

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ОПОСРЕДСТВОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Боброва Е.С., г. Ижевск

Одним из условий социализации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью является развитие их ориентировки в предметном мире на основе речевого опосредования пространственных отношений объектов, их функционального назначения.

В ряде исследований указывается на определяющую роль речевого опосредования процесса пространственной ориентировки как у нормально развивающихся детей (М.В. Вовчик-Блакитная, А.С. Гусак, Л.И. Гусарова, Г.А. Мусейимова, Н.Я. Семаго, и др.), так и у детей с интеллектуальной недостаточностью (О.П. Гаврилушкина, Т.Н. Головина, В.Г. Петрова, И.М. Соловьев и др.). Однако в теории и практике специальной психологии и коррекционной педагогики эта проблема освещена недостаточно. В специальных дошкольных учреждениях создаются адекватные условия для общения и взаимодействия детей, способствующие их речевому развитию. Однако у детей формируются лишь элементарные представления о пространственных признаках воспринимаемых предметов, что отражается на подготовке дошкольников с интеллектуальной недостаточностью к школе и приводит к трудностям в овладении рядом учебных дисциплин (письмом, чтением, географией, черчением и др.). Исследователи указывают на тот факт, что пространственные представления претерпевают изменения позитивного характера и активно развиваются у детей до девяти лет. Поэтому возможности успешной коррекции пространственных представлений относятся преимущественно к дошкольному возрасту.

В связи с этим мы предприняли попытку изучить особенности и недостатки словесного опосредования пространственных отношений дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Для этого были использованы следующие методы: наблюдение за детьми в ходе занятий, свободной деятельности и за их деятельностью в процессе проведения режимных моментов; естественный индивидуальный психолого-педагогический эксперимент; анализ анкетных данных и истории развития ребенка; беседа с учителями-дефектологами и воспитателями; методы математической статистики.

При проведении констатирующего эксперимента предполагалось:

а) выявить сформированность восприятия пространственных признаков предметов (по форме и величине); их узнавание и отражение в речи;

б) определить умение локализовать звук в пространстве на вербальном и невербальном уровне;

в) выявить особенности овладения вербальными и невербальными способами ориентировки в пространстве положения собственного тела, с учетом расположения окружающих предметов и тела, расстояния ориентировки между предметами, в микропространстве (на листе бумаги);

г) изучить исходный уровень понимания слов и терминов, обозначающих пространственные отношения;

д) вскрыть возрастную динамику овладения речевыми конструкциями, обозначающими пространственные отношения;

ж) с учетом полученных данных разработать систему коррекционно-развивающей работы по формированию умений ориентировки в пространстве.

Нами был принят следующий порядок констатирующего эксперимента: на

первом этапе 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. Вторым этапом предполагалось 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 11. Использовались также описательная статистика, непараметрический тест Краскала-Уоллиса, двухфакторный дисперсионный анализ для связанных выборок.

Предпринятые наблюдения за проведением режимных моментов, специально организованными занятиями и свободной деятельностью детей показали, что:

1) Дети способны выполнить элементарные действия по подражанию, образцу, а в некоторых случаях – по жестовой инструкции. Реже – по словесной инструкции.

2) Крайне недостаточен уровень развития действий, направленных на обследование предметов, выявление их внешних свойств в процессе занятий, игр, выполнения режимных моментов.

3) Дети дошкольного возраста практически не используют в речи слова пространственного значения, при выполнении заданий по инструкции взрослого детям необходим показ действия.

4) Взаимодействия между детьми являются редкими, чаще всего носят невербальный характер. Общение со взрослым строится преимущественно по его инициативе.

5) Мотивом для осуществления ориентировочно-исследовательской деятельности обычно служат новизна предмета, крупные размеры, яркая окраска, совершаемые с этим предметом необычные действия, а также прямые указания 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 обозначение в речи, определение уровня локализации звука в пространстве.

Вторая серия эксперимента была направлена на изучение способов ориентировки в пространственном расположении частей собственного тела.

Третья серия исследования предполагала выявление уровня сформированности умения определять пространственные отношения других объектов относительно собственного тела.

