

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ

Особенности психического развития детей с патологией зрения наиболее подробно изучены у слепых (Л. С. Выготский, В. П. Ермаков, М. И. Земцова, Б. И. Коваленко, Ю. А. Кулагин, А. Г. Литвак, В. А. Кручинин, Л. И. Солнцева, В. А. Феоктистова). Слепой младенец, так же как и зрячий, овладевает окружающими его предметами на основе близкого, эмоционального общения с взрослыми. Этот период в его психическом развитии существенно зависит от активности взрослого, от того, как взрослый вовлекает ребенка в общение с предметным миром.

Общение (речевое и неречевое) и предметная деятельность обеспечивают возможность формирования системы дифференцированных восприятий. Для слепых, как и для зрячих, характерно развитие процессов восприятия и их совершенствование в предметной деятельности. Специфика развития у слепых детей раннего возраста предметных действий заключается в значительно более медленном темпе их формирования. Понимание функционального назначения предмета часто сочетается с неумением им практически пользоваться.

Активизация речевого общения приводит к росту словаря и совершенствованию грамматического строя речи. Однако общение в этот период проявляется в том, что ребенок, подражая взрослым, овладевает значительным запасом слов и целых предложений, порой непонятных

ему по содержанию. Употребление непонятных слов и предложений не смущает слепого ребенка. Эти слова являются для него средством активного общения с взрослыми.

Процесс речевого общения позволяет ускорить и усовершенствовать формирование предметных действий. Развитие же предметных действий ведет к усовершенствованию сенсорной сферы слепого, т.е. к формированию осязания, слуха, обоняния и т.д.

Под влиянием целенаправленного воспитания слепого ребенок к началу дошкольного возраста овладевает умением активно пользоваться речью в процессе общения с взрослыми и сверстниками. Относительно высокий уровень развития речи позволяет пользоваться ею в качестве средства совершенствования практической деятельности.

Первоначально формально усвоенные и употребляемые слова и предложения могут быть наполнены конкретным содержанием в процессе практического знакомства с обозначаемыми в слове предметами и явлениями.

Усвоение предметных действий осуществляется слепыми в течение всего дошкольного детства, включая старший дошкольный возраст, что обеспечивает им возможность развития игровой, учебной или трудовой деятельности. Формирование предметных действий у детей с глубокими нарушениями зрения осуществляется на основе

проприоцептивной и осязательной чувствительности при активной регулирующей роли речи.

Развитие слухового, двигательного, осязательного и отчасти зрительного восприятия носит у слепых детей, как отмечается в ряде исследований, своеобразный характер. Так, Л. И. Солнцева отмечает у слепых дошкольников трудности формирования образов предметов при осязательном восприятии, а также несформированность обобщающей функции речи. Даже правильное употребление ребенком-дошкольником слов еще не означает, что у него имеются обобщенные знания о предмете. Если слепой ребенок называет и даже описывает знакомый или незнакомый предмет, то это еще не свидетельствует о наличии у него соответствующих четких представлений об этом предмете.

Включение в акт осязательного восприятия анализа основных признаков предметов и словесного их обозначения помогает слепому ребенку в узнавании незнакомого предмета, отнесении его к определенному классу предметов. Однако слово длительное время обозначает для слепого ребенка не группу, а тот или иной конкретный предмет, т.е. слово какое-то время выполняет преимущественно номинативную функцию. В дальнейшем слово становится средством обозначения существенных признаков многих однородных предметов.

В процессе действия с предметами и речевого общения с взрослыми у детей создаются предпосылки для выделения существенных признаков предмета, уточняются конкретные признаки, образуется система иерархических связей между признаками воспринимаемых объектов.

Процесс узнавания предметов детьми среднего и старшего дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения осуществляется на основе выделения единичных признаков предметов, хотя количество обозначаемых детьми в слове предметов значительно расширяется. Образы представлений о знакомых детям предметах также нечеткие и неполные. При предъявлении детям новых разновидностей знакомых им предметов они долго их обследуют, сомневаясь при этом в правильности названия. Это показывает, что прочный и четко дифференцируемый образ предмета находится в стадии формирования.

Формирование обобщенных образов представлений о предметах окружающего мира детей

требует от них обследования большого количества предметов одного ряда.

