

*Сухина Екатерина Андреевна*

студентка

*Научный руководитель*

*Лещенко Светлана Геннадьевна*

канд. психол. наук, доцент,

доцент, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Тульский государственный  
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»  
г. Тула, Тульская область

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

*Аннотация:* в статье рассматривается актуальная проблема специфики речевого развития в условиях зрительной депривации. В работе представлены результаты сравнительного эмпирического исследования, направленного на выявление качественных и количественных отличий активного словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и их нормально видящих сверстников. В качестве методов исследования использовался авторский диагностический комплекс, включающий методики «Семантические поля», «Подбор признаков», «Подбор противоположностей» и модифицированный эксперимент «Словесные ассоциации». Установлено статистически значимое отставание экспериментальной группы по всем показателям. Качественный анализ выявил характерные особенности: фрагментарность и конкретность смысловых полей, бедность атрибутивной лексики, трудности актуализации антонимов и преобладание синтагматических ассоциаций. На основе результатов обоснованы основные направления коррекционно-развивающей работы, базирующейся на принципах полисенсорного интегративного подхода и системного формирования лексикона.

**Ключевые слова:** нарушения зрения, старшие дошкольники, активный словарный запас, лексическое развитие, семантическое поле, антонимические отношения, полисенсорное восприятие, тифлопсихология, коррекция речи.

Современная образовательная политика, нацеленная на учет индивидуальных особенностей и совместное обучение, предъявляет высокие требования к качеству психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи особенно важно изучение закономерностей речевого развития у детей с нарушениями восприятия, в частности, со слабым зрением. Речь является не только средством общения, но и важнейшим орудием компенсации нарушений, опосредования познавательной деятельности и приспособления к жизни в обществе.

Формирование зрительного образа обеспечивает одновременность, целостность и предметность восприятия, что составляет чувственную основу для усвоения значения слова. Нарушение или глубокое ограничение зрительной функции ведет к обеднению чувственного опыта, что создает особые условия для развития словаря. Наиболее уязвимой оказывается активная часть словаря – совокупность слов, которые ребенок свободно и правильно извлекает из памяти для построения самостоятельного высказывания. Его качественные и количественные характеристики напрямую влияют на успешность учебной деятельности и включения в общение [2].

Таким образом, целью данного исследования стало выявление и упорядочение качественных и количественных особенностей активного словаря у старших дошкольников с нарушениями зрения.

Задачи исследования:

- провести сравнение успешности называния предметов, действий и признаков у детей с нарушениями зрения и их нормально видящих сверстников;
- изучить особенности смысловых отношений (синонимии, антонимии) и связей по смежности в словаре испытуемых;
- выявить характерные ошибки и способы выбора слов у детей экспериментальной группы;

---

– разработать практические рекомендации по обогащению активного словаря в рамках коррекционно-развивающих занятий.

### Методы исследования.

Исследование построено как сравнительное. В нем приняли участие 24 ребенка в возрасте 5,5–6 лет.

Экспериментальная группа (ЭГ): 12 воспитанников (7 мальчиков, 5 девочек) детского сада. У всех детей заключение психолого-медицинско-педагогической комиссии: тяжелые нарушения зрения (амблиопия высокой степени, слабовидение). Острота зрения в очках – от 0,05 до 0,2.

Контрольная группа (КГ): 12 детей (6 мальчиков, 6 девочек) без неврологических и глазных заболеваний, посещающих обычную группу детского сада №456.

Для диагностики использовался специально составленный набор методик.

1. Методика «Семантические поля» – называние пяти слов по заданным темам («Животные», «Одежда», «Профессии», «Транспорт»). Оценивалось общее количество и разнообразие названий.

2. Методика «Подбор признаков» – подбор трех прилагательных к пяти заданным словам («яблоко», «собака», «дом», «зима», «машина»). Фиксировалось количество и смысловое разнообразие признаков.

3. Методика «Подбор противоположностей» – подбор слов с противоположным значением к десяти заданным словам (прилагательные, существительные, глаголы). Оценивалась правильность и быстрота ответа.

4. Модифицированный эксперимент «Словесные ассоциации» – реакция на десять слов-стимулов. Анализировался тип связей (по смежности / по сходству-противоположности), время реакции и общее количество ответов.

Для статистической обработки результатов использовался U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок.

### Результаты и их обсуждение.

Сводные количественные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные результаты выполнения диагностических заданий  
(медианы и размахи)

Показатель/Группа	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)	Уровень значимости
«Семантические поля» (кол-во слов)	16 [14; 18]	24 [22; 26]	p < 0,001
«Подбор признаков» (кол-во признаков)	8 [6; 9]	13 [12; 14]	p = 0,002
«Подбор противоположностей» (% верных)	50% [40%; 60%]	90% [85%; 95%]	p < 0,001
«Словесные ассоциации»:			
Продуктивность (слов/мин)	7,5 [6; 9]	3 [11; 15]	p = 0,001
Доля связей по сходству-противоположности (%)	25% [20%; 30%]	65% [60%; 70%]	p < 0,001

Статистический анализ подтвердил наличие значимых различий между группами по всем основным параметрам. Качественный анализ записей бесед выявил следующие специфические черты словаря детей ЭГ:

Конкретность и отрывочность смысловых полей. Названия часто ограничивались бытовыми, доступными для осознания предметами. Например, в категории «Транспорт» чаще всего звучали «машина», «автобус», тогда как в КГ встречались «вертолет», «тепловоз». При попытке назвать «Профессии» четверо детей из ЭГ сказали «доктор» и замолчали, что показывает трудности подбора ряда слов.

