

К МЕХАНИЗМАМ НАРУШЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

THE MECHANISMS OF FORMATION OF DISTURBANCES PREPOSITIONAL STRUCTURES IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

L. Bryuhovskih

Annotation

Successful inclusive education of children with mental retardation requires differential psychodiagnosis each child, identify the characteristics of mental development, studying the structure of a speech defect. Clarification of the mechanisms of violation of grammatical structure, in particular the difficulties of mastering prepositional constructions schoolchildren with mental retardation, it is necessary to develop an effective correctional programs mustache inclusive education.

Keywords: inclusion, mental retardation, diagnostics, spatial representation, prepositional construction.

Брюховских Людмила Александровна

К.п.н., доцент

каф. коррекционной педагогики

КГПУ им. В.П.Астафьева

Аннотация

Успешное инклюзивное обучение детей с задержкой психического развития требует дифференциальной психодиагностики каждого ребенка, выявления особенностей психического развития, изучения структуры речевого дефекта. Уточнение механизмов нарушения грамматического строя, в частности, трудностей усвоения предложных конструкций у школьников с задержкой психического развития, необходимо для разработки эффективной коррекционной программы в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова:

Инклюзия, задержка психического развития, диагностика, пространственные представления, предложные конструкции.

В условиях модернизации и реорганизации системы дошкольного и школьного образования, перехода к интегрированному и инклюзивному образованию актуальной становится проблема обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Задержка психического развития считается слабовыраженным отклонением в психическом развитии и является промежуточным звеном между нормой и патологией. Эти дети относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья. Задержка психического развития (далее ЗПР) является частой патологией в детском возрасте. Её распространённость составляет от 1,2 до 8 – 10% в общей структуре нарушений. Значительно чаще это нарушение встречается в качестве синдрома и составляет 36% и более (В.А.Гончарова, 2008; И.А.Морозова, 2010).

Одна из наиболее распространенных причин школьной неуспеваемости – задержка психического развития. Дети этой категории составляют около половины неуспевающих в начальных классах общеобразовательных школ. Многие из них попадают в разряд неуспевающих, отстающих по многим учебным предметам, а из-за на-

капливающихся пробелов в знаниях они все в меньшей степени усваивают новый материал. Это негативно сказывается на формировании личности ребёнка. снижают его самооценку, формирует отрицательное отношение к обучению и к школе [5].

Среди четырёх форм задержки психического развития, выделенных К.С.Лебединской (1982), задержка психического развития церебрально-органического происхождения является самой тяжёлой. Дети с такой формой имеют наиболее стойкие нарушения темпа психического созревания, осложненные рядом нейродинамических и энцефалопатических расстройств, эти дети особенно нуждаются в специальных условиях обучения.

В исследованиях дефектологов (В.И.Лубовский, К.С.Лебединская, М.С.Певзнер, Н.А.Дыпина и др.) указывается, что при ЗПР имеет место неравномерность формирования психических функций, причем отмечается как повреждение, так и недоразвитие отдельных психических процессов. Ученые, изучавшие психические процессы и возможности обучения детей с ЗПР (Т.В.Егорова, Г.И.Жаренкова, Н.А.Никашина, Р.Д.Тригер, С.Г.Шевчен-

ко, У.В.Ульенкова и др.), выявили ряд специфических особенностей их познавательной, личностной, эмоционально-волевой сферы и поведения. Многочисленные исследования психологических особенностей детей с задержкой психического развития указывают на то, что у них недостаточно сформированы многие психические функции: логическое мышление, зрительно-пространственное восприятие, память. Отмечается замедленность процессов переработки сенсорной информации [4].

Уровень сформированности процессов декодирования оказывает значительное влияние на эффективность усвоения учебного материала.

Дизонтогенез психофизического развития детей с задержкой психического развития, особенности познавательной деятельности изменяют процесс овладения ими как импрессивной, так и экспрессивной речью, и определяет своеобразие их речевого развития: ограниченность и неструктурированность словаря, однообразие синтаксических структур, недостаточная сформированность морфологических обобщений, – всё это затрудняет понимание и оформление речевого высказывания [2,3].

