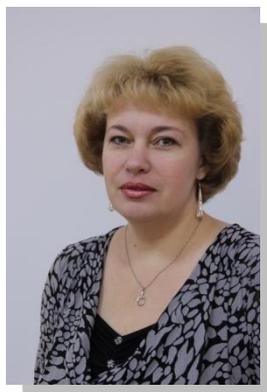


СОДЕРЖАНИЕ И ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ОПОСРЕДСТВОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ



**Боброва
Елена Сергеевна,**
*заместитель директора
по научно-методической
работе ИПК и ПК ВГУ
имени П.М. Машерова,
кандидат психологиче-
ских наук*

ОТ ПОЗНАНИЯ СЕБЯ К ПОЗНАНИЮ ОКРУЖАЮЩИХ ПРЕДМЕТОВ

В статье представлены материалы исследования по проблеме развития пространственной ориентировки у умственно отсталых детей дошкольного возраста, разработанная автором карта психолого-педагогического обследования пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста. Данные материалы могут быть использованы и в работе с детьми раннего возраста с сохранным интеллектом.

Значение пространственной ориентировки в познании окружающей действительности и исключительная роль обучения в успешном развитии пространственных представлений при условии активности самого ребенка и правильной организации деятельности со стороны взрослого показаны во многих педагогических и психологических исследованиях (Л.С. Выготский, О.И. Галкина, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Н.Н. Сакулина и др.). Поэтому вопрос о формировании у детей умения ориентироваться в пространстве важен не только с теоретической точки зрения, но и является одной из самых актуальных практических задач в работе с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

В связи с тем, что пространственная ориентировка включает в себя образы и словесные сведения о величине объектов и их форме, на первый план выступают диагностика восприятия величины и формы предметов, представления о них и словесные обозначения. Такое исследование базируется на применении методики «Классификация предметов» и модифицированного авторского варианта, а также позволяет выявить возможности различения объектов по форме и величине, словесному обозначению и тонкой дифференцировке.

Анализ пространственных представлений о схеме тела, расположении других объектов относительно собственного тела проводится в соответствии с основным и осями тела:

- по вертикальной оси;
- по горизонтальной оси;
- в направлении вправо/влево от основной оси.

Выявляются возможности детей самостоятельно называть и показывать части тела, пространственное расположение объекта относительно собственного тела, дифференцировать на вербальном и невербальном уровнях парнопротивоположное расположение рук (ног).

Далее оцениваются возможности использования в собственной речи и понимание предлогов и простых предложных конструкций. Оценка проводится в последовательности и по логике возникновения их в онтогенезе. Выявляется возможность определения расположения объекта по отношению к другому справа и слева.

При обследовании пространственных представлений о расположении предметов на микроплоскости изучаются возможности детей изменять самостоятельно расположение объекта по

однокомпонентной и двухкомпонентной инструкциям, называть и показывать расположение объекта на микроплоскости.

Все результаты обследования заносятся в карту (специальную форму для протоколирования данных), где оценивается не только интеллектуально-практическая сторона деятельности, но и эмоционально-личностная.

Далее мы представим разработанную нами программу обучения пространственной ориентировке детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

В программе нами выделено 5 разделов:

1. Развитие пространственно-различительной деятельности ребенка с опорой на ведущие анализаторы и ее постепенное словесное опосредствование.

2. Формирование знаний о частях своего тела, телах других детей, кукол и их соотношение со своим телом; приобретение представлений о пространственном расположении частей тела.

3. Развитие способности различать пространственные признаки окружающих предметов по отношению к себе с опорой на слово.

4. Развитие способности различать пространственные признаки между предметами с опорой на слово.

5. Развитие умения ориентироваться в микропространстве с опорой на слово.

В развитии познания пространства выделяют несколько этапов. **Первый** из них предполагает появление у ребенка возможности двигаться, активно перемещаться в пространстве и таким образом принимать положения, удобные для обозрения окружающего. **Второй** связан с овладением предметными действиями, которые позволяют расширить практический опыт познания свойств объектов и их пространственных взаимоотношений. Здесь же предполагается речевое сопровождение осуществляемых действий, а **на третьем** – появляется возможность отражать и обобщать в слове пространственные категории. Большое значение имеет овладение предложениями, которые выражают пространственные отношения, и наречиями, с помощью которых обозначают направления. Умственно отсталые дети проходят те же этапы познания пространства, однако, в более поздние сроки и с некоторым своеобразием. Исходя из того, что сенсомоторный уровень является базовым для дальнейшего развития ВПФ, в начале коррекционного процесса отдается предпочтение практическим методам, которые создают условия для дальнейшей

работы по развитию пространственных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью.

