дасть можливість об'єктивно оцінити зоровий потенціал дитини зі зниженим зором. Адже навіть при однаковій гостроті зору, але різних клінічних формах порушень органу зору, можливості зорового сприймання дитини зі зниженим зором різняться.

Дослідження Л.П. Григор'євої виявили наявність у дітей зі зниженим зором розбіжностей між ступенем зниження гостроти зору і станом інших функцій (світлова чутливість, кольоророзрізнення тощо) при аномалії рефракції, ускладнених патологічних змінах очного дна, захворюваннях сітківки і зорового нерва. На її думку, це свідчить про те, що гострота зору не завжди точно характеризує морфофункціональний стан зорової системи [57, 12].

Для успішної корекції розвитку дітей зі зниженим зором, на думку Б.К. Тупоногова, необхідно враховувати не лише гостроту зору на краще око, а також поле зору, стан периферійного зору, світлової чутливості, бінокулярного і глибинного зору, здатність до кольоророзрізнення, стан простежуючої функції зору тощо [228, 14].

На необхідності врахування фактора нестабільності в отриманні візуальної інформації особами зі зниженим зором наполягали ряд науковців (В.З. Денискіна, В.П. Єрмаков, О.Г. Литвак, Є.П. Синьова, С.В. Федоренко, Г.О. Якунін та інші).

Отже, деякі форми зорової патології можуть несприятливо впливати на процес сприймання простору, дезорієнтуючи людину зі зниженим зором. Так,

наприклад, при захворюванні сітківки, альбінізмі, катаракті виникає порушення світлової чутливості, яка спричиняє певні труднощі візуального сприймання при недостатньому освітленні, чи різкому його перепаді [70, 66].

За дослідженнями О.Г. Литвака, у 75% осіб зі зниженим зором спостерігається порушення світлової чутливості. Він відслідковує певну тенденцію щодо залежності стану світлової чутливості від гостроти зору – чим нижча гострота зору, тим більше зниження світлової чутливості. Однак, при деяких захворюваннях (альбінізм, міопія, гіперметропічний астигматизм) може спостерігатися підвищена світлова чутливість [123, 148].

При атрофії зорового нерва та ураженнях сітківки ока спостерігаються також порушення кольоророзрізняючої функції. (Г.Й. Каплан, В.О. Феоктистова). Аномалія кольорового зору спостерігається в 30% осіб зі зниженим зором.

У своїх працях І.М. Сеченов назвав око людини вимірником простору.

Акомодація очей є важливим руховим механізмом зорового аналізатора, що допомагає сприймати відстань. Через порушення акомодативної знижується точність зорового сприймання відстані [81, 141].

Важливе значення для визначення відстані в просторі, правильного відображення властивостей і відношень об'єктивного світу має і конвергенція, яка спостерігається за умови наявності бінокулярного зору. При монокулярному баченні точність сприймання відстані суттєво знижується.

Порушення бінокулярного зору часто зустрічається й у осіб з абсолютною сліпотою на одне око або різницею в гостроті зору правого і лівого ока з неможливою корекцією. О.Г. Литвак відзначає, що така форма патології викликає труднощі в сприйманні перспективи та об'ємності предметів, погіршує сприймання глибини простору [123, 183].

Зорове сприймання при низькій гостроті зору, порушенні світлової чутливості, звуженні поля зору різко відрізняється від сприймання людей з

нормальним зором не лише за ступенем швидкості відображення, але й за якістю (точність, повнота, диференційованість та інші якості) [123, 181].

Неможливість тонкої диференціації створює характерну для даної категорії осіб специфічність впізнавання, неспроможність точно розрізнити навіть суттєво відмінні між собою об'єкти.

Дефекти зору призводять до того, що в зоровому сприйманні адекватно відображаються лише деякі, часто другорядні ознаки предметів, в зв'язку з чим виникають спотворені і, часто, неадекватні образи.

Дослідники відмічають, що діти із зоровою патологією, як правило, переоцінюють свої зорові можливості, спираючись на неточне зорове сприймання та припускаються великої кількості помилок у визначенні просторових ознак предметів (В.З. Денискіна, В.П. Єрмаков, Я. Квапіш, Я. Кучинська-Квапіш, Л.І. Плаксіна, О.М. Подколзіна, Л.В. Рудакова, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева, Б.К. Тупоногов, В.О. Феоктистова, Г.О. Якунін та ін.).

Труднощі зорового сприймання простору та особливості орієнтування в ньому, за твердженням Л.І. Плаксіної, потрібно розглядати в залежності від характеру і ступеня зорової патології [164].

Науковцями В.З. Денискіною, М.О. Денісовою, Я. Кучинською-Квапіш, Л.І. Плаксіною, О.М. Подколзіною, Л.І. Солнцевою були виділені певні труднощі і закономірності в просторовому орієнтуванні осіб з порушеннями зору, а саме: обмеження розрізняючої здатності дистантного сприймання; уповільнення зорового аналізу простору і мала рухова активність; знижена продуктивність впізнавання реальних предметів; ускладнене формування уявлень про форму, величину, просторове місцезнаходження (віддаленість, глибина, висота тощо); неточність і неповність просторових уявлень; труднощі в практичному мікро- і макроорієнтуванні.

Серйозні порушення зору вносять в процес просторового орієнтування певну специфіку. О.Г. Литвак визначає наступні специфічні особливості: утруднення орієнтування в предметно-пізнавальному просторі, різке звуження межі роздільного бачення у великому просторі (труднощі у візуальній локалізації предметів у просторі і, як наслідок, в подальшому рішенні основних задач орієнтування – вибір і збереження напрямків та виявлення мети) [123].

Причиною труднощів у просторовому орієнтуванні осіб зі зниженим зором О.О. Зоткіна вважає значне зниження гостроти зору, яке обмежує можливість дистантного сприймання навколишнього світу, та наявність у даної категорії дітей таких порушень, як звуження поля зору, зниження точності та диференційованості сприймання простору і просторових уявлень [220].

Причини труднощів освоєння простору, які виникають у дітей із глибокими порушеннями зору, Л.І. Солнцева поділяє на специфічні та загальні. До специфічних вона відносить:

- переоцінку своїх зорових можливостей;
- опору при орієнтуванні на неточне зорове сприймання;
- викривлення сприймання предметів і їх розташування у зв'язку із низькою гостротою зору і порушенням інших зорових функцій;
- невміння користуватися порушеним зором під час орієнтування.

До загальних:

- недостатній запас предметних і просторових уявлень;
- складність аналізу та синтезу отриманої через збережені аналізатори інформації про оточуючий простір;
- нестійкі зв'язки між сприйманням просторових ознак і відношень та їх мовленнєвим позначенням;
- порушення мікро- і макрокоординації рухів [233, 73].

Перераховані вище причини утруднюють формування у дітей зі зниженим зором навичок просторового орієнтування.

Значне порушення діяльності зорового аналізатора, який відіграє в освоєнні простору провідну роль, призводить до перебудови взаємовідносин аналізаторів, утворення нових внутрішніх і міжаналізаторних зв'язків [123; 125].

Як уже відмічалось, діяльність одного аналізатора завжди співвідноситься із діяльністю інших, які беруть участь у просторовому орієнтуванні. Саме завдяки такій взаємодії забезпечується компенсація функцій при патології будь-якого з аналізаторів (Л.С. Виготський, М.І. Земцова, О.Г. Литвак, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева та ін.).

Окремі категорії простору, в якому орієнтується особа із зоровими порушеннями (протяжність, наповненість, структурність тощо), визначають домінуючу роль того чи іншого аналізатора. Також, в процесі просторового орієнтування особи з глибокими порушеннями зору використовують, окрім зовнішніх органів чуття, також інші види чуттєвості: вібраційні, статичні, температурні. На думку В.І. Лубовського, Т.В. Розанова, Л.І. Солнцевої та інших, успішність просторового орієнтування залежить від узгодженої діяльності всіх збережених сенсорних каналів і вміння включати отриману на полісенсорній основі інформацію про оточуючий простір у орієнтувальну діяльність [219].

Взаємодоповнюючи один одного, об'єднуючись в процесі сприймання у складні комплекси, зорові, слухові, м'язово-суглобові, нюхові та інші аналізатори здатні досить детально інформувати людей із зоровими порушеннями про оточуючий простір (О.О. Зоткіна, Я. Кучинська-Квапіш, О.Г. Литвак, Г.О. Люблінська, О.Б. Островська, О.М. Подколзіна, Є.П. Синьова та інші). Завдяки цьому, діти з порушеннями зору, за умови сформованості

необхідних навичок, здатні успішно вирішувати задачі вибору, збереження напрямку і виявлення цілі [220, 73].

Науковці М.І. Земцова, А.М. Зімкіна, В.З. Капранов, О.Г. Литвак, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева, С.В. Федоренко та інші визначають, що в силу психічних і фізичних особливостей дітей з глибокими порушеннями зору, розвиток їх пізнавальної та орієнтувальної діяльності відбувається на основі удосконалення компенсаторних механізмів [83; 85; 92; 124; 213].

Процес компенсації порушених функцій Л.П. Григор'єва, О.Г. Литвак, Л.І. Солнцева, В.О. Феоктистова та ін. розглядають як пристосування організму до нових умов існування внаслідок незворотних анатомічних змін в системі аналізаторів. Механізм компенсації зорового сприймання у дітей із зоровою патологією, на їхню думку, є результатом взаємодії біологічних і соціальних факторів.

В основі механізму компенсації лежить перебудова орієнтувальної діяльності дитини зі зниженим зором, яка регулюється центральною нервовою системою. Ця перебудова, на думку В.З. Капранова, спрямована на відновлення і заміщення порушеної функції, в результаті чого процес компенсації сприяє адекватному та активному відображенню простору і вдосконаленню просторового орієнтування. Механізм компенсації формується поступово [92, 14].

Як уже відмічалось раніше, механізм сприймання простору та орієнтування в ньому є полімодальним і являє собою складну функціональну багаторівневу систему, яка включає в себе ряд аналізаторів з просторово-рефлекторними функціями (Б.Г. Ананьєв, О.Ф. Рибалко та ін.).

Разом з тим, за висновками М.М. Наумова, навіть часткове порушення зорового аналізатора в ранньому дитинстві відбивається на фізичному розвитку дитини, що характеризується порушенням здатності орієнтуватись у просторі та обмеженням свободи пересування і мобільності [145, 5].

Різні ступені важкості зорової патології у дітей (сліпота, зниження зору, функціональні порушення зорового аналізатора) вносять свою різноманітність в розвиток їх просторового орієнтування [233, 71]

У роботах Н. Гіббса, О.А. Савіної відмічається, що крім загальних труднощів у просторовому орієнтуванні дітям з порушеннями зору притаманний стан загальної невпевненості, занепокоєння та страху, які негативно впливають на їхню активність, звужують поле просторової діяльності тощо. Вони бояться незнайомого простору, наповненого незнайомими предметами [194, 7].

Загальні ознаки тривожності, пов'язані з фобією (страхом) простору в даній категорії дітей, виділив І.П. Підласий: підвищена збуджуваність, напруження, замкненість; страх нового, незвичного; невпевненість у собі, занижена самооцінка; очікування неприємностей, невдач; безініціативність, пасивність; страх спілкування з незнайомими, новими людьми; невміння володіти своїми почуттями тощо [174].

Досвід просторового орієнтування осіб зі зниженим зором свідчить про те, що вони більше, ніж сліпі, потребують цілеспрямованого формування спеціальних навичок просторового орієнтування. В.З. Денискіна відмічає, що процес просторового орієнтування людей зі зниженим зором має свої особливості і відрізняється від аналогічного процесу як у людей з нормальним зором, так і у тотально сліпих. Пріоритетне використання інформації, отриманої в процесі просторового орієнтування від порушеного зорового аналізатора, призводить до збільшення часових витрат на спонтанне надбання раціональних способів просторового орієнтування. Це, в свою чергу, призводить до невиправданих труднощів у їхньому самостійному житті [62].

Таким чином, можемо зробити висновок, що дитина зі зниженим зором зазнає значних труднощів у процесі просторового орієнтування.

Однак, беручи до уваги положення Л.С. Виготського про те, що основою компенсації дефекту має стати конвергенція (зведення) визрівання і розвитку на основі використання обхідних шляхів, можна говорити про реальну можливість нейтралізувати дію несприятливого впливу порушеного зору на розвиток дитини зі зниженим зором.

Численні дослідження науковців, практика виховання і навчання дітей зі зниженим зором доводять вплив спеціально організованого навчання на розвиток дітей з порушеннями зору. О.Г. Литвак відмічав, що стимулюючи пізнавальну і рухову активність, перцептивні потреби, активуючи всі можливі аналізаторні системи, можна надати розвитку дитини з глибокими порушеннями зору новий напрямок, наближений до розвитку дітей з нормальним зором, в тому числі й у просторовому орієнтуванні [125]. Дане твердження стосується розвитку просторового орієнтування та дітей зі зниженим зором.

У своїх дослідженнях Р.Т. Ібаньєс, вказуючи на сензитивність дошкільного віку для розвитку просторового орієнтування, відзначав, що його недорозвиток носить характер вторинного дефекту, тож може бути виправлений шляхом корекційної роботи [87].

На важливість корекційних заходів з формування просторового орієнтування у дітей із глибокими зоровими порушеннями вказували Л.С. Вавіна, І.М. Гудим, В.З. Денискіна, В.П. Єрмаков, М.І. Земцова, В.О. Кручинін, О.О. Любимов, О.М. Подколзіна, Л.І. Плаксіна, В.С. Сверлов, Л.С. Сековець, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева, Г.О. Якунін та інші.

Дослідження В.О. Кручиніна, О.Б. Островської, Л.І. Плаксіної, В.С. Сверлова, Л.О. Семенова, Л.І. Солнцевої, В.О. Феоктистової, Н.Г. Хопренінової та інших показали, що діти з глибоким порушенням зору спонтанно, самотійно не можуть оволодіти багатьма зручними для них

способами дій і навичками просторового орієнтування та потребують систематичного цілеспрямованого навчання.

За останні роки були розроблені спеціальні програми і методичні посібники з формування просторового орієнтування сліпих дітей (К.А. Кульбуш, В.О. Кручинін, Л.І. Солнцева, Л.О. Семенов, В.О. Феоктистова та ін.) та дітей з амбліопією і косоокістю (О.М. Подколзіна, Л.І. Плаксіна, Л.В. Рудакова та ін.). Поряд з тим, що навчання орієнтуванню в просторі сліпих дітей розроблено досить добре, стосовно дошкільників зі зниженим зором така література відсутня.

Тож питання орієнтування у просторі дошкільників зі зниженим зором залишається недостатньо вивченим. Це значно ускладнює розробку ефективної системи формування просторового орієнтування у дітей зі зниженим зором дошкільного віку і обумовлює необхідність проведення спеціального дослідження з даної проблеми.

Висновки до розділу 1

Аналіз психолого-педагогічної літератури, в якій представлені дослідження з питань просторового сприймання, формування просторових уявлень і навичок орієнтування в просторі у дітей дошкільного віку з нормальним зором і глибокими зоровими порушеннями, дозволяє зробити наступні висновки:

1. Просторове орієнтування являє собою складне утворення, засноване на взаємодії різних аналізаторів у процесі практичного орієнтування в просторі. Механізми просторового пізнання відіграють важливу роль як у когнітивному розвитку (розвиток сприймання, мислення тощо), так і в реалізації будь-якої діяльності дитини у зовнішньому просторі.

2. Діти, що мають серйозні порушення зору, обмежені в просторовому пізнанні та орієнтуванні. Вони стикаються зі значними труднощами при вирішенні завдань візуального пошуку, в задачах, які вимагають організації дій і пересування в просторі.

Недорозвиток просторового орієнтування у дітей зі зниженим зором, неповнота і фрагментарність образів сприймання та уявлень, що є наслідком порушення зору, утворює сукупність вторинних дефектів. Елементарні знання про простір і елементарні навички орієнтування в просторі необхідні для підготовки дітей до школи, для подальшого навчання та успішної соціалізації. Не менш важливими є і здатність дітей до самостійного пересування на території школи, в її приміщенні, на шляху до, або зі школи. Навіть освоєння правил дорожнього руху неможливе без елементарних знань про простір.

3. Порушення зору негативно впливає на спонтанне формування у дітей зі зниженим зором навичок практичної діяльності, пов'язаної з орієнтуванням у малому і великому просторі.

Адекватність відображення простору особами із зоровими порушеннями обумовлена спільністю механізму його сприймання для всіх аналізаторних систем. При зорових порушеннях взаємозв'язок аналізаторів відбувається за умови перебудови діяльності збережених аналізаторів і є наслідком включення компенсаторних механізмів організму (Б.Г. Ананьєв, М.І. Земцова, О.Г. Литвак, Ф.М. Шемякін).

Простір і просторові відношення між предметами освоюються дітьми в результаті навчання їх дорослими. Тож відставання у сфері просторового орієнтування в більшій частині дітей із порушеннями зору є наслідком недостатньої уваги до їхнього розвитку та його корекції у дошкільному віці.

Формування просторового орієнтування у дітей зі зниженим зором потребує спеціальної роботи, яка включатиме створення психологічної готовності до самостійної орієнтувальної діяльності та успішної адаптації в

суспільство. Корекційне навчання може успішно здійснюватися за умови систематичного вправлення сформованих навичок просторового орієнтування у різноманітних видах діяльності.

Дошкільний вік є сензитивним періодом засвоєння предметно-практичного орієнтування і словесної системи. Необхідність формування навичок просторового орієнтування у дошкільному віці відмічали такі дослідники, як Л.А. Венгер, О.В. Запорожець, Г.О. Люблінська, Т.О. Мусейібова та інші.

Незважаючи на представлені в наукових джерелах дослідження щодо розвитку просторового орієнтування у дошкільників з глибокими порушеннями зору, поза увагою залишаються питання характеристики змісту, умов, принципів, методів, прийомів, форм педагогічного впливу в умовах диференційованої корекції просторово-орієнтувальної діяльності у дошкільників зі зниженим зором.

Аналіз науково-педагогічної літератури з питання просторового орієнтування дошкільників зі зниженим зором дозволяє виділити наступні основні протиріччя:

1) між важливістю сформованості навичок просторового орієнтування дошкільників зі зниженим зором для їх успішної адаптації в суспільство і недостатністю педагогічних досліджень з формування даного виду діяльності у дітей зі зниженим зором;

2) між досвідом, накопиченим в теорії та практиці формування навичок просторового орієнтування у дітей з порушеннями зору, і недостатністю методологічних та методичних розробок з проблеми формування даного виду діяльності в зазначеній категорії дітей у дошкільному закладі;

3) між потребою методичних розробок і програм з просторового орієнтування дітей зі зниженим зором для спеціальних та інклюзивних

(інтегрованих) дошкільних закладів і недостатністю досліджень в даній області.

Вищезазначене свідчить про необхідність вивчення стану сформованості просторового орієнтування старших дошкільників зі зниженим зором та розробки комплексної методики корекційного навчання з формування навичок просторового орієнтування у даної категорії дітей.

Ефективність оволодіння дітьми зі зниженим зором навичками просторового орієнтування тісно пов'язана з необхідністю керівництва процесом навчання. Це дозволить, в свою чергу, позбавити дітей зі значним порушенням зору просторової фобії (страху), додати впевненості в собі та сформувати у них комунікативні компетенції.

Результатом спеціального навчання повинна стати наявність правильних уявлень і понять, а також сформованість навичок просторового орієнтування з раціональним використанням усіх, як порушених, так і збережених аналізаторів.

Теоретичні положення даного розділу висвітлені у публікації:

1. Чопик Л. І. Сучасний стан проблеми формування просторового орієнтування у слабозорих дітей дошкільного віку / Л. І. Чопик // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : [зб. наук. праць]. Серія 19 «Корекційна педагогіка та психологія». – К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 10. – С. 203–209.

2. Чопик Л. І. Спеціальні (дефектологічні) компетенції педагогічних працівників в інклюзивному освітньому закладі // Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти : монографія (на матеріалах науково дослідної роботи кафедри) / За наук. ред. С.І. Дровозюка. – Вінниця : ВОПОПП, 2015. – С. 234–237.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧОК ПРОСТОРОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

2.1. Мета, завдання та методика констатувального експерименту

В Україні до кінця ХХ століття навчання дітей зі зниженим зором відбувалося виключно в умовах спеціальних освітніх закладів. Це передбачало створення оптимальних умов для розвитку, навчання, реалізації власних потреб, а також наступність у корекційній роботі.

Сучасна модернізація спеціальної освіти передбачає залучення дітей зазначеної категорії до життя і діяльності у соціумі здорових однолітків через запровадження нових форм організації їх навчання. Таким чином, діти зі зниженим зором одержали можливість реалізувати своє право на отримання середньої освіти в умовах масової загальноосвітньої школи. Як наслідок, все більше батьків виявляють бажання, щоб їхні діти навчалися в умовах інклюзивного закладу за місцем проживання.

На етапі становлення інклюзивної освіти, через відсутність спеціалістів, якість надання корекційних послуг дітям з порушеннями зору в масових школах не є досконалою. Тож ефективність такого залучення дітей зі зниженим зором в соціум в значній мірі залежить від сформованості в даної категорії дітей певних умінь та навичок. Однією з яких є просторове орієнтування, адже має універсальне значення для життєдіяльності дитини, оскільки воно лежить в основі її пізнавальної діяльності. Вміння орієнтуватися в просторі забезпечує взаємодію дитини з навколишнім світом, сприяє побудові його цілісної картини й усвідомленню власного місця в ньому.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми показав, що сформованість навичок просторового орієнтування в дітей з порушеннями зору відіграє важливу роль у процесі успішного оволодіння окремими видами навчальної діяльності та адаптації до соціуму здорових однолітків. Формування уявлень про простір та навичок просторового орієнтування у дошкільників з порушеннями зору підпорядковується тим самим закономірностям, що і в дітей з нормальним зором. Проте, цей процес відбувається значно повільніше і з певною специфікою внаслідок негативного впливу зорового дефекту і потребує комплексного педагогічного керівництва.

Результати теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать про те, що у дошкільників можна сформулювати узагальнені уявлення про певні (окремі) системи відліку і способи просторового орієнтування, навчити користуватися цими знаннями в різних життєвих ситуаціях.

Оволодіння дітьми з глибокою патологією зору оптимальними способами просторового орієнтування є запорукою подолання їх ізольованості в суспільстві та необхідною умовою реалізації власних можливостей (М.В. Венедиктова, Л.П. Григор'єва, В.З. Денискіна, О.М. Подколзіна, К. Хайдт та ін.).

Тож, без достатнього рівня сформованості просторового орієнтування дітям зі значними зоровими порушеннями буде важко здійснювати навчання, особливо в умовах інклюзивної (інтегрованої) школі серед однолітків з нормальним зором, оскільки будь-яка діяльність пов'язана з їхнім умінням орієнтуватися і пересуватися в просторі.

Наразі, необхідність формування у дітей зазначеної категорії навичок просторового орієнтування в період дошкільного дитинства є одним з найважливіших завдань корекційної роботи дошкільного закладу та виступає як необхідний елемент підготовки їх до шкільного навчання.

Однак, наукові праці В.З. Денискіної, О.Б. Островської та інших вказують на те, що тифлопедагоги навчальних закладів спираються на твердження про перевагу змішаного типу сприймання навколишнього світу в дітей зі зниженим зором над дотиковим у сліпих. Тому вони й не приділяють достатньої уваги корекційній роботі з формування в дітей зі зниженим зором навичок просторового орієнтування [62;152].

За висновками експериментальних досліджень зазначених науковців, у молодшому шкільному віці тотально сліпі діти та діти зі зниженим зором «співвідносяться за рівнем сформованості в них просторових уявлень, хоча вони і отримані на іншій сенсорній основі» [150, 7]. І причиною такого положення є недостатня розробленість теоретичних основ та методик розвитку просторового орієнтування дітей зі зниженим зором у процесі навчання в дошкільному навчальному закладі.

Тривалий час вважалось, що спеціальне навчання з формування просторового орієнтування необхідно організовувати лише для незрячих. Так, О.Г. Литвак зазначав, що зорове орієнтування осіб зі зниженим зором нічим не відрізняється від орієнтування людей з нормальним зором, тож, вони можуть оволодіти цією діяльністю так, як і їх однолітки з нормальним зором [123, 222]. Тому, розвитку просторового орієнтування дітей зі зниженим зором приділялося недостатньо уваги.

Виявлене протиріччя між необхідністю формування навичок просторового орієнтування у дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку та нерозробленістю питань, що стосуються вивчення особливостей і труднощів у здійсненні просторово-орієнтувальної діяльності даної категорії, зумовили визначення мети констатувального етапу дослідження.

Мета констатувального етапу дослідження – вивчення стану сформованості навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором.

Відповідно до поставленої мети висунуті наступні завдання:

- визначити зміст основних компонентів просторово-орієнтувальної діяльності старших дошкільників зі зниженим зором, виділити критерії сформованості навичок просторового орієнтування в зазначеній категорії дітей;
- визначити рівні та характерні особливості просторового орієнтування старших дошкільників зі зниженим зором;
- дослідити вплив порушених функцій зору на просторове орієнтування дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку;
- вивчити стан корекційної роботи з формування навичок просторового орієнтування в дошкільників зі зниженим зором у спеціальних дошкільних навчальних закладах.

Відповідно до завдань, нами були використані експериментальні методи:

- використання діагностичної методики;
- анкетування педагогів, які працюють з дітьми зі зниженим зором;
- аналіз чинних в Україні програм з розвитку просторового орієнтування у дошкільників з порушеннями зору;
- кількісний і якісний аналіз результатів.

Констатувальний етап дослідження було проведено за кількома напрямками:

1. Встановлення рівнів та визначення особливостей сформованості просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором.

2. Визначення впливу сформованості навичок просторового орієнтування в першокласників зі зниженим зором на процес їхньої адаптації до умов навчання в загальноосвітній школі.

3. Вивчення стану корекційної роботи з дошкільниками зі зниженим зором з даного напрямку в спеціальних дошкільних закладах, аналіз

корекційних програм з просторового орієнтування для дітей з порушеннями зору.

Метою першого напрямку констатувального експерименту було встановлення рівнів і визначення особливостей оволодіння дітьми зі зниженим зором навичками орієнтування у мікропросторі та макропросторі.

Експеримент проводився з дітьми старших груп дошкільних навчальних закладів у травні-червні, коли навчально-виховний процес було вже завершено і діти вважалися випускниками, а саме – готовими до шкільного навчання.

В експерименті брали участь 72 дошкільника. З них 36 дітей зі зниженим зором. Відповідно, було підібрано аналогічну кількість дітей з нормальним зором. Група досліджуваних дітей зі зниженим зором – випускники спеціальних груп для дітей із порушеннями зору дошкільних навчальних закладів №№ 13, 28, 60, 71 м. Вінниці, № 755 м. Києва. Групу дітей з нормальним зором складали випускники дошкільних навчальних закладів № 27 м. Вінниці і № 5 м. Калинівки, Вінницької обл.

З метою встановлення клінічних офтальмологічних діагнозів старших дошкільників зі зниженим зором, визначення характеристик порушень їхніх зорових функцій було проведено ретельне вивчення медичної документації. Аналіз амбулаторних карток досліджуваних дозволив визначити наступні діагнози: амбліопія і косоокість – 5, альбінізм – 1, астигматизм – 7, гіперметропія – 9, дистрофія сітківки – 1, міопія – 8, катаракта – 2, колобома – 1, мікрофтальм – 1, ураження зорового нерва – 1. Крім того, у 2 досліджуваних паралельно діагностувався ністагм, у 1 – глаукома, у 1 дитини – вроджена афакія.

В процесі комплектування груп, ми керувались твердженням, що різні зорові можливості за різних ступенів порушення гостроти зору значно впливають на розвиток (Т.В. Бубнова, Л.П. Григор'єва, В.З. Денискіна, Я. Кучинська-Квапіш, Є.П. Синьова, Б.К. Тупоногов, В.О. Феоктистова та ін.).

Тож з метою виявлення міри залежності сформованості навичок просторового орієнтування від ступеня порушення гостроти центрального зору, всі досліджувані діти зі зниженим зором були розподілені на 3 підгрупи.

До першої підгрупи увійшли діти з гостротою зору на краще око з корекцією від 0,05 до 0,09.

Друга підгрупа включала 17 дітей, гострота зору яких становила від 0,1 до 0,2 з корекцією на краще око.

Третю підгрупу склали 12 дітей з гостротою зору на краще око з корекцією від 0,21 до 0,4.

Визначаючи підходи до експериментального вивчення особливостей сформованості навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором, ми враховували накопичені у дошкільній педагогіці знання з питання просторового орієнтування їхніх однолітків із нормальним зором. Умови виникнення і розвитку даного виду діяльності дошкільників вивчали Б.Г. Ананьєв, Т.С. Будько, М.В. Вовчик-Блакитна, О.В. Запорожець, В.К. Котирло, Г.О. Люблінська, Т.О. Мусейібова та інші. Рівень сформованості навичок просторового орієнтування дітей з нормальним зором у нашому дослідженні виконував роль своєрідної точки відліку при визначенні тих самих показників у їхніх однолітків зі зниженим зором.

На основі аналізу науково-методичної літератури було визначено змістовні блоки, кожен з яких був спрямований на дослідження найбільш значущих компонентів просторово-орієнтувальної діяльності: орієнтування в напрямках простору, просторових відношеннях між предметами, практичне освоєння простору на основі сформованості топографічних уявлень та полісенсорного сприймання простору, орієнтування за допомогою схеми або плану. Аналіз їх змісту дав змогу визначити критерії оцінювання сформованості навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором (за змістовними блоками I - IV):

I. Орієнтування у напрямках простору

1. Орієнтування у схемі власного тіла. Критерії: сформованість знань про частини тіла, їх функції; здатність до співвіднесення частин тіла з їх назвами.

2. Орієнтування у напрямках простору з точкою відліку «від себе». Критерії: сформованість знань про парні органи, вміння визначати розташування частин тіла у тривимірному просторі (у фронтальній, горизонтальній та сагітальній площинах) та по відношенню один до одного; вміння визначати просторові основні та проміжкові напрямки відносно власного тіла у двовимірному та тривимірному мікро- і макропросторі, сформованість уявлень про їх непостійність; адекватне мовленнєве позначення напрямків відповідними просторовими прийменниками місця.

3. Орієнтування у просторі з точкою відліку «від об'єкта». Критерії: вміння орієнтуватись у частинах тіла інших людей, визначати розташування частин тіла людини, яка стоїть поряд, навпроти, спиною до дитини, в різних площинах тривимірного простору; визначати напрямки відносно тіла іншої людини у двовимірному та тривимірному мікро- та макропросторі з точкою відліку «від предмета», усвідомлення їх відносності; наявність у словнику дитини відповідних просторових термінів, активне та адекватне їх використання.

II. Орієнтування у просторових відношеннях між предметами

Критерії: вміння визначати положення предмета у просторі відносно інших об'єктів (в, на, під, до, від тощо), диференціювати парні просторові відношення (на – в, на – над, над – під, перед – за, посередині – з краю тощо) у двовимірному та тривимірному просторі, розрізняти глибину просторових відношень (віддаленість) між предметами (далеко – близько, високо – низько, далі – ближче тощо); співвідносити просторові відношення предметів у процесі предметно-просторового моделювання; володіння прийменниками і прислівниками для відображення просторових відносин.

III. Орієнтування у просторі за допомогою плану

Критерії: сформованість уявлень про форму предметів, вміння співвідносити форми об'єктів простору з предметами-замінниками; сформованість навичок складати простий план мікро- та замкнутого макропростору, співвіднесення плану з власним розташуванням у просторі, самостійного практичного орієнтування за готовим планом; здатність до адекватного використання термінів з функцією просторового членування, коментування власних орієнтувальних дій.

IV. Орієнтування у процесі пересування у макропросторі

Критерії: сформованість образу знайомого простору, елементарних топографічних уявлень типу «Карта-шлях», вміння диференціювати основні просторові напрямки в процесі активного пересування, використовувати під час практичного орієнтування у макропросторі інформацію, отриману на полісенсорній основі; наявність зв'язку просторової термінології з їх чуттєвим досвідом та орієнтувальною діяльністю. *За необхідності:* володіння елементарними захисними, пошуковими техніками та технічними засобами.

Визначені критерії оцінювання сформованості навичок просторового орієнтування можуть слугувати умовними еталонами для об'єктивного оцінювання ступеня відставання старших дошкільників у розвитку просторового орієнтування.

Результати виконання кожного завдання констатувального експерименту оцінювалося нарахуванням балів, відповідно до визначених критеріїв:

0 балів – досліджуваний не може виконати завдання, навіть з допомогою педагога, не орієнтується у просторовій термінології;

1 бал – досліджуваний припускається значних помилок або потребує допомоги у виконанні запропонованих завдань та використанні просторових термінів;

2 бали – досліджуваний припускається незначних неточностей під час виконання завдання чи оперуванні просторовими термінами; завдання, при цьому, виконує самостійно або потребує мінімальної допомоги;

3 бали – досліджуваний самостійно виконує всі етапи завдання; адекватно оперує просторовими термінами.

Бали нараховуються за запропоноване досліджуваному завдання. З суми отриманих у ході експериментального дослідження балів обчислювалось за формулою 2.1 середнє арифметичне:

(2.1)

$$\bar{X} = \frac{X_1 + X_2 + \dots + X_n}{n} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n X_i$$

Де:

\bar{X} – середньоарифметичний бал;

X – кількість балів, нарахованих за виконання одного експериментального завдання;

n – число одиниць запропонованих експериментальних завдань.

Зведення отриманих даних і визначення числового (вагового) коефіцієнту дало можливість умовно розподілити досліджуваних дітей старшого дошкільного віку зі зниженим та нормальним зором на 4 групи, що відповідали рівням сформованості навичок просторового орієнтування за показниками когнітивно-комунікативного характеру (розуміння завдання, актуалізація та відтворення досвіду, вміння коментувати власні дії, спілкуватися в процесі практичного орієнтування) та практично-діяльнісного (правильність виконання завдання, наявність бажання його виконувати, контроль за результатом власної діяльності):

ВИСОКИЙ — 2,3–3,0 – дитина у повному обсязі володіє необхідними навичками, чітко усвідомлює завдання, діє активно, безпомилково і самостійно їх виконує із застосуванням ефективних способів орієнтувальної діяльності;

комунікативна, адекватно використовує просторову термінологію у практичному орієнтуванні, вміє чітко прокоментувати власні дії. Швидко, без сторонньої допомоги виправляє допущені незначні неточності.

ДОСТАТНІЙ — 1,6–2,2 – дитина володіє необхідними навичками, добре розуміє завдання, виконує більшість із них, може припуститись деяких неточностей, які здатна виправити; співпрацює з дорослим, частково коментує власні дії, припускається поодиноких помилок у використанні просторових термінів; може потребувати незначної допомоги.

СЕРЕДНІЙ — 0,8–1,5 – необхідні навички в дитини сформовані частково, власний досвід використовує не повністю, виконує завдання з грубими помилками, при вказівці на помилку іноді може їх частково чи повністю виправити; не спроможна прокоментувати власні дії, припускається помилок у мовленнєвому позначенні просторових категорій; часто потребує допомоги.

НИЗЬКИЙ — 0–0,7 – у дитини не сформовані навички самостійного орієнтування у просторі, вона не розуміє і не може виконати запропонованих їй завдань, відсутність зв'язку між використанням просторової термінології та чуттєвим досвідом та орієнтувальною діяльністю; потребує постійної допомоги педагога.

Крім того, проводилося обчислення відсоткового еквіваленту встановлених рівнів відносно загальної кількості досліджуваних за формулою:

(2.2)

$$Y = \frac{K}{P} \cdot 100\%$$

Де:

Y – відсоток дітей певного рівня сформованості навичок просторового орієнтування;

K – кількість дітей, які виконали завдання відповідно до балів;

P – загальна кількість дітей групи, які беруть участь в експерименті.

Визначення рівнів сформованості навичок просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку здійснювалось за спеціальною діагностичною методикою, розробленою нами на основі методик О.М. Подколзіної, Л.І. Солнцевої, О.В. Титової, які ми адаптували до завдань нашого дослідження.

Зміст діагностичної методики розроблено з урахуванням загально-дидактичних принципів науковості, системності, послідовності, доступності та індивідуалізації. Діагностична методика складалася із 4 змістових блоків, кожен з яких був спрямований на дослідження сформованості виділених нами навичок просторового орієнтування (Додаток А).

При виборі завдань враховувались вікові та психологічні особливості дітей зазначеної категорії.

Дослідження проводилось тифлопедагогом в умовах спеціального дошкільного навчального закладу індивідуально з кожною дитиною. Діагностичний візуальний матеріал підбрано відповідно до можливостей зорового сприймання досліджуваних з дотриманням офтальмо-гігієнічних вимог, тривалість його експозиції збільшено.

