Государственное бюджетное специальное ( коррекционное ) образовательное

учреждение для учащихся ( воспитанников ) с ограниченными возможностями

здоровья общеобразовательная школа – интернат III- IV вида г. Армавира

**«Принцип и средства конкретизации**

**речи незрячих младших школьников».**

Учитель-логопед Кострова Ольга Ивановна.

Речь служит средством познания окружающего мира и психического развития человека в целом. Между речью и языком существует тесное взаимодействие. Структуру языка составляет словарный запас, звуковой и грамматический строй. В повседневном общении ребенок одновременно овладевает словарем, грамматическим строем и звуковой стороной родного языка – всеми свойствами языка, необходимыми для нормального речевого общения. Речь выполняет функции общения, обозначения, обобщения, выражения мысли, регуляции поведения. Все функции речи осуществляются в единстве и взаимодействии.

Обучение в начальной школе становится наиболее важным, переломным моментом во всем речевом развитии ребенка и подростка. Если для дошкольника характерно практическое овладение речью в процессе его общения с окружающими, то у младшего школьника, наряду с этим способом речевого развития, появляется и совершенно новый способ – специальное, систематическое изучение родного языка.

При поступлении в школу дети понимают конкретные значения большого количества слов, умеют правильно употреблять слова и соединять их в предложения. Основная задача развития речи учащихся при обучении в начальной школе заключается в накоплении, упорядочивании словарного запаса и активизации его. На протяжении обучения в начальной школе у детей наблюдается количественный рост словаря и его качественное преобразование: углубление в понимании конкретного и общего значения слов, умение пользоваться своим словарем, морфологическое совершенствование словарного запаса.

Овладение грамматическими формами родного языка осуществляется одновременно с овладением словарным запасом. Практическое овладение родным языком приводит к тому, что примерно к школьному возрасту усваиваемые детьми традиционные грамматические формы ( род, число, время, типы склонений и спряжений ) становятся в их речи закрепленными, устойчивыми. Младший школьник еще не в состоянии полностью осмыслить грамматические формы слов, но в речевом общении он правильно пользуется ими, т. е. склоняет, спрягает и связывает слова во фразы. В результате изучения грамматики дети приобретают навык сознательно отбирать и использовать языковые средства для выражения своих мыслей.

Эти закономерности развития речи зрячих младших школьников проявляются также и в речи незрячих учащихся соответствующего возраста, поскольку у них сохраняется главное условие нормального речевого развития – речевое общение. Однако на фоне общих закономерностей развития речи возникают и некоторые особенности речевого развития незрячих детей, вызванные ограничением чувственного познания предметов и явлений окружающего мира вследствии потери зрения.

Н. С. Костючек пишет, что тифлопедагоги XIX – начала XX вв. указывали на «…своеобразие в речи слепых, состоящее в несоответствии запаса слов наличию представлений о предметах». Значение этой особенности многими авторами было преувеличено вплоть до стремления создать « особый» язык незрячих. Причины несоответствия слова и образа объяснялись только как прямое следствие потери зрения. Речь рассматривалась «… абстрактно, вне конкретных условий ее развития и в отрыве от деятельности ребенка. Лишь немногие тифлопедагоги связывали качество речи с условиями обучения, но не считали обучение ведущим и решающим фактором совершенствования речи, а приспосабливали ее к обнаруженным речевым особенностям незрячих».

Современная тифлопедагогика, признавая указанную особенность в развитии речи слепых детей, в то же время не сводит к этому своеобразию всю речь ребенка. «Это своеобразие характеризуется особым пониманием значения слова, причина которого находится не в самой слепоте, а в отсутствии специальной организации познавательной деятельности слепого ребенка, » - заключает Н.С.Костючек. Трудности, с которыми связано развитие речи незрячих школьников, могут быть корригированы и в значительной мере преодолены под воздействием обучения.

