

На правах рукописи

Боброва Елена Сергеевна

**ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ
ДОШКОЛЬНИКАМИ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Специальность: 19.00.10 – коррекционная психология

**АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук**

Санкт-Петербург
2008

Работа выполнена на кафедре олигофренопедагогики ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А.И.Герцена»

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор
МАТАСОВ ЮРИЙ ТИМОФЕЕВИЧ

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
КОРОЛЕВА ИННА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент
**ЗАЩИРИНСКАЯ ОКСАНА
ВЛАДИМИРОВНА**

Ведущая организация: Государственное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики
Российской академии образования»

Защита состоится «23» мая 2008 года в 16³⁰ часов на заседании диссертационного совета Д 212.09.01 при ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» по адресу: 197046, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Пискаревская, д.26, ауд. 317

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена по адресу: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48, корп. 5.

Автореферат разослан «17» апреля 2008 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,
доктор педагогических наук, профессор



С.Ю.Ильина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы. Наиболее чувствительным в становлении механизма пространственной ориентировки является период дошкольного возраста (Б.Г.Ананьев, М.В.Вовчик-Блаkitная, А.А.Люблинская, Т.А.Мусейбова, Е.Ф.Рыбалко, Л.Н.Кассат и др.). В этот период ребенок овладевает неотъемлемыми человеческими признаками: членораздельной речью, специфическими нормами поведения, способностью к продуктивным видам деятельности и, что особенно важно, словесно-логическому мышлению (мыслительного человеческого типа). Именно поэтому первые семь лет жизни ребенка часто именуют временем его «очеловечивания» (А.Н. Леонтьев).

В ряде исследований указывается на определяющую роль речи в совершенствовании процесса пространственной ориентировки как у нормально развивающихся детей (М.В.Вовчик-Блаkitная, С.С.Суржик, Л.И.Гусарова, Т.А.Мусейбова, Н.Я.Семаго, и др.), так и у детей с интеллектуальной недостаточностью (О.П.Гаврилушкина, Т.Н.Головина, В.Г.Петрова, И.М.Соловьев, Е.А.Стребелева и др.). Однако, несмотря на возросшую потребность в разработке данной проблемы практикой коррекционного воспитания, она не имеет достаточной исследовательской традиции в специальной психологии и педагогике.

Известно, что одним из важнейших условий психического развития ребенка является успешность становления его речи, поскольку именно она является важнейшим инструментом овладения ребенком понятиями. Развитие понятийного уровня отражения пространственных отношений происходит в процессе обогащения чувственного опыта ребенка на основе его вербализации. При этом необходимо отметить, что полноценное освоение пространственных отношений, которые впоследствии служат «строительным материалом» пространственных представлений, во многом зависит от того, насколько своевременно ребенок получает помощь взрослого, способствующую соединению образов восприятия со словом, наиболее адекватному использованию терминов, обозначающих те или другие пространственные признаки. Однако, несмотря на то, что в специальных дошкольных учреждениях проводится значительная работа по развитию пространственной ориентировки детей, практика показывает, что у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью формируются лишь фрагментарные представления о пространственных признаках и отношениях воспринимаемых предметов. В результате это отражается на их готовности к школе и приводит к трудностям в овладении рядом учебных дисциплин (письмом, чтением, географией, черчением и др.).

Проблема оречевления пространственных признаков предметов приобретает особую актуальность применительно к обучению детей с интеллектуальной недостаточностью (О.П.Гаврилушкина, Т.Н.Головина, И.А.Грошенко, З.М.Дунаева, С.В.Летуновская, В.Г.Петрова, И.М.Соловьев, Е.А.Стребелева и др.). Однако, несмотря на значительное число исследований, прямо или косвенно касающихся разработки этой проблемы, до настоящего времени не

сложилось целостного подхода, позволяющего успешно формировать у детей с интеллектуальной недостаточностью представления о пространственных отношениях предметов на основе освоения детьми единства зрительных, тактильно-кинестетически-вестибулярных связей и соответствующего вербального эквивалента. До сих пор отсутствуют научно обоснованные и апробированные программы и методики, которые бы обеспечили это единство в формировании сенсорных и вербальных компонентов.

Таким образом, предварительный анализ состояния проблемы и следования в современной общей и специальной психологии позволил определить **объект** исследования как процесс вербализации сенсорно-перцептивных функций у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

В качестве **предмета** исследования выступает словесное опосредование пространственных отношений предметного мира дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью.

Цель исследования – изучить особенности процесса словесного опосредования пространственных отношений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и на этой основе разработать программу психолого-педагогической коррекции. В соответствии с целью были поставлены следующие **задачи**:

1. Определить методологические, теоретические и методические основания исследования проблемы словесного опосредования пространственных отношений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
2. Выделить, систематизировать и операционализировать параметры речевого опосредования пространственных отношений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
3. Исследовать и охарактеризовать параметры речевого опосредования пространственных отношений умственно отсталых дошкольников.
4. Разработать методику и программу психолого-педагогической коррекции словесного опосредования пространственных отношений.
5. Апробировать программу психолого-педагогической коррекции речевого опосредования пространственных отношений.

Гипотезы исследования. Пространственные отношения осваиваются детьми, проходя первоначальный уровень сенсорно-перцептивного отражения предметного мира с одновременной вербализацией сенсорных эффектов от самих предметов и их пространственного расположения. На уровне вербализации достигается качественно более высокое отражение детьми и предметного мира, и пространственных отношений предметов.

