

# ОГЛАВЛЕНИЕ

## ВВЕДЕНИЕ

## ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

- .1 Психолого-педагогические особенности развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения
- .2 Характеристика речи детей старшего дошкольного возраста в норме
- .3 Особенности развития речи у детей с нарушением зрения
- .4 Коррекционная работа со слепыми и слабовидящими детьми

## ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

- .1 Цель, задачи, гипотеза и методы исследования особенностей речи и общения у дошкольников с нарушением зрения
- .2 Результаты экспериментального исследования
- .3 Практические рекомендации воспитателям по развитию речи детей с нарушением зрения

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что развитие речи у детей старшего дошкольного возраста происходит со значительным отставанием от нормы. Уровень овладения обобщающими словами и выделения общих признаков предметов в сравнении с детьми с нормальным зрением значительно снижен, что затрудняет формирование предметно-практических действий сравнения, классификации предметов по общим или отдельным признакам. У них существуют трудности ориентации в признаках и свойствах предметов окружающего мира, а собственные сенсорные возможности ими не осознаются.

В последнее время возрастает число детей с различными зрительными патологиями. По данным Всемирной организации здравоохранения, в настоящее время в мире насчитывается около 150 млн. лиц со значительными зрительными расстройствами.

Степень разработанности проблемы.

С 20 - 30-х годов XX в. начинают появляться немногочисленные логопедические работы, специально посвященные нарушениям речи у детей с дефектами зрения (С. Стингфельд, 1928; М.Е. Хватцев, 1938; С.Л. Шапиро, 1972; А.Д. Шипило, 1964; С.В. Яхонтова, 1959).

В 60-70-е годы в логопедии наиболее активно стали вестись работы, связанные с системным изучением речевых расстройств. Значимую роль в развитии такого направления сыграли исследования специалиста в области логопедии Р.К. Левиной (1961). Значительную группу слабовидящих детей с общим недоразвитием речи удалось выделить С.Л. Коробко.

Одной из важнейших проблем коррекционной педагогики является изучение вопросов развития голоса и отдельных его акустических характеристик у детей. Исследованию данной проблемы посвящены работы

Е.С.Алмазовой, Д.К.Вильсон, И.И.Ермаковой, И.Максимовой, О.В.Правдиной, С.Л.Таптаповой, Л.М.Телелевой и др. Все акустические характеристики голоса играют важную роль в процессе общения. Такое свойство голоса, как его сила, оказывает существенное влияние на интонационное оформление устной речи, которое отражает не только эмоциональную сторону высказывания, но во многом и смысловую. Нарушения силы голоса, сужение границ динамического диапазона приводят к снижению разборчивости и внятности речи, вызывая затруднение ее восприятия окружающими.

Одна из специфических особенностей развития речи детей со зрительной патологией выражается в слабом использовании неязыковых средств общения - мимики, пантомимики, интонации (Л.С.Волкова, М.Заорска, Л.И.Солнцева, Р.А.Курбанов, и др.). Это отрицательно сказывается на выразительности речи в целом: речь становится монотонной, немодулированной, малопонятной для окружающих.

Отрицательное влияние расстройств силы голоса на коммуникативную функцию речи у детей с нарушением зрения обуславливает необходимость проведения специальной коррекционной работы по их устранению, а неразработанность этого вопроса определяет актуальность проблемы развития силы голоса у дошкольников с косоглазием и амблиопией.

Цель данной работы - рассмотреть особенности развития речи и общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Задачи:

1. Изучить научную, методическую литературу по исследованию речи у детей с нарушением зрения.

2. Провести теоретический анализ особенностей речевого развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

. Провести экспериментальное исследование особенностей речевого развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

На основании теоретического анализа и эксперимента сделать выводы об особенностях речевого развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Объектом в данной работе выступает развитие речи у детей старшего дошкольного возраста.

Предметом - особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Гипотеза исследования заключается в том, зрительная депривация у детей старшего дошкольного возраста отрицательно сказывается на развитии речи.

В исследовании участвовали 10 детей в возрасте 6 - 7 лет.

База исследования: муниципальное дошкольное образовательное учреждение - детский сад № 82 г.Мурманск.

Методики : «Словесные ассоциативные ряды», Методика «Расскажи по картинке».

В работе были применены следующие методы исследования: анализ теоретической психолого-педагогической литературы, наблюдение, беседы.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

## 1.1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Категория детей, имеющих зрительный дефект, по состоянию нарушений зрения весьма разнообразна и неоднородна как по остроте центрального зрения, так и по характеру глазных заболеваний.

У значительной части детей, имеющих аномалии рефракции, понижение остроты зрения корректируется оптическими средствами (очками, контактными линзами) В таких случаях их зрительные возможности не ограничиваются и не нарушаются процессы нормального развития детей. При отсутствии же постоянной комплексной медико-психолого-педагогической помощи потеря зрения у таких детей может нарастать.

Другая часть детей с нарушением зрения оказывается в условиях частичного восполнения недостатка зрения за счет оптической коррекции или отсутствия таковой при тотальной слепоте. Эта группа детей относится к детям с ограниченными зрительными возможностями, вследствие которых нарушается ход их нормального развития и которым необходима специальная коррекционная психолого-педагогическая помощь.

К таким детям с нарушением зрения относятся:

слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;

слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;

дети с косоглазием и амблиопией.

У слепых и слабовидящих детей преобладающей причиной возникновения глазных заболеваний является врожденная патология глаз, недоразвитие зрительной системы на фоне общего соматического ослабления здоровья.

Причиной врожденной патологии зрения может быть наследственный фактор, обуславливающий появление катаракты, глаукомы, патологии сетчатки, атрофии зрительного нерва, близорукости и др.; иногда факторов, обуславливающих снижение зрения может, быть несколько.