При проведенні експериментального дослідження ми дотримувались ряду умов, а саме:

- встановлення емоційного контакту з досліджуваними, створення умов комфортності;
- з метою підвищення бажання подальшої роботи з експериментатором, ми починали роботу з більш легких завдань, що дозволяло викликати почуття успіху в дитини;
- дотримання всіх необхідних вимог до організації роботи з дітьми, які мають порушення зорового сприймання, для попередження стомлюваності;
- ігровий характер завдань;
- врахування вікового рівня розвитку пізнавальної діяльності.

В разі виникнення труднощів у розумінні чи виконанні завдань під час проведення експериментального обстеження дітям надавалась допомога. Нами використовувались окремі види допомоги, запропоновані С.Л. Рубінштейном:

- схвалення та стимуляція подальших дій («добре, далі»);
- питання-уточнення причини здійснення дії досліджуваного (з метою уточнення власної думки дитини);
- навідні запитання.

Експериментальні завдання констатувального дослідження, які пропонувалися дітям, можна розділити на 2 види: вступні (підготовчі) і основні.

Вступні завдання не оцінювались під час експерименту, оскільки застосовувались з метою ознайомлення дітей з окремими елементами основних експериментальних завдань. Лише після успішного розв'язання вступних завдань, досліджувані могли переходити до виконання основних. Так, для виконання завдань II, III, IV змістових блоків дітям були запропоновані вступні завдання для ознайомлення з картинкою-планом, предметами-замінниками для складання плану заданого простору.

Метою I змістовного блоку було визначення сформованості у досліджуваних вміння орієнтуватися в просторових напрямках з точкою відліку «на собі», «від себе» та «від іншого об'єкта» (за методикою О.В. Титової). До даної групи увійшли 3 серії експериментальних завдань.

1-а серія включала завдання на визначення навичок орієнтування у схемі тіла. Метою серії було: виявити вміння дітей визначати та правильно називати частини власного тіла і тіл інших людей, просторового місцезнаходження частин тіла відносно різних площин (горизонтальної, фронтальної та сагітальної).

2-а серія передбачала визначення вміння орієнтуватись у просторі з точкою відліку «від себе» як у мікро-, так і в макропросторі. Дітям пропонувалося описати кімнату, в якій вони знаходилися в момент

експерименту, визначивши просторове розташування об'єктів у ній з точкою відліку «від себе».

3-я серія включала завдання на визначення вміння орієнтуватися в просторових напрямках з точкою відліку «від предмета»: визначення парно-протилежної сторони на тілі іншої людини, іграшки; просторових напрямків відносно іншого об'єкта, який знаходиться навпроти.

Метою експериментальних завдань II змістовного блоку було визначення сформованості у старших дошкільників зі зниженим зором вміння визначати просторові відношення між предметами, які наповнюють простір.

В двох серіях експериментальних завдань визначалось вміння дітей моделювати просторові відношення і переносити просторову ситуацію з картинки-плану на макет (за модифікованими методиками Л.І. Солнцевої, О.В. Титової).

В першій серії дітям пропонувалося визначити віддаленість предметів (коробка, кубик, башточка) відносно власного тіла та їх розміщення відносно один одного в обмеженому просторі на робочій поверхні індивідуального фланелеграфа.

В другій серії дітям пропонувалося змоделювати заданий простір (розміщення іграшок на площині фланелеграфа) за картинкою-планом (за методикою О.М. Подколзіної). Досліджуваному попередньо пропонувалось виконати вступні завдання для ознайомлення з картинкою-планом. Метою основних завдань було відтворення досліджуваним на площині фланелеграфа просторової ситуації, що зображена на картинці-плані, використовуючи набір дрібних іграшок.

Третій змістовний блок експериментальних завдань передбачав визначення сформованості навичок самостійного складання плану знайомого приміщення та орієнтування в просторі за допомогою вже готового плану. В дану групу увійшли 2 серії завдань.

В першій серії дітям пропонувалось скласти план замкнутого знайомого простору (кабінету тифлопедагога) на аркуші паперу, використовуючи площинні замітники предметів – геометричні фігури відповідної форми. Попередньо дітям пропонувалось виконати вступні завдання, з метою ознайомлення з досліджуваним простором, предметами, що його наповнюють, та їх заміниками (набір геометричних площинних форм, які використовуватимуться для складання плану). В ході виконання основних завдань, досліджувані повинні були викласти план кабінету, розмістивши на аркуші паперу заздалегідь вибрані геометричні фігури-замітники.

В другій серії завдань передбачалось орієнтування дітей у замкнутому макропросторі (приміщення) за вже готовим планом. Досліджуваним пропонувалось знайти в знайомому приміщенні предмет (іграшку). Попередньо виконувалось вступне завдання: діти ознайомилися з планом приміщення. Основне завдання передбачало визначення у приміщенні місця, яке відзначене умовною позначкою на плані.

Четвертий змістовний блок експериментальних завдань мав на меті визначення рівня сформованості елементарних топографічних уявлень типу «Карта-шлях» та ступінь використання різних аналізаторів у процесі пересування в макропросторі. В дітей визначався рівень сформованості образу реального простору на базі чуттєвого сприймання запропонованого простору. Точкою відліку в усіх експериментах слугували входні двері приміщення. Спочатку досліджуваним пропонувалося розповісти, як пройти від групової кімнати до медпункту, кабінету тифлопедагога (описати маршрут, дати мовленнєве позначення послідовності напрямку руху відповідними просторовими термінами, назвати сенсорні орієнтири, які зустрічаються на даному маршруті).

Потім дитині пропонувалось пройти описаний маршрут самостійно, коментуючи свою просторову діяльність зі змінами напрямків. Під час

проходження маршруту враховувалось вміння самостійно вільно пересуватись у просторі, адекватно коментувати власні орієнтувальні дії, знаходити релевантні просторові орієнтири, опираючись при їх виборі не лише на домінуючий у сприйманні порушений (зоровий) аналізатор, а й на збережені.

Таким чином, методикою констатувального дослідження було охоплено всі можливі для даного віку компоненти орієнтувальної просторової діяльності дітей. У ході дослідження бралися до уваги не лише володіння навичками просторового орієнтування та просторовими термінами, а й емоційний стан досліджуваних, бажання виконувати завдання з просторового орієнтування, наявність страху самостійного пересування в просторі.

Метою другого напрямку було визначення впливу сформованості навичок просторового орієнтування в першокласників зі зниженим зором на процес їхньої адаптації до умов навчання в загальноосвітній школі.

В процесі дослідження проведено анкетування вчителів початкових (1-х) класів з метою визначення труднощів, які виникають у випускників спеціальних закладів для дітей з порушеннями зору через недосконалий розвиток просторового орієнтування. В анкетуванні взяли участь 32 вчителів з загальноосвітніх шкіл (м. Київ; Вінницька обл.: м. Вінниця, м. Калинівка, м. Козятин; м. Жмеринка; Житомирська обл.: м. Бердичів; Кіровоградська обл.: м. Олександрія), в яких навчались учні зі зниженим зором. Підтвердження попереднього перебування першокласників зі зниженим зором у спеціальних дошкільних навчальних закладах було зазначено записами в особових справах.

Анкета містила 18 питань щодо просторового орієнтування першокласників зі зниженим зором на робочому місці, в класній кімнаті, у приміщенні школи. Акцентувалась увага також на особливостях поведінки дітей даної категорії під час орієнтувальної діяльності за різних обставин (Додаток Б).

За третім напрямком констатувального дослідження з метою вивчення стану корекційної роботи з формування навичок просторового орієнтування саме у дошкільників зі зниженим зором в спеціальних дошкільних закладах компенсуючого типу було проведено анкетування 37 тифлопедагогів навчальних закладів для дошкільників із порушеннями зору (ДНЗ № 755 м. Київ, ДНЗ № 319 м. Дніпро, ДНЗ № 11 м. Шостка, Сумської обл., ДНЗ № 33 м. Севастополь, ДНЗ №№ 13, 28, 60, 71 м. Вінниця; ДНЗ № 1 м. Козятин, Вінницької обл., ДНЗ № 4 м. Жмеринка, Вінницької обл.).

Анкети містили 16 запитань, які стосувались організації корекційної роботи з формування в дошкільників у означених закладах навичок просторово-орієнтувальної діяльності (Додаток В).

Також були проаналізовані чинні в Україні навчально-виховні програми для дошкільних навчальних закладів, якими користуються в своїй роботі педагоги груп для дітей з порушеннями зору, з метою визначення змісту і методів роботи з формування просторового орієнтування в даній категорії дітей («Програми для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з вадами зору» (2010р.) та «Програмно-методичний комплекс. Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років» (2013р.), до складу яких входить розділ «Просторове орієнтування»).

2.2. Стан сформованості навичок просторового орієнтування у дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку

Завданням першого напряму констатувального етапу дослідження передбачалось встановити рівні та визначити особливості сформованості навичок просторового орієнтування старших дошкільників зі зниженим зором.

Результати дослідження показали, що просторове орієнтування дітей зі зниженим зором у порівнянні з нормою має свої кількісні та якісні особливості. Визначено, що старші дошкільники зі зниженим зором відстають у розвитку просторового орієнтування від своїх однолітків з нормальним зором за всіма компонентами просторово-орієнтувальної діяльності. Кількісні показники розбіжностей у сформованості навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим і нормальним зором висвітлені в табл. 2.2.1.

Таблиця 2.2.1

Розподіл дітей зі зниженим (З/З) та нормальним (N) зором за рівнями сформованості навичок просторового орієнтування (у %)

Компоненти просторового орієнтування	Рівні							
	високий		достатній		середній		низький	
	З/З	N	З/З	N	З/З	N	З/З	N
Орієнтування у напрямках простору	8,3	38,9	19,4	36,1	69,5	25	2,8	-
Орієнтування у просторових відношеннях	2,8	25	11,1	47,2	61,1	27,8	25	-
Орієнтування у просторі за планом	-	13,9	11,1	55,5	55,6	30,6	33,3	-
Орієнтування в процесі пересування	-	11,1	2,8	50	25	38,9	72,2	-
Середньоарифметичний показник	2,8	22,2	11,1	47,2	52,8	30,6	33,3	-

Узагальнені дані про сформованість навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим та нормальним зором розподілися за чотирма рівнями – високим, достатнім, середнім та низьким.

Кількісний аналіз загальних результатів, наведених у таблиці, показав, що переважна кількість дітей зі зниженим зором знаходиться в зоні середнього (52,8%) та низького (33,3%) рівня. Тоді як 47,2% дітей з нормальним зором показали результати, що відповідають достатньому рівню, а 22,2% - високому. При тому, що низького рівня у дітей з нормальним зором взагалі немає.

За результатами аналізу даних таблиці виявлено значне переважання сформованості навичок просторового орієнтування за окремими його компонентами.

Найкраще в дітей зі зниженим зором виявились сформовані навички орієнтування в напрямках простору. Оптимальні рівні у зазначеній категорії дітей було встановлено у 27,4%. З них, лише 8,3% досліджуваних показали високий рівень, достатній рівень було встановлено у 19,4%. Низький рівень було встановлено лише в 2,8%.

Дані, отримані під час дослідження рівнів сформованості орієнтування у просторових відношеннях між предметами, виявились нижчими. В досліджуваних дітей зі зниженим зором було визначено високий рівень лише у 2,8% дітей, а достатній у 11,1%. Низький рівень показали 25%.

Схожими до них є результати орієнтування за планом. Кількість встановлених у досліджуваних зі зниженим зором достатніх рівнів відповідає 11,1%. Однак, у них не було встановлено жодного показника високого рівня, тоді як низький було виявлено у 33,3%.

Найгірші результати показали діти зі зниженим зором під час виконання завдань на самостійне орієнтування у макропросторі (третя і четверта група завдань констатувального експерименту). Так, під час перевірки стану сформованості орієнтувальної діяльності у процесі пересування приміщеннями закладу у 72,2% дітей даної категорії було визначено низький рівень.

Показники сформованості навичок просторового орієнтування у замкненому макропросторі дошкільного закладу у жодної дитина зі зниженим зором не відповідали вимогам високого рівня, і лише 2,8% показали результати достатнього рівня.

Загалом, аналіз даних таблиці 2.2.1 свідчать про значне відставання у дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку від їх однолітків з нормальним зором за всіма компонентами просторового орієнтування. Що

свідчить про негативний вплив порушень зорового аналізатора на розвиток просторового орієнтування дошкільників.

Перейдемо до більш детального аналізу результатів визначення сформованості навичок просторового орієнтування за окремими видами кожного визначеного компонента просторово-орієнтувальної діяльності.

У групі завдань першого змістового блоку констатувального експерименту у досліджуваних визначалась сформованість орієнтування в напрямках простору. Результати висвітлені в таблиці 2.2.2.

Таблиця 2.2.2

Порівняльна характеристика сформованості навичок просторового орієнтування в напрямках простору в старших дошкільників зі зниженим (З/З) та нормальним (N) зором (у %)

Види	Рівні							
	високий		достатній		середній		низький	
	З/З	N	З/З	N	З/З	N	З/З	N
Орієнтування у схемі власного тіла «на собі»	16,7	58,3	33,3	33,3	50	8,4	-	-
Орієнтування у просторі з точкою відліку «від себе»	8,3	44,4	22,8	38,9	69,5	16,7	-	-
Орієнтування у просторі з точкою відліку «від об'єкта»	-	13,9	2,8	36,1	88,9	50	8,3	-
Середньоарифметичний показник	8,3	38,9	19,4	36,1	69,5	25	2,8	-

Результати 1 серії досліджень даного змістовного блоку, які наведені в таблиці, свідчать, що в зоні оптимальної сформованості орієнтування у «схемі тіла» знаходиться 50% досліджуваних зі зниженим зором (високий рівень - 16,7%, достатній - 33,3%). У дітей із нормальним зором такий результат визначено у 91,6% (58,3% та 33,3% відповідно). Низького рівня в обох групах зафіксовано не було.

Разом із тим, дослідження показали, що діти зі зниженим зором частіше ніж їх однолітки з нормальним зором, плутали просторове розташування частин власного тіла, їх назви та просторові терміни, що позначають напрямки.

Найлегше дітям вдавалось визначати напрямки у фронтальній площині (вгорі – внизу), що пояснюється раннім засвоєнням просторових диференціацій, пов'язаних з вертикальним положенням тіла людини.

Визначення напрямків сагітальної площині (попереду – позаду) виділяється пізніше. Тому, іноді діти плутались у диференціації та позначенні даних напрямків.

Наприклад, Коля Г. (Дз.: Субатрофія зорових нервів; горизонтальний ністагм; гіперметропія OU вис. ст.; Vis. з корекцією: OD - 0,05; OS – 0,06) відповів, що живіт в нього «знаходиться позаду». А Таня О. (Дз.: Афекія OU; вроджена катаракта OU; вторинна збіжна співдружня косоокість OU. Vis. з корекцією: OD - 0,07; OS – 0,06) дала відповідь, що спина в неї знаходиться «біля живота, а груди - збоку».

Найбільше помилок припускались діти зі зниженим зором у визначенні просторових напрямків у фронтальній і горизонтальній площинах на власному тілі через несформованість розрізнення лівого і правого напрямків, в основі якого лежить процес диференціювання правої і лівої руки на основі функціональної переваги у процесі діяльності.

У дітей з нормальним зором такі помилки були поодинокими (8,4%).

Разом із тим, загальний показник сформованості орієнтування в «схемі тіла» можна вважати загалом задовільним.

Результати 2 серії завдань першого змістовного блоку дозволили визначити стан сформованості просторового орієнтування у напрямках простору з точкою відліку «від себе».

Високого рівня сформованості досягло 8,3% досліджуваних зі зниженим зором. Тоді як у дітей старшого дошкільного віку з нормальним зором високий рівень було визначено у 44,4% .

Порівняно незначна розбіжність спостерігається у сформованості достатнього рівня: 22,8% досліджуваних зі зниженим зором, 38,9% дітей з нормальним зором.

Показник середнього рівня у дітей зі зниженим зором на 52,8% перевищує показник їх однолітків з нормальним зором.

Значна кількість дітей зі зниженим зором плуталась у визначенні напрямків простору відносно фронтальної і горизонтальної площин власного тіла «ліворуч – праворуч», припускалась помилок у їх мовленнєвому позначенні. Ті ж проблеми спостерігались у дітей з нормальним зором. Це пояснюється характерним для даного віку ще слабким засвоєнням значень просторових термінів та низьким рівнем розрізнення парних просторових відношень.

Для значної частини дітей притаманною була невідповідність мовленнєвого позначення визначеного напрямку простору: замість «вперед» - «прямо», замість «ліворуч» – «праворуч», «вниз» – «вверх». Не в усіх випадках це свідчило про нездатність розрізняти просторові напрямки. Адже за словесною вказівкою більшість дітей правильно орієнтувалися у напрямках. Наразі можна зробити висновок про відставання у дошкільників зі зниженим зором мовленнєвого позначення просторових напрямків від практичного їх розрізнення за словесною вказівкою.

Найгірші результати у третій серії експериментів першого змістовного блоку дослідження (сформованість орієнтування у напрямках простору з точкою відліку «від предмета») показали діти зі зниженим зором. У них не було зафіксовано жодного високого рівня, тоді як у їхніх однолітків з нормальним зором показник високого рівня становив 13,9%.

Разом з тим, у 88,9% досліджуваних дітей зі зниженим зором було встановлено середній рівень і у 8,9% - низький. Орієнтуючись у просторі з точкою відліку «від предмета», діти зазначеної категорії не могли правильно визначити напрямки простору. В дошкільників з нормальним зором у зоні середнього рівня знаходилось 50%, у зоні низького – жодної дитини.

Отримані результати свідчать про те, що у старших дошкільників ще не сформоване орієнтування з точкою відліку «від об'єкта». Під час орієнтування вони відштовхуються від знання просторового розташування частин власного тіла і, через вікову несформованість просторового мислення, неспроможні змінювати точку відліку (подумки «перенести» себе на місце іншого об'єкта) та орієнтуватись незалежно від власної позиції.

Крім того, необхідно відмітити, що діти з порушеннями центрального поля зору та ністагмом мали неабиякі труднощі у визначенні частин тіла іншої людини, що пояснюється низьким рівнем зорового сприймання (його неточністю, порушенням цілісності, неможливістю чіткої фіксації погляду).

Таким чином, можемо зробити висновок, що, через порушення зорово-просторового аналізу, рівень сформованості навичок орієнтування дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку у напрямках простору не можна вважати задовільним.

Експериментальні завдання другого змістовного блоку констатувального дослідження дозволили визначити сформованість орієнтування дітей старшого дошкільного віку у відношеннях між предметами, які наповнюють навколишній реальний та змодельований простір.

Дослідження сформованості даного компонента просторово-орієнтувальної діяльності, що ґрунтуються на здатності до візуального визначення місця розташування предметів відносно власного тіла та диференціювання просторових відношень між предметами, показали

недостатню його сформованість у досліджуваних зі зниженим зором (див. таблицю 2.2.3).

Таблиця 2.2.3

Рівні сформованості навичок орієнтування в просторових відношеннях у дітей зі зниженим (З/З) та нормальним (N) зором (у%)

Види діяльності	Рівень							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	З/З	N	З/З	N	З/З	N	З/З	N
Визначення просторових зв'язків між предметами	2,8	27,8	13,9	50	61,1	22,2	22,2	-
Моделювання заданого простору за картинкою-планом	2,8	22,2	8,3	44,5	61,1	33,3	27,8	-
Середньоарифметичний показник	2,8	25	11,1	47,2	61,1	27,8	25	-

Як видно з таблиці значна частина дітей зі зниженим зором має проблеми зі сприйманням та відображенням просторових відношень. Так, у 86,1% дітей зі зниженим зором показали незадовільний результат. З них, у 61,1% встановлено середній рівень, а у 25% - низький. Тоді як у дітей з нормальним зором низького рівня немає зовсім, а середній встановлено у 27,8%

Лише 2,8% дітей даної категорії показали високий рівень, в той час, як їхні однолітки з нормальним зором – майже у 9 разів більше (25%). Різниця, в даному випадку, становить – 22,2%.

Схожа тенденція спостерігається і у встановленні достатнього рівня у досліджуваних: діти зі зниженим зором – 11,1%, діти з нормальним зором – 47,2%, що у 4,3 рази більше (різниця – 36,1%).

Старші дошкільники з гостротою зору в межах 0,05 – 0,09 (Дз.: міопія високого ст., гіперметропія високого ст., глаукома, катаракта тощо) на виконання завдань, що передбачали оцінювання глибини простору, витрачали більше часу через значну обмеженість і неточність зорового сприймання. Вони

мали значні труднощі у визначенні місця розташування просторових об'єктів і встановленні просторових зв'язків між ними.

Суттєві складнощі при виконанні завдань були відзначені у дітей з порушенням бінокулярного зору (Дз.: косоокість, амбліопія, анізометропія, однобічний мікрофтальм тощо). Монокулярний характер зору ускладнював оцінку відстаней і просторових відносин між предметами. Діти не диференціювали площинні та об'ємні об'єкти через порушення зорово-просторового аналізу і несформованість тривимірного зорового образу. Це свідчить про порушення сприйняття глибини простору та несформованість прийомів нестереоскопічного аналізу простору, життєво необхідних за даного виду зорового порушення.

У дітей, гострота зору яких була нижчою ніж 0,2, частіше спостерігалось неправильне відображення просторових відношень між окремими предметами. Визначаючи положення одного предмета відносно іншого більшість досліджуваних не могли правильно визначити їхнє розташування відносно один одного. Недостатність сформованості даного виду просторового орієнтування була обумовлена низькою гостротою, або монокулярним характером зору, які не дозволяють адекватно аналізувати просторові відношення між об'єктами.

Діти зі зниженим зором старшого дошкільного віку плутали просторові напрямки під час виконання завдання на співвіднесення просторових зв'язків між предметами заданого простору і картинкою-планом.

Дана категорія мала також труднощі у розумінні прислівників і прийменників, які відображають просторові відношення між предметами, що свідчить про відсутність зв'язку між уявленнями про просторові відношення і їхнім словесним позначенням.

В своїх відповідях діти зі зниженим зором часто вживали прислівники, які не конкретизували просторове положення об'єкта та його міжпредметні

зв'язки. Плуталися у прийменниках, не диференціюючи «на» - «над», «над» - «під» тощо.

У дітей зі зниженим зором, через недосконалість зорового сприймання, відмічались значні труднощі у визначенні просторової віддаленості. Просторові прийменники «близько», «далеко», «ближче», «далі» вони замінювали вказівними займенниковими модальними прислівниками «там» і «тут».

Наприклад, Надійка Н. (Дз.: Мікрофтальм ОУ; колобома зорового нерва ОД; помутніння скловидного тіла ОУ. Vis. з корекцією: ОД - 0,07; OS – 0,07), визначаючи просторові відношення між предметами у мікропросторі, зазначила, що «коробка знаходиться тут, башточка – ось тут, а кубик - коло них, тут».

Такі мовленнєві заміни були характерні для значної кількості досліджуваних дітей зі зниженим зором не лише через відсутність у активному словникові адекватних просторових термінів. Діти, хоча і фіксували деякі просторові зв'язки, однак не диференціювали їх, не розрізняли, а, відтак, неточно словесно відображали, що чітко відбивалось на рівні сформованості даного виду просторового орієнтування.

Генералізовані (узагальнені) характеристики просторових відношень типу «тут», «там», «ось», «з того боку» тощо, а також вказівні жести, які супроводжували сприймання дітьми зі зниженим зором просторової ситуації, свідчать про примітивний рівень усвідомлення просторових відношень. Це усвідомлення не виходить за межі практичного орієнтування у конкретній ситуації.

В ході констатувального експерименту було визначено, що просторові уявлення досліджуваних дітей зі зниженим зором недостатньо диференційовані і чіткі, діти не завжди могли дати словесну характеристику просторових відношень.

Труднощі у визначенні просторових відношень між предметами можна пояснити низькою гостротою зору, викривленим полем зору, порушенням окоміру. Це, в свою чергу, призводить до зниження рівня практичної просторової діяльності та її словесного позначення.

Метою третього змістового блоку експериментальних завдань було визначення сформованості навичок орієнтування у замкнутому макропросторі за допомогою плану.

У ході дослідження сформованості навичок просторового орієнтування з використанням плану у 55,6% дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку було встановлено середній рівень, у 33,3% - низький. Отже, 88,9% досліджуваних зі зниженим зором показали недостатню сформованість даного виду орієнтування. Тоді як у 69,4% їхніх однолітків з нормальним зором визначено оптимальні рівні (13,9% - високий і 55,5% - достатній) До того ж немає жодної дитини з низьким рівнем (див. табл. 2.2.4).

Таблиця 2.2.4

Порівняльна характеристика сформованості навичок орієнтування в просторі з використанням плану в старших дошкільників зі зниженим (3/3) та нормальним (N) зором (у %)

Види діяльності	Рівень							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	3/3	N	3/3	N	3/3	N	3/3	N
Складання плану знайомого простору	-	13,9	11,1	58,3	58,4	27,8	30,5	-
Орієнтування за планом у макропросторі	-	13,9	11,1	52,8	52,8	33,3	36,1	-
Середньоарифметичний показник	-	13,9	11,1	55,5	55,6	30,6	33,3	-

Співставлення отриманих результатів дослідження орієнтування у замкнутому макропросторі за планом свідчить про недостатній рівень його сформованості у досліджуваних із глибокими порушеннями зору.

Основою для формування навички самостійної побудови плану замкнутого макропростору (знайомого приміщення) слугує здатність дитини до моделювання у мікропросторі (лялькова кімната, поверхня столу тощо) [175, 67]. Тож, беручи до уваги результати попереднього блоку констатувального експерименту, де досліджувалась здатність до моделювання просторових відношень, можемо констатувати закономірно низький рівень сформованості навички самостійної побудови плану приміщення з використанням умовних позначок.

Складаючи план знайомого замкнутого простору досліджувані з порушеннями гостроти зору у межах від 0,05 до 0,2 мали значні труднощі у визначенні форм предметів, які наповнювали заданий простір (стола, шафи, тумби тощо), та у співвіднесенні даних предметів із геометричними формами-замінниками, розташуванні їх на аркуші паперу.

Досліджуваним зі зниженим зором, в анамнезі яких значились діагнози косоокість, астигматизм, ністагм, складно було співвідносити розташування реальних об'єктів із розміщенням на плані їх геометричних замінників. Помилки даної категорії дітей у орієнтуванні на площині аркуша паперу (зміщення центру схеми, неповне використання всієї площини аркуша, а лише його певної частини), були зумовлені порушенням зорової фіксації, викривленням і нечіткістю візуального сприймання зображення, ігноруванням перцептивного поля сприймання з боку оклюзії.

Побудова плану простору потребувала від дошкільників певної розумової діяльності – здатності розпізнати об'єкти, які наповнювали заданий простір, та співвідносити їх за основними ознаками з умовними позначками на плані. Незадовільні результати виконання даного завдання пояснюються не лише

недосконалістю зорового сприймання у дошкільників зі зниженим зором, а й несформованістю просторової уяви та просторового мислення у них.

Значні труднощі мали діти зі зниженим зором і під час виконання завдання з орієнтування у знайомому просторі за готовим планом. Досліджувані даної категорії не могли встановити співвідношення напрямків простору на плані та у реальному замкнутому макропросторі, визначити положення власного тіла у цьому просторі по відношенню до плану.

Лише 11,1% досліджуваних зі зниженим зором змогли з незначною допомогою знайти у приміщенні місце, позначене на плані. Тоді як у групі дошкільників з нормальним зором такого результату змогли досягти 66,7% дітей (13,9% - з високим рівнем і 52,8% - з достатнім відповідно), що у 6 разів більше, ніж у їхніх однолітків зі зниженим зором.

Діти зі зниженим зором (Дз.: ністагм і косоокість), внаслідок порушення простежуючої функції очей, часто втрачали напрямок руху, як на самому плані, так і в процесі практичного пересування у макропросторі. Більшість досліджуваних зазначеної категорії плутались у термінологічному позначенні просторових напрямків, зберігаючи, при цьому, точність руху.

Результати дослідження показали незадовільний стан сформованості у дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку вміння самостійно орієнтуватись у просторі за допомогою плану. Дані труднощі були зумовлені несформованістю необхідного запасу систематизованих уявлень про просторові відношення між предметами найближчого просторового оточення та порушенням зорово-просторового аналізу у дітей даної категорії.

Четвертий змістовний блок експериментальних завдань передбачав визначення стану сформованості у дітей здатності до самостійного вільного орієнтування у замкнутому макропросторі.

Даний компонент включав наявність сформованості у дітей елементарних топографічних уявлень типу «карта-шлях» та вміння отримувати інформацію

про простір за допомогою не лише зорового, а й інших збережених аналізаторів.

Дітям пропонувалось описати шлях до добре їм знайомого приміщення дошкільного закладу (медичний кабінет, музичний зал тощо). Нами свідомо обиралися приміщення, на шляху до якого зустрічались ділянки з різкими перепадами освітлення (наприклад, з темного коридору до освітленого холу, або навпаки) та знаходилась достатня кількість об'єктів та явищ, які могли слугувати просторовими орієнтирами, доступними як для візуального, так і для аудіального, нюхового чи шкірно-кінестетичного сприймання дошкільника.

Маршрутом, який повинні були описати дошкільники, вони проходили практично щоденно, тому він мав бути добре знайомий досліджуваним.

Результати сформованості образу простору у досліджуваних дітей старшого дошкільного віку зі зниженим та нормальним зором висвітлені в таблиці 2.2.5.

Таблиця 2.2.5

Порівняльна характеристика сформованості навичок орієнтування в процесі пересування в макропросторі в старших дошкільників зі зниженим та нормальним зором (у %)

Групи	Рівень			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Старші дошкільники зі зниженим зором	-	2,8	25	72,2
Старші дошкільники з нормальним зором	11,1	50	38,9	-

Результати, висвітлені в таблиці свідчать про те, що досліджувані діти зі зниженим зором мали неабиякі труднощі під час виконання даного завдання. В той час, як їхні однолітки з нормальним зором, досить успішно справились із завданням.

Дослідження О.Б. Островської показало, що у в 97% дітей з глибокими порушеннями зору в свідомості існує певна опорна точка, від якої ведеться все просторове орієнтування подумки і до якої прив'язані всі можливі маршрути типу «карта-шлях» у знайомому замкнутому макропросторі. Найчастіше такою опорною точкою є групова кімната, де дошкільник перебуває більшість часу.

Тому, описуючи шлях до іншого приміщення (кабінету логопеда, музичного залу, медичного кабінету тощо), діти починали опис саме з такої, звичної для них, опорної точки (від дверей групи).

Описуючи маршрут діти з нормальним зором, у випадку виникнення в них труднощів з позначенням просторового напрямку, вказували просторовий орієнтир, «до якого треба йти». 72,2 % досліджуваних дітей зі зниженим зором не лише плуталися у визначенні напрямків, а часто не могли вказати жодних просторових орієнтирів, які були на шляху (навіть візуальних), використовували для позначення напрямків простору слова «туди», «сюди», «в ту сторону», «у той бік», супроводжуючи свої слова показом напрямку рукою. Як уже відмічалось, це свідчить про значне випередження у дошкільників засвоєння активної форми словесного позначення просторових відношень, становлення практичного вміння їх диференціювати.

Так, наприклад, Іра К. (Дз.: Міопія високого ступеня OU; співдружня збіжна альтернуюча косоокість OU (10°). Vis. з корекцією: OD - 0,09; OS – 0,09), описуючи шлях, вказувала напрямки руху: «Треба спочатку йти туди, прямо (показ напрямку рукою). Потім, отак повернути (показ напрямку руху рукою). Там треба ще йти по коридору. Там є килим довгий. І тоді отак (показ рукою напрямку) повернути, в той бік».

Досліджувані діти з порушеннями гостроти зору в межах від 0,05 до 0,2, що користуються цим шляхом майже щоденно, не мали чітких уявлень про предмети, які зустрічаються їм на шляху і могли б слугувати додатковими уточнюючими орієнтирами.

Лише 2,8% досліджуваних з гостротою зору 0,21 – 0,4 позначали напрямки відповідними просторовими термінами («ліворуч», «внизу», «позаду», «попереду» тощо), у достатньому об'ємі, хоча і не зовсім чітко, описували шлях та вказували кілька значущих орієнтирів. 25% досліджуваних, які показали середній рівень, часто плутались у визначенні та мовленнєвому позначенні парних напрямків («вверх – вниз», «вперед – назад», «ліворуч – праворуч»). Це відбувалося через слабку сформованість у дітей асоціативних зв'язків між назвами напрямків і частинами власного тіла.

Результати дослідження даного виду орієнтувальної діяльності виявили також у дітей зі зниженим зором труднощі в практичному орієнтуванні зі зміною напрямку під час руху зазначеним маршрутом.

Виконуючи експериментальне завдання на проходження маршруту до заданої точки, діти зі зниженим зором припускались меншої кількості помилок, знаходячись в статичному положенні і здійснюючи попереднє визначення напрямків руху, в яких потрібно було рухатися, але починали плутатися в цих категоріях у процесі пересування. Це свідчить про несформованість у дітей зі зниженим зором сприймання просторових відносин і напрямків під час активного пересування, недостатнє володіння просторовою термінологією та несформованість елементарних топографічних уявлень, цілісного образу простору. Тому, ідучи знайомим шляхом, діти опиралися не на сформований образ простору, а на вироблений стереотип.

Усвідомлення дітьми зі зниженим зором простору не виходило за межі практичного розрізнення ними просторових відношень і напрямків у певній конкретній ситуації.

Розрізнення здійснювалося виключно з просторової позиції самих дітей. Досліджувані зі зниженим зором не здатні були абстрагуватись від власного положення і визначати просторові відношення та напрямки відносно інших

об'єктів і осіб. Це свідчить про обмеженість узагальненого знання старших дошкільників зі зниженим зором про простір, конкретність їх уявлень.

Під час словесного опису своїх орієнтувальних дій при проходженні маршруту лише 8,3% дітей зі зниженим зором звернули увагу не тільки на візуальні орієнтири (зміну покриття підлоги, запах медикаментів біля медичного кабінету, харчові запахи - біля харчоблоку тощо). Інші досліджувані даної категорії або не називали жодних орієнтирів, або вказували лише на поодинокі. Це свідчить про несформованість у дітей зі зниженим зором вміння користуватися збереженими аналізаторами і сприймати простір на бісенсорній або полісенсорній основі.

Наприклад, Михайло К. (Дз.: Складний міопічний астигматизм OU; співдружня збіжна альтернуюча косоокість OU (25°). Vis. з корекцією: OD - 0,3; OS - 0,4) описав частину шляху, вказавши лише візуальні орієнтири: «Треба йти по коридору туди, прямо йти, і потім звернути в бік. Туди, де сходи. Там ще квітка є велика у ринці. Великій такій».

Можемо зробити висновок про недосконалі зв'язки між порушеним та збереженими аналізаторами (зоровим, шкірним, вестибулярним та м'язово-руховим) та несформованістю складної, багаторівневої структури, яка забезпечує сприйняття навколишнього простору. Це, в свою чергу, знижує рівень практичних дій та їх мовленнєвого позначення. Тож для дітей зі зниженим зором характерним є порушення полісенсорних взаємозв'язків і регулюючої ролі слова.

Потрібно відзначити, що досліджувані старші дошкільники зі зниженим зором з порушенням світлової чутливості (Дз.: міопія високого ступеню, афакія, катаракта) при проходженні ділянок маршруту з різкою зміною інтенсивності освітлення (з темного коридору в яскраво освітлений хол, кімнату, чи навпаки), на певний час втрачали орієнтацію. Це було викликано необхідністю досить тривалої світлової і, особливо, темної адаптації,

відновлення зорового сприймання та уваги для продовження виконання завдання. У ситуаціях темної адаптації (наприклад, перехід із яскраво освітленого приміщення у темний коридор), часу потребувалось значно більше, ніж для світлової, до того ж, результативність виконання завдання в умовах недостатньої освітленості маршруту була значно нижчою. Причиною чого є зниження швидкості зорового сприймання, гостроти зору та контрастної чутливості, які також знаходяться у прямій залежності від рівня освітлення.

Узагальнюючи наведені результати, можемо констатувати факт недостатньої сформованості навичок просторового орієнтування у досліджуваних дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку, в порівнянні з їхніми однолітками з нормальним зором, про що свідчить рис. 2.2.1.

