

порушеннями зору, із затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю). Основною метою корекційної ритміки є профілактика, лікування та корекція відхилень у розвитку дитини засобами рухів, музики і слова [6].

Отже, на сучасному етапі ритміка все ширше застосовується в різних реабілітаційних методиках як один із самостійних засобів корекційного впливу. Нині для науковців і педагогів у галузі музично-ритмічного виховання залишаються актуальними проблеми підвищення якості корекційно-розвивальної спрямованості музично-ритмічного виховання, розробка нормативного й методичного забезпечення занять із ритміки відповідно до варіанту порушення, фахова підготовка педагогів цього профілю. Шлях до реалізації – не тільки створення нового, а й переосмислення тривалого досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бюхер К. Работа и ритм. – М.: Изд-во О.П. Поповой, 1899. – 112 с.
2. Гренлюнд Э., Оганесян Н.Ю. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика. – СПб.: Речь, 2004. – 288 с.
3. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / сост. Апраксина А.О. – М.: Просвещение, 1990. – 206 с.
4. Куненко Л.О. Виховання почуття ритму як основа організації різних видів діяльності // Мистецтво в школі. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1997. – Вип. 2. – С. 24 – 28.
5. Куненко Л. О. Інтегрований підхід до формування відчуття ритму на уроках музики як розуміння першооснови законів природи / Л.О. Куненко // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць / Ред. О.П. Щолокова та ін. – К.: НПУ, 2001. – Вип. 2. – С. 265-277.
6. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, Л.Н. Комиссарова, Г.Р. Шашкина, О.Л. Сергеева; Под ред. Е.А. Медведевой. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 224 с.
7. Ніколаї Г.Ю. Генеза системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в Європі // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2009. – С. 361-372.
8. Світова художня культура: Від первісного суспільства до початку середньовіччя: Навч. посіб. / О.П. Щолокова, С.В. Шип, О.Л. Шевнюк, О.М. Семашко. – К.: Вища школа, 2004. – 175 с.
9. Шевченко Ю.С. Музыкотерапия: лечебный, коррекционный и воспитательный аспекты // Таврический журнал психиатрии. – 1997. – № 1. – С. 32 – 35.

УДК 376 + 159.97 + 81.161.1'36

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ОЦЕНКИ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ ФОРМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ковригина Л.В.

кандидат педагогических наук, доцент
Новосибирский государственный
педагогический университет

Вопрос о механизмах речевого нарушения при общем недоразвитии речи является одним из самых сложных и недостаточно разработанных в отечественной логопедии. Среди нерешенных проблем, связанных с понятием “общее недоразвитие речи”, наиболее актуальными в настоящее время являются проблемы выявления механизмов нарушения морфологических обобщений у детей и анализа нарушенных операций грамматического структурирования высказывания у детей с общим недоразвитием речи.

Ключеві слова: *Общее недоразвитие речи, механизм нарушения, языковые операции*

Среди ошибок словоизменения, как отмечалось еще в исследованиях Р.Е.Левиной и Н.А.Никашиной, наиболее распространенными являются ошибки словоизменения существительных: смешение окончаний существительных мужского и женского рода, замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончаниями существительных женского рода, склонение существительных среднего рода как существительных женского рода, искажение окончаний существительных. Ошибки при изменении

существительных по падежам не исчерпываются только нарушением выбора окончания. Много ошибок дети допускают и при использовании в речи предлогов, в том числе предлогов с пространственным значением.

Дошкольники с общим недоразвитием речи используют в речи простые предлоги, выражающие пространственные отношения (К, В, НА, НАД, ИЗ, ЗА и др.), но понимание их значения формируется у детей с трудом. Предлоги могут пропускаться, заменяться, отмечается вариативность использования одного и того же предлога: в одних словосочетаниях пропускается, в других – заменяется: “стоит столе” вместо “стоит НА столе”, но “спрятался НА шкаф” вместо “спрятался ЗА шкаф”.

Для того, чтобы выявить и оценить состояние предложно-падежных форм существительных в речи детей с общим недоразвитием речи, необходимо учитывать следующие положения.

