

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
**«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»**
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Титова Кристина Евгеньевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ
КОНСТРУКЦИЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III-IV УРОВНЯ**

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения

Допускаю к защите:

И.о. заведующего кафедрой
к.п.н., доцент Беляева О.Л.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент Коновалова Е. Ю.

(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.н., ст. преподаватель Проглядова Г. А.

(дата, подпись)

Студент Титова К. Е.

(дата, подпись)

Красноярск 2017

Содержание

Введение	7
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО – ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ	12
1.1. Формирование предложно-падежных конструкций в онтогенезе	12
1.2. Особенности речевого развития детей с нарушением зрения	16
1.3. Специфика формирования навыков ориентировки в пространстве у слабовидящих обучающихся	19
1.4. Обзор методов и приемов развития предложно-падежных конструкций у слабовидящих учащихся, имеющих речевые нарушения	26
Выводы по первой главе	30
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ	31
2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента	31
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	40
2.3. Методические рекомендации по формированию предложно- падежных конструкций у слабовидящих детей с общим недоразвитием речи III-IV уровня	54
Выводы по второй главе	70
Заключение	72
Список литературы	74
Приложения	86

Реферат (аннотация)

Рукопись диссертации на тему «Сформированность предложно-падежных конструкций у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III-IV уровня» состоит из содержания, введения, двух глав, заключения, списка литературы (состоящего из 107 источников), семи приложений. Работа проиллюстрирована четырьмя таблицами, двенадцатью рисунками. Объем работы составляет 92 страницы.

Объект исследования: пространственные представления у слабовидящих младших школьников.

Предметом исследования является сформированность предложно-падежных конструкций у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III-IV уровня.

Цель исследования: выявить взаимосвязь нарушения зрения и пространственной ориентировки у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III-IV уровня и разработать логопедическую систему упражнений по формированию понимания логико-грамматических структур языка (предложно-падежных конструкций) в зависимости от степени нарушения зрения.

Констатирующий эксперимент был организован на базе КГБОУ «Красноярская школа № 1». Исследование проводилось в течение 2015 – 2016 гг. В исследовании приняли участие 26 учеников 1-3х классов в возрасте 7-10 лет с нарушением зрения, ОНР III-IV уровня и сохранным интеллектом.

Исследование устной речи было произведено по методике Л. С. Волковой. Анализ результатов не позволил выявить качественные данные об уровне сформированности предложно-падежных конструкций, поэтому для проведения эксперимента нами использовались дополнительные методики, адаптированные к слабовидящим детям.

На каждый этап становления пространственной ориентировки мы подобрали методики обследования. Для выявления уровня сформированности пространственной ориентировки обучающихся с нарушенным зрением были разработаны критерии оценки выполнения предложенных методик.

В результате проведенного исследования, суммируя полученные результаты, мы определили прямую зависимость трудностей пространственной ориентировки от тяжести нарушения зрения. Чем тяжелей нарушение зрения, тем труднее ориентировка. У детей с выраженными нарушениями зрения зачастую сформированы только базовые (либо онтогенетически более ранние) формы пространственной ориентировки. Сложные формы (квазипространственные отношения) им недоступны.

Нами была разработана дифференцированные логопедические упражнения по формированию понимания логико-грамматических структур языка (предложно-падежных конструкций) в зависимости от степени нарушения зрения, от вида исполнения и уровня сформированности пространственной ориентировки.

Abstract (summary)

The manuscript of the thesis on the topic "Formation of prepositional-case structures for visually impaired young schoolchildren with general underdevelopment of III-IV level speech" consists of content, introduction, two chapters, conclusion, list of literature (consisting of 107 sources), glossary, seven annexes. The work is illustrated by four tables, twelve drawings. The volume of work is 92 pages.

Object of research: spatial representations in visually impaired younger schoolchildren.

The subject of the study is the formation of prepositional-case structures in visually impaired younger schoolchildren with a general underdevelopment of speech of the III-IV level.

The aim of the study was to reveal the relationship between visual impairment and spatial orientation in visually impaired younger schoolchildren with a general underdevelopment of III-IV level speech and develop a speech therapy system to develop an understanding of the logical and grammatical structures of the language (prepositional-case structures) depending on the degree of visual impairment.

The ascertaining experiment was organized on the basis of KGBU "Krasnoyarsk School No. 1". The study was conducted during 2015 - 2016. The study involved 26 pupils of the 1-3th grades at the age of 7-10 years with visual impairment, grade III-IV grade and conserved intelligence.

The study of oral speech was made according to the method of LS Volkova. The analysis of the results did not allow to reveal qualitative data on the level of formation of prepositional-case structures, therefore for the experiment we used additional techniques adapted to visually impaired children.

At each stage of the formation of spatial orientation, we selected the survey methods. To determine the level of formation of spatial orientation of students with impaired vision, criteria were developed for evaluating the implementation of the proposed methods.

As a result of the study, summarizing the results, we determined the direct dependence of the difficulties of spatial orientation on the severity of the visual impairment. The heavier the disturbance of vision, the more difficult the orientation. In children with severe visual impairment, only basic (or ontogenetically earlier) forms of spatial orientation are often formed. Complex forms (quasi-spatial relations) are inaccessible to them.

We have developed a differential logopedic exercises to create an understanding of the logical and grammatical structures of the language (prepositional and case structures), depending on the degree of visual impairment, the type of performance and the level of formation of spatial orientation.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Как известно, зрение играет важную роль при ориентации человека в окружающей действительности и осуществлении многих сторон его жизнедеятельности.

Разработка путей совершенствования употребления предложно-падежных конструкций при формировании пространственных представлений у младших школьников с нарушением зрения и общим недоразвитием речи является актуальной проблемой для современных исследований. Развивающиеся у ребенка пространственные отношения содействуют более полному и точному отражению их в словаре. Пополнение словарного запаса пространственных обозначений положительно влияет на формирование грамматического строя речи ребенка, а период школьного обучения помогает ему освоить правила правописания предлогов и наречий.

Нами была изучена и проанализирована литература, посвященная вопросам изучения особенностей формирования пространственных представлений и предложно-падежных конструкций у детей с нарушениями зрения и речи. Специальных работ, посвященных проблеме формирования пространственных представлений независимо от степени нарушения зрения нет. Недостаточно работ и методического характера. Все источники, имеющие прямое или косвенное отношение к данной проблеме, помогают лучше разобраться в ней и намечают пути дальнейшей разработки этого вопроса.

Таким образом, **проблема** исследования заключается в недостаточной разработанности научно – практических материалов по формированию предложно-падежных конструкций у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III-IV уровня.

Актуальность выделенной проблемы определила **тему** исследования: «Сформированность предложно-падежных конструкций у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III-IV уровня».

Цель исследования: выявить взаимосвязь нарушения зрения и пространственной ориентировки у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III-IV уровня и разработать дифференцированные логопедические упражнения по формированию понимания логико-грамматических структур языка (предложно-падежных конструкций) в зависимости от степени нарушения зрения.

Объект исследования: пространственные представления у слабовидящих младших школьников.

Предметом исследования является сформированность предложно-падежных конструкций у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III-IV уровня.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что:

1. пространственная ориентировка это способность человека в каждый данный момент правильно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и свое положение относительно каждого из них;
2. у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III-IV уровня будет наблюдаться взаимосвязь нарушения понимания предложно-падежных конструкций и степени нарушения зрения;
3. выявленные особенности будут положены в основу разработки методических рекомендаций направленных на формирование предложно-падежных конструкций у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III-IV уровня.

Для осуществления цели поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить психолого-педагогическую, тифлопедагогическую и логопедическую литературу по заданной теме;

2. Провести психолого-педагогическое исследование сформированности пространственной ориентировки (от соматогностической до квазипространственной) у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III-IV уровня;
3. Выявить и обосновать взаимосвязь между нарушением пространственной ориентировки и степенью нарушения зрения;
4. Теоретически обосновать и разработать дифференцированную систему упражнений по формированию понимания логико-грамматических структур языка (предложно-падежных конструкций) в зависимости от степени нарушения зрения у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III-IV уровня.

Поставленные задачи определили ход исследования. В исследовании приняло участие 26 учеников 1-3х классов в возрасте 7-11 лет с нарушением зрения, логопедическим заключением ОНР III-IV уровня и сохранным интеллектом.

Исследование проводилось в III этапа:

Первый этап (сентябрь 2015 – август 2016 гг.) - подготовительный, в течение которого осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы, формулировались проблема, гипотеза исследования, определялись его теоретические основы, цель и задачи, разрабатывался понятийный аппарат.

Второй этап (сентябрь 2016 – декабрь 2016 гг.) – апробация диагностического комплекса в образовательном учреждении, в рамках седьмого класса обучающихся с нарушенным слухом.

Третий этап (январь 2017 – май 2017 гг.) - обобщающий, в процессе которого осуществлены анализ, обобщение, систематизация и описание полученных результатов; оформление работы и методических рекомендаций.

Методологической и теоретической основой исследования явились следующие положения:

1. Положение о ведущей роли обучения в процессе развития (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский и др.)
2. Системный подход к организации коррекционной работы с детьми в условиях зрительной депривации (О. Л. Алексеев, В. И. Бельтюков, В. В. Коркунов)
3. Положение о роли функциональных связей зрительного восприятия и других психических процессов (памяти, речи, мышления, воображения) в процессе коррекционно-развивающих занятий со слабовидящими детьми (Л. П. Григорьева, М. И. Земцова, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева)
4. Учение о взаимодействии общего и специфического в формировании зрительного восприятия у слабовидящих детей (М. И. Земцова, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, Б. К. Тупоногов, В. А. Феоксистова)
5. Программа занятий по развитию зрительного восприятия слабовидящих учащихся (Л. П. Уфимцева, Т. А. Грищенко)

Научная новизна: в работе впервые выявлена взаимосвязь нарушения понимания предложно-падежных конструкций и степени нарушения зрения.

Теоретическая значимость: мы подтверждаем исследования, касающиеся изучения формирования пространственной ориентировки у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III-IV уровня.

Практическая значимость: сформированы дифференцированные логопедические упражнения по формированию понимания логико-грамматических структур языка (предложно-падежных конструкций) в зависимости от степени нарушения зрения у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III-IV уровня. Представленные

методические рекомендации могут быть внедрены в образовательный процесс, и применимы специалистами, обучающими детей с нарушенным зрением и речью.

Структура работы. Работа состоит из содержания, введения, двух глав, заключения, списка литературы (состоящего из 107 источников), семи приложений. Работа проиллюстрирована пятью таблицами, двенадцатью рисунками.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО - ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ

1.1 Формирование предложно-падежных конструкций в онтогенезе

Речь является важнейшей психической функцией человека. Речевое общение способствует социальному контакту между людьми, благодаря которому развиваются высшие формы деятельности. Чем богаче и правильнее речь ребенка, чем легче он высказывает свои мысли, тем легче познает действительность, полноценнее строит взаимоотношения с детьми и взрослыми.

Психологической основой формирования высказывания с пространственным значением является процесс восприятия пространства (восприятия местоположения предметов, оценка взаимоположения предметов в пространстве, оценка направления движения предмета в пространстве). В речи результаты этого процесса отражаются через использование предложно-падежных конструкций существительных с пространственным значением.

Исследования отечественных педагогов и психологов Б. Г. Ананьева, А. А. Люблинской, Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской, А. Н. Гвоздева, А. Р. Лурия показали, что формирование восприятия пространства и пространственной ориентировки, а также грамматического оформления их в речи ребенка проходит во взаимосвязи.

В логопедии термином «онтогенез речи» обозначается период становления речи человека от первых его речевых актов до того совершенного состояния, при котором родной язык становится полноценным орудием общения и мышления.

Развитие всех сторон речи у детей происходит постепенно и в тесной взаимосвязи друг с другом. Формирование речи ребенка связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического, лексического и грамматического строя речи. Важным элементом этого процесса является формирование морфологических обобщений. На данной основе происходит уточнение значений слов; обогащение словарного запаса как путем накопления новых слов, так и за счет развития умения активно пользоваться различными способами словоизменения и словообразования; адекватное использование лексических средств языка в целях устного общения; развитие и совершенствование грамматического оформления речи путем овладения детьми словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций.

В работах А. Н. Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются следующие периоды формирования грамматического строя речи [12]:

I период. Предложения, состоящие из аморфных слов-корней (1 год 3 мес. - 1 год 10 мес.). Этот период включает 2 этапа:

- этап однословного предложения (1 год 3 мес.-1 год 8 мес.);
- этап предложений из нескольких слов-корней (1 год 8 мес.-1 год 10 мес.)

II период. Усвоение грамматической структуры предложения (1 год 10 мес. – 3 года). Этот период состоит из трех этапов:

- этап формирования первых форм слов (1 год 10 мес. - 2года 1мес.);
- этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов (2 года 1 мес. – 2 года 6 мес.).
- этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 6 мес. – 3 года).

III период - период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет).

Отмечается следующая последовательность появления частей речи в развивающейся детской речи:

Существительные → глаголы → прилагательные → местоимения → наречия → числительные → служебные слова.

Из данной схемы видно, что служебные слова (предлоги) появляются позже всех знаменательных частей речи. Зачастую у русских детей появлению предлогов предшествует период, когда взаимосвязь между словами выражается преимущественно посредством флексии. Так, на начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги (на столе - толе). Но этот период непродолжителен. Если ребенок научился выделять и использовать флексию, то после он без труда вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент - предлог, выражая лексико-грамматическое значение с помощью предлога и флексии.

На этапе усвоения служебных слов ребенок правильно употребляет простые предлоги и многие союзы, но при употреблении более сложных предлогов (из-за, из-под) наблюдаются затруднения, встречаются аграмматизмы. Как правило, в усложненных формах речи и на усложненном лексическом материале, например при попытке что-то пересказать или рассказать, количество аграмматических построений возрастает. Раньше всего усваиваются простые предлоги в их первообразном значении для обозначения пространственных отношений. По мере развития речи значения предлогов всё больше и больше детализируются и обогащаются.

А. Н. Гвоздев выявил следующую последовательность усвоения предлогов в онтогенезе: В, НА, ПОД, НАД, ИЗ, ОКОЛО, ЗА, У, С, ИЗ, ПЕРЕД, МЕЖДУ, ПО, К, ДО и др.[12]

Следует отметить, что предложно-падежные конструкции обозначают как местонахождение предмета, место действия, так и направление. Один и

тот же предлог, употребляющийся в различных предложно-падежных конструкциях, имеет различные значения (например: предлог В с винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным падежом - местонахождение – «кладет в стол», но «лежит в столе»).

У детей с нарушением зрения наблюдаются трудности, связанные с ориентацией в пространстве, вследствие чего оказываются несформированными пространственные понятия. Это в свою очередь затрудняет формирование навыков правильного употребления грамматических форм, выражающих эти отношения.

Нарушение предложно-падежных конструкций проявляется в виде следующих ошибок:

а) пропуск предлогов. У детей с общим недоразвитием речи часто отсутствуют сложные предлоги ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД.

б) замена одной предложно-падежной конструкции другой. Встречаются замены предлогов НА и НАД, ПОД и ПО, НА и В по причине смешения их в импрессивной речи из-за трудностей понимания грамматических значений этих предлогов («на столе» вместо «над столом», «по книжке» вместо «под книжкой»).

в) неправильное употребление падежного окончания существительного (Мальчик бежит с собака).

г) неправильное употребление как предлога, так и падежного окончания (Собака ест у миска).

Слова, не имеющие номинативного значения (предлоги, союзы, междометия) выполняют определенную функцию в речи. Без знания этих слов дети не смогут овладеть структурой различных типов предложений и связной речью. Так, у детей с ОНР наблюдается недостаточно полное понимание прочитанного материала, поскольку для понимания содержания нужен прежде всего определенный лексический запас слов, знание их

значений, а также понимание связей между словами и между предложениями.

Для правильной оценки нарушений речи у ребенка с нарушением зрения и для определения наиболее рациональных путей коррекции логопед проводит специальное углубленное обследование.

1.2 Особенности речевого развития у детей с нарушением зрения

Детям с нарушением зрения характерно своеобразие речевого развития, а именно:

- некоторое снижение динамики в развитии и накоплении языковых средств и выразительных движений;
- слабая связь речи с предметным содержанием;
- особенности формирования речевых навыков;
- недостаточный запас слов, обозначающих признаки предметов и пространственные отношения;
- трудности вербализации зрительных впечатлений и др.;
- наличие определенных трудностей в овладении неязыковыми (мимика, пантомимика, интонация) средствами общения;
- трудности в осуществлении коммуникативной деятельности (трудности восприятия, интерпретации продуцирования средств общения).

Л. С. Выготский определил, что становление речи у ребенка с нарушением зрения осуществляется своеобразно, хотя и проходит все те же этапы, что и у нормально видящего [11].

Логопедический анализ развития речи детей с нарушением зрения, проведенный Л.С.Волковой, выявил своеобразие в становлении их речи.

Проведенные ею исследования позволили выделить четыре уровня сформированности речи у этой категории детей [8].

1 уровень: Экспрессивная речь не выполняет коммуникативной функции, крайне ограничена, имеются значительные нарушения в соотношении слова – образа предмета и обобщающих понятий. Связная речь состоит из отдельных слов или их “осколков”. Отмечаются эхолалии. С заданиями, направленными на выявление качественной стороны грамматического строя речи, дети не справляются, не выполняют они и задания на слуховую дифференциацию звуков. Отмечается полная несформированность процессов фонематического анализа и синтеза.

2 уровень: Экспрессивная речь отличается бедностью словаря. На низком уровне находятся соотношенность слова и образа предмета и знание обобщающих понятий. Связная речь аграмматична, состоит из перечислений и одно-двухсловных предложений. Нет развернутых рассказов. Множественные нарушения звукопроизношения. Недостаточно сформирована слуховая и произносительная дифференциация звуков. На низком уровне находится формирование фонематического анализа и синтеза.

3 уровень: Активный словарь ограничен, допускаются ошибки в соотношении слова и образа предмета, в употреблении обобщающих понятий, грамматических категорий, а также в составлении предложений и развернутых рассказов.