Как указывает В. С. Изотова, отсутствие зрения или глубокие его нарушения создают сенсорный дефицит, что ведет к снижению уровня развития чувственного восприятия и познания. Поэтому представления слепых дошкольников, в том числе и об объектах неживой природы, при спонтанном их формировании сужены за счет полного или частичного выпадения и редуцирования зрительных образов. Они фрагментарны, схематичны, обладают низким уровнем обобщенности.

Трудности, испытываемые слепыми детьми во время ознакомления с предметами окружающего мира, во многом обусловлены не только тем, что они владеют на должном уровне необходимыми способами восприятия, но и особенностями речевого развития.

Правильное речевое развитие ребенка во многом предопределяется активным и постоянным познанием предметов и явлений внешнего мира и усвоением их названий в процессе языкового общения с окружающими людьми. Для усвоения словесных обозначений необходимо нормальное слуховое восприятие; для полноценного развития предметных представлений, лежащих в основе понимания значений слов, требуется участие зрительного анализатора. При нарушении функций анализаторов или аналитико-синтетических процессов мышления наблюдаются различные отклонения в речевом развитии.

Речь слепых детей, как отмечали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др., подчиняется общим закономерностям возрастного развития и определяется ведущей деятельностью (игрой, учением), однако ее формирование протекает в условиях более сложных, чем у нормально видящих детей. При глубоком нарушении зрения резко ограничивается возможность дистантного и одновременного обзора окружающего пространства и предметов, их целостного восприятия и наглядного сопоставления.

М. И. Земцова указывает на то, что развитие речи детей на ограниченной чувственной основе вносит своеобразие в способы обобщений, что выражается в недостаточном использовании наглядно-логических приемов умственной деятельности и в употреблении понятий в их общем значении без должной опоры на многообразие признаков предметов и явлений.

Замедленность и фрагментарность восприятия у слабовидящих детей, по мнению М. И. Земцовой, обусловлены недостатком фиксации и сохранения в памяти признаков предметов, что затрудняет воссоздание образа, сформированного на обедненной зрительно-сенсорной основе. Сложившийся образ памяти при неполноценном зрительном анализе и синтезе отличается неустойчивостью и быстро распадается. При воссоздании образа возникает много искажений.

Способы анализирующего восприятия у слабовидящих отличаются своеобразием. У одних детей при узнавании отмечается многоступенчатый способ постепенного выделения характеризующих предмет частей и признаков. У других детей узнавание осуществляется в более короткие промежутки времени, при этом выделяются основные смысловозначительные признаки, по которым опознается предмет. У третьих наблюдается как бы одномоментный целостный способ узнавания на основе одного-двух наиболее существенных признаков, по которым в памяти воссоздается целостный образ. Следовательно, слабовидящие дети обладают разными характеристиками узнавания, различными способами фиксации в памяти воспринятого изображения и зрительного анализирующего восприятия (Т. П. Головина, М. И. Земцова, А. И. Зотов).

Вместе с тем в связи с недостатком представлений у детей с глубокими нарушениями зрения отмечается обеднение конкретных значений слов в устной и письменной речи. Ряд исследователей (Л. С. Волкова, В. С. Изотова, А. Л. Лукошевичене, И. С. Моргулис, Т. П. Свиридюк, Л. И. Солнцева и др.) отмечают тот факт, что словесные системы связей у многих детей с нарушениями зрения формируются без должной опоры на наглядные образы. Слова, обозначающие незнакомые детям предметы из непосредственно чувственного опыта, иногда употребляются в речи без должной опоры на конкретное содержание и в связи с этим используются в неправильном значении, что приводит к формальному усвоению знаний. Неполнота зрительного восприятия затрудняет обогащение зрительной памяти, что, в свою очередь, создает сложность при формировании конкретного значения слов в речи детей с недостатками зрения.

Рядом авторов (Т. П. Головина, Л. П. Григорьева, М. И. Земцова, В. Г. Ермаков, А. Л. Замулин,

Г. М. Милаева, Л. И. Плаксина, Л. В. Рудакова, Л. И. Солнцева и др.) показано, что при нарушении зрения у детей более замедленно, фрагментарно, многоступенчато протекает анализирующее восприятие. При мысленном расчленении предметов и явлений, а затем их синтезе страдают целостность и одновременность образов различных признаков.

