

**Формирование
коммуникативно-речевой деятельности
детей с нарушениями зрения**

Учебно-методическое пособие

Челябинск
2021

УДК 371.9(021)

ББК 74.53я73

Л88

Рецензент:

Л. А. Дружинина, канд. пед. наук, доцент,
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик ЮУрГГПУ

Формирование коммуникативно-речевой деятельности детей с нарушениями зрения : учебно-методическое пособие / автор-составитель А.А. Лысова. – Челябинск : Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера» , 2021. – 29 с.

В пособии рассматриваются теоретические и методические вопросы формирования коммуникативно-речевой деятельности детей с нарушениями зрения. Дана характеристика общению как психолого-педагогической категории, вербальным и невербальным средствам общения, рассмотрены закономерности формирования общения ребенка со взрослыми и сверстниками, представленные в науке, а также возрастные особенности коммуникативных компетенций на преддошкольной ступени и в начальной школе.

Представлена классификация детей с нарушениями зрения, раскрыты особенности их психофизического развития, выявлено своеобразие развития их речи и общения, описаны методы и средства работы по формированию неречевых средств общения.

Пособие предназначено для студентов факультета инклюзивного и коррекционного образования, обучающихся по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профильная направленность «Дошкольная дефектология», «Логопедия»; по направлению 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование», магистерские программы «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ», «Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи».

Данное пособие будет полезно широкому кругу специалистов: воспитателям, дефектологам, логопедам, методистам и другим заинтересованным лицам.

© А.А. Лысова, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
I. Теоретические основы формирования коммуникативно-речевой деятельности детей на этапе дошкольного возраста	6
1. Общение как психолого-педагогическая категория	6
2. Вербальные и невербальные средства общения	7
3. Закономерности формирования общения ребенка со взрослым и сверстниками в дошкольном возрасте	9
4. Возрастные особенности коммуникативных компетенций на преддошкольной ступени и в начальной школе	13
II. Особенности коммуникативно-речевой деятельности лиц с нарушениями зрения	16
1. Классификация лиц с нарушениями зрения	16
2. Особенности развития ребенка в условиях отсутствующего зрения	17
3. Своеобразие формирования речи детей с нарушениями зрения	22
4. Формирование неречевых средств общения детей с нарушениями зрения	24
III. Методика и средства обучения дошкольников с нарушениями зрения мимике, жестам и пантомимике.
Список литературы

Введение

В психологии и педагогике развитию речи и общения в дошкольном возрасте, а также коммуникативно-речевой стороне готовности детей к обучению в школе традиционно уделяется большое внимание.

Дефект зрения, затрудняя восприятие предметов и объектов окружающей среды, социальных отношений, ограничивая коммуникативный опыт, вызывает особенности формирования коммуникативных умений у данной категории детей, сказываясь на качестве формирования как речевых, так и неречевых средств общения. Проблема общения детей с нарушением зрения являлась предметом исследования В.З. Денискиной, Г.В. Никулиной, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой, Л.И. Солнцевой и др. Все ученые отмечали значимость сформированности коммуникативно-речевой деятельности любого человека для его благоприятной адаптации в современное общество. Это подчеркивается и наличием такого направления реализации ФГОС дошкольного образования как социально-коммуникативное развитие дошкольников.

В первой главе пособия раскрыты теоретические основы формирования коммуникативно-речевой деятельности детей на этапе дошкольного возраста. Дана характеристика общению как психолого-педагогической категории, описаны вербальные и невербальные средства общения, рассмотрены закономерности формирования общения ребенка со взрослым и сверстниками, а также возрастные особенности коммуникативных компетенций на преддошкольной ступени и в начальной школе. Знание этих закономерностей необходимо для организации коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями зрения.

Во второй главе на основе классификации детей с нарушениями зрения представлены особенности их речевого развития и общения. Особое внимание уделяется описанию своеобразия мимики лица, пантомимики тела, интонации и их роли в процессе общения.

Представленная в пособии информация об особенностях развития речи и общения детей с глубокими нарушениями зрения, описанные методы и средства работы по формированию неречевых средств общения у данной категории детей помогут дефектологам, логопедам, психологам и воспитателям правильно организовать коррекционную работу по преодолению особенностей и трудностей их коммуникативно-речевой деятельности.

I. Теоретические основы формирования коммуникативно-речевой деятельности детей на этапе дошкольного возраста

1. Общение как психолого-педагогическая категория

Общение как вид человеческой деятельности стало изучаться отечественными учеными сравнительно недавно – в 80–90-е годы XX века (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, М. С. Коган, Я. Л. Коломенский, М. И. Лисина и др.). Разные авторы неоднозначно трактуют понятие «общение», но все сходятся в главном – общение является важным видом человеческой деятельности. Многие ученые рассматривают общение как сложный многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как **процесс взаимодействия** индивидов, и как **информационный процесс**, и как **отношение людей друг к другу**, и как **процесс их воздействия друг на друга**, и как **процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга**». Данное определение ориентирует на системное понимание сущности общения.