Одной из распространенных причин снижения зрения являются аномалии рефракции: дальнозоркость, близорукость, астигматизм, косоглазие. Косоглазие и возникающая на его фоне амблиопия, являются часто встречающимися заболеваниями. Своевременное выявление и лечение косоглазия позволяет сохранить, восстановить и улучшить зрение у детей еще в период раннего и дошкольного возраста. При подозрении неблагополучия в состоянии зрения у ребенка родители должны обратиться в кабинет охраны зрения при детской поликлинике или же в глазной диспансер.

Причинами врожденных заболеваний и аномалий развития органа зрения могут быть изменения внешней и внутренней среды: различные заболевания матери во время беременности: грипп, другие вирусные заболевания, обострение хронических болезней.

Определенное место среди причин глубокого нарушения зрения занимают алкогольные, никотиновые интоксикации, авитаминозы. Среди детей с нарушением зрения следует выделить группу недоношенных детей с ретинопатией, при которой чаще всего наступает тотальная слепота.

Для тифлопедагогики, как и для общей педагогики, весьма важным является вопрос о том, как осуществляется процесс личностного развития детей с патологией зрения, каковы трудности и особенности развития психики в условиях зрительной недостаточности, каковы источники и факторы

коррекционно-компенсаторного формирования социально-адаптивного поведения и пути оптимизации коррекционной медико-психолого-педагогической помощи детям с нарушением зрения. На основе этого в тифлопедагогике создаются специальные условия воспитания и обучения, позволяющие детям с нарушением зрения успешно развиваться.

Анализ конструктивной деятельности слепых дошкольников показывает, что наиболее результативным способом ее осуществления является усвоение правила конструирования в процессе обследования образца и создание его модели в умственном плане. Процесс сравнения воспринимаемого с образами представлений является наиболее эффективным и продуктивным. Однако только старшие слепые дошкольники овладевают этим способом решения конструктивных задач. Он является важным условием правильного выполнения задания, и им начинают пользоваться даже дети младшего дошкольного возраста, но его результативность в это время еще очень невелика. Слепые дети всех возрастов отстают от своих зрячих сверстников по результативности выполнения таких заданий, однако к концу дошкольного возраста они начинают справляться с заданиями, и именно способом мысленного оперирования образами, работая в умственном плане и по правилам.

Дети с нарушенными функциями зрительного анализатора быстрее утомляются, что сказывается на работоспособности и успешности развития познавательной деятельности.

При нарушении зрения у дошкольников страдает целостное и одновременное восприятие действительности. Нарушение остроты зрения, бинокулярности, стереоскопии, цветоразличения, глазодвигательных функций затрудняет формирование реальных представлений об окружающем. Замедленность, неточность, фрагментарность зрительного восприятия обуславливает недостаточность зрительных впечатлений у слабовидящих детей и детей с косоглазием и амблиопией. Наблюдается затрудненность выделения,

узнавания формы, цвета, величины и пространственного положения предметов при нарушенном зрении.

У дошкольников с косоглазием и амблиопией помимо трудностей предметно-практической деятельности и ориентировки в пространстве, обусловленных монокулярным характером зрения, возникает чувство психологического дискомфорта (Л.И.Плаксина, 1998). Это связано с тем, что в период плеоптического лечения амблиопии применяется метод прямой окклюзии (выключение из акта зрения лучше видящего глаза с целью тренировки другого - хуже видящего). Дети оказываются в положении слабовидящих, а иногда и слепых с остаточным зрением, так как острота зрения хуже видящего глаза может быть очень низкой. Данные особенностей психического и физического развития дошкольников с косоглазием и амблиопией позволяют сделать вывод о необходимости проведения с ними, как и со слепыми и слабовидящими детьми, коррекционно-педагогической работы. В 6 -7 лет (и позже) ребенок с нарушением зрения, как правило, начинает осознавать свой дефект. В этот период у детей может наблюдаться боязнь новых помещений, незнакомых людей и ситуаций, замкнутость, нежелание общаться.

## 1.2 ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НОРМЕ

Наиболее яркой характеристикой старшего дошкольника является активное освоение им построения разных типов текстов. Ребенок осваивает форму монолога. Речь становится контекстной, независимой от наглядно представленной ситуации общения. Совершенствование грамматического строя происходит в связи с развитием связной речи.

На шестом году в основном завершается освоение системы языка, но

по-прежнему не усвоены многие единичные традиционные формы. По-прежнему активно протекает словотворческий процесс, количество инноваций даже возрастает по сравнению с предыдущей возрастной группой - встречаются грамматические переборы, «нащупывание» формы: бровь, бровев, бровей; многочисленные случаи неверной постановки ударения: на са2нях, скомка2лся, роди2ла, зи2ма, подкрала2сь к кувшину2, ве2селый. Инновации свидетельствуют о том, что ребенок не воспроизводит готовую форму, а активно самостоятельно ее образует.

#### Формирование структуры предложений

В процессе освоения связной речи и рассказывания дети начинают активно пользоваться формальной сочинительной связью. (Например: Потом раз, подбежали... И под бревно, и все соскользнули и упали.) Возрастает удельный вес простых распространенных предложений, сложносочиненных и сложноподчиненных. Широко используется прямая речь. Предложения соединяются при помощи слов и, вот, потом, через синонимическую замену, лексический повтор.

В связи с расширением сферы общения, содержания познавательной деятельности, в связи с возрастающей контекстностью речи погрешности синтаксиса начинают преобладать над другими ошибками. На них приходится до 70% от общего числа грамматических погрешностей в связной речи. Для совершенствования структуры высказываний важную роль играет обучение связной речи и рассказыванию, которое может иметь игровую форму.

На шестом году жизни, как и ранее, активно протекает усвоение ряда морфологических средств (форм множественного числа именительного и родительного падежей существительных, повелительного наклонения глаголов, степеней сравнения прилагательных и наречий). Ребенок осваивает новые области действительности, новый словарь и соответственно формы грамматического изменения новых слов.