Методологическая основа диссертационного исследования:

- положение об общих закономерностях развития детей в норме и при интеллектуальной недостаточности (Л.С.Выготский, В.И.Лубовский и др.);
- положение об уровне актуального и зоне ближайшего развития, о сложной структуре дефекта в условиях интеллектуальной неполноценности (Л.С.Выготский, Т.А.Власова, Т.И.Шиф, В.Г.Петрова и др.);
- понятие психического развития и положение о роли обучения в развитии ребенка (Л.В.Занков);

- концепция возникновения и развития речи в процессе общения и деятельности (А.Р.Лурия, А.В.Запорожец и др.).

В исследовании применялись следующие **методы**: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; индивидуальный констатирующий эксперимент; наблюдение за деятельностью детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в ходе занятий и в свободной деятельности. Обработка материалов исследования проводилась при помощи методов математической статистики.

Организация исследования. Исследование проводилось в период с 2001 по 2007 годы в несколько этапов. На первом этапе (2001-2002) изучалось отражение проблемы исследования в литературе, составлялась программа экспериментального исследования. На втором этапе (2002-2004) был проведен психолого-педагогический эксперимент, направленный на изучение особенностей речевого опосредования пространственных признаков и отношений детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, а также осуществлялось изучение опыта работы дошкольных учреждений. На третьем этапе (2004-2006) проводился количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе проведения констатирующего эксперимента. Статистическая обработка данных проводилась с использованием прикладной программы SPSS 10. Использовалась также описательная статистика, непараметрический тест Крускала-Уоллиса, Манна-Уитни, одномерный дисперсионный анализ с повторными измерениями. На основе полученных данных были определены содержание и этапы формирования речевого опосредования пространственных отношений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Четвертый этап (2006-2007) включал анализ и обобщение полученных результатов, написание и оформление диссертационного исследования.

Экспериментальное исследование проводилось на базе следующих дошкольных учреждений г.Витебска и г.Орша: в специализированном детском доме г.Витебска; специализированном детском саду № 1 г.Витебска; в специализированном детском доме г.Орша, в детском саду № 41 г.Витебска.

Научная новизна полученных результатов заключается в том, что выявлена корреляционная связь процесса вербализации пространственных признаков и отношений предметов с успешностью становления пространственных представлений. Установлено, что важным критерием зрелости пространственных представлений выступает сбалансированность их сенсорных и вербальных компонентов.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Процесс вербализации пространственных признаков и отношений предметов выступает в качестве фактора, интегрирующего сенсорно-перцептивный и понятийный уровни пространственных отношений, что обуславливает успешность становления пространственных представлений.

2. Зрелость пространственной ориентировки обеспечивается сбалансированностью освоения детьми сенсорных и вербальных её компонентов.

3. Установлено, что понятия, в которых отражаются пространственные признаки, осваиваются детьми как попарно противоположные (право-лево, верх – низ и др.), однако, на первых порах у детей доминирует одно из противоположных понятий, а затем, по мере накопления сенсорных признаков, происходит окончательное относительно равномерное освоение обеих пар противоположных понятий о пространственных признаках предметов.

4. Успех психокоррекционной работы по формированию пространственных представлений обеспечивается на основе отработки умений ребенка сопрягать сенсорно-перцептивный уровень отражения пространственных свойств объекта с вербальным их обозначением.

Достоверность и научная обоснованность результатов обеспечивается методологическими позициями, опирающимися на современные достижения психолого-педагогической науки, их адекватность поставленным задачам исследования; сочетанием количественного и качественного анализа полученных результатов.

Теоретическая значимость. Впервые проведено сравнительное изучение особенностей вербализации пространственных отношений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и с сохранным интеллектом. Получены данные, расширяющие представления о психическом развитии детей с интеллектуальной недостаточностью и позволяющие оценить потенциальные возможности развития пространственных представлений данной категории детей.

Определена значимость ранней диагностики состояния речи и развития пространственных представлений.

Практическая значимость полученных результатов. Разработаны диагностические методики изучения состояния пространственных представлений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Разработаны и теоретически обоснованы основные направления коррекционно-развивающей работы по формированию пространственных представлений и навыков пространственной ориентировки у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, что позволит более рационально осуществлять подготовку к школьному обучению.

Данные, полученные в ходе исследования, могут быть включены в содержание курсов лекций «Психология развития», «Специальная психология», «Семейное консультирование», «Специальная дошкольная педагогика», в материалы семинаров и др..

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты диссертационного исследования обсуждались на:

- заседаниях кафедры олигофренопедагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена (Санкт-Петербург);
- заседаниях кафедры психологии, педагогики и частных методик УО «Витебский областной государственный институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования»;
- заседаниях объединений работников специальных дошкольных учреждений г.Витебска, г.Полоцка, г.Орши.

Материалы исследования были внедрены в практику образовательно-воспитательного процесса специализированных детских садов Витебской области.

Публикации результатов исследования. Основное содержание диссертации изложено в 8 научно-методических публикациях, список которых представлен в конце автореферата.

Структура и объем диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы из 156 наименований, приложений. Объем основного текста диссертации составляет 150 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается актуальность проблемы, определяются объект, предмет, цель и задачи исследования, формулируются гипотеза, раскрываются методы, определяется научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, излагаются основные положения, выносимые на защиту.

В **первой главе «Проблема речевого представления пространственной ориентировки в современной психолого-педагогической литературе»** представлен теоретический анализ проблемы исследования, рассматриваются ее теоретические аспекты в современной науке.

