Особенности развития пространственной ориентировки у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости

Развитие пространственной ориентировки у умственно отсталых детей младшего школьного возраста подчиняется тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся детей. В то же время это развитие у умственно отсталых детей идет значительно медленнее и имеет своеобразное отклонение.

Ранее диффузное поражение центральной нервной системы создает неблагоприятную биологическую основу для развития системного механизма восприятия пространства. В этом случае задерживается созревание всех анализаторных систем, налаживание сложного комплекса межанализаторных связей, что изначально искажает формирование системного механизма восприятия пространства. Ориентировка в пространстве может нарушаться при поражении различных факторов, но наиболее отчетливые формы нарушения пространственной ориентации возникают в тех случаях, когда поражены и недостаточно сформированы зоны коры мозга, обеспечивающие совместную работу зрительного, кинестетического, слухового и вестибулярного анализаторов.

Исследования Т.Н. Головиной показали, что развитие пространственных представлений у младших школьников с нарушением интеллекта в ходе их обучения и развития претерпевают значительную положительную динамику, но не достигают уровня, необходимого для выполнения сложных заданий конструктивно—технического характера. Однако развитие этого вида интеллектуальной деятельности у них возможно, и практический пространственный анализ является основой его формирования.

Многие специалисты, такие как педагоги, психологи, дефектологи, врачи, при работе с детьми с легкой степенью умственной отсталости, нередко, сталкиваются с проблемой, полного отсутствия представлений о пространстве у таких детей. Это связано не только с тем, что эти

представления не закреплены на лексическом уровне, но и с тем, что у детей грубо нарушено само восприятие пространства.

Изучением пространственной ориентировки занимались такие ученые как О.И. Гаврилушкина, И.А. Грошенков, Г.М. Дульнев, А.А. Люблинская, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и др.

Нарушения в пространственной ориентировке отчетливо обнаруживаются во время школьного обучения младших школьников – в процессе овладения грамотой, на уроках трудового обучения, физической культуры, социально-бытовой ориентировки, математики.

Младшие школьники, обучающиеся в специальной (коррекционной) школе для детей с ОВЗ (нарушением интеллекта), очень часто затрудняются в осмыслении самых простых пространственных отношений. Умения практически ориентироваться в окружающем пространстве, у таких учащихся, обычно развито недостаточно, а оно необходимо для практического усвоения основных правил уличного движения, хождения по различным переходам, лестницам, для понимания различных надписей-указателей, которые предназначены для регулирования движения. Затрудняет детей с интеллектуальной недостаточностью и нахождение маршрута по описанию.

Ученики с большим трудом ориентируются на тетрадном листе бумаги, а также в большом пространстве – в классе, физкультурном зале, во дворе. Часто в начале обучения они не соблюдают строку, пишут буквы зеркально, не могут расположить в тетради материал в нужном порядке. Изображая объекты, резко изменяют их величины, сдвигают их вправо или влево. Словесные указания учителя по поводу того, где должен быть расположен рисунок (нижний угол, середина, правая сторона), особенно в тех случаях, когда сообщаются две пространственные характеристики (верхний правый угол), мало помогают школьникам. Они нуждаются в конкретном показе. Аналогичные факты наблюдаются и на уроках физкультуры, на которых значительную сложность для учеников представляют построения и передвижения в зале по требуемым направлениям.

Трудности ориентировки в пространстве отрицательно влияют у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на восприятие изображения предметов, предъявленных в измененном пространственном положении. Ж.И. Шиф, проводя исследование учащихся 1 и 2 классов коррекционной школы, выявила наличие у них более низкого уровня узнавания по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками. Учащимся с нарушением интеллекта для правильного узнавания объектов, находящиеся в измененном пространственном положении, нужно зачастую в 8-10 раз дольше их рассматривать, чем для того, чтобы узнать те же объекты в обычном положении. Предмет или его изображение, предъявленные в необычном положении (под углом 90 и 180°), воспринимаются детьми с интеллектуальной недостаточностью как другие сходные предметы.

