

НАПРАВЛЕНИЯ И ПРИЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

*Работа представлена кафедрой дошкольной дефектологии
Московского педагогического государственного университета.*

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, профессор С. Н. Шаховская

В статье определяется содержательная направленность и приемы логопедической работы по формированию лексики дошкольников с нарушением зрения, приводятся конкретные дидактические игры, используемые в работе с дошкольниками в условиях специального дошкольного учреждения IV вида.

***Ключевые слова:** направления и приемы логопедической работы, лексика, дидактические игры, дошкольники с нарушением зрения.*

I. Kosheleva

BASIC DIRECTIONS AND METHODS OF LOGOPEDIC WORK ON FORMING VOCABULARY OF ELDER PRESCHOOLERS WITH VISUAL IMPAIRMENT

The content directivity and methods of logopedic work on forming vocabulary of preschoolers with visual impairment are defined in the article. The concrete didactic games used in the work with preschoolers in conditions of a special four type preschool institution are given.

***Key words:** basic directions and methods of logopedic work, vocabulary, didactic games, preschoolers with visual impairment.*

Современный этап развития логопедии характеризуется обращением к изучению особенностей формирования речи и речевых нарушений у детей с различными отклонениями. Это выражается, в частности, и в возрастании интереса к исследованию лексики у детей с нарушениями зрения. В системе коррекционно-воспитательных мер по развитию речи у таких детей первоочередная

задача – обогащение словарного запаса, базирующегося на усвоении предметного мира. Без овладения словарем невозможно овладеть речью как средством общения и орудием мышления. Ранний и дошкольный возраст наиболее восприимчивый и чувствительный в отношении развития речи в особенности. Вследствие этого формирование лексики у дошкольников требует пристального внима-

ния. В общем плане ее отражение имеется в исследованиях Л. С. Волковой, В. П. Ермакова, З. Г. Ермолович, С. Л. Жильцовой, Н. С. Костючек, А. Г. Литвака, А. Л. Лукошевичине, Л. И. Плаксиной, Т. П. Свиридюк, Л. И. Солнцевой и др. Доказано, что в силу нарушения взаимодействия трех ведущих анализаторных систем (слуховой, зрительной, тактильной) у детей часто проявляется своеобразие речевого развития, которое выражается в том, что оно не укладывается в обычные возрастные границы.

В логопедии, специальной педагогике и психологии углубленно не изучалась проблема формирования лексики у дошкольников с глубокими нарушениями зрения. Разработка методов и приемов предупреждения и коррекции системных нарушений речи у детей с патологией зрения приобретает все большую актуальность. Нарушение зрительного восприятия у детей с глубокой патологией зрения ведет к медленному и искаженному формированию представлений, что, в свою очередь, сказывается на развитии лексики. Существующая система работы в специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушением зрения не создает условий, обеспечивающих полноценное лексическое развитие ребенка. В настоящее время не определена в полной мере система работы по формированию лексики с учетом зрительного дефекта, нет методических разработок, что затрудняет педагогический процесс дефектологов. Д. М. Маллаев, изучив игры слепых и слабовидящих детей, подчеркивал, что необходимо больше и четче показывать, как учить детей, опираясь на их социальный опыт [3].

Процесс формирования лексики проходит под организующим началом взрослых и осуществляется во всех видах деятельности. В дошкольном возрасте среди всех видов деятельности особое место в лексической работе занимает игра. Исследования педагогов и психологов показали эффективность обучения с помощью игры. Именно дидактическая игра позволяет соединить в себе игру и обучение. В период дошкольного возраста дети фактически лишь в игре получают возможность трансформации окружающего мира в соот-

ветствии со своими желаниями. Игра, как утверждает Д. Брунер, является источником удовольствия для ребенка и способствует его безболезненной адаптации к условиям социальной жизни в дальнейшем [1]. Состояние проблемы игровой деятельности, отсутствие модели организации и руководства различными видами игр не позволяют эффективно использовать игру как средство коррекции и компенсации первичного и вторичного дефектов, физического и психического развития детей с нарушением зрения.

Таким образом, недостаточная разработанность проблемы в теории и практике логопедии, ее несомненная педагогическая и социальная значимость позволяют считать исследование актуальным.

