

Бухарская Вероника Игоревна

студентка

Асмаловская Оксана Анатольевна

соискатель, старший преподаватель

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

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ НАРУШЕНИЯХ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности речевого развития детей с нарушениями зрения. Представлены приемы коррекционной работы по развитию речи данной категории детей.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, слабовидящие дети, речь, развитие речи, коррекция, дефекты произношения, артикуляция.

Формирование речи у зрячих и незрячих людей осуществляется принципиально одинаково, но отсутствие или снижение зрения нарушает взаимодействие трех основных анализаторных систем: слуховой, кинестетической и зрительной. По этой причине происходит необходимая реконструкция связей. Было замечено, что овладение языком у слабовидящих и слепых детей происходит так же как и у зрячих. Однако из-за нарушения деятельности зрительного анализатора часто имеются особенности, которые проявляются в том, что языковое развитие этих детей не укладывается в возрастные рамки.

Проблема нарушений речи у детей с глубокими дефектами зрения в логопедическом плане, судя по малочисленным литературным данным, ни в один из периодов развития дефектологии серьёзно не исследовалась и не разрабатывалась. Лишь с 20–30-х годов XX века появились единичные работы по логопедии, специально посвященные нарушениям речи у слабовидящих детей. Однако долгое время это происходило в основном в плане изучения нарушений звукопроизношения. Только в 60–70-е годы в логопедии появился ряд работ, посвященных

природе общего недоразвития речи и речевых и языковых нарушений. Комплексный анализ нарушений детской речи, созданный в логопедии, послужил основой для иного взгляда на аспекты, которые также считались важными для понимания природы нарушений речи у слабовидящих детей.

Л.С. Волкова выделяет четыре группы слабовидящих детей по речевым характеристикам.

Первый уровень: отмечаются единичные нарушения звукопроизношения, что не позволяет рассматривать его в качестве речевой нормы (15,4% обследованных детей).

Второй уровень: наблюдается низкий объём активного словаря и ошибки в соотношении слова и образа предмета, использовании обобщенных понятий и грамматических категорий, построении предложений и развернутых рассказов. Трудности произношения у детей на этом уровне выражаются в различных типах, таких как сигматизм, ротацизм, ламдацизм, парасигматизм, и параламдацизм и пр. Также наблюдается отсутствие акустико-фонетической дифференциации звуков и фонематических представлений. Фонематический анализ не сформирован (36,4% детей).

Третий уровень: экспрессивная речь характеризуется лексической бедностью. Знания о соотношении слов-объектов и обобщенных понятий находятся на низком уровне. Связная речь аграмматична, состоит из перечислений и однодвухсловных предложений. Отсутствует длинная сюжетная линия. Множественные нарушения в произношении звуков. Слабо сформирована слуховая и произносительная дифференциация звуков.

Низкий уровень формирования анализа и синтеза фонем (40% детей).

Четвертый уровень: крайне ограниченная экспрессивная речь, со значительными нарушениями в соотношении слов с предметными образами и обобщающими их понятиями. Связные высказывания состоят из отдельных слов. Наблюдается эхολалия. Процессы анализа и синтеза фонем развиты слабо (8,5% детей).

Таким образом, слабовидящие дети часто имеют плохо сформированную речевую функциональную систему, ограниченный словарный запас и

искаженное понимание смысловых аспектов речи. Характерным признаком является своеобразный вербализм, эхолоалия на фоне ограниченного словарного запаса.

Работа логопеда со слабовидящими детьми требует знания офтальмологии, тифлопедагогике, владения соответствующими методами обучения и использования наглядных пособий.

В системе занятий осуществляется комплексный подход к коррекции нарушения развития детей силами логопеда, тифлопедагога, воспитателя и ряда других специалистов. Это обеспечивает активизацию сохранных анализаторов и развитие проприоцептивной чувствительности у детей с сенсорными нарушениями.

Коррекционная направленность логопедических занятий имеет широкую направленность, в отличие от традиционных методов работы:

- использованием специальных наглядных пособий, больших фронтальных (не более 15–20 см) и дифференцированных индивидуальных наглядных пособий (1–5 см);

- использование фонов, усиливающих зрительное восприятие при демонстрации предметов;

- использование красных, оранжевых и желтых пособий и подставок, позволяющих рассматривать объект в вертикальном положении.

Выбор методов и приемов с учетом возраста и индивидуальных способностей, а также состояния зрительных функций, степени развития восприятия и длительности лечения. Быстрая утомляемость у детей требует частой смены видов деятельности. Физкультминутки вводятся как обязательная часть каждого занятия.

Индивидуальный и дифференцированный подход с учетом рекомендаций тифлопедагога, уровня развития и способностей ребенка. При индивидуальной работе необходимо учитывать остроту зрения ребенка и его соответствующие способности, скорость контакта в процессе обучения, темп работы, реакцию на оценку деятельности и устойчивость внимания.

