

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПОНИМАНИЮ СХЕМ ОКРУЖАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА

Ориентировка в пространстве одна из актуальных и трудных проблем входящих в социальную адаптацию детей с нарушением зрения. Дети, в особенности те, кто страдает глубокими нарушениями зрения спонтанно, независимо от взрослых не могут овладеть навыками пространственного ориентирования и нуждаются в систематическом, целенаправленном обучении.

В дефектологическом словаре дано следующее определение слова “ориентировка”: это выбор направления движения, умение разобраться в окружающей обстановке и составить по воспринимаемым признакам представление о расположении окружающих предметов.

Ориентировка в пространстве представляет собой сложную познавательную деятельность, в которой участвуют такие психические функции, как восприятие, мышление, память.

Недостаточность пространственных представлений у детей со зрительными патологиями проявляется в нарушении схемы тела: формировании представлений о ведущей руке, о частях лица и тела происходит значительно позже, чем у здоровых сверстников, выявляются затруднения при дифференциации правой и левой стороны тела. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, вверху, внизу) усваиваются только в ходе специального обучения. Дети с трудом определяют пространственную удалённость: понятия далеко, близко, дальше заменяются у них определениями: там и тут. Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения (под, над, около).

Значительная часть детей с трудом воспринимают пространственные отношения. Часто отмечаются оптико-пространственные нарушения. В этом случае детям трудно изображать геометрические фигуры, рисовать, писать. Нарушение оптико-пространственного восприятия в рисунках выражаются неправильной передачей пространственных отношений между отдельными предметами или их элементами, смещением рисунка относительно центра листа. При выполнении задания по словесной инструкции дети обычно не могут разместить предметы на листе в соответствии с инструкцией, а при срисовывании часто выполняют рисунок в зеркальном изображении.

Дети, страдающие глубокими нарушениями зрения спонтанно, независимо от взрослых не могут овладеть навыками пространственного ориентирования и нуждаются в организации оптимальных образовательных воздействий для преодоления трудностей пространственной ориентировки.

В программе Л.И. Плаксиной обучение детей с нарушением зрения выделено в отдельный раздел, который предполагает формирование ориентировочных навыков у дошкольников на всех возрастных этапах, начиная со второй младшей группы.

Цель раздела – сформировать навыки и умения пространственного ориентирования, развить мобильность ребенка с нарушенным зрением.

Основные задачи:

- формирование знаний о пространственном расположении частей своего тела, ориентировке в окружающем пространстве “от себя”, от другого человека;

- формирование навыков полисенсорного восприятия предметов, умения анализировать информацию, полученную с помощью зрения и сохранных анализаторов, объединять их в единый образ и применять в практической ориентировке;

- обучение ориентировки в микропространстве (на листе бумаги, тетради, книги, альбомного листа, на фланелеграфе, на поверхности стола и т.д.).

- обучение ориентировки в макропространстве (замкнутом – помещения группы, детского сада; открытого – участок группы, территория детского сада, ближайшая улица) с точкой отсчета “от себя”;

- обучение ориентировки в макропространстве (замкнутом и открытом) с точкой отсчета “от предметов” (“между предметами”);

- обучение моделированию предметно-пространственных построений, помещений детского сада, открытого пространства, чтению их схем, самостоятельному составлению схем;

- формирование у детей прочной связи слов, обозначающих пространственные признаки предметов, с их чувственным восприятием.

Обучение ориентировки в пространстве включается в общий коррекционно-образовательный процесс, является важнейшей его частью. Необходимым является целенаправленное систематическое обучение детей пространственному ориентированию, обеспечивающее обоснованную и прочную связь между различными видами детской деятельности.

Работа по развитию ориентировки в пространстве ведется всеми педагогами детского сада:

- воспитатель закрепляет и совершенствует те способы и приемы познания окружающего мира, умения ориентироваться в нем, которые сформированы у детей на занятиях тифлопедагога, учит пользоваться этими способами и приемами в самостоятельной деятельности (игровой, учебной, бытовой);

- учитель-логопед формирует у детей прочные связи слов, обозначающих пространственные признаки предметов с их чувственным восприятием;

- инструктор по физической культуре закрепляет умения ориентироваться в пространстве, дополняя зрительное восприятие пространства двигательными ощущениями;

- музыкальный руководитель упражняет детей в узнавании местоположения людей, предметов по звуковой характеристике, развивает слуховое восприятие.