Цель исследования – разработать направления, содержание и приемы логопедической работы по формированию лексики у старших дошкольников с нарушением зрения с использованием дидактической игры.

Наиболее существенные результаты исследования, полученные лично автором, заключаются в том, что:

- выявлены своеобразные, вариативно выраженные особенности лексики старших дошкольников с сохранным и нарушенным зрением на основе изучения понимания и употребления ими лексических единиц;
 - проанализировано влияние нарушенного зрительного восприятия на усвоение лексики детьми дошкольного возраста с нарушением зрения;
 - разработаны и апробированы коррекционные направления, содержание и приемы логопедической работы, направленные на формирование лексики у старших дошкольников с нарушением зрения в условиях детского сада.
- Научная новизна исследования:
- представлены новые данные, характеризующие лексику старших дошкольников с нарушениями зрения;
 - разработаны и апробированы научно обоснованные направления, содержание и приемы логопедической работы по формированию лексики дошкольников с нарушением зрения на основе использования дидактической игры в условиях детского сада.

Теоретическая значимость исследования:

- уточнены данные о детях с нарушениями зрения;

- расширены данные об особенностях нарушений лексики слабовидящих детей старшего дошкольного возраста;

- проанализировано влияние нарушенного зрительного восприятия на усвоение лексики у старших дошкольников с нарушением зрения;

- определены и реализованы направления и приемы коррекционно-логопедической работы формирования лексики у дошкольников с нарушением зрения с использованием дидактической игры в условиях детского сада.

Практическая значимость исследования:

- научно обоснованные направления, содержание и приемы логопедической работы по формированию лексики старших дошкольников с нарушением зрения на основе использования дидактической игры могут быть применены в условиях специализированного детского сада и других учреждений;

- приемы работы по формированию лексики слабовидящих детей старшего дошкольного возраста с использованием дидактической игры могут быть применены при других отклонениях в развитии; в практической деятельности логопедов, дефектологов, воспитателей, при оказании методической помощи родителям.

Экспериментальная работа по формированию лексики у старших дошкольников с нарушением зрения учитывала методолого-методические разработки Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, С. Н. Шаховской [2; 4] и осуществлялась по следующим направлениям. Первое направление обучающего эксперимента предполагало развитие зрительного восприятия старших дошкольников с нарушением зрения, что определило постановку ряда задач: развитие сенсорного восприятия, восприятия пространства и ориентировки в нем, расширение предметных представлений, развитие восприятия сюжетных изображений. Второе направление обучающего эксперимента предполагало формирование лексики старших дошкольников с нарушением зрения. В задачи логопедической работы входило:

1. Расширение объема пассивного и активного словарного запаса: усвоение слова как структурной единицы языка и речи, уточнение значения слова.

2. Формирование структуры значения слова: совершенствование денотативного компонента значения слова (создание и уточнение чувственного целостного образа предмета, признака, действия, соотнесение со словом); развитие понятийного аспекта лексического значения (выделение тонких дифференцированных признаков денотата), активизация структурного компонента (усвоенное значение слова вводится в определенное семантическое поле, организующееся на основе овладения парадигматическими связями (синонимическими, антонимическими, родовидовыми отношениями), уточнение контекстуального компонента семантики слов (знакомство с полисемантичными словами, усвоение переносного значения слов, понимание зависимости семантики от контекста).

3. Развитие лексической системности, что осуществлялось на основе усвоения структуры значения слова, овладения парадигматическими связями слов. Особенностью работы в рамках этого направления было закрепление связи лексики с развитием мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение.

4. Формирование синтагматических связей слова, что предполагало точное употребление слова в речевом потоке, в словосочетаниях, предложениях.

Логопедическая работа по обогащению словаря осуществлялась в основном на материале имен существительных (группы «Растения», «Явления природы», «Одежда и обувь», «Овощи-фрукты», «Школа»); глаголов, обозначающих процессы природы, движения и крики животных, связанных с профессиями, выражающих чувства людей, глаголов движения; прилагательных по признакам толщины, ширины, величины, высоты, силы; наречий. Была разработана поэтапная система использования дидактических игр, учитывающих структуру зрительного дефекта и направленных на формирование лексики у дошкольников с нарушением зрения в условиях специального

дошкольного учреждения. При проведении дидактических игр использовались предметы окружающей действительности, изобразительная наглядность с постепенным усложнением материала: реальные изображения, силуэтные изображения, контурное полное изображение, пунктирное, зашумленное контурное, наложенное контурное, отсутствие деталей изображения. В логопедической работе условно были выделены три этапа.