Положение о многоуровневой организации процесса порождения речевого высказывания. Психолингвистические представления о многоуровневой организации процесса порождения речевого высказывания изложены в работах Л.С.Выготского, Н.И.Жинкина, И.А.Зимней, А.А.Леонтьева.

Современные отечественные модели порождения речевого высказывания (модели А.А.Леонтьева, Т.В.Ахутиной, И.А.Зимней) восходят к моделям речепроизводства, изложенным в исследованиях Л.С.Выготского и А.Р.Лурии.

Вопрос о структуре речевого высказывания Л.С.Выготский решал через анализ отношений между мыслью и словом. В процессе овладения речевым мышлением, по мнению Л.С.Выготского, у ребенка меняется значение слова как особая форма обобщения. Рассматривая отношения между мыслью и словом и процесс движения от мысли к слову, Л.С.Выготский выделяет внешний (физический) план речи и внутренний план (семантический), которому предшествует этап внутренней речи.

Во внутренней речи возникает, оформляется мысль (мотив) высказывания. Во внешней речи Л.С.Выготским, в свою очередь, выявлялось взаимодействие двух структур: грамматической и семантической (психологической). Таким образом, выделение уровней порождения речевого высказывания в его исследованиях связано с изучением процесса движения от мысли к слову (речи), в котором мысль совершается. Причем этот процесс реализуется при переходе от внутренней речи, которая является самостоятельным моментом речевого мышления, к речи внешней, нуждающейся для своей реализации в переходе “от синтаксиса значений к словесному синтаксису”. Этот переход осуществляется на уровне фазического синтаксирования, связанного с правилами родного языка, на котором строится высказывание. В соответствии с этими правилами происходит переход от смыслового синтаксирования к грамматически верно оформленным предложениям во внешней речи.

Вслед за Л.С.Выготским трехчленную схему процесса порождения речевого высказывания предлагал А.Р.Лурия, который, как и Л.С.Выготский, считал, что высказывание начинается с мотива, за ним следует этап формулирования мысли, которая должна быть воплощена в речь. А.Р.Лурия отмечал, что процесс перехода от мысли к речи осуществляется во внутренней речи, опосредуется ею. При переходе от внутренней речи к внешней происходит развертывание предварительной схемы высказывания во внешнюю распространенную, грамматически оформленную структуру предложения.

По теории, разработанной А.А.Леонтьевым и Т.В.Ахутиной, можно также выделить несколько уровней порождения речи.

А.А.Леонтьев при наличии мотива первым этапом собственно порождения речи считает этап внутреннего программирования, на котором создается внутренняя грамматико-семантическая программа высказывания. На следующем этапе на уровне лексико-грамматического развертывания и синтаксического прогнозирования происходит выбор элементов языка, которым приписываются синтаксические характеристики, “грамматические обязательства”, семантические признаки и звуковой облик (полный набор акустико-артикуляторных признаков). Помимо семантико-грамматического и лексико-грамматического программирования происходит моторное программирование.

Модель порождения высказывания Т.В.Ахутиной практически совпадает с моделью А.А.Леонтьева. Ею определена следующая последовательность этапов (уровней) порождения высказывания: уровень внутреннего, или смыслового, программирования (выбор смыслов во внутренней речи); уровень формирования семантической структуры предложения (семантическое синтаксирование и выбор языковых значений слов); уровень лексико-грамматической структуры (грамматическое структурирование и выбор лексем по формам); уровень моторного программирования (кинестическое программирование и выбор артикулем).

Нарушения грамматического оформления высказываний с пространственным значением у детей с ОНР проявляются как на уровне семантической организации высказывания, так и на уровне грамматического структурирования. Поэтому изучение нарушений предложно-падежных форм существительных с пространственным значением и построение коррекционной логопедической работы осуществлялось с учетом этого положения.

Положение о развитии речевой деятельности ребенка как о процессе овладения знаковым обозначением. Отечественные исследования детской речи рассматривают ее как особую деятельность с

использованием специфических психологических орудий (Л.С.Выготский, Б.Н.Головин, А.Р.Лурия, А.М.Шахнарович и др.). Средствами этой деятельности являются языковые знаки (морфемы, слова, предложения), которые обобщенно отражают действительность. Для обобщенного отражения действительности ребенок должен овладеть правилами знакового обозначения и пройти определенный путь формирования значения слова.