Рассматривая любого ребенка как субъект образовательной среды с ограниченными возможностями развития, задача всех специалистов – организация оптимальных образовательных воздействий при учете

индивидуальных возможностей ребенка.

Содержание работы учитывает общие принципы обучения и воспитания принятые в дошкольной педагогике, а также специфические принципы, реализуемые в системе специального образования, в частности – принцип коррекционной направленности.

В процессе специального обучения ориентировке в пространстве детей с нарушенным зрением используются все общедидактические методы: наглядный, практический, словесный. Каждый из методов позволяет решить те или иные задачи обучения. Однако эффективность данной коррекционно-педагогической деятельности, как любого процесса обучения, обусловлена использованием названных методов в комплексе.

Специфика использования и сочетания методов обуславливается тем, что развивать ориентировку в пространстве можно только в условиях, когда ребенок активно выполняет различные зрительные действия и операции. Методические приемы имеют компенсаторно-коррекционную направленность.

Ориентировка в пространстве — это очень ёмкое понятие. Оно включает в себя ориентировку в большом и малом пространстве. В понятие пространственной ориентации входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно ориентирующегося.

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

Обучение ориентировки в пространстве включает **4 этапа**. Каждый этап представляет серию усложняющихся заданий.

На 1-м этапе необходимо создать у детей четкие представления о своем теле и его симметричности, о пространственном расположении его частей; обучить их пространственной ориентировки “на себе”.

Задача 2-го этапа – дать детям представления о том, что собственное тело является точкой отсчета при ориентировке в окружающем пространстве, то есть “от себя”.

3-й этап: обучение детей моделированию предметно-пространственных построений.

4-й этап: обучение ориентировке в пространстве с помощью схем.

В дошкольном возрасте ребенок овладевает словесной системой отсчета по основным пространственным направлениям: вперед — назад, вверх — вниз, направо — налево.

В школьные годы дети овладевают новой системой отсчета — по сторонам горизонта: север, юг, запад, восток.

Далее мы более детально рассмотрим, как происходит становление ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста.

Первый этап - ориентация в предметно-пространственном окружении “на себе”.

Дети овладевают ориентировкой “на себе” в младшем дошкольном возрасте. Она включает знание отдельных частей своего тела и лица, в том числе симметричных (правая или левая рука, нога и т.д.).

Умение ориентироваться “на себе” - предпосылка, необходимая для перехода к следующей программной задаче - учить детей ориентироваться на другом человеке, на предметах. Однако ориентировка на человеке, на предметах возможна только на основе знания схемы собственного тела. Ребенок как бы мысленно переносит ее на другие объекты и по аналогии выделяет на другом человеке, на предметах.

При обучении ориентировке на собственном теле используются следующие приемы: зрительно-осязательное обследование ребенком своего тела; рассматривание ребенком себя в зеркале (если у ребенка достаточно высокая для этого острота зрения); нахождение и называние частей своего тела; соотнесение ребенком частей своего тела с телом другого ребенка; словесное обозначение их пространственного расположения; зрительно-осязательное обследование ребенком куклы; выделение и называние частей ее тела; словесное обозначение их расположения.

Особое внимание уделяется умению детей различать правую и левую стороны “на себе”, так как ориентировка именно в этих направлениях является необходимой основой освоения не только своего тела, но и пространства вокруг себя. В обучении используются реальные чувственные ощущения детей. Например, левая сторона тела связывается с расположением сердца. Дети прикладывают к груди руку, находят сердце, слушают, как оно бьется. Используется система меток: аппликационные изображения, "кружки, цветы, флажки, бантики и т.д. Их прикрепляют на одежду и объясняют ребенку, что эта сторона его тела — левая.