Причиной нарушенного узнавания перевернутых предметов является недостаточность образов ранее виденных предметов. Исследования И.М. Соловьева и М.М. Нудельмана показали, что представления детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуются упрощенностью и схематичностью. Образы ранее виденных предметов с течением времени утрачивают у них свои своеобразные черты, становятся менее дифференцированными, уподобляются один другому. В результате этого огрубленные схемы, оставшиеся от ранее виденных предметов, часто подходят к иному объекту, показанному в необычном положении.

И.А. Грошенков отметил, что недостаточность пространственных представлений оказывает влияние на развитие изобразительной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Учащиеся затрудняются в решении задач, в которых требуется определить правую и левую стороны, верх, низ середину листа. Особенно много ошибок допускают учащиеся 1 класса. Следовательно, ориентировка на плоскости листа бумаги находится на низком уровне и тормозит развитие изобразительных навыков.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью младших классов испытывают трудности при необходимости изображения ситуации после

прочтения соответствующего рассказа. При этом в рисунках детей не учитываются пространственные отношения между предметами. Зачастую все объекты, перечисленные в рассказе, изображаются в один ряд по нижнему краю листа.

У детей с легкой степенью умственной отсталостью своевременно не развиваются предпосылки к формированию пространственных представлений и пространственной ориентировки, какими являются чувственное восприятие пространства и его речевое отражение. Специфика психофизического развития этих детей проявляется в бедности чувственного опыта, связанного с узостью, малодифференцированностью, замедленностью восприятия, с недоразвитием моторики и моторной координации, с недоразвитием предметных действий и речи. Это приводит к затруднениям в ориентировке ребенка в пространстве и в установлении им пространственных отношений и направлений.

Таким образом, актуальным представляется развитие у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости в ходе школьного обучения адекватных способов восприятия пространства, полноценных пространственных представлений и прочных навыков ориентировки в пространстве. Это является необходимым условием обучения, поскольку суть и содержание многих школьных навыков и видов деятельность, с которыми ребенок соприкоснется с самого начала обучения в школе (письмо, чтение, труд, ориентировка в пространстве страницы учебника, тетради, в пространстве парты и т.п.), требует владения навыками ориентировки в пространстве.

2.3. Содержание педагогической работы по развитию пространственной ориентировки у младших школьников, обучающихся по АООП для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Формирование у ребенка пространственной ориентации — одна из важнейших задач коррекционной школы, т.к. это базовая функция, входящая в любой вид деятельности. Недостаточность ориентировки в пространстве к концу младшего школьного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками. В свете этих данных актуальным представляется развитие у детей адекватных способов восприятия пространства, полноценных пространственных представлений и прочных навыков ориентировки в пространстве; эта задача выступает как необходимый элемент подготовки ребенка к школе, являющейся, в свою очередь, одной из важнейших задач дошкольного воспитания.

Одним из основных направлений решения этой задачи должно быть формирование у детей ориентировки на плоскости листа, поскольку с этим связаны суть и содержание многих школьных навыков и видов деятельности (письмо, чтение, ручной труд, ориентировка в пространстве страницы учебника, тетради, в пространстве парты и т.п.).

Формирование пространственной ориентировки у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости должно осуществляться с учетом сложной структуры ориентировки в пространстве, ее генезиса, непосредственно связанного с развитием мышления, речи и деятельности ребенка. В этой связи особое внимание необходимо уделять обогащению чувственного, двигательного опыта детей, опыта практической деятельности, формированию представлений о схеме тела, собственной позиции среди окружающих предметов, а также изменчивости и относительности пространственных отношений. Важно обучать детей действиям замещения, моделирования, кодирования и декодирования пространства на основе единства образно-двигательного, образно-

графического и вербального знака, в связи с чем дети учатся воспринимать и воссоздавать реальные пространственные отношения в жестах, на наглядных моделях, а также в речи. Особое внимание нужно обращать на осуществление постоянного перехода из плана реальной, трехмерной действительности на плоскость, в условия кодированного пространства, а также наоборот; формирование способности к “чтению” и пониманию языка графических изображений.