Овладение детьми пространственной ориентировкой идет по пути практической дифференцировки различных направлений пространства с одновременной словесной интерпретацией, обобщением представлений о пространственном расположении предметов. К концу дошкольного возраста дети овладевают словесной системой отсчета, и это дает им возможность ориентироваться не только в знакомом, но и в незнакомом пространстве. Это позволяет говорить о том, что дошкольный возраст является периодом освоения предметно-практического ориентирования и словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям.

Анализ процесса ориентировки в пространстве показывает, что она складывается как процесс взаимодействия сенсорно-перцептивных и вербальных компонентов в рамках восприятия.

Предметом многих исследований на всем протяжении существования психологии выступал процесс взаимодействия сенсорных и вербальных компонентов в акте восприятия человеком объектов материального мира и их пространственного расположения. Интерес к этой проблеме обусловлен, в частности, тем, что ее решение позволяет понять взаимосвязь чувственного и рационального в отражении человеком действительности. Подобно общей природе отражения окружающего мира в сознании человека, отражение пространства и времени выступает в двух основных формах, одновременно являющихся и ступенями познания: непосредственной (чувственно-образной) и опосредованной (логически-понятийной). Взаимосвязь и единство этих основных форм отражения составляет важнейшую закономерность развития познавательной деятельности человека. В настоящее время очевиден тот факт, что, хотя восприятие пространства и имеет в своей основе ряд специ-

альных аппаратов, его строение - очень сложно и зависит от тех видов деятельности, в контекст которых оно включено.

В возрастной психологии ведущей деятельностью называют такую, реализация которой обеспечивает возникновение и формирование основных психологических новообразований на данном этапе развития человека. На начальных этапах онтогенеза ребенок оказывается включенным в следующие виды ведущей деятельности: непосредственно-эмоциональное общение (младенчество, от рождения до года), предметно-манипулятивная деятельность (раннее детство, от года до трех лет), сюжетно-ролевая игра (дошкольный возраст, от трех до семи лет).

В качестве отдельных «специфически детских» видов деятельности, присущих дошкольному возрасту, выделяют продуктивные, к которым относятся: изобразительная деятельность, конструктивная деятельность, лепка и аппликация (В.С.Мухина), которые связаны с ведущей деятельностью, взаимодействуют с ней и содержательно ее обогащают (А.В.Запорожец, А.А.Катаева, Е.А.Стребелева).

В дошкольном возрасте основная роль в развитии восприятия и пространственных отношений отводится игровой, продуктивным видам деятельности.

В контексте продуктивных видов деятельности восприятие ребенка полностью «очеловечивается», достигает того уровня развития, на котором индивидуальный перцептивный опыт ребенка, сращенный с речевым, сливается с общечеловеческим опытом, фиксированным в системах сенсорных эталонов.

В ходе выполнения разных видов деятельности ребенок учится наблюдать, рассматривать объекты. Основной способ обследования предметов обуславливает определенную последовательность действий ребенка. Первоначально предмет оспрещивается как целое. Затем вычленяются его главные части и определяются пространственные взаимоотношения частей относительно друг друга (вдоль, ниже, справа, слева). В ходе дальнейшего вычленения более мелких деталей устанавливается их пространственное расположение по отношению к их основным частям. Завершается обследование повторным и более целостным восприятием предмета.

В ходе игры, в продуктивных видах деятельности происходит овладение дошкольниками пространственными представлениями. Овладение этими представлениями начинается с ориентировки в частях своего тела и соответствующих им пространственных направлениях. На основе знания своего тела, т.е. ориентируясь «на себе», становится возможной ориентировка «от себя». Ребенок учится правильно показывать, называть и двигаться вперед — назад, вверх — вниз, направо — налево, устанавливать положение того или иного предмета по отношению к себе.

Становление пространственных представлений - это длительный и сложный процесс. Важную роль в данном процессе играет взрослый. Именно под руководством взрослого любая ведущая деятельность проходит определенный путь становления.

Известно, что у человека нет специального пространственного анализатора. Восприятие пространства есть сложная интермодальная ассоциация, образующаяся из взаимодействия различных анализаторов внешней и внутренней среды организма. Деятельность одного анализатора всегда соотносится с деятельностью других анализаторов, участвующих в пространственной ориентировке и образующих сложный системный механизм.

В раннем онтогенезе процесс формирования пространственного восприятия и соответствующих представлений обусловлен влиянием ряда факторов. К ним относятся: становление механизма фиксации взора, формирование движений руки и связанного с ними развития предметных действий. Формирующиеся предметные действия имеют огромное значение для развития восприятия окружающих предметов, накопления представлений об их многообразных свойствах, а также определении и установлении различных пространственных отношений между ними. Не менее важную роль в развитии этого процесса играет становление локомоторных функций у ребенка (сидения, ползания, ходьбы), происходящее в норме в первые два года жизни ребенка (Б.Г. Ананьев, Н.М. Аксарина, Л.Г. Голубева, М.К. Сестяковская, А.А. Люблинская и др.). Б.Г. Ананьев отмечает, что переход ребенка к самостоятельной ходьбе и совершенствование предметных действий рук так же, как формирование речи, составляет основу развития пространственных ориентировок ребенка в окружающем пространстве.

Овладение речью позволяет ребенку перейти на более высокий уровень отражения пространства — вторичный (М.В. Вовчик-Блаkitная, А.А. Люблинская, Т.А. Муселибаша и др.).

