Обучение ориентировке в пространстве дошкольников с нарушением зрения

В исследовании тифлопедагогов А. Бодалева, М. Денисовой, Л Плаксиной, В. Денискиной, Е. Подколзиной выявлены особенности ориентировки в пространстве у детей с нарушением зрения:

* затруднения в овладении пространственными представлениями, практической микро – и макро-ориентировке, словесном обозначении пространственных отношений;
* сложности формирования представлений о форме, величине, пространственном местоположении;
* ограниченные возможности дистанционного (на расстоянии) восприятия;
* разрушение стереоскопического зрения вследствие нарушения бинокулярного видения (двумя глазами);
* ограничение обзорных возможностей, ведущее к медленному зрительному анализу, малой двигательной активности;
* недостаточная продуктивность узнавания реальных объектов (из трех видов изображений – цветной, контурной, силуэтной – лучше всего дети узнают цветной, т. к. он дает дополнительную информацию).

Нарушения зрения, возникающие в раннем детстве, отрицательно влияют на процесс формирования пространственной ориентировки и социальной адаптации в целом.

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

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

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

* использование детьми получаемой полисенсорной информации в предметно-практической, пространственной ориентировке, познавательной, коммуникативной деятельности;
* формирование социально-адаптивного поведения, позволяющего ребенку с нарушением зрения быть адекватным и самостоятельным в различных бытовых и простейших социальных ситуациях;
* использование рациональных способов ориентировки на собственном теле, в быту, в пространстве и формирование навыков выполнения различных видов предметно-практических действий с использованием сохранных анализаторов;
* выделение признаков свойств, качеств предметов (формы, цвета, величины, пространственного положения);
* получение информации об окружающем пространстве, как с помощью нарушенного зрения, так и через сохранные анализаторы;
* выделение зрительных ориентиров, осмысление, анализ (действие детей в играх связаны с соизмерением оценки формы, цвета, величины, расположения в пространстве);
* выделение осязательно-воспринимаемых признаков предметов и соотнесение их со зрительными;
* выделение, сравнение, словесное обозначение величин игрушек и окружающих предметов;
* анализ формы, величины, состояния конструкции, способствующий развитию бинокулярного зрения.

Проанализировав опыт работы, мы выявили условия успешности обучения пространственному ориентированию:

* наглядное ознакомление детей с пространственными признаками, отношения в процессе предметно-практических действий с ними;
* подробное словесное описание приемов совместного выполнения действий (у ребенка создается иллюзия самостоятельного выполнения задания, что важно для поддержания интереса);
* использование поэтапного показа последовательности выполнения действий. (Сначала педагог показывает каждое действие ребенку, называет его. Затем эти действия выполняются вместе. С детьми старшего возраста такой подробный алгоритм действий используется на показе наиболее трудных действий.);
* частичное совместное выполнение, предоставление большей самостоятельности;
* соединение показа действия, обозначение этого действия словом (помогает в приобретении чувственного опыта);
* использование только словесной инструкции, которая дается четко, поэтапно;
* подбор материала для заданий, дидактических игр, упражнений по принципу доступности, занимательности, постепенного усложнения (с обязательной повторяемостью и контролем за усвоением материала);
* комплексное использование сохранных анализаторов для формирования полисенсорного восприятия детьми пространства

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

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

Тифлопедагог отрабатывает с детьми алгоритм действий, связанный с ориентировкой; дает основные способы освоения пространства и практических действий в нем; формирует у детей умение использовать усвоенные способы ориентировки в новых условиях; осуществляет на индивидуальных коррекционных занятиях опережающее обучение, предварительное знакомство детей с тем, что будет дано на занятиях воспитателя; готовит детей к овладению трудными для них видами деятельности; показывает и отрабатывает способы зрительного, осязательного, слухового, бисенсорного и полисенсорного восприятия окружающего мира. Воспитатель на общеобразовательных занятиях учит детей использовать способы действий в пространстве, сформированных тифлопедагогом; закрепляет, автоматизирует во всех режимных моментах способы ориентировки; упражняет детей в самостоятельной ориентировке.