В формировании пространственной ориентировки у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости развитии такой сложной способности, как ориентировка в пространстве, особенно важен целостный подход, обеспечивающий создание практической, двигательной основы пространственных представлений, развитие восприятия, моделирования, преобразования пространства с использованием различных знаково-символических средств. Такой подход позволяет не только во многом преодолеть имеющиеся у ребенка пространственные нарушения, но и обеспечивает благоприятные условия для его социализации.

Коррекция пространственной ориентировки у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости неотделима от двигательных, ритмических упражнений. Необходимо отрабатывать следующие движения: параллельные одновременные руками, ногами, затем противоположные (например, одна рука сгибается, другая разгибается), перекрёстные движения руками и ногами. Полезно рисование в воздухе одновременно двумя руками в одном направлении и в разных направлениях, упражнения для глаз: слежение за перемещением предмета, лазерным лучом, отслеживание контуров предметов .

Формирование собственно пространственной ориентировки у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости осуществляется в несколько этапов.

На 1-ом этапе проводится работа по формированию представлений о собственном лице, теле. На 2-ом этапе формируются представления "ближе к

себе", "дальше от себя" (отсчет ведется от собственного тела). Отрабатываются предлоги "перед", "за", проводится ряд упражнений по переносу понятий "выше", "ниже" в горизонтальную плоскость ("рабочую" плоскость стола). 3-ий этап посвящен работе над дальнейшим совершенствованием схемы тела с упором на "ПРАВУЮ - ЛЕВУЮ" ориентировку, с последующим анализом взаиморасположения объектов в пространстве с точки зрения сторонности. Важно закреплять различные пространственные направления соответствующими движениями и жестами. Положительные результаты даёт использование физкультминуток соответствующего содержания.

Большое значение имеют игры на построение и перестроение детей, перемещение в пространстве групповой комнаты.

Важнейшей задачей формирования пространственной ориентировки у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости является развитие пространственного и конструктивного мышления. Пространственное мышление включает в себя умения строить модель и выполнять её преобразования по заданным параметрам (перемещение, трансформация). Под конструктивным мышлением понимают умение представлять весь объект в комплексе и соотношение его частей. Для этого широко используются конструктивные игры с использованием современного дидактического материала: палочки Кюизенера, кубики Никитина, «Прозрачные льдинки» Воскобовича, геометрические игры-головоломки, геометрическая мозаика. При этом детям даётся много заданий, связанных с трансформацией изображения.

Одной из важнейших задач формирования пространственной ориентации является ориентировка на листе бумаги. При этом важно осуществить переход от вертикальной поверхности к горизонтальной. Сначала отрабатывается верх-низ, потом право - лево. Затем отрабатываются углы. В подготовительной группе ведётся работа с таблицами, осуществляется сканирование пространства сверху вниз и слева направо. Работа в клетке –

только в подготовительной группе. Широко используются различные игры на плоскости листа.

Подводя итоги вышесказанного, следует отметить, что наиболее важными приемами работы по развитию пространственной ориентировки у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости являются:

- опора на наглядность ситуации;
- широкое использование двигательных, ритмических упражнений, упражнений на построение и перестроение;
- практическая деятельность с конкретными предметами;
- использование дидактических игр разного содержания и разнообразного наглядного материала;
- создание игровых и проблемных ситуаций для обеспечения интереса ребёнка;

Большое значение имеет использование в работе по формированию пространственной ориентировки у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости графических средств обучения.

Содержание педагогической работы по развитию пространственной ориентировки у младших школьников, обучающихся по ФГОС для детей умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), используемые на дополнительных групповых занятиях включает в себя несколько этапов.

1 этап. Вертикальная плоскость. На этом этапе осуществляется работа по формированию представлений о собственном теле (уровень пространства собственного тела). Сначала ведется работа над общей схемой тела (голова, шея, туловище, руки, ноги), затем необходимо акцентировать внимание на лице и проанализировать расположение частей лица, также с точки зрения «вертикальной организации пространства», т. е. сверху вниз.