Так, Г.М. Андреева определяет общение как интегративную систему тесно связанных между собой блоков: **коммуникативного** (обмен информацией); **интерактивного** (взаимодействие партнеров); **перцептивного** (восприятие и взаимопонимание человека человеком).

Таким образом, категория «общение» имеет три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, в процессе которой происходит обмен знаниями и идеями, интерактивную — обмен не только словами, но и действиями, и перцептивную — восприятие партнеров по общению и установление на этой основе взаимопонимания.

2. Вербальные и невербальные средства общения

Общение осуществляется с помощью средств общения. Эффективность общения обуславливается сформированностью у человека как речевых, так и неречевых средств общения. Средства общения – это те операции, с помощью которых осуществляются действия общения. Это речевые средства общения (высказывания, вопросы, ответы, реплики), экспрессивно – мимические средства общения (взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации), предметно – действенные средства общения (локомоторные и предметные движения, различные позы),

К вербальным средствам общения относятся устная и письменная речь, слушание и чтение. Устная и письменная речь участвуют в процессе передачи информации, а слушание и чтение – в восприятии текста и заложенной в нем информации.

Одним из основных средств передачи информации является речь. Речь делится на внутреннюю и внешнюю. Внутренняя речь понимается как общение человека с самим собой. Но такое общение не является коммуникацией, так как не происходит обмена информацией. Внешняя речь включает в себя диалог, монолог, устную и письменную речь.

Процесс овладения ребенком речи проходит несколько этапов (по М.И. Лисиной Этапы генезиса речи как средства общения).

На **первом** (1 год жизни) (довербальном) этапе ребенок еще не понимает речи окружающих и не умеет говорить сам, но здесь складываются условия, обеспечивающие овладение речью в последующем.

На **втором** этапе (конец 1 года до второй половины 2 года жизни) осуществляется переход от отсутствия речи к ее появлению. Ребенок начинает понимать простейшие слова взрослых и произносит первые активные слова. Это этап возникновения речи.

Третий этап (от появления первых слов до 7 лет) - это этап развития речевого общения.

Н.И. Шевандриным выделены следующие **виды невербальных средств общения**: визуальные, акустические, тактильные и ольфакторные.

К визуальным средствам общения он отнес кинестетику: движения рук, головы, ног, туловища, походку, также выражение лица, глаз, различные позы, осанку, положения головы, направление взгляда, визуальные контакты, кожные реакции;

проксемику: расстояние от собеседника, угол поворота к нему, персональное пространство, подчеркивание или скрывание особенностей телосложения, признаки пола, возраста, расы, средства преобразования природного телосложения: одежда, прическа, косметика, очки, украшения, татуировки, предметы в руках.

К акустическим средствам общения он отнес качество голоса, диапазон, тональность, громкость, тембр, ритм, высота звука; экстралингвистические: речевые паузы, смех, плач, вздохи, кашель, хлопанье.

К тактильным средствам общения (такесика) относятся прикосновения, пожатие руки, объятия, поцелуи.

Ольфакторные средства - это приятные и неприятные запахи окружающей среды; естественные и искусственные запахи человека.

Невербальное общение представляет собой сложный процесс взаимодействия людей, в котором участвуют и мимика, и пантомимика, и интонация речи (голосовая мимика).

Мимика - это координированные движения мышц лица, отражающие состояние, чувства, эмоции. Мимика - это "зрительный язык", главное средство несловесного общения.

Пантомимика - один из видов выразительных движений человека, охватывающий те изменения в походке, осанке, жестах, позе, которые передают его психическое состояние, пе-

реживания, отношения к тем или иным явлениям. Большинство жестов невербального поведения являются приобретенными, и значение многих движений и жестов культурно обусловлено.

Психологи считают, что чтение невербальных сигналов является важнейшим условием эффективного общения. По мнению А. Мейерабиана, около 55%, а по мнению Р. Бердсвилла – 65% информации человек воспринимает именно по зрительному (визуальному) каналу. Невербальные сигналы позволяют понять истинные чувства и мысли собеседника. Отношение к собеседнику нередко формируется под влиянием первого впечатления, а оно, в свою очередь, результат воздействия невербальных факторов — походки, выражения лица, взгляда, манеры держаться, стиля одежды и т.д.

Ко времени рождения человека все мышцы лица, необходимые для выражения эмоций, уже достаточно сформированы. К 6 годам ребенок овладевает мимикой, овладение жестами продолжается в подростковом возрасте. В норме связь неречевых и речевых средств общения формируется к 7 годам через непосредственное общение со взрослыми в процессе подражания им. Мимика и жесты раньше, чем позы используются как средство неречевого общения.