На шестом году жизни, как и ранее, активно протекает усвоение ряда морфологических средств (форм множественного числа именительного и родительного падежей существительных, повелительного наклонения глаголов, степеней сравнения прилагательных и наречий). Ребенок осваивает новые области действительности, новый словарь и соответственно формы грамматического изменения новых слов.

На шестом году жизни очень активно протекает освоение способов словообразования. Это проявляется в овладении большим количеством производных слов, в интенсивности словотворчества. Инновации охватывают основные части речи: существительное (ласкунька, ластонька, аистик, аиститенок, скворятки, скворчатки, скворенки), прилагательное (кашенная, растайчивая, сердитные, обиденные, обедный, длинноуший), глагол (гакает, прокатнулся, втыкнул). В этом возрасте словотворчество наблюдается практически у всех детей. Это период расцвета словотворчества. Оно имеет теперь форму языковой игры, что проявляется в особом эмоциональном отношении ребенка к экспериментам со словом.

Для старшего дошкольного возраста характерен высокий уровень развития речи. Большинство детей правильно произносят все звуки родного языка, могут регулировать силу голоса, темп речи, использовать интонацию вопроса, радости, удивления.

К этому времени у ребенка накапливается значительный запас слов. Особое внимание следует уделять качественной стороне словаря: увеличение словаря за счет синонимов, антонимов, многозначных слов.

В старшем дошкольном возрасте в основном завершается этап усвоения грамматической системы языка. У детей вырабатывается критическое отношение к грамматическим ошибкам, умение контролировать свою речь.

Наиболее яркой характеристикой речи детей 6-го года является активное освоение разных типов текстов.

Вместе с тем можно отметить и следующие особенности в речи старших дошкольников: некоторые дети произносят правильно не все звуки родного языка, не умеют пользоваться интонацией, регулировать скорость и громкость речи, делают ошибки в образовании разных грамматических форм (падежи, единственное и множественное число), возникают затруднения в построении сложных предложений. В старшей группе детей продолжают знакомить со звуковой стороной слова и вводят новый вид работы - ознакомление со словесным составом предложения. Это необходимо для подготовки дошкольников к усвоению грамоты.

В дошкольном возрасте речь ребёнка приобретает новые качественные особенности. Наряду с быстрым ростом словаря (от 1000-1200 слов у трёхлетнего ребёнка до 3000-4000 слов у старшего дошкольника) идёт практическое овладение более сложными формами предложения, грамматическим строем родного языка.

Развитие речи происходит в процессе общения ребёнка с окружающими, которое становится в дошкольном возрасте богаче и разнообразнее благодаря накопленным ребёнком знаниям и участию в различных коллективных играх и занятиях. Усовершенствование речи неразрывно связано с развитием мышления ребёнка, в частности с переходом от наглядно-действенного к рассуждающему, логическому мышлению, которое начинает складываться в дошкольном возрасте.

Всё это побуждает ребёнка овладевать средствами языка, переходить к новым, более сложным формам словесных высказываний.

Изменяется взаимоотношение двух сигнальных систем, соотношение между словом, с одной стороны, и наглядными образами в непосредственных действиями, с другой. Если речь ребёнка раннего возраста связана, главным образом, с тем, что он воспринимает и делает в данный момент, то дошкольник, помимо этого, начинает понимать и сам вести разговоры о вещах более

отдалённых, которые он может себе лишь вообразить, лишь мысленно себе представить. Так получается, например, когда дошкольник слушает какую-либо сказку или сам связно описывает то, что он раньше наблюдал или узнал из рассказов взрослых, из прочитанной ему книги и т. д.

Легко понять, как вырастают в этих условиях требования к связной речи, к умению грамматически правильно строить предложения и связывать их друг с другом.

Ребёнок должен научиться правильно употреблять служебные слова - отрицательные частицы не, ни, предлоги, союзы; он должен научиться понимать и употреблять многообразные суффиксы, меняющие значение слова; он должен научиться правильно согласовывать слова в предложении в соответствии с родом, числом и падежом.

На протяжении дошкольного возраста, при правильной организации воспитательной работы, ребёнок практически усваивает основные правила грамматики родного языка и пользуется ими в своей устной речи.

Однако путь усвоения ребёнком грамматики в дошкольном возрасте весьма своеобразен и существенно отличается от того, по которому идёт школьное обучение.

Дошкольник не заучивает грамматических правил, не заучивает их определений, он даже не знает, что такое союз, предлог, род, падеж. Он овладевает всем этим практически, слушая речь взрослых, сам разговаривая с окружающими в быту, в играх и, занятиях. По мере накопления опыта речевого общения у ребёнка образуются неосознанные эмпирические языковые обобщения, формируется так называемое чувство языка.

Ребёнок не только сам начинает правильно говорить, но замечает малейшую ошибку в речи других, хотя и не может объяснить, почему так нельзя говорить.

Так, пятилетний ребёнок, слыша, как двухлетний говорит: «Петя ходила»,

назидательно его поправляет: «Нужно сказать - ходил, а не ходила». Но когда его спрашивают, почему так нельзя говорить, он недоуменно отвечает: «Так не говорят, так неправильно». Он ещё недостаточно осознаёт и не умеет формулировать правила, которыми уже практически пользуется в своей речи.

Физиологической основой чувства языка является динамический стереотип, складывающийся на уровне второй сигнальной системы под влиянием опыта речевого общения с окружающими. Такой стереотип представляет собою систему обобщённых временных связей между словесными раздражителями, соответствующих грамматическим особенностям языка. Когда ребёнок наблюдает сходные явления языка, например, однотипное согласование глаголов и прилагательных с родом существительного, в его мозгу происходит генерализация, обобщение соответствующих нервных связей. В результате он начинает изменять и согласовывать новые слова по аналогии с тем, как он это делал со старыми, уже известными ему словами.