Важнейшим условием, обеспечивающим успешную инклюзию, является точная дифференциальная психодиагностика каждого ребенка. Выявление структуры дефекта, трудностей обучения, особенностей психического развития. Опираясь на комплексный клинико-психолого-педагогический метод, который включает неврологическое, нейропсихологическое, логопедическое изучение, нами были проведены исследования младших школьников с задержкой психического развития. Центральное место исследованию было отведено системному нейропсихологическому анализу высших психических функций [1,9].

Проведённые нами исследования особенностей пространственных представлений и речи младших школьников 8–9 лет с ЗПР показали значительные отклонения от учащихся с нормальным психическим развитием. В речи нас прежде всего интересовали особенности понимания и употребления предложно-падежных конструкций.

Особую трудность в практической деятельности педагогов школ вызывает формирование у младших школьников с задержкой психического развития понимания и употребления предложно-падежных конструкций. Предложно-падежные конструкции с одной стороны являются самыми распространёнными конструкциями в русском языке, а с другой – сложными логико-грамматическими конструкциями, к которым относят и сложноподчиненные, пространственно-временные и др. Только в младшем школьном возрасте ребенок окончательно по-

нимает и использует всю систему предложно-флективных средств языка для обозначения пространственных отношений. Дети с системной речевой патологией и в младшем школьном возрасте не овладевают данными средствами как в импрессивной, так и в экспрессивной речи, что негативно сказывается на овладении учебным материалом по русскому языку, математике, чтению, развитию речи, рисованию и всей учебной деятельности ребенка [6,7].

Понимание и употребление предложных конструкций требует сложной аналитико-синтетической деятельности, сохранности пространственных и квазипространственных представлений, способности одновременно схватывать информацию, включать кратковременную и долговременную память [8].

Предлоги – трудная лингвистическая категория для усвоения учащимися. Они не имеют предметно-вещественного значения, самостоятельно не употребляются, вербализация пространственных отношений предлогами абстрактна и многозначна, предлог и падежная форма взаимосвязаны, значение предлога реализуется только в контексте, в словосочетании или предложении. В лингвистической науке предлоги рассматриваются как одно из средств выражения синтаксических отношений между членами предложения, – иначе говоря, как одно из средств организации слов в словосочетании. Предлоги с пространственным, временным значением являются самыми распространёнными в русском языке (Т.Н. Медведева 1999, Г.А. Шиганова 2001 и др.). В русском языке пространственные отношения выражаются с помощью предлогов в, из, из-за, к, на, над, из-под, по-над, по-за, до, у, перед, через, вокруг, мимо, между, около, поперек, подле, возле, близ, вдоль, вне, внутри, поверх, позади, впереди, посреди, сквозь, среди, против, напротив и т. д. [11].

Изучение данной проблемы позволило выявить специфические трудности оперирования смысловой информацией, основу которых составляют сложные патогенетические и нейропсихологические механизмы (И. Т. Влащенко, В. К. Воробьева, Н. Я. Семаго, А. В. Семенович, И. А. Филатова, Т. А. Фотекова, Л. Б. Халилова, Л. С. Цветкова).

Пространственный анализ и синтез лежит в основе симультанного синтеза, а он является одним из условий понимания развернутой речи. "Симультанное обозрение" и составление симультанных смысловых схем совершенно необходимы для понимания речевых конструкций, которые включают в свой состав грамматические отношения, выражаемые с помощью предлогов, падежных окончаний, порядка слов и других средств [6,8,10].

Психологической основой понимания и овладения сложными грамматическими структурами языка являет-

ся сформированность пространственного восприятия, пространственных и квазипространственных представлений. Пространственные представления являются базовыми составляющими психической деятельности (Б.Г. Ананьев, М.В. Вовчик–Блаkitная, А.А. Люблинская, А.В. Семенович).

Некоторые результаты исследования.

Были выявлены специфические ошибки в понимании и употреблении предложных конструкций: пропуски предлогов, предлоги не выделяются, упрощение сложных предлогов, замены и смешение предлогов над – под, на – над, перед – за, из – из–за; не понимание значения предлогов, неосознание смысловой значимости предлогов, непонимание связи предлога с окончанием существительного, замены падежных окончаний.