3. Закономерности формирования общения ребенка со взрослым и сверстниками в дошкольном возрасте

Закономерности формирования общения у нормотипичных детей были изучены М.И. Лисиной, которая выделила четыре уровня или стадии общения в дошкольном возрасте: ситуативно-личностное общение (младенческий возраст), ситуативно-деловое общение (ранний возраст), внеситуативно-познавательное общение (младший и средний дошкольный возраст), внеситуативно-личностное общение (средний и старший дошкольный возраст) [3].

Ситуативно-личностная форма общения имеет самое короткое время существования в самостоятельном виде – до 6 месяцев. Ведущим мотивом в этот период жизни детей является личностный мотив. Ребенок начинает успешно выделять из окружающей среды взрослого человека (сосредоточение), осуществлять мимическое (улыбка) и специфическое голосовое (предречевые вокализации) общение со взрослым человеком и активно привлекать взрослого к общению (двигательное возбуждение). В этот период общение младенца со взрослым протекает вне какой-либо другой деятельности и само составляет ведущую деятельность ребёнка. Взрослые должны помнить, что для любого ребенка в этом возрасте важны потребность во внимании, использование в общении с ним экспрессивно-мимических средств общения (взглядов, улыбок, гримас, различных выражений лица).

Ситуативно-деловая форма общения со взрослым формируется у детей в возрасте от шести месяцев и до трех лет. В данный период общение с взрослым вплетено в новую ведущую деятельность (в частности, в предметно-манипулятивную). Основные поводы для контактов ребенка с взрослыми связываются с их практическим сотрудничеством. В данном периоде дети переходят от примитивных неспецифических манипуляций с предметами к более специфическим, а в дальнейшем и к культурно фиксированным действиям с ними. Взрослые должны в общении с ребенком знакомить его как с самим предметом, так и с действиями с ним.

Внеситуативно-познавательная форма общения (от 3 до 5) – вплетена непосредственно в познавательную деятельность. Речевые операции на данном этапе развития общения становятся основным средством общения детей. Познавательное общение теснейшим образом переплетается с игровой деятельностью, которая становится ведущим видом деятельности в период всего дошкольного детства. В сочетании оба вида активности способ-

ствуют расширению познания детей об окружающей действительности, углубляют данные познания, увеличивают уровень осведомленности об отдельных сторонах действительности, которые выходят за пределы чувственного восприятия.

Внеситуативно-личностное общение – формируется к концу дошкольного возраста. Следует помнить, что если предыдущая форма общения отвечала целям познания предметного мира вещей, то эта служит целям изучения социального мира людей. Данная форма общения возникает, имея под собой основу в виде личностных мотивов детей, которые побуждают их к коммуникативной деятельности на фоне других видов деятельности дошкольников: трудовой, игровой, познавательной. Общение становится самостоятельной деятельностью для ребенка и не является аспектом его взаимодействия со взрослым. Но взрослые должны помнить, что в данном процессе они становятся для ребенка образом того, что и как нужно делать в различных условиях. Ведущие мотивы на этом уровне – мотивы личные, т.е. взрослый мотивирует ребенка находить с ним контакт.

Благодаря успехам детей в рамках внеситуативно-личностного общения они достигают состояния готовности к обучению в школе, важной частью которого служит способность ребенка воспринимать взрослого как педагога и занимать по отношению к нему позицию ученика со всеми последующими паттернами поведения.

Помимо общения ребенка со взрослым не менее важным для формирования личности имеет взаимодействие дошкольника со сверстниками. М.И. Лисина в этом общении выделила также последовательно сменяющиеся формы общения: эмоционально-практическая, ситуативно-деловая, внеситуативно-деловая форма общения.

1. Эмоционально-практическая формируется на третьем году жизни дошкольника. Ребенок ожидает от сверстников

участия в своих забавах, а также самовыражении. Основные средства общения в данном виде общения – экспрессивно-мимические.

2. Ситуативно-деловая форма общения формируется примерно в четыре года. При этой форме общения дети озабочены общим делом, которое нуждается в согласовании достижения цели, исполнения роли. В сверстнике в этот момент дошкольник наблюдает самого себя (его позицию к себе) и находит только положительные стороны; потом он, в свою очередь, наблюдает и сверстника, но только его отрицательные черты. Ребенок всегда сравнивает себя с другими детьми, пристально интересуется всем, что делают они.

3. Внеситуативно-деловая форма общения формируется в конце дошкольного возраста. Внешне это проявляется в появлении избирательных привязанностей, дружбы и возникновением более глубоких и устойчивых отношений между детьми. Дети обсуждают планы совместной деятельности, свои и чужие поступки, рассказывают друг другу о событиях своей жизни. Правила игры выступают в играх на первый план. Конфликты чаще возникают из-за несоблюдения правил. В данном случае взрослым надо использовать не наказание, а положительную оценку доброжелательного отношения друг к другу. Наблюдение поведения детей в группе сверстников дает положительные примеры для выявления представлений дошкольников о том, что значит быть добрым. Постановка детей в ситуации морального выбора дает возможность судить об их способности следовать в своих поступках этическим нормам, отражающим отношение к сверстнику. Индивидуальные беседы выявляют представления детей о доброте. Эффективным методом формирования доброжелательности по отношению к сверстникам является постановка детей в специально созданные ситуации морального выбора. [3].