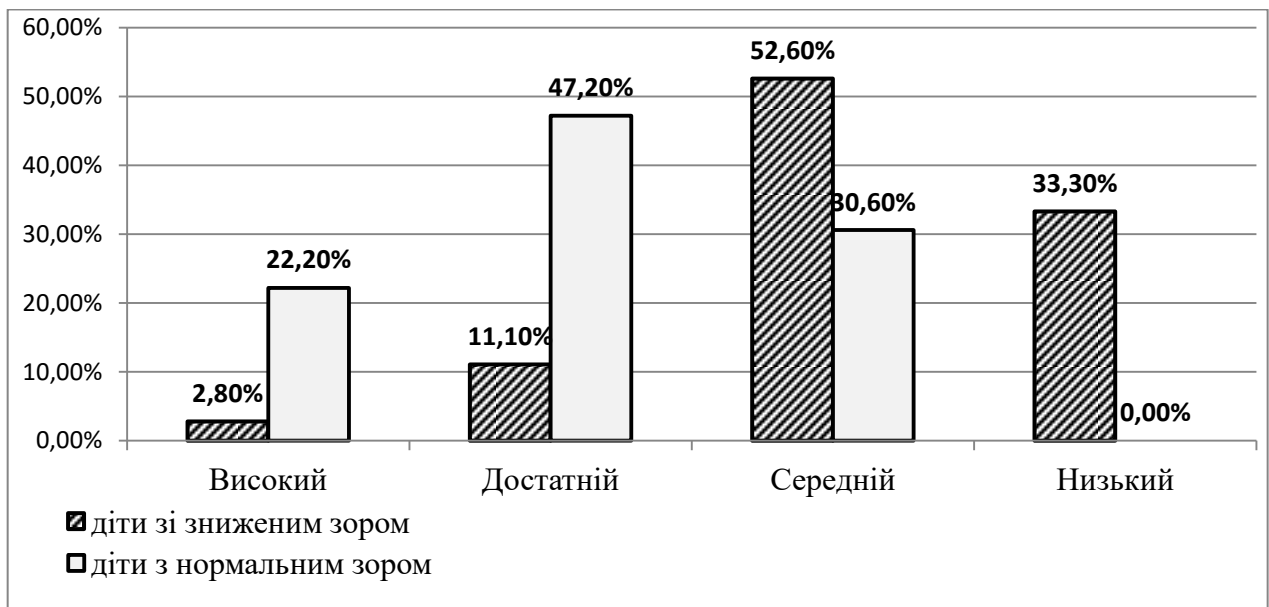


Рисунок 2.2.1. Показники рівнів сформованості навичок просторового орієнтування в дітей старшого дошкільного віку зі зниженим та нормальним зором

На основі узагальнених результатів, щодо рівня сформованості навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором на

констатувальному етапі виявлено переважно середній (52,6%) та низький (33,3%) рівень. Тоді, як у їх однолітків з нормальним зором немає жодного низького рівня, а значна кількість дітей показала достатній – 47,2%

Високий рівень сформованості навичок просторового орієнтування було виявлено лише в 2,8% дітей зі зниженим зором, тоді як у дітей із нормальним зором цей показник майже у 8 разів вищий (22,2%).

Крім того, в процесі виконання діагностичних завдань, у досліджуваних дітей з нормальним зором відмічалася більша впевненість у собі. Загалом, вони виконували завдання експерименту самостійно, зрідка потребували допомоги дорослого та витрачали менше часу на виконання.

Досліджувані зі зниженим зором у своїй більшості, навпаки, поводитися невпевнено, нерішуче, часто сумнівались у правильності власних відповідей та дій.

Інтенсивність виконання завдань у досліджуваних дітей зі зниженим зором була значно нижчою, ніж у їхніх однолітків із нормальним зором.

Необхідно також відмітити, що діти зі зниженим зором витрачали значно більше часу на виконання завдань.

Виконуючи завдання, які передбачали пересування у просторі, в дітей зі зниженим зором спостерігалось порушення рухової координації, що також значною мірою уповільнювало орієнтування, робило його неточним. Ступінь таких порушень був прямо пропорційний порушенню гостроти зору.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що старші дошкільники зі зниженим зором значно поступаються своїм одноліткам з нормальним зором у сформованості навичок просторового орієнтування.

Також, відповідно до завдань, було проаналізовано вплив ступеня порушення гостроти центрального зору на рівень сформованості навичок просторового орієнтування. Виявлені розбіжності підтримують думку про

негативний вплив порушення зорового аналізатора на формування навичок просторово-орієнтувальної діяльності у дітей зі зниженим зором (рис. 2.2.2).

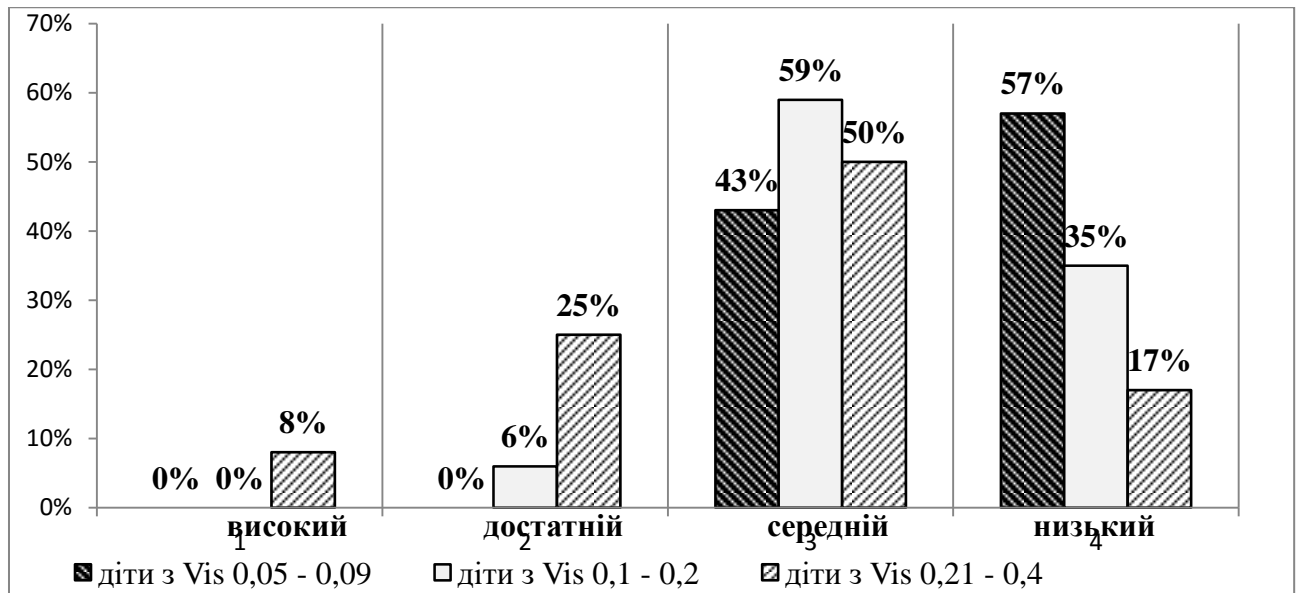


Рисунок 2.2.2. Рівні сформованості навичок просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором у залежності від ступеня ураження гостроти зору

На рисунку чітко простежується залежність рівня сформованості навичок просторового орієнтування від гостроти зору.

Сформованість просторового орієнтування у дітей з гостротою зору 0,21 – 0,4 була вищою, ніж у дітей з гостротою зору 0,05 – 0,2. Найнижчі показники визначені у досліджуваних з гостротою зору 0,05 – 0,09, що було обумовлено глибокими порушеннями зорового сприймання.

Наявність у дітей гостроти зору від 0,21 до 0,4 на краще око з корекцією, яка забезпечує більш точне, чітке і адекватне сприймання простору, дозволяє їм вільніше орієнтуватись у просторі.

Кількість правильно виконаних завдань у дітей з гостротою зору 0,21 – 0,4 значно перевищувала результати дітей з гостротою зору від 0,05 до 0,09, де не було зафіксовано жодного високого чи достатнього рівня сформованості навичок просторового орієнтування.

Дані результати черговий раз підтверджують парадигму про пряму залежність успішності самостійної орієнтувальної діяльності дітей зазначеної категорії від ступеня порушення гостроти зору.

Окрім того, в процесі практичного орієнтування, діти зі зниженим зором всіх підгруп (за гостротою зору) часто опирались лише на чуттєву інформацію, отриману від порушеного зорового аналізатора. Компенсаторні можливості збережених аналізаторів в даному виді діяльності ними не використовувались.

Це свідчить про несформованість у дошкільників зі зниженим зором вміння сприймати навколишній простір на бісенсорній і полісенсорній основі, що призводить до збіднення їхнього чуттєвого досвіду та утруднює адекватне сприймання оточуючого простору. Як наслідок, знижується можливість вільного самостійного орієнтування у просторі даної категорії дітей.

Результатом якісного аналізу вивчення сформованості навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором стало визначення загальних та специфічних особливостей орієнтувальної діяльності у даної категорії дітей.

До загальних відносяться ті особливості, які є характерними для даного вікового періоду:

- несформованість навичок диференціювання просторових відношень з точкою відліку «від об'єкта» (вікова недосконалість просторового мислення);
- труднощі у розумінні просторових термінів, які відображають просторові відношення між предметами, використання генералізованих (узагальнених) характеристик просторових відношень, вказівних жестів, які супроводжували сприймання просторової ситуації (примітивний рівень усвідомлення просторових відношень у конкретній ситуації, відсутність зв'язку між просторовими уявленнями та їхнім словесним позначенням);
- низький рівень диференціювання напрямків простору в процесі пересування та помилки у їхньому мовленнєвому позначенні, наявність

нестійких, фрагментарних, неточних уявлень та їхнє низьке узагальнення (наочно-дієвий характер просторового аналізу в дітей даної вікової категорії).

До специфічних труднощів, причиною яких є наслідки порушення роботи зорового аналізатора, відносяться:

- уповільнення візуального сприймання та аналізу простору, орієнтування у ньому (обмеження оглядових можливостей через низьку гостроту зору, порушення окорухаючої функції, світлової чутливості, поля зору);

- помилки у визначенні сторін власного тіла у фронтальній та горизонтальній площинах, просторового розташування його частин, напрямків простору (несформованість диференціювання напрямків на основі функціональної переваги у процесі діяльності);

- труднощі у визначенні частин тіла іншої людини (порушення зорово-просторового аналізу через недосконалість зорового сприймання при порушенні центрального поля зору та ністагмі);

- труднощі у сприйманні об'єктів та просторових ознак на відстані (порушення розрізняючої здатності дистантного сприймання при низькій гостроті зору);

- складності у визначенні форм предметів, неспроможність диференціювати площинні та об'ємні об'єкти, неточність у визначенні ступенів віддаленості предметів (несформованість прийомів нестереоскопічного аналізу простору при низькій гостроті, монокулярному характері зору);

- труднощі у виконанні дій із залученням тонкої зорової координації, що проявляються у зміщенні центрування, неповному використанні поверхні тощо (порушення зорової фіксації, викривлення і нечіткість візуального сприймання зображення при косоокості, астигматизмі, ністагмі).

Відповідно до мети другого напрямку досліджень: визначення наявності у дітей зі зниженим зором проблем у процесі виконання завдань навчального,

побутового, комунікативного характеру, рішення яких передбачає виконання просторово-орієнтувальних дій, було проведено анкетування вчителів перших класів загальноосвітніх шкіл, в яких навчались діти зазначеної категорії.

Аналіз анкетування показав, що більшість учителів початкових класів (85,7%) вважають стан сформованості просторового орієнтування даної категорії дітей доволі незадовільним.

На підставі аналізу відповідей на питання анкети учителів перших класів шкіл, куди вступили випускники спеціальних дошкільних навчальних закладів зі зниженим зором, вдалося визначити основні проблеми, які виникають у першокласників даної категорії в процесі просторового орієнтування і їх вплив на поведінку та навчальну діяльність дітей.

Так, у 57,1% випадків учні зі зниженим зором невпевнено і повільно орієнтуються на аркуші зошита і підручника, припускаються помилок при розташуванні або знаходженні навчального приладдя на парті за вказівкою; 71,4% - мають значні труднощі у визначенні та при зміні напрямку руху за командою на уроках з фізичної культури; 64,3% - відчують страх перед необхідністю самостійного пересування за межами класної кімнати (коридор, столова, роздягальня, туалетна кімната тощо), тривалий час не можуть запам'ятати шлях до цих приміщень; під час колективних походів у столову, на екскурсію, до спортивного залу на початкових етапах діти зі зниженим зором намагаються триматися поряд із учителькою (42,9%). У 78,6% відповідей зазначено, що першокласники даної категорії недостатньо активні та малорухомі на перервах та після уроків. У ці періоди вони здебільшого залишаються у класній кімнаті за партою, або знаходяться неподалік свого робочого місця (біля вікна, біля столу вчительки). Лише 21,4% першокласників наважуються вийти з класу до коридору чи на шкільне подвір'я самостійно.

На підставі отриманих даних вдалось встановити, що більша частина першокласників зі зниженим зором плутається у визначенні просторових

напрямків і просторових відношень, погано орієнтується як у мікропросторі (на робочому місці, у зошиті, підручнику, альбомі для малювання), так і в макропросторі (класна кімната, спортивний зал, столова, приміщення школи, шкільне подвір'я), не можуть виконати або виконують з помилками дії, пов'язані з орієнтуванням у просторі за словесною інструкцією, яка містить просторові терміни. Вони невпевнені в собі, пасивні, малорухливі, внаслідок чого мають труднощі з налагоджуванням стосунків із однокласниками з нормальним зором.

У підсумку можемо зробити висновок, що, в умовах школи, особливо інклюзивної (інтегрованої), випускники спеціальних дошкільних закладів зі зниженим зором відчують значні труднощі в процесі виконання завдань навчального, побутового, комунікативного характеру, рішення яких передбачає виконання просторово-орієнтувальних дій. Це свідчить про недостатню сформованість навичок просторового орієнтування у дітей зазначеної категорії.

Відомо, що оволодіння певним об'ємом знань про простір, умінь та навичок вільно орієнтуватися в ньому є ваговою складовою готовності дитини з порушеннями зору до шкільного навчання. Тож розвиток даного виду діяльності має здійснюватися в період дошкільного дитинства. Тому, наступним завданням констатувального етапу дослідження стало вивчення стану корекційної роботи з формування навичок просторового орієнтування в спеціальних дошкільних закладах методом анкетування та аналізу корекційних програм.

В процесі аналізу анкет тифлопедагогів спеціальних дошкільних навчальних закладів було встановлено, що в їх роботі з організації корекційного навчання просторовому орієнтуванню дітей зі зниженим зором відсутня планомірність і системність. Окремі підгрупові корекційні заняття з формування навичок просторового орієнтування проводили лише 28,6%

опитаних тифлопедагогів дошкільних навчальних закладів. Стосовно роботи з дошкільниками зі зниженим зором, ці заняття мали безсистемний характер.

Інші 71,4% респондентів зазначили, що корекційне навчання з розвитку просторового орієнтування проводять лише з дітьми сліпими і з залишковим зором. З дошкільниками зі зниженим зором іноді проводиться робота у формі індивідуальних занять з формування навичок просторового орієнтування, а також окремих етапів підгрупових корекційних занять з інших напрямків роботи.

Відповідаючи на запитання, яке стосувалось змісту роботи з розвитку просторового орієнтування, 76,2% респондентів повідомили, що, здебільшого займались формуванням у дітей зі зниженим зором навичок орієнтування у схемі власного тіла, напрямках мікропростору та просторових відношеннях між предметами. Ще 14,3% - навчали працювати зі схемами та планами у мікропросторі. І лише 9,5% тифлопедагогів навчали дітей орієнтуватись у процесі пересування із залученням окремих збережених аналізаторів.

Така ситуація пояснюється необізнаністю тифлопедагогів дошкільних навчальних закладів у питаннях, що стосуються труднощів і особливостей просторового орієнтування дошкільників зі зниженим зором. Адже, відповідаючи на питання про відмінності у просторовому орієнтуванні між дітьми з нормальним зором, зниженим зором та їх сліпими однолітками, 80,9% респондентів відповіли, що діти зі зниженим зором звичайно мають деякі труднощі, але вони є несуттєвими в порівнянні з тими, які є у незрячих. З основних проблем, які виникають у дошкільників зі зниженим зором були названі: нечітке розрізнення віддалених предметів, недосконале визначення відстані.

Всі респонденти вказали у анкетах на відсутність окремих програм і методик для формування навичок просторового орієнтування саме у категорії дітей зі зниженим зором.

На основі аналізу анкетування тифлопедагогів спеціальних дошкільних закладів було підтверджено припущення про приділення недостатньої уваги корекційній роботі з формування навичок просторового орієнтування саме у дошкільників зі зниженим зором. Причинами такого становища було визначено недостатню компетентність педагогів у питаннях просторово-орієнтувальної діяльності дошкільників зі зниженим зором, брак методичної літератури та диференційованих програм.

З метою уточнення та підтвердження отриманих результатів анкетування тифлопедагогів нами було проаналізовано програми з розвитку просторового орієнтування у дошкільників з порушеннями зору.

Потрібно відмітити, що в Україні на даний час існує дві програми з розвитку зазначеного виду діяльності у дошкільників із зоровою патологією, які включені до «Програм для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з вадами зору» (2010р.) та «Програмно-методичного комплексу. Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років» (2013р.), до складу яких входить розділ «Просторове орієнтування». Зазначені програми значною мірою змінили місце і роль даного напрямку корекційної роботи в системі надання освітніх послуг дітям із порушеннями зору дошкільного віку.

Так, у «Програмах для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з вадами зору» [179, 146 - 159] коротко відзначається важливість вчасного формування навичок просторового орієнтування у дітей, необхідність індивідуального підходу, врахування характеру дефекту і попереднього життєвого досвіду дітей. Автори наголошують на розбіжностях рівнів сформованості даного виду діяльності у дошкільників з порушеннями зору різних категорій, проте конкретних відмінностей та особливостей у їхньому просторовому орієнтуванні не виділяють. Зміст охоплює всі необхідні компоненти просторового

орієнтування. Визначено мету та засоби кожного розділу. Програма розрахована на 4 роки навчання (без вікового розподілу). Програма побудована за концентричним принципом.

Однак, у зазначеній «Програмі з просторового орієнтування» відсутній особистісно-варіативний підхід: немає диференціювання завдань щодо формування навичок просторового орієнтування у дошкільників з різними категоріями зорових порушень, не висвітлено критерії та показники рівнів сформованості у дітей дошкільного віку з порушеннями зору навичок просторового орієнтування.

У розділі «Розвиток просторового орієнтування та мобільності» в «Програмно-методичному комплексі. Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років» [180, 197 - 208] просторове орієнтування визначено як найактуальніша проблема розвитку і виховання дітей з тяжкою зоровою патологією. Автори наголошують на доцільності комплексного підходу до вирішення даної проблеми. Визначені завдання, умови, змістовні напрями. Формою організації роботи визначено індивідуальне корекційне заняття. Навчання розраховано на чотири роки з чітким віковим розподілом. У додатках подано орієнтовну «Картку обстеження вихідного рівня готовності до навчання просторового орієнтування дитини дошкільного віку із зоровою патологією».

Однак, необхідно зазначити, що дана карта, як і сама програма розраховані на розвиток просторово-орієнтувальної діяльності суто у незрячих дошкільників, це визначається змістом програми та пояснювальної записки до неї. Для забезпечення ефективного розвитку просторово-орієнтувальної діяльності в дошкільників зі зниженим зором у даній програмі не виокремлено відповідних навичок і вмінь.

Підсумовуючи, можемо зробити висновки, що аналіз чинних в Україні програм із просторового орієнтування для дошкільних навчальних закладів для

дітей з порушеннями зору показав, що жодна з них не орієнтує педагогів на організацію спеціальної корекційної роботи з розвитку зазначеного виду діяльності у дітей зі зниженим зором.

Отже, констатувальний експеримент показав, що формуванню навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором не приділяється належної уваги. Діти зазначеної категорії не мають відповідного рівня сформованості практичних навичок просторового орієнтування для адаптації в соціум однолітків з нормальним зором в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання.

Традиційна система корекційної роботи з розвитку просторового орієнтування у дошкільників зі зниженим зором не забезпечує належний рівень формування навичок даного виду діяльності в такому його прояві, як того потребують сучасні вимоги.

Високий рівень сформованості навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором дасть їм можливість ефективного включення в середовище загальноосвітньої школи. Вказані недоліки потребують спеціальної цілеспрямованої корекції.

Висновки до розділу 2

Експериментальна частина роботи пов'язана з вивченням стану сформованості навичок просторового орієнтування у випускників дошкільних навчальних закладів зі зниженим зором.

У ході констатувального етапу дослідження визначено змістовні блоки, компоненти просторового орієнтування та критерії оцінювання сформованості навичок просторового орієнтування, на основі критеріїв визначено рівні сформованості навичок просторового орієнтування в зазначеній категорії дітей,

які стали базовими для вибору діагностичних засобів, розроблено, адаптовано та апробовано діагностичну методику.

Діагностика рівня сформованості навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором здійснювалася відповідно до визначених критеріїв і показників за розробленою діагностичною методикою.

Результати нашого констатувального дослідження показали загалом незадовільний стан сформованості у старших дошкільників зі зниженим зором навичок просторового орієнтування (низький та середній рівні становили 33,3% та 52,6% відповідно) та дозволили визначити ті особливості і труднощі, яких зазнають діти зазначеної категорії, розкрити їх причини.

Аналіз труднощів, які виникають внаслідок несформованості навичок просторового орієнтування, виявив, що у дітей зі зниженим зором окрім загальних вікових труднощів спостерігаються специфічні особливості, причиною яких є наслідки порушення різних зорових функцій. До них відносяться:

1) при порушенні гостроти зору: труднощі у дистантному сприйманні об'єктів, виділення лише окремих ознак предметів, уповільнення візуального сприймання та аналізу простору, орієнтування у ньому;

2) при порушенні окорухаючої функції: труднощі у сприйманні рухомих предметів, стеженні за їх пересуванням, складності у виконанні дій із залученням тонкої зорової координації;

3) при порушенні поля зору: порушення цілісності сприймання, сукцесивне впізнавання об'єктів, труднощі у співвіднесенні їх із зображеннями; обмеження оглядових можливостей, випадіння зорових орієнтирів під час пересування в просторі, уповільнений його темп;

4) при порушенні бінокулярного зору: труднощі в сприйманні об'ємності предметів у тривимірному просторі, неспроможність диференціювати

площинні та об'ємні об'єкти, неточність у визначенні ступенів віддаленості та взаємному розташуванні об'єктів;

5) при порушенні світлової чутливості: тривала адаптація при зміні інтенсивності освітлення, пригнічення орієнтування у просторі в умовах зниженого освітлення;

7) при порушенні кольоророзрізнення: труднощі при розпізнаванні певних кольорів, розрізненні тонів.

Таким чином, за результатами констатувального етапу дослідження визначено, що старші дошкільники зі зниженим зором, через негативний вплив на розвиток даного виду діяльності всього комплексу порушених функцій зорового аналізатора, у значній мірі відстають у сформованості навичок просторового орієнтування від своїх однолітків з нормальним зором.

Аналіз анкетування вчителів початкових класів щодо просторового орієнтування першокласників зі зниженим зором дав змогу визначити труднощі, які виникають у випускників спеціальних дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору через недосконалий розвиток просторового орієнтування: погано орієнтуються на робочому місці, у зошиті тощо, у приміщеннях та на шкільному подвір'ї, не можуть виконати або виконують з помилками дії, пов'язані із орієнтуванням у просторі за словесною інструкцією, яка містить просторові терміни, невпевнені в собі, пасивні у налагоджуванні комунікативних зв'язків. Загалом, 85,7% респондентів вважають незадовільним той рівень сформованості просторового орієнтування даної категорії дітей, з яким вони вступають до школи.

На нашу думку, причиною такого положення є не лише вплив негативний порушеного зорового аналізатора, а й недосконало організований процес корекційного навчання просторовому орієнтуванню у спеціальних дошкільних навчальних закладах, відсутністю диференційованих методик розвитку просторового орієнтування.

Підтвердженням вищевикладеного є результати анкетування тифлопедагогів, які показали, що в спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору в процесі організації корекційної роботи не враховуються просторово-орієнтувальні особливості, компенсаторні можливості та перспективні практичні потреби дітей зі зниженим зором. Всі респонденти вказали на відсутність методичної літератури та диференційованих програм з розвитку просторового орієнтування у дошкільників зі зниженим зором і бажання покращити особистий рівень знань за даним напрямком.

Аналіз чинних в Україні програм з просторового орієнтування для дошкільних навчальних закладів для дітей з порушеннями зору показав, що вони не диференційовані за категоріями зорових порушень, жодна з них не орієнтує педагогів на організацію спеціальної корекційної роботи з розвитку зазначеного виду діяльності у дітей зі зниженим зором.

Здобуті в процесі констатувального експерименту дані свідчать про те, що формуванню навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором як елемента життєвих компетенцій у підготовці до шкільного навчання в спеціальних дошкільних навчальних закладах не приділяється належної уваги. Це, в свою чергу, призводить до проблем у самостійному практичному орієнтуванні даної категорії дітей.

Отже, недосконалість сформованості навичок просторового орієнтування створює перешкоди для успішного освоєння дітьми зі зниженим зором простору, вільного орієнтування в ньому. Це підтверджує необхідність розробки відповідної методики формування та корекції навичок просторового орієнтування у зазначеної категорії дітей, яка б враховувала виявлені особливості.

Теоретичні положення даного розділу висвітлені у таких публікаціях:

1. Чопик Л. І. Роль збережених аналізаторів у процесі просторового орієнтування слабозорих дошкільників / Л. І. Чопик // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 2 (10). – С. 91–101

2. Чопик Л. І. Просторове орієнтування дітей з порушеннями зору в умовах інклюзії та інтеграції / Л. І. Чопик // Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання : зб. мат-лів Всеукр. наук.-метод. конф., присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського, 29-30.09.2015 / уклад. О. Е. Жосан. – Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. – С. 421–424

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПРОСТОРОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

3.1. Обґрунтування комплексної методики корекційного навчання з формування навичок просторового орієнтування у дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку

Просторове орієнтування дітей зі зниженим зором має свої специфічні особливості й значною мірою відрізняється від орієнтування в просторі сліпих дітей та їх однолітків з нормальним зором (Л.П. Григор'єва, В.З. Денискіна, Я. Кучинська-Квапіш, Л.І. Плаксіна, О.М. Подколзіна, Є.П. Синьова, Б.Г. Тупоногов та ін.).

Аналіз результатів проведеного нами дослідження дозволив встановити, що у старших дошкільників зі зниженим зором спостерігається низький рівень сформованості всіх досліджуваних компонентів орієнтувально-просторової діяльності: орієнтування у напрямках мікро- та макропростору; диференціювання просторових відношень і взаємозв'язків між предметами; моделювання простору та орієнтування за планом; практичне орієнтування у макропросторі на основі топографічних уявлень «Карта-шлях» та полісенсорного сприймання простору.

Причиною труднощів і специфічних особливостей просторового орієнтування дітей зі зниженим зором є негативний вплив цілого комплексу функціональних порушень зорового аналізатора та домінуюче використання дітьми візуального способу сприймання. Врахування індивідуальних особливостей зорового сприймання та зорових можливостей старших дошкільників зі зниженим зором у процесі спеціально організованого комплексного корекційного навчання даному виду діяльності може забезпечити

ефективне формування в зазначеній категорії дітей оптимального рівня просторового орієнтування та сприятиме подальшій швидкій адаптації до інклюзивного та інтегрованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах і повсякденного життя.

Однак, як показали дослідження стану корекційної роботи в спеціальних дошкільних навчальних закладах, з вихованцями зі зниженим зором проводиться певний об'єм роботи, спрямований на формування в них просторових уявлень та навичок просторового орієнтування, однак, здійснюються ці заходи, зазвичай, безсистемно, не створюючи єдиної лінії корекційного впливу в навчанні просторовому орієнтуванню даної категорії дітей, не враховуючи їх індивідуальних зорових можливостей і практичних потреб.

Вихідним положенням у викладенні нашого бачення готовності дітей зі зниженим зором до інтегрування в соціум було переконання про неможливість їх включення у середовище здорових однолітків без принципових прогресивних змін у організації корекційно-виховного процесу в спеціальних дошкільних навчальних закладах.

Враховуючи наведені факти, виникає необхідність у вдосконаленні корекційної роботи з формування навичок просторового орієнтування у зазначеній категорії дітей.

Якісне підвищення рівня оволодіння навичками просторового орієнтування можливе лише за умови ретельно організованого комплексного корекційно-виховного процесу та розвивального середовища із застосуванням ефективних методів, прийомів та засобів (Л.С. Вавіна, І.М. Гудим, В.З. Денискіна, М.І. Земцова, В.О. Кручинін, О.О. Любимов, Л.І. Плаксіна, О.М. Подколзіна, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева та ін.).

Тому мета формувального етапу дисертаційного дослідження: обґрунтувати та експериментально довести можливість формування в старших

дошкільників зі зниженим зором навичок, які дозволяли б їм самостійно, вільно орієнтуватися і пересуватися у знайомому, та слугували міцним підґрунтям для подальшого освоєння будь-якого незнайомого простору, шляхом організації диференційованого корекційного навчання.

Важливим засобом організації і вдосконалення процесу формування навичок просторового орієнтування в зазначеній категорії дошкільників є розробка комплексної методики.

Термін комплексна методика трактується в науці, як галузь педагогіки про зміст, форми і методи навчання певної дисципліни. Вона передбачає вивчення закономірностей навчання і вироблення на його основі шляхів оптимізації даного процесу (В. Бакаленко, Д. Вакулов).

Основними завданнями формувального експерименту стали:

1. обґрунтування та розробка комплексної методики корекційного навчання з формування навичок просторового орієнтування у дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку, яка враховувала б увесь комплекс функціональних порушень зорового аналізатора, його можливості та практичні потреби дитини;

2. впровадження та експериментальна перевірка ефективності запропонованої комплексної методики.

Теоретичною основою для розроблення експериментальної комплексної методики формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором були теоретичні положення вітчизняних і зарубіжних дослідників про специфіку проблеми просторового орієнтування у дітей з порушеннями зору (Л.С. Виготський, Л.П. Григор'єва, В.З. Денискіна, М.І. Земцова, В.О. Кручинін, К.А. Кульбуш, О.Г. Литвак, Л.І. Плаксіна, О.М. Подколзіна, В.С. Сверлов, Л.О. Семенов, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева та інші), вчення про періодизацію дитячого віку та особливості психофізичного розвитку дітей дошкільного віку (Д. Ельконін), положення про складну

психологічну систему засвоєння дітьми знань, умінь та навичок (Л.А. Венгер, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Г.С. Костюк та ін.), а також визначені у процесі констатувального експерименту особливості просторового орієнтування дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку та фактори, які їх спричиняють.

Комплексна методика формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором є процесом цілеспрямованого педагогічного впливу. В процесі її розробки ми дотримувались наступних, запропонованих видатними вченими О.Г. Литваком, Т.Г. Нікуленко, В.М. Синьовим, Є.П. Синьовою, В.В. Тарасун та ін., принципів:

– *загальнодидактичних* – доступності (підбір навчального матеріалу з точки зору можливостей дітей, особливостей їх розвитку), цілісності і системності (системне поєднання в процесі навчання теоретичних знань і практичної діяльності), послідовності та наступності (забезпечення логічних зв'язків між засвоєнням способів дій і знань, безперервний перехід від нижчого до вищого ступеня), практичної спрямованості (розкриття практичної значущості знань), індивідуалізації (врахування індивідуального розвитку, інтересів та схильностей), унаочнення навчального матеріалу (цілеспрямоване залучення органів відчуттів до сприймання і переробки навчального матеріалу), емоційної насиченості (керівництво формуванням емоцій, що активізують навчально-пізнавальну діяльність, стимулюють успішне засвоєння знань), які набувають певної специфіки через вирішення проблем корекційного характеру;

– *спеціальних* – класифікації дефекту (аналіз зорових порушень, визначення шляхів і методів їх подолання і корекції), врахування індивідуальних і вікових особливостей (здійснення індивідуального підходу через систему диференційованих завдань, розрахованих на різні рівні підготовленості дітей, їх психофізіологічні особливості, стан фізичного здоров'я), активізації компенсаторних процесів (нейтралізація наслідків

первинних дефектів шляхом їх компенсації), інтенсифікації розвитку перцептивної сфери (опора в навчанні на збережені аналізаторні систем), комплексного використання методів корекційно-педагогічної діяльності (сукупність методів і прийомів, що враховують індивідуально-психологічні особливості дитини), які стали основою для розробки комплексної методики корекційного навчання за даним напрямком діяльності дітей зі зниженим зором.

Зазначені вище теоретичні положення дали змогу виділити основні завдання корекційної роботи з формування навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором в умовах спеціального, інтегрованого (інклюзивного) дошкільного навчального закладу, які стосувались різних аспектів розвитку дошкільників і полягали в наступному:

1. В сенсорному розвитку: формування вміння отримувати за допомогою всіх можливих сенсорних систем інформацію про простір і предмети, які його наповнюють, та аналізувати її; використовувати отриману на полісенсорній основі інформацію у практичній діяльності з просторового орієнтування.
2. В просторовому орієнтуванні та мобільності: формування навичок орієнтування в схемі тіла; у мікро- та макропросторі (в приміщенні, на ігровому майданчику, на території дитячого садка), з використанням допоміжних засобів (за показаннями); складання простих схем і планів знайомого простору та використання їх під час практичного орієнтування.
3. В психологічному: формування потреби самостійного освоєння простору; подолання дітьми невпевненості у власних силах і страху незнайомого простору; активного використання комунікативно-мовленнєвих моделей спілкування зі зрячими в процесі самостійного орієнтування.

Змістовна складова експериментальної комплексної методики містила основні компоненти просторово-орієнтувальної діяльності дошкільників, які й визначили наступні напрямки корекційної роботи:

- формування навичок орієнтування у напрямках простору, які дозволять реалізувати власні пізнавальні потреби дитини;
- формування навичок орієнтування в просторових відношеннях між предметами, які забезпечать дитині можливість орієнтуватись у предметному світі;
- формування навичок орієнтування за планом приміщення, які сприятимуть самостійності і незалежності дитини в процесі орієнтування;
- формування навичок орієнтування у процесі пересування у макропросторі на основі полісенсорного сприймання простору та володіння елементарними топографічними уявленнями, що стануть запорукою успішної адаптації та інтеграції в суспільство здорових однолітків, розширення сфери життєдіяльності.

В процесі розробки експериментальної комплексної методики були вибірково використані методи, прийоми та техніки різних класичних та авторських методик. Використані наступні трансформовані та адаптовані нами відповідно до мети дослідження елементи технологій та методик: формування просторових і квазіпросторових уявлень (Г.В. Семенович), корекційного навчання просторовому орієнтуванню дошкільників з косоокістю та амбліопією (О.М. Подколзіна), формування уявлень про простір і предмети, що його наповнюють «Тематичне занурення» (Л.І. Чопик).

Комплексність методики визначається одночасним вирішенням декількох корекційно-розвивальних завдань різних напрямків. Так, у процесі вирішення завдань просторово-орієнтувальної діяльності, розвивається перцептивна та комунікативна сфери, моторика, когнітивні процеси тощо.

З метою впровадження експериментальної комплексної методики в систему корекційно-виховної роботи спеціальних дошкільних навчальних закладів відбувалось:

– залучення до співпраці різних спеціалістів освітнього закладу (тифлопедагог, вихователь, інструктор з фізичного виховання, психолог та ін.) та сім'ї з метою підвищення ефективності педагогічного впливу на процес формування та закріплення навичок просторового орієнтування в різних умовах шляхом застосування системного підходу;

– проведення семінарів і тренінгів для педагогічних працівників спеціальних дошкільних закладів з метою формування в них компетенції як інтегративної цілісності знань, умінь і навичок, необхідних для забезпечення професійної діяльності за зазначеним напрямком корекційної роботи;

– організація спеціальних заходів для батьків (консультації, майстер-класи) з метою формування в них елементарних знань та навичок з даного питання.

Міждисциплінарна співпраця в умовах дошкільного закладу дозволила забезпечити максимально якісний вплив на розвиток просторового орієнтування в дошкільників зі зниженим зором. Організація співпраці педагогів і сім'ї забезпечила можливість закріплення та удосконалення сформованих навичок за межами навчального закладу.

3.2. Організація та методика експериментального корекційного навчання з формування навичок просторового орієнтування у дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку

Експериментальна комплексна методика формування навичок просторового орієнтування у дітей зі зниженим зором була впроваджена в роботу груп компенсуючого типу для дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору. До експериментальної групи увійшли діти з гостротою зору з корекцією на краще око від 0,05 до 0,4.