Во-первых, умение выделять противоположные стороны сначала на себе, а затем на другом человеке, на предметах позволит ребенку овладеть в дальнейшем ориентировкой не только “от себя”, но и от любых других объектов, от другого человека. Во-вторых, эти знания и умения необходимы для распознавания пространственных отношений между предметами, о которых мы судим на основе их соотнесенности к сторонам - передним (лицевым), боковым, верхним и т. д. И в-третьих, ориентировка в пределах даже весьма ограниченного пространства (групповая комната или часть помещения, площадь стола, лист бумаги и др.) предполагает знание основных направлений.

Второй этап - ориентация в предметно-пространственном окружении “от себя”.

На этом этапе важно, чтобы у ребенка сформировалось представление о сторонах и частях тела человека, а также его лица. Здесь так же, как и при формировании представлений о величине, необходимо давать сразу же словесное обозначение формируемого представления. При заучивании названий правой и левой рук ребенку следует сказать, что каждая из рук имеет свое название. Они отличаются только этим. Ни в коем случае педагог не должен связывать название рук с их деятельностью, например, нельзя

говорить: “Правая рука - та, которой ты держишь ложку или рисуешь”. Правильно сделать следующее: маркировать ведущую руку (например: привязать бантик, надеть на запястье резинку для косичек) и назвать ее соответствующим словом (правая или левая рука).

Чтобы сформировать понятия “вперед”, “сзади”, “вверху”, “внизу”, “справа”, “слева”, следует связать их с конкретными частями тела, например: вперед (лицо) - сзади (спина), вверху (голова) - внизу (ноги), правая рука (справа) - левая рука (слева). Важно также научить ребенка различать парные части тела. С этой целью могут быть использованы различные детские стихотворения и игры.

Особенностью формирования пространственной ориентировки в младшей группе является опора на чувственную основу, накопление практического опыта. В обучении широко используются объяснения, указания, упражнения, игры-занятия, дидактические и подвижные игры. Ознакомление со взаимно-обратными направлениями осуществляется попарно: вверх — вниз; слева — справа и т. д.

У детей, имеющих нарушение, медленнее происходит усвоение направлений “слева-направо”, чем “вверх-вниз”. Поэтому необходимо упражнять детей в размещении материалов и пособий на столе во время занятий. Например, разместить цветные карандаши от себя, счетные палочки – справа, лист бумаги – посередине.

Для обучения ориентировке в окружающем пространстве с точкой отсчета “от себя” педагог формирует у детей навыки использования зрения в ориентировке, развивает умение выделять различные ориентиры (световые, цветовые, звуковые, осязательные). Основой обучения на этом этапе является соотнесение расположения игрушек и предметов с уже освоенными направлениями собственного тела. Большое внимание уделяется усвоению понятий “близко—далеко”, “ближе — дальше”. Дети упражняются в зрительной оценке расстояний в ходе игр и упражнений: “Какая игрушка дальше, какая ближе?”, “Где стоит игрушка?”, “Кто из детей стоит близко, а кто далеко?”. Эти упражнения достаточно сложны для детей с нарушенным зрением, поэтому зрительное восприятие пространства необходимо дополнить двигательными ощущениями. Например, тифлопедагог предлагает ребенку пройти до игрушки и сосчитать, сколько шагов он сделал. Затем пройти до другой игрушки, также считая шаги, и сравнить, до какой игрушки он сделал больше шагов. Для развития полисенсорного восприятия пространства необходимо научить детей узнавать по звуковой характеристике различные игрушки, предметы, действия окружающих. Дети упражняются в узнавании предметов с помощью зрения и осязания, а затем определяют их расположение в пространстве с помощью слухового восприятия. Они учатся выделять, анализировать и использовать в практической ориентировке любую информацию. Так, внимание детей обращается на запахи, свойственные определенным предметам или сопровождающие какие-то явления природы (например, запах осенних листьев), на температурные изменения в разных помещениях (так, на кухне

жарко, а в кабинете врача прохладно).