4. Возрастные особенности коммуникативных компетенций на преддошкольной ступени и в начальной школе

При поступлении в школу ребенок достигает определенного уровня развития общения. В состав необходимых предпосылок для начала обучения ребенка в школе входят следующие компоненты:

- потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- приемлемое, желательно эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению,
- умение слушать собеседника.

Конкретные коммуникативные действия делятся на три группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности – коммуникацией как взаимодействием, коммуникацией как сотрудничеством и коммуникацией как условием интериоризации. Рассмотрим последовательно их возрастные особенности.

1. Первую большую группу коммуникативных УУД образуют действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (коммуникация как взаимодействие).

Как известно, изначально детям доступна лишь одна точка зрения – та, которая совпадает с их собственной (Пиаже, 1997). При этом детям свойственно бессознательно приписывать свою точку зрения и другим людям – будь то взрослые или сверстники. В общении эгоцентрическая позиция ребенка проявляется в сосредоточении на своем видении или понима-

нии вещей, что ограничивает способность ребенка понимать окружающий мир и других людей, препятствует взаимопониманию в реальном сотрудничестве и, кроме того, затрудняет самопознание, основанное на сравнении с другими. В шестилетнем возрасте происходит процесс децентрации в контексте общения со сверстниками – прежде всего под влиянием столкновения их различных точек зрения в игре и других совместных видах деятельности, в процессе споров и поиска общих договоренностей.

Таким образом, на дошкольной ступени от ребенка требуется хотя бы элементарное понимание (допущение) возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос, а также ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, на чем строится воспитание уважения к иной точке зрения.

2. Вторую большую группу коммуникативных УУД образуют действия, направленные на кооперацию, сотрудничество (коммуникация как кооперация).

Содержательным ядром этой группы коммуникативных действий является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит ориентация на партнера по деятельности. Однако на этапе дошкольной подготовки от детей, уже способных активно участвовать в коллективном создании замысла (в игре, на занятиях конструированием и т.д.), правомерно ожидать лишь простейших форм умения договариваться и находить общее решение. Скорее здесь может идти речь об общей готовности ребенка обсуждать и договариваться по поводу конкретной ситуации, вместо того чтобы просто настаивать на своем, навязывая свое мнение или решение либо покорно, но без внутреннего согласия, подчиняясь авторитету партнера. Такая готовность является необходимым (хотя и недостаточным) условием для способности детей сохранять доб-

рожелательное отношение друг к другу и в нередко возникающих на практике ситуациях конфликта интересов.

3. Третью большую группу коммуникативных УУД образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии (коммуникация как условие интериоризации). Детская речь, будучи исходно средством сообщения, одновременно развивается и как все более точное средство отображения предметного содержания и самого процесса деятельности ребенка. Так индивидуальное сознание и рефлексивность мышления ребенка зарождаются внутри взаимодействия и сотрудничества его с другими людьми.

К моменту поступления в школу дети должны уметь строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; уметь задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности, в достаточной мере владеть планирующей и регулирующей функциями речи.

Взрослым необходимо помнить, что как на этапе дошкольной подготовки, так и на протяжении младшего школьного возраста **необходима организация совместной деятельности** учащихся. В данной деятельности совершенствуется способность речевого отображения (описания, объяснения) ребенком содержания совершаемых действий с целью ориентировки (планирование, контроль, оценка) предметно-практической или иной деятельности, - прежде всего в форме громкой социализированной речи. Именно такие речевые действия создают возможность для процесса интериоризации, т.е. усвоения соответствующих действий, а также для развития у учащихся рефлексии предметного содержания и условий деятельности. Правомерно считать их важнейшими показателями нормативно-возрастной формы развития данного коммуникативного компонента УУД на ступени начального обучения.

II. Особенности коммуникативно-речевой деятельности лиц с нарушениями зрения

1. Классификация лиц с нарушениями зрения и особенности развития ребенка в условиях отсутствующего зрения

Категория детей с нарушениями зрения по состоянию зрительного восприятия разнообразна и неоднородна как по остроте центрального зрения, так и по характеру заболеваний глаз.

К детям с нарушениями зрения относятся:

- слепые, у которых полностью отсутствует зрение, а также дети с остаточным зрением с остротой зрения 0,05 и ниже на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;
- слабовидящие с остротой зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети, имеющие косоглазие и амблиопию. [4].