Одиницями відбору для експериментальних груп стали Дошкільний навчальний заклад ясла-сад № 7 м. Калинівки, Вінницької обл., Дошкільний навчальний заклад № 28 компенсуючого типу м. Вінниці, Дошкільний навчальний заклад № 60 м. Вінниці, Дошкільний навчальний заклад № 71 м. Вінниці, Дошкільний навчальний заклад № 49 компенсуючого типу спеціальний для дітей з порушеннями зору м. Києва, Спеціальний дошкільний навчальний заклад ясла-сад № 755 м. Києва, ГО «Харківський Центр реабілітації молодих інвалідів та членів їх сімей «Право вибору» м. Харкова. Експериментальним навчанням було охоплено 95 дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку.

З метою перевірки ефективності експериментальної системи корекційного навчання з формування навичок просторового орієнтування в контрольну групу було відібрано 38 дошкільників зі зниженим зором груп компенсуючого типу для дітей старшого дошкільного віку Дошкільного навчального закладу № 1 м. Козятина, Вінницької обл., Дошкільного навчального закладу № 4 м. Жмеринки, Вінницької обл. та Дошкільного навчального закладу № 13 м. Вінниці. Протягом усього експериментального періоду з дітьми даної групи проводилася робота з просторового орієнтування у звичайному (традиційному) режимі. Всього в експерименті брало участь 133 дитини з порушеннями зору старшого дошкільного віку.

Формувальний експеримент проводився в умовах навчально-виховного та корекційного процесу протягом 2012 – 2015 рр. Тривалий термін експерименту був обумовлений малою кількістю дошкільників досліджуваної категорії у групах для дітей з порушеннями зору. Для вирішення цієї проблеми до формувального експерименту були залучені дошкільники зі зниженим зором 2006 – 2009 років народження. В усіх дітей, які брали участь у експерименті, були відсутні порушення в інтелектуальній сфері.

Здійснення успішної корекційно-компенсаторної роботи з дітьми, які мають глибокі порушення зору, можливе лише через диференційований і індивідуальний підходи [21].

Є.П. Синьова і С.В. Федоренко відмічають, що диференційований підхід передбачає класифікацію дітей за гостротою зору та способом сприймання навчального матеріалу [210, с. 73].

Першочерговим завданням при підборі дітей для експерименту було визначення ступеня порушення зорової системи та стану функцій зору старших дошкільників досліджуваної категорії. З цією метою була опрацьована медична та педагогічна документація досліджуваних дітей.

За висновками медичної документації до експериментальної групи увійшли діти з наступними клінічними діагнозами зорових патологій (див. табл. 3.2.1)

Таблиця 3.2.1

Клінічні діагнози досліджуваних експериментальної групи

Зоровий діагноз	Діти експериментальної групи			
	Підгрупа «А»	Підгрупа «Б»	Підгрупа «В»	Всього
Амбліопія і косоокість	2	6	14	22
Альбінізм	-	-	1	1
Астигматизм	3	8	9	20
Гіперметропія	2	4	10	16
Дистрофія сітківки	3	1	-	4
Міопія	5	6	5	16
Катаракта	2	1	1	4
Колобома	1	1	-	2
Мікрофтальм	2	1	-	3
Ураження зорового нерва	4	2	1	7
Всього	24	30	41	95

Крім того, у 3 досліджуваних паралельно діагностувався ністагм; у 4 – вторинна глаукома, у 3 – вроджена афакія, у 1 – птоз, 1 – дальтонізм.

Таким чином, у експерименті брали участь діти, очні захворювання яких спричиняли порушення певних зорових функцій, а саме:

- поля зору: центрального – у вигляді скотоми (колобома судинної оболонки), периферійного – по верхній площині (птоз) та тунельний зір (периферійна форма дистрофії сітківки, часткова атрофія зорового нерва);
- зорової фіксації (ністагм);
- бінокулярного зору (косоокість, анізетропія при амбліопії та міопії, птоз, астигматизм, мікрофтальм);
- світлової чутливості (альбінізм, вроджена афакія, міопія високого ступеня, катаракта, колобома райдужки);
- кольоророзрізнення (дальтонізм);
- окорухаючої (простежуючої) функції (косоокість, ністагм).

Як показало наше констатувальне дослідження, різні форми порушень функцій зорового аналізатора при зниженому зорові вносять свої специфічні особливості у розвиток просторового орієнтування дошкільників. Тож ознайомлення з клінічними діагнозами дозволило нам визначити можливі порушені зорові функції кожного досліджуваного, передбачити індивідуальні специфічні труднощі в оволодінні навичками просторового орієнтування, що можуть бути спричинені даними порушеннями та правильно спланувати корекційну роботу.

Врахувавши клініку та ступінь ураження певних зорових функцій при різних формах офтальмологічних захворювань, нами було складено таблицю визначення напрямків індивідуальної роботи з формування специфічних, оптимальних для кожної дитини зі зниженим зором, навичок просторового орієнтування (Додаток Д).

При організації експериментального навчання просторовому орієнтуванню дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку, нами враховувався комплекс функціональних порушень зорового аналізатора (гострота зору, світлова чутливість, поле зору, кольоророзрізнення, бінокулярний зір, зорова фіксація, окорухаюча функція тощо), що дозволило об'єктивно оцінити візуальний потенціал дітей зі зниженим зором.

3.2.1. Діагностика стану сформованості навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором до початку експериментального навчання

Складності, яких зазнають діти зі зниженим зором у оволодінні навичками просторового орієнтування, і чинники, що їх спричиняють, різні. Тож вибір змісту, шляхів і форм корекційної роботи залежали від індивідуального характеру зорової патології та її специфічного впливу на формування навичок просторового орієнтування старших дошкільників зі зниженим зором.

Саме тому організацію експериментального навчання з формування навичок просторового орієнтування ми розпочинали не лише зі знайомства з висновками офтальмологічного обстеження дошкільника, а й із визначення рівнів сформованості даного виду діяльності дітей до початку експериментального навчання (стартова діагностика).

Дане діагностування, з метою встановлення стартових рівнів сформованості навичок просторового орієнтування експериментальної та контрольної груп дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку, передбачало визначення сформованості просторових уявлень і понять та практичних навичок просторового орієнтування, готовності дітей до

корекційного навчання. Нами використовувались діагностична методика, критерії оцінювання та рівні сформованості навичок просторового орієнтування, розроблені на етапі констатувального експерименту.

Також, з метою статистичного доведення факту достовірності результатів дослідження, нами було використано χ^2 -критерій Пірсона, який розраховувався за формулою:

(3.1)

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

Де:

V_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень респондентів експериментальної групи;

P_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень респондентів контрольної групи;

m – кількість виокремлених рівнів сформованості навичок просторового орієнтування.

Дослідження стартового рівня проводилось індивідуально з кожною дитиною, у комфортних для неї умовах, з урахуванням вікових особливостей і дотриманням всіх психолого-педагогічних та офтальмо-гігієнічних умов проведення експерименту із дошкільниками з порушеннями зору. Дослідження проходило в ігровій формі. Всі показники фіксувалися в протоколах обстеження.

Результати дослідження стартового рівня дозволяють констатувати незадовільний стан сформованості навичок просторового орієнтування у дошкільників зі зниженим зором старшого дошкільного віку як експериментальної, так і контрольної групи до початку експериментального корекційного навчання (див табл. 3.2.2).

Таблиця 3.2.2

Показники стартових рівнів сформованості навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором (у %)

Групи	Рівні			
	високий	достатній	середній	низький
Експериментальна	2,1	8,4	48,4	41,1
Контрольна	2,6	7,9	47,3	42,2

Як видно з таблиці, в досліджуваних дітей обох груп домінує середній і низький рівні сформованості навичок просторового орієнтування. Так, низький рівень показали 41,1% дітей експериментальної групи і 42,2% – контрольної. Середній рівень встановлено у 48,4% і 47,3% дітей відповідно.

Раніше ніж перейти до експериментального навчання, нами була встановлена ідентичність експериментальної та контрольної груп. Адже результати діагностики стартових рівнів сформованості навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором контрольної та експериментальної груп в цілому дуже схожі, однак певні розбіжності все ж мають місце.

Відтак, з метою доведення того факту, що частотні показники результатів обстеження дітей даних груп статистично не відрізняються, нами було використано χ^2 -критерій, який розраховувався за формулою 3.1.

За результатами обрахунків отримали:

$$\chi^2 = \frac{(2,1 - 2,6)^2}{2,6} + \frac{(8,4 - 7,9)^2}{7,9} + \frac{(48,4 - 47,3)^2}{47,3} + \frac{(41,1 - 42,2)^2}{42,2} = 0,20$$

При $m-1=3$ ступенях свободи критичне значення χ^2 складає 7,81 при вірогідності допустимої помилки менше 5% і 11,34 при вірогідності допустимої помилки менше 1%.

Відповідна вісь значимості χ^2 -критерію для проведеного дослідження стартових рівнів представлена на рисунку 3.1

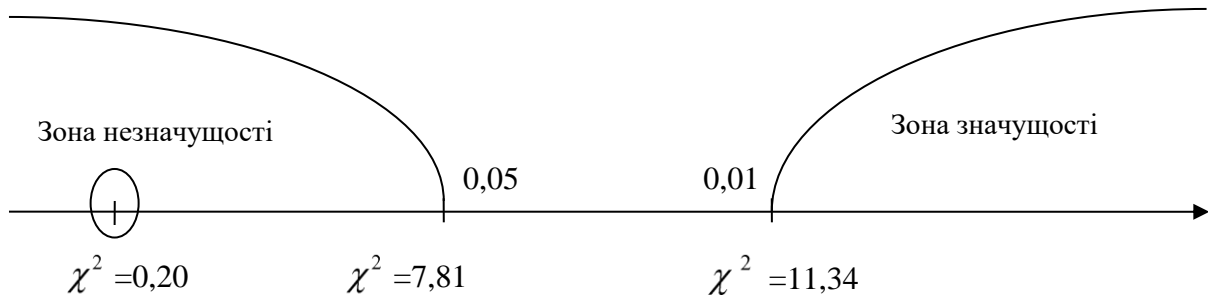


Рис. 3.2.1. Вісь значимості χ^2 -критерію для проведеного дослідження стартових рівнів

Отже, як бачимо на рис. 3.2.1, обчислена нами величина χ^2 -критерію ($\chi^2=0,20$) потрапила в зону незначущості, тому зв'язок між вимірними стартовими рівнями сформованості навичок просторового орієнтування у дітей контрольної та експериментальної груп статистично не значимий (на рівні 1%).

Здійснене обчислення засвідчує, що частотні показники результатів обстеження дітей контрольної та експериментальної груп на всіх рівнях сформованості навичок просторового орієнтування статистично не відрізняються, оскільки обчислений χ^2 -критерій менший, ніж критичне значення.

Відтак, вірогідність того, що частотні показники результатів обстеження дітей контрольної та експериментальної груп статистично не відрізняються, становить 99%.

Отже, обрані нами групи можуть бути використані в якості контрольної й експериментальної для наступних етапів дослідження.

Відповідно до завдань, було досліджено сформованість навичок просторового орієнтування у дошкільників експериментальної групи в залежності від ступеня порушення у них гостроти центрального зору. Результати визначення стартового рівня підтверджують залежність стану

сформованості навичок просторового орієнтування від гостроти зору (див. табл. 3.2.3)

Таблиця 3.2.3

Показники сформованості стартового рівня просторового орієнтування у дітей експериментальної групи в залежності від ступеня порушення гостроти центрального зору (у %)

Підгрупи за гостротою зору	Стартові рівні			
	високий	достатній	середній	низький
Діти з Vis: 0,05 - 0,09	-	1,1	11,6	12,6
Діти з Vis: 0,1 до 0,2	-	2,1	12,6	16,9
Діти з Vis: 0,21 до 0,4	2,1	5,2	24,2	11,6
Разом	2,1	8,4	48,4	41,1

Як видно з таблиці, високий стартовий рівень було встановлено лише у 2,1% дітей з гостротою зору від 0,21 до 0,4.

Крім того, у досліджуваних дошкільників були зафіксовані специфічні особливості орієнтування в просторі, обумовлені порушеннями окремих зорових функцій, які повністю співпадають з особливостями, зазначеними у висновках констатувального етапу дослідження.

Таким чином, проведене діагностування сформованості стартових рівнів просторової орієнтувальної діяльності дозволили у черговий раз підтвердити залежність рівня сформованості навичок та особливостей просторового орієнтування дітей зі зниженим зором не лише від ступеня зниження гостроти зору, а й від стану всього комплексу функціональних порушень, які спричиняють суттєвий негативний вплив на розвиток просторового орієнтування дошкільників даної категорії.

На момент проведення дослідження з визначення стартових рівнів діти, які брали участь у експерименті, лише перейшли до групи для дітей старшого дошкільного віку. Тому, окрім специфічних особливостей просторового орієнтування, спричинених порушенням зорового аналізатора, в

досліджуваних чітко простежувались загальні вікові особливості, такі як: недостатність у розрізненні просторових напрямків під час пересування; труднощі в їхньому мовленнєвому позначенні, неточність у диференціюванні та мовленнєвому позначенні просторових відношень з точкою відліку «від об'єкта» тощо.

Дослідження стартових рівнів у старших дошкільників зі зниженим зором експериментальної та контрольної груп дали змогу здійснити порівняльний аналіз результатів сформованості навичок за компонентами змістовних блоків орієнтувальної діяльності (див. табл. 3.2.4).

Таблиця 3.2.4

Показники стартових рівнів сформованості навичок просторового орієнтування у дітей ЕГ і КГ за компонентами (у %)

Компоненти	Рівні							
	високий		достатній		середній		низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Орієнтування у напрямках простору	3,2	5,3	16,8	13,1	64,2	57,9	15,8	23,7
Орієнтування у просторових відношеннях	2,1	2,6	9,5	10,5	57,9	55,3	30,5	31,6
Орієнтування у замкнутому просторі за планом	2,1	2,6	4,2	5,3	44,2	44,7	49,5	47,4
Орієнтування у просторі в процесі пересування	1,1	-	3,1	2,6	27,4	31,6	68,4	65,8
Середньоарифметичний показник	2,1	2,6	8,4	7,9	48,4	47,3	41,1	42,2

За даними, висвітленими в таблиці, можемо зробити висновки, що діти обох груп (експериментальної і контрольної) найкраще засвоїли орієнтування в напрямках простору відносно власного тіла. Набагато гірше вони орієнтуються в просторових відношеннях між предметами, які наповнюють простір, та за планом-схемою у замкнутому просторі (приміщенні). Найбільші

складності виникають в досліджуваних дітей у процесі самостійного практичного орієнтування у просторі на полісенсорній основі.

Таким чином, за результатами попереднього діагностування за основними компонентами змістовних блоків орієнтувальної діяльності у дошкільників зі зниженим зором було встановлено, що 80% досліджених дітей мають недостатній рівень орієнтування в напрямках простору (15,8% – низький і 64,2% – середній); 88,4% погано орієнтуються у просторових відношеннях (30,5% – низький рівень і 57,9% – середній); в орієнтуванні у просторі за планом, схемою негативні результати показали 93,7% досліджуваних – 49,5% і 44,2% відповідно; орієнтування у просторі в процесі пересування з коментуванням – 95,8% (68,4% – низький та 27,4% – середній).

Підсумовуючи результати визначення стартових (вихідних) рівнів, можемо зробити висновок, що на початковому етапі експериментального навчання у дітей обох підгруп загальний стан сформованості всіх видів навичок просторово-орієнтувальної діяльності був незадовільний і потребував суттєвої корекції.

Крім цього, в процесі здійснення просторово-орієнтувальної діяльності під час експерименту, в дітей обох груп були виявлені як загальні (вікові), так і специфічні труднощі, причиною яких були порушення окремих функцій зорового аналізатора: зорової фіксації, простежуючої функції, бінокулярного зору, кольоророзрізнення, поля зору, світлової чутливості.

В своїй самостійній діяльності з просторового орієнтування старші дошкільники зі зниженим зором не використовували власних компенсаторних можливостей, покладаючись лише на порушений зір. У дітей обох груп відмічалось недостатнє використання в орієнтувальній діяльності збережених аналізаторів.

Всю орієнтувальну діяльність дошкільники даної категорії здійснювали здебільшого з просторової позиції власного тіла, не виходячи за рамки

практичного орієнтування у конкретній ситуації, що пояснюється конкретно-чуттєвим характером просторового сприймання.

Варто також відзначити, що під час виконання завдань значна більшість дошкільників зі зниженим зором поведилась невпевнено. Діти часто потребували допомоги.

Співставлення результатів із зоровими діагнозами дозволило підтвердити закономірність співпадіння цих труднощів із порушеннями окремих зорових функцій.

3.2.2. Методика формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором

Комплексна методика корекційного навчання з формування навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором – це система взаємопов'язаних форм, методів, прийомів і засобів корекційного навчання, спрямованих на формування знань про навколишній простір та предмети, що його наповнюють, оптимальних для кожної дитини умінь і навичок, здатних забезпечити їх потреби в самостійному вільному орієнтуванні та пересуванні у просторі з метою задоволення власних пізнавальних і комунікативних інтересів.

Аналіз труднощів просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором, що були обумовлені їх зоровою патологією, дозволив визначити мету комплексної методики формування навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором – формування у дошкільників зі зниженим зором навичок, які дозволяли б їм самостійно, вільно орієнтуватися і пересуватися у знайомому та слугували міцним підґрунтям для подальшого освоєння будь-якого незнайомого простору.

В основу змісту покладена практична спрямованість. Таким чином, корекційне навчання передбачало роботу з формування наступних видів практичних навичок просторово-орієнтувальної діяльності:

I. *Орієнтування у напрямках простору.* Даний вид включав: орієнтування у схемі власного тіла, тілах інших людей; розвиток загальної моторики; формування правильної постави; орієнтування в просторових напрямках у мікро- та макропросторі відносно власного тіла та відносно інших об'єктів.

II. *Орієнтування в просторових відношеннях.* Даний вид включав формування уявлень про просторові відношення між предметами, які наповнюють простір: розрізнення просторових параметрів предметів (величини, форми, кольору, протяжності, об'ємності), визначення просторових відношень і взаємозв'язків між предметами навколишнього простору.

III. *Орієнтування у просторі з використанням схеми, плану.* Даний вид передбачав формування навичок моделювання простору, складання елементарних схем та планів, використання їх у процесі просторового орієнтування.

IV. *Самостійне орієнтування у замкнутому і відкритому макропросторі.* Даний вид включав: оволодіння елементарними топографічними уявленнями типу «карта-шлях» з характерною для них поступовістю простежування просторових відносин, вмінням використовувати на практиці інформацію, отриману на полісенсорній основі, навичками використання в процесі практичного орієнтування спеціальних пошукових і захисних технік, допоміжних засобів (за потреби).

Визначений зміст корекційного навчання передбачав включення не лише формування основних видів навичок просторового орієнтування та їх компонентів, а й знань і вмінь, які є основою успішної просторово-орієнтувальної діяльності дітей в умовах зорової недостатності. Їх ми умовно поділити на «передуючі» та «супутні».

До передуючих нами було віднесено: розвиток аналізаторів і формування уявлень про предмети навколишнього світу.

До супутніх: формування мовленнєвої компетентності, пошукових і захисних технік, оволодіння допоміжними технічними засобами (за потреби).

На думку О.О. Леонтєва, навички - це здатність застосовувати спосіб виконання дій у певних умовах за певними параметрами. Н.О. Бернштейн визначає навички як координаційну структуру, що являє собою засвоєне людиною уміння вирішувати той чи інший вид рухової задачі.

За визначенням Л.Б. Ітельсона, навичками є свідомі автоматизовані дії, які звільняють свідомості від контролю над виконанням автоматизованих прийомів. Їх вироблення йде через перенос свідомості на цілі та умови даної дії [89].

Визначаючи вимоги до організації експериментального корекційного навчання, ми керувалися теорією «научення» навичкам Л.Б. Ітельсона [89, с. 107]. Тому у якості головної умови формування навичок виступало створення інтересу до вирішуваних завдань орієнтування у просторі, показ і роз'яснення їх важливості і корисності, формування у дітей свідомої установки на оволодіння необхідною практичною навичкою.

Відтак, в процесі реалізації експериментальної комплексної методики використовувалися наступні методи і прийоми, що сприяли підвищенню ефективності педагогічного впливу на процес формування навичок просторового орієнтування:

- методи і прийоми, що викликають емоційну активність (сюрпризні моменти, ігрові ситуації, елементи новизни тощо);
- методи і прийоми мотивування дитячої діяльності; пошуковий (проблемні ситуації та завдання, запитання, організація дослідницької діяльності дітей);

– методи і прийоми, які підвищують пізнавальну та творчу активність (порівняння, моделювання і конструювання, робота з макетами);

– наочно-практичні методи, які забезпечують конкретне наочне ознайомлення з середовищем у поєднанні з практичною діяльністю (показ, словесне пояснення, спільне виконання дій (прийом співвіднесених дій), складання схем і планів, самостійне пересування тощо.

Беручи до уваги положення Л.А. Венгера, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Г.С. Костюка та ін. про складну психологічну систему засвоєння дітьми знань, умінь та навичок. Окремими елементами даної системи є цілеспрямоване сприймання і розуміння на основі зв'язку з раніше засвоєними елементами знань, умінь та навичок, що виступають у ролі опорних сигналів, а також відтворення та застосування знань, умінь та навичок у практичній діяльності, формування навичок просторового орієнтування відбувалося послідовно, за наступними етапами:

I. *Настановний* – у дітей створювалася позитивна мотивація щодо формування навички, діагностувався наявний рівень сформованості навички та її окремих компонентів, визначалися зони подальшої роботи.

II. *Формувальний* – здійснювалося формування окремих функціональних компонентів навички через її структурні складові.

III. *Розвивальний* – закріплення і подальший розвиток навички шляхом тренувальних вправ сприяв підвищенню рівня її сформованості.

IV. *Коригувальний* – у процесі діяльності виправлялися, вирівнювалися окремі недостатньо сформовані компоненти навички.

V. *Контрольний* – здійснювалося співвіднесення отриманого результату з початковим рівнем сформованості навички і метою, що була поставлена на першому етапі навчання.

На розвивальному етапі формування навичок важливим елементом ефективного їх закріплення було відтворення та застосування сформованих навичок у практичній діяльності дітей.

Ефективним засобом пізнання простору та орієнтування в ньому, особливо в нових для дитини ситуаціях і відношеннях, були власні практичні дії дитини, з поступовим переходом до їх аналітичного осмислення (В.З. Денискіна, 1996; К.А. Кульбуш, 1988; К.Л. Крутій, 2015 та ін.).

Аналіз наукових досліджень, проведений нами констатувальний експеримент, а також багаторічний власний досвід практичної роботи в якості тифлопедагога спеціального дошкільного навчального закладу для дітей з порушеннями зору, дозволили визначити наступні педагогічні умови ефективного формування навичок просторового орієнтування в дошкільників зі зниженим зором. До них належать:

1. врахування всього комплексу індивідуальних особливостей зорового сприймання і зорових можливостей кожної дитини;
2. організація корекційно-розвивального середовища для оптимізації процесу навчання просторовому орієнтуванню;
3. комплексний підхід до організації навчання з формування навичок просторового орієнтування;
4. корекційна спрямованість всіх видів занять і організації повсякденної діяльності дошкільників зі зниженим зором, для корекції та закріплення сформованих навичок;
5. постійний педагогічний контроль.

Враховуючи зазначені умови, для більшої ефективності засвоєння знань дітьми зі зниженим зором нами було здійснено їх розподіл на підгрупи. Одним з головних критеріїв розподілу було врахування результатів досліджень стартового (вихідного) рівня сформованості у них навичок просторового орієнтування. За

результатами первинного діагностування дітей розподілили на підгрупи трьох типів.

Підгрупу 1 типу (основна) склали діти з високим та достатнім рівнями сформованості навичок просторового орієнтування.

До підгрупи 2 типу (вирівнювання) – діти з середнім рівнем. У випадку виникнення труднощів у засвоєнні матеріалу з дітьми даної групи проводилися додаткові індивідуальні заняття.

Підгрупа 3 типу (інтенсивна) об'єднувала дітей з низьким рівнем сформованості навичок просторового орієнтування. Велика увага в роботі з дітьми цієї групи приділялась освоєнню ними «основ» просторового орієнтування. З ними проводилися заняття переважно індивідуального характеру. За необхідності, використовувався прийом сполучених (спільних) дій.

Кожній підгрупі були створені оптимальні умови, підібрані ефективні методи, прийоми та способи формування навичок просторового орієнтування.

Обираючи основну форму організації експериментального корекційного навчання дітей зі зниженим зором просторовому орієнтуванню ми керувались твердженням А.М. Богущ, К.Л. Крутій, Н.В. Гавриш, Т.О. Піроженко, Т.І. Поніманської та інших про заняття як ефективну форму навчання дітей дошкільного віку. Відтак, основною формою організації навчання дітей зі зниженим зором просторовому орієнтуванню були індивідуальні та підгрупові корекційні заняття тривалістю 10 хв. і 20-25 хв. відповідно..

На індивідуальних заняттях засвоювались та коригувались окремі навички, або її елементи. На підгрупових (3 – 4 дитини) – створювались умови для реалізації засвоєної навички. Невелика кількість дітей на підгрупових заняттях дозволяла згрупувати їх не лише за рівнем сформованості навичок, а й за ступенем порушення гостроти зору та інших зорових функцій. Це дозволило оптимізувати процес навчання шляхом підбору ефективних варіантів методів та

прийомів, які враховували індивідуальні особливості зорового сприймання дітей зі зниженим зором.

Термін навчання складав 30 тижнів. З кожною дитиною було проведено 30 підгрупових та 60 – 90 індивідуальних занять протягом навчального року.

Науковці Д.Б. Ельконін, Д.М. Малаєв, В.С. Мухіна, О.Я. Савченко, Л.О. Ханзерук, визначають домінування мотиваційної функції як головну перевагу використання ігрового методу в процесі навчання старших дошкільників. Окрім того, гра є засобом корекції вторинних відхилень у розвитку дітей з порушеннями зору [205, с.106].

Тому, в ході організації експериментального навчання нами використовувались визначені форми ігрової діяльності, такі як дидактична гра, ігрова ситуація, ігровий прийом, ігрова вправа. Спеціально підібрані ігри та вправи, сприяли отриманню та засвоєнню дітьми зі зниженим зором інформації про просторові характеристики об'єктів навколишнього середовища, просторові напрямки і відстані, міжпредметні просторові відношення тощо.

Для розвитку просторового орієнтування необхідні умови, які будуть забезпечувати дітям руховий досвід і особисту позицію серед оточуючих предметів [148]. В залежності від мети, заняття проходили в кабінеті тифлопедагога, груповій кімнаті (формування просторових уявлень, просторових відношень, розвитку аналізаторів, орієнтування у мікро- і замкнутому макропросторі), в приміщенні дошкільного закладу та на його території (формування навичок практичного орієнтування і пересування у замкнутому і відкритому макропросторі тощо).

З метою вчасної корекції був передбачений постійний педагогічний контроль успішності формування умінь і навичок. Закріплення сформованих навичок здійснювалося в усіх видах діяльності дітей та у повсякденному житті.

За показаннями індивідуальних функціональних порушень зорового аналізатора окремо організовувалося індивідуальне навчання з оволодіння

специфічними навичками, їх елементами та додатковими техніками обстеження, безпеки орієнтування в просторі та мобільності, елементарними допоміжними технічними засобами (тростина).

В процесі реалізації експериментальної комплексної методики діти зі зниженим зором засвоювали навички орієнтування в замкнутому (приміщення дошкільного закладу) і відкритому обмеженому (територія дошкільного закладу: ігрові та спортивні майданчики, господарчий двір тощо) макропросторі, вивчали різні маршрути, пов'язані з ігровою, побутовою, навчальною діяльністю та відпочинком. Максимальна увага приділялася роботі з формування просторових уявлень і навичок орієнтування в замкнутому просторі з використанням понятійного мислення і відтворюючої уяви, що є основою вільного орієнтуватися дітей з глибокими порушеннями зору в будь-якому незнайомому просторі.

В процесі організації корекційної роботи використовувався наочний дидактичний матеріал, який дозволив забезпечити організацію навчального процесу шляхом концентрації уваги, навчання дітей, комплексність використання різних методів (Додаток К).

При підборі наочного матеріалу та технічних засобів враховувались:

- загальна відповідність до програмових вимог навчання та виховання дітей у дошкільному навчальному закладі;
- спеціальні офтальмо-гігієнічні вимоги до наочності в спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору;
- доступність, інформативність, функціональність, відповідність віковим та індивідуальним можливостям.

Формуванню навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором передувала робота з формування передуючих знань, яка була першим етапом корекційного навчання.

І. Формування передуючих знань і умінь

1. Розвиток аналізаторної системи

Умовою успішного просторового орієнтування дітей з глибокими порушеннями зору є сприймання простору на бісенсорній або полісенсорній основі (В.З. Денискіна, Н.О. Крилова, Т.П. Свиридюк, Л.І. Солнцева та ін.).

Для старших дошкільників зі зниженим зором характерною є несформованість умінь використовувати свої збережені органи чуття в процесі просторового орієнтування.

Тому нами проводилася корекційна робота не лише з розвитку зорового сприймання, а й приділялась увага формуванню навичок орієнтування і мобільності з використанням інших (збережених) аналізаторів, а саме: слуху, нюху, дотику, кінестетики (вміння аналізувати власні рухи на основі пропріорецепції) тощо.

Кожен аналізатор надає інформацію лише про одну з просторових характеристик навколишнього світу. Завдяки спільній діяльності кількох аналізаторів утворюється функціональна система просторового сприймання більш високої якості. Таке сприймання забезпечує інтегрування роботи різних сенсорних систем, які надають необхідну інформацію про сукупність якостей і властивостей просторових відношень у навколишньому просторі та сприяють успішній адаптації до середовища та орієнтування в ньому.

Синьова Є. П. зазначає, що педагогічний процес має створювати спеціальні умови для найсприятливішого використання збережених аналізаторів [207, с. 57].

Основним засобом розвитку аналізаторів у спеціальному дошкільному закладі виступає предметно-розвивальне середовище, яке повинно створити потенційні можливості для розвитку в дошкільників зі зниженим зором чуттєвого досвіду, формування навичок використовувати у практичній

просторово-орієнтувальній діяльності інформацію, отриману на бісенсорній та полісенсорній основі.

Відповідно до вищезазначеного, в експериментальних освітніх закладах було створене предметно-розвивальне середовище з розвитку сенсорики, яке наповнювалося відповідно до програмово-методичних та з урахуванням вікових і офтальмо-гігієнічних вимог.

Воно складалося з окремих секторів. Кожен сектор був підпорядкований певній корекційній меті, наповнений специфічним обладнанням (Додаток Е).

У предметно-розвивальному середовищі проводилася робота з розвитку в дітей зі зниженим зором необхідних для використання у процесі просторового орієнтування слуху, дотику, нюху, пропріорецептивних відчуттів.

На початковому етапі увага приділялася розвитку кожного аналізатора окремо. Згодом стимулювалось включення до процесу просторового сприймання одночасно двох аналізаторних систем (наприклад, зорової і слухової, або кінестетики і зорової тощо), а згодом і цілого комплексу.

В роботі педагогами застосовувався комплекс вправ на розвиток різних аналізаторів в умовах предметно-розвивального середовища, які можуть використовуватись на окремих тематичних заняттях, як елементи корекційних занять змішаного типу, в повсякденному житті, режимних моментах тощо.

Вправи на розвиток збережених аналізаторів

Вправи проводять у відповідних секторах сенсорного розвивального середовища (Додаток Е).

Вправи на розвиток аудіального аналізатора

Мета: формувати немовні слухові образи, вчити диференціювати різноманітні звукові сигнали, локалізувати їх, визначати напрямок, швидкість руху, його джерело, відстань до нього.

Вправи та ігри.

1. Масаж вушних раковин (пальчиковий і кулачковий).

Мета: покращення кровообігу, підвищення гостроти слуху.

2. Хвилини слухання тиші («Що почули?», «Що діється навколо тебе?»): під час зорової релаксації, на прогулянці, в хвилини пробудження після денного сну слухання звуків навколишнього простору із заплющеними очима.

Мета: розвивати здатність до розрізнення звуків, їх тембрів, сприймання різної звукової частоти.

3. Впізнавання предмета чи дії за звуком («Що звучить?», «Що я роблю?»).

Мета: формувати вміння співвідносити предмет, чи дію з ним зі звуками, які вони видають.

4. Звукові пари («Знайди коробочку з таким самим звуком»).

Мета: розвивати вміння співвідносити однакові за тембром і висотою звуки.

5. Гармонія звуків («Який м'ячик дзвенить?», «Який дзвоник звучить голосніше? Тихіше?», «Який звук дзвінкий? Глухий?», «У якого дзвоника високий звук? Низький?» тощо): побудова гармонійного звукового ряду.

Мета: вчити розрізняти звуки за силою і висотою.

6. Напрямок звуку («Покажи, з якого боку чути звук», «Назви напрямок, звідки чути звук», «Рухайся на звук» тощо).

Мета: розвивати здатність до визначення напрямку звуку відносно власного тіла.

7. Віддаленість звуку («Який звук долинає здалеку? Зблизька?», «Який звук наближається? Віддаляється?» тощо).

Мета: розвивати вміння диференціювати звукові сигнали за відстанню та її змінами відносно власного тіла.

8. Звукові емоції («Що нагадує тобі цей звук?», «Який настрій він викликає? Чому?»): емоційно-асоціативні відчуття (визначення настрою, спогадів та асоціацій, які викликає у дитини той, чи інший звук).

Мета: розвивати здатність до розрізнення емоційно-звукових забарвлень, розширення меж сприйняття тональностей.

9. Звуки навкруги («Що у тебе під ногами?»): тонке диференціювання звукових сигналів при орієнтуванні у просторі.

Мета: вчити диференціювати звукові характеристики різних поверхонь за відбитим від взаємодії з підшвами взуття, тростини звуком: лінолеум, плитка, паркет, тротуар, трава, пісок, гравій тощо.

Вправи на розвиток дотикового аналізатора.

Мета: формувати тактильне і тактильно-рухове сприймання, вчити за допомогою дотику визначати величину та форму предметів, їх об'ємність, співвідношення частин, важкість, властивості їх поверхонь: шорсткість, твердість, тиск, температуру тощо.

Вправи та ігри.

В наступних вправах можна використовувати «Чарівний мішечок», «Чарівна скриня» з прорізами для рук, або непрозору пов'язку на очі.

1. Форма («Впізнай на дотик», «Зачини двері в будиночку», «Назви частини предмета та їх форму»).

Мета: розвивати вміння розрізняти на дотик геометричні форми, площинні та об'ємні, прості та складні.

2. Величина («Знайди велику кульку. Маленьку», «Впізнай, де коротка смужка. Довга» тощо): використовуються об'ємні, площинні та сипучі різної величини речовини.

Мета: вчити диференціювати предмети за різними категоріями величини: великий – маленький, товстий – тонкий, широкий – вузький, високий – низький, довгий – короткий.

3. Фактурність поверхонь: «Шорстишки» («Знайди пару», «Покажи, де гладенька. Шорстка» тощо).

Мета: вчити визначати властивість поверхні на дотик: шорстка – гладенька, пухнаста, ребриста, пухирчаста тощо.

4. Тепло та вологість.

Мета: вчити визначати на дотик якісні показники об'єктів: теплий – холодний – гарячий; сухий – мокрий – вологий.

5. Асоціація («Що тобі це нагадує?», «Який настрій викликає? Чому?»): асоціативні співвіднесення.

Мета: розвивати здатність до розрізнення емоційно-дотикових забарвлень.

Вправи на розвиток кінстетики та статокінетики (пропріорецепції)

Мета: вчити володіти елементами контролю м'язового тону, сприймати інформацію про положення окремих частин власного тіла під час орієнтування в просторі та пересування у ньому.

Ігри та вправи:

1. Твердість та пружність («Знайди пару», «Покажи, де тверда. Пружна.» тощо): характеристика поверхонь за твердістю та пружністю.

Мета: вчити визначати властивість поверхні на дотик (за допомогою руки): тверда – м'яка, пружна – крихка.

2. Чутливі ніжки («Скажи, що відчуваєш під ногами», «Знайди доріжку з твердим покриттям. М'яким», «Де покриття пружне? М'яке?» тощо): визначення характеристик поверхонь підшвами ніг або взуття.

Мета: вчити визначати властивість поверхні чи ґрунту під підшвами ніг (взуття): тверда – м'яка, пружна – рихла.

3. Рельєф («Рівна – нерівна доріжка»), «Вгору чи вниз?», «Горбик – ямка» тощо): визначення рельєфу території.

Мета: вчити визначати рельєф поверхні за допомогою м'язово-суглобових відчуттів: рівна, горбиста тощо.