При обучении ориентировке на собственном теле используем следующие приемы: зрительно-осязательное обследование ребенком своего тела: рассматривание ребенком себя в зеркале (если у ребенка достаточно высокая острота зрения); нахождение и называние 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 уделяем умению детей различать правую и левую стороны «на себе», т. к. ориентировка именно в этих направлениях является необходимой основой освоения не только своего тела, но и пространства вокруг себя.

В обучении используем реальные чувственные ощущения детей. Например, левая сторона тела связывается с расположением сердца. Дети прикладывают к груди руку, находят сердце, слушают как оно бьется. Используем систему меток: аппликационные изображения, кружки, бантики и т. д. Их прикрепляем на одежду и объясняем ребенку, что эта сторона его тела – левая.

Для обучения ориентировке в окружающем пространстве с точкой отсчета «от себя», формируем у детей навыки использования зрения в ориентировке, развиваем умения 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?» и т. д. Эти упражнения достаточно сложны для детей с нарушением зрения, поэтому зрительное восприятие пространства необходимо дополнить двигательными ощущениями.

Например, воспитатель предлагает ребенку пройти до игрушки и сосчитать, сколько шагов он сделал. Затем пройти до другой игрушки, так же 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 обращаем 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 важным этапом является формирование у детей умений создавать простейшие модели пространственных отношений между игрушками, предметами и их заместителями. На занятиях детям даем задания, на которых они учатся обследовать пространство, которое им предстоит моделировать. Например, дидактическая игра «Мы переезжаем в другую группу». Сначала ребенок рассматривает и обследует осязательно макет новой группы и предметы мебели. Своими инструкциями и вопросами воспитатель направляет зрительно-осязательное восприятие ребенка, активизирует его деятельность, поддерживает интерес. При обследовании с помощью осязания макета групповой комнаты и предметов мебели он берет руки ребенка в свои и направляет движения, помогая воспринять форму, особенности строения каждого предмета. Затем предметы 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 мебели можно использовать детали строительного материала.

С помощью воспитателя дети выбирают, какой строительной деталью можно заменить тот или иной предмет мебели для групповой комнаты, соотносят их форму с формой деталей. Овладев навыками моделирования микро-пространства, дети используют их при моделировании макро-пространства.

Обучение детей ориентировке в пространстве с использованием схем является следующим, более сложным этапом работы. Проводим его 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.

Для обучения детей ориентировке в пространстве по картинке-плану подбираем крупные цветные картинки с реалистическим изображением игрушек, расположенных в микро-пространстве (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, т. е. 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, справ и посередине). Следующая схема изображает стол так, как дети видят его сверху. На ней изображении уже 5 игрушек. Постепенно воспитатель знакомит детей с более сложными схемами (кукольной комнаты, игрового уголка, групповой комнаты).

Дети учатся соотносить расположение предметов в реальном замкнутом пространстве со схемой. Например, предлагаются следующие задания: «Найди в кукольной комнате предметы, изображенные на схеме»,  «Найди на схеме изображение окна», «Расскажи, где расположен предмет, изображенный на схеме», и т. д. Детям задаем вопросы, побуждающие их использовать пространственную терминологию. Например, «С какой стороны от тебя стоит шкаф с игрушками?» и т. д.

Формирование у дошкольников с нарушением зрения навыков самостоятельного составления схем. Пространства является завершающим этапом работы по обучению ориентировке в пространстве. Сначала педагог учит детей рисовать условные (контурные) изображения игрушек и предметов мебели. С этой целью используются трафареты. 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 навыка работы со схемами способствуют развитию их пространственного мышления, что значительно облегчает зрительно-пространственную ориентировку. Представление об окружающем пространстве расширяются.

Дети овладевают навыками свободного самостоятельного ориентирования не только в знакомых помещениях (в группе, спальне), но и в незнакомом замкнутом пространстве.