Первый этап: игры на активизацию словаря и усвоение лексического значения слов, что происходило в процессе двигательной активности детей, их действий с материальными предметами и обеспечивало создание чувственного целостного (слухо-зрительно-тактильно-кинестетического) образа предмета, действия, признака. Особое внимание уделялось закреплению связи семантики слова с его слуховым и произносительным, кинестетическим образом.

Второй этап: настольно-печатные игры. Закрепление значения слов проходило в плане громкой речи с опорой на наглядность (картинки, силуэтные, контурные изображения). Проводилась работа по развитию прослеживающей функции глаз, фиксации взора.

Третий этап: словесные игры. Перенесение действия в речевой план без опоры на наглядность. Работа заключалась в актуализации усвоенного значения слов с опорой на дифференциальные семантические признаки в речевой практике детей. Все дидактические игры были построены по принципу: от игр с реальными предметами к настольно-печатным, а затем к словесным. На каждом этапе формулировались определенные задачи, проводились обучающие игры. При переходе на следующий качественный этап работы, где ставились более сложные задачи, учитывалось то, как дети справлялись и усваивали предыдущий материал. Для первого этапа работы было отобрано по каждой теме шесть игр, по две игры на обобщающие существительные, глаголы, прилагательные, где развитие семантики лексики проходило в материальном плане (двигательная активность детей и их деятельность с предметами). На втором этапе проводились те же игры, но уже с картинками,

силуэтными, контурными изображениями для закрепления усвоенных понятий. В ходе третьего этапа задачи усложнялись: активизация усвоенного значения слов на основе выделения дифференциальных семантических признаков денотата происходила без внешней опоры. Закреплялось умение различать оттенки в значении слов, выбирать из словарного запаса подходящее по семантике слово, составлять синтаксические конструкции (словосочетания, предложения) с различными по значению словами. Было увеличено количество лексического материала, дошкольники переносили полученные знания, умения, навыки на новые слова и новые ситуации. Ежедневно педагогом организовывалось 2–3 игры.

Приведем пример игры «Что мы делаем – не скажем, а мы лучше вам покажем», цель которой научить дошкольников узнавать и называть выполняемое действие с опорой на ощущения и восприятия различной модальности. У детей складывались и конкретизировались полные образы действия (слухо-зрительно-тактильно-кинестетический), выделялись его существенные признаки. На первом этапе работы в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий нами создавалась яркая игровая мотивация. Для привлечения внимания и создания интереса у детей вводился игровой персонаж (Дракоша) и соревновательный момент (кто быстрее и лучше покажет и отгадает выполняемое действие), элементы подвижной игры (действия по сигналу колокольчика). Сообщалось, что дошкольники смогут научиться «показывать» слова, узнавать их (введение элементов учебной мотивации). Говорили, что Дракоше дали задание «показать» слова («идти, бежать, ползти, ехать, плыть, нести, тащить, вести, лезть, лететь; шить, гладить, мыть, стирать; сидеть, рисовать, есть»), но он не знает, как это сделать. Предлагалось оказать Дракоше помощь, изобразить нужное действие. По сигналу колокольчика ребенок по собственному желанию демонстрировал действие (слова предлагались на выбор). При необходимости использовался показ действий педагогом. Задача остальных детей заключалась в том, чтобы отгадать показываемое