Нарушения звукопроизношения детей этого уровня выражаются в различных видах сигматизма, ротацизма, ламбдацизма, парасигматизма, параротацизма, параламбдацизма. Отмечается также недостаточная сформированность слуховой и произносительной дифференциации звуков и фонематических представлений. Фонематический анализ не сформирован.

4 уровень: Отмечаются единичные нарушения звукопроизношения, что не позволяет данный уровень рассматривать в качестве речевой нормы [8].

Л. С. Волковой показано, что у этих детей наиболее типичными являются системные недоразвития речи, разнообразные по своей структуре, и их значительно больше, чем у их зрячих сверстников. Это непонимание смысловой стороны слова, которое не соотносится с чувственным образом предмета, использование слов, усвоенных на чисто вербальной основе, эхоталии, отсутствие развернутых высказываний из-за недостатка зрительных впечатлений. Значительную роль в проявлении недоразвития речи играет нарушение общения ребенка с микросоциальной средой и неудовлетворительные условия речевого общения [8].

Специфика развития речи выражается также в слабом использовании неязыковых средств общения — мимики, пантомимики. Это отрицательно сказывается на понимании речи зрячего и на выразительности речи слепого и слабовидящего. В таких случаях требуется специальная работа по коррекции речи, позволяющая овладеть ее экспрессивной стороной, мимикой и пантомимикой и использовать эти умения в процессе общения [16].

Экспериментальные данные Т. П. Свиридюк показали резкое отставание слабовидящих в области развития фонематического слуха, звукового анализа и первичных навыков чтения [70].

По результатам исследования Е. Л. Ивановой выяснилось, что приблизительно у 30 % слабовидящих детей имеются все типы нарушения произношения, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи [26].

Л. И. Плаксина отмечает у детей данной категории недоразвитие словесной пространственной ориентировки [61].

Н. С. Костючек, изучавшая узнавание предметов слепыми детьми, приводит примеры того, как ее обследуемые, не будучи еще способными узнать предмет, все же относят его к одной из сходных с ним групп. В ее опытах ученик Гена Ш., рассматривая чучело лисы, спрашивает: «Кто это: волк или собака? Клыки, как у них... нет, не собака» [24].

Недостатки речевого развития ограничивают и без того суженный круг общения детей с нарушениями зрения, вследствие чего затрудняется формирование ряда качеств личности или приводит к появлению таких отрицательных свойств как негативизм, замкнутость [30].

Таким образом, у многих детей наблюдаются системные нарушения, при которых имеются расстройство речи как целостной функциональной системы и совместное нарушение ее ведущих компонентов (фонетического, лексического, грамматического).

1.3 Специфика формирования ориентировки в пространстве у слабовидящих обучающихся

Пространственная ориентировка характеризует местоположение человека, отражая трехмерность пространства на основе выбранной системы отсчета. Точкой отсчета может быть собственное тело или любой предмет окружения. Ориентировка тесно связана с мобильностью, движениями частей тела и решает задачу выбора сохранения, направления, а также выявления цели самого движения. Огромное значение здесь имеют пространственные представления, которые, несмотря на некоторую специфику, имеющуюся у лиц с нарушением зрения, в целом адекватно отражают объекты внешнего мира и их взаиморасположение.

Нормативное овладение здоровым ребенком пространственными и пространственно-временными представлениями, в ходе его развития, строится по определенным этапам и уровням. Выделяется 5 этапов становления пространственного ориентирования:

- 1) ориентировка в схеме собственного тела;

- 2) определение пространственного расположения предметов относительно себя;
- 3) определение пространственных отношений между 2-3 предметами;
- 4) оптико-пространственные отношения на листе бумаги;
- 5) квазипространственные представления (логико-грамматические речевые конструкции). Понимание сложных логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения предметов, с предлогами и наречиями.

Работа по уточнению представлений о схеме собственного тела является базовой составляющей пространственных представлений и начинается с уточнения и различения правой и левой рук, для формирования осознанного умения использовать эти знания в дальнейшем при определении направлений пространства и пространственного расположения не только частей тела, но и объектов окружающего мира.

Также выделяется словесная система по основным пространственным направлениям: вперед-назад, вверх-вниз, направо-налево. Существует три парные группы основных направлений, соответствующие различным осям человеческого тела: фронтальная, горизонтальная и сагитальная. Раньше всех выделяется верхнее направление, что обусловлено вертикальным положением тела ребенка. Затем происходит выявление нижнего направления, как противоположной стороны вертикальной оси. При переходе к рассмотрению отношений между объектами в «горизонтальной» плоскости, вначале, необходимо рассмотреть только пространство «впереди» . К рассмотрению пространства «сзади» перейти следует только после того, как ребенок овладеет ориентировкой во всех плоскостях. Пространство «сзади» будет являться завершением овладения топологическими, координаторными и метрическими пространственными представлениями, выходящими на целостное представление о пространстве [75].

Момент перехода от вертикальной оси к горизонтальной (пространства, в котором, в основном, и происходит учебная деятельность ребенка) является одним из наиболее важных моментов овладения пространственными представлениями.

Говоря об особенностях представлений слабовидящих, А.Г. Литвак отмечает, что их образы памяти менее точны, полны, обобщены по сравнению со зрячими детьми. Однако они могут достигать большой точности и сложности [47].

При анализе динамики изменений и специфики пространственной ориентировки слабовидящих детей прослеживается зависимость ее развития от степени сформированности анатомо-физиологических и психологических образований. Поэтому при создании навыков ориентации в пространстве у детей с нарушением зрения необходимо учитывать целый ряд моментов, определяющих эффективность этого процесса, и, прежде всего, уровень сформированности «психологической системы».

Возраст является важнейшим фактором, обуславливающим построение коррекции дефекта пространственной ориентации и дифференциацию обучения в зависимости от структуры психологической системы каждого ребенка [25].

Уже к 5-6 месяцам у малыша формируется первая система ориентации: он способен различать горизонтальное и вертикальное положение.

В этот период большую роль играет проложение путей и установление связей между осязаемым объектом и его звуковой характеристикой, что позволяет ребенку с нарушением зрения выделять звук в качестве сигнального признака. Выполнение детьми этого возраста движений руками, головой, туловищем также способствует развитию ориентировки. Зрение в этот период играет менее значительную роль по сравнению с кинестетической, слуховой, вестибулярной чувствительностью.

Дальнейшая стадия развития ориентации связана с формированием активного самостоятельного передвижения в пространстве и его познанием. Это способствует становлению сенсорной и двигательной сфер ребенка. Важнейшим фактором в структуре ориентировочной деятельности становится также пассивная и активная речь. Связь речи с движением способствует ориентации в пространстве. С другой стороны, на этом этапе четко проявляется зависимость успешной пространственной ориентации от физического развития двигательной сферы ребенка. Возрастает роль зрения в ориентации - малыш становится способен к дистантному выделению свойств окружающих предметов.

Развитие понимания ребенком строения собственного тела является чувственной основой системы отсчета при ориентации в окружающем мире.

Боязнь пространства, страх передвижения, столкновения с незнакомыми объектами тормозят формирование у слабовидящих детей двигательной сферы, как одной из важнейших составляющих деятельности при ориентировании. У слабовидящего ребенка наблюдаются трудность и медленное становление сложных двигательных актов, новых предметных действий [25].

Исследования слабовидящих дошкольников и детей с амблиопией и косоглазием (Л. И. Плаксиной, Л. В. Рудаковой, Л. С. Сековец) выявили также замедленность темпа развития и осуществления ориентировки в микро- и макропространстве, ошибки при выделении формы, величины, удаленности, пространственного расположения предметов по отношению друг к другу, что связывается с монокулярным характером зрения, затрудняющим ориентировочные действия с объемными объектами. Для них также характерно недостаточно точное понимание и использование слов, обозначающих пространственные направления [61].

Сформированность пространственной ориентировки и ее особенности у дошкольников с косоглазием и амблиопией (Приложение А) исследовались

Е.Н. Подколзиной [64]. Специфичность ориентации проявилась в трудностях формирования практических навыков ориентирования на своем теле. Автором показаны различные уровни ее развития, от первого, когда дети могли выполнить предъявляемые им задания самостоятельно, до четвертого, когда требуется не только показ и совместное выполнение действий с педагогом, но и длительная тренировка, развитие моторики, умение анализировать свои движения на основе проприоцептивного восприятия. У значительной части детей выявлена несформированность системы представлений о своем теле, нет связи со словесными обозначениями пространства или они очень слабы, неустойчивы. Существенные трудности составляло также ориентирование в пространстве вокруг себя. При этом у ребенка, который слабо справлялся с заданиями определения основных направлений в пространстве, отсутствовали четкие знания о пространственной характеристике частей своего тела как точки отсчета.

Выявились также различия между слабовидящими и детьми с косоглазием и амблиопией. Низкая острота центрального зрения слабовидящих затрудняла им локализацию объекта, предметно-пространственную ориентировку, точность передвижения в указанном направлении. Для таких детей характерно отсутствие умений соотносить положение объектов с пространственным представлением своего тела и его частей.

Дети с косоглазием и амблиопией испытывали трудности в сохранении направления движения, часто его меняли из-за того, что контролировали движение только лучше видящим глазом. Действия с разборными игрушками выявили большие трудности в выделении и соотнесении деталей игрушек, в их правильном расположении относительно друг друга.

При выполнении моделирования предметно-пространственного построения по образцу проявилась зависимость результативности решения задания от выбранной точки отсчета. Нормально видящий ребенок может её

изменять. Для слабовидящих детей характерен выбор ближнего к ним угла, что отражает отсутствие целостного образа всего моделируемого поля из-за трудностей охвата пространства и прослеживания взором пути движения к каждому из объектов поля [64].

Школьный возраст является важнейшим и даже решающим в развитии пространственной ориентировки. Сложные, комплексные, системные представления пространства, включающие в себя сенсорные и логические компоненты, начинают складываться именно в этот период в связи с началом систематического обучения и формированием терминологии, обозначающей общие признаки и отношения объектов в пространстве [37].

Для всех младших школьников с нарушением зрения свойственно отсутствие в активном запасе слов, обозначающих пространственные признаки предметов и направлений.

Для младших школьников с нарушением зрения характерно недостаточное применение бисенсорных и полисенсорных возможностей в освоении пространства. Это можно объяснить тем, что слабовидящие дети еще не в полном объеме умеют использовать сохранные анализаторы для отражения свойств предметного мира. Они не накопили необходимого объема осязательных, зрительных и слуховых представлений и образов. Это затрудняет процесс анализа своего прежнего опыта и полученных из внешнего мира сигналов. Дети с нарушением зрения выделяют основные и второстепенные признаки объектов, однако эти признаки еще не становятся обобщенными ориентирами и могут быть использованы в таком качестве лишь при узнавании конкретных предметов, так как выделенные свойства не связываются ими в единую, целостную систему с присущей ей иерархией [37].

У слабовидящих детей младшего школьного возраста недостаточно развита сенсорно-перцептивная сфера. Это отрицательно сказывается на их пространственных представлениях, для которых характерны неустойчивость,

неточность, фрагментарность, малая обобщенность. Например, при выполнении локомоторных действий (ходьба, прыжки, метание) наблюдаются неточности выполнения, нарушения координации и ошибки направления движения [55].

В.А. Кручинин в своих исследованиях выявил, что у слабовидящего первоклассника наряду с несовершенством пространственного анализа отмечается низкий уровень временного различения. Чувство ритма, интегральным показателем которого является реакция на время, у слабовидящих детей в этот период развито значительно меньше, чем у нормально видящих сверстников и более старших учащихся со зрительной патологией [37].

Нормально видящие первоклассники также испытывают трудности в определении пространственных отношений вне наглядной ситуации. Одной из причин может быть еще недостаточная сформированность у детей семи-девяти лет механизма совместной работы обоих полушарий головного мозга [1].

Особенно следует выделить ошибки в определении месторасположения предметов и их удаленности от учащихся. Это выражается в затруднениях локализации объектов относительно собственного тела (дальше, ближе, там, тут).

Затруднения возникают также при определении пространственных направлений относительно другого человека. Наибольшие трудности вызывает оценка направлений: налево, направо, вперед, назад; определение удаленности и расположения объектов относительно учащегося. Эти ошибки свидетельствуют о недостаточно общем и дифференцированном представлении об окружающем пространстве. Также данные трудности связаны также с несовершенством обобщающей функции речи, понимания терминов, означающих направления [67].

В.З. Денискиной при анализе навыков ориентировки у учащихся старших классов с нарушением зрения было отмечено, что дети в разной степени владеют ориентировкой. Особенно страдает ориентировка в незнакомом пространстве. Для более полноценной адаптации в среде зрячих выпускникам школ необходимо совершенствовать умения чтения планов зданий, местности и перенос этих знаний и созданных топографических представлений в реальное пространство, овладевать навыками ориентирования, автоматизировать их, усваивая специфические правила пользования транспортом, поведения на остановках, на улицах, особенно в местах переходов и т. д. [18].

Очень важную роль играет доброжелательность контактов с незнакомыми людьми, особенно, если необходима помощь. Доброжелательная атмосфера создаст психологический комфорт, который способствует решению проблем пространственной ориентировки слабовидящего учащегося[18].

Таким образом, психологические исследования выявили, что недоразвитие движений и ориентации в пространстве, неполнота и фрагментарность образов восприятия и представления являются следствием нарушения зрения и образуют у лиц с такими поражениями совокупность вторичных дефектов.

1.4. Обзор методов и приемов развития предложно-падежных конструкций у слабовидящих учащихся, имеющих речевые нарушения

Ориентировка в пространстве является особой целостной сенсорно-перцептивной способностью человека. Поэтому она имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные

стороны его взаимодействия с действительностью. Исходя из этого, можно сделать вывод, что гармоничное развитие ребенка не возможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве.

На ранних этапах развития ее становление связано с появлением у ребенка чувства собственного тела, с развитием движений, предметно-практической деятельности, зрительно-моторной координации. При этом формируются представления о взаимоотношении внешних объектов по отношению к собственному телу, представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем ребёнка пространстве.

Специальные коррекционные занятия по развитию указанных направлений проводятся по методикам, разработанным Л. П. Григорьевой и С. В. Сташевским; Л. И. Плаксиной; М. Э. Бернадской, И. В. Блинниковой, Л. И. Солнцевой; Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской И. Н. Садовниковой; Е. В. Мазановой [14, 61, 85, 8, 53].

Григорьева Л. П. отмечает, что методика развития интермодального восприятия в процессе предметно-практической деятельности может быть обоснованно рекомендована для формирования качества предметности восприятия слабовидящих младших школьников [14].

В зависимости от того наглядного материала, которым располагает педагог игры с предметами имеют множество вариантов заданий. Первостепенно необходимо учить детей способам зрительно-осязательного обследования предмета и сопоставления его с соответствующим изображением на рисунке. Далее необходимо научить детей выделять характерные признаки предмета и его изображения, сопоставлять их, находить сходство и различие. Обучение детей составлять предмет из его отдельных частей необходимо производить последовательно: по образцу, представленному на рисунке; по представлению; по словесному описанию педагога.

Работа с методикой развития интермодального восприятия способствует:

- усвоению основных сенсорных эталонов с помощью предметных образцов;
- формированию умений делить предмет на части, понимать его структуру, соотносить части и их признаки, объединять части в единое целое;
- развитию навыков сопоставления образа, формирующегося в ходе работы с предметом, и хранящегося в памяти образа-эталона.

У слабовидящих детей формируются предметно-пространственные представления, умения соотносить реальные предметы с их изображениями, умения воспроизводить пространственное расположение предметов, изменять структуру перцептивного поля.

Работа по закреплению грамматических форм выражения пространственных отношений предметов следует начинать на реальных предметах, а затем переходить к освоению знаков и их систем, постепенно и последовательно перенося действия во внутренний план. Работа по освоению направлений пространства ведется в следующей последовательности:

- определение и закрепление в схеме собственного тела положений верх, сверху,
- определение относительно собственного тела положения сзади;
- определение относительно собственного тела положения справа относительно чего-то или кого-то;
- определение относительно собственного тела положений за, сзади;
- относительно собственного тела положения справа;
- относительно собственного тела положений под, около;
- определение положения перед в схеме собственного тела;
- определение относительно собственного тела положения лево, слева;
- закрепление положений низ, снизу относительно собственного тела;

- закрепление положений перед, спереди относительно собственного тела;
- закрепление положений лево, слева относительно собственного тела;
- определение и отработка положения предмета относительно другого предмета в позициях выше, сверху, справа, сзади, под;
- отработка положения одного предмета относительно другого в позициях ниже, снизу, слева, перед, над;
- определение и закрепление положений из-за, между, из-под;
- автоматизация в устной и письменной речи наречий, обозначающих пространственные направления, справа, слева, выше, ниже, сверху, снизу;
- автоматизация наречий, обозначающих внешние признаки предметов, больше, меньше, выше, ниже, шире, уже, короче, длиннее;
- закрепление наречий, обозначающих расположение предметов относительно определенной точки, ближе, дальше;
- закрепление употребления на письме предлогов, обозначающих пространственные отношения в следующем порядке: в, за, под, около, к, у;
- употребление предложно-падежных конструкций, выражающих пространственные отношения с помощью следующих предлогов: из, перед, на, над, вокруг, от;
- закрепление употребления предлогов из-за, между, из-под;
- дифференциация предлогов в - из, за - перед, под - над, над - на, к - от, из-за, из-под.

Павлова Т.А. рекомендует работу по закреплению зрительно-пространственного образа букв начинать с упражнений по уточнению восприятия буквы зеркального написания. Затем вести работу по устранению замен по оптическому и в последнюю очередь по кинетическому сходству [57].

Выводы по первой главе

Нормативное овладение здоровым ребенком пространственными и пространственно-временными представлениями, в ходе его развития, строится по определенным этапам и уровням. Можно выделить 5 этапов становления пространственного ориентирования:

1. ориентировка в схеме собственного тела;
2. определение пространственного расположения предметов относительно себя;
3. определение пространственных отношений между 2-3 предметами;
4. ориентировка на листе бумаги;
5. квазипространственные представления (логико-грамматические речевые конструкции). Понимание сложных логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения предметов, с предлогами и наречиями.