Практические речевые обобщения помогают ребёнку правильно говорить. Однако в силу чрезмерной генерализации, недостаточной дифференцированности грамматических отношений маленькие дети часто допускают характерные ошибки. Так, усвоив на третьем году жизни выражение «стучать молотком», ребёнок по аналогии с ним говорит «кушать ложечком», «вытирать тряпочком» и т. д. Лишь впоследствии в результате опыта общения с окружающими людьми он начинает дифференцировать окончание существительных в творительном падеже, учитывая их род.

Формирование чувства языка имеет очень важное значение в развитии детской речи. Оно является существенным условием правильного построения устной речи у дошкольника и создаёт необходимые предпосылки для сознательного усвоения грамматики в период школьного обучения.

В процессе развития речи ребёнок должен усвоить не только новые слова, но и их значения. Значения слов, как было уже указано, представляют собой

обобщения ряда сходных предметов или явлений. Поэтому овладение значением слова является сложной задачей для дошкольника, обладающего ещё ограниченными знаниями и недостаточным умением обобщать.

Иногда случается, что ребёнок, усвоив какое-либо слово, не понимает ещё его действительного значения и истолковывает это слово по-своему, в соответствии со своим ограниченным опытом.

Вересаев описывает, как в детстве он был удивлён, когда человек, которого называли сыном кухарки, оказался большим мужчиной с рыжими усами. Он думал, что «сыном» может быть лишь маленький мальчик, придавая, таким образом, этому слову своё, особое значение.

Воспитатель должен следить за тем, чтобы, усваивая новое слово, ребёнок вместе с тем правильно понял его значение. Речь ребёнка приобретает различный характер на разных этапах дошкольного детства. Речь детей младшего дошкольного возраста имеет ещё многие черты, характерные для речи ребёнка раннего возраста.

В значительной мере сохраняется непосредственная связь детских высказываний с восприятием и действием. Малыши говорят, главным образом, о том, что они в данный момент воспринимают и делают. Так, слушая рассказ из книги с картинками, они больше ориентируются на то, что нарисовано на картинке, чем на прослушанный текст. Свои мысли младшие дошкольники обычно выражают короткими предложениями, не связывая их друг с другом. Отвечая на вопросы воспитателя, дети затрудняются в построении связного рассказа.

Звукопроизношение младшего дошкольника ещё несовершенно. Звуки р, л, ш, ж многие трёхлетки ещё не произносят или заменяют другими (например, говорят «Зеня» вместо «Женя», «лука» вместо «рука»). Слоги в словах иногда заменяются или перемещаются (например, «хасир» вместо «сахар»). Это объясняется отчасти неумением владеть своим голосовым аппаратом, отчасти

недостаточным развитием речевого слуха.

Под влиянием правильно организованной воспитательной работы, повседневного общения с взрослыми, игр и специальных занятий дети переходят к более совершенным формам построения речи и овладевают правильным звукопроизнесением.

Речь детей среднего дошкольного возраста становится более богатой по своему содержанию и приобретает более сложное строение, чем у малышей.

Значительно увеличивается словарь ребёнка. Разговоры детей часто относятся уже не к данным, непосредственно воспринимаемым обстоятельствам, а к тому, что было воспринято раньше или же рассказано родителями и воспитателями и другими детьми. Такое расширение речевого общения приводит к изменению строения детской речи. Наряду с названиями предметов и действий дети начинают широко пользоваться различными определениями.

Ребёнок связывает предложения и подчиняет их друг другу в соответствии с характером описываемых явлений. Это изменение в строении речи тесно связано с появлением рассуждающего, логического мышления.

Вместе с тем в речи ребёнка среднего дошкольного возраста наряду с новыми особенностями сохраняются черты предыдущего этапа развития. Несмотря на то что его речь приобретает большую связность, чем у малыша, всё же в ней часто встречаются замещения недостающих существительных указаниями вроде тот, этот, там и т. д.

В звукопроизнесении ребёнок среднего дошкольного возраста достигает больших успехов. Лишь иногда, обычно в результате недостаточно внимательного педагогического подхода к ребёнку, у пятилетних детей встречаются ошибки в произнесении некоторых звуков (чаще всего р и ш).

Беседы воспитателя с детьми, слушание сказок и других произведений детской литературы, разговоры детей в процессе коллективных игр и занятий

являются необходимым условием развития детской речи в этом возрасте.

У детей старшего дошкольного возраста происходит дальнейшее развитие речи. Значительно увеличивается словарь ребёнка (до 3000-4000 слов). Усложняющееся в связи с новыми видами учебных занятий, коллективных игр, трудовых поручений общение с окружающими людьми приводит к обогащению словаря ребёнка и овладению новыми грамматическими формами родного языка.

Вместе с тем обогащение опыта ребёнка, развитие его мышления влияет на изменение строения его речи, в свою очередь побуждает его овладевать новыми, более сложными формами языка.

В фразе выделяются основные и придаточные предложения. Широко используются дошкольником слова, выражающие причинные (потому что), целевые (для того чтобы), следственные (если) связи между явлениями. В отношении ребёнка к собственной речи появляются новые моменты. Старшие дошкольники не только руководствуются в практике речевого общения чувством языка, но и делают первые попытки осознать лежащие в его основе языковые обобщения.

Ребёнок пробует обосновать, почему нужно говорить так, а не иначе, почему это сказано правильно, а это неправильно. Так, шестилетний ребёнок заявляет: «Нельзя говорить: девочка сидела на стуле; это про мальчика или дядю так говорят». Или: «Нельзя говорить: я завтра пошёл в лес; пошёл это когда про вчера, а здесь пойду надо сказать».