На фронтальных занятиях с детьми следует создавать условия для лучшего зрительного восприятия, размещать наглядные материалы на фоне других предметов. Следует посадить ребенка как можно ближе к предмету и использовать индивидуальные наглядные материалы; размещать на доске одновременно не более 8–10 предметов размером 10–15 см и не более 5 предметов размером 20–25 см. Размещать объекты следует так, чтобы они выделялись и были видны по отдельности, не сливались в одну линию или пятно.

Требования для полного и точного распознавания объектов в демонстрации:

- 1) выбор подходящего фона;
- 2) выбор наиболее подходящих цветов;
- 3) ребенок с окклюзией при демонстрации находится на стороне доски с открытыми глазами;
- 4) педагог находится на правой стороне доски, всегда лицом к детям;
- 5) использование предметов на картинке с четкими очертаниями;
- 6) непрерывная зрительная нагрузка должна длиться не более 10 минут.

Важнейшей частью всей системы коррекционной работы является игровая деятельность. К ней относятся игры и упражнения, адаптированные дидактические игры и пособия, способствующие развитию слухового внимания.

Еще одна важная часть работы логопеда – подготовка ребенка к обучению грамоте, включающая такие задачи как:

- повышение интереса к занятиям;
- уточнение и расширение представлений об окружающем мире; развитие речи;
- коррекция слуховых недостатков и развитие фонематического слуха;
- укрепление мышц артикуляционного аппарата и развитие навыков четкого артикулирования звуков;
- развитие зрительного восприятия и пространственной ориентации;
- координация мелких мышц кистей рук.

На индивидуальных занятиях детей учат последовательно называть картинки, выкладывая их в ряд слева направо, переходя на нижний ряд возвращать взгляд на первую картинку слева.

Во многих пособиях по автоматизации звуков картинки расположены рядами, логопед помогает ребенку найти и назвать нужную картинку, показывает ее указкой.

Для подготовки к обучению грамоте слабовидящим детям нужно уметь производить слоговой и звуковой анализ. Деление слов на слоги сопровождается отбиванием такта рукой;

Чтобы максимально облегчить детям понимание и усвоение учебного материала, используются традиционные цветные символы для обозначения звуков: красный – гласный звук, синий – твердый согласный, зеленый – мягкий согласный.

Необходимо учитывать особенности процесса чтения и письма в условиях зрительной депривации.

Что касается процесса чтения в состоянии слепоты, то зрительный тип восприятия сменяется преимущественно тактильными ощущениями благодаря функционированию компенсаторных механизмов. Таким образом, чтение происходит путем установления новых связей между звуковым, речевым и тактильным языком.

Отметим трудности, возникающие при овладении процессом чтения:

– фонематические, обусловленные недоразвитием фонематических представлений о звуковой структуре слова;

– тактильные: из-за дефектов тактильного восприятия целых слов, написанных рельефно-точечным шрифтом.

– семантические: из-за недоразвития грамматического обобщения. Слабые процессы синтеза в предложениях, что неизбежно приводит к плохому пониманию прочитанного.

– аграмматические – из-за недоразвития грамматической структуры и отсутствия морфологического и синтаксического обобщения.

Слепые дети часто страдают тяжелыми нарушениями примитивной речи в форме дислексии. Существует тактильная дислексия

Незрячим, страдающим этой формой дислексии, остается недоступным интерпретация рельефных точек, их соотнесение с той или иной буквой.

В научной литературе описаны этапы формирования навыка чтения:

- овладение звуко – буквенными обозначениями;
- послоговое чтение;
- становление синтетических приемов чтения;
- синтетическое чтение.

Процесс освоения звукобуквенных обозначений слепыми детьми должен начинаться с познания звукового аспекта речи, их различения и выделения. Только после этого можно предлагать незрячим тактильно воспринимать рельефно-точечные буквы.

Назовем функции, от которых зависит успешность процесса чтения и формирование которых необходимо предусмотреть в методической системе обучения грамоте незрячих:

- фонематическое восприятие, проявляющееся в дифференциации фонем;
- фонематический анализ, проявляющийся в возможности выделения звуков из речи;
- нормальная кожная чувствительность и достаточно развитая мелкая моторика руки.
- тактильный анализ и синтез (отражается в способности обнаруживать сходства и различия между буквами).
- пространственное восприятие.
- тактильный мнестис, проявляющаяся в способности запоминать тактильные образы букв.

При чтении слогов единицей тактильного восприятия является отдельная буква, а не все слово или слог (ребенок тактильно воспринимает первую букву слога и ассоциирует ее со звуком, затем тактильно воспринимает вторую букву слога и только потом синтезирует буквы в единый слог).

На этом этапе, следует учитывать, что слепые дети читают очень медленно, скорость их чтения зависит от следующих факторов :

- сложности читаемого слова (чем сложнее слог, тем медленнее темп).
- сложности изображения букв в слоге (они представлены различными сложными вариантами расположения точек).

В школах для детей с нарушениями зрения чтение вслух является одним из средств оптимизации понимания прочитанного, поэтому его следует как можно чаще использовать в процессе обучения грамоте.