Недоразвитие движений и ориентации в пространстве, неполнота и фрагментарность образов восприятия и представления являются следствием нарушения зрения и образуют у лиц с такими поражениями совокупность вторичных дефектов, в том числе и сложности в понимании сложных логико-грамматических структур.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Цель нашего констатирующего эксперимента – выявление уровня сформированности предложно-падежных конструкций у слабовидящих первоклассников с общим недоразвитием речи III-IV уровня.

Констатирующий эксперимент был организован на базе КГБОУ «Красноярская школа № 1».

В начальной школе данного образовательного учреждения созданы специальные условия, удовлетворяющие особые образовательные потребности детей с тяжелыми нарушениями зрения: продлённый день, чередование умственной и двигательной деятельности учащихся, достаточное время для игр и посещения разнообразных кружков при школе, четкое выполнение режима дня. Кроме образовательной деятельности ведется так же лечебно-восстановительная и профилактическая работа: медикаментозное, плеоптическое и плеоптоортоптическое лечение; физиотерапевтические процедуры, АФК, массаж; общеоздоровительные мероприятия.

В констатирующем эксперименте участвовало 26 учеников 1-3х классов в возрасте 7-10 лет с нарушением зрения и сохранным интеллектом (Таблица 5).

На основе наблюдения за детьми, изучения ПМПК-документации, беседы с педагогами и родителями были получены следующие данные о детях, принявших участие в эксперименте (Приложение Б): в нашей

экспериментальной группе 77% мальчиков и 23% девочек. Из них амблиопия у 54% (14 чел.), косоглазие у 27% (7 чел.), миопия у 35% (9 чел.), гиперметропия у 27% (7 чел.), у 8% (2 чел.) атрофия зрительного нерва. Все учащиеся, принявшие участие в эксперименте, имели остроту зрения от 0,05 до 0,4 с оптической коррекцией, что определяет их статус «слабовидящий ребенок».

У 90% логопедическое заключение - ОНР III уровня, у 10% - ОНР IV уровня. По классификации Л. С. Волковой – 90% на 3-м уровне развития речи и 10% - на 4-ом [8].

Из изучения медицинской документации в анамнезе выявлено:

1. перинатальная энцефалопатия – 100%
2. гипертензионный синдром – 30%
3. болезнь Морфана – 4%

42% детей обучаются в первом классе, столько же детей обучаются в третьем классе, 16% учащихся обучаются во втором классе. Все школьники проходят обучение по адаптивной образовательной программе для слабовидящих детей.

Из них 8% обучались в ДООУ для детей с нарушениями речи, 38% ходили в ДООУ для детей с нарушениями зрения. 50% получали регулярную логопедическую и неврологическую помощь в течение 4 лет, 69% получали эпизодическое лечение, 38% с логопедом не занимались, у невролога не наблюдались.

Исследование устной речи было произведено по методике Л. С. Волковой. Анализ результатов не позволил выявить качественные данные об уровне сформированности предложно-падежных конструкций, поэтому для проведения эксперимента нами использовались дополнительные методики, адаптированные к слабовидящим детям.

На каждый этап становления пространственной ориентировки мы подобрали методики обследования:

I блок. Понимание сложных логико-грамматических конструкций (квазипространственные отношения)

1. Понимание инвертированных грамматических структур (по А. Р. Лурия)
2. Понимание пассивных конструкций (по Н. Я. Семаго, М. М. Семаго)

II блок. Оптико-пространственные отношения на листе бумаги

1. Тест Тейлора

III блок. Оптико-пространственные отношения между 2-3 предметами

1. Анализ взаиморасположения предметов (по Н. Я. Семаго, М. М. Семаго)
2. Понимание и употребление предлогов при анализе взаиморасположения объектов (по Н. Я. Семаго, М. М. Семаго)

IV блок. Пространственная ориентировка относительно себя

V блок. Сомато-пространственная ориентировка

1. Проекция локализации прикосновения
2. Ориентировка в схеме собственного тела
3. Ориентировка в схеме тела человека, сидящего напротив.

В зависимости от степени нарушения зрения обследуемые были разделены нами на три группы:

Таблица 1 – Группы детей в зависимости от степени нарушения зрения

Функции	Степень нарушения функций органа зрения		
	I незначительные нарушения (слабая степень слабовидения)	II умеренные нарушения (средняя степень слабовидения)	III выраженные нарушения (тяжелая степень слабовидения)
Острота зрения лучше видящего глаза с коррекцией	От 0,3 до 0,4 (9 чел. 35%)	От 0,1 до 0,2 (10 чел. 38%)	От 0,05 до 0,09 (7 чел. 27%)

При обследовании использовали стратегию О. Е. Грибовой «от сложного к простому». По «правилу пола» обследуем сначала самый сложный навык. Если у ребенка он сформирован – останавливаем исследование, это значит, что нарушений нет. Если же у ребенка отмечаются ошибки, то переходим к следующему онтогенетически более простому этапу. Таким образом, поступаем до тех пор, пока не определим уровень развития пространственной ориентировки.

Используемые нами методики:

I блок. Понимание сложных логико-грамматических конструкций (квазипространственные отношения)

1. Понимание инвертированных грамматических структур (по А. Р. Лурия)

Задание: логопед просит ответить на вопросы.

Инструкция: Петю ударил Ваня. Кто пострадал?

Солнцем освещается земля?

Я позавтракал после того, как нарубил дров. Что я сделал раньше?

Я не привык не подчиняться правилам. Означает ли эта фраза дисциплинированного или недисциплинированного человека?

Оборудование: специального оборудования не требуется.

Модификация: методика предлагалась в авторском варианте.

Анализируемые результаты: доступность понимания сложных логико-грамматических конструкций.

Критерии оценки:

Высокий уровень – 0 ошибок

Средний уровень – 1-2 ошибки

Низкий уровень – 3-4 ошибки

2. Понимание пассивных конструкций (по Н. Я. Семаго, М. М. Семаго)

Задание заключаются в отнесении услышанной фразы к тому или иному изображению на листе.

Инструкция: Покажи, где скатертью накрыта клеенка. Мальчик спасен девочкой. Мамой перевозится дочка. Мужчина обрызган женщиной. Трактор перевозится грузовиком. Книгой накрыта газета.

Оборудование: картинный материал (Приложение В)

Модификация: пары картинок увеличены, расположены на отдельном листе, контур увеличен прямо пропорционально рисунку.

Анализируемые результаты: доступность понимания подобных конструкций и умение работать со сравнительными степенями прилагательных.

Критерии оценки:

Высокий уровень – 0 ошибок

Средний уровень – 1-2 ошибки

Низкий уровень – 3-6 ошибок

II блок. Пространственные отношения на листе бумаги

1. Тест Тейлора

Задание: Перед ребенком кладется фигура Тейлора и (ниже) чистый лист. Никаких разворотов рисунка не допускается; манипуляции с собственным листом бумаги строго фиксируются. На всем протяжении эксперимента логопед воздерживается от любых замечаний.

Инструкция: Нарисуй такую же фигуру.

Оборудование: фигура Тейлора (Приложение Г)

Модификация: увеличен контур рисунка.

Анализируемые результаты: целостность восприятия и ориентировка на листе бумаги.

Критерии оценки:

Высокий уровень – фигура скопирована безошибочно

Средний уровень – в фигуре имеются небольшие неточности

Низкий уровень – фигура скопирована с нарушением метрики, с нестыковками точек пересечения и т.д.

III блок. Оптико-пространственные отношения между 2-3 предметами

1. Анализ взаиморасположения предметов (по Н. Я. Семаго, М. М. Семаго)

Задание: Логопед предлагает рассмотреть картинку. Далее просит ответить на вопросы.

Инструкция: Скажи, где находится машина по отношению к медведю? Как ты думаешь, где находится елка по отношению к медведю? В случае затруднения – упрощается вопрос: Скажи, что находится на полке слева от ракеты? Что находится на полке справа от елки? Если и здесь возникли трудности, то ребенка просят показать, какие предметы изображены выше медведя (или любого другого изображения на второй снизу полке), ниже медведя, над и под медведем, какие игрушки нарисованы на верхней полке, какие — на нижней полке.

Оборудование: изображение «Полка с игрушками» (Приложение Д)

Модификация: методика предлагалась в авторском варианте.

Анализируемые показатели: исследуется возможность самостоятельного употребления предлогов и составление пространственных речевых конструкций.

Критерии оценки:

Высокий уровень – 0 ошибок

Средний уровень – 1-2 ошибки

Низкий уровень – 3-4 ошибки

2. Понимание и употребление предлогов при анализе взаиморасположения объектов (по Н. Я. Семаго, М. М. Семаго)

Задание: Логопед предлагает рассмотреть картинку. Далее просит ответить на вопросы.

Инструкция: Скажи, где находится спичка по отношению к спичечному коробку?

Оборудование: картинное изображение спички и спичечного коробка (Приложение Е)

Модификация: увеличен контур рисунков.

Анализируемые показатели: анализа взаиморасположения объектов и знание простых предлогов.

Критерии оценки:

Высокий уровень – 0 ошибок

Средний уровень – 1-2 ошибки

Низкий уровень – 3-4 ошибки

IV блок. Пространственная ориентировка относительно себя

Задание: Ребенка просят вытянуть руку в сторону и объясняют, для правой руки – то, что дальше, то правее; для левой руки – то, что дальше, то левее. По аналогии разбираются части ног. Здесь же отрабатываются понятия «дальше» и «ближе». После объяснений логопед просит выполнять инструкции и отвечать на поставленные вопросы.

Инструкция:

- вытяни правую руку в сторону; что находится правее: кисть или локоть?

- вытяни левую ногу в сторону; что находится левее: колено или бедро?

- подними руки вверх; что дальше: пальцы или локти?

- вытяни руки вперед; что ближе: запястья или предплечья?

- вытяни руки в стороны; какая часть руки дальше всего?

- что находится слева от тебя? справа?

- что вверху? что внизу?

Оборудование: специального оборудования не требуется.

Модификация: методика предлагалась в авторском варианте.

Анализируемые показатели: дифференциация правого и левого направления, дифференцирование представления о верхних и нижних, левых и правых частях тела, фронтальных и боковых его сторонах тела.

Критерии оценки:

Высокий уровень – 0 ошибок

Средний уровень – 1-2 ошибки

Низкий уровень – 3-4 ошибки

У блок. Сомато-пространственная ориентировка

1. Ориентировка в схеме тела человека, сидящего напротив.

Задание: Логопед садится напротив ребенка. Дотрагивается своей правой рукой правого колена (и др.) и просит ребенка повторить.

Инструкция: То, что я буду делать правой рукой, ты точно также будешь делать своей правой рукой; то, что я буду делать левой рукой, ты точно также будешь делать своей левой рукой.

Оборудование: специального оборудования не требуется.

Модификация: методика предлагалась в авторском варианте.

Анализируемые результаты: ориентировка в схеме тела человека, сидящего напротив

Критерии оценки:

Высокий уровень – 0 ошибок

Средний уровень – 1-2 ошибки

Низкий уровень – 3-4 ошибки

2. Проекция локализации прикосновения.

Задание: Логопед дотрагивается до нескольких частей тела ребенка и просит его обозначить точки прикосновения на модели человека, нарисованной на бумаге.

Инструкция: Закрой глаза. Я дотронусь до тебя, а ты покажешь это место сначала на себе, потом на «человечке».

Оборудование: модель человека (Приложение Ж)

Модификация: увеличен контур рисунков.

Анализируемые показатели: тактильные и соматогностические функции

Критерии оценки:

Высокий уровень – 0 ошибок

Средний уровень – 1-2 ошибки

Низкий уровень – 3-4 ошибки

3. Ориентировка в схеме собственного тела.

Задание: Логопед просит выполнять инструкции.

Инструкция: Покажи левую (правую) руку. Покажи левую (правую) ногу. Покажи глаз, ухо. Возьмись левой рукой за правое ухо. Возьмись правой рукой за левое ухо.

Оборудование: специального оборудования не требуется.

Модификация: методика предлагалась в авторском варианте.

Анализируемые показатели: ориентировка в схеме тела

Критерии оценки:

Высокий уровень – 0 ошибок

Средний уровень – 1-2 ошибки

Низкий уровень – 3-4 ошибки

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Результаты констатирующего эксперимента подверглись качественному и количественному анализу.

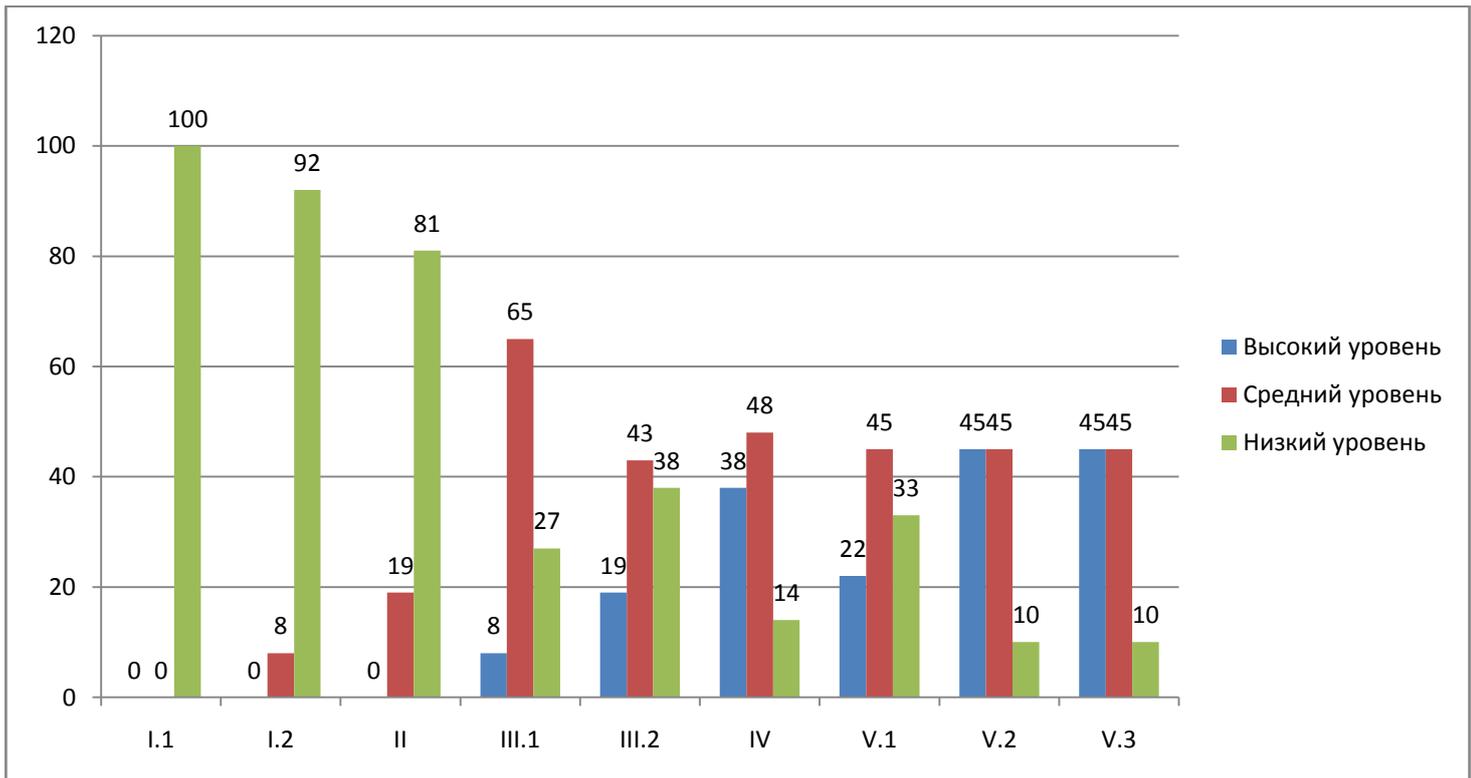


Рисунок 1 – Анализ успешности выполнения предложенных заданий

Данные, представленные на рисунке 1 свидетельствуют, что наиболее сложным для выполнения является задание на понимание инвертированных грамматических конструкций. Низкий уровень выполнения показали 100% обследуемых. Анализ данных показал, что самым сложным для выполнения является первый блок заданий «Понимание сложных логико-грамматических конструкций». Высокого уровня выполнения заданий не показал ни один ученик. 8% учащихся (2 человека) справились на среднем уровне. Остальные 92% допустили множественные ошибки, тем самым показали низкий уровень выполнения задания.

Детальный анализ выполненных заданий представлен ниже.

I блок. Понимание сложных логико-грамматических конструкций (квазипространственные отношения)

1. Понимание инвертированных грамматических структур (по А. Р. Лурия)

В данной пробе 100% обучающихся совершили ошибки в связи с несовпадением порядка слов с обозначенным в этой конструкции порядком действий, которые необходимо мысленно «перевернуть» или «перешифровать», чтобы понять их значение. Наличие выраженных ошибок в данном случае обусловлено тем фактом, что общий уровень развития ориентировки в пространстве достаточно низок для успешного создания асимметричной квазипространственной структуры, позволяющей снять смысловую неопределенность обратимой языковой конструкции. Дети с дефицитами зрительно-пространственного восприятия начинают испытывать трудности. Школьники долго молчали и чаще выдавали неправильное суждение.