При правильной организации воспитательной работы, при проведении специальных занятий по родному языку старшие дошкольники не только научаются связно выражать свои мысли, но и начинают анализировать речь, осознавать её особенности. Это умение сознательно отнестись к собственной речи, сделать её предметом своего анализа, имеет важное значение для подготовки детей к школьному обучению, для последующего овладения

грамотой.

### 1.3 ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

При нарушенной речи у нормально видящих детей и детей с дефектами зрения есть много общих признаков. Одним из них является следующий: нет каких-то особых по своим проявлениям речевых нарушений, свойственных только детям со зрительной патологией, если речь идет о нозологических категориях.

Развитие речи у детей с нарушением зрения происходит в основном так же, как и у нормально видящих. Однако динамика ее развития, овладение чувственной ее стороной, смысловой ее наполненностью у детей с нарушением зрения осуществляется несколько сложнее.

Замедленность формирования речи проявляется в ранние периоды ее развития из-за недостаточности активного взаимодействия детей, имеющих патологию зрения, с окружающими людьми, а также обедненностью предметно-практического опыта детей. В связи с этим наблюдаются специфические особенности формирования речи, проявляющиеся в нарушении словарно-семантической стороны речи, в формализме употребления значительного количества слов с их конкретными чувственными характеристиками. Их употребление детьми бывает слишком узким, когда слово связывается только с одним знакомым ребенку предметом, его признаком, или, наоборот, становится слишком общим, отвлеченным от конкретных признаков и свойств предметов и явлений окружающей жизни.

Нарушение соответствия между словом и образом, вербализм знаний, весьма характерная черта слепых и слабовидящих, преодолевается коррекционной работой, ставящей задачу по предотвращению формализма при

употреблении слов.

Л.С. Выготский писал, что нигде вербализм и голая словесность не пустила таких глубоких корней, как в тифлопедагогике. Постоянно общаясь со слепыми и слабовидящими, надо помнить, что словесные методы часто дают им формальные, вербальные знания, поэтому составляемые слепыми детьми рассказы и, особенно, описания ими конкретных предметов, явлений, ситуаций, чрезвычайно нуждаются в проверке, их конкретизации. Коррекция с помощью наглядных пособий, технических средств, проведения наблюдений и экскурсий, а также применения предметно-практических приемов добывания информации об окружающем мире во многом может снять проблему вербализма, недостаточность описательной стороны речи, отсутствие развернутых высказываний, так как устная речь детей с глубокой патологией зрения часто бывает отрывочна, непоследовательна и бледна в описании явлений.

Только в коррекционных условиях дети с нарушением зрения постепенно преодолевают вербальное употребление слов и формализм знаний.

Накопление словарного запаса и усвоение грамматического строя языка обуславливает развитие связной речи школьников младшего, среднего и старшего возраста. Овладение связной речью детьми с нарушением зрения осуществляется по тем же закономерностям, что и зрячими детьми соответствующего возраста при условии, если связная речь опирается на достаточный запас конкретных представлений.

Дети с глубокими нарушениями зрения не имеют возможности в полном объеме воспринимать артикуляцию собеседника, не имеют четкого образа движения губ во время разговора, из-за чего они часто допускают ошибки при звуковом анализе слова и его произношении.

Наиболее распространенным дефектом речи при слепоте и слабовидении у дошкольников и младших школьников является косноязычие разного характера от сигматизма (неправильное произношение свистящих и шипящих

звуков) до ламбдацизма (неправильное произношение звука «Л») и ротацизма (неправильное произношение звука «Р»).

Трудности, связанные с овладением звуковым составом слова и определением порядков звуков, нередко проявляются в письменной речи. Нарушения звуковой последовательности при написании слов в значительной степени объясняется отсутствием или неполноценностью зрения. Дети при письме из-за недостаточности звукового анализа слова делают пропуски букв, замены или перестановки.

Недостаточность словарного запаса, непонимание значения и смысла слов, делают рассказы детей информативно бедными, им трудно строить последовательный, логичный рассказ из-за снижения количества конкретной информации.

Устная речь детей с нарушением зрения часто бывает, сбивчива, отрывочна, непоследовательна. Они не всегда планируют свои высказывания. К трудностям развития речи детей со зрительной патологией относятся особенности усвоения и использования неязыковых средств общения - мимики, жеста, интонации, являющихся неотъемлемым компонентом устной речи. Не воспринимая совсем или плохо воспринимая зрительно большое количество мимических движений и жестов, придающих одним и тем же высказываниям самые различные оттенки и значения и не пользуясь в своей речи этими средствами, слепые и слабовидящие дети существенно обедняют свою речь, она становится маловыразительной. У этих детей наблюдается снижение внешнего проявления эмоций и ситуативных выразительных движений, что оказывает влияние на интонационное оформление речи, ее бедность и монотонность.

Состояние речи.

В процессе развития речи, как психической функции, у слепых и слабовидящих проявляется некоторая специфика, обусловленная утратой или сужением зрения. Речь ребенка, имеющего речевые и зрительные нарушения,