Ведущие ученые отмечают, что при глубоких нарушениях зрения отмечается своеобразие их психофизического развития, хотя всеобщие закономерности развития, свойственные для нормотипичных детей, сохраняются. Л.И. Солнцева выделила **три характерные особенности развития** ребенка в условиях отсутствующего зрения:

1) первая состоит в некотором всеобщем отставании формирования слепого ребенка по сравнению с формированием зрячего, что определено меньшей активностью при познании окружающего мира. Это выражается как в сфере физического, так и в сфере умственного развития,

2) вторая особенность развития слепого ребенка заключается в том, что периоды формирования слепых детей с периодами развития зрячих не совпадают;

3) третьей особенностью формирования слепого ребенка является диспропорциональность. Она выражается в том, что функции и стороны личности, которые от отсутствия зрения менее страдают (речь, мышление и т. д.), быстрее развиваются, хотя и своеобразно, иные более медленно (движения, овладение пространством). [6].

2. Своеобразие формирования речи детей с нарушениями зрения

Развитие речи осуществляется в процессе овладения языковыми (фонетический состав, словарный запас, грамматический строй) и неязыковыми (мимика, пантомимика, интонация) средствами общения. Овладение речью при слепоте происходит в общих чертах так же, как и у нормально видящих, однако нарушение или отсутствие зрения вносит в этот процесс специфику, проявляющуюся в динамике развития и накопления языковых средств и выразительных движений, в своеобразии соотношения слова и образа, содержании лексики, некотором отставании формирования речевых навыков [4].

Овладение фонетической стороной речи, т.е. формирование фонематического слуха и механизма звукопроизношения (артикуляции), совершается на основе подражания. И если развитие фонематического слуха, основанное на сохранном слуховом восприятии, протекает у слепых и зрячих идентично, то формирование артикуляции звуков речи, связанное с недостаточным зрительным восприятием, существенно страдает. По данным исследователей, речевые недостатки при дефектах зрения наблюдаются у слепых в два раза чаще, чем у нормально видящих. Наиболее распространенным дефектом речи при слепоте и слабовидении у дошкольников и младших школьников является косноязычие разного характера от неправильного произношения свистящих и шипящих звуков до

неправильного произношение звуков «Л» и «Р». Трудности, связанные с овладением звуковым составом слова и определением порядков звуков, нередко проявляются в письменной речи. Дети при письме из-за недостаточности звукового анализа слова делают пропуски букв, замены или перестановки. Следует помнить, что недостатки произношения отрицательно влияют на речевую деятельность, ограничивают и без того суженный круг общения детей с нарушениями зрения, ведет к появлению отрицательных свойств личности (замкнутость, негативизм и т.д.). [1].

На основе развивающегося к концу первого года жизни фонематического слуха и формирования голосового аппарата начинается овладение смысловой речью. Развитие обозначающей функции речи у нормотипичного ребенка относится примерно к полутора годам и характеризуется быстрым ростом словарного запаса, одновременно с которым происходит и овладение грамматическим строем родного языка. Серьезные нарушения зрения ограничивают количество воспринимаемых объектов, выделение многих существенных свойств и качеств предметов. Это ведет к возникновению вербализма знаний, характерного для слепых. Это выражается в отсутствии за произносимым словом чувственного содержания.

Накопление словарного запаса и усвоение грамматического строя родного языка способствует развитию связной речи. Овладение связной речью осуществляется по тем же закономерностям, что и у нормально видящих, но имеет свои особенности. Недостаточность словарного запаса, непонимание значения и смысла слов, делают рассказы детей информативно бедными, им трудно строить последовательный, логичный рассказ из-за снижения количества конкретной информации. Слепые и слабовидящие учащиеся значительно отстают в развитии при описании природы, животных, внешности и дея-

тельности человека. Устная речь детей с нарушением зрения часто бывает, сбивчива, отрывочна, непоследовательна. Они не всегда планируют свои высказывания. [4].

В процессе коррекционной работы на уроках и занятиях по развитию речи необходимо уделять большое внимание обогащению чувственной стороны речи, формированию соответствия слова и конкретных признаков и свойств предметов и явлений окружающей действительности. Коррекция с помощью наглядных пособий, технических средств, проведения наблюдений и экскурсий, а также применения предметно-практических приемов добывания информации об окружающем мире во многом может снять проблему вербализма, недостаточность описательной стороны речи, отсутствие развернутых высказываний. Только в коррекционных условиях дети с нарушением зрения постепенно преодолевают вербальное употребление слов и формализм знаний.

Л.С. Волкова отмечает, что расстройство речи слепых и слабовидящих детей является сложным дефектом, в котором прослеживаются определенные связи и взаимодействие речевой и зрительной недостаточности. Речевые нарушения у детей со зрительным дефектом многообразны, сложны по степени выраженности, структуре и затрагивают речь как целостную систему. Это объясняется в значительной мере тем, что формирование речи таких детей протекает в более сложных условиях, чем у зрячего ребенка. Среди них чаще встречаются дети с врожденными формами зрительной аномалии, что способствует нарушению формирования и других функций, имеющих непосредственное отношение к образованию речи. Речевые нарушения у детей с глубокими нарушениями зрения встречаются значительно чаще, чем у зрячих. Проведенные исследования позволили выделить четыре уровня сформированности речи у этой категории детей.