Таким образом, трудности, возникающие на этапе слогового чтения из-за особенностей познавательной деятельности ребенка, значительно снижают скорость прохождения этого этапа.

Как показывает практика, прохождения слепым ребенком этапа синтетического чтения имеет качественное своеобразие – чтения целых слов (групп слов) свидетельствует о значительных трудностях в процессе понимания прочитанного. В силу особенностей познавательной деятельности слепого ребёнка значительную трудность вызывает необходимость на данном этапе чтения одновременно осуществлять синтез слов в предложении и синтез фраз в контексте. Особенности активного и пассивного словаря слабовидящих детей, наличие несовпадения слов и образов также затрудняют понимание прочитанного.

В условиях, когда зрительное восприятие заменяется тактильным, процесс письма, который является сложной формой речевой деятельности и имеет многоступенчатую структуру, осуществляется работой речедвигательного, речеслухового, двигательного, тактильного и общедвигательного анализаторов.

В процессе письма наблюдается не только тесное взаимодействие всех анализаторов, но и их взаимозависимость. Важно понимать тесную взаимосвязь между процессами письма и говорения. Связь между этими двумя процессами настолько сильна, что письмо возможно только на основе достаточно высокого уровня развития устной речи. При этом уровень развития способности ребенка к письму, независимо от зрительной функции, определяется уровнем сформированности специфических речевых и неречевых функций: слуховой

дифференциации звуков, сформированностью лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Завершающим этапом сложного процесса преобразования устной речи в письменную является появление автоматизированных движений руки, которым предшествует целый ряд различных операций, происходящих в процессе овладения письмом в развернутом виде.

При овладении письмом незрячими школьниками многочисленные операции можно представить как серию действий: побуждение, мотивация, задача, составление устного плана письменного высказывания, соотнесение написанного с замыслом, деление предложений на слова, анализ звуковой структуры слова, соотнесение выделенной из слова фонемы с ее тактильным образом, воспроизведение с помощью движений руки тактильного образа буквы, кинестетический контроль.

Одна из самых распространенных трудностей, с которой сталкиваются слепые ученики в процессе обучения письму, связана с анализом звуковой структуры слов, то есть с необходимостью определить звуковую структуру слов, порядок и расположение каждого звука. Отсутствие координации между речевым, слуховым и речедвигательным анализаторами, низкий уровень развития фонематического слуха и медлительность анализа, встречающиеся у большинства незрячих первоклассников, затрудняют звуковой анализ слов, что в свою очередь усложняет процесс обучения письму.

Для слепых первоклассников значительные трудности представляет процесс соотнесения фонем, выделенных из слов, с тактильным образом конкретной буквы, которую необходимо отличать от других букв. Низкий уровень сформированности тактильного анализа и синтеза, пространственного представления и кожной тактильной чувствительности у большинства незрячих школьников вызывает особые трудности при различении похожих букв и букв, отличающихся только одной точкой.

Для незрячих детей моторные манипуляции в процессе письма, то есть воспроизведение тактильного образа буквы грифелем, являются сложной задачей.

Моторные операции – это те, которые происходят одновременно с движениями руки. У слепых детей процесс письма находится исключительно под моторно-сенсорным контролем, в то время как у зрячих детей он находится под двойным моторно-сенсорным и зрительным контролем. Это объясняется тем, что для того, чтобы незрячий ученик увидел написанное, он должен перевернуть бумагу и найти написанное с помощью осязания.

Определенной проблемой для слепых учеников является зеркальный характер письма по отношению к чтению, что приводит к большому количеству инверсий и смещению букв. Кроме того, дети могут путать буквы в процессе письма из-за неправильного расположения точек, что приводит к пропуску (перекалыванию) точек. Ошибки возникают и тогда, когда ученик правильно воспроизводит количество точек и их позицию (в правом или левом ряду), но не оставляет интервала между ними.

Кроме наличия у незрячих школьников затруднений в овладении процессом письма, обусловленных своеобразием их познавательной деятельности, достаточно часто встречаются нарушения письма в виде различного вида дисграфий, вызванных недоразвитием или распадом высших психических функций.

При наличии у обучающихся с нарушениями зрения стойких нарушений письма в виде различного вида дисграфий, т. е. частичного специфического нарушения процесса письма, необходимо проведение комплексной коррекционно-развивающей работы с привлечением специалиста по работе с детьми с нарушениями речи.

Таким образом, при глубоком нарушении зрения, которое заменяет зрительное восприятие тактильным и делает процесс чтения и письма творческим, крайне необходимо использовать методику, учитывающую не только современные подходы к процессу обучения чтению и письму, но и особенности познавательной и учебной деятельности слепых и слабовидящих школьников.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей: учеб.-метод. пособие / Л.С. Волкова; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Л., 1991. – 44 с.
2. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособ. для студентов вузов / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2000. – 237 с.
3. В.И. Селиверстов Логопедия: методическое наследие: пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / В.И. Селиверстов, Л. Г. Парамонова; под ред. Л.С. Волковой. – В 5 кн. – М.: Владос, 2007. – 479 с.
4. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.