

Лебедок Анастасия Витальевна

студентка

Минеева Оксана Александровна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются проблемы формирования лексико-грамматического строя речи у детей с нарушением зрения. Особое внимание уделяется анализу специфики понимания и употребления предложно-падежных конструкций. На основе теоретического анализа литературы и обобщения практического опыта выделяются основные трудности, возникающие у данной категории детей при овладении пространственными предложениями. Обосновывается необходимость применения полисенсорного подхода в коррекционно-логопедической работе, направленного на формирование адекватных пространственных представлений как основы для усвоения предложной системы языка.*

***Ключевые слова:** нарушение зрения, предлоги, пространственные представления, лексико-грамматический строй, полисенсорное восприятие.*

Актуальность исследования обусловлена устойчивой тенденцией к увеличению числа детей с сочетанными нарушениями развития. Среди детей с ограниченными возможностями здоровья значительную долю составляют дети с нарушениями зрения. Согласно данным офтальмологии и тифлопедагогики, первичный сенсорный дефект (нарушение зрительного восприятия) влечет за собой целый ряд вторичных отклонений в психическом и речевом развитии.

Формирование речи ребенка неразрывно связано с развитием сенсорного опыта. Зрение играет ведущую роль в синтезе ощущений, поступающих от ана-

лизаторов, и в формировании целостной картины мира. При его патологии нарушается процесс накопления пространственных представлений, что напрямую влияет на становление лексико-грамматической стороны речи, в частности, на понимание и использование предлогов, которые являются основным средством выражения пространственных отношений в языке.

В лингвистике предлоги рассматриваются как служебная часть речи, выражающая синтаксическую зависимость имен существительных, местоимений и числительных от других слов в словосочетании и предложении. В норме усвоение предлогов происходит поэтапно и тесно связано с развитием моторной сферы и предметно-практической деятельности ребенка. В раннем возрасте (2–3 года) ребенок сначала осваивает предлоги, отражающие конкретные, видимые отношения: *в, на, под*. Позже (3–5 лет) усваиваются более сложные предлоги: *над, перед, за, около, между*. Критическим фактором здесь является наличие развитого зрительного восприятия, позволяющего ребенку визуально дифференцировать пространственное расположение объектов.

В структуре речевого дефекта при нарушении зрения традиционно выделяют вербализм – количественное преобладание слов при недостаточности их смыслового содержания, отсутствии связи слова с конкретным образом. Это явление наиболее ярко проявляется именно при усвоении предлогов. Ребенок может механически заучить речевые штампы («иди на кухню», «положи в стол»), но при изменении ситуации или просьбе абстрактно переместить предмет не способен осознать семантику предлога, так как за ним не стоит сформированный чувственный образ.

Дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие, дети с косоглазием и амблиопией) имеют специфические трудности в восприятии пространства. К ним относятся:

- 1) сужение сенсорной сферы. Ограниченность или искаженность зрительной информации ведет к обеднению пространственных представлений;
- 2) нарушение бинокулярного зрения. При косоглазии и амблиопии отсутствует или нарушен механизм слияния двух изображений в единое объемное.

Ребенок воспринимает мир как плоский, что затрудняет понимание предлогов, отражающих трехмерное пространство (например, *за* (сзади)/*перед*; *между*);

3) нарушение глазодвигательных функций. Недостаточность прослеживающих функций глаз затрудняет восприятие движущихся объектов и понимание динамических предлогов (например, *к*, *от*, *через*).

Л.И. Плаксина отмечает, что у детей с амблиопией и косоглазием наблюдается фрагментарность восприятия: они видят не всю картину, а отдельные элементы [4]. Следовательно, понимание предлога «между» (предполагающего охват взглядом сразу трех объектов – левого, правого и пространства между ними) становится для них когнитивно сложной задачей.

Понимание речи (импрессивная сторона) у детей с глубокими нарушениями зрения часто опережает экспрессивную речь, но носит формальный характер. При исследовании понимания предлогов выявляются следующие особенности.

1. Неточность или недифференцированность значений. Дети часто смешивают предлоги, имеющие противоположное или сходное пространственное значение. Наиболее распространены замены: *на* – *под*; *в* – *из*; *за* – *перед*; *над* – *под*.

2. Зависимость от контекста и наглядности. Понимание предлога у ребенка с нарушением зрения ситуативно. Если предъявить инструкцию без опоры на предметно-практическую деятельность (например, просто устно: «Покажи, где зайчик за деревом»), ребенок испытывает значительные трудности. В отличие от нормотипичных сверстников, которые легко мысленно моделируют ситуацию, дети с нарушением зрения нуждаются в реальном манипулировании объектами.