2. Понимание пассивных конструкций (по Н. Я. Семаго, М. М. Семаго)

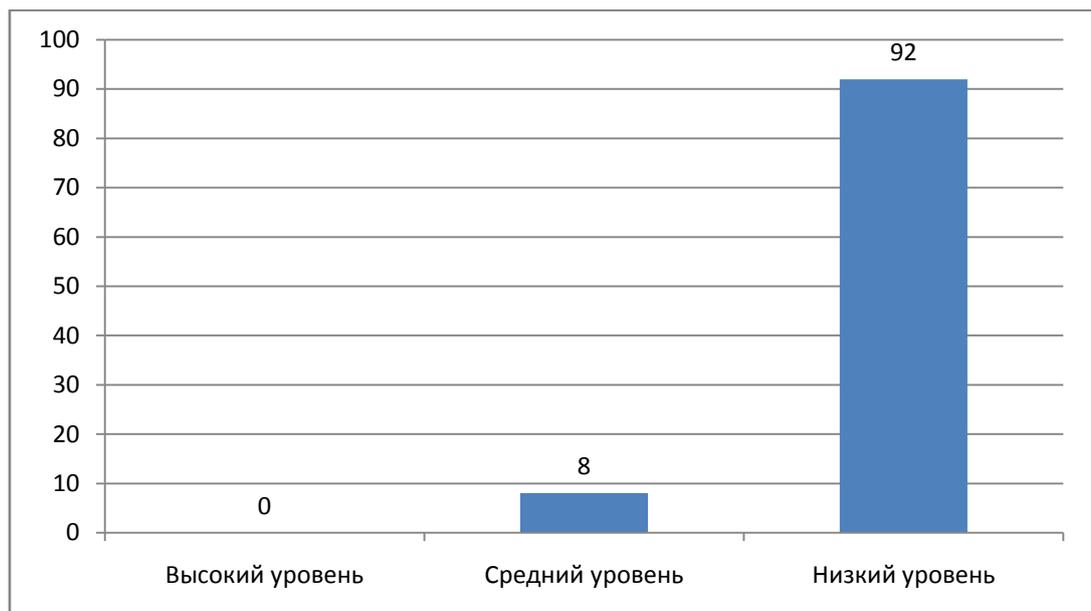


Рисунок 2 – Анализ успешности выполнения пробы на понимание пассивных конструкций

Из рисунка 2 видно, что при выполнении второго задания в этом блоке 92% учащихся (24 человека) допустили множественные ошибки в данной пробе. Дети при столкновении с редкими для русского языка конструкциями страдательного залога с обратным порядком слов («скатертью накрыта клеенка») вместо проведения операций грамматического реструктурирования обращаются к стратегии понимания «первое имя – активный участник ситуации». Школьники использовали сокращенную стратегию с опорой на порядок слов. Те учащиеся, которые были не в состоянии воспринять эту конструкцию как единое смысловое целое, в ответ часто показывают последовательно оба изображения, говоря «вот клеенка, а вот скатерть». Только 8% детей (2 человека) со слабой степенью слабовидения допустили по 2 ошибки при выполнении этого задания, тем самым показали средний уровень выполнения задания.

Так как в первой пробе ошибки совершили 100% детей, то все учащиеся продолжают обследование – переходят к выполнению задания из блока II.

II блок. Пространственные отношения на листе бумаги

1. Тест Тейлора

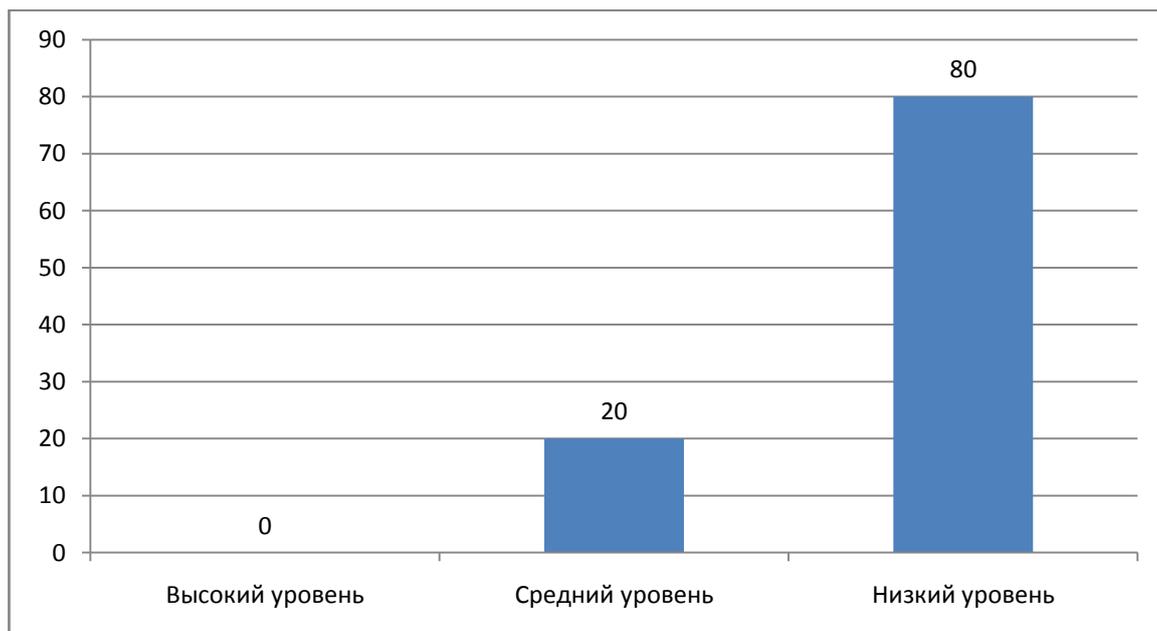


Рисунок 3 – Анализ успешности выполнения теста Тейлора

При выполнении заданий, направленных на определение оптико-пространственных отношений на листе бумаги дети чаще допускали ряд неточностей, связанных как с трудностями ориентировки на листе бумаги, так и с недостаточной сформированностью механизмов стратегии копирования, метрики и произвольного внимания. Младшие школьники увеличивали/уменьшая фигуру, передавали совершенно неправильную форму. Согласно данным, полученным у детей, выявлены следующие стратегии копирования:

- целостная - с последовательным переходом от целого к частям, фрагментам фигуры – 8% (2 чел.);
- пофрагментарная - с поэлементным воспроизведением одного фрагмента за другим с относительно выраженным вектором продвижения от одного края перцептивного поля к другому – 50% (13 чел.);
- хаотичная - практически без ясной последовательности действий – 42% (11 чел.).

Пофрагментарная и хаотичная стратегии могут быть связаны с индивидуально-типологическими чертами индивида, но тогда они не влекут никаких ошибок и утрат деталей. Ученики же допускали ошибки: часто меняли направление копирования, допускали угловые и линейные дизметрии, нарушали пространственную ориентацию фигур, не стыковывали линии и точки пересечения и т.д. Таким образом, это говорит о несформированности ориентации на листе бумаги.

80% обследуемых допустили множественные ошибки в копировании, что говорит о низком уровне выполнения задания. 20% (4 человека со слабой степенью слабовидения и 1 человек со средней степенью слабовидения) справились с работой на среднем уровне. Но так как в предыдущем блоке ошибки допустили все учащиеся, то и дальнейшее обследование III блока проходили все дети.

III блок. Оптико-пространственные отношения между 2-3 предметами

1. Анализ взаиморасположения предметов (по Н. Я. Семаго, М. М. Семаго)

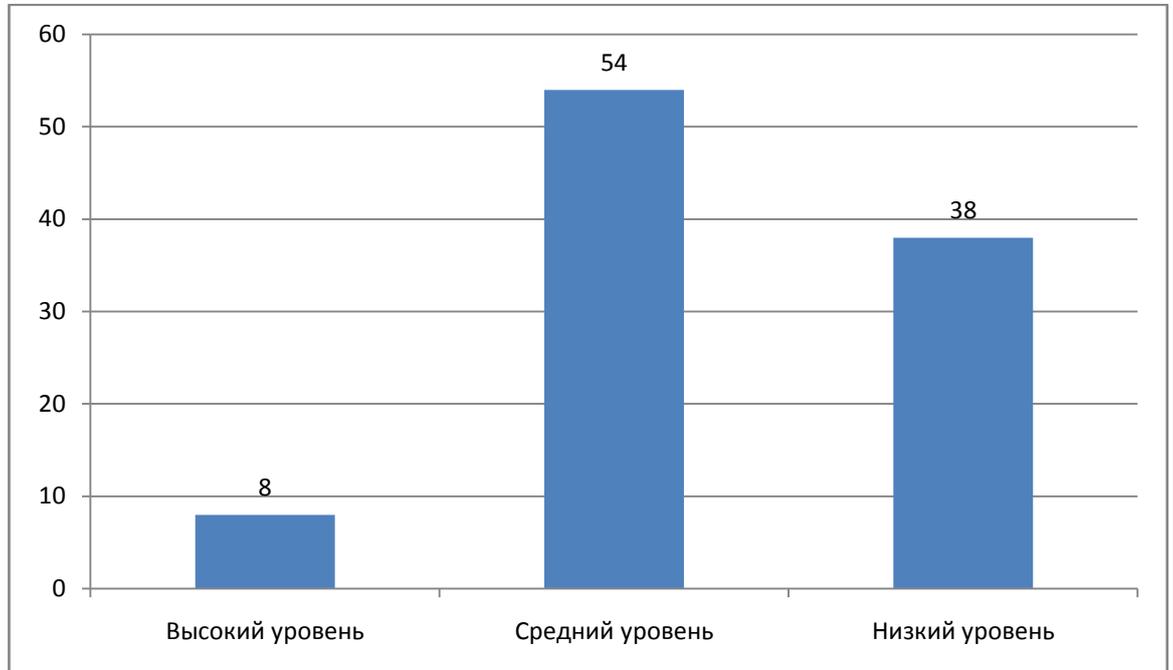


Рисунок 4 – Анализ успешности выполнения пробы на анализ взаиморасположения предметов

Анализ данных, направленных на исследование пространственных отношений между 2-3 предметами показал, что выполнение задания по анализу взаиморасположения предметов возможно только при условии, что ребенок переносит схему своего собственного тела (являющуюся для него основой освоения «словесной системы отсчета» при определении пространственных представлений) на тот объект, который в тот момент служит для него точкой отсчета.

8% (2 человека) справились с данным заданием на высоком уровне. Оба ребенка имеют слабую степень нарушения зрения. 54% (14 человек) показали средний уровень выполнения задания. 38% обследуемых (10 человек) не справились с данным упражнением. Стимулирующую помощь педагога использовали все школьники. Если уровень понимания

взаиморасположения предметов высок среди детей данной категории, то в плане экспрессивной речи наблюдались множественные ошибки. 50% детей данной категории (5 человек) не могут самостоятельно употреблять слова, выражающие пространственные отношения. 20% (2 человека) испытывают затруднения при вербальном определении местоположения предметов. Затруднения касаются в основных конструкций «право-лево», «выше-ниже».

2.Понимание и употребление предлогов при анализе взаиморасположения объектов (по Н. Я. Семаго, М. М. Семаго)

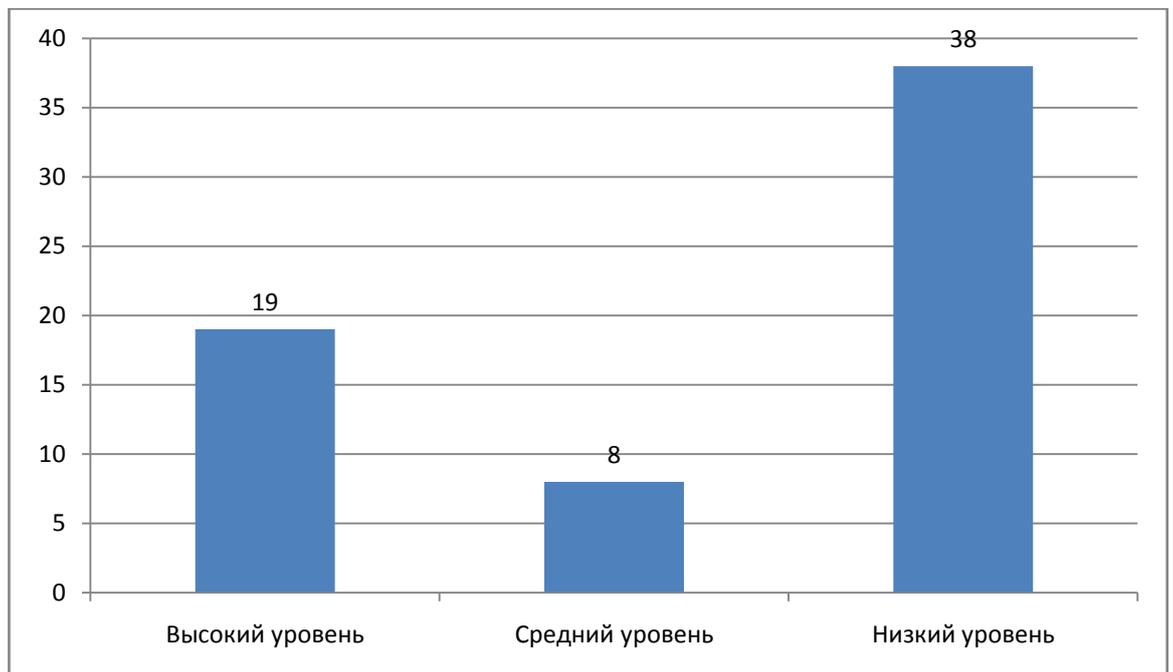


Рисунок 5 – Анализ успешности выполнения пробы на понимание и употребление предлогов

Понимание и употребление предлогов при анализе взаиморасположения объектов проводилось по методике Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. Анализ выполнения этого задания показывает, что 43% детей понимая конструкции, выражающие пространственное расположение предметов относительно друг друга, испытывают затруднения при вербальном определении местоположения предметов. Затруднения касаются в основном конструкций, выраженных предлогами "перед", "за", "между", "под". Ошибки возникали при словесном определении положения предметов,

требующих использования предлогов. Часто при сохранном понимании имелись трудности вербализации точного названия данных пространственной ориентировки. 38% (10 детей) не понимают значения предлогов, а значит, и употребляют в речи неправильно, или не употребляют вовсе. Дети данной категории показали низкий уровень выполнения задания и имели средние и тяжелые нарушения зрения. 19% (5 детей) показали высокий уровень определения пространственных отношений между 2-3 предметами. Они имели слабую степень слабовидения.

Те, кто справился с данным и предыдущим блоком заданий – закончили обследование. Выясняется, что их трудности заключаются в пространственных отношениях на листе бумаги. Остальные 88% (23 человек) проходят дополнительное обследование по IV блоку заданий.

IV блок. Пространственная ориентировка относительно себя

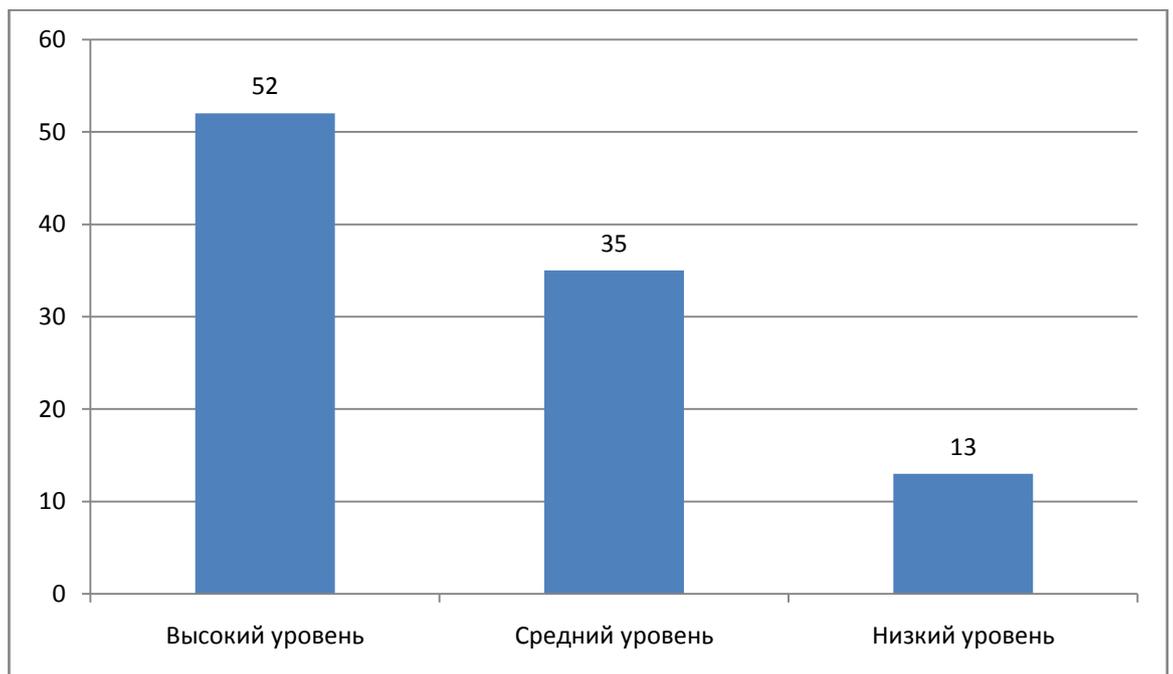


Рисунок 6 – Анализ успешности выполнения пробы на ориентировку относительно себя

Пространственная ориентировка относительно себя у большинства обследуемых особых затруднений не вызвала. 52 % (12 человек) безошибочно выполнили инструкции, тем самым показали высокий уровень

выполнения заданий. Но у 48% (11 человек) наблюдаются трудности дифференциации правого и левого направления, дифференцировании представления о верхних и нижних, левых и правых частях тела, фронтальных и боковых его сторонах тела.

Те, кто справился с данным и предыдущим блоком заданий на высоком уровне - заканчивают обследование. Выясняется, что их первичные трудности заключаются в определении оптико-пространственных отношений между 2-3 предметами..

V блок. Сомато-пространственная ориентировка

1. Ориентировка в схеме тела человека, сидящего напротив.

