

Дементьева Дарья Викторовна

аспирант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

МЕТОДИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ВОСПРИЯТИЯ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Аннотация: в статье представлены содержание и методика коррекционно-развивающей программы по преодолению проблем восприятия пространства и времени у дошкольников со зрительной патологией, основанной на дифференциальном (уровневом) подходе, принципе единства диагностики и коррекции, постепенного усложнения коррекционного материала. Программа коррекционно-развивающей работы построена с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, формирующихся в дошкольном возрасте целевых ориентиров.

Ключевые слова: дошкольный возраст, восприятие, пространство, время.

Современное состояние системы специального образования, находящегося в стадии активного внедрения концепции инклюзивного образования, требует от психологов, педагогов, родителей активного внимания к процессу обучения, воспитания и психологического сопровождения всех категорий детей с различными нозологиями. Новые технологии, новые подходы создают для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья достаточно комфортные условия для его личностного и психологического развития. Тем не менее остаются более конкретные вопросы в развитии ребенка с тем или иным дефектом.

Достаточно значимой остается проблема формирования адекватных представлений об окружающем мире и, в частности, о таких сложных философских понятиях, как пространственно-временные отношения, у ребенка с депривированными возможностями. Значительной проблемой это становится для детей со

зрительной патологией. Многие авторы – тифлологи Л.П. Григорьева, М.И Земцова, Л.И Плаксина, Е.В. Селезнева и др. – подчеркивают влияние зрительного дефекта на скорость и качество формирования адекватных представлений об окружающем мире, указывая на бедность развития знаний и представлений у ребенка со зрительной патологией о таких категориях, как пространственно-временные отношения, в связи со своими сенсорными возможностями, негативно влияя на весь ход развития познавательной сферы и познавательных процессов, способных воспринимать адекватно окружающие события. Неполноценное зрение не обеспечивает детям восприятия точной и полной информации, они продолжают использовать депривированную зрительную информацию для наполнения запаса чувственных данных и жизненного опыта, однако как показывает практика его значительно не хватает при формировании пространственно-временных представлений.

В рамках нашей профессиональной деятельности была апробирована разработанная коррекционно-развивающая программа по развитию у детей с нарушением зрения восприятия пространства и времени посредством комплекса коррекционно-развивающих упражнений и игр.

Выявленные в ходе педагогической диагностики низкий и средний уровни сформированности восприятия времени и пространства и присущие им качественные особенности определили необходимость дифференциации содержания и организации коррекционно-развивающей работы. С учетом дифференцированного подхода к реализации коррекционно-развивающей программы дети были разделены на две подгруппы в соответствии с уровнем владения навыками восприятия времени и пространства и в таком составе посещали коррекционные мероприятия. Подгрупповые занятия проводились 2 раза в неделю в первой половине дня. Продолжительность занятий составляла 25–30 минут.

Ниже представлена характеристика реализации каждого этапа коррекционной программы с учетом особенностей ее проведения с детьми, продемонстрировавшим средний и низкий уровни сформированности восприятия времени и пространства.

Подготовительный этап включал занятия и был направлен на развитие у детей наиболее элементарных, базисных представлений.

Дети, имеющие по результатам диагностики низкий уровень сформированности навыков ориентировки в схеме тела, затруднялись определять пространственное взаиморасположение его частей даже с опорой на зрительные и кинестетические ощущения. Выявленные у детей этой группы трудности ориентировки на уровне схемы тела требовали проведения предварительной индивидуальной работы по анализу пространства собственного тела, осуществлявшейся вне занятий. Анализ проводился в форме игры «Мое тело» и включал зрительно-осязательное обследование ребенком своего тела, нахождение и называние его частей. Работа проводилась сначала перед зеркалом, далее – через этап движений – прощупывания (на уровне тактильных и проприоцептивных ощущений) – наблюдая свое изображение в зеркале, а затем – через движения с прощупыванием, но уже с закрытыми глазами. Рассматривание себя в зеркале, сопровождаемое обследующими движениями, создавало более богатую сенсорную основу для словесных обозначений схемы тела ребенка, позволяло сформировать о ней целостное представление. Сопровождение словесных обозначений двигательными действиями ребенка (сначала совместными с педагогом, а в дальнейшем самостоятельными) обеспечивало подкрепление пространственных понятий проприоцептивными ощущениями, что способствовало более прочному их усвоению.