Первый уровень. Отмечаются единичные нарушения звукопроизношения, что не позволяет данный уровень, рассматривать в качестве речевой нормы.

Второй уровень. Активный словарь ограничен, допускаются ошибки в соотношении слова и образа предмета, в употреблении обобщающих понятий, грамматических категорий, а также в составлении предложений и развернутых рассказов. Нарушения звукопроизношения детей этого уровня выражаются в различных видах сигматизма, ротацизма, ламбдацизма, парасигматизма, параротацизма, параламбдацизма. Отмечается также недостаточная сформированность слуховой и произносительной дифференциации звуков и фонематических представлений. Фонематический анализ не сформирован.

Третий уровень. Экспрессивная речь отличается бедностью словаря. На низком уровне находятся соотношение слова и образа предмета и знание обобщающих понятий. Связная речь аграмматична, состоит из перечислений и однодвухсловных предложений. Нет развернутых рассказов. Множественные нарушения звукопроизношения. Недостаточно сформирована слуховая и произносительная дифференциация звуков. На низком уровне находится формирование фонематического анализа и синтеза.

Четвертый уровень. Экспрессивная речь крайне ограничена, имеются значительные нарушения в соотношении слова — образа предмета и обобщающих понятий. Связная речь состоит из отдельных слов. Отмечаются эхολалии. С заданиями, направленными на выявление качественной стороны грамматического строя речи, дети не справляются, не выполняют они и задания на слуховую дифференциацию звуков. Отмечается полная несформированность процессов фонематического анализа и синтеза.

Таким образом, у многих детей имеются системные нарушения, при которых имеется расстройство речи как целостной функциональной системы и совместное нарушение ее ведущих компонентов (фонетического, лексического, грамматического). У детей с глубокими дефектами зрения вследствие нарушения зрительного анализатора расстройства речи обусловлены ее ранним недоразвитием: отсутствием необходимого запаса слов, нарушением понимания смысловой стороны слова, которое не соотносится со зрительным образом предмета, «вербализмом», эхолоалией. В результате недостаточности предметных образов действительности отмечается сложность удержания в речевой памяти развернутых высказываний и правильного грамматического конструирования предложений. Выявлены как следствие ранних натальных и постнатальных патологических осложнений анамнеза общие и частные факторы, обуславливающие речевое недоразвитие детей с нарушенным зрением, а также значительная задержка развития ряда важнейших функций, которые всегда имеют то или иное отношение к формированию речевой системы (праксис, гнозис, координация, пространственная ориентировка). Во всех рассмотренных группах недоразвития стойко прослеживается врожденное расстройство зрения. Следовательно, в ранний постнатальный период развития функций врожденный или рано приобретенный зрительный дефект в этом сложном сочетании становится первичным, влияющим на формирование внеречевых функций. [1].

В специфику развития речи слепых детей включаются также особенности использования ими неязыковых средств общения – мимики лица, пантомимики тела, интонации, являющихся неотъемлемым компонентом устной речи. [5;7]. Не воспринимаемая совсем или плохо воспринимаемая зрительно большое количество мимических движений и жестов, придающих одним и тем же высказываниям самые различные оттенки и

значения и не пользуясь в своей речи этими средствами, слепые и слабовидящие дети существенно обедняют свою речь, она становится маловыразительной. У этих детей наблюдается снижение внешнего проявления эмоций и ситуативных выразительных движений, что оказывает влияние на интонационное оформление речи, ее бедность и монотонность.

3. Формирование неречевых средств общения детей с нарушениями зрения

Дети с нарушением зрения во многих сферах неречевого общения существенно ограничены. Феоктистова В.А. отмечает, что ограниченность у детей проявляется по-разному и зависит от степени и характера нарушенного зрения, возможности дистантного восприятия (восприятия на расстоянии) мимики и пантомимики. Например, ребенок с врожденной близорукостью высокой степени видят не так, как дети, имеющие фрагментарное восприятие. Если первые воспринимают лицо матери расплывчато, то вторые со скотомой верхней части сетчатки не видят ее глаза и брови. Это не позволяет им определить эмоциональное состояние другого человека. [7].

Для ребенка с тяжелой зрительной недостаточностью характерно «маскообразное», неподвижное лицо, что может быть неадекватно воспринято нормально видящими людьми. Это приводит к трудностям общения между ними. Наличие «маскообразного» лица объясняется тем, что плохо видящему человеку практически невозможно одновременно выполнить несколько мимических действий: поднять брови, свести их, сморщить нос и лоб, надуть щеки, губы и пр.