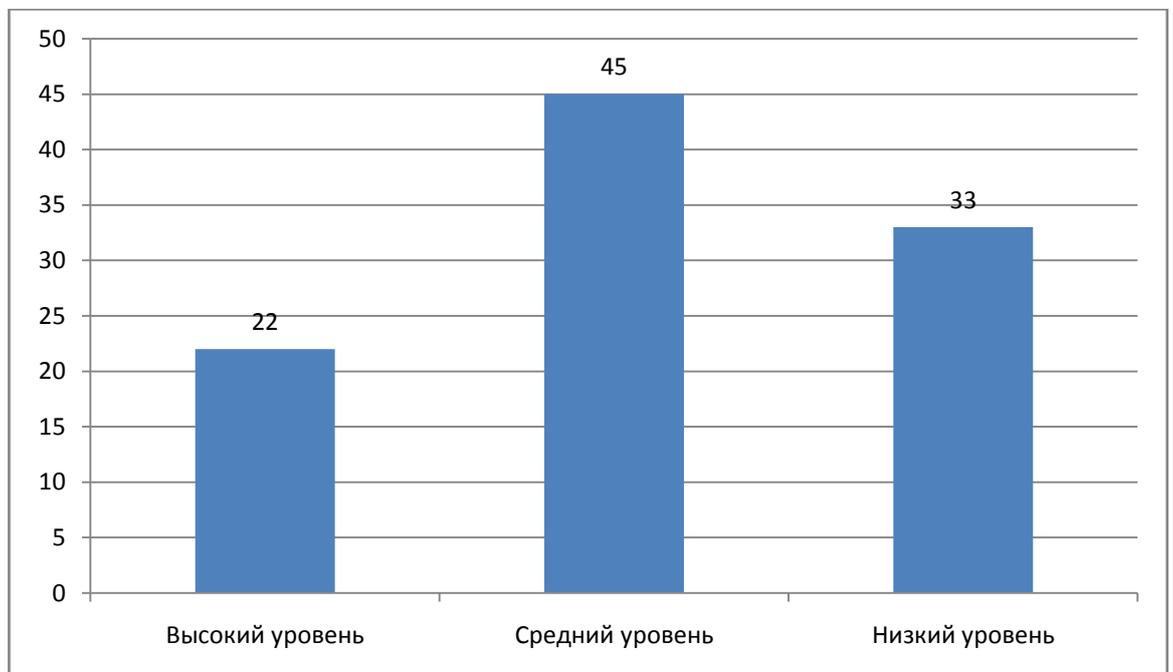


Рисунок 7 – Анализ успешности выполнения пробы на ориентировку в схеме сидящего напротив человека

При обследовании умения ориентироваться в "схеме тела" человека, стоящего напротив, выяснилось, что 33% детей (3 из 9) не могут определять правое и левое у собеседника. 45% (4 человека) лишь в единичных случаях могут правильно определить правую/левую руку у человека, сидящего напротив. Наибольшую трудность представляет собой показ той же рукой,

что и логопед. В большинстве случаев дети «зеркалят» при воспроизведении движения. 22% (2 человека) выполнили задание безошибочно.

2. Проекция локализации прикосновения.

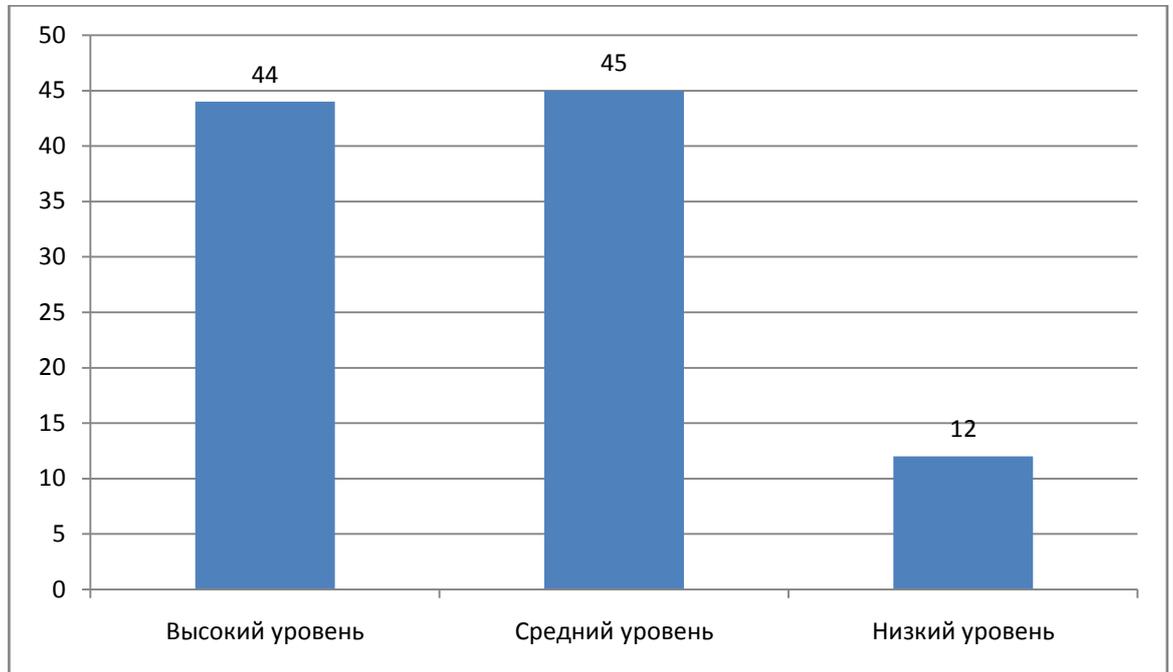


Рисунок 8 – Анализ успешности выполнения проекции локализации прикосновения

Анализ полученных данных показал, что при прикосновении к частям тела детей нарушений тактильного узнавания не наблюдалось. А при переносе локализации прикосновения на лист бумаги дети испытывали следующие трудности: 33 % детей путали проекцию «перед-зад», а 67 % обследуемых допустили ошибки в проекции «лево-право». 44% (4 ребенка) справились с заданием на высоком уровне, 44% (4 человека) справились на среднем, а 12% (1 человек) справилось на низком уровне.

3. Ориентировка в схеме собственного тела.

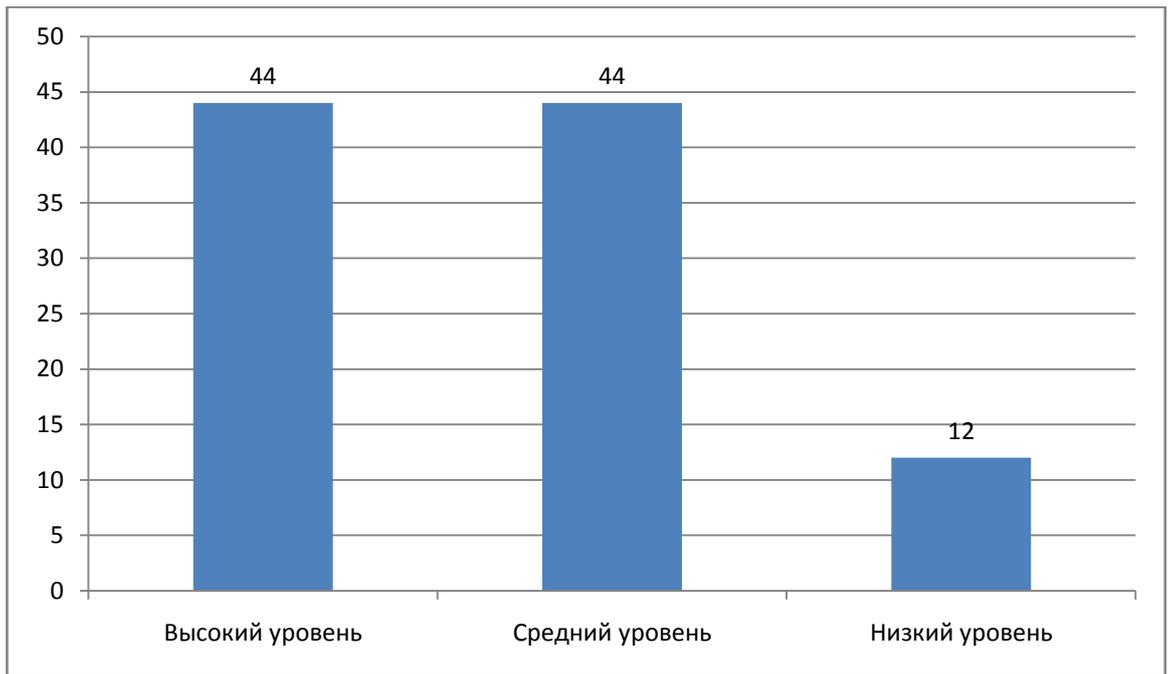


Рисунок 9 – Анализ успешности выполнения пробы на ориентировку в схеме собственного тела

Анализ результатов уровня ориентировки в схеме собственного тела у младших школьников показал, что безошибочно ориентироваться в правом и левом у себя могут лишь 44% (4 из 9 детей). Эти дети понимают пространственные характеристики без самостоятельного называния, уверенно оперируют понятиями "левая", "правая". Ответы точные, автоматизированные. Лишь в единичных случаях требовалась помощь взрослого. 44% (4 ребенка из 9) не всегда могут правильно определить сторонность у себя, латентный период ответа большой. Дети ищут дополнительные ориентиры. Не справляются с предложенными заданиями 12% (1 человек).

Те дети, кто справился с данными пробами, имеют трудности в пространственной ориентировке. Те дети, кто совершил ошибки при выполнении проб V блока, имеют нарушения в соматогностических функциях.

Таблица 2 – Процентное соотношение уровня выполнения задания и степени нарушения зрения

		Слабая степень слабовидения			Средняя степень слабовидения			Тяжелая степень слабовидения		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
		9 человек			10 человек			7 человек		
I блок	Понимание инвертированных грамматических структур	0	0	100	0	0	100	0	0	100
	Понимание пассивных конструкций	0	22	78	0	0	100	0	0	100
II блок	Тест Тейлора	0	44	56	0	10	90	0	0	100
III блок	Анализ взаиморасположения предметов	22	56	22	0	60	40	0	43	57
	Понимание и употребление предлогов при анализе взаиморасположения объектов	56	33	11	0	50	50	0	43	57
		7 человек			9 человек			7 человек		
IV блок	Пространственная ориентировка относительно себя	100	0	0	44	45	11	14	57	29

		0 человек			5 человек			4 человека		
V блок	Ориентировка в схеме тела человека, сидящего напротив.	0	0	0	20	60	20	25	25	50
	Проекция локализации прикосновения.	0	0	0	40	60	0	50	25	25
	Ориентировка в схеме собственного тела.	0	0	0	40	60	0	50	25	25

Из таблицы 2 видно, что 19% детей от общего количества обследуемых (5 из 26 детей) имеют трудности в ориентировке в схеме собственного тела. У этих детей не сформирована база для овладения более сложными формами пространственной ориентировки. Представление о пространстве строится вначале от собственного тела ребенка, а уж потом превращается в абстрактные пространственные представления. Если ребенок не ориентируется в схеме собственного тела, то ориентировка в предметах окружающего пространства становится затруднительной, так же как и ориентировка на листе бумаги. Большие затруднения в данном случае вызывает и самостоятельное употребление слов, отражающих пространственные характеристики. А формирование квазипространственных представлений (сложных логико-грамматических конструкций) начинается с понимания и употребления предлогов, которые у детей с трудностями ориентировки в схеме собственного тела не формируются.

Таблица 3 – Соотношение уровня выполнения задания и степени нарушения зрения

Степень нарушения зрения Уровень выполнения	Слабая степень слабовидения	Средняя ст.	Тяжелая степень слабовидения
Высокий ур.	+		
Средний ур.		+	
Низкий ур.		+	+

Анализ данных, отраженных в таблице 3, показал, что у детей со слабой степенью слабовидения острота зрения выше – их ориентировка в окружающем гораздо лучше. Детям легче ориентироваться на местности, на листе бумаги, в схеме собственного тела.

Дети со средней степенью слабовидения испытывают затруднения при выполнении предложенных проб. Низкая острота центрального зрения затрудняет детям предметно-пространственную ориентировку, локализацию объекта и точность указания местонахождения предмета. При сохранном понимании имеются трудности точного называния данных пространственной ориентировки.

У детей с тяжелой степенью слабовидения зачастую не сформированы даже базовые формы пространственной ориентировки. Для таких детей характерно отсутствие умений соотносить положение объектов с пространственным представлением своего тела и его частей. При вербализации пространственных отношений дети совершают множественные ошибки, зачастую ошибки встречаются даже в импрессивной стороне речи (ошибки в понимании).

Таким образом, в результате проведенного исследования, суммируя полученные результаты, мы определили прямую зависимость трудностей пространственной ориентировки от тяжести нарушения зрения. Чем тяжелей нарушение зрения, тем труднее ориентировка. У детей с выраженными нарушениями зрения зачастую сформированы только базовые (либо онтогенетически более ранние) формы пространственной ориентировки. Сложные формы (квазипространственные отношения) им недоступны.

2.3 Методические рекомендации по формированию предложно-падежных конструкций у слабовидящих детей с общим недоразвитием речи III-IV уровня

Данные методические рекомендации разработаны нами для педагогических работников и специалистов образовательных учреждений, работающих с обучающимися, которые имеют нарушения зрения и речи.

Мы выявили, что необходимо оказывать коррекционное воздействие в соответствии с уровнем сформированности пространственной ориентировки и степенью нарушения зрения. Это требует разработки методических рекомендаций для логопедов. Нами были подобраны некоторые игры и задания по развитию пространственной ориентировки. Необходимо отметить, что при создании дидактического материала необходимо учитывать все требования к оформлению наглядности для слабовидящих школьников.

Методические рекомендации были основаны на следующих принципах:

1. Этапность формирования определяется онтогенетическим принципом. Усложнение объектов восприятия происходит от этапа к этапу с учетом последовательности появления форм и функций в онтогенезе и с учетом специфики нарушения зрения.
2. Принцип связи зрительного восприятия с другими сторонами психической деятельности. Сложный акт зрительного восприятия базируется на сенсорных данных и взаимосвязан с механизмами памяти, зрительного внимания, логического мышления, которые, в свою очередь, оказывают огромное компенсаторное значение [8].

3. Принцип развития предполагает выделение в процессе диагностики и работы тех задач, трудностей, этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка (по Л. С. Выготскому) [11].
4. В процессе работы очень важен личностный подход. Кроме учета зрительных возможностей ребенка также необходимо знать качества личности, особенности умственных действий, мотивации и др. сторон [8].

Методические рекомендации дифференцированы в зависимости от:

- степени нарушения зрения
- уровня сформированности пространственной ориентировки
- вида исполнения

Так как дети со слабой степенью слабовидения не имеют нарушений в ориентировке в схеме собственного тела и относительно себя, то коррекция по этим блокам не актуальна.

Если обследование мы проводили по принципу «от сложного к простому», то коррекцию нарушений необходимо осуществлять по принципу «от простого к сложному», опираясь на зону ближайшего развития ребенка.

Таблица 4 – Игры и упражнения в зависимости от степени нарушения зрения и уровня выполнения задания

Пространственная ориентировка	Слабая степень слабовидения	Средняя степень слабовидения	Тяжелая степень слабовидения
V. Соматопропространственная ориентировка			
Низкий ур	Не требуется	Дифференциация левых и правых частей тела	Связка «направление-движение»
Средний ур		Пробы Хэда	Дифференциация левых и правых частей тела
IV. Ориентировка относительно себя			
Низкий ур	Не требуется	Понимание дифференциации левого и	

Средний ур		правого направления. ↓ Понимание дифференциации направления и удержание многоступенчатой инструкции ↓ Оречевление собственного направления движений	
III. Пространственные отношения между 2-3 предметами			
Низкий ур	«Что изменилось?» «Магазин»	«У Маши в гостях»	Моделирование пространственны х отношений
Средний ур	«Кто на дереве сидит?» «Кто где?»	«Что изменилось?» «Магазин»	«У Маши в гостях»
II. Пространственная ориентировка на листе бумаги			
Низкий ур	«Лабиринт» «Собери узор» «Укрась ёлку»	«Геометрический диктант» «Я еду на машине» «Назови соседей» «Назови соседей 2»	«Бабочки летят» «Самолет» «Машина» «Полет в космосе»
Средний ур	«Клеточка» «Графический диктант»	«Лабиринт» «Собери узор» «Укрась ёлку»	«Геометрический диктант» «Я еду на машине» «Назови соседей» «Назови соседей 2»
I. Понимание сложных логико-грамматических конструкций			
Низкий ур	Формирование понимания и употребления предлогов (графическая схема)	Формирование понимания и употребления предлогов (ручное моделирование)	Формирование понимания и употребления предлогов (метод «проживания»)

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРИЕНТИРОВКИ В СХЕМЕ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА (СОМАТО- ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ)

Формирование ориентировки в схеме собственного тела отрабатывается в следующей последовательности:

1. Связка «направление – движение всем телом»
2. Связка «направление – движение всем телом» + маркировка
3. Связка «направление – движение рукой» + маркировка

Мы подобрали специальные упражнения для формирования ориентировки в схеме собственного тела в зависимости от степени нарушения зрения, вида исполнения и уровня выполнения.

Тяжелая степень слабовидения

А) Низкий уровень

Базовое упражнение на формирование пространственных представлений заключается в том, что каждое из направлений связывается с определенным движением, например: «вперед», «назад», «вверх», «вправо» и «влево» – простой шаг или прыжок на двух ногах, шаг или прыжок с разворотом в соответствующую сторону; «вниз» – приседание. Здесь же закрепляются понятия дальше, ближе и т.п. Вначале ребенок выполняет движение вместе с взрослым, который и поясняет каждое направление. Далее происходит постепенное «сворачивание» движения, а также переход от совместного к самостоятельному выполнению, переход из внешнего во внутренний план. Так, по инструкции ребенок переходит от движений всем телом к показу названного направления рукой или поворотом головы, а затем – только взором.

Б) Средний уровень

На данном этапе осуществляется дифференциация правых и левых частей тела - правая и левая рука, нога; правый и левый глаз; правое и левое ухо. Для начала необходимо дать ребенку опору: маркируется левая рука с помощью часов, браслета, ниточки и т.д. Такая маркировка поможет ребенку в ориентации в окружающем пространстве. Ведь представление о нем строится вначале от его собственного тела, а уж потом превращается в абстрактные пространственные представления.

Параллельно уточняются те названия парных частей тела, которые с трудом закрепляются в словаре детей с нарушениями речи, такие как: голень, бедро, щиколотка, запястье, стопа, кисть, плечо и т. д.

Средняя степень слабовидения

А) Низкий уровень

См. средний уровень в тяжелой степени слабовидения.

