

Индивидуальная работа по развитию ориентировки в пространстве с дошкольниками, имеющими нарушения зрения в условиях общеобразовательной группы

Дружинина Л. А.

Аннотация

В статье рассматриваются результаты экспериментальных исследований состояния ориентировки в пространстве детей с нарушенным и нормальным зрением. Представлены задачи и содержание программы IV вида по развитию ориентировки в пространстве. Даны рекомендации к её реализации в условиях общеобразовательного учреждения по оказанию индивидуальной коррекционной помощи детям с нарушениями зрения

Ключевые слова

Дети с нарушениями зрения, ориентировка в пространстве, индивидуальная коррекционная помощь.

Individual work on orientation development in space with the pre-school children having eyesight abnormalities in the conditions of a general educational group

Druzhinina L.A.

Annotation

In the article the results of experimental researches of condition of orientation in space of children with abnormal and normal eyesight are considered. The tasks and the content of the program of the IVth kind of orientation development in space are presented. Recommendations to its realisation in the conditions of educational institution of individual correction help to children with visual impairment are given.

Key words

Children with visual impairment, orientation in space, individual correction help.

Сведения об авторе

Дружинина Лилия Александровна, к. п. н., доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета

e-mail: andruzhinina @ jandex. ru

ДОШКОЛЬНИКИ, ИМЕЮЩИЕ НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ

Индивидуальная работа по развитию ориентировки в пространстве в условиях общеобразовательной группы

В статье рассматриваются результаты экспериментальных исследований состояния ориентировки в пространстве детей с нарушенным и нормальным зрением. Представлены задачи и содержание Программы специальных (коррекционных) учреждений IV вида для дошкольников с нарушениями зрения (под ред. Л.И. Плаксиной) по развитию ориентировки в пространстве. Даны рекомендации по ее реализации в условиях общеобразовательного учреждения с точки зрения оказания индивидуальной коррекционной помощи детям с нарушениями зрения.

Ключевые слова. Дети с нарушениями зрения, ориентировка в пространстве, индивидуальная коррекционная помощь.

Одной из актуальных проблем социальной адаптации детей с нарушениями зрения является процесс формирования у них пространственной ориентировки, которая осуществляется на основе непосредственного восприятия пространственных категорий (местоположение, удаленность, пространственные отношения между предметами) с их обязательным словесным обозначением.

Ориентировка, как указано в дефектологическом словаре, – это выбор направления

движения, умение разобраться в окружающей обстановке и составление по воспринимаемым признакам представления о расположении окружающих предметов. Ориентировка – сложная познавательная деятельность, в которой участвуют различные психические функции: узнавание, восприятие, наблюдение предметов и явлений, воспроизведение прежних представлений, мышление и т.д. В тифлологических исследованиях способность детей с нарушениями зрения к ориентировке в пространстве характеризуется в том числе общностью проявления специфических затруднений, обусловленных патологией зрения.

В.З. Денискина, В.С. Сверлов, Е.Б. Островская, Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина, Л.А. Семенов, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова и др. показали, что успешность интеграции ребенка с нарушениями зрения в социум во многом зависит от его способности самостоятельно ориентироваться в быту, на улице, в общественном транспорте, свободно передвигаться в окружающем пространстве. Л.И. Плаксина справедливо подчеркивает: зрительный дефект вызывает у ребенка в процессе речевых обозначений пространственных признаков и при ориентировке в пространстве затруднения и отставания различной степени.

В ходе проведенного нами исследования мы сопоставляли детей с нарушениями зрения с детьми с нормальным зрением. Нами были использованы диагностические методики, разработанные Л.А. Венгером, Н.Н. Поддяковым, Л.И. Солнцевой, Л.И. Плаксиной, Е.Н. Подколзиной. Детям предлагались задания, по результатам выполнения которых определялся уровень их ориентировки в пространстве. Это позволило нам разделить детей на три уровня успешности с точки зрения овладения ими пространственной ориентировкой.

• Детей, которые выполняют задания педагога быстро и правильно (18%), мы отнесли к *первому уровню овладения пространственной ориентировкой* на основе адекватных представлений об окружающем их пространстве. Они успешно определяли местоположение объектов в пространстве, вербально обозначали их местоположение на микро- и макропоскопях; используя простейшие системы ориентировок, определяли маршруты движения, умели стро-

ить схемы пространства и умело переключались и распределяли внимание, одновременно воспринимая разномодальные виды пространственных признаков: на зрение, слух, тактильно-осязательный анализ.