По утверждению Л.С.Выготского, на каждом этапе развития ребенка значение слова не остается неизменным, так как в онтогенезе происходит психологическое изменение значения слова. А.Р.Лурия, развивая учение Л.С.Выготского, выделяет в слове как основной единице языка два основных компонента: предметную отнесенность, то есть, способность обозначать предмет, признак и т.д., и значение как возможность с помощью слова выделить и обобщить отдельные признаки и ввести предмет в известную систему категорий.

Вслед за положением Л.С.Выготского о смысловом и системном развитии значения слова, А.Р.Лурия выдвигает положение о развитии значения слова как движении от индивидуальных связей к устойчивой системе отношений, одинаковой для всех носителей языка. Процесс овладения ребенком родным языком представляет собой последовательное освоение всех тех отношений, которыми лексические единицы языка связаны между собой. С одной стороны, это синтагматические связи слова, включающие его в высказывании в различные сочетания с другими словами. В этом случае слово выступает как единица связного высказывания. С другой стороны, каждое слово, входящее в высказывание, вводит обозначаемое понятие в систему иерархически организованных (парадигматических) отношений. В этом случае лексические единицы связаны с другими лексическими единицами общими семантическими, фонетическими или формально-грамматическими признаками.

В овладении парадигматической системой языка такие исследователи предлагают выделять следующие этапы.

Первоначально ребенок ориентируется на звуковую форму слова, что способствует активному поиску ребенком звуковых обозначений элементов окружающего мира формируются звуковые обобщения, обеспечивающие ребенку ориентировку на звуковую форму слова. В результате ребенок выделяет слово из речевого потока и обнаруживает различия в звуковой оболочке разных форм одного слова.

Развитие знакового обозначения в детской речи начинается с овладения внешней структурой (языковой формой) знаков соответствующего уровня: слова, морфемы, предложения. Ребенок первоначально использует языковые знаки (морфемы, слова, предложения), заимствованные из взрослого языка, но не так, как взрослые, а, по Л.С.Выготскому, овладевает "чисто внешней структурой знака". Только позднее, в процессе оперирования языковыми единицами в речи, ребенок овладевает функциональным употреблением знака и установлением связи звукокомплекса с предметной действительностью, со смыслом.

Ребенок, овладевая языковым знаком, стремится детерминировать, мотивировать материальную основу знака. А.М.Шахнарович [1] отмечает, что мотивированность должна пониматься как приписывание самостоятельного значения звуковой форме слова. В речи ребенка не может быть "пустых", не наполненных значением грамматических форм. Грамматическая форма слова необходимо и закономерно наполняется содержанием, которое обусловлено конкретными представлениями и предметной деятельностью ребенка. На этом этапе формируется генерализация грамматических отношений, то есть, регулярное употребление по модели-типу той или иной морфемы. При общем недоразвитии речи в этом случае создаются предпосылки смешения лексико-грамматического значения различных предложно-падежных форм одного слова. Если на предыдущих этапах речевого развития понимание и построение речевого высказывания ребенка опирается на логику предметных отношений, то на этом этапе происходит соединение определенного звукокомплекса с некоторым означающим. При овладении предложно-падежными формами существительных таким означающим становятся пространственные и другие отношения между предметами.

Таким образом, в психолингвистических исследованиях развитие речевой деятельности ребенка рассматривается как овладение знаковым обозначением в процессе присвоения средств языка, служащих для передачи определенного значения. Несформированность предложно-падежных форм существительных с пространственным значением в речи детей с общим недоразвитием речи необходимо оценивать с учетом нарушения знаковых отношений между падежной формой существительного и пространственными отношениями между предметами.

Положение о психологической мотивированности отношений "знак – значение". При овладении грамматическим структурированием высказываний, отражающих восприятие пространства и пространственную ориентировку, использование лексико-грамматических средств языка мотивируется предметно-практической деятельностью ребенка. Нарушение понимания и употребления в речи грамматических средств с пространственным значением связано с отсутствием мотивирующей ситуации: недостаточная ориентировка в значении языковых средств приводит к нарушению механизма соотношения языкового знака и значения.