Начинаем с анализа расположения частей тела и лица по параметрам: выше всего, ниже всего; выше, чем, ниже, чем. В сопоставлении с этими представлениями, в работу вводятся предлоги: над, под, между (Что находится

над, что находится под). Анализируя положение различных частей тела, инструктор знакомит ребенка с названиями частей тела. Далеко не каждый ребенок с нарушением интеллекта знает, что рука состоит из пальцев, ладони, запястья, локтя, плеча; тело состоит из шеи, плеч, груди, спины, живота; а ноги из стопы, голени, колена, бедра. Поэтому, вопрос закрепления знаний о частях тела становится очень важным для последующих занятий, когда ребенку потребуется выполнять упражнения по словесной команде педагога (Положи руки на голову, дотронься ладонью до колена и т. п.).

На этом же этапе происходит отработка и анализ расположения объектов во внешнем пространстве на уровне расположения объектов по отношению к собственному телу и на уровне взаимоотношения внешних объектов между собой. Вводятся слова: верх, низ; высоко, низко. Анализируя и сравнивая расположение объектов по высоте по отношению к себе, выделяются предметы, которые находятся высоко – «нельзя достать руками» и низко – «можно легко достать руками»; сравниваются предметы и объекты «выше меня» – «ниже меня». После этого, осуществляется переход к анализу расположения объектов и предметов по вертикальной оси без привязанности к собственному телу.

2 Этап. Горизонтальная плоскость. Этот этап посвящен работе по формированию представлений о собственном теле, объектах, расположенных по отношению к телу, и взаимоотношении объектов с точки зрения «горизонтальной организации» пространства – вначале только по формированию пространства «впереди». Горизонтальное пространство соответствует направлению вперед-назад. На этом этапе, помощником в понимании горизонтальной организации тела в пространстве становится лошадь, ведь тело лошади гораздо легче и нагляднее проанализировать с точки зрения «передней части» и «задней части»: у лошади впереди голова, шея, передние ноги, сзади – круп, хвост, задние ноги. При активном участии ребенка анализируется то, что нельзя описать словами выше, ниже, над, под, а для этого необходимо использовать такие слова, как впереди, сзади, ближе

к…, дальше от …, ближе, чем …, дальше, чем.… По аналогии с переходом от понятий выше, ниже к понятиям над, под, отрабатываются (вначале на уровне тела, - в первую очередь рук, - и только после этого, на уровне внешних объектов) предлоги перед и за.

3 этап. Латеральная плоскость. Этот этап посвящен работе над дальнейшим совершенствованием схемы тела с упором на «право-левую» ориентировку, и последующим анализом взаиморасположения объектов в пространстве с точки зрения «сторонности».

Начинается этап с перехода анализа горизонтального пространства «впереди» в анализ «бокового» горизонтального положения; анализируются предметы и объекты расположенные «сбоку» (для начала не важным является «справа» это или «слева»).

Позже вводятся слова «справа», «слева», «левее», «правее». Работу, на этом этапе, необходимо начинать с маркировки руки ребенка (как правило, левой). В качестве маркировки могут выступать часы, браслеты и пр.; но необходимо предупредить родителей, чтобы они не снимали их и продолжали работать над развитием, правой-левой, ориентации дома. Начинаем с изучения всех парных частей тела человека, которые можно разделить на «правые» и «левые» (правая – левая рука, нога, ухо, глаз), затем обращаем внимание на то, что у лошади тоже есть правая и левая стороны, но при этом, чтобы охарактеризовать одну из ног лошади, необходимо добавить ещё параметр «перед-зад» (левая передняя нога). Особо следует уделить внимание формированию понятий «левее» и «правее»; здесь можно использовать комплекс заданий, требующих анализа расположения отдельных частей рук, а затем ног относительно туловища ребенка. Начинается работа с ведущей руки . Развитие пространственных представлений и пространственной ориентировки у детей с интеллектуальной недостаточностью подчиняется тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся детей. Однако вследствие нарушения высшей нервной деятельности, непосредственно сказывающегося на протекании и развитии всех психических процессов,

возможности спонтанного развития этих представлений весьма ограничены по сравнению с нормально развивающимися детьми.