- Дошкольникам *второго уровня* (59%) необходима помощь при выполнении заданий. Они испытывали трудности прежде всего при вербальном определении признаков пространства и его направлений, при понимании зеркальных изображений относительно другого человека, что связано и с недостаточностью запаса слов для пространственных характеристик. Дети этой группы с помощью экспериментатора достаточно быстро переходили с указательных жестов и слов (*тут, здесь, там*) на точные обозначения.

- Дети *третьего уровня*, в отличие от детей второго уровня, выполняли задания молча, затруднялись повторить практические и вербальные действия экспериментатора. Им требовался поэтапный, пооперационный показ и пояснение. Они значительно отстают в овладении пространственной ориентировкой на уровне как предметно-практических действий, так и вербальных представлений.

При самостоятельном составлении схемы и словесном ее обозначении дети проявляли неуверенность. Многие, располагая игрушки по заданной схеме, не использовали всей плоскости листа, располагали объекты неточно относительно правого, левого нижнего или верхнего угла, с трудом выделяя середину плоскости.

К наиболее сложным задачам можно отнести усвоение детьми словесных обозначений пространственных отношений между предметами, а также определение местонахождения изображений на картине (на микроплоскости) и их словесное обозначение.

Трудности возникали при расстановке детской мебели в групповой комнате в соответствии с предложенной схемой. Приведем пример выполнения задания одним из детей. Вначале ребенок стал расставлять мебель без учета заданной схемы. Тогда инструкцию повторили несколько раз, так как стало ясно, что нужна помощь педагога в освоении схемы. Он уточнил местоположение предметов на схеме и направил внимание ребенка на уточнение местоположения объектов в реальной об-

становке. Результат был получен, но только при поэтапном показе и пояснении.

Почти всем детям третьего уровня нелегко давались задания со схемой пространства и схемой пути. Большие трудности наблюдались, когда дети рассказывали о местоположении объектов на микро- и макроплоскостях. Вывод: на занятиях по пространственной ориентировке такие дети требуют особого внимания и времени.

Главная причина трудностей при ориентировке в пространстве связана с недостаточностью зрительных представлений о целостности пространства со всеми объектами и пространственных местоположениях, служащих точкой отсчета и ориентирами на отдельных участках пространства. Дети с трудом овладевают практическими умениями определять и словесно обозначать такие направления, как вперед–назад, вверх–вниз, направо–налево.

Такие задания, как «Сделать по словесной инструкции два шага вперед, три шага назад, посмотреть наверх (вниз)», «Повернуть направо (налево)» и т.д., дети выполняли нерешительно, медленно, путем проб и ошибок из-за неточного знания названий направлений движения.

Почти все дети с нарушениями зрения испытывали трудности при соотнесении формы предметов с геометрическими фигурами (эталоны формы). Действия зрительного анализа замедлены, дети долго присматривались к фигурам, использовали непродуктивные способы сравнения. Определяя основную форму предмета, путали ее с названиями форм дополнительных деталей.

Отмечались сложности и при ориентировке на величину предметов. Дети не дифференцируют признаки «большой–толстый–широкий–длинный» и «маленький–тонкий–узкий–короткий». Это говорит о недостаточности зрительного опыта измерения величин у детей с монокулярным зрением.

Трудности возникали и при ориентировке в частях тела. Дети редко, по сравнению с нормально видящими сверстниками, употребляют слова, обозначающие пространственные признаки. При назывании и определении местонахождения частей тела дети путали их названия, заменяли словесные пояснения указательными

жестами, допускали неточности в обозначении направлений.

Итак, у детей с нарушениями зрения за счет ограниченных зрительных возможностей затруднена ориентировка в пространстве. Дети с нормальным зрением показали лучшие успехи: им требовалось меньше времени на выполнение задания, они были более уверенны и самостоятельны, не искали помощи и поддержки взрослого.

Полученные нами результаты подтвердили необходимость оказания помощи детям с нарушениями зрения в овладении знаниями о пространственной ориентировке с учетом состояния зрения, здоровья в целом и уровня познавательных возможностей.