Дети с тяжелыми нарушениями зрения отличаются в ходе общения неадекватной жестикуляцией, которая в норме призвана точнее и полнее передавать отношение к собеседнику; у этих же детей жестикуляция скорее мешает общению, чем помогает. По очень распространенным жестам (поклон, припод-

нятый головной убор, поднятие руки, покачивание поднятой ладони) можно судить об отношении собеседников к друг другу. Нарушенное зрение ребенка и подростка не позволяет ему адекватно воспроизводить многие жесты, помогающие свободно общаться. А некоторые жесты детей с нарушенным зрением вместо ожидаемого ими понимания вызывают у окружающих в лучшем случае жалость, а в худшем — смех и отвращение.

Дополнительным средством общения как нормально видящих, так и людей с тяжелыми нарушениями зрения являются поза и походка. Для слепых характерна типичная неадекватная поза положения за столом с низко наклоненной головой, что зачастую трактуется видящими людьми как равнодушие и безучастность. Ребенок с нарушением зрения очень долго, иногда даже в подростковом возрасте, ходит, косолапя, широко расставляя ноги, «шаркая» всей ступней по земле, делая при этом большие шаги. Все это, а также наличие навязчивых движений, затрудняет общение людей с глубокими нарушениями зрения с окружающими людьми.

В заключение необходимо отметить, что условиями для развития речевых и неречевых средств общения являются следующие:

- необходимость адекватного раннего воспитания в семье, специализированном детском саду, школе;
- расширение круга общения в семье и образовательных организациях;
- формирование мотивации и готовности ребенка участвовать во всех видах неречевой деятельности;
- потребность в целенаправленном обучении речевым и неречевым средствам общения.

4. Методика и средства обучения дошкольников с нарушениями зрения мимике, жестам и пантомимике

В.З. Денискина отмечает, что согласно теории компенсации слепоты отправным пунктом формирования восприятия внешнего мира при глубоких нарушениях зрения становятся сохранные анализаторы. Следовательно, процесс обучения восприятию и воспроизведению неречевых средств общения должен строиться на использовании осязания, остаточного зрения и слуха.

Работу по формированию неречевых средств общения надо начинать с диагностики их сформированности. В этой связи обследуются общая моторика (походка, осанка, наличие и характер навязчивых движений), мелкая моторика (состояние мышечного тонуса, точность движения, их сила), объем и качество движений, готовность мимической мускулатуры (наличие мимических движений и их качество). Затем проверяется умение ребенка определять значение эмоции по мимике (радостный, грустный, плачет), значение жестов и поз персонажей сюжетных картинок, умение имитировать действия с любимыми игрушками.

Дети с глубокими нарушениями зрения зачастую не могут имитировать действия даже с теми предметами, которые им хорошо знакомы (показать, как катают машинку, качают, куклу, играют на дудочке и т.п.), не понимают, как можно без слов выразить свое согласие или несогласие с чем-нибудь (поздороваться, поблагодарить, попрощаться и т.п.), им трудно выполнять такие действия, как поднять брови, сморщить нос, надуть щеки.

В результате обследования ребенка тифлопедагог может определить, в каком объеме ребенок нуждается в подготовке мышц лица и опорно-двигательного аппарата к обучению выразительным движениям лица и тела с использованием мимических и двигательных гимнастик. В литературе имеются раз-

личные диагностические методики изучения состояния неречевых средств общения [2,5;7].

Сам процесс обучения состоит из четырех основных этапов:

- снятие напряжения мышц или напротив - повышение их тонуса;
- знакомство с мимикой, жестами, позами;
- обучение выразительным движениям лица и тела;
- включение неречевых средств общения в этюды и игры, а затем и в повседневную коммуникативную деятельность.

В литературе имеются различные программы по формированию неречевых средств общения [2,5;7].

Начинать обучение мимическому воспроизведению различных эмоциональных состояний целесообразно с положительных эмоций (радость, удовольствие, удивление, любовь), потому что они, как правило, распознаются легче, чем отрицательные (печаль, гнев, отвращение). На этапе обучения важно правильно организовать наблюдение выразительных движений лица и тела с помощью всех сохранных анализаторов. В качестве наглядных пособий могут выступать игрушки, адаптированные картинки (рельефные для слепых, хорошо раскрашенные для тех, у кого имеется форменное зрение), сам педагог.

При изучении мимических выражений эмоциональных состояний надо четко выделять (жестом, косметикой, оконтуриванием) на лице брови, глаза, рот, морщинки, чтобы слабовидящие дети могли воспринимать лицо не только осязательным, но и зрительным способом. Обследование обязательно должно сопровождаться словесным описанием (брови приподняты, глаза и рот широко раскрыты и округлены и т.п.).

