

С началом овладения ребенком речью связывается новый этап в развитии у него пространственной ориентации. Происходит переход на более высокий уровень отражения пространства — второсигнальный.

У ребенка складываются особые представления о пространстве, закрепленные в слове. Благодаря речи, образы-представления дополняются, уточняются, улучшаются, приобретают обобщенный характер. Определяя влияние речи на процесс функционирования представлений, А. Р. Лурия подчеркивал, что с помощью языка человек получает возможность управлять образами-представлениями, произвольно манипулировать ими.

А. А. Люблинская пишет о том, что «отвлеченное значение пространства, как объективной реальности, вне зависимости от конкретной обстановки и ситуации, без речи невозможно». Если ребенок пользуется общими обозначениями пространства, он фиксирует «какие-то пространственные связи, однако неточно различает и отражает их, что скажется на качестве его пространственной ориентировки как в жизни, так и в специальных видах деятельности».

Многие исследователи говорят о раннем возрасте, как о возрасте интенсивного развития восприятия, что речь имеет чрезвычайно существенное значение для данного развития. По словам Л. С. Выготского, все психические функции в этом возрасте развиваются «вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия».

А. Н. Гвоздев отмечает, что в возрасте от года и до года десяти месяцев ребенок называет конкретные предметы, лица, а не их действия. Например, желая указать другим, что его игрушка упала и лежит за сундуком, ребенок показывает на щель между сундуком и стенкой и говорит: «дундук». Уже в этот период он занимается словотворчеством, рифмотворчеством, например, завертывая гуся в носовой платок: «гусь ты — ты».

Названия частей тела фиксируются ребенком в слове. В это время называются такие части тела, как: щечка, нос, ухо, пальчики.

Происходит первое знакомство с пространством листа бумаги, ребенок дает взрослому карандаш, бумагу и требует чтобы ему рисовали.

Следует отметить, что процесс восприятия пространства и функционирования пространственных представлений происходит на двух уровнях: наглядном и вербальном, которые соответствуют отражению пространства на уровне 1-ой и 2-ой сигнальной системы. Внутри второсигнального уровня выделяются два различных этапа отражения пространства, характеризующих степень владения пространственными обозначениями. Первый соответствует только пониманию пространственных терминов (пассивное владение), второй — самостоятельному использованию их в речи (активное владение). Пространственные представления складываются на основе практической деятельности, по мере овладения детьми речью, то есть на протяжении всего дошкольного возраста.

Таким образом, овладение ориентировкой в пространстве теснейшим образом связано с двигательной активностью ребенка, со становлением локомоторных функций и овладением им речью.

К ПРОБЛЕМЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖНОГО АГРАММАТИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Баль Н. Н., Дорошкевич С. А. (БГПУ, Минск)

Рассмотрение вопросов преодоления речевых нарушений (в частности — предложного аграмматизма) у младших школьников в рамках проблемы технологического обучения детей с особенностями психофизического развития обуславливается тем, что среди требований, предъявляемых к педагогическим технологиям, выделяется их соответствие индивидуальным особенностям, интересам и потребностям учащихся (Т. А. Григорьева, С. С. Кашлева

и др.). Разработка технологий коррекционной работы базируется на выявлении уровня развития ребенка, его индивидуальности

Одной из важнейших задач коррекционной педагогики, как и общей педагогики в целом, является формирование у детей грамматического строя речи. Овладение ребенком грамматическими закономерностями языка обеспечивает возможность удовлетворения его коммуникативно-деятельностных потребностей и познания окружающей действительности. Определение сформированности грамматического строя речи, своевременное выявление затруднений и недостатков в развитии грамматического строя устной и письменной речи у детей позволяет применять адекватные и эффективные технологии коррекционно-развивающей работы по предупреждению и преодолению аграмматизма — нарушения понимания и употребления грамматических средств языка.

Аграмматизм — одно из наиболее существенных проявлений речевого недоразвития у учащихся с тяжелыми нарушениями речи (В. К. Воробьева, О. Е. Грибова, К. Г. Ермилова, В. А. Ковшиков, Р. Е. Левина, В. К. Орфинская, Е. Ф. Соботович, Л. Ф. Спирина, С. Н. Шаховская, С. Б. Яковлев и др.). Частным проявлением аграмматизма является расстройство языковых операций с предлогами — предложный аграмматизм (М. В. Лейкин). Предложный аграмматизм рассматривается как результат расстройства функционирования системы пространственных значений предлогов, которое выражается в нарушении отбора необходимых дифференциальных семантических признаков или операций с ними.

От правильного понимания и употребления предлогов в значительной степени зависит качество экспрессивной и импрессионной речи. Предлоги занимают значительное место в языке, а в речи играют организующую роль, поскольку отражают разнообразное отношение связи между предметами, признаками, состояниями и действиями.

