ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗПР ПО СРЕДСТВАМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ.

 Болматова Е.В., учитель-дефектолог

 МБДОУ №17, г. Орел

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

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

Значение своевременного развития у детей пространственных представлений и умения ориентироваться в предметно-пространственном окружении рассматриваются в психолого-педагогической литературе в двух аспектах.

Общеразвивающий аспект связан с особой ролью пространственных восприятий, представлений и умения ориентироваться в пространстве в развитии познавательной деятельности ребёнка, в совершенствовании его сенсорных, интеллектуальных, творческих способностей. Формирование у ребёнка пространственных представлений повышает результативность и качество его деятельности (продуктивно-творческой, познавательной, трудовой).

Математический аспект связан с развитием у детей способности владения различными способами пространственной ориентации («по схеме тела», «по схеме предметов», по направлениям пространства «от себя» и с изменением точки отсчёта), что служит основой успешного усвоения соответствующих математических разделов в школе.

Работа по формированию пространственных представлений у детей включает ориентировку в трехмерном (основных пространственных направлениях) и двухмерном (на листе бумаги) пространстве. Главным здесь является проведение тщательно подобранных, постепенно усложняющихся по линейно-концентрическому принципу упражнений, заданий-поручений, заданий-игр с предметами и без них.

 Низкий исходный уровень сформированности пространственных представлений у детей с ЗПР свидетельствует о недоразвитии процессов пространственного анализа и синтеза. Все дошкольники с ЗПР, в разной степени, испытывают затруднения при выполнении заданий и необходимости осуществить вербальный отчет о проделанном. Это касается сформированности представлений о пространственных направлениях, пространственной обратимости, умении определять пространственные отношения предметов между собой, понимания и отражения в устной речи представлений о временных единицах.

Ориентировка в направлениях пространства осуществляется на уровне практических действий, развернуто. Автоматизации этого умения, его свернутости, свойственных нормально развивающимся детям аналогичного возраста, у дошкольников с ЗПР не отмечается. Особенно трудна для них ориентировка в условиях мыслительной перешифровки на 180\*. Затруднения при формировании представлений о пространственных отношениях предметов объясняются недоразвитием процессов пространственного анализа и синтеза, неумением устанавливать причинно-следственные отношения и отражать их в речи. Нарушения в понимании категорий пространства и времени у детей с ЗПР так же вероятно вызвано нарушениями в формировании сложной функциональной системы, отражающей пространство и время.

Коррекционная работа была направлена на формирование у детей с ЗПР дошкольного возраста пространственных представлений (о направлениях пространства, пространственных отношениях, о временных единицах).

Она осуществлялась в игре и в процессе активного наблюдения за предметами и явлениями, в процессе которых дети учились выделять пространственные признаки, подвергать их анализу, устанавливать между ними сходство и различие, обобщать их, обозначать словами.

При обучении организовывались наблюдения детей за предметами и явлениями, в процессе которых дети учились выделять пространственные признаки.

В результате проведенных занятий у детей экспериментальной группы с ЗПР значительно улучшилась пространственная ориентировка: дети проявляют умение не только ориентироваться в правом и левом у себя и у собеседника, определять направления по словесной инструкции, но и осуществлять перешифровку на 180\*, определять сторонность на изображениях.

Заметное продвижение отмечается у них и в умении ориентироваться на плоскости листа, размещать рисунки в заданном месте на листе бумаги.

Коррекционно-логопедическая работа, направленная на развитие у детей с ЗПР дошкольного возраста пространственно-временных представлений способствовала улучшению понимания и способности свободного оперирования данными категориями в устной речи в сравнении с детьми контрольной группы. На речемыслительном уровне выявлена положительная динамика в формировании пространственного мышления, понятия о пространстве и времени стали более адекватными, обобщенными в связи с включением операций сравнения, то есть становятся опосредованными.

Следует отметить, что уровень результатов экспериментальной группы не достиг уровня нормы, системная речевая патология, присущая детям с задержанным психическим развитием носит стойкий характер и преодолевается с трудом. Очевидно, что коррекционное логопедическое воздействие должно быть более длительным и интенсивным и начинаться на более ранних этапах развития, что позволит лучше подготовить детей к усвоению школьной программы

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

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

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

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

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

В соответствии с гипотетическими педагогическими условиями с детьми моей группы проводились и проводятся в настоящее время дидактические игры, которые были мной специально подобраны, модифицированы и разработаны.

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

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

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

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

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

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

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

При решении задач каждого этапа необходимо уделять внимание закреплению умения различать левую и правую руки. Упражняя в различении противоположных направлений, постепенно усложнять задания: увеличивать количество предметов, местоположение которых предлагается определить, а также расстояние между ребёнком и предметами. Детей необходимо обучать не только определять, в каком направлении от них находятся предметы, но и самостоятельно создавать указанные ситуации. Совершенствуя умения передвигаться в указанном направлении, можно предложить изменять направление движения не только во время ходьбы, но и бега. В процессе обучения обращается внимание на освоение детьми значения предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения.

Эти игры и упражнения способствуют расширению, уточнению и систематизации полученных знаний, что позволяет детям овладевать пространственной ориентировкой не только на игровом материале, но и в реальной окружающей обстановке.