Многочисленные исследования (В.А. Кручинин, Л.И. Плаксина, В.С. Сверлов, Л.А. Семенов, Л.И. Солнцева и др.) показали, что дети с нарушениями зрения спонтанно, самостоятельно не могут овладеть навыками пространственного ориентирования и нуждаются в систематическом целенаправленном обучении, что нашло подтверждение и в наших экспериментах.

Программой специальных (коррекционных) учреждений IV вида для дошкольников с нарушениями зрения (под ред. Л.И. Плаксиной) предусмотрено проведение такого рода занятий, подробно расписаны задачи на пять лет обучения, предложены дидактические игры и упражнения.

Коротко представим основные задачи, предусмотренные Программой

1. Учить различать и правильно называть части своего тела, их пространственное расположение, обозначать их в речи, ориентироваться на собственном теле.

2. Учить ориентироваться в групповой комнате, показывать направления с точкой отсчета от себя: направо–налево, вверх–вниз, вперед–назад, определять пространственное расположение игрушек, словесно обозначать их местонахождение.

3. Развивать пространственную ориентировку с привлечением зрения и сохранных анализаторов.

4. Выделять по характеру поверхности (гладкая, шероховатая, ворсистая) признаки предметов с помощью осязания.

5. Учить ориентироваться в детском саду: самостоятельно находить дорогу к другим группам, музыкальному залу и т.д.

6. Учить ориентироваться на участке детского сада.

7. Учить располагать предметы в реальном пространстве соответствующими словами: справа, слева, впереди, посередине, сзади, сверху, внизу.

8. Составлять схемы помещений группы, отмечать на них места расположения предметов в реальном пространстве; учить читать схемы пути и окружающего пространства.

Согласно задачам Программы можно выделить два вида пространственной ориентации

1. Ориентировка на собственном теле.

2. Ориентировка в окружающем пространстве.

Рекомендации по проведению занятий по ориентировке в пространстве

1. Знать трудности, которые испытывает ребенок при ориентировке в пространстве.

2. Подготовить способствующие развитию ориентировки в пространстве дидактические игры и упражнения, с помощью которых дети учатся выделять и анализировать различные пространственные признаки и отношения, получать информацию из окружающего пространства с привлечением сенсорной сферы (осязания, слуха, обоняния).

3. По возможности определить место в группе для игр в доступном для ребенка месте.

4. Занятия проводить индивидуально, два–три раза в неделю, желательно в утренние часы, в игровой форме.

5. Использование макетов, схем и планов пути, лабиринтов.

6. Обращать внимание детей на изменения (звуки и запахи) в окружающем: при рассматривании игрушек обращать внимание на их поверхность, учить обозначать расположение игрушек в ближайшей обстановке с точкой отсчета от себя, способствовать развитию умения проговаривать свои действия.

7. Давать ребенку поручения, которые помогут ему овладеть ориентировкой в групповом помещении, детском саду и на его участке.

8. Постепенно включать игры по развитию ориентировки в пространстве в другие занятия (физкультура, ритмика, формирование элементарных математических представлений, ознакомление с окружающим и др.).

В работе с детьми, которых мы отнесли к первому уровню, игры по развитию ориентировки в пространстве можно включать в общеобразовательные занятия. Детям второго и третьего уровней необходимы индивидуальные занятия, учитывающие их возможности. По мере освоения программы задания такого рода можно включать в подгрупповые и групповые общеобразовательные занятия.

Таким образом, организовав индивидуальную коррекционную работу с детьми по развитию ориентировки в пространстве, мы оказываем им помощь в успешной социализации и адаптации в среду сверстников с нормальным зрением.

Рекомендуемая литература

1. Дружинина Л.А., Андрущенко Е.В. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения. Челябинск: изд-во Марины Волковой АЛИМ, 2008.

2. Плаксина Л.И. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). М.: Экзамен, 2003.

3. Подколзина Е.Н. Обучение дошкольников с косоглазием и амблиопией применению схем в процессе зрительно-пространственной ориентировки // Дефектология. 1994. № 3.

4. Подколзина Е.Н. Формирование ориентировки в пространстве у дошкольников 3–4 лет с косоглазием и амблиопией: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1998.

5. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. М., 2000.

Л. ДРУЖИНИНА,

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик,
Челябинский государственный
педагогический университет
E-mail: andrzhinina@yandex.ru

