

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-медико-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» – название 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.

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 осязания 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.

Ограниченность 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, составление «семей родственных слов». Создание ситуаций, где точность выражения 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-дефектолога и логопеда.

Заключение.

Проведенное исследование позволило установить, что активный словарь старших дошкольников с нарушениями зрения отличается не только меньшим объемом, но и качественным своеобразием. Это проявляется в ограниченности и конкретности смысловых полей, бедности слов, обозначающих признаки, неумении подбирать противоположности и преобладании ассоциаций по смежности. Указанные особенности вызваны недостатком зрительных впечатлений при формировании многостороннего чувственного образа, лежащего в основе значения слова.

Практическая польза работы заключается в разработке диагностических материалов, учитывающих специфику речевого развития при нарушениях зрения, и в предложении системы коррекции, основанной на принципах совместной работы разных чувств и планомерного формирования словаря. Использование данного подхода в условиях специализированного детского сада поможет преодолеть 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 особенностями 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.