В процессе работы по развитию пространственных представлений необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру зрительного – пространственного гнозиса и праксиса, состояние пространственного восприятия и пространственных представлений у умственно отсталых дошкольников.

Важным моментом в развитии пространственной ориентировки в дошкольном возрасте является усвоение ребенком «пространственной терминологии». Поэтому на всех этапах обучения необходимо создавать благоприятные условия для *включения речи в процесс активного познания пространства и освоения детьми пространственных терминов*. Дети должны постепенно вовлекаться в ситуации употребления этой языковой категории, включающей в себя предлоги, наречия и их сочетания, обозначающие признаки объектов и их расположение в пространстве. На начальных этапах обучения дети наблюдают за их использованием взрослым, а затем постепенно осуществляется переход к самостоятельному обозначению пространственных признаков и отношений объектов, причем сначала в виде повтора за взрослым. По мере обогащения практического опыта слова для детей обретут смысл, наполняться конкретным значением, полученным через чувственное познание пространства, тем самым сократится разрыв между словом и представлением.

Большое внимание необходимо уделять отражению в речи всех действий дошкольников, связанных с анализом, воспроизведением и преобразованием пространственных признаков и отношений. С этой целью следует организовывать словесный отчет, планирование и сопровождение речью своих действий.

Работа над формированием и уточнением представлений о парнопротивоположных пространственных признаках, направлениях и отношениях будет более эффективной, если вначале формировать у детей знание об одном определенном из пары (например, впереди-сзади, сверху-внизу, над-под и т.п.), а затем вводить противоположное.

Задачей первого раздела программы является развитие пространственно-различительной деятельности с опорой на ведущие анализаторы и ее

постепенное словесное опосредствование. На первых этапах работа проводится по формированию у детей умения анализировать форму, величину объектов и их частей, видеть и выделять форму, величину в разнообразных объектах: плоскостных конструкциях, натуральных объектах и т.п. Необходимо использовать прием сравнения, сопоставления изучаемых объектов по форме и величине. При этом сначала предлагать детям выделять признаки их различия (например, круг и треугольник), а затем – сходства (например, круг и овал). Особое внимание следует уделять соотношению образов-представлений о формах и величинах с обозначающими их словами.

Следует организовывать не только зрительный анализ объектов, но и осязательное обследование – ощупывание, обведение по контуру. Например, формируя у детей навык осязательного обследования плоскостных фигур, необходимо придерживаться определенной последовательности: фиксируя одной рукой деталь на плоскости, другой – обследовать ее по часовой стрелке (слева направо), выделяя при этом характерные признаки обследуемого объекта: отсутствие или наличие углов и их количество, наклон линий и т.п. На последующих этапах такую работу можно организовывать с использованием ширмы или с закрытыми глазами. В начале для обследования предлагаются детали с сильно различающимися по форме элементами (например, круг и квадрат), а затем – со сходными (например, прямоугольник и квадрат).

По данному направлению работы можно использовать разнообразные игры и упражнения:

- упражнения, требующие выбора объектов по форме и величине;
- упражнения на группировку по форме и величине;
- упражнения на расположение объектов в порядке увеличения или уменьшения степени выраженности того или иного признака величины;
- дидактические игры, в которых точность определения величины и формы определяет успешность нахождения спрятанного предмета;
- игры, исход которых зависит от точности словесного обозначения характера объектов по форме и величине и др.

Следует отметить, что, в отличие от формы предмета, величина не является его постоянным признаком. Поэтому в процессе обучения необходимо создавать ситуацию, позволяющую формировать у детей представление об относительности величины.

Задачей второго раздела программы является формирование знаний у детей о частях своего тела и пространственном их расположении. Представления о схеме собственного тела закрепляются в процессе:

- зрительно-осязательного обследования ребенком своего тела;
- рассматривания ребенком себя в зеркале (нахождение и называние частей своего тела);
- соотнесения ребенком частей своего тела с частями тела взрослого, стоящего напротив;
- зрительно-осязательного обследования куклы, выделения и называния парнопротивоположных частей ее тела;
- складывание разрезных картинок с изображениями человека и т.п.

При формировании представлений о правой и левой сторонах тела и различения детьми правой и левой рук следует использовать прием обозначения частей тела с помощью меток. Например, для закрепления умения выделять правую и левую руки с опорой на условную метку ребенку можно предложить выполнить задание, в котором необходимо взять предметы по инструкции в правую или левую руку, обращая внимание в случае затруднения на прикрепленную метку.

Принципиальное значение для развития представлений о пространственных отношениях между предметами, предметов по отношению к собственному телу имеет, прежде всего, осуществление активных практических действий с объектами. Для развития умения определять пространственные отношения предметов относительно собственного тела, прежде всего, необходимо научить располагать предмет по отношению к себе по основным направлениям: сверху-внизу, впереди-сзади, справа-слева.