В ряде работ (О. Е. Грибова, К. Г. Ермилова, Р. Е. Левина, М. В. Лейкин, Л. Ф. Спирина, С. Н. Шаховская, И. К. Колповская, Л. А. Кроткова, В. А. Ковшиков и др.) имеются указания на нарушения предложно-падежных конструкций как в устной, так и в письменной речи детей с общим недоразвитием речи. Как отмечают авторы, данные конструкции вызывают значительные трудности у учеников с тяжелыми нарушениями речи, а отклонения в их овладении и применении являются стойкими, с трудом поддающимися коррекции.

Основной задачей нашего экспериментального исследования явилось выявление проявлений предложного аграмматизма в устных высказываниях учеников подготовительного класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Методика констатирующего эксперимента состояла из пяти серий заданий, направленных на изучение понимания и употребления предлогов детьми. Учащимся предлагалось выполнить инструкции; показать на картинках предметы, находящиеся в различных пространственных взаимоотношениях друг с другом; воспроизвести предложения, содержащие предлоги; составить по сюжетным картинкам словосочетания с предлогами; подставить предлоги в предложения, предъявленные на слух.

Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы:

- испытуемые правильно понимали значение предлогов «раннего онтогенеза», выражающих пространственные отношения, (*на, в, с, из*) и испытывали трудности в понимании предлогов «позднего онтогенеза» (*над, за, от, из-за*), что проявилось в заменах предлогов и отказах от выполнения заданий;
- отмечена зависимость успешности выполнения заданий на понимание значения предлогов от условий деятельности детей: использование наглядной опоры (картинки) значительно облегчало понимание, что проявилось в сокращении количества случаев отказа от выполнения заданий и ошибочных ответов (по сравнению с серией на выполнение инструкций по ориентировке в пространстве);

- в устной речи учащиеся использовали преимущественно те предлоги, значение которых они понимали в достаточной мере, и при этом допускали меньшее число ошибок построения предложных конструкций; в высказываниях детей крайне редко встречались предлоги «от, над, с»;
- по распространенности ошибки употребления предлогов ранжированы в порядке убывания таким образом: пропуски предлогов (чаще других пропускаясь предлог «от»); замены предлогов другим предлогом, наречием, словом или фразой со значением отношения — «описания» (чаще всего заменялись предлоги «из-за, над, под, за, из»); ошибки предложно-падежного управления (несоответствие флексии употребляемому предлогу).

Выявленные затруднения учеников подготовительного класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи в понимании значения и употреблении предлогов свидетельствуют о наличии у них предложного аграмматизма и необходимости направленной и систематической коррекционной работы по предупреждению и преодолению выявленных расстройств.

Подобная работа в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи традиционно проводится на специальных логопедических занятиях, а также уроках языка и развития речи. Информационный поиск позволил выделить ряд методических и дидактических разработок для проведения таких занятий (О. Е. Грибова, Л. Н. Ефименкова, С. Ф. Иваненко, Л. М. Козырева, Г. Г. Мисаренко, Е. В. Новикова, В. К. Орфинская, Е. Н. Тимоненко, О. А. Токарева, С. Н. Шаховская и др.).

Вместе с тем, методически недостаточно разработаны возможности проведения коррекционной работы по предупреждению и преодолению предложного аграмматизма на других уроках (математики, технологии, физкультуры и др.). На наш взгляд, значительный потенциал в осуществлении такой работы заложен в предметном содержании курса «Человек и мир», включающем, в частности, обеспечение ориентировки в малом социуме и усвоение представлений о предметном мире. Известно, что усвоение ребенком семантической системы предлогов тесно связано с развитием его познавательной деятельности (развитием его мышления, обогащением запаса представлений об окружающем мире). На уроках «Человек и мир» учителю-логопеду предоставляется возможность в процессе предметно-практической, коммуникативной деятельности детей учить их осознанному употреблению предложных конструкций, закреплять речевые умения, отработанные на логопедических занятиях. Поэтому дальнейшее направление нашего исследования связано с разработкой методических рекомендаций по преодолению предложного аграмматизма у учащихся подготовительного класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи в процессе изучения курса «Человек и мир».

ДИНАМИКА САМООЦЕНКИ И САМОКОНТРОЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Белянкова О. В., Шиман В. А. (БГПУ, Минск)

Актуальнейшая проблема современного специального образования слепых и слабовидящих учащихся — воспитание способности каждого быть личностью автономной, способной к самоуправлению и самосовершенствованию. Самоуправление личности в значительной степени определяется ее готовностью к познанию себя, своих потенциальных и актуальных личностных и интеллектуальных особенностей. Проявлением и результатом процесса самопознания является самооценка — центральный компонент личности, отражающий своеобразие ее внутреннего мира, характеризующий ее эмоционально-ценностное