3. Трудности понимания абстрактных и переносных значений. Если дети без зрительной патологии к 6–7 годам начинают понимать переносные значения предлогов (например, *из-за* времени, *в* мечтах), то дети с нарушением зрения дольше остаются в понимании конкретного, бытового значения предлога. Любое отвлеченное употребление предлога вызывает у них смысловые ошибки.

В экспрессивной речи детей с нарушением зрения особенности употребления предлогов проявляются ярче, чем в импрессивной. Анализ речевых продуктов позволяет выделить три основные группы ошибок.

1. Элизия (пропуск предлогов).

Наиболее частый феномен. Ребенок строит фразу без предлога, используя только именительный падеж или прямой порядок слов («Мяч стол» вместо «Мяч на столе»). Это связано с тем, что предлог для ребенка не является значимым элементом, так как пространственное отношение им не было зафиксировано зрительно.

2. Субституции (замены предлогов).

Как и в импрессивной речи, наблюдаются замены. Характерно, что замены носят не фонетический, а семантический характер. Ребенок осознает, что предлог нужен, но не чувствует его точного значения. Часто наблюдается гипергенерализация предлога *в* (использование его вместо *на*, *под*), как наиболее частотного в речи окружающих.

3. Аграмматизмы в падежных окончаниях.

Поскольку предлог и окончание падежа составляют единство, нарушение одного влечет за собой нарушение другого. Дети с нарушением зрения часто правильно используют предлог, но ошибаются в окончании (*иду к маме-иду к мама*), что свидетельствует о неполном усвоении грамматических категорий [6].

Важно отметить, что вербализм усугубляет эти ошибки. Ребенок может рассказывать стихотворение, насыщенное предлогами, с идеальной интонацией, но в спонтанной речи или при выполнении практического задания (*положи кубик за спину*) продемонстрировать полное непонимание значения этого слова.

Работа по формированию предложно-падежных конструкций у детей с нарушением зрения должна строиться с учетом принципа полисенсорности. Зрительный анализатор, являясь основным, у данной категории детей либо недоступен, либо ненадежен. Следовательно, необходимо активировать сохраненные анализаторы: тактильный, двигательный, слуховой, вестибулярный.

Коррекционная программа должна включать следующие этапы.

Этап 1. Формирование реальных пространственных представлений. Работа начинается не с предлогов, а с предметно-практической деятельности. Ребенок должен *прочувствовать* пространство своим телом. Для этого применяются упражнения: «Где звенит колокольчик?» (спереди, сзади, слева), движение по сенсорной дорожке с проговариванием направления.

Этап 2. Моделирование ситуаций с реальными объектами. Использование не картинок (которые часто плохо воспринимаются детьми с нарушением зрения из-за низкой контрастности), а объемных игрушек и реальных предметов. Например, логопед вместе с ребенком физически перемещает игрушку. «Мишка залез в шкаф. Мишка вылез из шкафа. Мишка спрятался за шкаф». Обязательно тактильное обследование местоположения.

Этап 3. Введение графических схем предлогов. Для детей с остаточным зрением используются четкие, контрастные (черно-белые или желто-черные) символы предлогов. Важно, чтобы символ (например, дуга для предлога *над*, линия для предлога *на*) был соотнесен с движением руки в пространстве.

Этап 4. Сопряженное проговаривание и отраженная речь. Из-за бедности тактильного и двигательного опыта детям с нарушением зрения требуется большее количество повторений. Речевой материал должен проговариваться многократно с опорой на движение руки (кинестетический метод) [2].

Таким образом, понимание и употребление предлогов детьми с нарушением зрения имеет качественное своеобразие, обусловленное дефицитом зрительного опыта. Основные трудности заключаются в недифференцированности пространственных представлений, смешении близких по смыслу предлогов, пропуске их в активной речи и вербализме. Результативность логопедической работы по преодолению данных нарушений достигается только при условии тесного взаимодействия логопеда, тифлопедагога и офтальмолога, а также при реализации принципа полисенсорного восприятия. Работа не должна ограничиваться рамками кабинета; она требует вынесения в реальное пространство, активного использования движений тела и тактильного обследования. Формирование адекватных пространственных представлений является фундаментом не

только для усвоения предлогов, но и для успешного овладения письменной речью (чтением и письмом) в дальнейшем. За каждым изучаемым предлогом должно стоять четкое, прожитое сенсорное ощущение пространства, иначе грамматическая конструкция останется пустой формой.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 2019. – 703 с.
2. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогтики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2018. – 240 с.
3. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учебное пособие / Р.И. Лалаева. – СПб.: Наука-Питер, 2018. – 103 с.
4. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие / Л.И. Плаксина. – М.: РАО, 2017. – 108 с.
5. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2018. – 250 с.
6. Хорош С.М. Влияние зрительной депривации на психическое развитие ребенка / С.М. Хорош // Дефектология. – 2019. – №3. – С. 12–19.