Для развития у детей умения определять пространственные отношения между объектами необходимо, прежде всего, научить их понимать отражающие эти отношения логико-грамматические конструкции с предлогами и наречиями (в, на, под, за, около, сбоку, справа, слева и др.) и употреблять их в собственной речи. Также важно показать детям, что расположение объектов по отношению друг к другу может меняться, в том числе и при смене точки отсчета. Подлинное понимание пространственных отношений невозможно, в том числе и без умения принимать за точку отсчета не только положение собственного тела, но и любой другой объект; это умение также необходимо специально формировать у детей.

Одним из разделов программы предусмотрено овладение умением ориентироваться на микроплоскости (на листе бумаги). Задачей данного направления является подведение дошкольников к пониманию того, что лист бумаги – это ограниченное пространство, имеющее свои основные (верх-низ, право-лево) и промежуточные направления (справа вверху, левый нижний угол и т.п.), и формирование у детей навыков свободного ориентирования в этих направлениях.

Целесообразно использовать следующие дидактические игры и упражнения:

- упражнения и игры, направленные на практическое определение направлений ребенком;
- игры типа «поиска» спрятанных предметов;
- словесные и зрительные диктанты;
- игры на перемещение объектов по плоскости в соответствии с указанным направлением;
- упражнения на самостоятельное обозначение дошкольниками направлений пространства на микроплоскости.

Работа рассчитана на четыре года пребывания в специальном детском учреждении. Распределение учебного материала дано не по возрастным группам, а по годам обучения. Объясняется это частым отставанием ребенка с интеллектуальной недостаточностью в развитии и наличием у него к моменту поступления в дошкольное учреждение целого ряда вторичных отклонений.

Обучение идет по концентрическому принципу, предполагающему увеличение объема знаний, ежегодное усложнение содержания материала. Обучение пространственной ориентировке предполагает соответствующее оборудование специального кабинета либо игровой комнаты.

Основой выполнения разработанных заданий является совместная деятельность учителя-дефектолога и ребенка. Ее организация должна последовательно изменяться таким образом, чтобы программа действия, которой вначале владеет взрослый, стала достоянием ребенка. Для этого необходимо обеспечить условия, позволяющие ребенку постепенно перейти от пассивного наблюдения к активным совместным действиям по образцу, выполнению заданий по инструкции и дальнейшему самостоятельному оречевлению заданий.

В данной статье мы приведем пример разработанной нами карты обследования, в последующих статьях представим полную версию как карты, так и занятия для детей первого года обу-

чения для учителя-дефектолога и воспитателя.

КАРТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Различение объектов по форме

Цель обследования

Выявление возможностей к: различению объектов по форме; словесному обозначению форм; тонкой дифференцировке формы объектов.

Методика 1. Ребенку предлагают выбрать фигуры по образцу. Предъявляются фигуры, окрашенные в одинаковый цвет: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник.

Инструкция. «Возьми такую же фигуру, как у меня».

Методика 2. Ребенка просят назвать форму показываемых объектов. Предъявляются фигуры, используемые в методике 1.

Инструкция: «Скажи, какая это фигура».

Методика 3. Ребенку предлагают группировать объекты по форме. В беспорядке раскладывают 16 фигур тех же форм, каждой по четыре, но разных по величине. Цвет всех фигур одинаков.

Результаты обследования заносятся в карту 1.

Критерии для оценки полученных данных: умение соотнести объекты по форме; умение обозначить фигуру нужным эталоном; умение произвести тонкую дифференцировку объектов; общий характер отношения к заданию и поведение.

Оценка полученных данных

Дети с сохранным интеллектом пяти и шести лет самостоятельно называют и соотносят объекты по форме. Допустимо название квадрата и прямоугольника четырехугольником. Отмечается заинтересованность в правильности выполнения задания.

Дети с интеллектуальной недостаточностью. Отмечается значительный разрыв между оперированием представлениями на практическом и словесном уровнях. Дети используют слова-заменители (т.е. не эталонные). Называют различные формы одним сенсорным эталоном. Отмечается смешение всех фигур, имеющих углы. При выполнении практических действий наблюдаются следующие особенности: ошибочные действия, связанные с трудностями выделения и различения в чем-то сходной формы объектов, манипуляции; явления насыщения деятельностью и ее прекращения; слабое проявление или полное отсутствие критичности; пассивное отношение к заданию и «монотонное» поведение.