Ограниченност и шаблонность слов, обозначающих признаки. Подбор прилагательных отличался бедностью и использованием самых частых, оценочных слов. Слово-стимул «зима» вызвало в ЭГ реакции «холодная», «белая»; в КГ – «морозная», «вьюжная», «пушистая». Для «яблока» в ЭГ использовались «красное», «вкусное», в КГ – «сочное», «хрустящее», «душистое».

Нарушение связей противоположности. Задание на антонимы выявило стратегию добавления частицы «не» («высокий – невысокий» – 6 случаев в ЭГ), замену словом из другой пары («широкий – низкий») или ответ по смежности («утро – завтрак»). В КГ ошибки были редки и случайны.

Преобладание ассоциаций по смежности. Ответы детей ЭГ чаще строились по принципу «слово-стимул + слово-продолжение фразы»: «собака – лает», «хлеб – есть». В КГ преобладали связи по сходству и противоположности, указывающие на системность словаря: «собака – кошка», «хлеб – еда», «высокий – низкий».

Явление словесного повторения. В своих высказываниях дети ЭГ иногда повторяли сложные слова или фразы, услышанные от взрослого, без полного понимания их смысла, что говорит о формальном усвоении части слов.

Полученные данные согласуются с представлением о том, что недостаток зрительной информации приводит к неполноте чувственного образа, необходимого для формирования точного значения слова [5]. В условиях слабого зрения слово часто лишается своей чувственной основы и усваивается как речевой ярлык, слабо связанный с разнообразными зрительными, пространственными и ситуативными признаками. Это объясняет бедность слов, обозначающих признаки, и трудности с обобщением.

Направления коррекционно-развивающей работы.

На основе выявленных особенностей предлагается система работы, объединяющая несколько направлений.

Создание многочувственных образов слова. Каждое новое понятие должно быть изучено с помощью всех сохранных органов чувств. Например, при знакомстве со словом «шершавый» создается тактильная коллекция (наждачная бумага, кора дерева), проводится сравнение с «гладким»; слово четко произносится и включается в фразы («Найди самый шершавый предмет»).

Планомерное расширение групп слов по смыслу. В рамках одной темы («Овощи») не просто перечисляются названия, а активно добавляются слова-

действия («сажать, расти, созревать, собирать, резать») и слова-признаки («свежий, консервированный, хрустящий, горький, грунтовый»).

Формирование системных связей между словами через игру. Использование обучающих игр на установление обобщающих названий («Четвертый лишний» с рельефными карточками), подбор близких по смыслу слов («печальный – грустный») и противоположностей («легкий – тяжелый» с реальными предметами разного веса).

Побуждение к осмыслению языка. Обсуждение с детьми значений слов, со-ставление «семей родственных слов». Создание ситуаций, где точность выраже-ния мысли важна для успеха (объяснение товарищу, описание потерянной вещи).

Эффективность работы обеспечивается ее постоянством и включенностью во все режимные моменты при согласовании действий воспитателя, учителя-де-фектолога и логопеда.

#### Заключение.

Проведенное исследование позволило установить, что активный словарь стар-ших дошкольников с нарушениями зрения отличается не только меньшим объе-мом, но и качественным своеобразием. Это проявляется в ограниченности и кон-кретности смысловых полей, бедности слов, обозначающих признаки, неумении подбирать противоположности и преобладании ассоциаций по смежности. Указан-ные особенности вызваны недостатком зрительных впечатлений при формирова-нии многостороннего чувственного образа, лежащего в основе значения слова.

Практическая польза работы заключается в разработке диагностических ма-териалов, учитывающих специфику речевого развития при нарушениях зрения, и в предложении системы коррекции, основанной на принципах совместной ра-боты разных чувств и планомерного формирования словаря. Использование дан-ного подхода в условиях специализированного детского сада поможет преодо-леть отставание в развитии словаря, что необходимо для подготовки к школе и успешного вхождения в коллектив сверстников. В настоящее время подготовка педагогов и психологов должна включать углубленное знакомство с особенно-стями речевого развития при нарушениях восприятия и освоение практических

способов его исправления, что соответствует задачам построения подлинно доступной образовательной среды.

### ***Список литературы***

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Лубовский В.И. Специальная психология: учеб. пособие / В.И. Лубовский. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2013. – 464 с.
3. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособие / Л.И. Плаксина. – М.: Рос. акад. образования, 1999. – 112 с.
4. Солнцева Л.И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения / Л.И. Солнцева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – №3. – С. 45–52.
5. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с. EDN QTNLOV
6. Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей / Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1968. – 319 с.