При ограничении чувственного опыта незрячих школьников речь приобретает особо важное значение в познании ими действительности. Усвоение большого количества знаний, постоянное участие в общении с окружающими происходит благодаря речи. Вопрос о компенсаторном значении речи в развитии психики слепого был экспериментально изучен, научно обоснован проф. М.И.Земцовой. На материале восприятия слепыми детьми 1-3 классов разнообразных предметов и их изображений она показала, что «… словесная система связей у слепых, ввиду обеднения чувственного опыта, играет доминирующую роль в их познавательной деятельности».

Отчетливо выступает обобщающая роль слова при восприятии слепыми детьми сюжетных картинок. В рассказах, составленных детьми по сюжетным картинкам, в большинстве случаев правильно бывают отражены смысловые связи предметов, действий, событий. Но не все словесные знания одинаково равноценны. Поэтому речь слепого требует внимательного отношения со стороны педагога.

М.И.Земцова отмечает: «… слово ( речь ) организует чувственный опыт слепого, облегчая сравнение и обобщение признаков предметов, оживляет прошлые и дает возможность создать новые представления. Слово способствует усвоению новых знаний, восполнению чувственного опыта слепого, расширяет его кругозор. Но все это становится возможным при условии, если речь опирается на определенный минимум конкретных представлений».

Конкретизация речи слепых, т. е. расширение их чувственного опыта в соответствии с ростом словаря, составляет один из основных принципов тифлопедагогики. В начале развития тифлопедагогической науки и практики обучения незрячих главная роль отводилась словесным средствам. Но уже в середине XIX века начинает применяться и наглядность, способствующая расширению чувственного опыта слепых детей. Однако сфера применения конкретизирующих средств в обучении была очень узкой. Она ограничива- лась предоставлением учащимся готовых коллекций, наборов моделей, что резко тормозило активную деятельность детей. Приемы конкретизации рассматривались как частичная коррекция дефектов слепого, не обеспечивающая полноценности речи и знаний.

В современной тифлопедагогике существует принципиально иной подход к проблеме и методам развития речи незрячих детей. В настоящее время конкретизирующие средства богаче и разнообразнее по своему содержанию, объему и характеру их использования. Они направлены на всестороннее развитие речи слепых детей путем проведения с ними различных наблюдений, экскурсий, практических работ. Принцип конкретизации создает возможность преодоления формализма в знаниях и правильного развития речи.

Слепой ребенок, так же как и зрячий овладевает родным языком (словарным составом и грамматическим строем) в процессе речевого общения с окружающими, которое постоянно осуществляется в его бытовой, игровой и учебной деятельности. Здесь он непроизвольно подражает образцам слышимой им речи. Слепой ребенок наравне со своими зрячими сверстниками практически овладевает структурными элементами слов, благодаря чему легко может определить, какие из услышанных им слов относятся к названиям предметов, какие – к названиям признаков, какие – к названиям действий. Он классифицирует названия внутри указанных категорий. Слова, обозначающие предметы, делятся им на названия животных, растений, вещей, материалов и др. Слова, обозначающие признаки,- на цвета, формы, величины. Слова, относящиеся к действиям, характеризуют собой различные процессы, движения вещей, действия животных и человека. Все это дает слепому ребенку возможность ориентироваться в высказываниях окружающих людей, овладевать различными формами речи, начиная с вопросов, ответов на вопросы и кончая развернутыми рассказами и объяснениями.

У слепых детей рост словарного запаса значительно опережает рост запаса представлений. Если зрячий ребенок получает посредством зрения достаточное количество впечатлений о предметах, явлениях природы, то слепой ребенок для того, чтобы представить предмет, должен взять его в руки. Это удается ему очень редко. Н. С. Костючек утверждает, что «… даже изображения этих предметов (чучела, муляжи) слепой ребенок не воспринимает так четко, как воспринимает их зрячий ребенок. И поскольку эти объекты лишены вариативности, то восприятие их приводит к формированию качественно обедненных образов в сравнении со зрительными образами».

Приобретая посредством речи различные сведения о конкретных предметах, но своевременно не получая представлений о них, слепым детям приходится использовать небольшой запас имеющихся у них образов. Поэтому незрячие школьники привязывают к нескольким представлениям сложные цепи слов. Они чаще, чем зрячие, бывают вынуждены запомнить на основе слова те качества предмета, которые недоступны их восприятию. Но без представления о предмете детям трудно описывать их своими словами и они вынуждены буквально запоминать и воспроизводить фразы, которыми описывается предмет.