Знакомя детей с жестами и позами, кроме обследования, тифлопедагогу необходимо использовать **прием сопряженных действий**, который помогает детям правильно принять нужную позу. Все жесты, позы, выражения лица, с которыми педагог знакомит детей, необходимо четко выражать словами. Од-

нако, прежде чем разученные выразительные движения ребенка сможет включать в практическую деятельность, они должны пройти определенный путь упражнений и усовершенствований в его игровой деятельности. В игре развиваются как сами эмоции, так и способы их выражения.

Правильное соотношение между усвоением новых движений в специальных упражнениях и их развитием в подвижных и творческих играх составляет одну из основных задач организации коррекционной работы по формированию неречевых средств общения в дошкольном возрасте. Игра представляет собой первую, доступную для дошкольника форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение и усовершенствование новых движений. Однако следует помнить, что слепых и слабовидящих детей надо специально обучать игре, ибо она у них часто носит вербальный характер. Первичное закрепление изучаемого материала целесообразно осуществлять через специальные этюды, которые являются разновидностью игр.

Особое значение приобретает сюжетно-ролевая игра. Ее использование в работе с дошкольниками позволяет воссоздать в активной, наглядно-действенной форме неизмеримо более широкую сферу действительности, далеко выходящую за пределы личной практики ребенка. В игре дошкольники и его партнеры с помощью своих движений и действий с игрушками активно воссоздают труд и быт окружающих взрослых, события их жизни, отношения между ними и т.д.

Игра-драматизация также является средством, с помощью которого старшие дошкольники побуждаются к использованию, употреблению жестов, поз, мимики. Прием театрализации помогает детям с нарушением зрения оставить свои привычные специфические (стереотипные) движения, жесты, мимику, что невыгодно отличает их от зрячих, и усваивать общепринятые манеры, постановку головы, движения рук, позы.

Многое по формированию неречевых средств общения тифлопедагог может сделать в процессе подготовки детей к утренникам. Как правило, репетиции проводят музыкальный работник с воспитателем. Однако в этой работе необходимо участие тифлопедагога, который в ходе естественной подготовки к празднику сможет проводить коррекцию внешнего выражения эмоций у детей с нарушением зрения.

Важную роль в формировании неречевых средств общения играют наглядные пособия. Прежде всего, нужен набор картинок со схематическим изображением лица в различных эмоциональных состояниях человека и различных поз человека. Шарнирные куклы, меховые игрушки-животные в характерных позах также являются хорошими пособиями для обучения жестам и позам. Для детей с форменным зрением можно использовать видеофильмы. Один и тот же фильм можно посмотреть несколько раз. После первого просмотра надо обсудить фильм (в нашем случае применительно к выражениям лица, жестам и позам). Второй раз ребенок постарается увидеть то, что не заметил в первый раз. Можно смотреть фильмы с выключенным звуком. Обсудить настроение героев. Сделать какие-то выводы о взаимоотношениях по жестам. Затем включить звук.

При обучении слепых и слабовидящих детей неречевым средствам общения главным дидактическим пособием является взрослый человек (тифлопедагог, логопед, воспитатели, родители), который становится образцом выражения жеста, позы, того или иного состояния. Большая нагрузка падает и на самого ребенка, который вынужден контролировать правильность своих действий на суженной сенсорной основе или полагаться на оценку взрослого.

Работа специалиста должна быть направлена на то, чтобы постепенно дети усвоили, что характер мимики и жестов - это индикатор отношения к тем, с кем они взаимодействуют, общаются в данную минуту, что от их манеры держаться в обществе зрячих зависит, насколько правильно они будут поняты окружающими.

Список литературы

1. Волкова, Л. С. Коррекция нарушения устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения [Текст]: ав-тореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. С. Волкова. – Л., 1983. – 28 с.

2. Денискина, В.З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушениями зрения : методические рекомендации [Текст] / В.З. Денискина. – Верхняя Пышма, 1977.- 22с.

3. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина – 2-е. изд. перераб. и доп. –СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

4. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] / А. Г. Литвак. – СПб: РГПУ, 1998. – 367 с.

5. Ремезова, Л.А. Развитие восприятия эмоций у дошкольников с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие / Л.А. Ремезова и др. – Ульяновск : Издатель Качалин Александр Васильевич, 2012. - 166с.

6. Солнцева, Л. И. Психология воспитания детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Солнцева, В. З. Денискина. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.

7. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. – СПб.: Речь, 2005. - 128с

Учебное издание

Автор-составитель

А.А. Лысова

**Формирование
коммуникативно-речевой деятельности
детей с нарушениями зрения**

Учебно-методическое пособие

Издательство ЗАО «Библиотека А.Миллера»

454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 159

Подписано в печать 14.10.2021 Формат 60x90/16.

Объем 1,73 уч.- изд. л. Тираж 100 экз.

Заказ 478.

Отпечатано с готового оригинал-макета

в типографии ЮУРГГПУ

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69