В исследованиях Г.Л. Розенгайт-Пупко, Н.М. Швачкина и др. показано, что усвоение детьми слов названий предметов приводит к тому, что в этих предметах начинают выделяться существенные признаки, связанные с их названием и пространственным расположением, а признаки несущественные (цвет, величина, форма) уступают на второй план.

К двум — половине — трем годам на основе взаимодействия сигнальных систем у детей начинает складываться единство чувственного и рационального в познании пространства. Появляется *высшая форма ориентировки и отражения пространства* — «логико-понятийная», или «теоретическая». В активном словаре появляются специальные слова, обозначающие форму, величину, пространственные отношения. Это помогает обобщать, дифференцировать и уточнять пространственные представления у детей, удерживать их в памяти и использовать в мыслительной деятельности. Предлоги, обозначающие пространственные отношения, все более детализируются, появляются, примерно в следующей последовательности: «на», «у», «в», «из», «от», «за», «под».

Дети учатся определять направления относительно себя. Различаемые направления они соотносят, прежде всего, с определенными частями собственного тела (вверху — голова; внизу — ноги; впереди — лицо; сзади — спина; направо — правая рука; налево — левая).

В три года ребенок по-прежнему широко использует указательный жест и слова «там», «вон там» для обозначения пространственного расположения предметов. Части тела других людей называются во множественном числе. Анализируются отношения «мои части тела — предмет», при этом в речи широко используются предлоги «в» и «на». Для обозначения места применяются выражение «в сторону другую» и слова «здесь», «с краю». Ребенок самостоятельно анализирует пространственное расположение частей тела у себя и у других людей. Появляется предлог «под» для обозначения пространственного расположения себя и предметов.

В старшем дошкольном возрасте, когда у детей формируется более обобщенное представление о пространстве, они начинают определять направление не только относительно себя, но и в отношении к другим объектам, словесно обозначать эти отношения. Усвоение названия пространственных предлогов позволяет более точно осмысливать и оценивать расположение объектов и отношения между ними.

Исследования в области специальной психологии и педагогики показывают, что необходима систематическая и последовательная работа по формированию у дошкольников с проблемами в развитии различных видов пространственной ориентировки. Дошкольный возраст является сензитивным для проведения такой работы.

В связи с этим, уже в дошкольном возрасте, необходимо проводить целенаправленную работу по формированию у детей с интеллектуальной недостаточностью пространственных представлений через единство зрительно-тактильно-кинестетиче-ки-весовых связей и соответствующего вербального эквивалента.

Во второй главе: Экспериментальное исследование словесного опосредования пространственных отношений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью излагаются цель, задачи, содержание, организация констатирующего этапа экспериментального исследования и анализируются его результаты.

Цель констатирующего эксперимента состояла в изучении состояния словесного опосредования пространственных отношений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Нам был принят следующий порядок констатирующего эксперимента: на первом этапе анализировались программы, рекомендованные Министерством образования Республики Беларусь для дошкольных учреждений общеразвивательного типа и специализированных детских садов. Анализировались особенности понимания и использования в речи слов, обозначающих пространственные отношения, изучались на основе наблюдения за детьми в ходе занятий, свободной деятельности и в процессе проведения режимных моментов. Второй этап предполагал проведение индивидуального психолого-педагогического эксперимента. На третьем этапе по результатам исследования всех серий был составлен итоговый протокол с последующим количественно-качественным анализом данных, а также - статистической обработкой данных с использованием прикладной программы SPSS 10. Использова-

лась также описательная статистика, непараметрический тест Краскала-Уоллиса, Манна-Уитни, одномерный дисперсионный анализ с повторными измерениями.

Учитывая тот факт, что нас интересовали особенности вербального овладения пространственными отношениями детьми с интеллектуальной недостаточностью, мы на третьем этапе провели статистическую обработку использования детьми конкретных пространственных понятий «вверх-вниз», «вперед-сзади», «справа-слева», «правая-левая рука», «правая-левая нога» на всех уровнях эксперимента. Полученные данные мы сравнили с результатами, полученными в ходе изучения вербальных способов ориентировки у детей с сохранным интеллектом. Следует отметить, что авторами занимающимися изучением данной проблемы, выделяются пространственные термины конкретного значения («вверх-вниз», «вперед-сзади», «справа-слева», «в», «на», «под» и др.) и ситуативные слова («тут», «там», «здесь») и др.

Основными задачами предпринятого наблюдения за детьми в ходе занятий, свободной деятельности и в процессе проведения режимных моментов являлись: изучение использования и понимания конкретных пространственных терминов и ситуативных слов, обозначающих пространственные отношения.

Наблюдение за детьми позволило выяснить степень обобщенности имеющихся у детей пространственных представлений, вскрыть некоторые их особенности. Так дети с сохранным интеллектом обладают достаточно богатым сенсорным и сенсомоторным опытом, хорошо ориентируются в пространстве, в различных видах деятельности используют слова пространственного значения. Дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью практически не используют в речи слова пространственного значения. Взаимодействие между детьми являются редкими, чаще всего носят невербальный характер. Общение со взрослым строится преимущественно по инициативе взрослого. Мотивом для ориентировочно-исследовательской деятельности обычно служит новизна предмета, крупные размеры, яркая окраска, совершаемые с этим предметом необычные действия, а также прямое указание взрослого.