Выводы:

1. Под умственной отсталостью отечественные специалисты понимают стойкое нарушение психического развития определенной качественной структуры. При умственной отсталости имеет место ведущая недостаточность познавательной деятельности и в первую очередь стойкая выраженная неразвитость абстрактного мышления, процессов обобщения и отвлечения в сочетании с инертностью психических процессов. Умственная отсталость легкой степени - это умственная отсталость, которая характеризуется наименьшей степенью психического недоразвития. Дети с нарушением интеллекта характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов. Главной особенностью является утрата способности к выработке сложных понятий. Это нарушает возможность сложных обобщений, препятствует формированию абстрактного мышления.

Препятствием в овладении ребенком простейшими жизненно необходимыми умениями и навыками самообслуживания являются существенные отклонения в развитии моторики. Детям присуща низкая работоспособность, а также низкая мотивация к учебной деятельности, слабое развитие памяти. Особенностью эмоциональной сферы данных детей является недоразвитие более сложных и дифференцированных эмоций, актуальными для них являются лишь непосредственные переживания, они не могут оценить возможные последствия тех или иных поступков, событий, как и в мышлении характерна тугоподвижность, слабая переключаемость, инертность и стереотипность эмоций.

Структура психики умственно отсталого ребенка сложна. Первичный дефект приводит к возникновению многих других вторичных и третичных отклонений. Дети с интеллектуальными нарушениями способны к развитию, которое осуществляется замедленно, атипично, со многими резкими

отклонениями от нормы. Тем не менее, оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей.

2. Развитие пространственной ориентировки у детей с легкой степенью умственной отсталостью подчиняется тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся детей. Однако вследствие нарушения высшей нервной деятельности, непосредственно сказывающегося на протекании и развитии всех психических процессов, возможности спонтанного развития этих представлений весьма ограничены по сравнению с нормально развивающимися детьми. Развитие пространственных представлений у младших школьников с нарушением интеллекта в ходе их обучения и развития претерпевают значительную положительную динамику, но не достигают уровня, необходимого для выполнения сложных заданий конструктивно—технического характера. У детей с легкой степенью умственной отсталостью своевременно не развиваются предпосылки к формированию пространственных представлений и пространственной ориентировки, какими являются чувственное восприятие пространства и его речевое отражение.

3. Важным условием развития пространственной ориентировки у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости, является комплексное построение занятий, при котором одно и то же содержание находит выражение в нескольких планах с использованием различных знаковых систем, чтобы дети учились воспринимать и воссоздавать реальные пространственные отношения в жестах, на наглядных моделях, а также в речи. Важными приемами работы по развитию пространственной ориентировки у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости являются:

- опора на наглядность ситуации;
- широкое использование двигательных, ритмических упражнений, упражнений на построение и перестроение;
- практическая деятельность с конкретными предметами;

- использование дидактических игр разного содержания и разнообразного наглядного материала;
- создание игровых и проблемных ситуаций для обеспечения интереса ребёнка;

Содержание педагогической работы по развитию пространственной ориентировки у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, включает в себя несколько этапов:

1. Вертикальная плоскость. На этом этапе осуществляется работа по формированию представлений о собственном теле.
2. Горизонтальная плоскость. Этот этап посвящен работе по формированию представлений о собственном теле, объектах, расположенных по отношению к телу, и взаимоотношении объектов с точки зрения «горизонтальной организации» пространства.
3. Латеральная плоскость. Этот этап посвящен работе над дальнейшим совершенствованием схемы тела с упором на «право-левую» ориентировку, и последующим анализом взаиморасположения объектов в пространстве с точки зрения «сторонности».

Подобная коррекционно-развивающая работа позволяет расширить возможности младших школьников в плане восприятия пространства и ориентировки в нем.