Большой запас представлений у зрячих детей служит достаточным основанием для формирования правильных обобщений и усвоения слов в их различных значениях. Знания незрячих в этой области менее конкретны. Усвоенные таким образом названия вполне достаточны для того, чтобы дети могли уловить общий смысл услышанного, прочитанного, чтобы употребить эти новые слова в аналогичной ситуации. Но ,отмечает А.Г.Литвак «…знание этих слов, оторванных от конкретных представлений о предметах, не обеспечивает узнавания и сравнения этих предметов и не может служить основой для построения самостоятельных суждений».

Обогащению и активизации словаря незрячих школьников наряду с накоплением конкретных представлений способствует также их речевая практика. Слепые дети более широко, чем зрячие, привыкают пользоваться словесным способом усвоения знаний, даже при наличии у них конкретных представлений.

У зрячих обобщения формируются на основе познания конкретных предметов. На этой чувственной основе слово становится ведущим и как бы завершающим обобщение и систематизацию образов.

У слепых младших школьников развитие словаря происходит иным способом. Слепому школьнику трудно осязательно обследовать натуральные предметы, а знакомство с их моделями происходит редко. В этих случаях представления накапливаются очень медленно и запас их мало увеличивается по мере обучения. Кроме того, эти представления сформированные в основном при помощи обследования изображений предметов, бывают схематичными и бледными. Обобщенного образа предмета, который мог бы быть использован в другой ситуации, не создается. Слово связывается только с одним каким – либо предметом или признаком и не распространяется на другие вариации. Существенные признаки выделяются в основном при помощи слова. Так обедняется значение не только определенных названий предметов, но и других связанных с ним слов (например, названий действий).

Отставание в накоплении представлений вынуждает слепых детей активнее использовать знакомые слова, даже в том случае, если смысл их недостаточно точен. Н. С. Костючек пишет: « Они не могут ждать того момента, когда накопится значительный запас представлений. Да им самим и трудно определить, какой запас представлений необходим для правильного усвоения определенных понятий. Поэтому слепые активно используют в своем речевом опыте усвоенные слова, отрывки текстов и т. п.».

Учитывая громадное положительное значение речи для психического развития слепого ребенка важно всегда помнить, что при отсутствии минимума определенных представлений появляется опасность вербализма. В этом случае, замечает А.Г.Литвак «…хотя слова употребляются и правильно, они не восполняют собой, а лишь замаскировывают пробелы чувственного опыта. Только при побуждении учеников к самостоятельным рассуждениям о предметах …частично вскрывается их вербализм».

В тех случаях, когда слепому ребенку своевременно предоставляется возможность чувственного познания предметов, тогда устанавливается правильное соотношение слова и образа. Кроме того, восприятие натуральных объектов в большей степени, чем их изображения, создает у детей богатый эмоциональный фон, способствующий яркости и прочности запоминаемых образов.

« При ограничении чувственного познания слепых детей словарь их не сокращается, а активизируется, т. к. это помогает им в какой – то степени восполнить недостаток представлений,» - отмечает Н.С.Костючек. При трудности получения представлений о предметах ученик стремится приобрести знания о них более доступным ему словесным путем: из речевого общения и из прочитанных книг. В результате такого усвоения знаний накапливается богатый речевой опыт, который совершенствуется по мере обучения.

Словарь слепых детей весьма неоднороден по своему содержанию. Если предметы входят в повседневную жизнь незрячих школьников или включаются в их практическую деятельность, то дети отчетливо представляют их образы, которые обобщаются и систематизируются в соответствии с уже усвоенными и новыми словами.