На втором этапе проводился индивидуальный психолого-педагогический эксперимент, который состоял из ПЯТИ экспериментальных серий. Первая серия исследования была направлена на изучение уровня сформированности восприятия пространственных признаков предметов (формы и величины): их узнавание и отражение в речи. Выявление способности к тонкой дифференцировке формы и величины объектов. Вторая серия эксперимента была направлена на изучение способов ориентировки в пространственном расположении частей собственного тела; представлений детей о строении фигуры человека, понимания предметной соотнесенности ее частей. Третья серия исследования предполагала выявление уровня сформированности умения определять на вербальном и невербальном уровнях пространственные отношения других объектов относительно собственного тела. Четвертая се-

рия эксперимента была направлена на определение способов ориентировки в пространственных отношениях между предметами. Пятая серия эксперимента была направлена на выявление пространственных представлений детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в ситуациях, когда эти представления актуализировались детьми на микропространстве (на листе бумаги).

В исследовании принимало участие 60 детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: 5-ти летних — 20; 6-ти летних — 20; 7-и летних — 20. Все дети имели умственную отсталость в легкой степени. В эксперименте принимали также участие дети дошкольного возраста с сохранным интеллектом: 8 — 5-ти лет; 8 — 6-ти лет.

Анализ полученных нами экспериментальных данных позволил выявить некоторые особенности вербальных и невербальных способов ориентировки в пространстве детей дошкольного возраста с сохранным интеллектом и с интеллектуальной недостаточностью.

По сравнению с детьми с сохранным интеллектом, у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью отмечался заметный разрыв между наглядно-действенным и словесным уровнями пространственного анализа; наглядно-действенная ориентировка во всех экспериментальных сериях у них была результативнее, чем словесное обозначение пространственных отношений.

Дети с интеллектуальной недостаточностью в большинстве случаев не достигают к концу дошкольного возраста должного уровня вербализации пространственных отношений, т.е. они не способны полноценно отразить все важнейшие связи и отношения, как в окружающем их пространстве, так и на микропространстве. Выполнение одних заданий выявило лишь понимание ребенком пространственных терминов как слов, указывающих, прежде всего, на пространственную близость в расположении предметов. Других — использование единичных слов, обозначающих пространственные отношения, третьих — непонимание не только значений употребляемых взрослым наречий и предлогов как слов, обозначающих определенное положение предметов в пространстве, но и невозможность выполнения задания по подражанию.

В ходе выполнения предложенных заданий было замечено, что дети с интеллектуальной недостаточностью всех возрастных категорий используют указательный жест и ситуативные слова, типа «тут», «там», «вот» и т.д., (в норме такие проявления характерны для детей 3-4 лет).

Следует также отметить, что для всех возрастных групп детей с интеллектуальной недостаточностью характерна низкая активность при выполнении задания, слабое проявление или полное отсутствие критичности. Даже к старшему дошкольному возрасту у них не складывается навык выслушивания задания, ориентировки на конечный результат. Дети же с сохранным интеллектом обнаружили направленность на качество выполнения заданий. Они не только доводили работу до конца, но и были заинтересованы в ее оценке со стороны взрослого.

Анализ результатов выполнения первой серии эксперимента показал, что у детей с интеллектуальной недостаточностью представления о форме (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник) сформированы значительно хуже, чем у детей с сохранным интеллектом. Если у последних отмечено практически 100% название и узнавание объектов по форме, то у детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается значительный разрыв между ориентированием этими представлениями на практическом и словесном уровнях. Так, количество вербальных ответов составило 109 из 240 предъявленных заданий, а невербальных - 173 из 240 предъявленных. Из них 73 - самостоятельные названия и 117 - правильные выполнения по инструкции, с помощью вопроса-подсказки - 36 ответов, по подражанию - 56. Самое большое количество верных ответов отмечено при предъявлении круга: 50% пятилетних, 60% шестилетних и 70% семилетних детей. Назвать самостоятельно квадрат смогли соответственно: 30%, 40%, 50%; треугольник: 0%, 0%, 30%; прямоугольник: 0%, 0%, 15% испытуемых. Следует отметить своеобразное узнавание предмета детьми с интеллектуальной недостаточностью. Все фигуры с углами (квадрат, треугольник, прямоугольник) они соотносили с одним сенсорным эталоном формы - квадратом. Незнание сенсорных эталонов формы подвигало к проведению аналогий с другими характеристиками предмета (прямоугольник - полоска, треугольник - ошощи, круг-нитка).

Задания на группировку объектов по форме у детей с сохранным интеллектом трудностей не вызвало. Детям с интеллектуальной недостаточностью оказывалось сложным действовать по инструкции экспериментатора о конкретном выборе того или иного объекта. Они ориентировались, как правило, только на первое слово, пропущившее в инструкции, например «покажи», «собери».

Следует отметить, что представления о величинных характеристиках объектов у детей, как с сохранным, так и с нарушенным интеллектом сформированы несколько хуже, чем представления о форме. Этому есть свое объяснение. Как известно, освоение величины связано с понятием трехмерности: высоты, длины, ширины. Вначале различение предметов происходит с выделения самых больших размеров предмета (определяемых словами «большой-маленький»). Затем, по мере совершенствования практического и сенсорного сопоставления предметов по величине, дети начинают выделять длину, ширину, высоту разных тел.

В ходе констатирующего эксперимента изучалось состояние представлений детей о схеме тела как основы для возникновения всех последующих видов пространственных ориентировок. Детям с интеллектуальной недостаточностью было доступно практическое выделение некоторых частей своего тела, но, вместе с тем, назвать эти части тела они затруднялись (70% испытуемых 5 лет не могли самостоятельно назвать свои части тела). Наиболее понятны для детей всех возрастных групп пространственные термины «вверху» (24 верных ответа из 60) и «внизу» (21 из 60), меньше верных ответов, связанных с понятиями «вперед» (12 из 60) и «сзади» (16 из 60).

