

## **КОНСУЛЬТАЦИЯ**

### **«Развитие пространственной и социально-бытовой ориентировки детей с нарушением зрения»**

ПОДГОТОВИЛА: Богданович А.С.

**Г. НИЖНЕВАРТОВСК**

## СОДЕРЖАНИЕ

1.	Введение	Стр. 2
2.	Описание методик, используемых в образовательном учреждении для развития пространственной и социально-бытовой ориентировки детей с нарушением зрения.	Стр.3
3.	Заключение	Стр.9
4.	Список использованной литературы	Стр.10

## **«Пространственная и социально-бытовая ориентировка слепых и слабовидящих»**

### **Введение.**

Ориентировка в пространстве одна из наиболее актуальных и трудных проблем входящих в социальную адаптацию детей с нарушением зрения. Под ориентировкой в пространстве понимается способность слабовидящего ребенка определять свое местонахождение среди окружающих его предметов и объектов, направление выбранного движения, обнаруживание предметов или объектов, к которым он направляется. Ориентировка в пространстве представляет собой сложную познавательную деятельность, в которой участвуют такие психические функции, как восприятие, мышление, память.

В исследованиях 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).

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 удаленность: понятия далеко, близко, 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. А так же размещать предметы на листе, срисовывать, выполнять рисунок в зеркальном изображении.

## Описание методик, используемых в образовательном учреждении для развития пространственной и социально-бытовой ориентировки детей с нарушением зрения.

Ориентировка в пространстве на ограниченной сенсорной основе требует специального обучения детей активному использованию нарушенного зрения и всех сохранных анализаторов (слуха, обоняния, осязания). Дошкольники, 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.

Наше дошкольное учреждение работает по программе «Радуга» Дороновой, а также Программе специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для слабовидящих детей) (ясли-сад-начальная школа) / под ред Л.И. Плаксиной. – М., Просвещение, 1997, Программе по пространственной ориентировке // Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения». - С-П, Образование, 1995.

В программе Л.И. Плаксиной обучение детей с нарушением зрения выделено в отдельный раздел - формирование ориентировочных навыков у дошкольников на всех возрастных этапах. Рационально выстроенная коррекционно–педагогическая деятельность имеет основную цель: сформировать у детей с патологией зрения представления о пространстве.

Для этого решаются следующие задачи:

- формирование знаний о пространственном расположении частей своего тела;
- формирование полисенсорного восприятия предметов;
- обучение ориентировке в микропространстве (на листе бумаги, на столе);
- обучение ориентировке в макропространстве ( в помещениях детского сада)
- обучение моделированию предметно пространственных построений и схем;
- формирование прочной связи слов обозначающих пространственные признаки предметов.

Первоочередной задачей педагога, работающего с детьми с нарушениями зрения, является выявление исходного уровня готовности к обучению пространственной ориентировке, сенсорного и общего развития, необходимого для обучения, индивидуальных особенностей овладения пространством и причин возможного отставания, а также правильное планирование своей работы по обучению ориентировке в пространстве. В ходе обследования педагогом используются различные методы:

- наблюдения (в игре выявляются предметные действия, на занятиях физкультурой - поза и развитие общей моторики и т. д.);
- беседа с ребенком и родителями (выявление навыков ориентировки в домашних условиях);
- педагогический эксперимент (изучение ориентировки в микропространстве).

Для обследования ребенка используются натуральные предметы, их макеты и модели, цветное и контурно-силуэтное изображение предметов и вещей, окружающих ребенка в реальной жизни (мебель, посуда, одежда). Обследование дошкольников с нарушениями зрения проводится только в игровой форме, предлагаемые задания четко сформулированы и доступны пониманию дошкольника. При оформлении полученных материалов на каждого ребенка определяется уровень сформированности умений:

*0 уровень* - у ребенка нет никаких навыков ориентировки, предлагаемые задания не выполняются;

*I уровень* - задания выполняются с грубыми ошибками, необходима словесная и практическая помощь педагога;

*II уровень* - при выполнении заданий есть неточности, ребенок нуждается в некоторой корректировке педагога;

*III уровень* - задания выполняются правильно.

Детальный анализ данных обследования выявляет уровень готовности к обучению ориентировке каждого ребенка и дает возможность объединить детей в подгруппы, требующие дифференцированного подхода в организации занятий. Все материалы обследования соотносятся с данными наблюдения врача-офтальмолога, воспитателей, родителей и определяется роль и место каждого специалиста в комплексном процессе обучения дошкольника.

Рассматривая любого ребенка как субъект образовательной среды с ограниченными возможностями развития, задача всех специалистов - организация оптимальных образовательных воздействий при учете индивидуальных возможностей ребенка. Содержание педагогической работы учитывает принцип коррекционной направленности. Эффективность коррекционно-педагогической деятельности обусловлена использованием методов: наглядного, практического, словесного. 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.

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

На *первом этапе* необходимо создать у детей четкие представления о своем теле и его симметричности, о пространственном расположении его частей обучить их пространственной ориентировке «на себе».

Задача *второго этапа* - дать детям представление о том, что собственное тело является точкой отсчета при ориентировке в окружающем пространстве, то есть «от себя».

На *третьем этапе* идет обучение моделированию предметно-пространственных построений.

*Четвертый этап* – обучение ориентировке в пространстве с помощью схем.

В коррекционно-педагогической работе мы отдаем предпочтение 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 осязательным 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, справа 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 навыки работы со схемами способствуют развитию их пространственного мышления, что значительно облегчает зрительно-пространственную ориентировку.

### Заключение .

Овладение ориентировкой в пространстве дошкольников с патологией зрения процесс сложный и длительный, требующий от педагогов настойчивости и терпения. Наиболее успешное освоение детьми ориентировки в окружающем пространстве реализуется в дидактических играх и упражнениях. В результате коррекционного обучения, представления детей дошкольного возраста с нарушением зрения об окружающем пространстве расширяются. Дошкольники овладевают навыками самостоятельного ориентирования не только в знакомых помещениях, но и в незнакомом замкнутом пространстве.

### Список использованной литературы:

1. Ананьева Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства.- М.,1988.
2. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики. – М.,2000.
3. Петров В.И. Организация и методика обучения слабовидящих ориентировки в пространстве. – М.,1988.
4. Программа детского сада специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида. / под ред. Л.И.Плаксиной. М,1998.
5. Рудакова Л.В. Основные направления работы специализированного детского сада для детей с нарушением зрения. Л., 1982.
6. Лысова А.А. Методика развития пространственной ориентировки детей с нарушениями зрения. - учебно-методическое пособие, Челябинск, 2011.
7. Программа по пространственной ориентировке // Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения». - С-П, Образование, 1995.
8. Воспитание и обучение слепого дошкольника / Под ред. Л.И. Солнцевой.-М.:Просвещение,1967.-175 с.:
9. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: уч. пособие / А.Г. Литвак. - СПб.,1998
10. Солнцева Л.И. Пространственная ориентировка слепых и слабовидящих // Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. - М.,2000, с.153-162.
11. Солнцева Л.И., Семенов Л.А. Психолого- педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности. – М.: ВОС,1989.