А. А. Люблинская указывала на то, что в восприятии пространственных отношений между предметами первостепенное значение принадлежит речи, овладению детьми словесными обозначениями пространственных отношений. Правильное воспроизведение пространственных отношений имеет место только в том случае, если ребенок употребляет в речи, сопровождающей действие, слова, точно указывающие на пространственные отношения предметов.

Зрячим детям дошкольного возраста свойственно единство действий и познания; познавательное действие выделяется из этого единства в старшем дошкольном возрасте.

З. М. Богуславская установила три уровня в способах ознакомления дошкольников с предметами. Первый уровень характеризуется хаотичностью и непродолжительностью обследования предмета. На этом уровне отсутствует резкий переход от обследования предмета к его использованию.

Второй уровень отмечается повышением познавательной активности детей, появлением попыток самостоятельно ознакомиться с предметами.

Третий уровень характеризуется появлением более планомерного обследования. Движения рук и взора становятся разнообразнее и приобретают характер рациональных приемов выделения признаков. Ведущая роль при обследовании предметов остается за осязательно-двигательной ориентировкой, согласующейся с зрительной.

Исследования развития восприятий, проведенные Л. А. Венгер на детях дошкольного возраста, показали, что перцептивное действие формируется в процессе совершенствования способов и приемов познания. Во время перехода от раннего к дошкольному возрасту, т.е. от 3 до 7 лет, под влиянием продуктивной и конструктивной деятельности у ребенка складываются сложные виды перцептивной аналитико-синтетической деятельности. Новое содержание приоб-

ретают перцептивные образы, относящиеся к форме предметов. Помимо контура выделяются также структура предметов, пространственные особенности и соотношения его частей.

По Л. А. Венгер, основу способностей, связанных с восприятием, составляют перцептивные действия. Их качество зависит от усвоения ребенком специальных систем перцептивных эталонов. Такими эталонами при восприятии, например, формы являются геометрические фигуры, при восприятии цвета – спектральная гамма, при восприятии размера – принятые для их оценки физические величины. Совершенство восприятия перцептивных действий и овладение новыми типами таких действий обеспечивает прогрессивное изменение восприятия с возрастом, т.е. приобретение им большей точности расчлененности и других важных качеств.

У слепых и слабовидящих детей, отмечает В. А. Кручинин, страдает формирование собственно перцептивных познавательных действий, наблюдаются фрагментарные представления об окружающем пространстве, малый ориентировочный опыт, неумение выделять пространственные признаки и свойства, выявлять пространственные отношения предметов и обозначать их словесно; замедлено создание представлений о форме, величине, направлении, удаленности и местонахождении объектов

Нарушение бинокулярного зрения, глазодвигательных функций осложняет восприятие формы, величины, пространственного расположения предметов. При монокулярном зрении наблюдаются сложности выделения объемных предметов в макропространстве, соотношения расстояний, местоположения и взаимоотношений между объектами. Сложнее происходит соотношение формы объемных предметов к заданным эталонам формы.

Снижение перцептивных возможностей отрицательно сказывается на развитии предметно-практических действий. Как указывает Л. И. Плаксина, недостаточность зрительного опыта, анализа и контроля ведет к тому, что результативность действий с предметами и объектами окружающей действительности снижается. Действия соотношения формы предметов с заданными сенсорными эталонами формы, выделения размера объекта, установления пространственных отношений между объектами выполняются детьми с

амблиопией и страбизмом медленнее; их действия не упорядочены, фрагментарны.

Л. В. Рудакова, характеризуя уровень развития зрительного восприятия дошкольников с нарушением зрения, отмечала, что уровень развития анализирующего восприятия у детей определяется степенью овладения системой сенсорных эталонов.

В сравнении с возрастными возможностями у дошкольников с нарушением зрения в условиях спонтанного познания предметного мира формируется значительно меньший объем представлений о сенсорных эталонах (цвете, форме, величине предметов, пространственных отношениях).