У детей с сохранным интеллектом 5-6 лет как вербальные, так и невербальные способы ориентировки в схеме тела сформированы на достаточно высоком уровне. Испытуемые обеих групп владеют предметной соотносительностью частей тела, что было выявлено при складывании разборной плоскостной фигуры человека.

Третья серия заданий – определение пространственных отношений других объектов относительно собственного тела – была направлена на изучение понимания детьми пространственных терминов, как слов, указывающих прежде всего на пространственную близость в расположении предметов. Характерным было то, что дети понимали значение употребляемых в прошлом пространственных терминов, как слов, обозначающих определенное местоположение предмета в пространстве, однако большинство детей с интеллектуальной недостаточностью не понимали, когда конкретно это обозначение может быть использовано. Одни дети считали задание выполненным, расположив игрушку близко от себя без учета пространственного термина, прозвучавшего в инструкции экспериментатора, другие выполняли манипуляции с игрушкой, наблюдая при этом реакцию со стороны взрослого. Но в обоих случаях дети понимали, что требуется изменить положение игрушки именно относительно собственного тела, а не другого предмета.

Наиболее усвоенным и, следовательно, успешно используемым при нахождении положения игрушки является пространственный термин «вверху». У детей пяти лет самостоятельных ответов было зафиксировано 25% и 25% с помощью экспериментатора, у детей 6 лет соответственно 65% и 15%. При определении пространственного расположения игрушки «внизу» наблюдалась следующая реакция у пятилетних испытуемых: смотрели вниз, дотрагивались до пола, брали игрушку в руки, разглядывали ее, отвечали на вопрос экспериментатора утвердительно «да», «вот». Назвать расположение игрушки впереди смогли самостоятельно 1 (5%) детей, сзади 1 (5%) и 1 (5%) справа и слева. У детей шести лет соответственно: 4 (20%), 2 (10%), 2 (10%). Существенным отличием реакций детей старшего возраста являлось то, что они старались не молчать, а давать ответ, даже если он неправильный.

У детей с сохранным интеллектом обеих возрастных групп определение пространственного расположения игрушки относительно собственного тела «вверху/внизу, впереди/сзади, затруднений не вызывало как на вербальном, так и на невербальном уровнях.

Тот факт, что большая часть детей с интеллектуальной недостаточностью не справилась с ориентировкой в основных направлениях пространства, показывает, что у них не сформированы четкие знания и представления о пространственных характеристиках своего тела. Фактически они были лишены точки отсчета для осознания пространства вокруг себя. Вышесказанное доказывает и тот факт, что дети с сохранным интеллектом, показавшие высокий уровень пространственной ориентировки в собственном теле, смогли использовать эти знания при ориентировке в ближайшем пространстве.

Осознание направлений «справа-слева» представляло для детей с интеллектуальной недостаточностью большие трудности, чем различение направ-

лений «вперед-сзади» и «вверху-внизу». Это связано с тем, что, во-первых, дети не связывают слова «справа» и «слева» с соответствующими сторонами тела, во-вторых, выделение правой и левой руки имеет практическую направленность как руки совершающей какое-либо действие (держать ложку, рисовать и т.д.).

У пятилетних испытуемых с сохранным интеллектом при определении положения игрушки справа и слева отмечалось использование более широкого ряда близких по смыслу слов. Так, 12,5% детей при нахождении игрушки справа и слева от себя использовали слова «сбоку», «рядом». При предъявлении им вопроса-подсказки они выбрали более точный ответ. Для детей шести лет с сохранным интеллектом характерно также использование различных характеристик: «Справа, посередине, где плечо».

В ходе проведения четвертой серии эксперимента выяснилось, что детям с интеллектуальной недостаточностью сложно осмыслить относительно-постоянно меняющийся характер отношений между объектами. Раньше других в речи детей появляются ситуативные слова, затем - простые предлоги «около», «возле» и позже - конкретные предлоги и наречия, обозначающие пространственные отношения. Причем появление последних происходит в определенной последовательности. Вначале дети понимают и используют в речи предлоги «на», «в», «под», затем - «перед» и «за».

Сравнительный анализ непараметрических данных (критерий Краскала-Уоллиса) показал, что показатели владения пространственной ориентировкой не зависят от пола детей, но с возрастом показатели вербальных реакций увеличиваются. Причем значительное увеличение одних показателей приходится на 6 лет, других - на 7 лет. В одних случаях они выше при ориентировке в схеме тела, в других - в определении пространственных отношений предмет-ребенок (см. Рис.1).