Б) Средний уровень

Ребёнку предлагается выполнить движения по инструкции педагога:

- коснуться левой рукой правого уха;
- правой рукой левого глаза;
- правой рукой правого глаза;
- правой рукой коснуться своей левой руки;
- левой рукой коснуться своей правой руки;
- правую руку положить на правое плечо;
- левую руку положить на левое плечо;
- правую руку положить на левое плечо;
- левую руку положить на правое плечо;
- правую руку положить на правое колено;
- левую руку положить на левое колено;
- правую руку положить на левое колено;

- левую руку положить на правое колено;
- левой рукой коснуться левого уха;
- правой рукой коснуться правого уха;
- правой рукой коснуться левого уха;
- левой рукой коснуться правого уха и т.д.

После безошибочного воспроизведения данных упражнений следует научить ребенка воспроизводить движения, выполняемые сидящим напротив обследующим. Выполнение таких заданий требует мысленной пространственной переориентации для преодоления тенденции к зеркальному воспроизведению.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРИЕНТИРОВКИ ОТНОСИТЕЛЬНО СЕБЯ

Формирование ориентировки относительно себя проводится поэтапно независимо от степени нарушения зрения:

1. Понимание дифференциации левого и правого направления.
2. Понимание дифференциации направления и удержание многоступенчатой инструкции
3. Оречевление собственного направления движений

Мы подобрали специальные упражнения для формирования ориентировки относительно себя в зависимости от вида исполнения.

1. Понимание дифференциации левого и правого направления

Упражнение «Что справа». Логопед просит детей вспомнить, где у них правая рука. Затем одному из детей предлагается встать в центр кабинета и перечислить всё, что расположено справа от него. При этом каждый

следующий ребёнок повернут в другом направлении по сравнению с предыдущим.

Упражнение «Отгадай – где...». Логопед предлагает детям встать около парт и посмотреть, какие предметы или кто из детей находится слева, справа, сзади, впереди них. За каждый правильный ответ ребёнок получает фишку. В конце игры подсчитывается количество полученных очков-фишек у каждого ребёнка.

2. Понимание дифференциации направления и удержание многоступенчатой инструкции

Упражнение «Ориентировка по памяти». Перед началом игры предложите детям внимательно осмотреть помещение, в котором они находятся. Затем по очереди завязывает глаза и произвольно называет несколько предметов окружающей обстановки. Задача игрока – по памяти назвать, где находится тот или иной предмет относительно его (впереди, сзади, сверху, снизу, слева, справа). Если ответ правильный – все аплодируют.

Упражнение «Рассадка». Это упражнение можно проводить перед занятием, чтобы рассадить детей на определённые места. Все дети собираются около двери. Логопед читает инструкцию для каждого ребёнка, по которой дети должны отыскать свое место. Например: «Марина, подойди к столу, который находится перед дверью, слева от окна. Сядь за этим столом справа. Миша, подойди к столу, который стоит между столом логопеда и шкафом, лицом к окну, сядь слева» и т.д.

Упражнение «Кочки на болоте». Предложите ребёнку пройти лабиринт. Двигаться нужно по особым точкам («островкам» цветной бумаги на полу) и указаниям ведущего-ребёнка.

3. Оречевление собственного направления движений

Упражнение «Куда пойдешь и что найдешь?». Логопед раскладывает игрушки в разных местах комнаты. Игрушки можно спрятать под лист бумаги. Далее педагог произносит:

Вперед пойдешь – куклу найдешь.

Назад пойдешь – мишку найдешь.

Влево пойдешь – юлу найдешь.

Вправо пойдешь – матрешку найдешь.

Куда хочешь пойти и что хочешь найти?

Ребенок оречевляет направление своего движения и проверяет его правильность (поднимает лист бумаги)

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ ОПРЕДЕЛЯТЬ ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ 2-3 ПРЕДМЕТАМИ

Формирование умения определять пространственные отношения между 2-3 предметами отрабатывается в следующей последовательности:

1. Моделирование пространственных отношений в трехмерном пространстве на реальных предметах по всем плоскостям
2. Моделирование пространственных отношений в трехмерном пространстве на реальных предметах в одной плоскости
3. Моделирование пространственных отношений на плоскости бумаги

Мы подобрали специальные упражнения для формирования умения определять пространственные отношения между 2-3 предметами в зависимости от степени нарушения зрения, вида исполнения и уровня выполнения.

Тяжелая степень слабовидения

А) Низкий уровень

На данном этапе формируются умения моделировать пространственные отношения между игрушками, реальными предметами и их заместителями. В первую очередь ребенком осуществляется зрительно-осязательное обследование игрушек и других предметов и их пространственных отношений. Далее ребенок называет игрушки и реальные предметы и обозначает их расположение в пространстве.

Б) Средний уровень

Упражнение «У Маши в гостях». Моделируется кукольная комната. Ребенок отрабатывает навык определения пространственных отношений между 2-3 предметами.

Средняя степень слабовидения

А) Низкий уровень

См. средний уровень в тяжелой степени слабовидения.

Б) Средний уровень

Упражнение «Что изменилось?». Перед детьми на столе в 2-3 ряда расположены игрушки, по 3-4 в каждом ряду. Логопед предлагает всем детям посмотреть и запомнить расположение игрушек. Затем дети закрывают глаза. Логопед убирает какую-нибудь игрушку и просит назвать её и то место, где она находилась. Например, исчезла юла, которая была внизу между щенком и зайцем.

Упражнение «Магазин». Дети сидят друг напротив друга, отгородившись ширмой. У каждого одинаковый набор картинок по лексическим темам (продукты, игрушки, канцтовары, одежда) и карточка, имитирующая полку магазина. Один ребёнок выкладывает картинки на своей карточке и называет место расположения каждой из них. Другой ребёнок

старается воспроизвести всё в точности по инструкции. Затем, убрав ширму, дети могут сравнить оба «магазина».

Слабая степень слабовидения

А) Низкий уровень

См. средний уровень в средней степени слабовидения.

Б) Средний уровень

Упражнение «Кто на дереве сидит». Логопед предлагает ребенку рассмотреть картинку (Рисунок 10). Затем задает вопросы:

Кто сидит на дереве?

Назови все, кто сидит на верхних ветках.

Кто сидит справа от удава? Слева от него?

Кого видит попугай справа от себя?

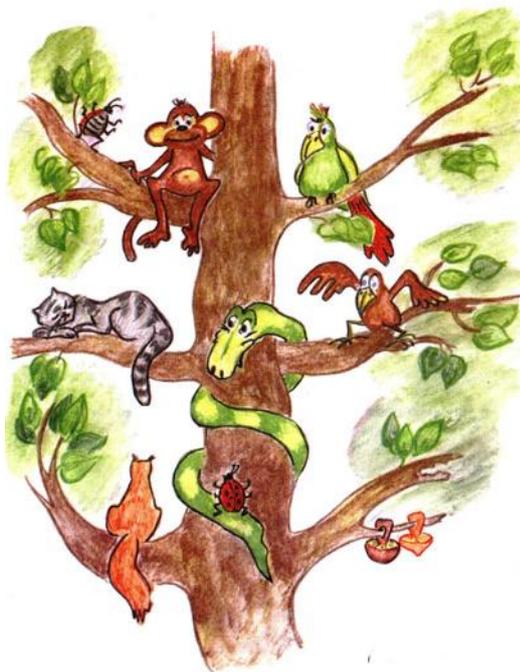


Рисунок 10 – Упражнение «Кто на дереве сидит»

Упражнение «Кто где?». Логопед просит ребенка рассмотреть картинку. Затем задает вопрос: кто находится ближе к петуху, кто дальше? (Рисунок 11)



Рисунок 11 – Упражнение «Кто где?»

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ НА ЛИСТЕ БУМАГИ

Формирование пространственной ориентировки на листе бумаги отрабатывается в следующей последовательности:

1. Ориентировка на уровне листа с помощью передвижения предметов по листу
2. Ориентировка на уровне листа
3. Ориентировка на уровне клетки

Мы выбрали специальные упражнения для формирования пространственной ориентировки на листе бумаги в зависимости от степени нарушения зрения, вида исполнения и уровня выполнения.

Тяжелая степень слабозидения

А) Низкий уровень

Упражнение «Бабочки летят» Дети выкладывают картинки бабочек на белый лист бумаги. Опираясь на показ взрослого и его словесные указания, а затем лишь по его словесным инструкциям дети скользят бабочкой по листу бумаги, комментируя свои движения: «вверх – вниз», «снизу вверх», «слева - направо» и т. д.

Упражнение «Самолет»/«Машина». Самолет «разбегаются» по взлетной полосе, машина «едет» из дома в гараж. Свои действия дети сопровождают указанием направления движения: «справа налево», «вверх – вниз», «снизу вверх», «слева - направо» и т. д.

Упражнение «Полет в космосе». По листу бумаги темного цвета (космос) дети перемещают кружок (космический корабль) в соответствии с указанным направлением (маршрутом космического корабля): из середины (центра) в левый верхний угол, затем в правый нижний и т. д.

Б) Средний уровень

Упражнение «Геометрический диктант». Ребенку предлагается нарисовать точку, ниже точки – крестик, справа от точки – кружок, справа от крестика – треугольник и т. д.

Упражнение «Я еду на машине». Перед детьми лист бумаги и маленькая машинка. Дети, слушая инструкции взрослого, передвигают машинку в нужном направлении. Например, в правом нижнем углу листа – гараж, оттуда мы поедем по нижней стороне листа в школу. Она находится в левом нижнем углу, а после школы мы поедем в зоопарк, который находится в правом верхнем углу, и т.д.

Упражнение «Назови соседей». Для этого используется лист бумаги, на котором хаотично расположены изображения различных предметов. Логопед просит найти изображение какого-то предмета и определить: что изображено

справа от него, что нарисовано под ним, что находится вверху справа от заданного предмета, и т.п.

Упражнение «Назови соседей -2». Логопед просит назвать или показать предмет(ы), который(е) находятся: в правом верхнем углу, вдоль нижней стороны листа, в центре листа, и т.п.

Средняя степень слабовидения

А) Низкий уровень

См. средний уровень в тяжелой степени слабовидения.

Б) Средний уровень

Упражнение «Лабиринт». Логопед дает ребёнку лист, на котором нарисован лабиринт и стрелочкой указано начало пути. Затем ребёнку предлагается помочь найти дорогу из лабиринта, оречевляя свое направление движения.

Упражнение «Собери узор» Ребенка просят положить квадрат на середину листа бумаги, вокруг разместить восемь треугольников (острым углом к квадрату), между треугольниками — маленькие круги, а над треугольниками — квадраты; в левом верхнем и нижнем углу разложить круги, соединив их между собой прямой линией.

Упражнение «Украшь ёлку». На листе нарисована ёлка, но все шарики на ней белые. Необходимо раскрасить шарики по инструкции взрослого. «В центре – синий шар, справа от него – желтый, внизу – красный и т.п.»

Слабая степень слабовидения

А) Низкий уровень

См. средний уровень в средней степени слабовидения.

Б) Средний уровень

Упражнение «Клеточка». Детям предлагается обвести клетку в любом месте листа, затем обвести клетки через одну до конца страницы, получилась

строка; обвести клеточки через одну вниз до конца страницы, получился столбик. Сначала дети действуют по подражанию взрослому, затем по устной инструкции. Используйте в орнаментах разные элементы: точки, палочки (вертикальные, горизонтальные, диагональные – длиной в одну клетку). В сложных узорах дети учатся определять закономерность расположения рисунка (чередование элементов).

Упражнение «Графический диктант». На листе бумаги в клетку дети в соответствии с инструкцией взрослого проводят линии: «Одна клетка вправо, две вниз, три вправо, две вверх». Фигуры диктантов вначале должны быть простыми, а затем постепенно усложняться.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОЖНЫХ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ

Формирование сложных логико-грамматических конструкций отрабатывается в следующей последовательности:

1. Формирование понимания и употребления предлогов методом «проживания»
2. Формирование понимания и употребления предлогов методом ручного моделирования
3. Формирование понимания и употребления предлогов с помощью графической схемы

Каждый предлог сначала отрабатывается отдельно от других предлогов. Работа над предлогом проводится в двух направлениях: над уточнением его конкретного значения и над падежной формой существительного, с которым он употребляется.

Мы подобрали специальные упражнения для формирования сложных логико-грамматических конструкций в зависимости от степени нарушения зрения, вида исполнения и уровня выполнения.

Тяжелая степень слабовидения

А) Низкий уровень

Формирование понимания и употребления предлогов у детей с тяжелыми нарушениями зрения формируется через «проживание» данных позиций. Для упражнения лучше использовать мягкие модули. Но если их нет, то можно использовать имеющееся оборудование. Для отработки навыка понимания ребенка просят самого осуществить действие (входит В класс, выходит ИЗ класса, подходит К доске, отходит ОТ доски, стоит НА стуле, прыгает СО стула, выглядывает ИЗ-ПОД парты и т.д.). Логопед акцентирует его внимание на «маленьком слове». Объясняет, что если слово потеряется, то с ним теряется и смысл фразы.

Средняя степень слабовидения

А) Низкий уровень

Чтобы облегчить детям значения предлогов используется прием ручного моделирования. Логопед выполняет различные действия с предметами и одновременно показывает ребёнку соответствующее «ручное» изображение предлога. Ребенок повторяет. Во время выполнения задания внимание ребёнка постоянно привлекается к маленькому слову. Отмечается его важность. Проводится ряд занятий на закрепление правильного употребления в речи предложных конструкций. Последовательно моделируются и анализируются предложения с каждым из предлогов.

Слабая степень слабовидения

А) Низкий уровень

Значение предлога уточняется с помощью графической схемы (Рисунок 12). Например:



Рисунок 12 – Графическая схема предлогов НА, В, ПОД.

После изолированной работы над отдельными предлогами проводится дифференциация нескольких предлогов. В большинстве случаев нарушение понимания и употребления предложных конструкций проявляется в неправильном употреблении не только предлогов, но и падежных окончаний. В связи с этим проводится работа как над усвоением значения предлогов, так и над правильным оформлением флексий в предложных конструкциях.

Выводы по второй главе

Нами было проведено исследование сформированности сложных логико-грамматических конструкций у слабовидящих детей с общим недоразвитием III-IV уровня. Качественный анализ данных показал прямую зависимость трудностей пространственной ориентировки от тяжести нарушения зрения. Чем тяжелей нарушение зрения, тем труднее ориентировка.

- В связи с тем, что у детей со слабой степенью слабовидения острота зрения выше – их ориентировка в окружающем гораздо лучше. Детям легче ориентироваться на местности, на листе бумаги, в схеме собственного тела.

- Дети со средней степенью слабовидения испытывают затруднения при выполнении предложенных проб. Низкая острота центрального зрения затрудняет детям предметно-пространственную ориентировку, локализацию объекта и точность указания местонахождения предмета. При сохранном понимании имеются трудности точного называния данных пространственной ориентировки.

- У детей с тяжелой степенью слабовидения зачастую не сформированы даже базовые формы пространственной ориентировки. Для таких детей характерно отсутствие умений соотносить положение объектов с пространственным представлением своего тела и его частей. При вербализации пространственных отношений дети совершают множественные ошибки, зачастую ошибки встречаются даже в импрессивной стороне речи (ошибки в понимании).

Мы выявили, что необходимо оказывать коррекционное воздействие в соответствии с уровнем сформированности пространственной ориентировки и степенью нарушения зрения. Нами были подобраны некоторые игры и

задания по развитию пространственной ориентировки на основе уровневого подхода в зависимости от нарушения зрения. Данные методические рекомендации разработаны нами для логопедов, работающих с обучающимися, которые имеют нарушения зрения и речи.

Заключение

Нормативное овладение здоровым ребенком пространственными и пространственно-временными представлениями, в ходе его развития, строится по определенным этапам и уровням. Можно выделить 5 этапов становления пространственного ориентирования:

1. ориентировка в схеме собственного тела;
2. определение пространственного расположения предметов относительно себя;
3. определение пространственных отношений между 2-3 предметами;
4. ориентировка на листе бумаги;
5. квазипространственные представления (логико-грамматические речевые конструкции). Понимание сложных логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения предметов, с предлогами и наречиями.

Недоразвитие движений и ориентации в пространстве, неполнота и фрагментарность образов восприятия и представления являются следствием нарушения зрения и образуют у лиц с такими поражениями совокупность вторичных дефектов, в том числе и сложности в понимании сложных логико-грамматических структур.

Нами было проведено исследование сформированности сложных логико-грамматических конструкций у слабовидящих детей с общим недоразвитием III-IV уровня. Качественный анализ данных показал прямую зависимость трудностей пространственной ориентировки от тяжести нарушения зрения. Чем тяжелей нарушение зрения, тем труднее ориентировка.

В связи с тем, что у детей со слабой степенью слабовидения острота зрения выше – их ориентировка в окружающем гораздо лучше. Детям легче ориентироваться на местности, на листе бумаги, в схеме собственного тела.

Дети со средней степенью слабовидения испытывают затруднения при выполнении предложенных проб. Низкая острота центрального зрения затрудняет детям предметно-пространственную ориентировку, локализацию объекта и точность указания местонахождения предмета. При сохранном понимании имеются трудности точного называния данных пространственной ориентировки.

У детей с тяжелой степенью слабовидения зачастую не сформированы даже базовые формы пространственной ориентировки. Для таких детей характерно отсутствие умений соотносить положение объектов с пространственным представлением своего тела и его частей. При вербализации пространственных отношений дети совершают множественные ошибки, зачастую ошибки встречаются даже в импрессивной стороне речи (ошибки в понимании).

Мы выявили, что необходимо оказывать коррекционное воздействие в соответствии с уровнем сформированности пространственной ориентировки и степенью нарушения зрения. Нами были подобраны некоторые игры и задания по развитию пространственной ориентировки на основе уровневого подхода в зависимости от нарушения зрения. Данные методические рекомендации разработаны нами для логопедов, работающих с обучающимися, которые имеют нарушения зрения и речи.