Четвертая серия эксперимента была нацелена 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 случаях когда эти представления актуализировались на микропространстве (на листе бумаги).

В ходе эксперимента предполагалось определить параметры речевого опосредствования пространственных отношений дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и особенности усвоения сенсорных эталонов. На основе этих сведений предполагалось разработать методiku и программу психолого-педагогической коррекции словесного опосредствования пространственных отношений.

Нами был принят следующий порядок эксперимента. Все задания предлагались детям индивидуально, в игровой форме. В каждой серии соблюдалась опреде-

леница последовательность предъявления ребенку заданий. Вначале испытуемому предлагалось выполнить задание на вербальном уровне, затем на невербальном. В первом случае ребенку задавался вопрос, который предполагал самостоятельный ответ ребенка. В случае невыполнения, испытуемому задавался вопрос-подсказка, в котором содержался правильный вариант ответа. При выявлении уровня сформированности понимания пространственных отношений ребенку предлагалось выполнить задание по инструкции экспериментатора. В случае невыполнения ему предлагалось выполнить его по подражанию.

Таким образом, помощь экспериментатора заключалась в следующем:

– в предъявлении ребенку вопроса-подсказки (например, «Скажи, какая это рука, правая или левая?»);

– в показе выполнения задания.

Кроме того, для всех заданий были продуманы способы помощи в случае возникновения затруднений – эмоциональная поддержка и стимулирование деятельности. В перерыве между выполнением заданий, детям предлагались различные игры.

Анализ выполнения заданий осуществлялся по следующим **параметрам**:

– контакт испытуемого со взрослым во время эксперимента;

– принятие задачи и понимание инструкции;

– самостоятельность в работе;

– характер выполнения задания;

– уровень обучаемости;

– длительность выполнения задания;

– результативность работы.

Особое внимание уделялось анализу неправильных решений детьми задач вербального и невербального характера. Это позволяло выявить наиболее характерные ошибки детей.

Во всех сериях констатирующего эксперимента анализировались не только трудности, возникающие у детей, но и их причины.

Результаты выполнения заданий на невербальном и вербальном уровнях позволяли выявить, что именно не умеет ребенок: распознавать, анализировать, воспроизводить пространственные признаки и отношения или же он не знает, не понимает, не умеет использовать в речи слова, словосочетания, конструкции, выражающие эти пространственные понятия.

При исследовании вербального уровня ребенка дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в способах ориентировки в пространстве фиксировались не только правильные ответы, т.е. слова, обозначающие пространственные отношения (вверху, внизу, справа, слева, впереди, сзади; предлоги: на, под, за, в, перед), но и слова-заменители (высоко, низко, около, рядом и т.д.).

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

1. У дошкольников данной категории имеется заметный разрыв между наглядно-практическим и словесным компонентами пространственного анализа; предметно-действенное ориентирование во всех экспериментальных сериях у них были результативнее, чем словесное обозначение пространственных отношений.

2. Словесное обозначение пространственных отношений находится у дошкольников данной категории на низком уровне, отмечается смешение пространственных терминов и замена их понятиями с приблизительным неспецифическим значением, наблюдается отсутствие многих терминов в словаре детей и замена их указательными жестами и словами непространственного значения.

3. Ориентировка в схеме собственного тела у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью осложнена в некоторой мере из-за незнания названий частей тела, а также из-за снижения способности к обобщению и осмыслению практического опыта ориентировки, особенно в ситуациях, требующих мысленного преобразования пространства.

4. Умение ориентироваться в вертикальном и горизонтальном направлениях сформировано не равнозначно. По вертикали наиболее усвоено понятие «вверх», по горизонтали – «зад».

5. Наибольшие трудности возникают у детей при ориентировке в парно-противоположных направлениях «справа-слева». Данные понятия детьми изучаемой категории слабо дифференцированы, во многом это зависит от нечеткого различения правой и левой рук.