Дифференциация понятий "над", "под" доступна только третьей части испытуемых. Выполняя инструкцию: "Покажи квадрат под кругом", они показывали фигуры, в той последовательности, в которой слышали. Критический уровень понимания предложных конструкций с пространственным значением обусловлен неуточненным лексическим значением пространственных предлогов, высокой степенью их абстрагирования, невозможностью использовать семантические, чувственные опоры, наличием обратимости конструкций, несформированностью пространственных и квазипространственных представлений. Лишь 4% учащихся смогли самостоятельно и безошибочно декодировать данный тип конструкций. Понимание пространственных отношений, выраженных предложно–падежными конструкциями со значением места, было неполным у 97 % учащихся.

Отличительным признаком является несформированность умения использовать в речи пространственные вербально–понятийные средства языка. *В словесном обозначении пространственных отношений мы наблюдали следующие виды ошибок:*

◆ школьники не могли адекватно использовать предлоги "над", "под", заменяя их близкими по смыслу на–

речиями "вверху", "внизу", что указывает на отсутствие в активном словаре этих предлогов;

◆ испытуемые не дифференцировали слова, обозначающие парно–противоположные отношения, за исключением "вверху", "внизу";

◆ использовали указательные местоимения – тут, здесь, вот;

◆ использовали наречия – рядом, близко, сбоку;

◆ вместо обозначения отношений между объектами называли сами объекты.

Умения устанавливать отношения между объектами (на плоскости листа) и словесно обозначать их, сформированы у младших школьников с ЗПР на ориентировочном уровне. Наблюдаемые в ходе этой серии трудности в установлении и обозначении пространственных отношений были обусловлены как недостаточной обобщенностью пространственных представлений у испытуемых, так и ограничением вербальных средств. Не все школьники способны адекватно употреблять пространственную терминологию – многие понятия и термины смешивались, заменялась близкими по смыслу словами.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у 100% младших школьников с ЗПР отмечается недоразвитие пространственных и квазипространственных представлений. Недоразвитие пространственного гнозиса, пространственных представлений проявляется в снижении умения ориентироваться в схеме собственного тела, окружающем пространстве, в горизонтальной плоскости стола, листа (книги, тетради), в неумении устанавливать пространственные отношения предметов. Данная функция нарушается сильнее, если установка пространственных отношений лишается вспомогательных опор. Младшие школьники плохо ориентируются в право–левосторонней асимметрии пространства. Прослеживается взаимосвязь уровня сформированности базовых пространственно–временных, зрительно–пространственных представлений и уровня недоразвития понимания и употребления предложных конструкций. Выявленный механизм в формировании предложных конструкций учитывался при составлении коррекционно–развивающей программы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму. "Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств" / Т.В. Ахутина Изд–во С–Пб. Ун–та, 2001, с. 195–212.
2. Дунаева З.М. Психолого–педагогическая диагностика и коррекция пространственных нарушений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / Клинико–генетическое и психолого–педагогическое изучение и коррекция аномалий психического развития у детей. – М.: АПН СССР 1991. – С. 81–104.
3. Иванова О.В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития: Дисс. канд. пед. наук. – Санкт–Петербург. – 2003. – 225 с.
4. Костенкова Ю.А. Особенности формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития. [Текст] : Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. / Под ред. Иншаковой О.Б. – М.: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2001. – С.88–99.

5. Лебедева П.Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с задержкой психического развития: Пособие для учителей и логопедов. [Текст] / П.Д. Лебедева. – СПб.: КАРО, 2004. – 176с.].
6. Лурия, А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. / А.Р. Лурия, М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 352 с.
7. Лурия, А.Р., Цветкова Л.С. Нейropsychология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова– М.: Изд-во "Институт практической психологии", 1996. 64с
8. Семенович, А.В. Нейropsychологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В.Семенович – М.: Академа, 2002.
9. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейроpsychологических методов. /Т.А.Фотекова, Т.В. Ахутина, Изд-во Айрис-Пресс, 2007, 176с.
10. Цветкова, Л.С. Нейropsychологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность: Учеб. пособие.2-е изд., испр. и доп. /Л.С. Цветкова, М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО "МОДЭК". – 2004. – 424 с. – (Серия "Библиотека психолога).
11. Шиганова Г.А. Система лексических и фразеологических предлогов в современном русском: Дисс. ..канд. филол. Наук:10.02.01 [Текст]/Г.А. Шиганова.– Челябинск, 2001. — 621 с.

© Л.А. Брюховских, (ladakspu@mail.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,