Если объекты трудны и мало доступны осязательному восприятию в силу их подвижности ( животные ) или большого размера ( деревья ), то о них создаются фрагментарные представления. В таких случаях возникает значительное несоответствие между большим запасом слов и недостаточным запасом представлений. В результате этого преобладающее количество слов употребляется формально. Конкретное значение их неправомерно сужается или расширяется. Такие знания не дают возможности узнавать, представлять и по – настоящему описывать предметы. В процессе обучения важно постоянно изучать речь незрячих детей, отграничивать слова, имеющие конкретное значение, от слов, употребляемых формально, и своевременно конкретизировать их содержание. Такая конкретизация успешнее всего осуществляется в условиях специального обучения. Н.С.Костючек утверждает, что «…только наглядное восприятие предметов действительности, правильно сочетающееся со словесным объяснением и активной деятельностью ученика, может обеспечить сознательное и прочное усвоение системы знаний».

Основные специфические трудности речевого развития слепых детей являются следствием отсутствия или обедненности предметных представлений, поэтому в процессе обучения необходимо вести работу по накоплению разнообразных представлений. Сколько бы не работал логопед над развитием речи слепых учащихся, но при отсутствии условий, благоприятных для формирования достаточного запаса представлений, вся эта работа не будет успешной. Именно при достижении относительного соответствия между запасом слов и образов предметов начинается правильное развитие речи слепых детей.

Существуют разнообразные способы конкретизации речи незрячих учащихся. К ним относятся следующие: ознакомление с неизвестным предметом или его изображением, соответствующим определенному слову; объяснение незнакомого предмета по аналогии со знакомым; воспроизведение имеющихся представлений, объяснение смысла слов и др.

При выяснении усвоения значения слова необходимо проверять, какие конкретные представления ассоциируются у детей с этим словом. Проверка представлений не исключается даже тогда, когда учащиеся правильно описывают вещи и явления, так как описания часто заучиваются ими из книг.

Важно научить незрячих школьников умению сравнивать предметы по признакам сходства и различия, правильно их обобщать и объединять в определенные группы. Все это помогает детям разобраться в сложных процессах и явлениях действительности. Слепые дети оживляются в процессе восприятия предметов, задают много вопросов, охотно сравнивают предметы.

Для прочного запоминания формы и существенных признаков предмета, воспринятого слепыми детьми в сочетании с новыми словами, рекомендуется воспроизвести его с помощью лепки, моделирования, рельефного рисования или аппликации на магнитной доске. Чтобы ученик мог правильно употребить в своей речи слово, обозначающее предметы, явления, нужно связывать это слово с существенными признаками и особенностями этих объектов. Объяснения предметов нужно строить таким образом, чтобы существенные признаки их подчеркивались в первую очередь. Такая словесная подготовка облегчает изучение конкретного материала и активизирует ученика.

Словарь слепого ребенка активизируется в его деятельности – игре, труде. Описание этой деятельности может служить материалом для развития речи учащихся. Особенно полезны в этом отношении маленькие устные и письменные сочинения, в которых излагаются личные наблюдения детей за сезонными явлениями, за развитием растений, а также описание трудовых операций при изготовлении знакомых изделий (например, елочных игрушек). Здесь дети учатся подбирать нужные слова (обозначающие материалы, рабочие инструменты, действия и т. д.) и правильно строить предложения.

Важным средством конкретизации словаря слепых детей служат экскурсии. При проведении экскурсии объяснения успешно усваиваются в том случае, если детям представляется возможность подробно обследовать различные объекты и выполнять посильные задания. При этом нужно стремиться привлечь сохранные органы чувств ( осязание, слух, вибрацию), использовать различные приемы восприятия объектов.

Эти приемы способствуют сознательному усвоению слепыми детьми содержания слов и правильному употреблению их в речи.

Используемая литература:

1. В.П.Ермаков, Г.А.Якунин « Основы тифлопедагогики», Москва, «ВЛАДОС» 2000г.
2. А.Г.Литвак «Тифлопсихология», Санкт – Петербург, издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 1998г.
3. Н.С.Костючек «Развитие речи учащихся школ слепых (1-5 классы)», Москва , « Просвещение»,1967г.
4. П.Г.Мельников « Чтение, письмо и речь в школе слепых», Москва, Учпедгиз,1963г.