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы, гипотеза нашла свое подтверждение в данной работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г., Рыбалко, Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
2. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев. – Известия АПН РСФСР, 1955. – вып. 70. – С. 104 – 148.
3. Ахутина, Т. В. Порождение речи. Нейро-лингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – М., 1989. – 215 с.
4. Безруких, М. М., Морозова, Л. В. Методика оценки уровня зрительного восприятия у детей 5 – 7,5 лет / М. М. Безруких, Л. В. Морозова – М.: Новая школа, 1996. – 40 с.
5. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Учебно-методическое пособие / Н. Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2000. – 64 с.
6. Васильева, Н. И. Монокулярные и бинокулярные механизмы пространственного восприятия у слабовидящих детей с заболеваниями сетчатки и зрительного нерва/ Н. И. Васильева, С. И. Рычкова, Г. И. Рожкова // Дефектология. – 2010. – № 6. С. 39-48
7. Власова, Т.А., Певзнер, М.С. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер – М., 1973. – 175 с.
8. Волкова, Л. С. Логопедия: учебник для пед. вузов дефектолог. фак.: доп. М-вом образования и науки РФ / Л. С. Волкова – М.: ВЛАДОС, 2009. – 560 с.
9. Володина, Н. А. Инновационные технологии обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья/ Н. А. Володина // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – №3 (61). - С. 35-38.
10. Вучинич, В. Г. Элементы языковой компетенции у детей с нарушением зрения/ В. Г. Вучинич, Б. Эшкирович // Дефектология. – 2009. – № 2. - С. 36-40.

11. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. Т. 1-3 / Лев Семенович Выготский – М., 1983. – 368 с.
12. Гвоздев, А. Н. Избранные работы по орфографии и фонетике / А. Н. Гвоздев – М.: АПН РСФСР, 1963. – 284 с.
13. Гребенникова, И. А. Использование приемов Монтессори-педагогике в практической работе учителя-логопеда/ И. А. Гребенникова // Логопедия. – 2014. – №3 (5). – С. 9–11.
14. Григорьева, Л.П. Психофизиологические исследования зрительных функций нормальновидящих и слабовидящих школьников / Л. П. Григорьева - М.: Педагогика, 1983. – 258 с.
15. Денискина, В.З. Совершенствование навыков ориентировки в пространстве учащихся старших классов школ для слепых и слабовидящих / В. З. Денискина – Уфа: БИПКРО, 1996. – 94 с.
16. Денискина, В. З. Зрительные возможности слепых с остаточным зрением/ В. З. Денискина // Дефектология. – 2012. – № 6. С. – 17–24
17. Денискина, В. З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение/ В. З. Денискина // Дефектология. – 2011. – № 5. – С. 56–63.
18. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности детей с нарушениями зрения/ В. З. Денискина// Дефектология. – 2012. – № 6. – С. 17-24.
19. Дорошина, О. В. Инновационный подход к проблеме развития связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения/ О. В. Дорошина, Т.В. Шевырева // Логопедия сегодня. – 2010. – №3 (29). – С. 41-47.
20. Дружиловская, О. В. Формирование пространственно-временных представлений у детей с общим недоразвитием речи/ О. В. Дружиловская, Е. А. Говорушкина// Логопедия. – 2014. – №3 (5). – С. 12-13.

21. Дунаева, З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития / З. М. Дунаева – М.: Советский спорт, 2006. – 144 с.
22. Елецкая, О.В., Горбачева, Н.Ю. Развитие и уточнение пространственно- временных представлений у детей младшего и среднего школьного возраста: Логопедическая тетрадь / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачева – М.: Школьная Пресса, 2003.
23. Елецкая, О.В., Горбачевская, Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие / Научн. ред. О.В. Заширинская. СПб.: Речь, 2006. – 96 с.
24. Ермаков, В. П., Якунин, Т. Г. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков, Т. Г. Якунин – М.: ВЛАДОС, 1990. – 102 с.
25. Забазлай, Е. Н. Формирование полного образа зрительного восприятия у детей с нарушением зрения/ Е. Н. Забазлай// Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2011. – №1 (43). – С. 33-39.
26. Иванова, Е. Л. Нарушение зрения как фактор возникновения специфических жизненных трудностей и негативных эмоциональных переживаний/ Е. Л. Иванова // Дефектология. – 2010. – № 3. – С. 251-259.
27. Иншакова, О. Б., Колесникова, А. М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией / О. Б. Иншакова, А. М. Колесникова – М.: ВЛАДОС, 2006. – 80 с.
28. Испайлова, И. С. Особенности составления устных рассказов по сюжетной картине детьми с нарушением зрения и интеллекта/ И. С. Испайлова // Дефектология. – 2009. – № 2. – С. 40-47.
29. Клопота, Е. А. Особенности формирования Я-концепции людей с нарушениями зрения в процессе их социализации/ Е.А. Клопота // Дефектология. – 2013. – № 2. – С. 35-42.

30. Клопота, Е. А. Роль взаимодействия зрячих и успешных незрячих в трансформации представлений о возможностях лиц с глубокими нарушениями зрения/ Е. А. Клопота // Дефектология. – 2012. – № 1. – С. 68-75.
31. Коваленко, О. М. Диагностика предрасположенности к оптической дислексии и дисграфии у детей с задержкой психического развития/ О. М. Коваленко. – М.: Коррекционная педагогика, 2004. – 127 с.
32. Ковалец, И. В. Формирование у дошкольников представлений о времени. Части суток: учебное пособие для детей / И. В. Ковалец – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 72 с.
33. Корнев, А. Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
34. Костючек, Н. С. Использование остаточного зрения учащимися 1-го класса школ слепых на уроках обучения грамоте / Н. С. Костючек // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 5. – С. 37-44.
35. Костючек, Н. С. Представления, речь, мышление учащихся I—III классов школы слепых / Н. С. Костючек. – Известия АПН РСФСР – 1959. – № 96. – С. 42-43.
36. Кротков, А. Организация ВОС крупным планом. Здесь нас понимают./ А. Кротков // Диалог. - 2014. - № 4. – С. 2-7.
37. Кручинин, В. А. Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения в процессе школьного обучения / В. А. Кручинин – СПб.: РГПУ им. Герцена, 1991. – 459 с.
38. Кукушкина, О. И. События жизни. Комплект рабочих тетрадей по развитию речи для учащихся 1-4 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений I, II, IV, V, VI, VII, VIII видов, с кратким методическим руководством / О. И. Кукушкина – М.: Просвещение, 2004.

39. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В., Зорина, С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина – М.: Владос, 2004. – 304 с.
40. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева. – СПб: СОЮЗ, 2004. – 224 с.
41. Лалаева, Р. И., Венедиктова, Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова – СПб.: СОЮЗ, 2003. – 224 с.
42. Лапп, Е. А. Особенности логопедической работы с детьми, имеющими нарушения зрения / Е. А. Лапп, Е. А. Сахабутдинова // Логопедия сегодня. – 2009. – №3. – С. 32-38.
43. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей /В. В. Лебединский – М., 1985. – 148 с.
44. Левина, Р. Е. О генезисе нарушения письма у детей с общим недоразвитием речи/ Р. Е. Левина // Логопедия сегодня. – 2009. – №3. – С. 5-17.
45. Левина, Р. Е. О путях разработки вопроса о предупреждении в логопедии / Р. Е. Левина // Специальная школа. – 1963. – № 2. – С. 65-70.
46. Левченко, И. Ю. Патопсихология. Теория и практика / И. Ю. Левченко – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 232 с.
47. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена – 2010. – 271 с.
48. Литвак, А. Г. Теоретические вопросы тифлопсихологии /А. Г. Литвак – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена.-1973. – 155 с.
49. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия – М.: АПН РСФСР, 1950. – 96 с.
50. Лурия, А. Р. Речь и мышление / А. Р. Лурия – М., 1975. – 250 с.

51. Любимов, А. А. Ретроспективный анализ содержания обучения ориентировки в пространстве инвалидов по зрению/ А. А. Любимов // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 37-44.
52. Любимов, А. А., Денискина, В. З. Ретроспективный анализ терминов, описывающих типы и виды пространства для коррекционного курса «Пространственная ориентировка» / А. А. Любимов, В. З. Денискина // Дефектология. – 2013. – № 2. – С. 16-22.
53. Мазанова, Е. В. Коррекция оптической дисграфии / Е. В. Мазанова – М.: Гном, 2007. – 184 с.
54. Мамаева, А. В. Протоколы логопедического обследования дошкольников: методические рекомендации/ сост.: А. В. Мамаева, Н. В. Сиско, Т. В. Зиновьева и др. ; под ред. А. В. Мамаевой. - Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2009. – 144 с.
55. Наумов, М. Н. Обучение слепых пространственной ориентировке. Учебное пособие для преподавателей реабилитационных центров по обучению незрячих и слабовидящих ориентированию и мобильности / М. Н. Наумов – Москва, 1982. – 142 с.
56. Никулина, Г. В., Волкова, И. П., Фещенко, Е.К. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения: Учебное пособие / ред. Г.В. Никулиной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 84 с.
57. Павлова, Т. А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников / Т. А. Павлова – М.: Школьная пресса, 2004. – 40 с.
58. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова – СПб., 2001. – 238 с.
59. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех /Л. Г. Парамонова – СПб: Питер, 2009. – 370 с.

60. Переслени, Л. И., Мастюкова, Е. М. Задержка психического развития: вопросы дифференциальной диагностики / Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова // Вопросы психологии. 1989. №1
61. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие / Л. И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 110 с.
62. Погудольникова, Т. А. Развитие зрительного внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения/ Т. А. Погудольникова, М. Ф. Носова, Е. А. Козлова, Е. А. Паннова // Дефектология. – 2009. – № 4. – С. 65-72.
63. Погудольникова, Т. А. Тифлопсихологическое исследование объема кратковременной зрительной памяти и её развитие с использованием компьютерных технологий/ Т. А. Погудольникова, М. Ф. Носова, Е. А. Козлова // Дефектология. – 2010. – № 4. – С. 13-16.
64. Подколзина, Е. Н. Формирование ориентировки в пространстве у дошкольников трех и четырех лет с косоглазием и амблиопией: Автореферат кандидатской диссертации - М, 1998. – 158 с.
65. Проглядова, Г. А. Особенности письменной речи в норме и при глубоких нарушениях зрения у младших школьников / Г. А. Проглядова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, - Красноярск. – 2011.- №1.- 280с. - С. 98 – 103.
66. Пылаева, Н. М., Ахутина, Т. В. Школа внимания. Рабочая тетрадь.4-е изд. / Н. М. Пылаева, Т. В. Ахутина – СПб.: Питер, 2008. – 112 с.
67. Рожкова, Л. А. Особенности функциональной организации коры больших полушарий у детей младшего школьного возраста с различной успешностью опознавания зрительных образов/ Л. А. Рожкова // Дефектология. – 2010. – № 5. – С. 41-51.

68. Руденко, О. А. Нейропсихологический подход к изучению письма у леворуких и праворуких школьников/ О. А. Руденко // Логопедия сегодня. – 2009. – №2. – С. 116-122.
69. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997. – 192 с.
70. Свиридюк, Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе / Т.П. Свиридюк. – Киев, 1998. – 95 с.
71. Семаго, М. М., Семаго, Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго – М., Аркти, 2005. – 208 с.
72. Семаго, М.Я., Семаго, М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго – М., 2000. – 263 с.
73. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Практическое пособие / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго – М., Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
74. Семаго, Н.Я. Пространственные представления в речи. Демонстрационный материал / Н. Я. Семаго – М.: Айрис-пресс, 2006. – 138 с.
75. Семаго, Н.Я. Формирование представлений о схеме тела. Дошкольный младший возраст. Демонстрационный материал / Н. Я. Семаго – М., Айрис-пресс, 2006. – 157 с.
76. Семаго, Н. Я. Формирование пространственно-временных и элементарных математических представлений. Демонстрационный материал / Н. Я. Семаго – М., Айрис-пресс, 2006. – 112 с.
77. Семаго, Н.Я. Элементарные пространственные представления в речи. Демонстрационный материал / Н. Я. Семаго – М., Айрис-пресс, 2006. – 144 с.

78. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста. 2-е изд., испр. и доп / А. В. Семенович – М.: Генезис, 2008. – 319 с.
79. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 323 с.
80. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. Учебное пособие. 2-е изд. / А. В. Семенович – М.: Генезис, 2008. – 474 с.
81. Серебрякова, Т. А. Общение с взрослыми как важнейшее условие развития познавательной активности у старших дошкольников / Т. А. Серебрякова // Шестилетние дети: Проблемы и исследования. Н. Новгород, 1998. – 139 с.
82. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: книга для учителя / Е. С. Слепович – Минск, 1989. – 62 с.
83. Соколов, В. В. Особенности обучения детей с глубокими нарушениями зрения современным информационным технологиям / В. В. Соколов // Дефектология. – 2013. – № 4. – С. 65-77.
84. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева – М.: Полиграф сервис, 2000. – 250 с.
85. Солнцева, Л. И., Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста / Л. И. Солнцева – М., 1980. – 192 с.
86. Солнцева, Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л. И. Солнцева – М., 1997. – 124 с.
87. Стернина, Э. М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих детей / Э. М. Стернина – Л., 1980. – 70 с.
88. Сукач, Л. М. Дидактический материал для устранения недостатков произношения, чтения и письма у младших школьников / Л. М. Сукач – М.: Просвещение. 1985. – 160 с.

89. Тарадаева, Е. В. Теория и практика применения иллюстративной наглядности в коррекции зрения слабовидящих дошкольников: монография / Е. В. Тарадаева – Красноярск : КК ИПК, 2011. - 104 с.
90. Титова, К. Е. Предупреждение оптической дисграфии у слабовидящих первоклассников / К.Е. Титова, Г.А. Проглядова // материалы XIII междунар. науч. практ. конф. «DYNAMIKA NAUKOWYCH BADAŃ» 07 -15 июля 2016, Przemysl, Poland. – 2016. – С.12-24.
91. Титова, О. В. Справа-слева. Формирование пространственных представлений у детей с ДЦП / О. В. Титова – М.: Гном и Д, 2004. – 56 с.
92. Тупоногов, Б. К. Использование офтальмоэргонOMICеских рекомендаций в ходе предметного преподавания в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях III и IV видов / Б. К. Тупоногов // Дефектология. – 2003. – № 2. – С. 56-64.
93. Ульenkова, У. В. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе / У. В. Ульenkова // Вопросы психологии. 1983. – №4. – 86 с.
94. Ульenkова, У. В., Лебедева, О. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. 2-е издание / У. В. Ульenkова, О. В. Лебедева – М., Академия, 2005. – 176 с.
95. Уфимцева, Л. П., Грищенко, Т. А. Развитие зрительного восприятия у учащихся с нарушением зрения: учебное пособие / Л. П. Уфимцева, Т. А. Грищенко – Красноярск, 2015. – 230 с.
96. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357)
97. Феоктистова, В. А. У истоков обучения слепых в России / В. А. Феоктистова // Дефектология. – 1984. – №4. – С. 3- 8.

98. Феоктистова, В. А. Очерки истории зарубежной тифлопедагогики и практики обучения слепых и слабовидящих / В. А. Феоктистова – Л., 1973. – 119 с.
99. Фотекова, Т. А., Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. А. Фетекова, Т. В. Ахутина – М., Айрис-пресс, 2007. – 176 с.
100. Хватцев, М. Е. Логопедия: книга для преподавателей и студентов пед. вузов. Кн. 2 / М. Е. Хватцев, Р. И. Лалаева, С. Н. Шаховская – М.: ВЛАДОС, 2009. – 272 с.
101. Шаповалова, О. Е. Инновационный подход к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях индивидуального обучения/ О. Е. Шаповалова, Т. К. Жулич // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – №1. – С. 3-11.
102. Шевченко, С. Г. Особенности освоения элементарных общих понятий у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1987. - №5. – С. 13-16.
103. Шемякин, Н. Ф. О психологии пространственных представлений /Н. Ф. Шемякин / Учен. зап. ГНИИ психологии. 1940. – С. 197-236.
104. Шепынева, Е. В. Методические материалы к составлению рабочих программ в начальных классах школ III, IV видов / Е. В. Шепынева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – №3. – С. 79-84.
105. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин – М.: 1963. – 181 с.
106. Юрова, А. Д. Профилактика нарушений письма и чтения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи/ А. Д. Юрова// Логопедия. – 2014. – №3. – С. 22-24.

107. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 158 с.

Глоссарий

Амблиопия (в пер. с греч. - плохое зрение) – это стойкое снижение центрального зрения и остроты зрения. В таком случае центральное зрение имеет недостаточную разрешающую способность: зрительный сигнал, поступающий в зрительный центр глаза, игнорируется. Так же снижается пространственная контрастная чувствительность (все как в тумане). Амблиопия возникает на фоне косоглазия, при аномалиях рефракции, при катаракте.

Астигматизм – сочетание в одном глазу разных видов рефракции в силу неравномерной кривизны роговой оболочки, а в некоторых случаях – неправильной формы хрусталика. При астигматизме в одном глазу сочетаются эффекты близорукости, дальнозоркости и нормального зрения. Человек, страдающий астигматизмом, не может четко различить границы между горизонтальными, вертикальными и наклонными линиями. Изображение предметов при астигматизме нечеткое, местами размытое, прямые линии выглядят изогнутыми. Кроме дефектов зрительного восприятия, астигматизм обычно сопровождается быстрой утомляемостью глаз, понижением зрения, частой головной болью.

Близорукость (миопия) – аномалия рефракции глаза, характеризующаяся тем, что главный фокус оптической системы глаза находится между сетчаткой и хрусталиком. Вследствие этого характерно снижение центрального зрения только вдаль. Нарушается процесс аккомодации – глаз приспособляется к ясному видению предметов на разных расстояниях. Затрудняется различение положения, формы предметов, обозрение и прослеживание движущихся объектов, что в свою очередь осложняет ориентировку в пространстве.

Глаукома – это повышение внутриглазного давления, приводящее к постепенному понижению остроты зрения, сужению поля зрения, ухудшению адаптации, атрофии зрительного нерва.

Дальнозоркость (гиперметропия) – аномалия рефракции глаза, характеризующаяся тем, что лучи света от близко расположенного объекта фокусируются за сетчаткой, из-за чего изображение на сетчатке предстаёт расплывчатым. Снижение остроты центрального зрения наблюдается только вблизи, что приводит к потере резкости изображения и нарушению целостности восприятия.