Следующим этапом коррекционного обучения является формирование у детей умений создавать простейшие модели пространственных отношений между игрушками, предметами и их заместителями. Проводятся занятия, на которых дети учатся обследовать пространство, которое им предстоит моделировать. Такие занятия проходят индивидуально в форме дидактических игр: “Кукла купила себе мебель”, “Кукла переезжает на новую квартиру” и т.п. Сначала ребенок рассматривает и обследует осязательно макет кукольной комнаты и предметы кукольной мебели. Своими инструкциями и вопросами педагог направляет зрительно-осязательное восприятие ребенка, активизирует его деятельность, поддерживает интерес. При обследовании с помощью осязания макета кукольной комнаты и предметов мебели он берет руки ребенка в свои и направляет движения, помогая воспринять форму, особенности строения каждого предмета. Затем предметы кукольной мебели размещаются ребенком на макете. Все действия ребенка и педагога сопровождаются словесными пояснениями с постепенным вовлечением в это ребенка. Позже, опираясь на сформированные у детей навыки, можно перейти к обучению моделированию пространственных отношений с использованием предметов-заместителей. Детям дается представление о том, что вместо предметов кукольной мебели можно использовать детали строительного материала. С помощью тифлопедагога дети выбирают, какой строительной деталью можно заменить тот или иной предмет мебели для кукольной комнаты, соотносят их форму с формой деталей. Овладев навыками моделирования микропространства, дети используют их при моделировании макропространства (например, кабинета тифлопедагога).

Обучение детей ориентировке в пространстве с использованием схем является следующим, **более сложным этапом работы**. Проводится оно последовательно по следующим направлениям: обучение ориентировке в пространстве по картинке-плану; знакомство с условными (схематичными) изображениями предметов; формирование умения соотносить расположение в пространстве реальных предметов со схемой; обучение самостоятельному составлению простейших схем замкнутого пространства.

Задачи обучения пространственному моделированию можно реализовать с помощью определенных заданий:

- Конструирование по образцу.
- Конструирование по модели (рисунку).
- Рассмотреть уже готовую постройку, проанализировать ее и построить аналогичную.
- Конструирование по заданным условиям.
- Построить, например арку, из определенных деталей и др.

На этом этапе у детей формируют навык составления разрезных картинок. В начале ребенку можно предложить разрезные картинки без фона, т.е. вырезанные по контуру. Например: составление картинки, изображающей предмет без фона, из 2, 4 частей. При этом части картинки

могут быть разделены горизонтально, вертикально, наискосок.

Затем предлагаются к составлению картинки, изображающие предмет с фоном, из 2, 3, 4, 6, 9 частей. Важно, чтобы родители сопровождали собственные действия правильными терминами, определяющими местоположение каждой из частей. Затем, когда у ребенка этот навык сформируется, можно ему предлагать задания на составление сюжетных картин по контурному изображению из 9, 12 частей.

Закрепить сформировавшиеся навыки можно с помощью составления сюжетных картинок из 4, 6, 9, 12 предметных кубиков или кубиков Никитина (кубиков Кооса). Хороший результат дает также конструирование из геометрических форм и палочек предметных изображений. С этой целью родители могут использовать дидактические пособия “Геометрическое лото”, мозаики из геометрических форм. С детьми можно изготавливать также предметные аппликации из готовых геометрических фигур.

Для обучения детей ориентировке в пространстве по картинке-плану подбираются крупные цветные картинки с реалистическим изображением игрушек, расположенных в микропространстве (например, на столе, на полке). Дети учатся размещать игрушки в реальном пространстве так же, как на картинке-плане. На следующих занятиях дети получают представление о том, что каждую игрушку или предмет можно изобразить условно, схематично, с помощью контура. Условные (контурные) изображения, с которыми знакомятся дети, должны быть очень простыми, точными, передавать основную форму и строение игрушек и предметов, то есть легко узнаваемыми. Схемы замкнутого пространства также должны быть простыми. Например, на одной из них условное изображение стола (вид сбоку) и расположенных на нем трех игрушек слева, справа и посередине). Следующая схема изображает стол так, как дети видят его сверху. На ней изображено уже пять игрушек. Постепенно педагог знакомит детей с более сложными схемами (кукольной комнаты, игрового уголка, кабинета тифлопедагога и т.д.).

