

## К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ

Боброва Е.С. (г.Витебск)

Среди многих теоретически и методически значимых проблем особое место занимает формирование у умственно отсталых дошкольников речевых конструкций, отражающих пространственные отношения.

Трудности при усвоении пространства умственно отсталыми дошкольниками рассматривались многими авторами, изучающими особенности психического развития детей с нарушениями интеллекта. Однако до сих пор мало изучено, как происходит формирование речевых конструкций данного контингента детей в процессе овладения доступными способами анализа пространственных отношений, которые образуют сложную структуру пространственно-ориентировочной деятельности.

Если до 3-4 лет познание пространства непосредственно связано с моторным, чувственным опытом, то дошкольный возраст является периодом освоения предметно-практического ориентирования и словесной системы отчета по основным пространственным направлениям.

А.В. Запорожец указывает, что дошкольный период - это период интенсивного развития мышления и речи ребенка. У ребенка этого возраста впервые начинают складываться простейшие формы логического мышления. Он начинает улавливать причинные связи и учится объяснять их, обобщает и устанавливает связи между отдельными предметами и явлениями. Происходит перестройка не только психических процессов, но и их внешних речевых форм выражения.

Однако у большинства детей, как утверждает Корнева Г.Г., отмечены значительные затруднения при понимании в импрессивной речи пространственных взаимоотношений между объектами и при оформлении в экспрессивной речи словосочетаний, отражающих эти отношения.

Понимание инструкций, включающих словосочетание (предлог, существительное, управляемое глаголом), находится в тесной взаимосвязи с частотностью повторения их ребенком, пониманием аналогичных ситуаций в его повседневной жизни и с уровнем развития возможностей оперирования формально-грамматическими признаками при их обозначении в речи.

Количество ошибок, допущенных детьми при построении словосочетаний, находится во взаимосвязи с уровнем использования простого распространенного предложения. Корневой Г.Г. было установлено, что с появлением распространенного предложения грамматическая несформированность словосочетаний проявляется ярче.

Корнева Г.Г. отмечает, что используемые словосочетания имеют специфические особенности, проявляющиеся в пропуске предлогов, замене одних предлогов другими, неправильном употреблении флексий существительных при правильно используемых предлогах, в наличии паузирования вместо предлога, одновременном употреблении двух предлогов.

Наблюдая за умственно отсталыми детьми, Л.А. Пепик обратила внимание на тот факт, что многие из них успешно выполняют разнообразные словесные инструкции с использованием пространственной терминологии. Однако в меняющихся пространственных условиях словесное разъяснение, попытки речевого сопровождения собственных действий практически не влияют на качество выполнения заданий умственно отсталыми детьми. Содержание высказываний детей убеждает в том, что их речь не участвует в осуществлении анализа пространственных условий и не используется в сочетании с другими средствами для решения наглядной задачи.

Наличие разрыва между словесными и наглядными компонентами пространственного анализа у умственно отсталых дошкольников приводит к тому, что единственным, наиболее доступным, для них способом установления простейших связей между объектами является практическое перемещение.

Несмотря на внешнее принятие задания, его цель и условия осознаются слабо, способы выполнения часто выбираются неадекватно. Опора на практические действия при низком уровне зрительной ориентировки в пространстве, отсутствие участия речи в выполнении деятельности объясняют беспомощность умственно отсталых детей при решении элементарных пространственных задач. Все это позволяет утверждать, что даже в условиях организованного обучения пространственно-ориентировочная деятельность детей данной категории складывается фрагментарно: умственно отсталый ребенок не способен самостоятельно проанализировать изменившиеся пространственные условия, не владеет навыками преобразования пространства. Обучение пространственной ориентировке дошкольников построено преимущественно на вербальных методах, что не позволяет сформировать полноценные пространственные представления. В то же время поспешность введения пространственной терминологии на ранних этапах, когда ребенок еще не осознал свой практический опыт, приводит к тому, что слово усваивается формально и не становится средством осуществления деятельности.

Л.С. Горбачева отмечает, что при усвоении пространственных отношений, умственно отсталые дети встречаются с трудностями, возникающими из-за дефектов восприятия, бедности наглядных и слуховых

представлений, плохо развитой речи и ограниченного опыта. Среди разных приемов обучения пространственным представлениям наиболее эффективной, по ее мнению, является дидактическая игра. Благодаря игре умственно отсталый ребенок более успешно усваивает новые представления, овладевает необходимыми действиями, стремится выразить в слове свои впечатления.

Таким образом, одновременно с формированием пространственных представлений следует заботиться о развитии монологической речи у детей, так как слово помогает лучше осознать пространственные отношения.

Л.П. Носкова высказывает мысль о целесообразности более широкого рассмотрения влияния ритма, ритмической способности на развитие стороны психического и личностного развития умственно отсталых детей: "Нас интересовал генетический аспект чувства ритма, этапы его формирования и влияние на возникновение и овладение различными видами деятельности. Универсальность ритмической способности прослеживается и в процессе овладения ребенком речью. Уже в самых ранних речевых проявлениях, лепете, обнаруживается ритмическая повторяемость однородных слогов, затем чередование разнородных. Ритмическая организация начальных речевых форм способствует тренировке артикуляторных движений, а также образованию линейных отношений, что со временем перерастает в способность ребенка устанавливать синтагматические связи".

Недоразвитие чувства ритма у умственно отсталых детей обусловлено органическим поражением ЦНС, нарушением интегративной деятельности коры, спецификой становления системы двигательного анализатора. Одно из условий возникновения и дальнейшего развития чувства ритма - налаживание межанализаторных связей в коре головного мозга. Грубое недоразвитие двигательного, в частности речедвигательного, анализатора не только выражается в задержке первых речевых проявлений у умственно отсталого ребенка, но и накладывает отпечаток на все развитие речи. Отстает умственно отсталый ребенок от своих нормально развивающихся сверстников и в овладении основными движениями. Страдает и качество движений, т.е. их пространственно-временные характеристики.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что готовность к овладению речью у умственно отсталых детей не формируется не только в сроки, которые характеризуют речевое развитие в норме, но и в более поздние периоды, т.е. у них задерживается становление языковой способности. У умственно отсталых детей без специального обучения не возникает речевой активности, не складываются и дословесные виды общения с окружающими, не развивается предметная деятельность. Поэтому при построении обучения речи детей с нарушением интеллекта специальное внимание на первоначальных этапах следует уделять вопросам формирования речевой активности, совместной деятельности со взрослым, действиям с предметами.