6. Умение определять и словесно обозначать пространственные отношения между предметами является трудной задачей. При самостоятельном словесном обозначении отмечается более низкий уровень, нежели при целевом словесной инструкции. Наиболее трудными для определения являются пространственные отношения между предметами, выражающиеся словами «перед», «за», наиболее понятны отношения, выражающиеся предлогами «в», «на».

7. У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается низкий уровень ориентировки на плоскости. Дети при определении пространственных отношений и направлений на плоскости чаще всего в качестве ориентиров используют собственное тело, хотя во многих ситуациях необходимо ориентироваться на саму плоскость или на объекты, находящиеся на ней.

8. В целом у детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается положительная динамика в развитии пространственных представлений, что дает возможность обозначить «зону ближайшего развития» этих детей.

Сопоставляя выявленные нами особенности вербальных и невербальных способов ориентировки в пространстве дошкольников с интеллектуальной недостаточностью с описанными в литературе данными, характеризующими пространственную ориентировку и, по мнению развивающихся сверстников, мы пришли к выводу о значительном отставании уровня развития пространственной ориентировки у обследованных детей от того уровня развития, который характерен для детей в норме. Недостаточность речевого опосредствования пространственных представлений и навыков ориентировки у детей изучаемой категории ограничивает полноту и качество восприятия информации о пространственных признаках и отношениях объектов, осложняет восприятие, осмысление и использование этой информации в процессе взаимодействия с окружающим миром.

Все это доказывает необходимость специально организованного обучения дошкольников данной категории всем компонентам пространственной ориентировки: умению словесно обозначать пространственные отношения, признаки и направления; ориентировке с помощью различных систем отсчета и ориентиров; также что обучение должно способствовать обобщению пространственных представлений и опыта практической ориентировки.

В связи с этим, на наш взгляд, необходимо внести изменения в существующую в настоящее время систему коррекционного обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. В соответствии с этими данными и выявленными в констатирующем эксперименте особенностями вербализации пространственных представлений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью была определена цель формирующего эксперимента. Она заключалась в разработке наиболее эффективной модели обучения, разработке условий для формирования вербальных и не-

вербальных способов ориентировки в пространстве, которая в свою очередь рассматривается как особая, целостная сенсорно-перцептивная способность, находящаяся в непосредственной связи с деятельностью ребенка.

Как базовые нами были выделены 5 направлений, которые и составили этапы коррекционно-развивающей работы:

1. Развитие пространственно-различительной деятельности ребенка с опорой на ведущие анализаторы и ее постепенное словесное опосредствование.
2. Обучение ориентировке в схеме собственного тела.
3. Обучение восприятию пространственных отношений окружающих предметов по отношению к себе с опорой на слово.
4. Обучение восприятию пространственных отношений между предметами.
5. Обучение ориентировке в микропространстве (на плоскости листа).

Предполагалось, что проведение специально организованной целенаправленной коррекционно-воспитательной работы, построенной с учетом данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, будет способствовать развитию речевого опосредствования пространства, а также сенсорно-перцептивной сферы детей и их психическому развитию в целом.

Разработка содержания обучения проводилась с учетом закономерностей формирования речи в онтогенезе, особенностей речевой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, а также полученных экспериментальных данных.

Большое внимание уделялось четкой организации занятий, преемственности в работе дефектолога и воспитателя. Занятия с детьми проводились 1–2 раза в неделю в индивидуальной и подгрупповой формах. В вечернее время с ребенком индивидуально занимался воспитатель по заданию дефектолога.

При построении экспериментальной методики мы опирались на существующую в настоящее время «Программу обучения и воспитания детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью», кроме того, мы учитывали результаты констатирующего эксперимента, опыт работы дефектологов и воспитателей.

Вся методика была основана на традиционной схеме педагогического процесса и содержала следующие компоненты: задачи, содержание, методы и соответствующие им средства, формы организации обучения.

Задачи формирования умений ориентировки в пространстве на каждом этапе работы были тесно связаны с общими задачами обучения и воспитания детей дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью (см. «Программу обучения и воспитания детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью») и формулировались нами в соответствии с принципом направленности обучения на решение взаимосвязанных задач образования, воспитания и общего развития детей.