Катаракта – характеризуется помутнением хрусталика, снижающим его прозрачность. Вследствие этого снижается острота зрения, а при «созревшей» катаракте больной ощущает только наличие или отсутствие света. Так же нарушается периферическое зрение, что приводит к затруднению различения положения, формы предметов, обозрения и прослеживание движущихся объектов, а это в свою очередь осложняет ориентировку в пространстве.

Косоглазие – отклонение одного из глаз от общей точки фиксации. Условно его разделяют на содружественное и паралитическое.

Формы содружественного косоглазия:

- сходящееся (отклонение глаза кнутри, к носу)
- расходящееся (отклонение глаза кнаружи, к виску)
- одностороннее (отклонение одного глаза)
- альтернирующее или перемежающееся (косит то один, то другой глаз).

При данном отклонении воспринимать объект одновременно двумя глазами невозможно, поэтому целостность восприятия нарушается.

Нистагм – произвольные дрожящие движения глазных яблок. Существенно осложняется способность ясного видения предметов на разных расстояниях и теряется способность фокусировки зрительных осей в одной точке.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

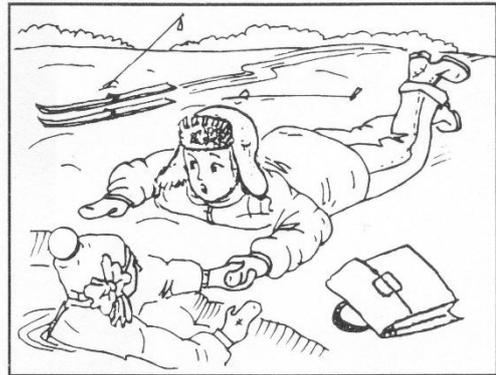
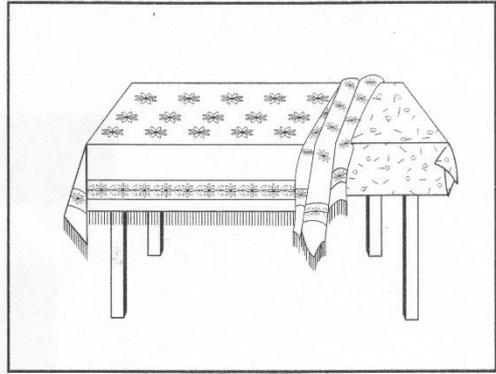
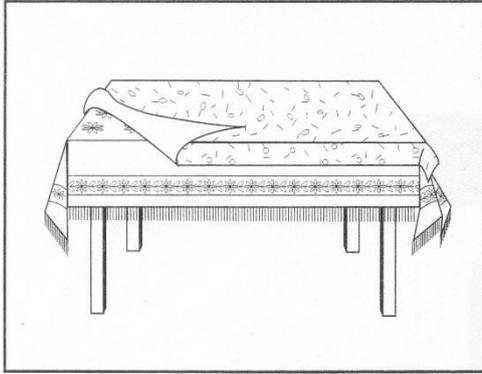
Таблица 5 – Анамнестические данные на учащихся, принявших участие в эксперименте

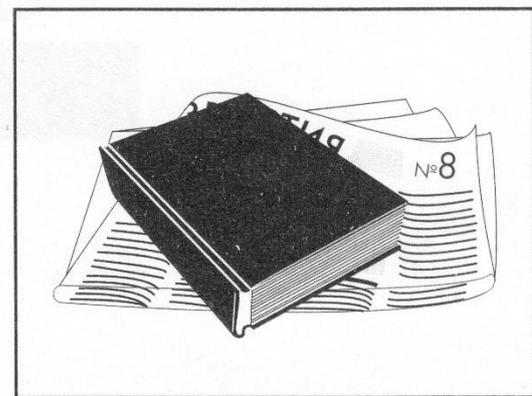
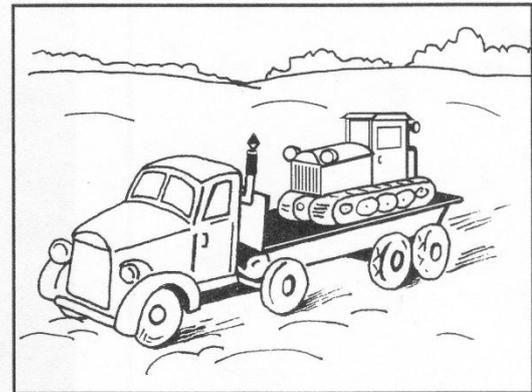
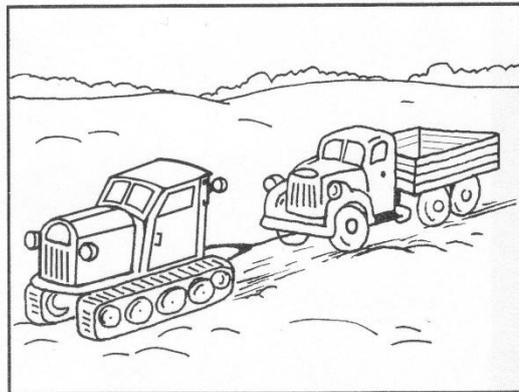
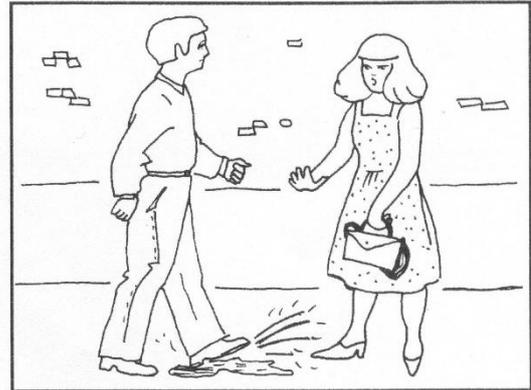
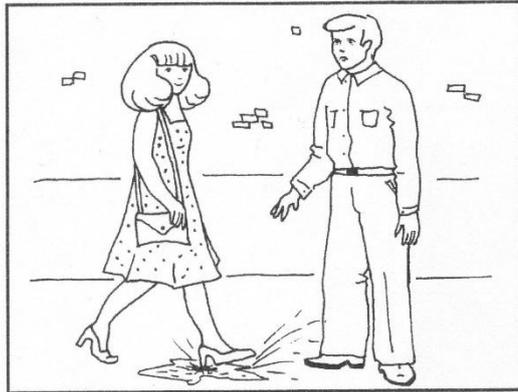
№	ФИО	Возраст на момент обследования	Офтальмологическое заключение	Логопедическое заключение
1	Александра Е.	7 лет 6 мес.	Врожденная миопия II ст., атрофия зрительного нерва VIS 0,07/0,08	ОНР III ур.
2	Анастасия Я.	9 лет 7 мес.	Расходящееся косоглазие, миопия II ст. VIS 0,08/0,3, в очках 0,1/0,3	ОНР IV ур.
3	Антон К.	9 лет 2 мес.	Амблиопия III ст. Гиперметропия II ст. VIS 0,09/0,1, в очках 0,1/0,1	ОНР III ур.
4	Арина Е.	7 лет 3 мес.	Гиперметропия II ст., амблиопия II ст. VIS 0,2/0,2, в очках 0,2/0,3	ОНР III ур.
5	Валерия Б.	7 лет 6 мес.	Сходящееся косоглазие, горизонтальный нистагм, амблиопия III ст. VIS 0,09/0,09, в очках 0,1/0,09	ОНР III ур.
6	Виктор Ил.	9 лет 9 мес.	Амблиопия II ст. VIS 0,3/0,3, в очках 0,4/0,3	ОНР III ур.
7	Владимир К.	7 лет 7 мес.	Амблиопия II ст, гиперметропия II ст. VIS 0,1/0,1, в очках 0,3/0,4	ОНР III ур.
8	Дмитрий Г.	8 лет 4 мес.	Миопия II ст. VIS 0,2/0,1, в очках 0,4/0,4	ОНР IV ур.

9	Дмитрий П.	8 лет 3 мес.	Амблиопия II ст. гиперметропия III ст. VIS 0,1/0,1, в очках 0,3/0,2	ОНР III ур.
10	Екатерина Я.	7 лет 11 мес.	Амблиопия I ст., гиперметропия II ст. VIS 0,15/0,15 в очках 0,3/0,2	ОНР III ур.
11	Злата М.	8 лет 8 мес.	Непостоянное расходящееся косоглазие, гиперметропия II ст. VIS 0,4/0,4	ОНР III ур.
12	Иван Л.	8 лет 7 мес.	Сходящееся косоглазие, Миопия I ст. Амблиопия III ст. VIS 0,1/0,2, в очках 0,2/0,2	ОНР IV ур.
13	Игорь П.	7 лет 9 мес.	Гиперметропия I ст. VIS 0,2/0,1, в очках 0,3/0,2	ОНР III ур.
14	Илья П.	10 лет 6 мес.	Амблиопия I ст. VIS 0,09/0,09, в очках 0,09/0,1	ОНР III ур.
15	Константин Г.	10 лет 2 мес.	Сходящееся косоглазие, Амблиопия III ст. VIS 0,4/0,4	ОНР III ур.
16	Кристина З.	9 лет 6 мес.	Сходящееся косоглазие, Миопия II ст. VIS 0,4/0,4	ОНР IV ур.
17	Лиза П.	7 лет 10 мес.	Миопия I ст. VIS 0,1/0,3, в очках 0,1/0,3	ОНР III ур.
18	Максим Г.	9 лет 3 мес.	Сходящееся косоглазие, Амблиопия III ст. VIS 0,3/0,4, в очках 0,4/0,4	ОНР III ур.
19	Максим М.	9 лет 11 мес.	Миопия I ст. VIS 0,4/0,3, в очках	ОНР III ур.

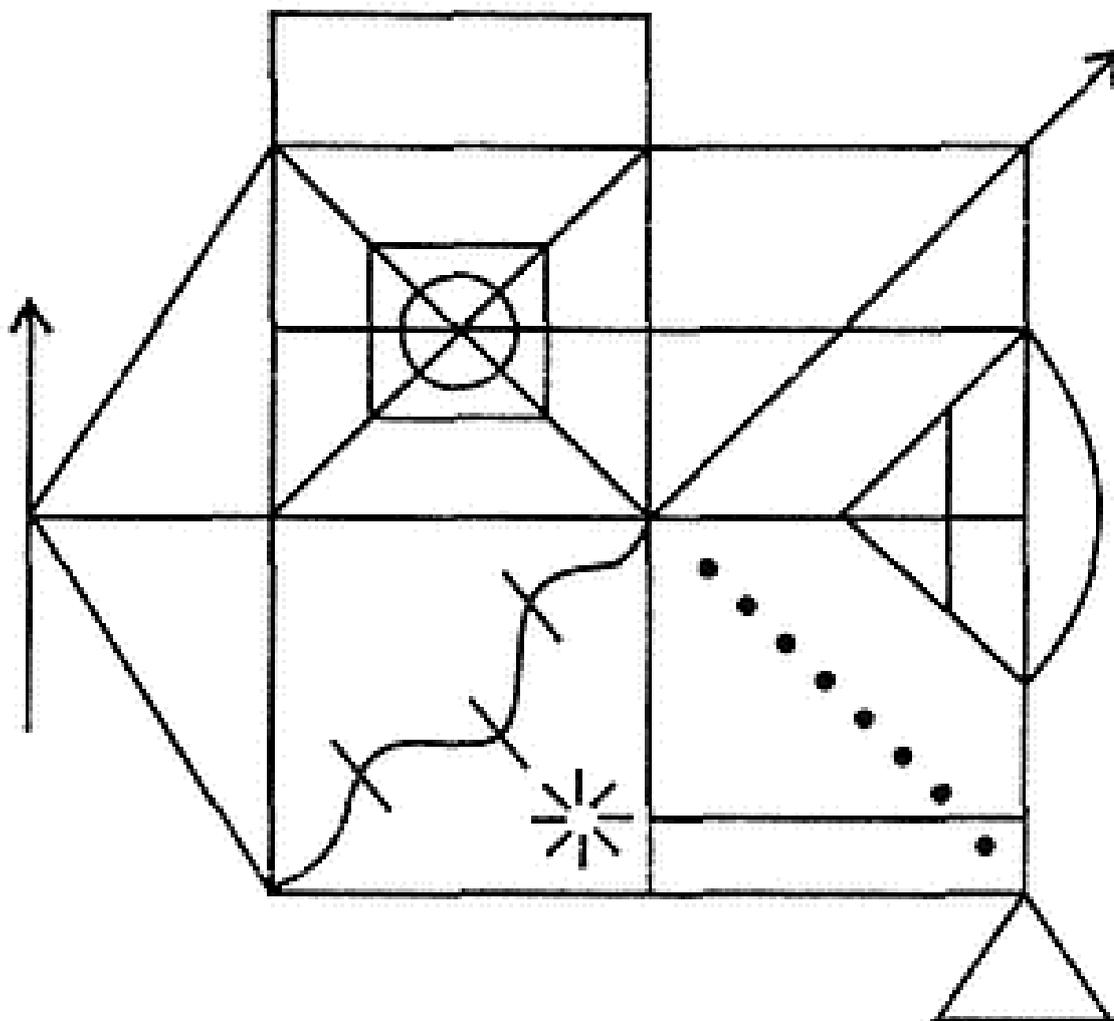
			0,4/0,4	
20	Матвей К.	9 лет 4 мес.	Сходящееся косоглазие, Миопия II ст. VIS 0,4/0,3, в очках 0,4/0,4	ОНР III ур.
21	Матвей П.	9 лет 4 мес.	Атрофия зрительного нерва VIS 0,08/0,09, в очках 0,1/0,1	ОНР IV ур.
22	Никита Б.	8 лет 11 мес.	Амблиопия III ст. гиперметропия I ст. VIS 0,3/0,4, в очках 0,4/0,4	ОНР III ур.
23	Николай К.	7 лет 11 мес.	Амблиопия II ст. VIS 0,1/0,1, , в очках 0,3/0,2	ОНР III ур.
24	Руслан П	7 лет 4 мес.	Амблиопия II ст VIS 0,2/0,2, в очках 0,4/0,4	ОНР IV ур.
25	Савелий Р.	9 лет 8 мес.	Миопия I ст. VIS 0,3/0,3, в очках , в очках 0,4/0,3	ОНР III ур.
26	Ярослав Ф.	8 лет 5 мес.	Миопия II ст. Амблиопия II ст. VIS 0,05/0,06, , в очках 0,09/0,1	ОНР III ур.

Понимание пассивных конструкций (по Н. Я. Семаго, М. М. Семаго)





Фигура Тейлора

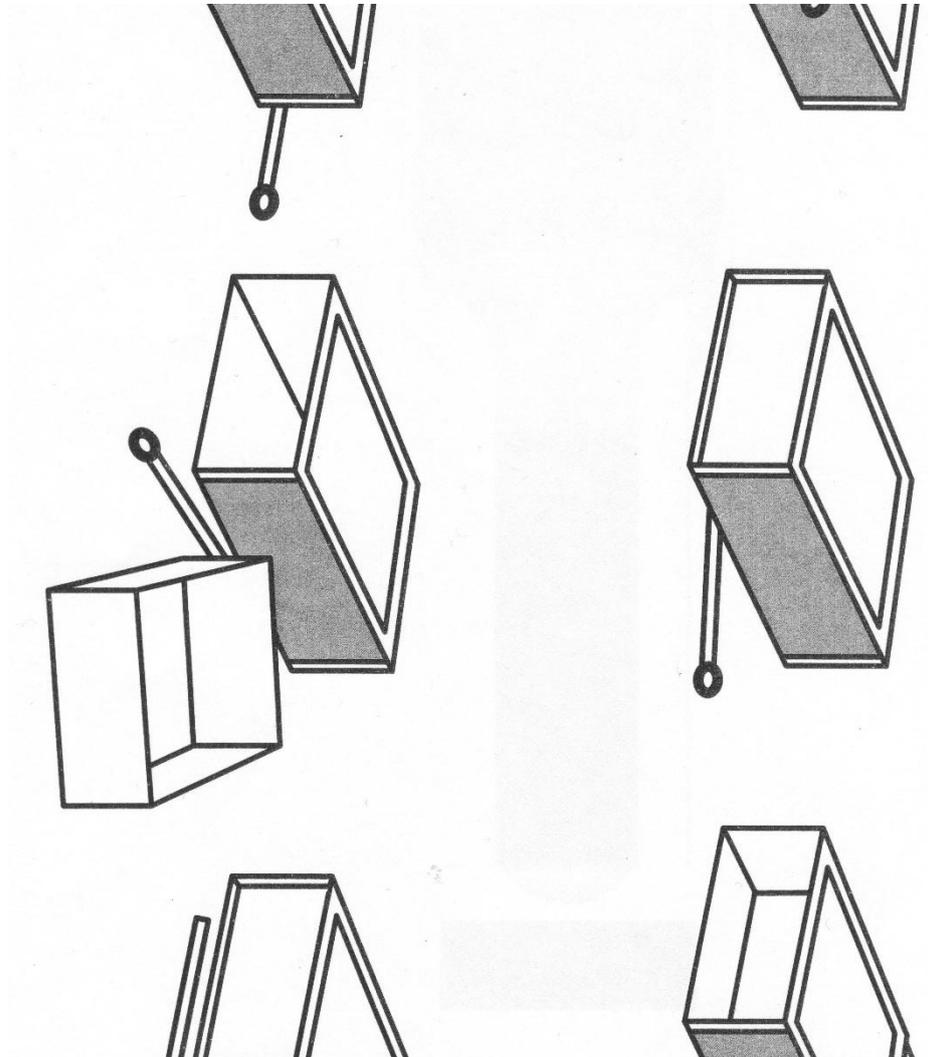


Анализ взаиморасположения предметов (по Н. Я. Семаго, М. М. Семаго)



ПРИЛОЖЕНИЕ Е

**Понимание и употребление предлогов при анализе
взаиморасположения объектов (по Н. Я. Семаго, М. М. Семаго)**



Модель человека