Психологической основой формирования высказываний с пространственным значением является

процесс восприятия пространства (восприятие местоположения предметов, оценка взаимоположения предметов в пространстве, оценка направлений движения предмета в пространстве). В речи результаты этого процесса отражаются через использование предложно-падежных форм существительных с пространственным значением.

Исследования ряда психологов, таких как Б.Г.Ананьев и Е.Ф.Рыбалко, Т.А.Мусейбова, Ф.Н.Шемякин показали, что формирование восприятия пространства и пространственной ориентировки у ребенка дошкольного возраста проходит несколько этапов:

- овладение ориентировкой в схеме тела;
- овладение системой отсчета “от себя”;
- овладение системой отсчета “от другого предмета”.

Изучение процесса формирования в речи ребенка грамматических средств с пространственным значением проводилось психологами одновременно с оценкой процесса формирования восприятия и показало, что овладение ребенком грамматическими средствами языка, служащими для отражения пространственных отношений предметов также проходит ряд этапов. Эта точка зрения отражена в исследованиях М.В.Вовчик-Блажитной [2], Т.А.Мусейбовой [3], Н.Х.Швачкина [4], А.В.Ярмоленко [5] и др.

Этот процесс начинается с выделения объекта восприятия и практической ориентировки в пространстве. Затем формируется понимание языковых средств. И только после установления отношения “знак – значение” ребенок начинает делать точный выбор необходимой языковой единицы и использовать в речи предложно-падежные формы существительных, наречные словосочетания, соответствующие приставочные глаголы для обозначения в речи местоположения предмета и направления движения.

Первые два этапа практической ориентировки (ориентировка в схеме тела и ориентировка “от себя”) ребенок осваивает в раннем и дошкольном возрасте. Это положение подтверждено в исследованиях А.А.Люблинской, В.С.Мухиной. Причем, по мнению А.А.Люблинской, пространственные отношения для детей 5-5,5 лет объективированы в словах.

В возрасте от трех с половиной до четырех с половиной лет ребенок, начинает овладевать системой отсчета “от другого предмета”. По мнению исследователей, в этом возрасте создаются условия для освоения предлога МЕЖДУ и наречных конструкций СЛЕВА ОТ и СПРАВА ОТ. Но до конца дошкольного возраста дети могут затрудняться при выделении пространственных отношений из предметной ситуации и оценки их расположения друг относительно друга. Особенно сложно формируются у дошкольников отношения “правое – левое”. Ребенок-дошкольник, выполняя инструкцию “Поставь зайку слева от домика”, выполняет эту инструкцию не “от предмета”, а “от себя”. Указанная особенность детей дошкольного возраста должна учитываться при оценке сформированности пространственной ориентировки ребенка.

По мнению Ф.Н.Шемякина, ребенок даже в старшем дошкольном возрасте затрудняется совершить мысленный переворот, так как “ему трудно отделить воображаемое положение тела от реального” [10, С.168]. Поэтому полное освоение отсчета “от другого предмета” становится полностью доступным ребенку только в младшем школьном возрасте, ребенок окончательно осваивает и без затруднений использует всю систему предложно-флективных средств языка для передачи результатов ориентировки в пространстве и оценки местоположения предмета в пространстве относительно других предметов.

Отсутствие или нарушение в речи ребенка дошкольного возраста с общим недоразвитием речи предложно-падежных форм существительных с пространственным значением может быть, таким образом, связано с нарушением соотношения языковых знаков с результатами ориентировки в пространстве и оценки пространственного расположения предметов, операций выбора формообразующих средств (предлогов, флексий), служащих в языке для передачи этого значения и объединения смыслообразующих и формообразующих морфем в конкретную предложно-падежную форму существительного с пространственным значением как единый формально-семантический комплекс.