развивается в неравных условиях по сравнению со зрячими детьми. Речевые нарушения могут усиливаться под влиянием зрительного дефекта, снижается компенсаторная роль речи. Хотя считается, что патология зрения незначительно влияет на формирование звукопроизводительной стороны речи, но из-за нечеткости и неточности или отсутствия зрительного улавливания артикуляционных укладов, общее количество нарушений звукопроизношения достаточно велико. Их проявление может быть объяснено в совокупности с проявлением собственно речевой патологии, моторной несформированностью и недостаточной практикой речевого общения и отсутствием целенаправленной профилактической работы по звуковой культуре в дошкольный период. В силу этих причин у значительной части детей задерживается темп развития речи и проявляется выраженность нарушения речевого статуса в виде несформированности различных языковых систем. Профессор Волкова Л.С. выделяет 4 уровня сформированности речи у этой категории детей. уровень - отмечают единичные нарушения звукопроизношения. уровень - активный словарь ограничен, некоторые затруднения в соотношении слова и образа предмета, употреблении обобщающих понятий, в составлении предложений и особенно развернутых рассказов. Нарушения звукопроизношения более выражены и разнообразны. Фонематический анализ не сформирован анамнез таких детей указывает на незначительное запаздывание начала речи. Множественно встречающиеся фонетико-фонематические нарушения обусловлены состоянием зрения и выступают как вторичный дефект основной патологии. Нарушения, характеризующие данный уровень развития речи, часто встречаются среди слепых и слабовидящих. уровень - экспрессивная речь отличается бедностью словаря. Не сформирована предметная соотнесенность слов, не развиты обобщающие понятия. Связная речь аграмматична, состоит из перечислений одно-двухсложных предложений. Нет развернутых рассказов. Множественные нарушения звукопроизношения. Фонематический анализ и

синтез не развиты. В анамнезе таких детей влияние зрительной недостаточности на развитие подражательной деятельности и ограничение круга общения отмечаются как причины более позднего появления двигательной активности и речевой деятельности. Такой уровень речевого развития нужно квалифицировать как обратимый процесс, временную задержку речевого развития, как вторичный дефект. уровень - самый низкий уровень. Связная речь состоит из отдельных слов. Отмечаются эхолалии. Характерна несформированность всех языковых систем. В психическом развитии отмечается значительное отставание от возрастной нормы. В анамнезе выражено позднее начало речи. В целом, такое состояние речи характеризуется как грубое речевое недоразвитие, сопутствующий дефект, который протекает параллельно с нарушением зрения и оказывает выраженное влияние на формирование психических процессов и познавательной деятельности.

#### 1.4 КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА СО СЛЕПЫМИ И СЛАБОВИДЯЩИМИ ДЕТЬМИ

Коррекционная работа со слепыми и слабовидящими дошкольниками и учащимися начальных классов осуществляется в условиях естественного педагогического процесса. Она строится с учетом ведущих дидактических и специфических принципов для данной группы детей. К последним относятся принципы корригирующего обучения, учет первичных и вторичных дефектов, опора на сохранные анализаторы и создание полисенсорной основы, формирование всесторонних представлений об окружающем с опорой на различные формы вербальной и невербальной деятельности, учет уровней сформированности речи и структуры речевого нарушения, опора на сохранные компоненты речевой деятельности, учет новизны, объема, нарастающей сложности вербального материала.

В процессе коррекционной работы осуществляется комплексное многостороннее воздействие, организуемое силами логопеда, учителя (в школе), тифлопедагога (в детском саду) И воспитателя в системе разнообразных занятий с детьми.

В коррекционной работе огромное значение придается логопедическому воздействию на специально организованных занятиях, которые проводятся дифференцированно, с учетом состояния зрения детей, их речи, способов восприятия и индивидуальных особенностей. В соответствии с этим комплектуются логопедические группы. Из-за специфики и сложности работы со слепыми детьми, занятия с ними значительное время проводятся индивидуально. Преобладающими являются индивидуальные занятия и с детьми, имеющими сложное нарушение речи и несформированность неречевых функций, т. е. находящимися на четвертом речевом уровне.

Воспитателями и тифлопедагогами (учителями школ) совместно с логопедами определяются задачи, направленные на коррекцию речевых нарушений. Коррекционно-логопедические задачи по развитию речевой культуры решаются в игровой, учебной и трудовой деятельности, а также в предметно-практической деятельности, на музыкальных и ритмических занятиях. При организации логопедических занятий со слабовидящими детьми особое внимание обращается на возможность использования имеющегося зрения (дидактический материал необходимой величины, окраски и объемности), используются рельефные картинки, «волшебные мешочки» с набором игрушек, кубики и брусочки для обозначения звуков, построения слогов, слов и предложений.

Огромное значение в работе с этими детьми в целях формирования представлений о многообразии предметного мира. придается природной наглядности. Обязательным элементом занятий должна быть игра, так как у детей с глубокими дефектами зрения (до обучения) значительно позже, чем у

зрячих, формируются предпосылки игровой деятельности. При планировании коррекционно-логопедической работы с детьми, имеющими первый уровень сформированности речи, учитывается их хорошая речевая база, основное внимание обращается на работу по совершенствованию фонетической стороны речи. Проводятся упражнения и игры, способствующие развитию слухового внимания. Учитывая, что у детей с нарушением зрения существенно страдает формирование речедвигательных образов по подражанию, применяются приемы механической постановки звуков, доступные сравнения артикуляции звуков с образами предметов, кинестетические ощущения и т. д., используются элементы занимательности. При планировании логопедической работы с детьми, имеющими второй уровень сформированности речи, учитываются и сохраняются все разделы, применяемые для детей первой группы. Но при этом особое внимание обращается на словарную работу, развитие фонематического анализа и синтеза.

При реализации плана по обучению детей с третьим и четвертым уровнями сформированности речи логопеды (по согласованию с тифлопедагогами и воспитателями) вводят элементы, направленные на коррекцию предметно-практической, игровой и познавательной деятельности. Неотъемлемым должно быть совершенствование моторных навыков, координации, ориентировки в пространстве и конструктивного праксиса. Эта работа увязывается с развитием речевых навыков и формированием соответствующих понятий. В основу ее должно быть положено формирование углубленных представлений и реальных знаний детей об окружающем мире. На этой предметной базе строится развитие их речи. Учитывая особенности слепых и слабовидящих детей этих групп, основное внимание обращают на расширение их словарного запаса, на правильность соотнесенности слова с образом предмета, формирование обобщающих понятий, грамматического строя и связной речи.