Учитывая связующую, интегративную роль ведущих анализаторов в комплексе пространственного анализа и синтеза, наибольшее внимание на первом этапе мы уделяли налаживанию связей на уровне первой сигнальной системы. В этой связи мы выделили следующие задачи первого этапа обучения:

1 ЭТАП

1. Развитие зрительного восприятия пространства.
2. Развитие слухового восприятия пространства.
3. Развитие осязательного восприятия пространства.

При этом, для развития пространственно-различительной деятельности анализаторов детей с интеллектуальной недостаточностью, находящихся на **1 уровне** необходимо:

- Учить фиксировать взгляд ребенка на предмете, следить за перемещением его в пространстве.

- Формировать умение узнавать предметы знакомого пространства, учить выделять признаки предметов, форму, величину.

- Развивать умения локализовать направление по звуку, голосу (неподвижный и перемещающийся источник в замкнутом пространстве).

- Формировать умение различать по голосам окружающих людей (мама, бабушка, воспитатель, учитель – дефектолог и т.д.); узнавать голоса животных.

Для **2 уровня** предусматривалось:

- Расширять круг предметов знакомого пространства, воспринимаемых зрительным путем.

- Учить выделять зрительным путем признаки предметов, узнавать их в контурном и силуэтном изображении.

- Формировать умение локализовать неподвижный и перемещающийся источник звука в свободном пространстве.

- Формировать навыки дифференциации предметов зрительным способом.

Для **3 уровня** необходимо:

- Продолжать учить группировать предметы по признакам, форме и величине. Соотносить объемные фигуры с плоскостными.

- Учить узнавать и называть звуки окружающего пространства, некоторые действия, совершаемые человеком, звучание игрушек.

- Учить с закрытыми глазами определять признаки предметов, словесно обозначая обследуемый предмет.

При обучении детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью ориентировке в схеме тела поставлены следующие задачи:

2 ЭТАП

1. Формирование знаний о частях собственного тела.

2. Формирование знаний о телах других детей, кукол и их соотношении со своим телом.

3. Формирование представлений о пространственном расположении частей тела.

1 уровень предусматривает решение вышеперечисленных задач через:

- Умение находить и показывать части тела и лица.

- Понимание парных частей тела.

- Умение ориентироваться по сторонам собственного тела «на себя» и «от себя».

- Знакомство с направлениями в пространстве: впереди-назад, сверху-вниз, влево-вправо, впереди-назад, сверху-вниз, влево-справа.

2 уровень предполагал:

- Закрепление представления о собственном теле ребенка и телах близких людей.

- Овладение словесным опосредствованием пространственным расположением частей тела.

- Закрепление знаний детей о направлениях пространства: впереди-назад, сверху-вниз, влево-справа, впереди-назад, сверху-вниз, влево-справа.

3 уровень предполагал:

- Обучение называнию всех частей тела.

- Называние парнопротивоположных частей тела.

- Ориентировку и называние направлений пространства: впереди-назад, сверху-вниз, влево-справа, впереди-назад, сверху-вниз, влево-справа.

Ориентировка в пространственных признаках окружающих предметов по отношению к себе изучалась на 3 этапе.

3 ЭТАП

1 уровень обучения предполагал:

- Формирование представлений о расположении предмета в пространстве по отношению к себе.
- Умение различать пространственное направление и расположение (по подражанию) предмета по отношению к себе: сверху-внизу, впереди-сзади, справа-слева.
- Знакомство с предлогами «за», «перед», «на», «под», словами «около», «возле», «сзади», «впереди».

Детей, находящихся на 2 уровне обучения, предполагалось:

- Продолжать учить располагать предмет по отношению к себе: сверху, внизу, впереди, сзади, справа, слева по инструкции взрослого.
- Продолжать учить понимать и изменять по инструкции взрослого, содержащей предлоги «на», «за», «перед», «под», слова «около», «возле», «сзади», «впереди», пространственное расположение предметов по отношению к себе.