действие, назвать его. Важно было уточнить слуховой и произносительный образ слова, добиться, чтобы у дошкольников сложилось полное представление о конкретном действии на полисенсорной основе, осуществить синтез образа слова и образа действия («есть – еда», «идти – ход – шаг – шагать» и т. д.) как синтез знака и значения. Усложнение задания заключалось в показе действий на материале игрушек, гибких поролоновых фигур, моделировании предлагаемого действия с исключением зрительного восприятия (с закрытыми глазами или за ширмой), что создавало тактильно-двигательный образ слова, реализуя и принцип обходного пути. Игра неоднократно повторялась по просьбе детей. Дошкольники сами проявляли инициативу – придумывали и показывали действия. Отдельные дети затруднялись в демонстрации и угадывании действия, выделении его существенных особенностей. Особенно трудными для них были глаголы «ползти», «вести», «лезть», «тащить». Это объясняется наличием у них сложных зрительных нарушений. Многие дошкольники затруднялись в показе характерных моментов конкретного действия, иногда демонстрация движений была отрывочной (Сергея Ш. изобразил слово «плыть» волнообразным движением одной руки). В результате проведения данной игры у детей сложился полный образ действия, что проявлялось в более точных и осмысленных их показах. Решению поставленных задач помогали следующие методы и приемы: наглядные (демонстрация действий самими детьми, с помощью игрушек, фигур), выделение информативных признаков, использование схемы действия (положение рук, ног, тела при движении); практические (выполнение движений самими детьми, с помощью игрушек и фигур); словесные (вопросы, уточнения, инструкции, пояснение, поощрение).

На втором этапе проводилась игра «Заколдованные картинки», направленная на закрепление у детей образа действия и усвоение умения выделять его конкретные информативные признаки. Дошкольникам сообщалось, что они научились «показывать» слова, а в этой игре о словах можно научиться рассказывать и загадывать их. Предварительно рассматри-

вались картинки с изображением различных действий, усвоенных на первом этапе, выделялись их существенные признаки с опорой на алгоритм (положение рук, ног, тела; название действий, которые входят в состав исходного, например: «шить – брать иголку, нитку, продевать ее, протыкать, вытаскивать, натягивать, смотреть»); «плыть – грести руками и ногами в воде или передвигаться по воде на водном транспорте (лодке, корабле, пароходе, катере и тому подобное)». Детям сообщалось, что Дракоша собирается отправиться в путешествие и у него есть «заколдованные картинки», в которых спрятана карта его путешествия к другу (на обратной стороне картинок были нарисованы различные знаки, например, река – нужно плыть по реке; самолет – дальше надо лететь). Предлагалось помочь Дракоше «расколдовать» картинки. Нужно было выбрать одну из картинок и описать ее таким образом, чтобы остальные участники игры догадались, какое же действие на ней изображено. Первым образец описания действия давал взрослый. Например: «Я беру кисточку, обмакиваю ее сначала в воду, а затем – в краску и начинаю водить ею по листу бумаги. Что я делаю? (рисую)». Далее дети сами загадывали картинки и описывали их, а другие отгадывали изображенные на них действия. «Расколдованные» картинки переворачивались на обратную сторону, с нарисованным на ней каким-либо знаком, и, таким образом, получалась карта путешествия Дракоши к другу. Многие дошкольники сначала затруднялись в описании действия, поэтому потребовалось использовать алгоритм (схему конкретизации действия), но постепенно смогли обходиться и без нее. Так, Лана З. описала глагол «вести» следующим образом: «Нужно взять девочку за руку и идти с ней вместе куда-нибудь». Артем В. так конкретизировал слово «мыть»: «Открываешь кран с холодной, потом с горячей водой, намыливаешь губку и ей намыливаешь посуду, потом всю посуду споласкиваешь, ставишь сушиться». Дети, испытывавшие трудности на первом этапе, в данном периоде работы также не смогли справиться с заданием. Им было трудно узнать действие на картинке и описать его, даже с опорой на схему. Толя Г. путал

глаголы «лезть» и «ползти», Ваня П. смешивал действия «нести» и «тащить», Алина Б. и Миша Г. заменяли признаки глагола «мыть» признаками глагола «стирать» («взять мыло, потереть им тарелку, прополоскать ее, повесить (вместо – поставить) ее сушиться»). Этим детям было трудно актуализировать признаки действия в речи даже при наличии схемы, что проявлялось в частичном, отрывочном описании действия или молчании. Толя Г. глагол «шить» описал так: «Иголкой протыкаешь и все». После повторных проведенных игры ситуация несколько улучшилась, дети могли выделить информативные признаки действия, но продолжали опираться на наглядную схему. Алина Б.: «Бултыхают в воде руками и ногами» (плыть). Усложнение задания заключалось в том, что в дальнейшем дети узнавали и описывали действия по контурным и силуэтным изображениям. Уделялось внимание закреплению связи слухового и произносительного образа, уточнялась связь знака и значения, с использованием приемов работы первого этапа обучения.