В основу работы положено формирование речевых стереотипов, накопление которых строится посредством вычленения обобщающих или контрастных признаков. Накопление словарного запаса, практическое овладение грамматическим строем обеспечивают переход к составлению предложений по картинкам (для слепых - по рельефным картинкам), по опорным словам, а также по представлениям, которые могут быть сформированы у детей об окружающем мире, по описанию своего опыта. В системе логопедических занятий отрабатываются наиболее слабые звенья речевой деятельности детей. Но совместная работа логопеда, воспитателя, тифлопедагога (учителя в школе) создает систему, которая обеспечивает речевую базу для школьного обучения. На сформированной речевой основе логопеды переходят к работе, например, с детьми, имеющими третий и четвертый речевые уровни, по воспитанию навыков правильного звукопроизношения и обучения операциям фонематического анализа и синтеза.

Предметная и речевая база, создаваемая воспитателем и тифлопедагогом, широко используется и совершенствуется на занятиях логопеда. Работа логопеда находит предложение в практике работы по совершенствованию навыков, сформированных на занятиях воспитателя и тифлопедагога. Работа строится на основе совместного планирования с использованием дублирования игровой и речевой картотеки (игры и речевой материал для закрепления навыков правильного звукопроизношения, развития словаря и связной речи).

В целом можно говорить о том, что происходит логопедизация педагогического процесса. В начальных классах она осуществляется в совместной работе учителя, воспитателя на всех этапах обучения грамоте и развития речи. Выделяются программные разделы работы, в процессе реализации которых учитель дифференцированно осуществляет закрепление речевых навыков, усвоенных детьми на логопедических занятиях.

Такая работа (комплексная, коррекционная и методическая) требует от

логопедов не только высокой квалификации, но и специальных знаний о ребенке с глубокими дефектами зрения, об особенностях его развития, способах восприятия и организации различных видов деятельности, а также знания программы обучения в специальной школе.

Проводится работа по устранению нарушений речи типа ринолалии, заикания, нарушений голоса, которые встречаются у слепых и слабовидящих детей. Работа ведется с учетом общепринятых методик, но с опорой на остаточное зрение или специфические способы восприятия (у слепых детей).

## ВЫВОД

Нарушения речи представлены обширно как у слепых, так и у слабовидящих детей, причем у большинства из них эти нарушения затрагивают не столько отдельные, сколько все или почти все компоненты речевой структуры как целостной системы. Степень и качество нарушений различных речевых компонентов у разных групп детей с глубокими дефектами зрения представлены по-разному. Это и определяет различные уровни сформированности речи в большей своей части как системного недоразвития, а также структуры речевого дефекта. Нарушения устной речи у слепых и слабовидящих детей следует рассматривать как сложный дефект, по-разному обуславливаемый влиянием ряда факторов, к числу которых относятся зрительный дефект и время его проявления.

Разнообразие уровней сформированности речи, структуры ее нарушения, а также обуславливающих эти нарушения факторов объясняет и разнообразие динамики совершенствования речи слепых и слабовидящих детей в процессе педагогического воздействия.

Логопедическая работа с данной категорией детей специфическая и комплексная, дифференцированная и многосторонняя. В таких условиях

возрастает компенсаторная роль речи и обеспечивается более прочная база для подготовки детей к школьному обучению. Ранние выявления нарушений речи и организация коррекционной работы способствуют предупреждению дальнейших отклонений в речевом развитии детей (в том числе и в формировании письменной речи). Совершенствование речи стимулирует высокое личностное развитие слепого и слабовидящего ребенка на самых ранних этапах его воспитания.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

### 2.1 ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ, ГИПОТЕЗА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧИ И ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Цель данной работы - рассмотреть особенности развития речи и общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Задачи:

1. Подобрать и описать методики исследования речи дошкольников с нарушением зрения.

2. Провести экспериментальное исследование особенностей речевого развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

. На основании теоретического анализа и эксперимента сделать выводы об особенностях речевого развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

. Предложить рекомендации по развитию речи и общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

Объектом в данной работе выступает развитие речи у детей старшего дошкольного возраста.

Предметом - особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Гипотеза исследования заключается в том, зрительная депривация у детей старшего дошкольного возраста отрицательно сказывается на развитии речи.

В исследовании участвовали 10 детей в возрасте 6 - 7 лет.

База исследования: муниципальное дошкольное образовательное

учреждение - детский сад № 82 г. Мурманск.

Методики исследования:

Методика «Словесные ассоциативные ряды» для исследования чувственных представлений, имеющих в основе понятий, которые ребенок использует в своей речи.

В данной методике использование словесного стимульного материала провоцирует возникновение ассоциаций, характеризующих имеющийся у детей с патологией зрения образ предмета или явления.

Экспериментатор дает инструкцию: «В ответ на каждое из названных мною слов можешь назвать любые слова, которые пришли тебе в голову».

Результаты исследования по методике «Словесные ассоциативные ряды» демонстрируют, что наиболее точные центральные логические реакции даются детьми к словам-стимулам, отражающим конкретные понятия: «письмо», «лес», «гроза», «кровать», «лето».

Методика «Расскажи по картинке», для исследования связной монологической речи, словарного запаса и интонационной окраски речи детей с нарушениями зрения. Ребенку давалось задание придумать рассказ, историю или сказку, опираясь при этом на сюжетную картинку.

## 2.2 РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучение уровня владения детьми с нарушениями зрения коммуникативными средствами осуществлялось с помощью: наблюдения и методик «Словесные ассоциативные ряды», «Расскажи по картинке».

% детей обращаются к партнеру по общению самостоятельно.

% - не вступают в речевой контакт до тех пор, пока он не будет инициирован сверстником или взрослым.

% детей с нарушениями зрения практически не используют развернутые

фразы ни в диалогическом общении, ни в монологическом высказываниях. Демонстрируют речевую пассивность. Их фразы порой неправильно выстроены, речь непоследовательна, сбивчива.