Рис.1

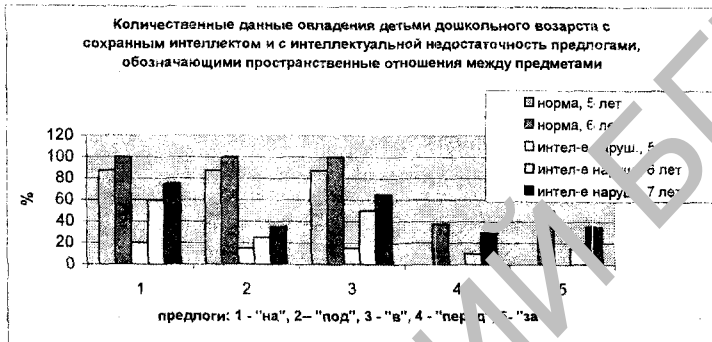
Успешность в определении пространственных отношений дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью и с сохранным интеллектом

возраст	Категория испытуемых	Количество детей, владеющих понятиями (в %)									
		вверху			внизу			вперед		сзади	
		1	2	3	1	2	3	1	2	1	2
5	С сохран. интеллектом	100	100	12,5	100	100	12,5	100	100	100	100
6	С сохран. интеллектом	100	100	75	100	100	100	100	100	100	100
3	С интелект. недостат.	20	25	10	15	10	15	0	5	10	5
6	С интелект. недостат.	40	65	25	40	60	35	10	20	20	10
7	С интелект. недостат.	60	80	40	80	70	50	70	30	70	40

(1 - схема тела, 2 - предмет-ребенок, 3 - в микропространстве)

Столбчатая диаграмма (Рис.2) отражает уровни овладения дошкольниками предлогами, отражающими пространственные отношения.

Рис.2



Первоначально детьми с интеллектуальной недостаточностью осваиваются предлоги «на» и «в». В период с шести до семи лет происходит уменьшение разрыва в отношении предлогов «на» и «в». В отношении других предлогов («под», «перед», «за»), обозначающих пространственные отношения, мы можем констатировать, что разница между вербальными и невербальными способами ориентировки не уменьшается вплоть до семи лет. Данные показатели значительно ниже по сравнению с показателями владения предлогами «в» и «на».

Детями с сохранным интеллектом к пяти годам усваиваются такие предлоги как «в», «на», «под». Овладение же предлогами «перед» и «за» начинается лишь к шести годам (у детей с интеллектуальной недостаточностью - к семи).

Важнейшим выводом проведенного исследования является то, что успешнее формирующиеся у дошкольников пространственных представлений предполагает умение детей соотносить конкретные признаки предметов и пространственные отношения с их словесными обозначениями.

В третьей главе «Принципы, содержание и этапы формирования речевого окружения пространственных отношений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью» представлена система работа по развитию пространственных представлений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Анализ данных констатирующего эксперимента показал, что овладение как вербальными, так и невербальными способами пространственной ориентировки представляет для детей с интеллектуальной недостаточностью значительные трудности. Эти трудности связаны не только с недостатками интеллектуальной сферы детей данной категории, но и с методической не разработанностью процесса обучения по вышеуказанным направлениям в дошкольных учреждениях.

В этой связи, на наш взгляд, необходимо внести изменения в существующую в настоящее время систему коррекционного обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. По данному направлению нами был принят следующий порядок работы. Вначале была разработана карта психолого-педагогического обследования, затем — программа обучения пространственной ориентировке детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. На ее основе были разработаны занятия для учителя-дефектолога и воспитателя.

Диагностическая карта имеет четкую структуру. В ней определены цель, методика, критерии для оценки полученных данных. При этом следует отметить, что при анализе полученных данных акцент делался не столько на правильность или неправильность результатов выполнения заданий, сколько на способы выполнения, что соответствует более продуктивному подходу в осуществлении и диагностики, и построения обучения детей.

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

Существенным, на наш взгляд, является проведение данного обследования именно в начале работы, что позволяет специалистам более точно разработать программу индивидуальной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Предложенная нами программа обучения пространственной ориентировке детей дошкольного возраста с интеллектуальной, состоит из пяти разделов (программа представлена в приложении к диссертации).

Задачей первого раздела программы является развитие пространственно-различительной деятельности ребенка с опорой на ведущие анализаторы и постепенное словесное посредование пространственных характеристик предметов. На первых этапах работа направлена на формирование у детей умения анализировать форму, величину объектов и их частей, выделять форму, величину в разнообразных объектах: плоскостных конструкциях, натуральных объектах и т.п. Для достижения поставленной цели используются приемы сравнения сопоставления.

Задачей второго раздела программы является формирование знаний детей о частях своего тела, о пространственном расположении частей тела. Данный этап предполагает формирование у детей: зрительно-осознательного обследования своего тела; рассматривания себя в зеркале (нахождение и называние частей своего тела); соотнесения частей своего тела с частями тела взрослого, стоящего напротив; зрительно-осознательного обследования куклы, и ее частей и называния парнопротивоположных частей ее тела; складывание разрезных картинок с изображениями человека и т.п..

Третьим разделом программы является развитие умения устанавливать пространственные признаки окружающих предметов по отношению к себе с опорой на слово. Для развития умения определять пространственные отношения предметов относительно собственного тела акцент ставится на прак-

тические действия детей совершаемые с объектами по основным направлениям: сверху-внизу, впереди-сзади, справа-слева.

Четвертый раздел программы посвящен развитию умения устанавливать пространственные признаки между предметами с опорой на слово. Основное внимание здесь уделяется пониманию и употреблению в речи микрограмматических конструкций с предлогами и наречиями (в, на, под, за, около, сбоку, справа, слева и др.), отражающих пространственные отношения между предметами.

Пятым разделом программы предусмотрено развитие умения ориентироваться в микропространстве с опорой на слово. 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 вверх, левый нижний угол и т.п.), и формирование у детей навыков свободного ориентирования в этих направлениях.

Акцент в программе делается на усвоение ребенком «пространственной терминологии». Поэтому на всех этапах обучения предусмотрено создание благоприятных условий для включения ребенка в процесс активного познания пространства и освоения детьми пространственных терминов. На начальных этапах обучения дети наблюдают за использованием взрослым слов, обозначающих пространственные отношения, а затем, постепенно осуществляется переход к самостоятельному обозначению пространственных признаков и отношений объектов, причем сначала в виде повтора за взрослым.