Вправи на розвиток нюхового аналізатора

Мета: вчити диференціювати різні запахи, дистантно визначати наявність об'єкта та його безпечність за запахом.

Ігри та вправи:

1. Парні запахи («Знайди коробочку з таким самим запахом»): знаходження парних за запахом коробочок.

Мета: розвивати вміння співвідносити однакові запахи, впізнавати і називати їх джерело.

2. Напрямок запаху («Покажи, з якого боку відчувається запах», «Назви, звідки чути запах», «Рухайся на запах» тощо).

Мета: розвивати здатність до визначення напрямку джерела запаху відносно власного тіла.

3. Сильний – слабкий («Який запах сильніший? Слабший?») тощо)

Мета: розвивати вміння диференціювати запахи за інтенсивністю та насиченістю.

4. Їстівне – не їстівне («Що за запах, відгадай? Де буває, пригадай!»)

Мета: вчити диференціювати харчові, природні, побутові та промислові запахи, визначати безпечні та небезпечні для життя і здоров'я.

5. Світ ароматів («Що відчув твій носик?», «Який запах відчуваєш?»): впізнавання запахів з оточуючого: сприймання навколишніх запахів з заплющеними очима в хвилини пробудження після денного сну, зорової релаксації, на прогулянці тощо.

Мета: розвивати здатність до сприйняття різних запахів в оточуючому просторі, локалізації окремого запаху з множини інших.

6. Нюхові асоціації («Що тобі нагадує цей запах?», «Який настрої він в тебе викликає? Чому?»): визначення настрою, спогадів та асоціацій, які викликає у дитини той, чи інший запах.

Мета: розвивати здатність до розрізнення емоційно-нюхових забарвлень.

7. Що поряд? («Вгадай, що поряд», «До чого ти наближаєшся?» тощо): тонке диференціювання запахів при орієнтуванні у просторі.

Мета: вчити впізнавати об'єкти шляхом розрізнення різних запахів оточуючого середовища.

8. Масаж носових крил і зони над потиличними буграми.

Мета: покращення кровообігу, посилення нюхового сприймання. Масажні рухи виконуються дитиною самостійно протягом 2 – 3 хвилин під контролем педагога.

Технологія розвитку сенсорної системи дозволяє поєднувати і використовувати різні техніки, методи та прийоми формування різних відчуттів та сприймань. Накопичення чуттєвого досвіду, вправління у визначенні різноманітних сенсорних просторових орієнтирів, формування здатності до комплексного використання різних аналізаторів сприяло формуванню в даній категорії дітей здатності орієнтуватись у просторі на полісенсорній основі.

2. Формування предметних уявлень

Мета даного напрямку з формування передуючих знань, умінь і навичок: формувати в дітей уявлення про простір і предмети, що його наповнюють.

Роботу за даним напрямком було організовано за технологією корекційного навчання «Тематичне занурення» (Л.І. Чопик). В процесі навчання за даною технологією у дошкільників зі зниженим зором формувалися уявлення про об'єкти навколишнього простору на основі тематичного мультисенсорного поетапного сприймання та всебічного і детального вивчення об'єктів, які наповнюють простір. Формування уявлень та їх закріплення відбувалося на заняттях практично з усіх розділів навчально-

виховної та корекційної програми: на корекційних заняттях тифлопедагога, на заняттях навчального характеру всіх видів, які проводить вихователь, музичний керівник, інструктор з фізичної культури, психолог.

Від успішності засвоєння цих знань та умінь безпосередньо залежала ефективність корекційної роботи з формування навичок просторового орієнтування в дошкільників з порушеннями зору.

Наступним кроком у корекційному експериментальному навчанні було формування у дітей зі зниженим зором базових навичок просторового орієнтування.

II. Формування базових навичок просторового орієнтування

I. Орієнтування у напрямках простору

I етап. Освоєння *схеми власного тіла*.

Мета: формувати уявлення дітей про власне тіло, його частини, їх просторове розташування у різних площинах тривимірного простору.

Орієнтування у схемі тіла починає формуватися в ранньому віці. Навичка є основою формування здатності до просторового орієнтування дитини. Тому, робота з корекції просторово-орієнтувальної діяльності повинна розпочинатися корекцією орієнтування у схемі власного тіла.

В процесі роботи дітей поетапно вправляли у визначенні розташування частин тіла в різних його площинах: вгорі – внизу, попереду – позаду, праворуч – ліворуч. З метою диференціювання останнього, застосовувались методи та прийоми адаптованої технології застосування зовнішніх маркерів «Сіно – солома» (Г.В. Семенович). За даною технологією дітям прикріплювалися маркуючі яскраві стрічки, значки тощо на частини тіла по лівій його стороні. Прикріплений маркер слугував постійним опорним орієнтиром для взаємодії з навколишнім простором і предметами, які його наповнювали. Його використання протягом 1 – 2 тижнів дозволяло дітям засвоїти напрямки у схемі власного тіла. Це слугувало міцним

підґрунтям для формування навичок орієнтування з точкою відліку від власного тіла.

II етап. *Орієнтування у напрямках простору з точкою відліку «від себе».*

Мета: формувати вміння чітко диференціювати основні та проміжні напрямки двовимірного та тривимірного простору з точкою відліку «від себе».

Після засвоєння орієнтування у схемі власного тіла, діти вчилися визначати напрямки простору з точкою відліку відносно власного тіла: вгорі – внизу, попереду – позаду, праворуч – ліворуч у замкнутому макропросторі знайомого приміщення.

Згодом, переходили до визначення даних напрямків на робочій поверхні (індивідуальний фланелеграф, аркуш паперу). Цей перехід давався дітям досить складно: вони не могли засвоїти напрямки простору на горизонтальній робочій поверхні, плутаючись у поняттях «вгорі – внизу», у визначенні напрямків «праворуч – ліворуч». Тому формування здійснювалося поетапно (Додаток К).

а) Диференціювання понять «вгорі – внизу».

З метою корекції даного недоліку доцільним було застосування прийому «Прищіпка», завдяки якому діти швидко навчилися диференціювати ці поняття і співвідносити їх з горизонтальними площинами мікроповерхонь.

Суть навчання полягала у тому, що робочий індивідуальний фланелеграф розміщувався перед дитиною на підставці вертикально. Дитині давали прищіпку і кружечок з яскравого шорсткого паперу. Прищіпку просили прикріпити вгорі фланелеграфа, а внизу – кружечок, при цьому їх місце розташування закріплювалося словесно кілька разів. Далі дитині пропонували самостійно опустити фланелеграф на стіл (покласти горизонтально). Після виконання даної дії педагог задавав питання: «Де знаходився кружечок? Зараз він знаходиться ближче чи далі ніж прищіпка?» Аналогічні запитання ставилися стосовно прищіпки. Педагог продовжував, пояснюючи: «Кружечок – близько, внизу, а

прищіпка далі – вгорі». Якщо дитина не зовсім зрозуміла, всю процедуру пояснення повторювали.

Для закріплення дитину просили викласти на фланелеграфі за вказівкою (у напрямках, що вивчаються) кілька дрібних предметів (кубик, башточку тощо), прищіпку, при цьому, не знімали. Вона слугувала своєрідним вказівним орієнтиром ще кілька занять, аж поки дитина не навчалася самостійно та швидко визначати верхню і нижню сторони фланелеграфа, який знаходився у горизонтальному положенні

б) Диференціювання понять «*праворуч – ліворуч*».

Дітей навчали диференціювати на горизонтальній робочій поверхні поняття «*праворуч і ліворуч*». З цією метою перед дитиною клали індивідуальний фланелеграф, а поряд коробку з кількома дрібними предметами. Педагог пропонував дитині пригадати, де у неї права рука, взяти цією рукою кубик і покласти біля того краю фланелеграфа, який знаходиться ближче до правої руки. Аналогічне завдання пропонувалося і для виконання лівою рукою, але з іншою іграшкою.

Для уточнення та закріплення ставилося запитання: «З якого боку фланелеграфа знаходиться кубик?». Якщо у дитини виникли труднощі з відповіддю, запитували: «Яка твоя рука знаходиться поряд з кубиком?».

Запропоновані прийоми сприяли швидкому і стійкому засвоєнню напрямків у макропросторі.

в) Диференціювання *проміжних напрямків* у мікропросторі. У дітей формували навички диференціювання проміжних напрямків спочатку на робочій поверхні (ліворуч посередині, внизу посередині тощо), а згодом у макропросторі (попереду ліворуч, праворуч угорі, ліворуч внизу тощо), закріплюючи отриманий на попередніх етапах досвід.

III етап. *Орієнтування у схемі тіл інших людей та орієнтування у просторових напрямках відносно інших об'єктів.* На початку старшого

дошкільного віку діти постійно використовують фіксовану точку відліку «від себе» і ще не здатні орієнтуватись відносно інших об'єктів («від предмета»).

З метою навчання дітей подумки займати позицію людини, яка стоїть навпроти (поворот на 180 градусів) нами використовувався прийом «перехрещених рук».

У навчанні одночасно брало участь двоє дітей, які стояли у просторовій позиції «один за одним». Педагог пропонував дітям підняти вгору праву руку, далі показати рукою праворуч. Після того, як діти виконували команду, увага дітей зверталася на те, що вони обоє показують в один і той самий бік. Потім дітям пропонували повернутись один до одного обличчям і знову виконати ті ж самі команди. Далі педагог запитував, чи помітили діти, що вони показують у різні боки. Після запитань, які дозволяють дітям впевнитись, що кожен з них виконав завдання правильно, педагог пропонував їм ще раз визначити, де у кожного з них права рука: привітатись рукостисканням. Увага дітей зверталася на те, що руки у них перехрещені і знаходяться з протилежних просторових сторін. Далі, дітям пропонувалося, не відпускаючи рук, стати так, щоб один стояв спиною до іншого. Після виконання, руки дітей знову опинялись з одного боку. Педагог спільно з дітьми робив висновок, про те, що у випадку, коли люди повернуті у один і той самий бік, сторони їхніх тіл співпадають. У випадку, якщо двоє людей стоять один навпроти одного, сторони їхніх тіл займають протилежні позиції. Дослід з коментарем повторювався кілька разів і закріплювався на наступних заняттях.

В подальшому, після закріплення навички, діти визначали просторове розміщення частин тіла іншої людини, яка стоїть навпроти, та напрямків простору відносно неї (замкнутий макропростір). Дітей навчали визначати ті ж категорії у мікропросторі (на малюнку).

Через вікову несформованість просторового мислення, вміння орієнтуватись у просторі відносно позиції тіла іншої людини є найскладнішим видом орієнтування для дошкільників. Саме тому потребувало тривалих вправлень.

2. Формування навичок диференціювання просторових відношень між предметами.

Даний етап проходив паралельно з формуванням навичок орієнтування у схемі власного тіла.

Метою корекційного навчання за даним видом просторового орієнтування було формування у дітей вміння визначати просторові відношення і взаємозв'язки між предметами оточуючого простору, розвивати окомір, глибинний зір.

Використовувалися ігри та вправи на формування у дошкільників зі зниженим зором розуміння таких просторових якостей предметів, як віддаленість, місцезнаходження відносно інших предметів, які наповнюють простір, а також мінливості та відносності цих просторових категорій.

Заняттям з даного напрямку передувала робота з розрізнення просторових параметрів предметів: величини, форми, кольору, протяжності, об'ємності, яка проводилась як на заняттях з корекції сенсорного розвитку, так і на заняттях навчального характеру та в повсякденному житті.

Як показало констатувальне дослідження, старші дошкільники зі зниженим зором через примітивність усвідомлення простору часто припускаються заміни просторових термінів генералізованими словами («там», «тут», «ось» тощо) та вказівними жестами. Тому, спочатку формувались навички розрізнення найпростіших просторових понять. В першу чергу дітей знайомили з термінами, які не потребують тонкого диференціювання просторових відношень, а саме «в», «на», «під», «до», «від», «по» тощо).

Далі, у дітей формували навички розрізнення парних просторових відношень (на – над, над – під, перед – за, посередині – з краю, поряд – один за одним, навпроти – поряд, навпроти – один за одним тощо), а також поняття «між».

Робота проводилась на визначення просторових відношень між об'єктами та власним тілом у макропросторі та між предметами в мікропросторі площинного зображення (картинка).

Найскладнішою у даному напрямку була корекція сприймання *глибини простору* (здатності до розрізнення віддаленості предметів у просторі). Корекція і компенсація даного порушення вимагала формування специфічних методів сприймання навколишнього простору, а саме, його глибини.

Метою корекційної роботи на даному етапі було формування у даної категорії дітей нестереоскопічних способів сприймання глибини простору. Тобто, навчання прийомам визначення глибини простору за допомогою монокулярних просторових ознак предметів:

– *Оклюзії* (перекриття предметом, що знаходиться ближче, частини більш віддаленого предмета). Наприклад, дитині пропонували розглянути картинку, на якій зображено дерево, що росте за хатинкою. Педагог пропонував визначити, що знаходиться ближче. Якщо дитина не могла цього зробити, педагог пояснював: «Цю хатинку видно всю, її ніщо не перекриває. А от дерево видно лише частково, тому, що воно знаходиться за хатинкою. Якщо один предмет перекриває інший, то він знаходиться ближче. І навпаки, якщо ми бачимо не всі частини предмета (тому, що він «сховався» за інший), значить, він знаходиться далі».

З метою закріплення, дітям пропонували пограти у «Хованки» в приміщенні, наповненому предметами. «Водив» той, хто правильно визначив відстань, застосувавши прийом оклюзії.

– *Віддаленості* (наявність знань про реальні розміри об'єктів, вміння їх співставляти, використання знань про реальну величину об'єктів простору для визначення віддаленості їх один від одного та від спостерігача). Н. Іттelson назвав цей прийом «знайомість розміру». Наприклад, дитині пропонували розглянути картинку, на якій зображені ведмідь та мишеня. Мишеня знаходилося на передньому плані і за розміром було більше, ніж ведмідь, який знаходився на задньому (дальньому) плані. Педагог запитував: «Чи може ведмідь бути меншим за мишу?» («Ні»). Робилося пояснення, що якщо об'єкти, які зазвичай є маленькими, здаються (зображені) великими, то вони знаходяться на близькій

відстані (поруч). Якщо великий об'єкт здається набагато меншим, ніж той, що, зазвичай, є дрібним, то великий об'єкт знаходиться далі, ніж малий.

– *Затінення* або світлотіні. Використовуючи предметні картинки і монохромні об'єкти дітей вчили визначати об'ємність предметів за наявності на них тіні та віддаленість об'єктів за інтенсивністю їх освітлення (зменшення освітленості при збільшенні відстані від джерела світла).

– *Лінійної перспективи*. У дітей формували розуміння планомірного зменшення предметів і відстані між ними за умови їх віддалення від спостерігача. Дану теорію лінійної перспективи було створено архітектором Ф. Брунеллескі у XV столітті.

Дітям пропонували розглянути картинку, на якій вертикально намальовано залізничну колію (вулицю, річку, дорогу тощо), що наближаючись до «лінії горизонту» звужується (сходиться в одну точку). Педагог пояснював, що залізнична колія не може звужуватись, але чим далі вона розташована, тим вужчою здається.

Дані прийоми відпрацьовувалися на площинних зображеннях, згодом, на об'ємних об'єктах у мікропросторі, з використанням настільного театру, предметно-просторового моделювання, паличкового екранного мотиватора.

Прибор «Паличковий екранний мотиватор» – настільний прибор, що складається з обмежувача огляду – вертикально закріплена рамка-екран (35x25 см) з 4 – 6 наскрізними отворами у нижній його частині. Діаметр отворів відповідає діаметру рухомих паличок (довжиною 40 – 50 см.), вставлених у дані отвори. З боку дитини палички мають зручні для утримування руків'я. На кінцях паличок з протилежного боку екрану прилаштовані прищіпки, на які кріпляться зображення різних об'єктів (Додаток Л).

У вихідній позиції всі об'єкти знаходилися на одному рівні. За вказівкою педагога дитина, маніпулюючи паличками, віддаляла або наближала зображення,

закріплюючи, таким чином, диференціювання парних просторових понять «далі – ближче» відносно власного тіла та відносно інших зображень.

Удосконалення та закріплення сформованих навичок сприймання глибини простору відбувалося у макропросторі під час практичного орієнтування.

3. Орієнтування у мікропросторі та макропросторі за планом, схемою

Мета даного виду - формувати уявлення дітей про схему, план простору, вчити складати елементарні схеми предметів, мікропростору, план знайомого простору, орієнтуватись у просторі з опорою на план, розвивати вміння співвідносити реальні предмети з їх умовним позначенням

Дітям старшого дошкільного віку стають доступні предметно-просторові схематичні моделі, у яких знаходять відображення форми, пропорції. Ці ознаки і зв'язки між предметами виражені за допомогою предметів-замінників, або графічних знаків, зображених на схемі (Л.А. Венгер, Т. П. Жуйковата ін.).

Даний вид передбачав: складання схем, моделювання простору, складання елементарних планів, використання їх у процесі просторового орієнтування.

1. Складання схеми

Мета: формувати уявлення дітей про прості схеми предметів та мікропростору, вчити створювати схематичні зображення простих предметів.

Навчання роботи зі *схемою* розпочиналось зі знайомства з формою окремих предметів та їхнього схематичного позначення.

Спочатку діти вчилися складати елементарні схеми, використовуючи аркуш паперу і площинні геометричні фігури. Починали з однієї.

Варіант 1 (Vis від 0,1 і вище): Дошкільникам пропонували розмістити фігуру на аркуші та обвести її фломастером. Після того, як геометричну фігуру забирали, на аркуші залишалося схематичне зображення відповідної форми.

Варіант 2 (Vis до 0,09): Навчання дітей з гостротою зору на краще око з корекцією від 0,05 до 0,09 схематичному зображенню предметів дещо відрізнялося. Педагог пропонував дітям розмістити в центрі аркуша предмет

(кубик, циліндр, цеглинка-паралелепіпед) і обкласти кожен фігуру по периметру джгутіками з пластиліну.

На даному етапі вводилося поняття «схема».

Згодом, діти вчилися робити схематичне (контурне) зображення об'ємних геометричних фігур, іграшок, співвідносити предмети з їх схематичними зображеннями.

2. Наступним етапом було формування навичок *просторового моделювання*.

Мета: вчити моделювати мікро- та замкнутий макропростір шляхом співвіднесення взаємозв'язків між предметами та місця їх просторового розташування.

Дітей ознайолювали з готовою схемою з контурним зображенням 1 – 3 геометричних фігур. Їм пропонували співвіднести схематичні зображення з їх площинними аналогами, визначити просторове розміщення кожної фігури на схемі. Перевіривши відповідність, діти розкладали фігури на іншому аркуші (індивідуальному фланелеграфі) відповідно до схеми (відтворювали картинку).

Обов'язковою умовою навчання просторовому моделюванню було спонукання дошкільників до мовленнєвого позначення власних дій (коментування процесу співвіднесення об'єктів зі схемою та визначення просторових відношень між ними).

З метою закріплення діти виконували завдання на створення схеми будь-якого об'єкту чи мікропростору (схема розміщення предметів на столі, посуду на полиці, іграшок у шафі тощо).

В процесі формування навичок складання схеми простору у старших дошкільників почало розвиватись просторове мислення.

Засвоєння роботи зі схемою стало підґрунтям до опанування навичками орієнтування за плану.

3. Складання елементарних *планів*, використання їх у процесі просторового орієнтування.

Мета: знайомити дітей з елементарними планами приміщень, вчити співвідносити реальні об'єкти з предметами-замінниками, складати прості плани мікро- та замкнутого макропростору, орієнтуватись з опорою на план.

а) Знайомство з планом починали зі знайомства з макетом лялькової кімнати. У коробці ($h = 10 - 12$ см.) з кількома отворами, яка імітує кімнату з вікнами та дверима, розміщували кілька іграшкових меблів з чітким фоновим контрастом і характерними ознаками форми. Далі хід роботи залежав від стану зорового аналізатора (гострота зору) у дітей кожної підгрупи.

Варіант 1 (Vis від 0,21): для дітей, які за гостротою зору відносились до підгрупи «В», на коробку клали прямокутний шмат прозорого пластику без відблиску, відповідного до коробки діаметра. Споглядаючи, крізь пластик, дошкільники визначали форми меблів і співвідносили їх із площинними геометричними фігурами-замінниками відповідної величини та форми. Замінники діти, за допомогою накладання на пластик, розміщували у відповідних місцях (педагог допомагав дітям зафіксувати замінники, використавши двобічний скотч або клейовий олівець). Прибравши пластик з готовим планом, діти звіряли відповідність шляхом співвіднесення просторового розташування об'єктів, та просторових відношень між ними.

Варіант 2 (Vis до 0,2): дітям з такою гостротою зору доступнішим для зорового сприймання був спосіб побудови плану кімнати за допомогою обведення предметів на макеті фломастером з фактуроутворюючим наповнювачем, або за допомогою обкладання об'єктів пластиліновими джгутами. У даному випадку, на дно макету клали аркуш цупкого паперу.

Аби предмети на макеті не зсунулись, на дно, під аркуш паперу, клали металеву пластину, а до дна меблів кріпили магнітні смужки.

Після того, як план був складений, дітям пояснювали, що таке план кімнати, як взаємне розташування предметів у реальному просторі повторюється у розташуванні предметів-замінників (геометричних фігур) на аркуші паперу. Дітей

навчали знаходити у просторі окремі предмети, позначені на схемі за допомогою заміників.

З метою закріплення використовували план, щоб розмістити або знайти захований в кімнаті предмет (дидактичні ігри «Знайди скарб», «Детективи», «Сюрприз»).

На початкових етапах діти орієнтувалися за планом, починаючи з однієї звичної їм позиції, «від дверей». Згодом завдання ускладнювалося. Вони самостійно співвідносили вихідну точку на плані, схемі та макеті з положенням власного тіла у випадку зміни його положення в просторі.

Під час виконання таких завдань дітей навчали визначати найближчі значущі просторові орієнтири, встановлювати просторові зв'язки між ними та власним тілом і співвідносити дану просторову ситуацію з планом, обертаючи його у відповідному напрямку (прийом «Попереду – позаду»). Наприклад, щоб правильно сумістити план із замкнутим макропростором при зміні власної позиції в просторі, дитина спочатку визначала, який предмет знаходиться позаду неї і повертала план так, щоб позначення того ж самого предмета на аркуші плану знаходилось внизу – перед нею (дитина повинна уявно ніби стояти між цими двома предметами). Встановивши таке положення плану, діти, майже завжди, безпомилково виконували завдання.

В процесі формування навичок просторового орієнтування дошкільники зі зниженим зором навчалися моделюванню та орієнтуванню з опорою на план із використанням конструкторів, схем, макетів групової кімнати, кабінету, дошкільного закладу, його території, прилеглих вулиць, планів маршруту тощо.

4. Самостійне орієнтування у замкнутому і відкритому макропросторі

Мета: формувати в старших дошкільників зі зниженим зором елементарні топографічні уявлення типу «Карта-шлях», вчити орієнтуватись у просторі на бісенсорній та полісенсорній основі.

Формування елементарних топографічних уявлень типу «Карта-шлях». Топографічні уявлення – це уявлення про місцевість, що виникають на основі сприймання та локалізації об'єктів у просторі (Ф.М. Шемякін). Вони є складною сукупністю образів пам'яті, в яких відбивається форма, величина, віддаленість об'єктів і напрямок, в якому вони розташовані по відношенню до будь-якої точки відліку. Для даного типу уявлень характерною є конкретність і поступовість простеження просторових відносин у процесі пересування [242].

На думку І.М. Омелянович, для розвитку просторового орієнтування необхідно створювати умови, які будуть забезпечувати дітям руховий досвід і особисту позицію серед оточуючих предметів [148].

Саме тому всі корекційні заняття формувального навчання обов'язково включали етап *практичного орієнтування в макропросторі*, що мав суто практично-руховий характер.

У процесі формування даного виду орієнтувальної діяльності увага дошкільників зі зниженим зором приверталася до різноманіття просторових орієнтирів на шляху. Дітей вчили використовувати для їх визначення всі можливі аналізаторні системи: спочатку окремі (моносенсорне сприймання), потім попарно (бісенсорне сприймання), а згодом із залученням 3 і більше аналізаторів (почергове полісенсорне сприймання). Корекційній роботі за даним напрямком передувало формування у дітей компенсаторних способів сприймання в сенсорно-розвивальному середовищі.

Формування навичок просторового орієнтування включало окрім уміння сприймати інформацію про навколишній простір за допомогою порушеного зору і збережених аналізаторів, уміння вибирати орієнтири, складати уявну карту простору, ще й самостійне орієнтування у макропросторі у процесі пересування.

При проходженні знайомих маршрутів у межах дошкільного навчального закладу, дітей спонукали до коментування власних орієнтувальних дій, розширюючи словник просторових термінів та уточнюючи їх значення.

На основі бісенсорного або полісенсорного сприймання простору, закріпленого в слові, у дітей формувалася узагальнений образ простору.

З метою забезпечення дітям зі зниженим зором, що мають порушення певних зорових функцій, можливості безпечно пересуватись і вчасно виявляти перешкоди на шляху, передбачалось формування у них супутніх умінь та навичок.

III. Формування супутніх умінь та навичок

Даний вид корекційно-компенсаторної роботи включав:

1. Формування навичок спілкування зі зрячими при самостійному просторовому орієнтуванні.
2. Специфічні системи мобільності.

1. Формування навичок спілкування зі зрячими в процесі самостійного просторового орієнтування.

Мета: формування в дошкільників зі зниженим зором активного осмисленого *словника просторових термінів*, вміння ситуативного спілкування зі зрячими, формування культури спілкування.

Одним з етапів формування навичок самостійного практичного орієнтування було розучування з дітьми *мовленнєвих моделей*, які можна вживати в певній ситуації, коли дитина з глибоким порушенням зору потребує сторонньої допомоги. Навчання такої мовленнєвої взаємодії відбувалося шляхом накопичення традиційних мовленнєвих конструкцій та їх практичного застосування у змодельованих ігрових ситуаціях.

Дітей знайомили з окремими категоріями *мовленнєвого етикету*, доречного у прогнозованих ситуаціях, які часто виникають у процесі орієнтування осіб з глибокими порушеннями зору; вчили використовувати мовленнєві моделі різних типів. Наприклад:

– висловлювати прохання за допомогою традиційних мовленнєвих конструкцій: «дозвольте вас попросити», «я хочу вас попрохати», «дуже прошу вас», «будьте ласкаві», «будьте люб'язні» тощо;

– просити вибачення, за те що турбують: «вибачте, що турбую», «даруйте», «пробачте», «перепрошую» тощо;

– висловлювати подяку за допомогу: «дякую», «дуже дякую вам», «щиро вдячний», «безмежно вдячний вам», «дякую, ви такі уважні до мене», «спасибі», «дуже люб'язно з вашого боку» тощо.

Окрім мовленнєвих конструкцій діти опанували й *немовленнєві засоби спілкування*. Дошкільників навчали спрямовувати погляд під час розмови на співбесідника, дотримуватись відповідної до ситуації пози та виразу обличчя (нахил голови, легкий уклін, приязна усмішка тощо).

Отримані знання і навички закріплювались у змодельованих ситуаціях під час занять і в повсякденному житті.

2. Формування специфічних систем мобільності

Мета: формувати у дошкільників зі зниженим зором, які мають такі функціональні порушення зору, як порушення поля зору, світлової чутливості тощо, спеціальні орієнтувальні техніки (пошукові, захисні, супроводжуючі), навички використання їх у процесі практичного орієнтування, знайомити з елементарними прийомами використання допоміжних засобів (за потреби).

Саме оволодіння системами мобільності дозволило дітям з певними порушеннями зорових функцій (поля зору, світлової чутливості тощо)

попередити та убезпечити неочікувані «зустрічі» з перешкодами, набути впевненості під час освоєння простору і подолати страх перед ним.

Корекційна робота з формування системи мобільності передбачала формування у дошкільників зі зниженим зором певних допоміжних технік:

1. Оволодіння техніками особистого захисту

Мета: формувати у старших дошкільників знань про можливі небезпеки в процесі просторового орієнтування та навичок використання захисних прийомів при пересування (низька гострота зору, порушення поля зору, сутінкового, біноклярного зору тощо).

На спеціально організованих для даних категорій дітей заняттях їх знайомили з можливими небезпеками, з якими вони можуть зустрітись під час самостійної орієнтувальної діяльності (відкриті двері, навісні шафи, виступи стін, кути, гілки дерев тощо) та формували ефективні прийоми захисту власного тіла від травм за допомогою певного положення рук під час здійснення практичної просторово-орієнтувальної діяльності.

Вміння заздалегідь убезпечити себе від болю і травм дозволило подолати наслідки попереднього негативного досвіду пересування у просторі.

2. Оволодіння пошуковими техніками

Мета: формувати у дошкільників елементарні ефективні прийоми пошуку дрібних предметів у просторі (низька гострота зору, світлової чутливості, порушення зорової фіксації тощо).

Корекційна робота проводилася на спеціально організованих індивідуальних заняттях. У дітей формувалися пошукові прийоми, які спрямовані на забезпечення можливості знаходити потрібні предмети (наприклад ті, що впали) без сторонньої допомоги.

Дітей вчили прийомам пошуку з поєднанням роботи різних аналізаторів (зорово-слуховий, дотиково-слуховий тощо). Наприклад, педагог пропонував кинути на підлогу монету і уважно слухати куди вона впаде (покотиться).

Визначивши орієнтовне місце падіння, дитина розпочинала пошук монети на підлозі за допомогою долоні, застосовуючи прийом «равликових рухів» (пошукові рухи за траєкторією спіралеподібного розгортання).

Володіння пошуковими техніками забезпечило дошкільникам зі зниженим зором просторову самостійність, зміцнило впевненість у власних силах.

3. *Техніка пересування з тростиною* (підтверджуюча техніка)

Мета: формувати елементарні навички пересування з тростиною у незнайомому просторі.

Техніки навчали старших дошкільників з певними функціональними зоровими порушеннями, як то: порушення поля зору по нижній площині, тунельний зір, порушення сутінкового зору у темну частину доби тощо.

Переваги застосування підтверджувальних технік за допомогою тростини виявляються при їх застосуванні у незнайомій місцевості: тростина зручна в якості щупа, з її допомогою можна ретельно обстежити ділянку дороги по нижній площині.

Важливою умовою навчання даним технікам було обов'язкове диференціювання прийомів користування тростиною в залежності від порушення зору. Так, дітей з випадінням поля зору по нижній площині, навчали використовувати пошукові техніки, дошкільників з суттєвим зниженням гостроти зору – підтверджувальні.

Дані техніки формувалися індивідуально на окремих заняттях та закріплювалися у повсякденному житті.

4. *Оволодіння правилами супроводу*

Робота з даного виду корекції проводилася як з дітьми, так і з їх батьками. Вміння правильно взаємодіяти під час пересування дозволило, не акцентуючи уваги на шляху і не привертаючи уваги оточуючих, вільно пересуватися в просторі. Певні рухові реакції супроводжуючого (батьків)

завчасно і непомітно для оточуючих попереджали дитину про зміни рельєфу чи напрямку руху на маршруті. При цьому, учасники супроводу мали можливість вести бесіду, не перериваючи її пересторогами.

Велика увага під час занять приділялася правильній поставі дітей зі зниженим зором, координації, точності та вільності їх рухів під час пересування.

Протягом всього періоду експериментального навчання здійснювався контроль за успішністю засвоєння дошкільниками зі зниженим зором знань, умінь і навичок. Корекція труднощів у формуванні навичок просторового орієнтування та мобільності відбувалася не лише на спеціальних заняттях тифлопедагога.

Сформовані навички удосконалювалися і закріплювалися у виховному процесі загалом (виконання побутових і елементарних трудових процесів, екскурсії, рухливі, сюжетно-рольові та настільно-друковані ігри) та в процесі організованих систематичних занять навчального характеру (математика, зображувальна діяльність, конструювання, заняття з фізичної та музичної культури тощо).

На заняттях з фізичної та музичної культури, пов'язаних з численними рухами і пересуванням у просторі, подоланням перешкод, діями з предметами та взаємодіями з партнерами, діти зазнають впливу багатьох можливих подразників, які викликають різноманітні відчуття: зорові, слухові, м'язово-рухові, вестибулярні, шкірні тощо. Внаслідок чого були значно розвинуті всі види відчуттів дошкільника зі зниженим зором, покращені навички просторового орієнтування [112, 47].

Постійне закріплення сформованих знань і навичок сприяло розвитку в дошкільників зі зниженим зором рухової пам'яті, формуванню впевненості в собі, самостійності.

Робота з батьками

Важливе місце у експериментальному навчанні відводилося роботі з батьками. Метою такої роботи було забезпечення співпраці дошкільного закладу та сім'ї в роботі з розвитку просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором, закріпленні сформованих навичок та їхньому вдосконаленні, а за відсутності спеціалістів у загальноосвітніх закладах (школі), і подальшого домашнього навчання.

З цією метою, до процесу формування навичок просторового орієнтування у дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку залучалися батьки вихованців. У рамках впровадження комплексної методики з ними проводилися наступні заходи:

- тренінги і майстер-класи з формування певних орієнтувальних навичок в дітей;
- індивідуальні консультації з питань формування навичок просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором (дошкільників і школярів);
- склалися перспективні індивідуальні програми розвитку просторового орієнтування в домашніх умовах для майбутніх школярів зі зниженим зором.

Батьків знайомили з елементарними техніками просторового орієнтування та мобільності, а саме з:

- техніками супроводу дитини з глибокими порушеннями зору;
- захисними техніками (техніки безпечного пересування та просторової діяльності);
- обстежувальними і пошуковими техніками;
- техніками володіння допоміжними технічними засобами для сприйняття простору та пересування в ньому тощо.

На спеціально організованих заняттях батьків знайомили з елементарними методами і прийомами:

- розвитку порушеного і збережених аналізаторів у дітей зі зниженим зором;
- формування навичок бісенсорного та полісенсорного сприймання простору;
- орієнтування в просторі з точкою відліку «від себе» і «від предмета»;
- побудови планів і схем приміщень, маршрутів та орієнтування за їх допомогою.

Дані заходи сприяли підвищенню ефективності дошкільного корекційного навчання просторовому орієнтуванню дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку, закріпленню результатів і перспективи продовження домашнього навчання у шкільний період.

Реалізація комплексної методики забезпечила пізнавальні та практичні потреби дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку у сфері просторово-орієнтувальної діяльності, умови для ефективного формування навичок просторового орієнтування, оптимального їх рівня; формування у дітей зазначеної категорії адекватних знань про простір і предмети, які його наповнюють з метою подальшої інтеграції особистості дитини зі зниженим зором у суспільство.

3.3. Аналіз ефективності застосування комплексної методики формування навичок просторового орієнтування

Як уже відмічалось, комплексна методика корекційної роботи з формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором формувалась у процесі тривалого вивчення особливостей просторового орієнтування зазначеної категорії дітей та особливостей впливу на нього функціональних зорових порушень.

Безпосередня апробація комплексної методики корекційного навчання з формування навичок просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку здійснювалась у період з 2012 по 2015 рр. і складався з 3 незалежних циклів по 30 тижнів кожен.

Навчання здійснювалось безпосередньо автором, тифлопедагогом за освітою з багаторічним стажем практичної діяльності, та тифлопедагогами спеціальних дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору, залучених до експерименту. З даними педагогами було проведено навчання, в рамках діяльності Вінницької обласної «Школи тифлопедагога», для ознайомлення з особливостями організації та проведення корекційної роботи з формування навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором за експериментальною комплексною методикою.

Після завершення кожного циклу експерименту, в травні – червні нами було проведено контрольний експеримент, який дозволив визначити ефективність експериментального навчання та його доцільність.

Ефективність експериментального навчання навичкам просторового орієнтування та мобільності дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку визначалась шляхом:

1. Порівняння стартового та кінцевого рівнів сформованості навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором експериментальної групи.

2. Зіставлення результатів рівнів сформованості навичок просторового орієнтування у дітей експериментальної та контрольної груп після завершення формувального експерименту.

Першим етапом нашого контрольного експерименту було визначення кінцевого рівня сформованості навичок просторового орієнтування у дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку після завершення

експериментального навчання за методикою, завданнями і з дотриманням умов, визначених у методиці дослідження.

Результати визначення рівнів сформованості навичок просторового орієнтування після завершення формувального експерименту були зіставлені з попередніми (стартовими).

Динаміка сформованості навичок просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку експериментальної групи до початку і після завершення експериментального корекційного навчання відображена на рис. 3.3.1.