Вследствие нарушения деятельности зрительного анализатора, несформированности сенсорных функций, обеспечивающих многостороннее восприятие окружающего мира и ориентировку в нем, отсутствия развитого аналитического восприятия, умения наблюдать, сравнивать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи у детей с амблиопией и страбизмом может проявляться своеобразие речевого развития.

Согласно данным ряда авторов, становление речи слепых и слабовидящих детей осуществляется в процессе общения по тем же закономерностям, что и у зрячих (З. Г. Ермолович, А. И. Каплан, Н. С. Костючек, Н. А. Крылова, Н. Г. Морозова, Т. П. Свиридюк, Л. И. Солнцева). Некоторые исследователи отмечают замедленность темпов развития речи у детей с нарушениями зрения в дошкольном возрасте. Л. И. Солнцева полагает, что эти темпы развития примерно такие же, как и у зрячих сверстников. Вместе с тем у незрячих школьников выявлен даже более обильный словарь, чем у нормально видящих (Н. С. Костючек). Однако, несмотря на это большинство исследователей приходят к мнению о недостаточной насыщенности речи детей с нарушением зрения конкретным содержанием.

А. Г. Литвак, рассматривая развитие речи слабовидящих детей, указывает на то, что поскольку деятельность речевого общения при дефектах зрения принципиально не нарушается, овладение речью и ее функциями происходит в общих чертах так же, как и у нормально видящих, однако нарушение зрения накладывает на этот процесс определенную специфику, проявляющуюся в динамике развития и накопления языковых средств и выразительных движений, своеобразии соотношения

ношения слова и образа, содержания лексики, отставании формирования речевых навыков и языкового чутья.

Б. Г. Ананьев показал, что усвоение словаря – результат образования ассоциаций между звуковой оболочкой слова и конкретным образом обозначаемого этим словом предмета.

Известно, что развитие словарного запаса может рассматриваться в двух аспектах: количественно, как увеличение числа используемых и понимаемых слов; и качественно, как смысловое развитие словаря, как соотнесение слов и обозначаемых ими предметов, как процесс все большего обобщения значения слов (Л.С. Выготский, А. Р. Лурия и др.).

Что касается первого аспекта, то мы находим у М. И. Земцовой, Н.С. Костючек, А.Г. Литвак и других следующее утверждение: неограниченные у детей с патологией зрения возможности речевого общения (непосредственное общение с взрослым, прослушивание радиопередач и др.) способствуют накоплению словарного запаса, который может не только достигнуть нормы, но и превзойти ее.

Рассматривая второй аспект, исследователи характеризуют качественную сторону словарного запаса с точки зрения соотнесенности слова и образа. Процесс усвоения значения слов начинается с соотнесения звучания слова с чувственно воспринятыми свойствами объекта, а овладение их обобщенным значением опирается на обобщение чувственных данных. Только на этой основе становится возможным овладение обобщенным значением слова независимо от конкретных ситуаций. Следовательно, чем богаче чувственный опыт, чем многообразнее отражается в восприятии и представлениях окружающей мир, тем шире возможность овладения обобщенным значением слов и выше его уровень.

Снижение возможности чувственно познать значительное количество объектов и явлений, их свойств лишает детей с патологией зрения возможности сопоставить усвоенные слова с обозначаемыми объектами и обедняет значения слов. Несмотря на то, что эти дети могут правильно употреблять слова в том или ином контексте, их значения при более тщательном исследовании оказываются вербальными, не опирающимися на конкретные представления, а значение слов либо сужается – слово остается как бы привязанным

к единичному признаку, объекту или конкретной ситуации, либо чрезмерно отвлекается от конкретного содержания, тем самым утрачивая свое значение.

К. Р. Веcker отмечает общие и частные факторы, возникающие как следствие ранних натальных и постнатальных патологических отклонений анамнеза, обуславливающие речевое недоразвитие детей с нарушенным зрением, и указывает на значительную задержку развития ряда важнейших функций, которые имеют отношение к формированию речевой системы (пракис, гнозис, координация, пространственная ориентировка).

Н. Suhrweir, рассматривая развитие детей с патологией зрения, уточняет по поводу последних следующее. Сниженное зрение не позволяет достаточно правильно опознавать и наблюдать многие предметы, явления природы, жизнь людей. В связи с этим их представления об окружающем обеднены и носят фрагментарный характер. Полученная с помощью неполноценного зрения информация слабо закрепляется в памяти. Сложившиеся образы быстро стираются или заменяются другими. В связи с этим нет четкой зависимости между словом и образом.