Несформированность указанных психолингвистических операций не только создает трудности при освоении правильного словообразования на неосознанном уровне, но в дальнейшем может препятствовать формированию предпосылок усвоения морфологической системы языка в процессе школьного обучения. С учетом значимости овладения ребенком правильным словообразованием для осуществления целенаправленной логопедической работы возникает необходимость разработки методики исследования особенностей грамматического структурирования высказываний с пространственным значением с учетом оценки нарушенных или несформированных психолингвистических операций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Шахнарович, А.М. Психолингвистический анализ языкового значения. Синтаксическая семантика в онтогенезе. /А.М.Шахнарович //Детская речь: проблемы и наблюдения. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1988. – С.13-22.

2. Вовчик-Блакитна, М.В. Различение дошкольниками пространственных отношений между предметами /М.В.Вовчик-Блакитна //К проблеме восприятия пространства и пространственных представлений. – М.: Изд-во АН РСФСР, 1961. – С.78-83.
 3. Мусейбова, Т.А. Развитие у детей дошкольного возраста представлений о пространственных отношениях /Т.А.Мусейбова //Дошкольная педагогика. Уч. записки ЛГПИ им. А.И.Герцена. Т.270. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1964. – С.115-133.
 4. Швачкин, Н.Х. Развитие речевых форм у младших дошкольников /Н.Х.Швачкин //Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С.92-101.
 5. Ярмоленко, А.В. Роль речи в отражении пространства /А.В.Ярмоленко //К проблеме восприятия пространства и пространственных представлений. – Л.: Изд-во АН РСФСР, 1959. – С.47-49.
- Шемякин, Ф.Н. Ориентация в пространстве /Ф.Н.Шемякин //Психологическая наука в СССР. – М.: АПН РСФСР, 1959. Т.1. – С. 140-1

УДК 376.353: 37.037

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ УЧНІВ З РОЗЛАДАМИ СЛУХУ У ПРОЦЕСІ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Колишкін О.В.

кандидат педагогічних наук, доцент
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

У статті визначаються сучасні підходи до розвитку мовлення учнів з розладами слуху у процесі рухової діяльності, які ґрунтуються на використанні спеціально розроблених методів і форм застосування фізичних вправ. Обґрунтовується вплив занять за експериментальною методикою на розвиток мовлення слабочуючих старшокласників на підставі засвоєння фізкультурно-спортивної термінології та розвитку їх рухової сфери.

В статье определяются современные подходы к развитию речи учеников с нарушениями слуха в процессе двигательной деятельности, которые основываются на использовании специально разработанных методов и форм применения физических упражнений. Обосновывается влияние занятий по экспериментальной методике на развитие речи слабослышащих старшеклассников на основе усвоения физкультурно-спортивной терминологии и развитие их двигательной сферы.

In the article the modern going is determined near development of speech of schoolboys with violations of rumor in the process of motive activity, which are based on the use of the specially worked out methods and forms of application of physical exercises. Influence of employments is grounded on experimental methodology on development of speech the hard of hearing young men on the basis of mastering of athletic-sporting terminology and development of their motive sphere.

Ключові слова: розвиток мовлення, учні з розладами слуху, рухова діяльність, розвиток рухової сфери.

Ключевые слова: развитие речи, ученики с нарушениями слуха, двигательная деятельность, развитие двигательной сферы.

Keywords: development of speech, schoolboys with violations of rumor, motive activity, development of motive sphere.

Постановка проблеми. Процеси гуманізації суспільного життя, які нині відбуваються, вимагають створення належних умов для соціальної адаптації та інтеграції мільйонів осіб з обмеженими можливостями. Гуманізація процесу навчання у наш час означає, в першу чергу, посилення уваги до формування особистості, розвитку кожної дитини, у тому числі з ураженнями слухового аналізатора. Про це йдеться у „Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті”, урядовій програмі „Діти України”, в законі „Про освіту”, „Про охорону дитинства” [1].

Замкнута система інтернатної освіти належним чином не забезпечує соціальну адаптацію глухих і слабочуючих дітей. Слід відзначити, що діти, які страждають на різноманітні порушення слуху, часто не отримують соціальної допомоги. Глуха дитина поза соціальним навчанням розвивається як особистість, але рівень і характер її розвитку не адекватний рівневі та характеру її соціального оточення.

Нові підходи до вивчення порушень психофізичного розвитку, їх структури, глибини та потенційних можливостей дітей означеної категорії потребують ґрунтовного дослідження всіх компонентів корекційної освіти