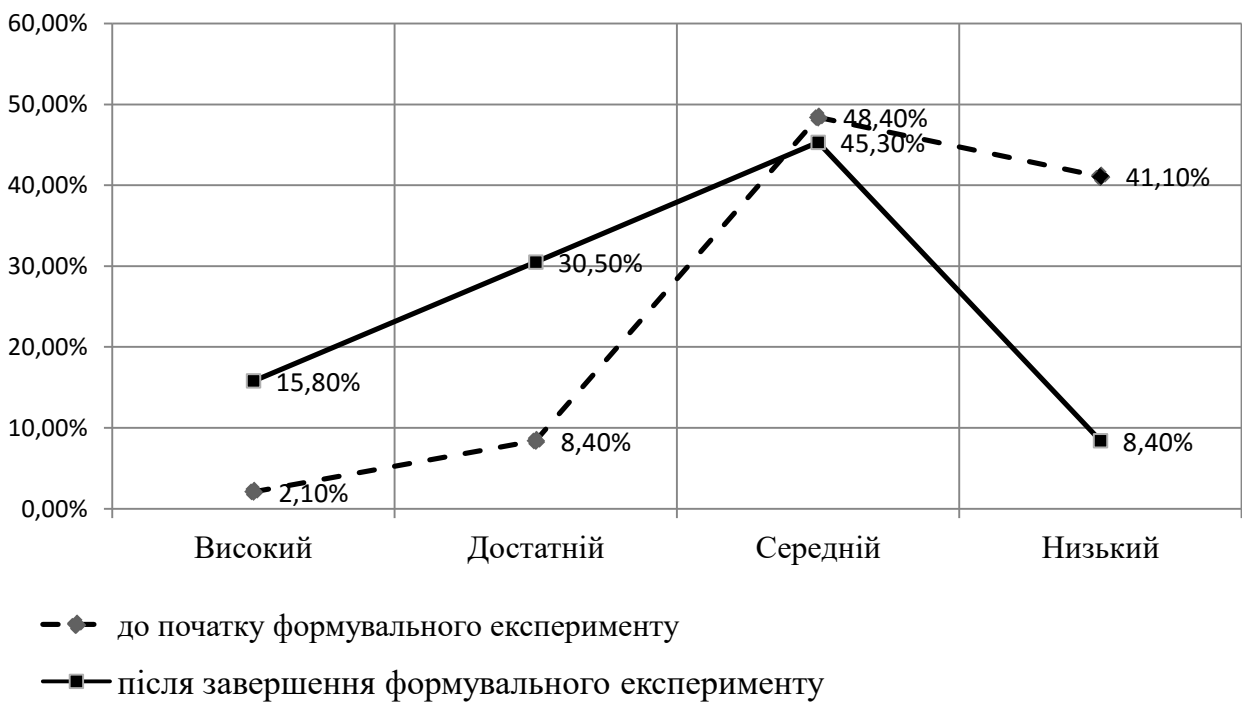


Рисунок 3.3.1. Динаміка розвитку просторового орієнтування в дітей ЕГ

Як бачимо на рисунку, в сформованості навичок просторового орієнтування у дітей ЕГ простежуються суттєві зміни. Так, у 7,5 разів збільшилась кількість дітей, що, внаслідок експериментального корекційного навчання, досягли високого рівня, та у 3,6 рази – дітей з достатнім рівнем.

Спостерігається також суттєве зменшення кількості дошкільників ЕГ з низьким рівнем (у 4,9 разів).

Наведені результати свідчать про значний прогрес у розвитку просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором експериментальної групи.

Для порівняння, розглянемо динаміку сформованості навичок просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором контрольної групи, представлену на рисунку 3.3.2.



Рисунок 3.3.2. Динаміка розвитку просторового орієнтування в дітей КГ

Як видно на рисунку, динаміка розвитку просторового орієнтування старших дошкільників зі зниженим зором КГ, які навчались за традиційними формами та методами формування навичок просторового орієнтування, є незначною. Найпомітнішою зміною у даній категорії дітей було зменшення кількості дітей з низьким рівнем на 6%.

Нами було здійснено зіставлення динамічних даних обох груп. В таблиці 3.3.1 подано порівняльну характеристику рівнів сформованості навичок просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку експериментальної та контрольної груп до початку експериментального навчання та після його завершення.

Таблиця 3.3.1

Порівняльна характеристика сформованості просторового орієнтування до і після проведення формувального експерименту

Група	Рівні							
	високий		достатній		середній		низький	
	до	після	до	після	до	після	до	після
Експериментальна	2,1	15,8	8,4	30,5	48,4	45,3	41,1	8,4
Контрольна	2,6	2,6	7,9	10,6	47,3	50	42,2	36,8

Наведені в таблиці 3.3.1 кількісні показники свідчать, що у дітей зі зниженим зором контрольної групи спостерігається незначне покращення результатів попереднього дослідження, в той час, як у їхніх однолітків з експериментальної групи можна відзначити значний прогрес.

Так, кількість дітей з високим рівнем сформованості навичок просторового орієнтування в контрольній групі залишилась незмінною, тоді як в експериментальній групі вона зросла на 13,7% і склала 15,8% від попереднього результату в 2,1%. У порівняння з кінцевими показниками контрольної групи розрив становить 13,2%.

Достатній рівень у контрольному експерименті показали 10,6% дітей контрольної групи і 30,5% – експериментальної, що складає різницю в 2,9 разів або 19,9%.

Загалом, дітей з оптимальним рівнем сформованості навичок просторового орієнтування було зафіксовано 46,3% в експериментальній групі

та 13,2% у контрольній. Це більше, ніж до початку експериментального навчання на 35,8% та 2,7% відповідно. Різниця між групами складає 33,1% на користь експериментальної групи.

Як уже відмічалось, кількість дітей експериментальної групи з низьким рівнем зменшилась на 32,7% і становить лише 8,4%, тоді як у контрольній групі цей показник становить 36,8%.

На 3,1% зменшилася кількість дітей експериментальної групи, у яких було встановлено середній рівень, за рахунок підвищення рівня у 35,8% дітей, які мали середній рівень до початку експерименту та переходу в зону середнього рівня 32,7% дітей з низьким стартовим рівнем.

У дітей контрольної групи цей показник збільшився на 2,7% за рахунок поповнення 5,4% дітей з низьким стартовим рівнем і переходу 2,7% на вищі рівні сформованості навичок просторового орієнтування.

Таким чином, можемо відзначити, що після проведення формувального етапу експерименту в експериментальній групі в 3,5 рази більше дітей з оптимальним (високим та достатнім) рівнем сформованості навичок просторового орієнтування, ніж у їх однолітків з контрольної групи. Дошкільників з низьким рівнем в експериментальній групі у 4,3 рази менше, ніж в контрольній.

Отже, в результаті проведеного формувального етапу експерименту рівні сформованості навичок просторового орієнтування в дітей експериментальної групи зросли статистично значущо.

Вірогідність одержаних результатів підтверджуються методами математичної статистики. Для порівняльного аналізу показників контрольної та експериментальної груп, одержаних до початку формувального етапу експерименту (стартових) та під час контрольного зрізу, виражених у відсотках, було застосовано χ^2 -критерій Пірсона. Обчислення проведемо за формулою 3.1.

Відповідно, отримаємо наступні розрахунки:

$$\chi^2_{кр} = \frac{(2,6 - 2,6)^2}{2,6} + \frac{(10,6 - 7,9)^2}{7,9} + \frac{(50,0 - 47,3)^2}{47,3} + \frac{(36,8 - 42,2)^2}{42,2} = 1,77$$

$$\chi^2_{ег} = \frac{(15,8 - 2,1)^2}{2,1} + \frac{(30,5 - 8,4)^2}{8,4} + \frac{(45,2 - 48,4)^2}{48,4} + \frac{(8,5 - 41,1)^2}{41,1} = 173,59$$

Як бачимо, обраховане для контрольної групи значення χ^2 -критерію (1,77) менше за відповідне критичне значення (7,81). Це свідчить про те, що зміни в рівнях сформованості навичок просторового орієнтування у дітей контрольної групи, які відбулися протягом формувального етапу експерименту, не є статистично значущими. Вірогідність того, що частотні показники результатів обстеження старших дошкільників зі зниженим зором контрольної групи, визначені до початку формувального етапу експерименту та після його завершення, статистично не відрізняються, становить 95%.

Для експериментальної групи значення χ^2 -критерію (173,59) більше за відповідне граничне значення χ^2 -критерію при $m-1=3$ ступенях свободи, яке складає 11,34 при вірогідності допустимої помилки менше 0,01. Отже, з вірогідністю помилки не більше 1% можна стверджувати, що внаслідок реалізації розробленої нами комплексної методики корекційного навчання з формування навичок просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку в рівнях сформованості цих навичок у дітей експериментальної групи відбулися статистично значущі зрушення. Що свідчить про достовірність зроблених нами висновків про ефективність проведеного експериментального навчання.

Таким чином, можемо зробити висновок про кількісне підтвердження ефективності експериментальної комплексної методики корекційної роботи з формування навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором.

Відповідно до завдань, у контрольному експерименті також досліджувалась можливість зниження негативних впливів на рівень

сформованості навичок просторового орієнтування стану порушення гостроти центрального зору. Динаміка сформованості навичок просторового орієнтування в дітей експериментальної групи з урахуванням ступеню ураження в них центрального зору висвітлена в таблиці 3.3.2.

Таблиця 3.3.2

Динаміка сформованості навичок просторового орієнтування в дітей експериментальної групи (за ступенем ураження гостроти зору) (у %)

Підгрупи дітей	Рівні сформованості навичок							
	високий		достатній		середній		низький	
	до	після	до	після	до	після	до	після
Діти з Vis: 0,05 - 0,09	-	1,1	1,1	7,4	11,6	10,5	12,6	6,3
Діти з Vis: 0,1 - 0,2	-	5,2	2,1	9,5	12,6	14,8	16,9	2,1
Діти з Vis: 0,21 - 0,4	2,1	9,5	5,2	13,6	24,2	20	11,6	-
Разом	2,1	15,8	8,4	30,5	48,4	45,3	41,1	8,4

Порівняльний аналіз даних таблиці свідчить про позитивні зміни стану сформованості навичок просторового орієнтування у дітей всіх підгруп. Однак, найкращі результати були зафіксовані в дітей з гостротою центрального зору від 0,1 до 0,4.

У дітей ЕГ з показниками гостроти зору 0,05 – 0,09 значне порушення не лише центрального зору, а й інших зорових функцій суттєво ускладнюють можливості візуального аналізу простору і, як наслідок, орієнтування в ньому. Однак, інтенсивний розвиток збережених аналізаторів, формування компенсаторних прийомів аналізу просторової ситуації з опорою на понятійне мислення та оптимальних для кожної дитини способів орієнтування дозволили забезпечити в дітей даної категорії поступовий рівномірний прогрес у сформованості навичок просторового орієнтування. Так кількість дітей з низьким рівнем зменшилась у 2 рази.

Наведені результати дозволяють зробити висновок, що застосування комплексної методики корекційного навчання дозволяє знизити негативний

вплив низької гостроти зору на формування в старших дошкільників зі зниженим зором навичок просторового орієнтування.

Позитивні зміни в формуванні навичок просторового орієнтування характеризувалися не тільки кількісними, а й якісними змінами. Так, під впливом спеціально організованого навчання, яке передбачало диференційований підхід до змісту, підбору методів і прийомів навчання, значно покращились показники сформованості рівнів просторового орієнтування за його ключовими компонентами (див. таблицю 3.3.3).

Таблиця 3.3.3

Рівні сформованості навичок просторового орієнтування за компонентами у дошкільників ЕГ до і після експерименту (у %)

Компоненти діяльності	Рівні							
	високий		достатній		середній		низький	
	до	після	до	після	до	після	до	після
Орієнтування у напрямках простору	3,2	20	16,8	33,7	64,2	46,3	15,8	-
Орієнтування у просторових відношеннях	3,2	18,9	9,5	29,5	56,8	47,4	30,5	4,2
Орієнтування за планом	2,1	16,9	4,2	26,3	44,2	50,5	49,5	6,3
Орієнтування в просторі в процесі пересування	-	7,4	3,2	32,6	28,4	36,8	68,4	23,2
Середньоарифметичний показник	2,1	15,8	8,4	30,5	48,4	45,3	41,1	8,4

Наведені в таблиці показники свідчать про значне покращення рівнів сформованості у досліджуваних експериментальної групи всіх компонентів просторового орієнтування. Про що свідчить збільшення кількості дітей ЕГ, які досягли високого (на 13,7%) та достатнього (на 22,1%) рівнів і зменшилась кількість досліджуваних з низьким (на 32,7%).

Позитивні зміни у формуванні досліджуваних компонентів в дітей експериментальної групи пояснювалися тим, що під впливом спеціально організованого навчання в них формувались уміння адекватного оцінювання

просторової ситуації з залученням компенсаторних можливостей та ефективні навички орієнтування у мікро- та замкнутому макропросторі.

Відповідно до результатів, найбільший прогрес спостерігався у диференціюванні дітьми ЕГ напрямків простору. Так, показник високого рівня збільшився у 6.25 рази, достатнього – у 2 рази. Тоді, як показник середнього, за рахунок переходу у зону достатнього рівня, зменшився на 17.9%. Жодного досліджуваного експериментальної групи з низьким рівнем зафіксовано не було (див. табл. 3.3.4).

Таблиця 3.3.4

Порівняльна характеристика сформованості навичок просторового орієнтування у напрямках простору в старших дошкільників ЕГ (у %)

Види діяльності	Рівні							
	високий		достатній		середній		низький	
	до	після	до	після	до	після	до	після
Орієнтування у схемі власного тіла «на собі»	6,3	33,7	31,6	50,5	62,1	15,8	-	-
Орієнтування у просторі з точкою відліку «від себе»	3,2	22,1	17,9	43,2	70,5	34,7	8,4	-
Орієнтування у просторі з точкою відліку «від об'єкта»	-	4,2	1,1	7,4	60	87,4	38,9	-
Середньоарифметичний показник	3,2	20	16,8	33,7	64,2	46,3	15,8	-

Засвоївши базові навички просторового орієнтування у схемі власного тіла діти, за допомогою індивідуально підібраних методів і вправлянь опанували орієнтування у просторі з точкою відліку «від себе».

Однак, орієнтування «від об'єкта» виявилось більш складним видом орієнтувальної діяльності. Досягти високого рівня тут змогли лише 4,2% дітей експериментальної групи, достатній рівень було встановлено в 7,4% дітей. Разом з тим, зовсім не було зафіксовано дітей з низьким рівнем, а кількість досліджуваних із середнім рівнем зростає до 87,4%.

Це пояснюється розвитком у дітей в ході експериментального навчання логічного та просторового мислення, здатністю змінювати точку відліку та орієнтуватись незалежно від власної позиції.

Схожі зміни відбулись і в динаміці сформованості навичок орієнтування в просторових відношеннях. Відмінність спостерігається лише в наявності низького рівня в 4,2% дітей, але цей показник у 8,5 разів нижчий, ніж на початку експериментального навчання (див. табл. 3.3.5).

Таблиця 3.3.5

**Порівняльна характеристика сформованості навичок орієнтування
в просторових відношеннях у дітей ЕГ (у %)**

Види діяльності	Рівень							
	високий		достатній		середній		низький	
	до	після	до	після	до	після	до	після
Визначення просторових зв'язків між предметами	4,2	21,1	10,5	32,6	55,8	43,2	29,5	3,1
Моделювання заданого простору за картинкою-планом	2,1	16,8	8,4	26,4	57,9	51,5	31,6	5,3
Середньоарифметичний показник	3,2	18,9	9,5	29,5	56,8	47,4	30,5	4,2

Діти ЕГ з порушеним бінокулярним зором та зорової фіксації (Дз.: різні форми косоокості, ністагм, амбліопія, астигматизм та ін.) виконуючи завдання на оцінку глибини простору спирались на прийоми логічного пояснення та на знання нестереоскопічних способів сприймання глибини простору, які дозволяли адекватно аналізувати міжпредметні просторові відносини і взаємозв'язки, які їм важко безпосередньо сприймати за допомогою неповноцінного зору.

Організоване корекційне навчання сприяло розвитку в дітей ЕГ зорово-просторового синтезу предметів у тривимірному просторі, що сприяло суттєвому покращенню рівня просторового орієнтування.

Під впливом цілеспрямованих спеціальних вправ, що сприяють розвитку бінокулярного і стереоскопічного зору, оцінка просторових відносин стала більш точною та адекватною.

Значно покращились результати синтезу глибини простору при сприйнятті дистантно розташованих об'єктів у дітей з порушенням бінокулярного зору (Дз.: співдружнє косоокість, астигматизм) і звуженим полем зору (Дз.: часткова атрофія зорового нерва, катаракта, глаукома). Робота з розвитку бінокулярного та стереоскопічного зору, удосконалення зорово-сенсорних та рухових функцій очей сприяли формуванню в них цілісних зорових образів об'ємних предметів.

Тож можемо зробити висновок, що в результаті спеціальної роботи з корекції та компенсації монокулярного зору, в дітей експериментальної групи формувались і вдосконалювались уміння оцінювати величину, форму та об'ємність предметів, оцінка просторових відносин між ними.

Суттєве підвищення рівнів відбулось також у процесі експериментального навчання орієнтуванню в просторі з використанням плану. Про це свідчать кількісні показники, представлені у табл. 3.3.6.

Таблиця 3.3.6

Порівняльна характеристика сформованості навичок орієнтування в просторі за планом у дітей ЕГ (у %)

Види діяльності	Рівень							
	високий		достатній		середній		низький	
	до	після	до	після	до	після	до	після
Складання плану знайомого простору	2,1	15,8	5,3	25,3	43,1	51,5	49,5	7,4
Орієнтування за планом у макропросторі	2,1	17,9	3,2	27,3	45,2	49,5	49,5	5,3
Середньоарифметичний показник	2,1	16,9	4,2	26,3	44,2	50,5	49,5	6,3

Так, показники високого рівня у них підвищились до 16,9%, що у 8 разів більше від показників стартового рівня). Кількість дітей, які знаходяться в зоні

достатнього рівня досягла 26,3%, що у 6,2 рази вище ніж до початку навчання. Із зони низького рівня, за період експериментального навчання даному виду орієнтувальної діяльності, вийшло 43,2% дітей.

У результаті експериментального навчання в дітей експериментальної групи були сформовані уявлення про форму предметів, вміння співвідносити форми об'єктів простору з предметами-замінниками, навички складання простих планів мікро- та замкнутого макропростору. Розвиток у процесі корекційної роботи логічного та просторового мислення сприяв формуванню вміння орієнтуватись за планом у приміщенні: співвіднесення плану з власним розташуванням у просторі, визначення маршруту, знаходження об'єктів за планом. Діти навчилися адекватно використовувати терміни з функцією просторового членування, коментувати власні орієнтувальні дії.

Позитивні зрушення було зафіксовано й в орієнтуванні у замкнутому макропросторі в процесі практичного пересування.

Одним з завдань експериментальної методики було формування топографічних уявлень, які передбачають сформованість знань про об'єкти простору та відображення їх розташування. І, якщо до початку експериментального навчання у дітей ЕГ було зафіксовано незадовільний стан диференціювання просторового наповнення та використання його у якості орієнтирів, то результати контрольного дослідження показали значний прогрес у розвитку даного виду просторових уявлень та практичного їх застосування у процесі пересування. Так, на 45,2% зменшилась кількість дітей ЕГ, які перебувають у зоні низького рівня. На 29,4% (до 32,6%) збільшилась кількість дітей з достатнім рівнем, на 7,4% – з високим.

У процесі експериментального навчання у дітей розвивалась спостережливість, просторове мислення та інші вищі форми пізнавальної діяльності.

Описи маршруту, які робили діти в ході контрольного експерименту свідчили про те, що у них сформувались досить точні уявлення про простір, в якому вони пересуваються. Значна частина дітей ЕГ (40%) досить точно змогла описати шлях, вказавши напрямки руху та їх зміну, просторові орієнтири, правильно пройти маршрут самостійно.

Важливо відмітити, що, визначаючи просторові орієнтири, діти вказували не лише на візуальні, а й на ті, інформацію про які було отримано за допомогою інших аналізаторів. Наприклад, Софія П. (Дз.: Міопія вис. ст; співдружня збіжна альтернуюча косоокість OU (20°). Vis. з корекцією: OD - 0,06; OS – 0,1) описуючи маршрут вказала на те, що повернути праворуч потрібно там, де закінчується килим, «бо там вже стає чути, як ніжки тупають, а на килимі чути не було».

Формування уявлень про просторові об'єкти, розвиток збереження зорових функцій і всіх можливих аналізаторів у дітей ЕГ з порушеннями поля зору (Дз.: глаукома, колобома, увеїт, птоз) сприяв формуванню певної зорової вправності у сприйманні предметів, що значно полегшило їх орієнтацію в просторі.

Формування стійких уявлень про предмети, які наповнюють простір, вміння отримувати інформацію про них за допомогою збережених аналізаторів дозволило частково знівелювати негативний вплив порушення світлової чутливості в дітей зі зниженим зором (Дз.: катаракта, міопія вис. ст., колобома райдужної оболонки) на ефективність просторового орієнтування та швидкість адаптації при перепадах освітлення.

Позитивний ефект мало й засвоєння супутніх умінь та навичок.

Так, опанування комунікативних навичок забезпечувало формування активного осмисленого словника просторових термінів, мовленнєвих конструкцій та немовленнєвих засобів спілкування.

Засвоєння дітьми з порушеннями поля зору, світлової чутливості тощо специфічних системи мобільності, забезпечило їм точність і безпечність

пересування у макропросторі, дозволило набути впевненості, подолати страх простору.

Аналіз результатів даного дослідження показав, що в дітей зі зниженим зором у ході спрямованого навчання може бути сформований адекватний образ простору.

Таким чином, узагальнення результатів експериментального навчання підтвердило гіпотезу дослідження щодо ефективності запропонованої нами комплексної методики корекційної роботи з формування навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором. Це доводить той факт, що, навіть маючи значні труднощі в адекватному зоровому сприйманні простору та, як наслідок, орієнтуванні у ньому, завдяки організації цілеспрямованого комплексного корекційного навчання з розвитку просторового орієнтування, старші дошкільники зі зниженим зором можуть досягти значних успіхів у даному виді діяльності.

Висновки до розділу 3

Аналіз даних, отриманих в ході апробації комплексної методики, дає змогу відзначити наступне:

Обґрунтована та розроблена комплексна методика формування навичок просторового орієнтування відповідає програмовим вимогам і є доступною для старших дошкільників зі зниженим зором.

Результати експериментального навчання показали кількісне та якісне покращення сформованості навичок просторового орієнтування в дітей експериментальної групи.

Так, 68,5 % дітей експериментальної групи покращили свої показники сформованості навичок просторового орієнтування. У 7,5 рази збільшилась кількість дітей з високим рівнем (15,8%), у 3,6 рази – з достатнім (30,5%).

Кількість дітей експериментальної групи, які знаходились у зоні низького рівня, зменшилась у 4,9 рази (8,4%).

Застосування запропонованих експериментальною комплексною методикою системи варіативних прийомів і методів, спрямованих на розширення та збагачення чуттєвого досвіду дітей, їх компенсаторних можливостей, дозволила покращити і частково подолати загальні (вікові) та специфічні (пов'язані з недосконалістю зорового сприймання) труднощі.

Створення розвивального середовища, визначення оптимальних для кожного дошкільника зі зниженим зором шляхів і способів формування навичок і технік просторового орієнтування сприяло розвитку їх чуттєвого сприймання простору та вдосконаленню орієнтування у ньому.

У процесі тифлопедагогічного впливу, спрямованого на формування та корекцію недоліків просторового орієнтування в дошкільників зі зниженим зором, було реалізовано цілеспрямований індивідуально-диференційований підхід, у результаті якого вдалось досягти наступних результатів:

- значно підвищилась пізнавальна активність у вирішенні питань просторового орієнтування, з'явилась впевненість у власних можливостях і здатності вирішувати питання просторового орієнтування в мікропросторі та замкнутому макропросторі;

- у достатньому об'ємі засвоєно просторову термінологію, яка лише інколи підкріплюється вказівним жестом (генералізовані терміни вживаються у поодиноких випадках), діти засвоїли необхідні мовленнєві конструкції ситуативного спілкування. Але, навіть відпрацювавши їх у створених ігрових ситуаціях із однолітками та працівниками закладу, діти ще невпевнено поведуть себе та спілкуються в процесі самостійного пересування у незнайомому просторі;

- удосконалено навички орієнтування у схемі власного тіла та у тілах інших людей, складання плану та схеми простору, орієнтування з їх

використанням. Однак, в окремих випадках ще фіксуються труднощі у даному виді діяльності (при співвіднесенні об'єктів чи власної позиції на плані при зміні положення тіла у реальному просторі);

– удосконалено вміння складати опис маршруту до певного знайомого пункту призначення, у значної кількості дітей сформована здатність до виділення просторових орієнтирів за допомогою різних аналізаторів. Однак, ще відзначаються труднощі у використанні їх у полісенсорному комплексі.

Результати контрольного дослідження дають змогу зробити висновки про суттєве удосконалення умінь і навичок та підвищення рівня просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку після проведення формуючого експерименту. Це вказує на залежність рівня сформованості навичок просторового орієнтування дітей зі зниженим зором не лише від ступеня і форми порушення зорового аналізатора, а й від стану корекційної роботи в навчально-виховному закладі. Перевірка достовірності результатів за допомогою застосування χ^2 -критерію Пірсона підтвердила статистично істотні відмінності у сформованості навичок просторового орієнтування в дітей контрольної та експериментальної груп.

Наведені результати контрольного експерименту підтвердили доцільність та ефективність розробленої нами комплексної методики корекційного навчання просторовому орієнтуванню дошкільників зі зниженим зором.

Теоретичні положення даного розділу висвітлені у таких публікаціях:

1. Чопик Л. И. Формування предметних уявлень у слабозорих дітей в системі навчально-корекційної роботи в дошкільному закладі. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету : Серія соціально-педагогічна. Випуск VI / Під ред. В.І. Співак. Упорядник О.В. Гаврилов. - Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2006. – С. 228–231

2. Чопик Л. І. Специфіка формування навичок просторового орієнтування у слабозорих дітей в умовах спеціального дошкільного навчального закладу / Л. І. Чопик // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 4 (12). – С.222–228

3. Подолання фобії (страху) простору в старших дошкільників з глибокими порушеннями зору в системі корекційного навчання з формування навичок просторового орієнтування. – ВОПОПП. – 2012. – 128 с. - С.112 – 115.

4. Чопик Л. І. Формування навичок просторового орієнтування в слабозорих дітей старшого дошкільного віку в процесі цілеспрямованого корекційного навчання / Л. І. Чопик // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 8 (16). – С. 99-107.

5. Чопик Л. І. Формування навичок просторового орієнтування в дошкільників зі зниженим зором в умовах спеціального та інклюзивного закладу / Л.І. Чопик // Полная инклюзия в общество. Все начинается с раннего вмешательства : мат-лы VI Междун. конф. ICEVI восточноевропейских стран / отв. ред. Е. П. Синева. – К. : ДИА, 2013 – С.118–122.

6. Чопик Л. І. Розвиток збережених аналізаторів у дошкільників з глибокими порушеннями зору в системі комплексного корекційного навчання просторовому орієнтуванню та мобільності. / Л.І. Чопик // Методичні рекомендації. – Вінниця : ВОПОПП, 2014. – 24с.

7. Чопик Л. І. Корекційне навчання просторового орієнтування старших дошкільників зі зниженим зором / Л. І. Чопик // Особлива дитина : навчання і виховання. Науковий, навчальний, інформаційний журнал – № 4 (76). – 2015. – С. 87–93.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичний аналіз проблеми, проведено експериментальне вивчення особливостей просторового орієнтування старших дошкільників зі зниженим зором. Проведене дослідження дає підстави для наступних висновків:

1. У науково-педагогічній та методичній літературі просторове орієнтування дошкільників визначено як основа їх життєвої компетентності, що забезпечує пізнання навколишнього світу і взаємодію з ним. У тифлопедагогіці питання орієнтування у просторі дошкільників з порушеннями зору торкалися лише деякі дослідники, не приділяючи уваги проблемі просторового орієнтування дошкільників зі зниженим зором. Це викликало гостру необхідність вирішення даного питання, враховуючи сучасні виклики суспільства, що стосуються проблеми інтеграції зазначеної категорії дітей у суспільство.

2. Вивчення практичного досвіду корекційної роботи ряду спеціальних дошкільних навчальних закладів для дітей з порушеннями зору, аналіз чинних програм дозволив виявити ряд проблем у організації та методиці формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором, що підтверджує необхідність у науковому обґрунтуванні та розробці дієвої ефективною комплексної методики з даного напрямку корекційної роботи.

3. Визначено та обґрунтовано критерії оцінювання сформованості навичок просторового орієнтування за 4 змістовними блоками: орієнтування у просторових напрямках, у просторових відношеннях між предметами, за допомогою плану, в процесі пересування у макропросторі. На основі критеріїв визначено рівні сформованості навичок просторового орієнтування в зазначеній категорії дітей (високий, достатній, середній, низький), які стали базовими для вибору діагностичних засобів.

Встановлено, що переважна більшість дітей зі зниженим зором мають нижчі показники, ніж їх однолітки з нормальним зором. Так, високий рівень сформованості навичок просторового орієнтування виявлено лише у 2,8% дітей зі зниженим зором та у 22,2% у дітей з нормальним зором. Низький рівень був констатований у 33,3% дошкільників зі зниженим зором, тоді як у їх однолітків з нормальним зором низького рівня зафіксовано не було. У значній кількості дітей зі зниженим зором (52,8%) встановлено середній рівень, а у дошкільників з нормальним зором у 47,2% констатовано достатній. Аналіз результатів дозволив виявити особливості просторового орієнтування, що залежать від виду порушення функцій зорового аналізатора.

4. Розроблено і обґрунтовано експериментальну комплексну методику формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором. Зміст методики орієнтований на забезпечення пізнавальних та практичних потреб дітей зазначеної категорії у сфері просторового орієнтування, створення міцного підґрунтя для їх успішної інтеграції у соціум однолітків з нормальним зором. Реалізація методики забезпечувалася дотриманням загальнодидактичних та спеціальних принципів; застосуванням рекомендованих форм організації корекційної роботи, спеціальних варіативних методів, прийомів та засобів, індивідуальним підходом при їх виборі; створенням розвивального середовища; поетапним формуванням навичок, цілеспрямованим їх закріплення у всіх видах діяльності дітей; постійним педагогічним контролем та корекцією; забезпеченням взаємодії між педагогічним персоналом та батьками, підвищенням їх компетенції у питаннях просторового орієнтування дітей зі зниженим зором.

5. Встановлено, що індивідуальний підхід до вибору варіативних методів, прийомів і засобів у процесі впровадження комплексної методики формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором дозволив скорегувати та компенсувати порушення окремих зорових функцій і

суттєво підвищити рівень просторового орієнтування у дітей експериментальної групи. Комплексний вплив в умовах індивідуально-диференційованого підходу дозволив, окрім корекції просторово-орієнтувальної діяльності, здійснити позитивні впливів на різні сфери розвитку дитини: сенсорну, психічну, мовленнєву тощо.

Перевірка ефективності запропонованої комплексної методики показала суттєве кількісне і якісне покращення сформованості просторового орієнтування в дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку. Після експериментального навчання показник високого рівня в дітей експериментальної групи на 13,2% перевищив відповідні результати контрольної групи, а достатнього рівня – на 19,9%. Показник низького рівня на 28,4% менший у досліджуваних експериментальної групи, ніж у дітей контрольної. Аналіз результатів підтверджує доцільність та ефективність комплексної методики формування навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором.

Наразі, дослідження не вичерпує усі аспекти проблеми, що вивчалися. Зокрема, подальшої розробки вимагають питання удосконалення змісту корекційної роботи з просторового орієнтування у відкритому макропросторі дошкільників зі зниженим зором та забезпечення наступності з даного напрямку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аббасов М. Г. Развитие практической пространственной ориентации у учащихся вспомогательной школы : Автореф. на соискание учен. степени кандидата пед. наук / М. Г. Аббасов - М., 1955, – 148 с.
2. Абенова А. К., Развитие ориентировки в пространстве у детей с нарушениями / А. К. Абенова, Б. Е. Тайлак — Казань : Изд-во ООО «Издательство Молодой ученый», 2014. — № 6. — С. 669-671 – Молодой ученый. Ежемесячный научный журнал
3. Азарян Р. Н. Обучение слепых и слабовидящих детей правильной ходьбе / Р. Н. Азарян. – Москва : Изд-во ВОСД, 1989 – 151с.
4. Айрапетьянц Э.Ш. Мозговые механизмы и эволюция восприятия пространства. / Э.Ш. Айрапетьянц, Б.Г. Ананьев – М., 1966, – Тезисы докладов на 17-м съезде психологов в Москве. Симпозиум 19.
5. Акимушкин В. М., Основы тифлологии. Психолого-педагогические основы социально-трудовой адаптации инвалидов по зрению / В. М. Акимушкин, И. С. Моргулис. – Киев, 1980. – 63 с.
6. Акшопина А. Я. Развитие пространственной ориентировки у детей со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития / А. Я. Акшопина, Г. В. Васина — М. : «Логос», 2008
7. Алексеев О. Л. Повышение эффективности ориентировки слепого в окружающей среде / О. Л. Алексеев. – Дефектология. 1991.– № 3. – С.5-8.
8. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М., АПН РСФСР, 1960.
9. Ананьев Б. Г. Пространственные различия / Б. Г. Ананьев. – Л., 1955. – 188 с.
10. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : «Просвещение», 1964. – 304 с.

11. Анохин П. К. Общие принципы компенсации нарушенных функций и их физиологические обоснования / П. К. Анохин. – М. : Медицина. – 1977. – 200 с.
12. Антропов Ю. А. Основы диагностики психических расстройств / Ю. А. Антропов, А. Ю. Антропов, Н. Г. Незнанов / Под ред. Ю. А. Антропова. – Москва : Изд-во «ГЭОТАР-Медиа», 2010. – 384с.
13. Батуев А. С. Функции двигательного анализатора. – Ленинград. – Изд-во ЛГУ, 1970. – 224 с.
14. Белоголовов А. Б. О слуховой ориентации в пространстве. // Журнал носовых и горловых болезней. – 1926, – № 9. – 10 с
15. Берестов И. С. О пространственной ориентировке человека и животного в окружающей среде. // Вопросы психологии. – 1956 – № 4
16. Бериташвили И. С. О пространственной ориентации слепых. / И. С. Бериташвили, Н. Г. Херхеулидзе // Сообщение АН ГССР /. – 1958 – т. 20 – № 6 – с. 707-710
17. Бериташвили И. С. О происхождении пространственной ориентации у человека. / И.С. Бериташвили, Н. Г. Херхеулидзе // Сообщение АН ГССР /. – 1958 – № 4 – с.481-490
18. Бехтерев В. М. Теория образования наших представлений о пространстве. – СПб, 1894. – 62 с.
19. Богуславская З. М. Особенности ориентировочной деятельности в процессе формирования первоначальных представлений у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1961. – № 3. – С. 93-101.
20. Бубнова Т. В. Исходные предпосылки дифференцированного обучения в школе слепых и слабовидящих. / В сб.: Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих (психологические и методические аспекты реабилитации) // сборник трудов, – Л. 1989. – с.58

21. Бубнова Т. В. Особенности формирования пространственных представлений у учащихся школ для слабовидящих и слепых // Дефектология, № 4. – 1970, - с.13 – 20

22. Бутько Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников : конспект лекций / Под ред. Т. С. Бутько ; Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина. – Брест: Издательство БрГУ, 2006. – 46 с.

23. Булкин В.А. Совершенствование пространственного восприятия инвалидов по зрению средствами физической культуры / В.А. Булкин, Е.Н. Ершова, С.Н. Мишарина и др. // Научно-методическое обеспечение физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры : сб. научных трудов – Челябинск, 1997 – с.147-151.

24. Бушурова В. В. О первоначальном формировании функциональной асимметрии рук в связи с дифференцировкой направлений пространства / В.В. Бушурова // Известия АПН РСФСР.– 1956.– Вып. 86. – с. 37-46.

25. Валитова И. Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста / И. Е. Валитова – Минск, 1999 – 161 с.

26. Васильева Н. Н. Монокулярные и бинокулярные механизмы пространственного восприятия у слабовидящих детей с заболеваниями сетчатки и зрительного нерва / Н.Н. Васильева, С.И. Рычкова, Г.И. Рожкова / Дефектология № 6, 2010 – с. 39-47

27. Венгер Л. А. О некоторых способах восприятия пространственных свойств в условиях ограниченного поля зрения / Л. А. Венгер / В кн. : Проблемы восприятия пространства и времени. – Л., 1961, – с. 30

28. Венгер Л. А. Развитие общих познавательных способностей как предмет психологического исследования / Л. А. Венгер. // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. / Под редакцией Л. А. Венгера - М., 1986 – с. 37-45

29. Венгер Л. А. Развитие способности к наглядно-пространственному моделированию / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 9 - № 3 – с.46-52.