Геометрические формы	Интеллектуально-практическая сторона деятельности						Эмоционально-личностная сторона деятельности			Примечание			
	Практические действия (методика 1)			Вербализация (методика 2)			Тонкая дифференцировка формы объектов (методика 3)				Отношение к заданию и поведение		
	Зрительное соотнесение	Накладывание	Неправильное выполнение	Правильное название	Использование слов, не соответствующих эталонному обозначению	Неправильное название	Самостоятельная дифференцировка	Неустойчивая дифференцировка	Манипуляции		Индифферентность, «монотонность»	Спокойное	Заинтересованное
													
													
													
													

Различение объектов по величине

Цель исследования

Выявление возможностей к: различению объектов по величине (большой/маленький, высокий/низкий, широкий/узкий, длинный/короткий); словесному обозначению величинных характеристик; тонкой дифференцировке величины объектов.

Методика 1. Ребенку предлагают показать по инструкции взрослого из двух предъявленных объектов тот, который обладает названной величинной характеристикой.

Инструкция: «Покажи большой предмет и т.д.».

Методика 2. Ребенку предлагают назвать предъявленные величинные характеристики объектов, которые показываются попарно.

Инструкция: «Скажи, чем отличаются эти предметы?»

Методика 3. Сериация предметов. Перед ребенком в беспорядке раскладываются 5 треугольников одного цвета, но разной величины, которые надо разложить последовательно по мере уменьшения.

Инструкция: «Разложи эти треугольники по порядку. Впереди самый большой, потом меньший, потом еще меньший».

Критерии для оценки полученных данных: умение соотнести объекты по величине; умение обозначить фигуру нужным эталоном; правильное составление ряда последовательно умень-

шающихся объектов; самостоятельное проявление критичности (самостоятельное исправление неправильно выполненных действий); особенности приема ребенком оказываемой ему помощи и характер самой помощи.

Оценка полученных данных

Дети с сохранным интеллектом хорошо дифференцируют большие и маленькие предметы. Остальные сенсорные эталоны величины способны выбрать с помощью вопроса-подсказки. Может наблюдаться следующая тенденция: замена понятий «высокий», «широкий», «длинный» термином «большой», а понятий «низкий», «узкий» и «короткий» – «маленький». К выполнению заданий данная категория детей относится критически. Способны с помощью взрослого исправить неправильно выполненное задание, а также разложить объекты по уменьшению без его помощи.

Дети с интеллектуальной недостаточностью способны показать и назвать большой и маленький объекты. Остальные величины выбирают с помощью взрослого по подражанию. Отмечаются манипулятивные действия, не проявляют критичности при выполнении задания. При раскладывании предметов по величине может наблюдаться импульсивное выполнение практических действий в ответ на привычное для детей слово «разложи», вследствие чего предметы раскладываются беспорядочно.

Величинные характеристики	Интеллектуально-практическая сторона деятельности									Эмоционально-личностная сторона деятельности			Примечание
	Практические действия (методика 1)			Вербализация (методика 2)			Тонкая дифференцировка величины объектов (методика 3)			Отношение к заданию и поведение			
	Самостоятельный выбор	По подражанию	Неправильное выполнение	Правильное название	Использование слов, не соответствующих эталонному обозначению	Неправильное название	Самостоятельная дифференцировка	Неустойчивая дифференцировка	Манипуляции	Индифферентность, «монотонность»	Спокойное	Заинтересованное	
Большой, маленький													
Высокий, низкий													
Широкий, узкий													
Длинный, короткий													
Сериация предметов													

Выполнить задание по подражанию способны дети семи лет, шестилетние – с применением приема накладывания, пятилетние – на основе манипулятивных действий. Результаты обследования заносятся в карту 2.

Заключение. Наиболее успешно овладение пространственной ориентировкой умственно отсталыми дошкольниками осуществляется при взаимодействии всех специалистов дошкольного учреждения: дефектолога, психолога, воспитателя, инструктора ЛФК, музыкального руководителя, массажиста.

На решение этой задачи должны быть направлены самые предпочитаемые виды деятельности детей дошкольного возраста: дидактическая и ролевая игры, рисование, конструирование,

т.е. символично-моделирующие виды деятельности, а также освоение вербальным, образно-жестовым (образно-двигательным) и образно-графическим видами знака.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петухова, Е.Н. Формирование пространственного ориентирования у дошкольников с нарушением интеллекта / Е.Н. Петухова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – № 5. – С. 3–14.
2. Развитие восприятия в раннем и дошкольном возрасте / под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: Просвещение, 1966. – 302 с.
3. Речь и мышление детей с отклонениями в развитии: сб. науч. тр. / под ред. В.В. Коркунова, А.Н. Нигаева, А.П. Чудинова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1992. – 106 с.