Обучение по программе строится по концентрическому принципу, предполагающему увеличение объема знаний, усложнение содержания материала на каждом году обучения.

Для специалистов, работающих с данной категорией детей по предложенной нами программе, представлено подробное описание последовательности проведения обучения, предлагаются игры и упражнения, которые можно использовать в каждодневной практике.

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.

На решение вышеназванных задач должны быть направлены самые предпочитаемые виды деятельности детей дошкольного возраста: дидактическая и ролевая игра, рисование, конструирование, т.е. символическо-моделирующие виды деятельности, а также освоение вербального, образно-жестового (образно-двигательного) и образно-графического вида знака.

С целью внедрения предложенной нами программы в практику обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью на базе специализированного дошкольного учреждения № 1 г. Витебска был проведен обучающий семинар для учителей — дефектологов, областные семинары в г. Новополюцке

и г.Орша. Нами был представлен не только теоретический, но и практический материал проведенного исследования (видеофильм, в котором демонстрировались способы обучения детей пространственной ориентировке). В настоящее время данный материал используется на курсах повышения квалификации для специалистов, работающих в специализированных дошкольных учреждениях для детей с особенностями в развитии, а также для слушателей факультета переподготовки кадров по специальности «Дефектология». Материалы вошли в курс лекций по дошкольной олигофренопедагогике и специальной психологии. Программа, диагностическая карта и конспекты занятий получили положительный отклик от специалистов, работающих в сфере специального образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ психолого-педагогических аспектов проблемы вербализации пространственных отношений, результаты экспериментального изучения, позволили сделать ряд важных выводов.

Процесс формирования пространственных представлений - сложен, овладение вербальными способами выражения пространственных отношений происходит постепенно, по мере накопления практического опыта ребенка.

Успешность овладения пространственной ориентировкой находится в зависимости от качества развития сенсорно-перцептивной сферы. Накопление чувственных знаний о предметах окружающего ребенка мира является первой предпосылкой для образования и развития восприятия пространства.

Лишь при слиянии образов восприятия со словом происходит полноценное освоение пространственных отношений. Важным фактором в данном процессе отводится взрослому, его общению с ребенком.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:

1. Боброва Е.С. К проблеме формирования речевых конструкций у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью при овладении пространственными отношениями // Дефектологическое образование в Республике Беларусь: состояние и перспективы: Материалы Республиканской научно-практической конференции. – Часть 2. – Минск: Изд-во Белорусского гос. пед. ун-та им. М. Танка, 2001. – С. 16-18 (0,3 п.л.).
2. Боброва Е.С. Формирование речевой деятельности в процессе овладения пространственными отношениями // Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия: Материалы Международной научно-практической конференции. – Часть 1. – Минск: Изд-во Белорусского гос. пед. ун-та им. М.Танка, 2002. – С. 39-41 (0,2 п.л.).

3. Боброва Е.С. Развитие пространственных отношений и отражение их в речи у детей с интеллектуальной недостаточностью // Студенческая педагогическая наука XXI века: Тезисы докладов II Международной научно-практической конференции. – Витебск: Изд-во Витебского гос. ордена дру-бы народов мед. ун-та, 2002. – С. 213-214 (0,2 п.л.).

4. Боброва Е.С. Последовательность появления в речи детей дошкольного возраста слов и предлогов, обозначающих пространственные представления (по материалам дневника наблюдений А.Н.Гвоздева) // Инновации в университетской подготовке дефектологов в контексте реализации требований образовательного стандарта: Материалы Республиканской научно-практической конференции. – Минск: Изд-во Белорусского гос. пед. ун-та им.М.Танка, 2003. – С. 69-70 (0,2 п.л.).

5. Апацкая З.А., Боброва Е.С. Формирование предпосылок пространственной ориентировки у детей // Инновации в университетской подготовке дефектологов в контексте реализации требований образовательного стандарта: Материалы Республиканской научно-практической конференции. – Минск: Изд-во Белорусского гос. пед. ун-та им.М.Танка, 2003. – С. 58-60 (0,2/0,1 п.л.).

6. Боброва Е.С. Онтогенез составляющих знаково-пространственной организации представлений // Педагогика и методика: Научные труды Международной научно-практической конференции ученых МАДИ (ГТУ), РГАУ-МСХА, ЛНАУ: Москва-Луганск: Изд-во Смоленского гос. уни-та, 2007 (январь). – Том 4. – С. 19-25 (0,1 п.л.).

7. Боброва Е.С. Особенности речевого опосредствования пространственных отношений дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью // Индивидуальная образовательная траектория личности как субъект поликультурного мира: сборник научных статей, – Витебск: Изд-во Витебского гос. ун-та им. М.Г.Шерова, 2007 (ноябрь). – С.224-231 (0,8 п.л.).

8. Боброва Е.С. Особенности вербализации пространственных отношений дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью и с сохранным интеллектом // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: научный журнал, – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008 (январь). – № 23 (54). – С. 302-305 – 0,4 п.л.



автореферата диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук
Бобровой Елены Сергеевны

Подписано в печать «10» апреля 2008 г.

Тираж 100. Заказ № 652.

Спечата на ризографе УО «Витебская ордена «Знак Почета» государственная академия
ветеринарной медицины».

Лицензия № 02330/0133019 от 30.04.04 г.