Дети учатся соотносить расположение предметов в реальном замкнутом пространстве со схемой. Например, предлагаются следующие задания: “Найди в кукольной комнате (в игровом уголке, в кабинете) предметы, изображенные на схеме”, “Найди на схеме изображение окна (двери, шкафа, стола и т.д.)”, “Расскажи, где расположен предмет, изображенный на схеме”, и т.д. Детям задаются вопросы, побуждающие их использовать пространственную терминологию. Например: “С какой стороны от тебя стоит шкаф с игрушками?”, “С какой стороны на столе стоит игрушка?”, “Где ты нашел игрушку?”. Формирование у дошкольников с нарушением зрения навыков самостоятельного составления схем пространства является завершающим этапом коррекционной работы по обучению ориентировке в пространстве. Сначала педагог учит детей рисовать условные (контурные) изображения игрушек и предметов мебели. С этой целью используются трафареты. Позже дети учатся рисовать контурные изображения по точкам. Далее задания усложняются. Каждому ребенку дается лист-схема (например,

схема стола). На ней дети рисуют условные изображения игрушек, которые расположены на столе перед ними. Предварительно дети рассматривают и обследуют с помощью осязания стол с игрушками, рассказывают, как они расположены. Приобретенные детьми навыки работы со схемами способствуют развитию их пространственного мышления, что значительно облегчает зрительно-пространственную ориентировку. Представления об окружающем пространстве расширяются. Дети овладевают навыками свободного самостоятельного ориентирования не только в знакомых помещениях (в группе, спальне), но и в незнакомом замкнутом пространстве.

Остановимся подробнее на ориентировке детей дошкольного возраста с нарушением зрения на листе бумаги.

Ориентировка на листе бумаги - важный этап в подготовке ребенка к школе. Здесь вводятся понятия: посередине, в центре, верхняя и нижняя стороны, правая и левая стороны, верхний правый угол, верхний левый угол, нижний левый угол, нижний правый угол. Трудности формирования пространственных понятий можно облегчить с помощью игры. Нужно взять чистый лист плотной белой бумаги и нарисовать на нем следующее, сопровождая действия речью: “Сейчас мы рисуем дом. Он большой и находится в центре. Скажи, где находится дом? Правильно, он находится в центре. Вверху над домом плывут облака. Где находятся облака? Правильно, вверху”. Далее таким же образом ребенка знакомят и с другими понятиями. “Внизу находится озеро... Справа от дома стоит ель..., а слева береза... В левом верхнем углу мы нарисуем солнышко..., а в правом верхнем птичек... В левом нижнем углу мы посадим цветочки..., а в правом нижнем у нас появились грибочки...” Затем у ребенка можно спросить, где находится тот или иной предмет, изображенный на рисунке. Закрепить усвоенные представления можно с помощью различных заданий. Например: ребенка просят расположить в центре листа круг, вверху квадрат, внизу овал, справа треугольник, слева прямоугольник. Родители не должны забывать о речевом оформлении задания.

Далее следует обучить детей строчному размещению на листе знаков, геометрических фигур, элементов рисунка. Для этого также берется чистый лист белой бумаги, лучше альбомной. На листе маркируется левый верхний угол. Это точка отсчета. Там может быть нарисовано солнышко или любой другой предмет. Важно, чтобы ребенок запомнил, где находится точка отсчета, откуда нужно начинать раскладывать элементы узоров, орнаментов, геометрических фигур (а затем и букв или цифр).

Ребенка следует учить размещать узор относительно исходной точки отсчета в границах “малого пространства”, листа бумаги. Можно предложить обвести по трафаретам геометрические фигурки. Так же вводятся понятия: вокруг, выше, ниже, правее, левее.

Овладение ориентировкой в пространстве дошкольников с патологией зрения процесс сложный и длительный, требующий от педагогов настойчивости и терпения, и, конечно же, огромного желания помочь малышу адаптироваться к условиям жизни на ограниченной сенсорной

основе.

Таким образом, в результате проведенного обучения, представления детей дошкольного возраста с нарушением зрения об окружающем пространстве расширяются. Дошкольники овладевают навыками свободного самостоятельного ориентирования не только в знакомых помещениях, но и в незнакомом замкнутом пространстве.