30. Венгер Л. А. Формирование познавательных способностей в дошкольном детстве / Л. А. Венгер // Хрестоматия по детской психологии / Под ред. Г. В. Бурменской. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 264 с.

31. Веракса Н. Е. Формирование пространственно-временных представлений у дошкольников / Н. Е. Веракса // Воспитание, обучение и психическое развитие : Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР (г. Москва, 27 июня – 2 июля 1977 г.) Ч. 1. / Ред. В.В. Давыдов и др. – М., 1977. – с. 6-7.

32. Веракса Н. Е. Формирование пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста / Н. Е. Веракса // Авт. канд. пед. наук, – М, 1977. – 16 с.

33. Вихляев Ю. М. Управління і корегування напрямку руху у сліпих та учнів зі збереженим зором / Ю. М. Вихляев // Біохімічні, педагогічні, медико-біологічні та психологічні аспекти фізичного виховання та спорту. - Вісник № 112, ТОМ 1. - 2013. – с. 66 – 70. - Режим доступу : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2159

34. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : методичний посібник / Г. Беленька, Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Маршицька, С. Нечай, Г. Орлова, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр; за заг. ред. Н. Гавриш. – Харків : вид. «Мадрид», 2015. – 220 с. – Режим доступу : www.lib.iitta.gov.ua/10041/1/2.pdf

35. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский – М. : Педагогика, 1984. — Т.4. - 433 с.

36. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983.–368 с. – (Акад. пед. наук СССР).

37. Власова Т. А. Дети с нарушениями зрения / Т. А. Власова, М. Г. Певзнер / В кн. : О детях с отклонениями в развитии. – М. : Просвещение, 1973. – С. 32-46

38. Вовчик-Блакитная М. В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте / М. В. Вовчик-Блакитная // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. / Под ред. Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова, – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 78-83.

39. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. ; Под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.

40. Волкова Л. С. Задачи логопеда, работающего со слепыми и слабовидящими детьми / Л. С. Волкова // Материалы Всесоюзн. симпоз. по дошкольному воспитанию детей с нарушением зрения. – М., 1980. – С. 66-69.

41. Галкина О. И. Развитие пространственных представлений у детей в процессе начального обучения / О. И. Галкина // Проблема восприятия пространства и пространственных представлений / Под ред. Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 118-125

42. Гальперин П. Я. и Пантина И. С. Зависимость двигательных навыков от типа ориентировки в задании / П. Я. Гальперин, И. С. Пантина. / – Доклад АПН РСФСР, 1957. – С.35-38.

43. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка / П. Я. Гальперин – М., 1985. – 451 с.

44. Говорова Р. И. К вопросу о развитии пространственных представлений у дошкольников / Р. И. Говорова // Дошкольное воспитание. – 1974. – № 3. – С. 45-48

45. Говорова Р. И. К вопросу о развитии пространственных представлений у дошкольников / Р. И. Говорова. // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников : Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. – СПб., 1994.

46. Говорова Р. И. Развитие схематизированных пространственных представлений у детей дошкольного возраста : Автореф. на соиск уч. звания канд. пед. наук – М., 1975. –19 с.

47. Говорова Р. И., Дьяченко О. М. Формирование пространственной ориентировки у детей / Р. И. Говорова // Дошкольное воспитание. – 1975. № 9. – С. 55-58.

48. Голубева Н. И. Опыт изучения ориентировки ребенка в пространстве на первом году жизни / Н. И. Голубева // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. – М. ; Известия АПН РСФСР, 1956. – Вып. 86.– С. 19-36.

49. Горлач М. І. Філософія : підручник / М. І. Горлач – К., 2001.

50. Глебов В. А. Ориентировка незрячих в пространстве / В. А. Глебов – М. ВОС. 1985. – 52 с.

51. Горбань А. П. О формировании умения младших школьников ориентироваться в пространстве / А. П. Горбань // Журнал : Теория и практика физической культуры, 1965. – № 9. – С.64-69.

52. Горбачева Л. С. Роль игры в формировании пространственных представлений у дошкольников / Л. С. Горбачева // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 3. – С.32.

53. Григорьева Г. В. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушениями зрения / Г. В. Григорьева // Дефектология. – 1996. – № 4. – с.84-88.

54. Григорьева Г. В. Развитие ведущей формы общения у дошкольников с нарушениями зрения / Г. В. Григорьева // Дефектология. – 2001. – № 2. – С.76-83.

55. Григорьева Л. П. Особенности зрительного опознавания изображений слабовидящими детьми / Л. П. Григорьева // Дефектология. – 1984. – № 2. – С. 22-25.

56. Григорьева Л. П. Психофизиологические исследования зрительных функций нормальновидящих и слабовидящих школьников. – М., Педагогика, 1983.

57. Григорьева Л. П. Развитие восприятия у ребенка. / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, И. В. Блинникова, О. Г. Солнцева / Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе. – 2-е изд., дораб. – М. : Школьная Пресса, 2007. – 72с. : ил. – («Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Библиотека журнала» ; Вып. 41.)

58. Гудонис В. П. Как слепые оценивают навыки ориентировки в пространстве : сборник. Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими / В. П. Гудонис. – Л., ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1988.

59. Гудонис В. П. Теоретические предпосылки интеграции лиц с нарушенным зрением / В. П. Гудонис // Дефектология. – 1996. – С.2-7

60. Гутнов А. Э. Мир архитектуры : Лицо города / А. Э. Гутнов, В. Л. Глазычев. – М. : Молодая гвардия, 1990. – 408 с.

61. Гучас А. С. К вопросу об актуализации пространственных представлений в дошкольном возрасте / А. С. Гучас // В кн. : Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими. – Л., 1988. – С. 96-102

62. Денискина В. З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения / В. З. Денискина — Уфа : Изд-во Филиала МГОПУ им. М. А. Шолохова в г. Уфе, 2004. — 62 с.

63. Денискина В. З. Совершенствование навыков ориентировки в пространстве учащихся старших классов школ для слепых и слабовидящих детей : Методические рекомендации / В. З. Денискина – Уфа, БИПКРО, 1996.

64. Дети с глубокими нарушениями зрения. / Под ред. М. И. Земцовой, А. И. Каплан, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1967. – 376 с.

65. Дефектологічний словник : навчальний посібник / За редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К. : «МП Леся», 2011. – 528 с., – С.374 – 375

66. Діти з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / Н. М. Алєєва, Ю. В. Барінов та ін. / за наук ред. Є. П. Синьової, С. О. Рикова – К. : каф., 2016 – 212с.

67. Добромыслов А. Н. О формировании бинокулярного зрения у детей / А. Н. Добромыслов // Проблемы восприятия пространства и времени. – М., 1961.– С. 57-58.

68. Ермаков В. П. Обучение слабовидящих детей чтению графических изображений : Дидактический материал / В. П. Ермаков – М., 1987. – 140 с.

69. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогики : Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин / — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 240 с.

70. Ермаков В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения : справочно-методическое пособие для учителя / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин / — М. : Просвещение, 1987. – 191 с.

71. Жохов В. П. К вопросу оптимизации зрительной работы слепых и слабовидящих школьников. / В. П. Жохов, Т. З. Особова / Дефектология, 1985. – № 3. – С. 10-13.

72. Жохов В. П. Особенности интеллекта слабовидящих школьников / В. П. Жохов, Л. Л. Замулина, А. Г. Литвак / Дефектология. – 1987. – № 1. – С. 37-40

73. Жуйкова Т. П. Характеристика метода моделирования в формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста / Т. П. Жуйкова // Актуальные задачи педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). — Чита : Молодой ученый, 2012. — С. 41-44

74. Журавлёв В. П. Ориентировка в пространстве слепых детей / В. П. Журавлёв // Вопросы изучения и воспитания личности / № 5-6. – 1965. – С. 44-48 (67-85).

75. Журавлёв В. Ю. Развитие ориентировки в пространстве дошкольника / В. Ю. Журавлёв. – М. : Просвещение, 2004. – 290с.

76. Журов В. В. Загальне обґрунтування психокорекції інтермодального сприймання відкритого простору пізноосліпшими особами зрілого віку / В. В. Журов // Дефектологія. – 2000. – № 3. – С.32-36.

77. Журов В. В. Проблеми та шляхи корекції просторового орієнтування в незрячих / В. В. Журов // Дефектологія. – 1997. – № 4. – С. 12-17.

78. Журов В. В. Просторове орієнтування в реабілітації сліпих // Дефектологія. – 1997. – № 1. – С. 26-29.

79. Журов В.В. Сенсорно-перцептивний розвиток у системі навчання просторової орієнтації та мобільності інвалідів за зором / В. В. Журов // Дефектологія. – 1999. – № 2. – С. 41-44.

80. Журов В. В. Формування просторових образів середовища /паттернів/ у дослідженнях засобів орієнтування сліпих / В. В. Журов // Дефектологія. – 2001. – № 2. – С. 6-9.

81. Загальна психологія: підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2009. – 469 с.

82. Земцова М. И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения : Из опыта работы / М. И. Земцова – М. : Просвещение, 1978. – 91с.

83. Земцова М. И. Пути компенсации слепоты / М. И. Земцова – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956г. – 420 с.

84. Земцова М. И. Дети с глубокими нарушениями зрения : сб. ст. / М. И. Земцова, А. И. Каплан, М. С. Певзнер / – М., Просвещение, 1967. – 374 с.

85. Зимкина А. М. Об общих и частных механизмах компенсации нарушенных функций у человека / А. М. Зимкина // Труды научной сессии по дефектологии. – М., 1958г.

86. Золоткова Е. В. Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями развития / Е. В. Золоткова, Н. Г. Минева, И. В. Чумакова / – Саранск, 2004.

87. Ибаньес Р. Т. Формирование пространственной ориентировки у умственно отсталых дошкольников : Автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Ибаньес Тереса Ракель – М., 1990. – 17 с.

88. Изотова В. С. Методы работы по развитию речи младших слабовидящих дошкольников в процессе практической деятельности / В. С. Изотова – Душанбе : МП Тадж. ССР, 1988. – 45 с.

89. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л. Б. Ительсон – Владимир, 1972. – 264 с. – С. 115, с. 120. – Режим доступа : www.twirpx.com/file/344310/

90. Каплан А. И. Детская слепота. Цветовое остаточное зрение / А. И. Каплан – М. : Педагогика, 1979. – 200 с.

91. Каплан А. И. Офтальмологический аспект проблемы дифференцированного подхода к обучению детей с нарушениями зрения / А. И. Каплан // Дефектология. – 1973. – № 4. – С.8

92. Капранов В. З. К оценке локализации слабовидящими школьниками источника звука в пространстве / В. З. Капранов – «Дефектология». – № 4. – 1992 г. – С.14-18

93. Каразану В. И. Ориентирование в пространстве. // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников : Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. – СПб., 1994.

94. Каразану В. И. Формирование первоначальных географических представлений у детей старшего дошкольного возраста // дисс. на соиск. ст. кандидата пед. наук. – М., 1983.

95. Кардашук О. В. Семантичне поле простору : статус, структура, внутрішні зв'язки : Дис. канд. філол. наук : 10.02.01 / О. В. Кардашук. – Кіровоград, 1998. – 18 с.

96. Кардашук О.В. Семантичне поле простору як фрагмент мовної картини світу. / Наукові праці. – Т. 98. Випуск 85. – 2009. – С. 35 – 38

97. Карпова С. И. Особенности ориентировки на слово у детей. / С. И. Карпова, И. Н Колобова / – М. : изд. МГУ, 1978. – 165 с.

98. Касаткин Л. Ф. Коррекция недостатков физического развития и ориентирования в пространстве слепых детей. – М., Просвещение, 1980. – 112 с.

99. Касаткин Л.Ф. Пространственная и временная характеристика движений детей с глубокими нарушениями зрения. / Спец. Школа / – 1967. – вып. 3. – С. 19-23

100. Кэти Хайдт. Школа : руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. Ч. 2. Расширение функциональных возможностей зрения, пространственной ориентировки и сенсорной интеграции / Кэти Хайдт [и др.]. – М. : Центр лечебной педагогики, 2012. – 200с.

101. Колодная А. Я. Развитие дифференцировки направлений «правого» и «левого» у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1954. – Вып. 53. – С. 183-228

102. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М. : Педагогика, 1973. – 144 с.
103. Комендантов Г. Л. Физиологические основы пространственной ориентации. – Л., 1959.
104. Короленок К. Х. Экспериментальное исследование некоторых механизмов пространственной ориентировки в норме и патологии / К. Х. Короленок // Вопросы психологии : шестой год издания / Ред. Б. М. Теплов, М. В. Соколов. – 1960. – № 6 ноябрь-декабрь 1960. – С. 131-136
105. Костецька А. О. Медико-організаційна технологія оптимізації моніторингу порушень зору у школярів. - Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата медичних наук за спеціальністю 14.02.03. – соціальна медицина. – Національна медична академія післядипломної освіти імені П. Л. Шупика. – К., 2014. – 26 с.
106. Котырло Е.Ф. Освоение величины предметов детьми-дошкольниками // Проблема восприятия пространства и пространственных представлений / Под ред. Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — С. 84-88.
107. Крашенинников А.В. Жилые кварталы: учебн. пособие / А. В. Крашенинников. – М. : Высшая школа, 1988. – 87 с.
108. Кручинин В. А. Динамика возрастных изменений в пространственной ориентировке у детей с глубокими нарушениями зрения // Дефектология. – № 2. – 1988
109. Кручинин В.А. Методические рекомендации к проведению занятий по ориентировке в пространстве. / В. А. Кручинин, Л. И. Храпов/ – В кн. : Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции. – М., ВОС, 1990.

110. Кручинин В. А. Особенности развития пространственной ориентировки у слепых детей дошкольного возраста // Дефектология № 2. – 1989 – С. 59-63
111. Кручинин В. А. Психологические аспекты обучения ориентированию в пространстве и мобильности школьников с глубокими нарушениями зрения. / В. А. Кручинин, Л. И. Солнцева / – «Дефектология», 1992. – № 2-3. – С.11-17.
112. Кручинин В. А. Работа по совершенствованию сенсорно-перцептивной сферы у слепых детей на занятиях по физическому воспитанию и ориентировке в пространстве. – Дефектология. – № 6. – 1990. – С.47-50
113. Кручинин В. А. Роль слова и систем отсчёта в формировании навыков пространственной ориентации у слепых детей в процессе физического воспитания. / Физическое воспитание детей в спец. школах : Межвуз. сб. науч. трудов. – Горький, 1989. – С. 4 - 10
114. Кручинин В. А. Теоретические основы формирования пространственной ориентировки у слепых детей в процессе школьного обучения. – М., 1992. – 256 с.
115. Кручинин В. А. Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения в процессе школьного обучения. – СПб., РГПУ, 1991. – 184 с.
116. Кульбуш Е. А. Овладение пространством слепыми детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими : Межвузовский сб. науч. трудов. – Л., ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1988. – С.90-94
117. Лаврентьева Т. В. Развитие линейного глазомера у дошкольников. – М., Юнити, 2003. – 250с.
118. Лаврентьева Т. В. Формирование способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. – 1983. - № 7.

119. Лаврентьева Т. В. Формирование способности к наглядному моделированию при ознакомлении с пространственными отношениями // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. / Под ред. Л. А. Венгера ; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1986. — 224 с.

120. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1965. — С.537

121. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. — М., Просвещение, 1974. — 368 с.

122. Литвак А. Г. О соотношении понятий компенсации и коррекции // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. — Л., 1976

123. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие / А. Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. - СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. [Электронный ресурс]. URL: http://www.pedlib.ru/Books/3/0497/index.shtml#book_page_top (дата обращения : 21.11.2011).

124. Литвак А. Г. Пути развития тифлопсихологической теории компенсации / VI научная сессия по дефектологии. — М., 1971г.

125. Литвак А. Г. Тифлопсихология : учебн. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». — М. : Просвещение, 1985. — 208 с.

126. Логвиненко А. Д. Зрительное восприятие пространства. — М., МГУ, 2002. — 278с.

127. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. / второе дополненное издание. — М., 1969.

128. Любимов А. А. Ретроспективный анализ терминов, описывающих типы и виды пространства для коррекционного курса «Пространственная ориентировка». / А. А. Любимов, В. З. Денискина // Дефектология. — 2013. — № 2. — С. 16-22.

129. Любимов, А. А. Ретроспективный анализ содержания обучения ориентировке в пространстве инвалидов по зрению / А. А. Любимов // Дефектология. — 2012. — № 3. — С. 37–44.

130. Люблинская А. А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста. / А. А. Люблинская // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей : сб. ст. под ред. Ананьева Б. Г. — М. : «Известия АПН РСФСР», 1956. — Вып. 86. — 223 с.

131. Люблинская А. А. Очерки психического развития ребёнка : Ранний дошкольный возраст / Люблинская А. А.; АПН РСФСР. — М. ; Акад. пед. наук, 1959. — 539 с.

132. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника : пособие для учителя. — М., «Просвещение», 1977. — 224 с.

133. Малиновская Н. Д. Психология развития незрячих и слабовидящих людей // — 2001.

134. Миллер В. Ф. Обучение незрячих пространственной ориентации: метод. рекомендации для тифлопедагогов и работников социальных учреждений. — Бийск, БПГУ им. В. М. Шукшина, 2005.

135. Моргулис И. С. Вопросы ранней компенсации и коррекции дефектов, обусловленных зрительной недостаточностью детей. — В кн. : Некоторые вопросы воспитания и лечения детей дошкольного возраста с патологией зрения. — К., 1977.

136. Моргулис И. С. Значение сенсорных компонентов в двигательной ориентации слепых ребят. / Специальная школа. / В. 3. — 1964. — С.83-87

137. Мусейибова Т. А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста Текст // Дошкольное воспитание. — 1970. — № 3. — С. 36-40

138. Мусейибова Т. А. О содержании и системе работы по развитию пространственных дифференцировок у дошкольников / Дошкольное воспитание. – 1973. – № 9. – С.39-43.
139. Мусейибова Т. А. Ориентировка в пространстве / Дошкольное воспитание. – 1988. – № 8. – С. 17-25.
140. Мусейибова Т. А. Первые пространственные представления у детей дошкольного возраста// Дошкольное воспитание, № 4. – 1959. – С. 14-19
141. Мусейибова Т. А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста : Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. / Т. А. Мусейибова. - Л., 1964. - 19с.
142. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с. Режим доступа : http://pedlib.ru/Books/1/0161/1_0161-1.html.–
143. Мучник С. Р. Феномен бинокулярного зрения. – Наука и жизнь, 1979. – № 8. – С. 80-83
144. Нагаева Т. И. Нарушения зрения у дошкольников: Развитие пространственной ориентировки / Т. И. Нагаева. – Ростов н/Д , Феникс, 2008. – 92 с., – (Сердце отдаю детям).
145. Наумов М. Н. Обучение слепых пространственной ориентировке : учебное пособие для преподавателей реабилитационных центров по обучению незрячих и слабовидящих ориентированию и мобильности. – М., ВОС, 1982. – 120 с.
146. Невгамовні чомучки. Психологічні особливості дітей дошкільного віку / авт.-уклад. О. С. Нурєєва, З. І. Штейнфельд, – Харків, вид. група «Основа», 2008. – 253с.

147. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушениями зрения : Методическое пособие / Под ред. В. А. Феоктистовой. – СПб. : Образование, 1995. – 130 с.
148. Омелянович І. М. Розвиток просторового орієнтування в молодших школярів допоміжних шкіл. / дис. канд. пед. наук, – К., 2008.
149. Основы диагностики психических расстройств / Под ред. Ю. А. Антропова. – М., ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 384 с.
150. Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников / Под ред. А. И. Зотова, А. Г. Литвака. – Л., ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1974. – 210 с.
151. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Частина І. Науково-методичний посібник / авт. : Вавіна Л. С., Гудим І. М., Кондратенко С. В., Довгопола К. С., Нафікова Л. А. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 136 с. – С.111 - 118
152. Островская Е. Б. Формирование представлений о замкнутом пространстве у слепых и частичновидящих младших школьников. – Дефектология, № 2. – 1976. – С.54-57
153. Островская Е. Б. Формирование пространственных представлений у слепых младших школьников / Автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : (732) / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – Л., 1971. – 29 с.
154. Перепелкина Н. О. Игровое взаимодействие как средство формирования пространственного образа у детей дошкольного возраста. / Автореферат канд. пед. наук. – Калининград, РГУ им. И. Канта, 2008. – 180 с.
155. Першин В. Г. Рельефные пособия по ориентации и мобильности слепых в пространстве. / В кн. : Рельефная наглядность в системе обучения и эстетического воспитания лиц с нарушением зрения. – М., ВОС, 1985.
156. Петров Ю. И. Организация и методика обучения слепых ориентировке в пространстве. – М. : ВОС, 1988. – 80 с.

157. Петров Ю. И., Садчиков А. П., Блинникова И. В. Особенности ориентировки незрячих в пространстве: методическое пособие. / Ю. И. Петров, А. П. Садчиков, И. В. Блинникова /. – М., ВОС, 1989. – 35 с.

158. Петрова Е. В. Пространственная ориентация незрячих детей дошкольного возраста в процессе физического воспитания : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Е. В. Петрова. – СПб., 2000. – 145 с.

159. Петрова Е. В. Срочная адаптация детей со зрительной патологией к пространственно-двигательной деятельности. / Е. В. Петрова, В. Ф. Лутков // В сб. : Научные исследования и разработки в спорте. / Вестник аспирантуры, № 5 / – СПб., 1998. – С.141-144

160. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка / Пер с франц. и англ. ; Сост., комм., перевода Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с. – (Серия : «Психология : классические труды»)

161. Плаксина Л. И. Игры и упражнения для ориентировки в окружающем мире слабовидящих дошкольников. // Дефектология № 4. – 1991. – С. 68.

162. Плаксина Л. И. Как учить слабовидящего ребенка видеть и понимать окружающий мир // Воспитание слабовидящего ребенка в семье : сб. статей. – М., 1986. – С. 45-48.

163. Плаксина Л. И. Коррекционно-воспитательная работа по развитию пространственных представлений у детей с амблиопией и косоглазием. – В кн. : Аномалии развития и коррекционно-воспитательная работа при глубоком нарушении зрения у детей : сб. науч. тр. / АПН СССР. НИИ дефектологии ; сост. Н. А. Крылова и др. - М., 1980. - 109 с.

164. Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : учебное пособие. — М., РАОИКП, 1999. — Режим доступа : — http://pedlib.ru/books/3/0191/3_0191-1.shtml

165. Плаксина Л. И. Социальная адаптация ребенка с нарушением зрения в условиях сенсорного воспитания // Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения. / Под ред. Л. И. Плаксиной — М., ИКП РАО, 1995. — С. 5-28. // Институт коррекционной педагогики РАО «Социальная адаптация ребенка с нарушениями зрения в условиях сенсорного воспитания»

166. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушениями зрения. — М., Город, 1998. — 262 с.

167. Поддьяков Н. Н. Особенности ориентировочной деятельности у дошкольников при формировании и автоматизации практических действий. // Вопросы психологии. — 1960. — № 2. — С. 96–106.

168. Поддьяков Н. Н. Формирование у дошкольников способности наглядно представлять перемещения предметов в пространстве // Сенсорное воспитание дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца и А. П. Усовой. — М., АПН РСФСР, 1963. — С. 163-185.

169. Подколзина Е. Н. Игры и упражнения для обучения ориентировке в пространстве слабовидящих детей подготовительной к школе группы // Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушенным зрением / Под ред. Л. И. Плаксиной. — М., 1995. — С. 43 — 62. — Режим доступа : http://pedlib.ru/books/3/0254/3_0254-43.shtml

170. Подколзина Е. Н. Некоторые особенности коррекционного обучения детей с нарушением зрения // Дефектология.— 2001. — № 2.— С. 84-88.

171. Подколзина Е. Н. Обучение дошкольников с косоглазием и амблиопией применению схем в процессе зрительно-пространственной ориентировки // Дефектология. — 1994. — № 3. — С. 74-77.

172. Подколзина Е. Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения: методическое пособие. – М., ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. – 176 с.

173. Подколзина Е. Н. Формирование ориентировки в пространстве у дошкольников 3-х и 4-х лет с косоглазием и амблиопией : Автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.03 – М., 1998.

174. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике – М., Владос, 2002. – 352 с.

175. Подугольникова Т. А., Носова М. Ф., Козлова Е. А. Обучение дошкольников с нарушениями бинокулярного зрения ориентировке в микропространстве / Дефектология № 1. – 2011. – С. 73-79.

176. Попова С. В. Психолого-педагогический аспект формирования и коррекции восприятия пространства и навыков ориентирования у дошкольников 5 – 6 лет с нарушением зрения и речи // Сборник «Проблемы формирования ключевых компетентностей», 3-я республиканская научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых – Якутск, 2003. – С. 46

177. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения / Под ред. Л. И. Плаксиной – М., 1995. – М., Институт коррекционной педагогики РАО, – 1995. – «Социальная адаптация ребенка с нарушением зрения в условиях сенсорного воспитания»

178. Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. / Под ред. Б. Г. Ананьева и Б. Ф. Ломова. – М., АПН РСФСР, 1961. – С. 84-88.

179. Програма з просторового орієнтування // Програми для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з вадами зору. / За заг. ред. В. М. Ремажевської – Львів : Український бестселер, 2010. – 243 с., С.146 -159

180. Програмно-методичний комплекс. Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років. / Укл. Вавіна Л. С., Бутенко В. А., Гудим І. М. – Харків, 2013. – 261 с.
181. Психология. / Под ред. А. Г. Ковалева, А. А. Степанова, С. Н. Шабалиной. – М., Просвещение, 1966. – 452 с.
182. Психология воспитания детей с нарушением зрения. / Под ред. Л. И. Солнцевой, В. З. Денискиной. – М., Налоговый вестник, 2004. – 320 с.
183. Пустовалова Л. І. Шляхи соціалізації дітей з вадами зору. / Проблеми реабілітації (матеріали науково-практичної конференції, присвяченої 60-річчю Інституту фізичної культури і реабілітації). – Одеса, 2007. – С. 134–136
184. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1986. — 224 с.
185. Ремажевська В. М. Корекційна спрямованість навчання обслуговуючій праці учнів 5 – 10 класів школи сліпих : Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. – Київ, 1995. – 24 с.
186. Риков С. О. Проблеми спадкової патології очей у дітей і роль офтальмологів у її вирішенні. / С. О. Риков, О. М. Савіна /. – Таврический медико-биологический вестник, 2012. Т. 15. – № 4 (60). – С. 328 – 331.
187. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб., Питер, 2002. – 720 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»)
188. Рудакова Л. В. К вопросу об изучении зрительного восприятия дошкольников с амблиопией и косоглазием. - В кн. : Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей. (Психологические аспекты реабилитации.) – Л., 1982. – С. 85-93.
189. Рудакова Л. В. Коррекционная программа по пространственной ориентировке слепых дошкольников // Специальные коррекционные

программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения / Под ред. В. А. Феоктистовой. – СПб., 1995.

190. Рудакова Л. В. Коррекционно-педагогическая работа по развитию зрительного восприятия дошкольников с нарушениями зрения в условиях специального детского сада : Автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 1987. – 16 с.

191. Рудакова Л. В. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением. – М., 1995.

192. Рудакова Л. В. Основные направления работы специальных детских садов для детей с нарушениями зрения. – В кн. : Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. (Психологические и методические аспекты реабилитации.) – Л., 1982. – С. 74-85.

193. Рудакова Л. В. Психолого-педагогическое обоснование коррекционной работы по развитию зрительного восприятия дошкольников с нарушением зрения // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими : Межвуз. сб. науч. трудов. – Л., 1988. – С. 106-116

194. Савина Е. А. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития: пособие для педагогов-психологов. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 223 с.

195. Сазонтьев Б. А. К вопросу о развитии восприятия пространства и пространственных представлений у дошкольников // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / Под ред. Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова. – М. : АПН РСФСР, 1961. – С. 96-104.

196. Сборник учебных программ по курсу элементарной реабилитации слепых и слабовидящих. – СПб, 1998.

197. Сверлов В. С. Методика обучения слепых ориентировке в большом пространстве. / Краткое методическое пособие. – Москва, Лесная индустрия, 1969. – 167 с.

198. Сверлов В. С. Пространственная ориентировка слепых. – М., Учпедгиз 1951. – 261с.
199. Селезнева Е. В. Осознание ребенком с нарушением зрения своих сенсорных возможностей при восприятии окружающего мира // Дефектология. – 1996. – № 1. – С.67-73.
200. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте : учеб. пособие для высш. учеб. заведений. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 232 с.
201. Семёнов Л. А. Обучение ориентированию в пространстве и мобильности слепых учащихся начальных классов. / Л. И. Солнцева, Л. А. Семенов/ – М., ВОС, 1991. – 165 с.
202. Серпокрыл П. В. Использование зрения частичнозрячих и слабовидящих учеников // Известия АПН РСФСР. – М., 1959. – Вып. 96. – 138 с.
203. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения / Под ред., со вступ. ст. и примеч. В. М. Каганова. – М. : ОГИЗ, Гос. изд-во полит. лит., 1947. – 645 с.
204. Синьов В. М. Загальні та специфічні закономірності психічного розвитку дитини при нормальному та ушкодженому зорі. / Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К. : «МП Леся», 2010. – 779 с.
205. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : моногр. / Є. П. Синьова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 442 с.
206. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка : Підручник для студентів вищих навчальних закладів. / Є. П. Синьова, С. В. Федоренко / – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 325 с.

207. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : підручник. – К. : Знання, 2008. – 365 с. – (Вища освіта ХХІ століття)
208. Словник-довідник психіатричних термінів : Навчальний посібник / для студентів медичних вищих навчальних закладів ІV рівня акредитації / Г. М. Кожина, Г. О. Самардакова, В. І. Коростій, В. М. Сінайко та ін. / – Харківський національний медичний університет. – 2012.
209. Солнцева Л. И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения // Дефектология. 1998. – с.4- 9.
210. Солнцева Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М. : Полиграф-Сервис, 1997. – 121 с.
211. Солнцева Л. И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях // Дефектология. 2000. № 4. - С. 3–8
212. Солнцева Л. И. Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности / Л. И. Солнцева, Л. А. Семенов // Учебно-методическое пособие. – М., ВОС, 1989. – 87 с.
213. Солнцева Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. – М. : Педагогика, 1980. – 180 с.
214. Солнцева Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста : Автореферат диссертации на соиск. учен. степени доктора психологических наук). – М., 1978. – 43 с.
215. Солнцева Л. И. Система компенсации слепоты в раннем и дошкольном возрасте // Хрестоматия по истории тифлопедагогике. – М. : Педагогика, 1987. – С. 159-161
216. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. – М. : «Полиграф сервис», 2000. – 250 с.
217. Солнцева Л. И. Элементарное обучение ориентировке и мобильности в пространстве слепых детей / Л. И. Солнцева, Л. А. Семенов //

Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности. — М. : ВОС, 1989. — 76 с.

218. Солнцева Л. И., Хорош С. М. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста. . — М. : ВОС, 1983. — 68 с.

219. 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. — 2-е изд., испр. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.

220. Специальная психология : учебно-методический комплекс для специальности 030301.65 Психология / автор-составитель Е. А. Зоткина. — Самара : Изд-во «Универс-групп», 2007. — 212 с.

221. Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения. / Под ред. В. А. Феокистовой. — С.-Пб. : Образование, 1995.

222. Степаненкова Э. Я. К вопросу о формировании пространственных ориентировок у детей 5 – 6 лет в подвижных играх и упражнениях. // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников : Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. — СПб., 1994.

223. Столяр А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / под ред. А. А. Столяра. — М. : Просвещение, 1988. — 303с

224. Стребелева Е. А. Специальная дошкольная педагогика. — М., 2000.

225. Таймне И. П. Особенности выделения признаков восприятия предметов детьми с нарушениями зрения. М., 1991 - 164 с.

226. Тиновский И. Р. Обучение слепых детей ориентировке в звуковом поле при помощи технических средств. Кандидатская диссертация. - Свердловск, 1967 - 157 с.

227. Титова О. В. Слева – справа. Формирование пространственных представлений у детей с ДЦП. – М. : «Издательство «Гном и Д», 2004. – 56 с.

228. Тупоногов Б. К. Тифлопедагогические требования к современному уроку. – Калуга : Издательство Н. Бочкаревой, 1999. – 40 с.

229. Тринус К. Ф. Руководство по головокружениям и нарушениям пространственной ориентации. / К. Ф. Тринус, К. Ф. Клауссен / – Киев : «Нейро News : психоневрология и нейропсихиатрия». – 2013. – № 9 (54) – С. 50-59.

230. Тюковина Н. Г. Решение проблемы обучения ориентировки в макропространстве детей со зрительной депривацией в условиях специализированного сада / Н. Г. Тюковина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II междунар. науч. конф. - Уфа, 2012. Режим доступа : <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/60/2546/> – Назва з екрану.

231. Філософія. Природа, проблематика, класичні розділи : навчальний посібник / В. П. Андрущенко, Г. І. Волинка, Н. Г. Мозгова та ін. / За ред. Г. І. Волинки. – К. : Каравела, 2015. – 368 с.

232. Фонарёв А. М. Развитие ориентационных реакций у детей / А. М. Фонарёв. – М., «Педагогика», 1977. – 87 с.

233. Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах. /Под редакцией Л.И. Плаксиной. — Калуга: издательство «Адэль», 1998. — 140 с.

234. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / Под ред. А. А. Столяра. – М. : Просвещение, 1988. – 303 с.

235. Хализева Л. М. Овладение графическим моделированием пространственных отношений и его влияние на умственное развитие дошкольников : Автореф. канд. дисс. – М., 1979. – 21 с.

236. Ханзерук Л. О. Корекційний потенціал різних видів ігрової діяльності в навчанні школярів 1—4-х класів загальноосвітнього спеціального

закладу для дітей з інтелектуальним недорозвиненням. / Актуальні проблеми навчання і виховання дітей, які потребують корекції розумового розвитку [зб. матеріалів наук. дослідж. та метод. рек.] / упоряд. М. І. Грицан, І. П. Колесник ; Головне управління освіти і науки виконавчого органу Київміськради (КМДА). – К. : РВЦ КПДЮ, 2008. – (Серія «Столична освіта»)

237. Хопренинова Н. Г. Исследование пространственных представлений слепых. – М., 1953. – 165 с.

238. Хопренинова Н. Г. О формировании топографических представлений у слепых. Журнал «Дефектология», – № 4. – 1972. – С. 45-49

239. Хохрякова Е. В. Пространственная ориентация при ходьбе и её возрастные особенности. / Автореферат диссертации. – Благовещенск, 1963. – 23 с.

240. Шемякин Ф. Н. Исследование топографических представлений. Влияние поворота на 180 на топографические представления. – М. : Известия АПН РСФСР, Вып. 53. – 1954. – С. 229-264.

241. Шемякин Ф. Н. К психологии пространственных представлений // Учебные записки гос. научных исследований института психологии. – М., 1998. Учёные записки Государственного института психологии. Т.1., 1940. – С. 67-85.

242. Шемякин Ф. Н. Ориентация в пространстве. // Психологическая наука в СССР. Т.1. – М., 1959. – С.140-192. – Режим доступа : <http://www.hr-portal.ru/article/psikhologicheskie-zakonomernosti-razvitiya-prostranstvennogo-myshleniya>

243. Шемякин Ф. Н. О связи пространственных представлений с восприятиями. / В кн. : Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими. – Л., 1988, – С. 87-96

244. Шипицина Л. М. Интеграция в общество детей со специальными нуждами. Роль школы и семьи // Ребенок в современном мире. – СПб., 1994.

245. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

246. Ярмоленко А. В. Роль речи в отражении пространства // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / Под ред. Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова. – М. : АПН РСФСР, 1961. – С. 69-71.

247. Эрбек Ж. П. Ходьба по ориентирам для слепых и слабовидящих. (Обозрение европейских слепых). - 1976. – № 1(11) – 21 с.

248. Drake T. Mobility training in a program of social and vocational rehabilitation. Proceedings of the Rotterdam Mobility Research conference. – New York, 1965. – p. 99 - 104.

249. Kooyman W. Mobility problem and the use of the cane for persons. Proceedings of the Rotterdam Mobility research conference. – N.Y., 1965. – P.115-120

250. Kuczynska-Kwapisz J.Rehabilitacja osob niewidomych i slabowidzacych: przewodnik metodyczny. / J. Kuczynska-Kwapisz, J. Kwapisz / – Warszawa : Interart, 1996.