3 уровень предполагал необходимость:

- Учить вербализировать расположение предмета в пространстве по отношению к себе (сверху-внизу, впереди-сзади, справа-слева).
- Учить при ответах использовать предлоги «за», «перед», «на», «под», слова «около», «возле», «сзади», «впереди».

Развитие способности различать пространственные признаки между предметами осуществлялось на 4 этапе обучения.

4 ЭТАП

На 1 уровне обучения происходило:

- Формирование представлений о предметах, наполняющих пространство и использование их в практической деятельности при ориентировке в пространстве.
- Знакомство с различными пространственными отношениями между предметами, выраженными словами: «рядом», «около». С предлогами «за», «перед», «на», «под», «в».

На 2 уровне:

- Уяснение представлений о предметах, наполняющих пространство и их отношениях друг к другу.
- Формировалось понимание слов, обозначающих пространственное расположение предметов по отношению друг к другу: «рядом», «около», «справа», «слева». С предлогами «за», «перед», «на», «под», «в».

На 3 уровне дети овладевали умением:

- Вербализировать пространственные отношения между предметами, применяя эти отношения в повседневной жизни.
- Использовать в самостоятельной речи слова, обозначающие пространственное расположение предметов по отношению друг к другу: «рядом», «около», «справа», «слева». С предлогами «за», «перед», «на», «под», «в».

Развитие умения ориентироваться в микропространстве осуществлялось на 5 этапе обучения.

5 ЭТАП

Дети, находящиеся на 1 уровне обучения:

- Овладевали элементарными навыками ориентировки за столом во время еды и учебно-игровой деятельности.
- Овладевали ориентировкой на листе бумаги по подражанию.

2 уровень предполагал:

- Закрепление навыков ориентировки за столом во время еды и учебно-игровой деятельности по инструкции взрослого.
- Формирование пространственных представлений слева направо, сверху вниз, ориентировку на пространственные символы: верхний-нижний, левый-правый угол, середина.

3 уровень предполагал обучение:

- Обучение самостоятельным словесным способам ориентировки в микропространстве. Использование в речи пространственных обозначений: «в правом углу», «в левом углу», «вверху», «внизу», «в центре».

При отборе обучения мы основывались на самых основных принципах доступности обучения, связи его с жизнью, последовательности, систематичности, научности, учета индивидуальных и возрастных возможностей ребенка.

Отбор **методов обучения** и соответствующих им средств проводился в соответствии с принципами наглядности обучения, сознательности и активности детей при ведущей роли педагога, сочетания различных средств обучения в зависимости от задач и содержания обучения.

Характеризуя методы и приемы работы, необходимо отметить, что обучение носило наглядно-действенный характер. При этом взрослый проявлял максимальную активность, демонстрируя ребенку игровые приемы и показывая ему способ действия с ними. При этом взрослый постоянно комментировал выполняемые действия, используя свою речь в качестве стимулирующего средства для побуждения ребенка к действиям. Кроме того речь взрослого выполняла контролирующую функцию – педагог каждый раз напоминал ребенку цель задания и способ его выполнения, чтобы предотвратить соскальзывание на неверный способ выполнения.

На 1 уровне обучения мы использовали способность детей к подражанию. На 2 уровне способность выполнять задание по инструкции, с опорой на образец. На 3 – самостоятельно выполнять и оречевление.

В процессе обучения дети научились ориентироваться в схеме собственного тела, различать правую и левую стороны. У них улучшилась ориентация в пространственных отношениях между предметами и на плоскости. Испытуемые получили более четкие представления о вертикальном направлении «внизу», и горизонтальном «вперед». Были уточнены пространственные понятия: «вверху-внизу», «вперед-сзади», «слева-справа». Кроме того, после обучения значительно уменьшилась разница между выполнением практических действий по словесной инструкции и словесным обозначением пространственных отношений. В меньшей степени после обучения детей отмечалось употребление генерализованных пространственных характеристик типа «здесь», «там», «вог» и т.д. Они стали адекватно пользоваться пространственной терминологией.

На основании приведенных результатов можно сделать вывод о том, что реализация программы позволяет повысить уровень сформированности пространственных представлений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью как на вербальном, так и невербальном уровнях.