О. Л. Жильцова, С. Л. Коробко показывают, что у детей с глубокими дефектами зрения наблюдаются системные нарушения, при которых имеется расстройство речи как целостной функциональной системы при совместном нарушении ее ведущих компонентов (фонетического, лексического, грамматического).

При сравнении системных нарушений речи зрячих и детей с глубоким нарушением зрения было выявлено не только много общего, но и особенное в выраженности речевых нарушений и в факторах, их обуславливающих. Так, у детей с глубокими дефектами зрения вследствие нарушения зрительного анализатора расстройства речи вызваны ее ранним недоразвитием: отсутствием необходимого запаса слов, нарушением понимания смысловой стороны слова, которое не соотносится со зрительным образом предмета, вербализмом.

В результате недостаточности предметных образов действительности отмечается сложность удержания в речевой памяти развернутых высказываний и правильного грамматического конструирования предложения.

Т. П. Свиридюк, исследуя проблему готовности детей с нарушениями зрения к школьному

обучению, особое внимание уделила речевой готовности: слабовидящих, детей с амблиопией и страбизмом, и нормально видящих. Сравнение экспериментальных данных показало резкое отставание слабовидящих детей в области развития фонематического слуха, звукового анализа и первоначальных навыков чтения.

Исследование семантической и лексической сторон речи обнаружило преимущество нормально видящих детей перед их сверстниками с нарушением зрения.

Исследуя уровень познавательной самостоятельности семилетних детей с нарушением зрения, Т. П. Свиридюк выявила у них неумение пользоваться предметной информацией, недостаточное развитие способности к наблюдению, которые находятся в прямой зависимости от степени развития процессов восприятия и устной речи.

Исследования, проведенные Н. Г. Морозовой, подтверждают тот факт, что сужение сферы чувственного познания препятствует самостоятельному ознакомлению слепых и слабовидящих детей с распространенными предметами, их признаками, действиями, что, в свою очередь, замедляет процесс накопления необходимых представлений.

Несмотря на ограниченность чувственного опыта, ребенок благодаря нормально развитому слуху усваивает большое количество слов из речевого общения с окружающими. Эти слова, обозначающие конкретные предметы, явления, ситуации, но не соотнесенные с представлениями о них, так или иначе осмысливаются слепыми и слабовидящими детьми из речевого контекста. Однако содержание таких слов преимущественно неточное, а нередко искаженное.

Исследованию смысловой стороны речи посвящены работы Н. С. Костючек, которая отмечала следующее: при ограничении чувственного

познания слепых детей словарь их не сокращается, а скорее увеличивается, так как это помогает им в какой-то степени восполнить недостаток представлений. При трудности получения представлений о предметах ученик стремится приобрести знания о них более доступным ему путем – из речевого общения и из прочитанных книг. Слепой ребенок широко пользуется этими знаниями в повседневной жизни. В результате такого усвоения и применения знаний накапливается богатый речевой опыт, который совершенствуется по мере обучения. При наличии достаточного запаса знаний об определенных группах предметов словарь детей может частично компенсировать ограниченный чувственный опыт. Однако при отсутствии определенного минимума предметных представлений словарь становится вербальным (Н. С. Костючек).

Отсутствие зрения или наличие сниженных зрительных возможностей у детей не позволяет им самостоятельно полноценно овладевать сенсорными эталонами, тормозит формирование перцептивных действий и операций, снижает качество предметных представлений.

Овладение речью слепыми и слабовидящими детьми происходит в общих чертах так же, как и у нормально видящих; особенности речевого развития проявляются в его динамике, своеобразии соотношения слова и образа, предмете и семантике лексики, отставании формирования навыков языкового чутья.

Резюме

Мақалада соқыр немесе көзі нашар көретін мектеп жасына дейінгі балалардың көру қабілеттілігінің даму ерекшеліктері сөйлеуге, өзара қарым-қатынас жасауға қалай әсер ететіні сөз болады.

*Костанайский государственный педагогический институт,
г. Костанай*

Поступила 2.03.06г.