251. Kwapiszowie J. i J., Orientacja przestrzenna i poruszanie się niewidomych oraz słabowidzących : poradnik metodyczny, – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.

252. Spittler M. Games for the development of Pre- Orientation and mobility skills. The New Outlook for the Blind. – N.Y., 1975, vol.69, n.10, – P. 452-456.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика визначення рівня сформованості навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором

1. Вивчення сформованості навичок просторового орієнтування у напрямках простору (за методикою О.В. Титової)

Мета: визначити рівень орієнтування у напрямках простору за різних систем відліку.

Завдання: виявити навички орієнтування у схемі власного тіла, тілах інших людей, в напрямках простору відносно власного тіла, відносно інших об'єктів.

Наочний матеріал: предмети оточуючого замкненого простору, картинки з зображеннями людей у різних позиціях (вид ззаду, вид спереду). У верхній частині малюнка в однієї дівчинки в правій руці квітка, в хлопчика в правій руці прапорець, у дівчинки в лівій руці піраміда. В нижній частині малюнка у тих же дітей предмети в іншій руці: в дівчинки квітка в лівій руці, у хлопчика прапорець у лівій, в дівчинки піраміда в правій руці

Обладнання: бланки для фіксації результатів.

Організація обстеження: індивідуальна.

Процедура проведення: пропонується три серії завдань.

Перша серія завдань

Мета: виявити вміння визначати частини власного тіла та тіл інших людей, просторового місцезонашування частин тіла відносно різних його площин (горизонтальної, сагітальної та фронтальної).

Процедура проведення: педагог знаходиться навпроти дитини; у частині Б експериментатор задає питання з вказівкою на окремі частини власного тіла.

А)

– Покажи, де у тебе права рука?

- Покажи, де у тебе ліва нога?
- Скажи, де знаходиться у тебе голова? Ноги? Груді? Спина?

Б)

- Скажи, як називається ця частина мого тіла?
- Покажи, де у мене права рука?
- Покажи, де у мене ліве вухо?

Друга серія завдань

Мета: визначити вміння орієнтуватись з точкою відліку «від себе» у мікропросторі та у макропросторі.

Процедура проведення: досліджуваному пропонується визначити просторове розташування об'єктів у кімнаті, в якій він знаходиться на момент експерименту, з точкою відліку «від себе».

- Скажи, що знаходиться праворуч від тебе? Ліворуч? Позаду? Попереду? Вгорі? Внизу?
- Де знаходиться вікно? Двері? Стіл?

Третя серія завдань

Мета: визначити вміння орієнтуватися у просторових напрямках з точкою відліку «від предмета».

Процедура проведення: під час виконання дитиною завдань педагог повинен знаходитися навпроти дитини.

- Скажи, що знаходиться праворуч від мене? Ліворуч? Позаду? Попереду?
- Розглянь малюнок. У якій руці дівчинка тримає квітку?
- Покажи хлопчика, який тримає портфель в лівій (правій) руці.

Враховується вміння визначати парно-протилежні сторони на власному тілі та на тілі іншої людини; визначати просторові напрямки відносно іншого об'єкта, який знаходиться навпроти дитини.

Форми надання допомоги: навідні та допоміжні запитання.

Фіксація результатів: відповіді дітей фіксуються на бланках відповіді в графі –
I. «Напрямки простору»

2. Вивчення сформованості навичок орієнтування у просторових відношеннях між предметами (за модифікованими методиками О.М. Подколзіної, Л.І. Солнцевої, О.В. Титової).

Мета: вміння визначати просторові відношення між предметами, які наповнюють простір.

Завдання: виявити вміння визначати віддаленість предметів, їх розташування у просторі відносно один одного; здатність моделювати просторові відношення і переносити просторову ситуацію з картинки-плану.

Наочний матеріал: дрібні іграшки (коробка, кубик, башточка, лялька, машинка), індивідуальний фланелеграф, картинка-план.

Обладнання: бланки для фіксації результатів.

Організація обстеження: індивідуальна.

Процедура проведення: пропонується дві серії завдань.

Перша серія завдань

Мета: виявити вміння адекватно оцінювати глибину простору, визначати просторові відношення між предметами, розуміти просторові прислівники та прийменники, якими позначаються міжпредметні відношення.

Процедура проведення: дітям пропонується визначити змодельовані педагогом просторові відношення між предметами (коробка, кубик, башточка) на робочій поверхні індивідуального фланелеграфа. Педагог моделює кілька ситуацій:

А) іграшки розташовані на різній відстані від дитини:

- Назви, яка іграшка знаходиться ближче до тебе? Далі від тебе?

Б) башточка знаходиться у коробці, кубик – під коробкою:

- Де знаходиться кубик? Башточка?

В) коробка знаходиться між кубиком і башточкою:

- Де знаходиться коробка?
- Де, відносно коробки, знаходиться кубик? Башточка?

Оцінюється розуміння досліджуваними просторових прислівників та прийменників, якими позначаються міжпредметні відношення, вміння правильно розташовувати предмети в обмеженому просторі робочої поверхні.

Друга серія завдань:

Мета: виявити здатність адекватно сприймати просторові відношення і переносити просторову ситуацію з картинки-плану на реальний мікропростір.

Процедура проведення: дітям пропонується змоделювати заданий простір (розмістити іграшки на площині фланелеграфа) за картинкою-планом. Попередньо необхідно ознайомити з картинкою-планом: дитина впізнає предмети, які на ньому зображені, визначає їхнє місце розташування, співвідносить зображення з реальними предметами. Потім досліджуваному пропонують розташувати на фланелеграфі предмети так, як це показано на картинці-схемі.

- Що намальовано на картці?
- Де знаходиться кубик? Лялька? Башточка? Коробка?
- Розташуй іграшки на фланелеграфі так, як показано на картинці.
- Розкажи, де стоїть на фланелеграфі кубик? Коробка?

У ході виконання завдань враховується вміння визначати віддаленість предметів (далеко – близько, далі – ближче, високо – низько, вище – нижче); їх розташування у просторі відносно один одного (в, на, під, попереду, позаду, ліворуч, праворуч, між), розуміння і правильне використання термінів, які позначають просторові відношення; співвідносити предмети з їх площинними зображеннями на картинці-плані, вміння відтворювати задані просторові ситуації, словесно позначати просторові відношення між предметами.

Форми надання допомоги: навідні та допоміжні запитання.

Фіксація результатів: відповіді дітей фіксуються на бланках відповіді в графі – II. «Просторові відношення».

3.Визначення вміння орієнтуватись у замкнутому макропросторі за планом

Мета: визначити рівень сформованості навичок орієнтування у просторі за планом.

Завдання: виявити здатність до самостійного складання плану знайомого приміщення та орієнтування за його допомогою у макропросторі.

Наочний матеріал: геометричні фігури-замінники предметів, план знайомого приміщення

Обладнання: бланки для фіксації результатів.

Організація обстеження: індивідуальна.

Процедура проведення: проводиться 2 серії завдань.

Перша серія завдань

Мета: виявити вміння складати план знайомого замкнутого макропростору, використовуючи площинні замінники предметів – геометричні фігури відповідної форми.

Процедура проведення: Попередньо дитині пропонують уважно розглянути знайомий їй простір з мінімальним предметним наповненням (наприклад, кабінет тифлопедагога), визначити предмети, що його наповнюють, їхню форму та співвіднести з площинними геометричними фігурами-замінниками. В ході подальшого виконання завдання, дитину просять викласти план приміщення, розмістивши на аркуші паперу заздалегідь вибрані геометричні фігури-замінники.

Враховується вміння визначати і правильно словесно позначати форму та величину предметів, які наповнюють заданий простір, співвідносити їх із площинними геометричними формами-замінниками; правильно розташовувати

замінники на аркуші паперу; використовувати терміни з функцією просторового членування.

Друга серія завдань:

Мета: виявити вміння орієнтуватись у замкненому макропросторі (приміщення) за готовим планом.

Процедура проведення:

Попередньо дитину ознайомлюють з планом приміщення, в якому проходить експеримент. Далі досліджуваному пропонують знайти в знайомому приміщенні певний умовний предмет (іграшку) шляхом визначення місця, яке відзначене умовною позначкою на плані.

Під час виконання завдання враховується вміння співвідносити план з власним розташуванням у просторі, самостійно орієнтуватися за планом, співвідносити позначки на плані з об'єктами просторового наповнення.

Форми надання допомоги: навідні та допоміжні запитання.

Фіксація результатів: результат виконання фіксуються на бланках у графі – III. «Орієнтування за планом»

Отримані бали обчислюються за системою визначених формул з метою встановлення рівня.

4. Дослідження орієнтування в процесі пересування

Мета: визначити рівень сформованості навичок просторового орієнтування у процесі пересування в макропросторі.

Завдання: виявити стан сформованості образу реального знайомого макропростору, елементарних топографічних уявлень типу «карта-шлях», вміння визначати просторові орієнтири на базі полісенсорного чуттєвого сприймання.

Наочний матеріал: відсутній

Обладнання: бланки для фіксації результатів.

Організація обстеження: індивідуальна.

Процедура проведення: обирається добре знайомий дитині шлях, яким вона користується щоденно (наприклад, від групової кімнати до музичного залу, або кабінету тифлопедагога). Точкою відліку в усіх експериментах мають слугувати двері групового приміщення.

Перша серія завдань:

Дитині пропонують розповісти, як пройти до заданої точки (приміщення), послідовно описати маршрут – напрямки руху, їх зміну, назвати сенсорні орієнтири, які зустрічаються на даному маршруті тощо.

Друга серія завдань:

Дитині пропонують пройти описаний маршрут самостійно, коментуючи свою просторову діяльність під час пересування зі зміною напрямків.

Враховується вміння рухатись у заданому напрямку, утримувати та вчасно змінювати напрямок руху, правильно словесно позначати напрямки руху, їх зміну, визначати значущі просторові орієнтири, опираючись при цьому на всі можливі аналізатори, використовувати терміни з функцією просторового членування.

Форми надання допомоги: навідні та допоміжні запитання.

Фіксація результатів: відповіді дітей фіксуються на бланках відповіді в графі – IV. «Орієнтування в процесі пересування».

Додаток Б

**Анкета для вчителів початкових класів,
в яких навчаються першокласники зі зниженим зором**

1. Як Ви вважаєте, у слабозорих учнів Вашого класу достатній рівень сформованості навичок просторового орієнтування? _____

2. Чи мають труднощі діти зі зниженим зором під час орієнтування у школі (в класній кімнаті, коридорах, інших приміщеннях, на подвір'ї тощо)? _____
Які саме? _____

3. На Вашу думку, учням зі зниженим зором Вашого класу потрібна допомога під час самостійного пересування? _____
Яка саме? _____

4. Чи є труднощі в учнів зі зниженим зором вашого класу під час орієнтування на аркуші зошита, книги? _____
Які саме? _____

5. Чи мають проблеми в орієнтуванні на робочому місці діти зі зниженим зором Вашого класу? _____
Які саме? _____

6. Чи вдається дітям зі зниженим зором самостійно віднайти у класній кімнаті місце за Вашою словесною інструкцією? _____
У разі невдачі, чи звертаються вони по допомогу? _____
До кого? _____
7. Чи швидко запам'ятали учні зі зниженим зором Вашого класу маршрути до інших приміщень школи (до столової, роздягальні, спортивного залу, туалетної кімнати тощо)? _____

8. Де частіше знаходяться учні зі зниженим зором під час перерви (на робочому місці, у певній зоні класної кімнати, вільно пересуваються у межах приміщення класної кімнати, в коридорі, на шкільному подвір'ї)? _____

9. Чим займаються діти зі зниженим зором Вашого класу під час перерв? _____

- Їх поведінка є активною чи пасивною (опишіть)? _____

10. Чи беруть участь діти зі зниженим зором у рухливих іграх? _____

За чиєї ініціативи? _____
Наскільки активно? _____

11. Чи мають труднощі діти зі зниженим зором на уроках фізичної культури? ____
Які саме? _____

12. Як поводять себе учні зі зниженим зором під час колективних походів у
столову, до спортивного залу, на екскурсію тощо? _____

13. Чи висловлюють учні зі зниженим зором страх перед необхідністю
самостійно пересуватись приміщенням школи? _____

14. Чи часто звертаються учні зі зниженим зором до Вас чи однокласників по
допомогу за необхідності самостійного орієнтування? _____
Як вони висловлюють своє прохання? _____

15. Чи мають учні зі зниженим зором Вашого класу труднощі у взаємодії з
однокласниками? _____
Чому? _____

16. Чи є друзі серед однокласників у дітей зі зниженим зором? _____
Як давно діти почали товаришувати? _____

17. Які інші проблеми виникають в учнів зі зниженим зором під час
орієнтувальної діяльності? _____

18. Що, на Вашу думку, необхідно змінити чи ввести у зміст підготовки дітей у
спеціальних дошкільних навчальних закладах для подолання проблем у
просторовому орієнтуванні першокласників зі зниженим зором? _____

Додаток В

**Анкета для тифлопедагогів,
які працюють з дітьми зі зниженим зором дошкільного віку**

1. Якою програмою з розвитку просторового орієнтування у дошкільників зі зниженим зором Ви користуєтесь у своїй роботі? _____

2. Що Вам подобається в цій програмі, а що ні? _____

3. Чи є необхідність розробки окремої програми з розвитку просторового орієнтування для дошкільників зі зниженим зором? _____

4. Яку методичну літературу для проведення занять з розвитку просторового орієнтування у дошкільників даної категорії Ви використовуєте? _____

5. Чи є потреба у розробці методичних матеріалів для проведення занять з розвитку просторового орієнтування у дошкільників зі зниженим зором? _____
Яких саме? _____

6. Чи проводите Ви діагностику сформованості навичок просторового орієнтування у дошкільників зі зниженим зором? _____
Як часто? _____
Які параметри вивчаєте? _____

7. На Вашу думку, чи є відмінності у просторовому орієнтуванні дошкільників зі зниженим зором та їх сліпих однолітків? _____
Якщо так, то які? _____

8. Чи є відмінності у просторовому орієнтуванні дошкільників зі зниженим зором та дошкільників з нормальним зором? _____
Якщо так, то які? _____

9. Як часто Ви плануєте роботу з розвитку просторового орієнтування для дошкільників зі зниженим зором? _____

10. У якій формі Ви проводите корекційну роботу з розвитку просторового орієнтування у дошкільників зі зниженим зором? (як окремий етап корекційного підгрупового заняття, окреме корекційне заняття, інше) _____

11. Чи здійснюєте Ви індивідуальний підхід до дітей зі зниженим зором в процесі роботи з розвитку просторового орієнтування у дошкільників? _____
З урахуванням яких особливостей? _____

12. Які види орієнтувальної діяльності Ви розвиваєте у дошкільників зі зниженим зором? _____

13. На Вашу думку, чи потрібно формувати у дошкільників зі зниженим зором захисні та пошукові техніки, навички пересування з тростиною? _____
Які саме? _____

Чому? _____

14. Які проблеми і труднощі виникають у Вас під час організації та проведення роботи з розвитку просторового орієнтування у дошкільників зі зниженим зором? _____

15. Чи проводиться у Вашому дошкільному закладі робота з розвитку та закріплення навичок просторового орієнтування? Яка саме? _____

16. Ваші проблеми та пропозиції щодо покращення корекційної роботи з розвитку просторового орієнтування у дошкільників зі зниженим зором: _____

2. Таблиця визначення напрямків індивідуальної роботи з формування специфічних навичок просторового орієнтування при різних функціональних порушеннях зору

Порушена функція		Додаткові методики та техніки навчання
Поле зору	Центральне	1. Розвиток компенсаторних способів сприймання простору 2. Техніки захисту
	Периферійне	1. Розвиток компенсаторних способів сприймання простору 2. Техніки захисту 3. Пошукові техніки 4. Допоміжні технічні засоби
Світлова чутливість		1. Розвиток компенсаторних способів сприймання простору 2. Техніки захисту 3. Пошукові техніки 4. Допоміжні технічні засоби
Бінокулярний зір		1. Формування нестереоскопічних способів сприймання простору 2. Розвиток компенсаторних способів сприймання простору
Зорова фіксація		1. Розвиток компенсаторних способів сприймання простору
Окорухаюча функція		1. Формування нестереоскопічних способів сприймання простору 2. Розвиток компенсаторних способів сприймання простору
Кольоророзрізнення		1. Розвиток компенсаторних способів сприймання простору 2. Правила дорожнього руху

Додаток Е

Предметно-розвивальне середовище з сенсорного розвитку***Сектор розвитку зорово-дотикового аналізатора***

Використовуючи зоровий аналізатор, вчимо дитину сприймати 8 категорій: колір, форму, величину, тілесність, рух, спокій, віддалення, напрямок.

Завдяки дотику – 10 категорій (форма, величина, тілесність, рух, спокій, віддалення, напрямок, механічні і температурні властивості, протяжність простору). Поєднання зорового сприймання і дотику в дитини зі зниженим зором дає можливість сформувати цілісні образи, встановити просторові відношення між предметами.

Такий бісенсорний спосіб сприймання є досить ефективним у орієнтуванні в мікропросторі та замкнутому макропросторі.

Осередок розвитку зорово-дотикового аналізатора складається з:

- «Тактильного доміно» з різною фактурою поверхні: шорстка, гладенька, пухнаста, ребриста, пухирчата тощо (набір дерев'яних пластин);
- тактильних мішечків (м'який, твердий, пружний тощо);
- «цеглинок» з різною вагою;
- наборів «котушок» різних кольорів (хроматичні і ахроматичні еталони кольору з відтінками – до 9 відтінків кожного);
- наборів еталонів геометричних форм (пласких: квадрат, круг, трикутник, прямокутник, ромб, овал, багатокутники; об'ємних: куб, куля, циліндр, конус тощо);
- категорій величини (величина, висота, довжина, товщина, ширина);
- зразків з різними температурними характеристиками (холодний, теплий, гарячий) і вологістю (мокрый, вологий, сухий);

Сектор розвитку кінестетики (пропорецепції)

За допомогою м'язово-суглобових відчуттів можна визначити текстуру покриття поверхні шляху, рельєф, навіть через підошви взуття. Поєднання м'язово-суглобових відчуттів зі слуховим сприйманням звуку від взаємодії підошви з поверхнею надасть дитині зі зниженим зором додаткові можливості для безпечної самостійної орієнтувальної діяльності в макропросторі.

Для розвитку м'язово-суглобових і слухових відчуттів використовувались різні види покриття:

- у приміщенні: килимове покриття, дерев'яна підлога, лінолеум, керамічна плитка, гумовий килимок тощо;
- на ділянці: асфальтована доріжка, ґрунтова доріжка, бруківка, трава, доріжка з дерев'яного бруса, щебню, піску, тощо; ділянки з підйомами та спусками, горбами та ямками.

Сектор розвитку аудіального аналізатора

Слух дає можливість сприймати наступні категорії: місцезнаходження джерела звуку, напрямок поширення звуку, швидкість поширення звуку, впізнавання звуку і співвіднесення його з джерелом.

Осередок включає в себе:

- набори для гри з папером і фольгою для формування слухових уявлень про можливі дії з ними (різання паперу, рвання паперу, зминання паперу, фольги, шелест сторінок, які перегортають тощо);
- магнітофон з аудіозаписами найбільш розповсюджених звуків:
 - а) вулиці (сигнал автомобіля, звук гальм, заведення мотора автомобіля, звук машини, що їде (наближення та віддалення), звук кроків (наближення та віддалення), звук літака в небі тощо);
 - б) природи (шум моря, дзюрчання струмка, шум вітру, шум дощу, тріпотіння крил птаха, шелестіння листя, спів птахів (горобець, сорока, ворона, соловей,

- голуб тощо), звуки комах (джміль, коник-стрибунець, бджола, комар, муха тощо), голоси тварин і птахів (диких і свійських);
- в) побутові звуки (капання води з крана, шум води, що ллється з душу, дзвін посуду, шум від пылососа і підмітання віником, шум від дверей, що відчиняються (зачиняються) тощо);
- г) технічні звуки (стукіт молотка по різних поверхнях, робота дреля, звук від викручування лампочки, стукіт сокири, звук від пилки);
- д) музичні звуки – набори музичних інструментів і аудіозаписи (високі та низькі; тихі та гучні; різних інструментів (фортепіано, скрипка, барабан, труба тощо).

Сектор розвитку нюхового аналізатора

Нюх має досить важливе значення в просторовому орієнтуванні людей з глибокими порушеннями зору.

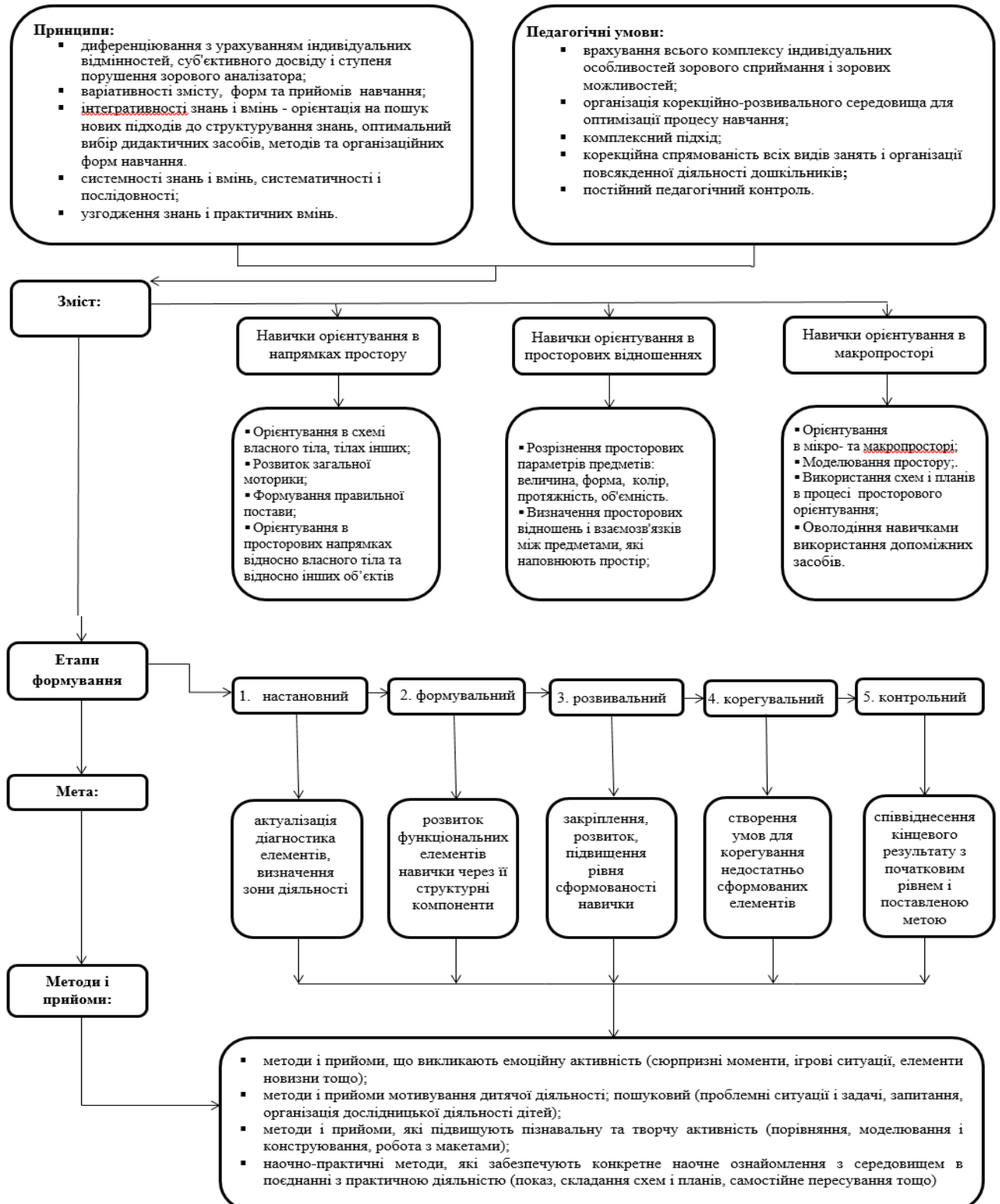
Запахи мають сигнальне значення. Нюх надає можливість дистантно отримати інформацію про об'єкти, їхні якості, про зміни в навколишньому просторі. Певні сталі запахи можуть слугувати орієнтирами під час просторового орієнтування.

В осередку розвитку нюхового аналізатора зібрані нюхові баночки з ароматичним наповненням (маслами, есенціями, спеціями тощо), які включають запахи:

- природи: квітів (бузок, конвалія, троянда тощо);
- харчові запахи: фруктів (яблуко, груша, вишня, кавун, ананас, мандарин тощо), овочів (кріп, цибуля, часник та інше за сезоном), кондитерські (ваніль, кориця, шоколад тощо);
- технічно-побутові запахи (мило, спирт, йод);
- запахи деяких промислових матеріалів (деревина, залізо, пластмаса, шкіра, гума тощо).

Додаток 3

Схема формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором

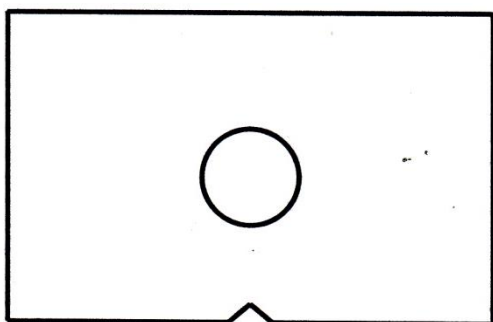


Зразки наочних дидактичних матеріалів

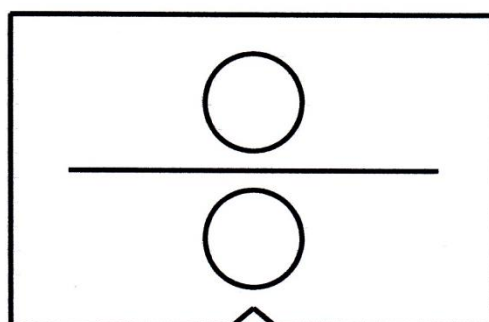
Орієнтування в напрямках.

I етап: Диференціювання основних просторових напрямків:

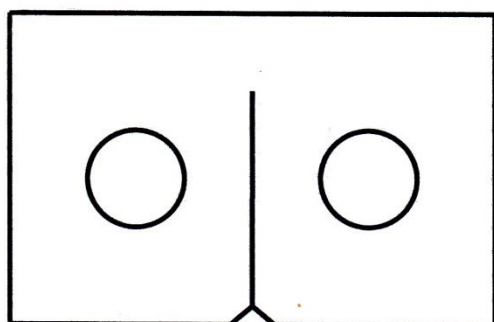
1. «в центрі»



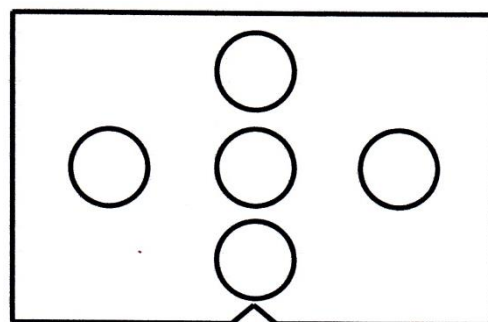
2. «вгорі – внизу»



3. «ліворуч – праворуч»

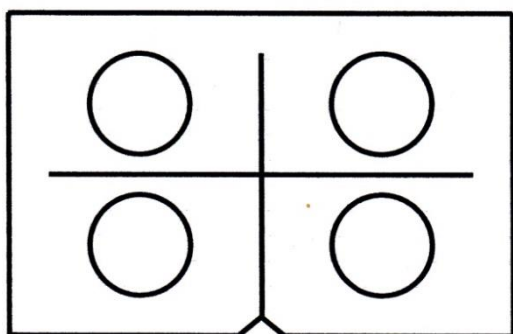


4. поєднання основних напрямків

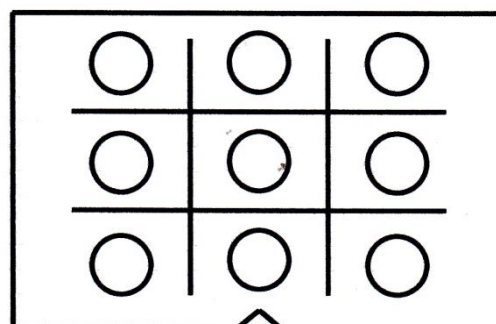


II етап: Диференціювання основних та проміжних просторових напрямків

1. «ліворуч вгорі», «праворуч вгорі»,
«ліворуч внизу», «праворуч внизу»

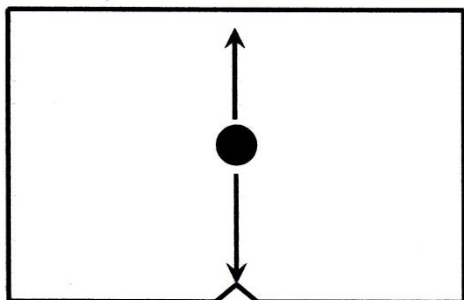


2. поєднання основних та
проміжних напрямків

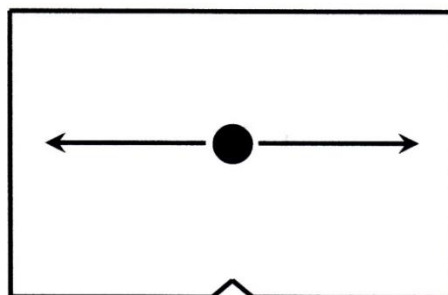


III етап: поетапне диференціювання основних та проміжних напрямків руху:

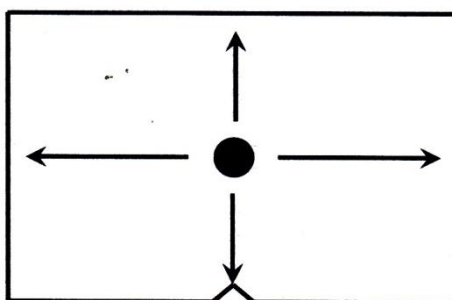
1)



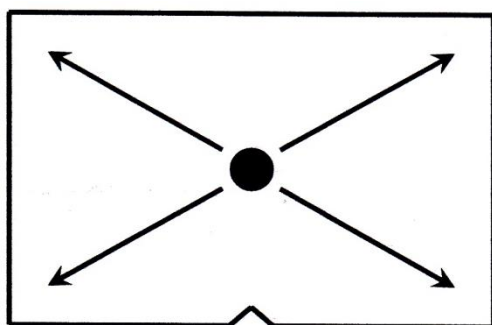
2)



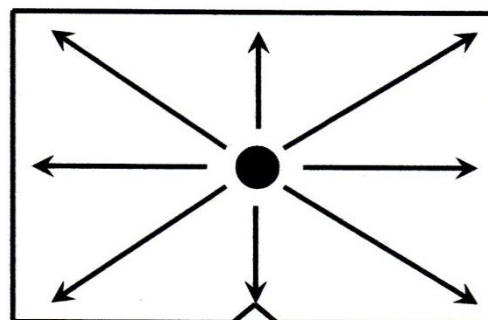
3)



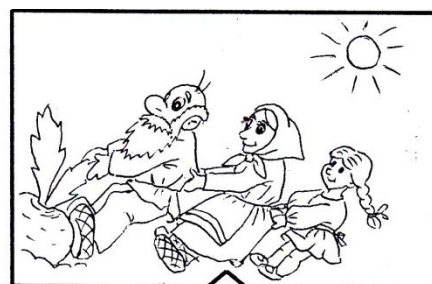
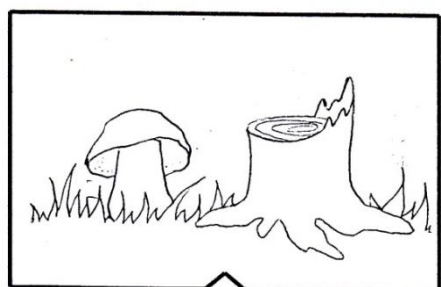
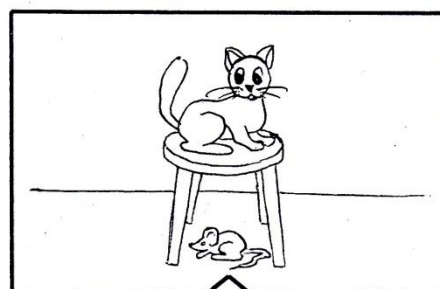
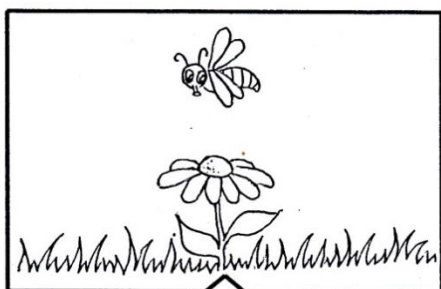
4)



5)

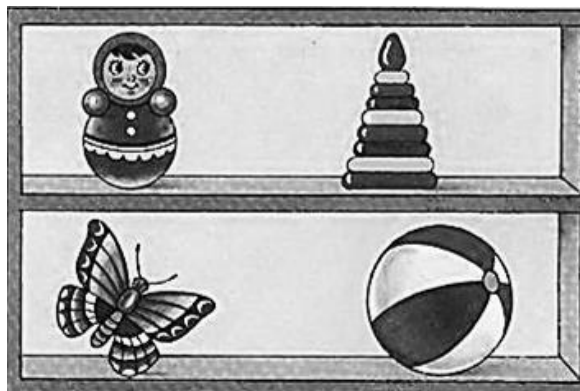


Орієнтування в міжпредметних просторових відношеннях.



Орієнтування за допомогою схеми і плану:

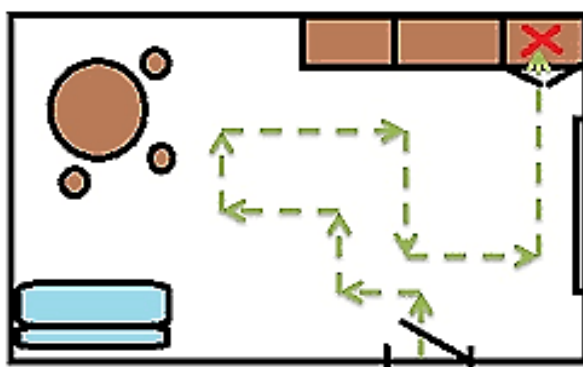
1. Визначення місця розташування об'єкта за схемою



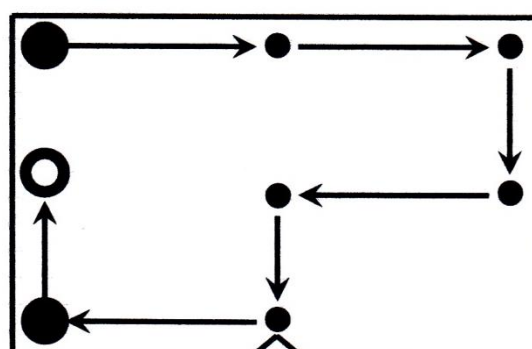
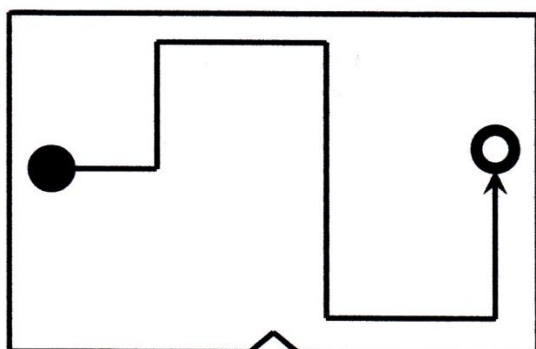
2. Розташування предметів відповідно до плану:



3. Пересування у замкнутому макропросторі за допомогою плану:



за допомогою схеми:

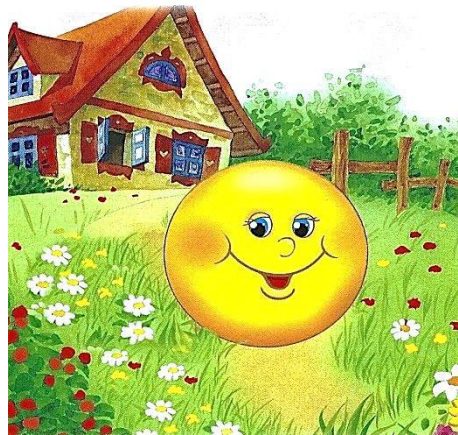


Формування прийомів визначення глибини простору за допомогою монокулярних просторових ознак предметів.

1. Оклюзія (перекриття предметом, що знаходиться ближче, частини більш віддаленого предмета):



2. Віддалення («знайомість розміру»):



3. Лінійна перспектива:



Додаток Л

Прибор «Паличковий екранний мотиватор»