Дети, имеющие средний уровень сформированности пространственной ориентировки, успешно ориентировались в схеме собственного тела с опорой на зрительный и кинестетический анализаторы. В связи с этим основной задачей коррекционно-развивающей работы с этой группой детей было непосредственное закрепление представлений о схеме тела и перенос схемы тела в образный план. При этом постоянно повышалась доля самостоятельности детей, в играх они выступали в роли ведущих, на последнем занятии данного этапа дети сами придумывали новые задания и контролировали правильность их выполнения участниками.

Сформированные навыки ориентировки в схеме тела позволили перейти к реализации основного цикла занятий.

Основной этап коррекционно-развивающей программы включал занятия и был посвящен овладению детьми с косоглазием и амблиопией ориентировкой в свойствах и отношениях внешнего пространства. Реализация коррекционно-развивающей программы на этом этапе осуществлялась в определенной последовательности, обусловленной логикой формирования соответствующих представлений в онтогенезе, а также требованием постепенного усложнения характера предъявляемых заданий.

Дифференциация сложности предлагаемых заданий в зависимости от степени их доступности для детей с низким и средним уровнем сформированности пространственной ориентировки предполагала изменения условий игры: варьирование количества предметов мебели, сложности словесных инструкций, требований к точности и полноте самостоятельного описания пространственного расположения объектов. Кроме этого, для детей со средним уровнем успешности оказалось доступным выполнение задания, обратного первоначальному: расстановка кукольной мебели по плану-образцу. Для детей с низким уровнем сформированности пространственной ориентировки было характерно произвольное размещение игрушек, без соотнесения с картинкой-планом, поэтому необходимо было обратить их внимание на каждый объект отдельно, учить соотносить его с реальным местоположением в пространстве, требовалось повторное проведение соответствующих дидактических игр для развития умений анализировать пространство.

Овладение детьми с косоглазием и амблиопией навыками ориентировки во внешнем пространстве позволило перейти к заключительному этапу коррекционно-развивающей работы.

Заключительный этап был посвящен обобщению представлений о пространственных и временных свойствах и отношениях, закреплению полученных навыков ориентировки в трех- и двухмерном пространстве.

На этом этапе использовались игры, направленные на развитие способности понимать, где находится предмет, о котором говорит другой человек и находить его местоположение в окружающем пространстве по описанию пространственного «адреса», а также самостоятельно называть «координаты» того или иного объекта в целостном пространстве или в каком-либо конкретном месте, используя для этого весь ранее наработанный лексический материал.

В процессе всего обучения наблюдался постепенный рост активности детей. Так, вначале многие дети с трудом включались в экспериментальную работу. Задачей экспериментатора было настроить детей положительно к процессу обучения, заинтересовать их. Этому способствовало создание доброжелательной, непринужденной обстановки, использование разнообразных игровых ситуаций, интересного и доступного восприятию детей игрового и дидактического материала. Игровая мотивация, создаваемая на занятиях, способствовала развитию восприимчивости детей к обучению, положительно влияла на качество выполнения заданий. Используемые приемы обучения способствовали развитию самостоятельности детей, они стали активнее как на занятиях, так и в свободной деятельности. А приобретенные навыки работы со схемами способствовали развитию у них пространственного мышления, что значительно облегчало им зрительно-пространственную ориентировку.

По изменению уровня развития восприятия пространства и времени у детей старшего дошкольного возраста со зрительной патологией можно сделать вывод об эффективности использованного комплекса коррекционно-развивающих упражнений и игр.

Список литературы

1. Солнцева Л.И. Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности / Л.И. Солнцева, Л.А. Семенов. – М.: ВОС, 2009. – 79 с.
2. Щербакова Е. Формирование представлений и понятий о времени с помощью объемной модели / Е. Щербакова, О. Фунтикова // Дошкольное воспитание. – 2016. – №7. – С. 36–42.