На втором этапе работы применялись следующие методы и приемы: демонстрация объектов (картинки), выделение информативных признаков с использованием схемы, указки, узнавание действия по описанию, уточняющие, наводящие вопросы, образец правильного ответа, пояснение, стимулирование (поощрение), игровой, сюрпризный моменты («заколдованные» картинки).

Самым трудным и продолжительным по времени оказался третий этап работы, в ходе которого дети в устной речи актуализировали усвоенные дифференциальные признаки действий, выраженных глаголами, без опоры на наглядность. У них развивалась способность выбирать из имеющегося словарного запаса наиболее точные, подходящие по смыслу слова; составлять предложения, учитывая различные оттенки в значении слов. Детям сообщалось, что в игре они смогут научиться «рассказывать» о словах без помощников – картинок. В игре «Фанты» было предложено описать действие, соответствующее определенному «фанту» (в качестве «фантов» использовались мелкие игрушки). Остальные участники игры

отгадывали действие по его описанию. Например, Лиза К. вытащила «фант» – машинку, которому соответствовал глагол «лететь», и так описала его: «Самолет или птичка двигаются по воздуху». На этом этапе многие дети испытывали затруднения, им потребовалась значительная помощь (вопросы, уточнения, пояснения, словесный образец, объяснение, подсказка, инструкции). Это свидетельствует о связи представлений детей с нарушениями зрения с наглядной ситуацией, о трудностях перехода к системе вербально-логических связей. Работа по усвоению детьми значения слов на первом этапе проводилась при значительном участии педагога в дидактических играх, необходимо было стимулирование активности детей, объяснение сути заданий, требовалась развернутая практическая помощь. На втором этапе доля участия экспериментатора уменьшилась, возрастала активность, самостоятельность детей, которые применяли усвоенные на предыдущем этапе знания, умения, навыки с опорой на наглядность: описывали предметы, действия, признаки по картинкам, схемам, находили лишние картинки. Многим детям было сложно актуализировать усвоенные дифференциальные признаки в собственной речи без внешней опоры, составлять с ними предложения, строить синонимические и антонимические отношения, разбираться в полисемантике слов. Для переноса полученных способов решения заданий дошкольникам предлагался новый лексический материал. На третьем этапе потребовалась активная разъяснительная помощь экспериментатора, словесный образец, стимулирование и поощрение. Дошкольники уже более свободно выполняли задания, меньше обращались за помощью к экспериментатору, становились более активными, инициативными, у них появлялись возможности и способности к переносу усвоенных знаний в новые условия, что говорило о позитивных тенденциях в усвоении детьми значения слов.

Итак, проведение логопедической работы с включением дидактических игр способствовало реализации выделенных направлений работы по усвоению активного словаря и значения слов детьми с нарушением зрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Брунер Д.* Игра, мышление, речь // Перспективы: вопросы образования. 1987. № 1. С. 25–26.
2. *Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.
3. *Маллаев Д. М.* Игры для слепых и слабовидящих. М.: Советский спорт, 2000. 136 с.
4. *Шаховская С. Н.* Использование наглядности при развитии речи детей с алалией // Расстройство речи и методы их устранения / под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской М., 1975. С. 10–12.

REFERENCES

1. *Bruner D.* Igra, myshleniye, rech' // Perspektivy: voprosy obrazovaniya. 1987. N 1. S. 25–26.
2. *Lalayeva R. I., Serebryakova N. V.* Korrektsiya obshchego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov. SPb.: SOYuZ, 1999. 160 s.
3. *Mallayev D. M.* Iгры dlya slepykh i slabovidyashchikh. M.: Sovetskiy sport, 2000. 136 s.
4. *Shakhovskaya S. N.* Ispol'zovaniye naglyadnosti pri razvitiy rechi detey s alaliyey // Rasstroystvo rechi i metody ikh ustraneniya. / Pod red. S. S. Lyapidevskogo, S. N. Shakhovskoy M., 1975. S. 10–12.