Наблюдения за речевым общением детей с нарушениями зрения позволило так же выявить тенденцию употребления некоторыми детьми слов неадекватно ситуации общения. У 40% детей исследуемой группы в процессе наблюдения не было отмечено случаев использования слов неадекватно ситуации общения. У 60% - такие случаи наблюдались неоднократно.

У значительного количества детей (60%) интонационная окраска речи бедная, маловыразительная.

В таблице 2.1 представлены характеристики детей по степени общения в коммуникативных ситуациях.

Таблица 2.1.

Общительность детей с нарушениями зрения в коммуникативных ситуациях

Общительность детей с нарушениями зрения	Количество детей с нарушениями зрения	
	Абсолютное число	В %
Общительные	3	30
Не очень общительные	5	50
Необщительные (малообщительные, замкнутые)	2	20

Тридцать процентов детей были отмечены как очень общительные, предпочитающие постоянное взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Пятьдесят процентов детей не очень общительные, они в равной степени могут играть и с детьми и одни, общаются лишь с небольшим количеством детей.

Двадцать процентов - охарактеризованы как необщительные, замкнутые, предпочитающие играть одни, отдельно от других детей.

В ходе наблюдения было установлено, что дети с нарушениями зрения плохо владеют коммуникативными действиями саморегуляции, то есть управления своим поведением. Излагая свои мысли, они говорят громко, перебивают друг друга, не следят за своими жестами.

При общении дети не обращают внимания на реплики друг друга. Диалог как форма общения, является преобладающей у детей исследуемой группы, но значительная часть информации которой обмениваются дети, обычно остается невоспринятой, что отрицательно влияет на ход и результаты общения.

В таблице 2.2 представлены результаты наблюдений за общением детей с нарушениями зрения.

Таблица 2.2.

Результаты наблюдений за общением детей с нарушениями зрения

Основные критерии наблюдения	Использование развернутой фразы в высказываниях и при передаче информации			Способность инициировать контакт		Адекватность используемых слов		Богатство интонационной окраски речи и невербальных проявлений		Адекватность интонационной окраски речи и невербальных проявлений	
	часто	редко	не используется	способен	способен в редких случаях	всегда адекватно	есть случаи неадекватного использования	богатая, разнообразная	бедная, невыразительная речь	неадекватность интонирования и невербальных средств	адекватность невербальных проявлений интонирования
Количество детей (в %)	40	40	20	60	40	40	60	40	60	30	70

В результате проведенного исследования установлено. Что большинство детей имеют недостаточный уровень владения коммуникативными средствами.

Для выявления особенностей представлений дошкольников с нарушениями зрения о предметах и явлениях окружающего мира была использована методика «Словесные ассоциативные ряды».

Исследовалось содержание некоторых конкретных и абстрактных понятий используемых детьми в речи, с помощью подбора ассоциативных рядов слов, раскрывающих данные понятия.

Возникающие ассоциации позволяют выявить также «скрытые следы аффекта» (А. Р. Лурия), отражая эмоциональную реакцию ребенка.

Например, на слова - стимул «лес» давали ассоциации: «деревья, трава, зверье всякое и грибы собирают».

Логические связи между словом-стимулом и словом-реакцией, раскрываемые в свободных ассоциациях, свидетельствуют о том, что у части детей имеются устойчивые представления об описываемых явлениях. Как правило, дети давали несколько ассоциаций, иногда дополняя их кратким описанием собственных действий.

Для исследования устной монологической речи, словарного запаса, оценки адекватности и богатства интонационной окраски речи была использована методика «Рассказы по картинке».

Анализ полученных результатов позволяет отметить преобладание в исследуемой группе детей отрицательных качеств рассказов по картинке. У 20% детей рассказ был представлен в виде описания фрагментов картинки и сравнения элементов. При построении сюжета только 20% детей с нарушениями зрения демонстрируют подход к сюжетосложению.

В рассказах 60% детей отсутствует целостность, не прослеживается логика событий, возникший первоначально сюжет теряется, и рассказ приобретает форму описания или перечисления элементов картинки. Большинство рассказов детей с нарушениями зрения остаются незаконченными при завершении повествования прослеживается тенденция стереотипизации речи. Самостоятельное ведение всего рассказа отмечалась только у 30% детей. Остальным 70% детей требовалась периодическая помощь экспериментатора в течение всего рассказа. Богатая и адекватная интонационная окраска речи

наблюдалась у 30 % детей, главным образом у тех, кто пытался наиболее ярко и эмоционально описать и охарактеризовать героев своего рассказа, переживал события происходящее с героями истории.

### 2.3 ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЯМ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Коррекционную направленность логопедических занятий определяют:

- . Использование специальной наглядности, крупной фронтальной (до 15-20 см) и дифференцированной индивидуальной (от 1 до 5 см); использование фонов, улучшающих зрительное восприятие при демонстрации объектов; преобладание пособий красного, оранжевого, желтого цвета, подставок, позволяющих рассматривать объекты в вертикальном положении;

- . Выбор методов и приемов с учетом не только возрастных и индивидуальных возможностей, но и состояния зрительных функций, уровня развития восприятия, периода лечения. Быстрая утомляемость детей требует смены деятельности. Как обязательная часть любого занятия вводятся физкультминутки;

- . Индивидуальный и дифференцированный подход с учетом рекомендаций тифлопедагога, уровня развития и возможностей ребенка. В индивидуальной работе необходимо учитывать остроту зрения и в зависимости от этого возможности ребенка, скорость вхождения в контакт в процессе обучения, темп выполнения задания, реакцию на оценку деятельности, устойчивость внимания;

- . Создание условий для лучшего зрительного восприятия при проведении фронтальных занятий с детьми, размещение наглядного материала на фоне других объектов. Следует рассаживать детей как можно ближе к рассматриваемому объекту, использовать индивидуальную наглядность для

детей с низкой остротой зрения.