

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Очная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА
ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ**

Студент

ИИ - 22.05.25
(подпись, дата)

Платицына Алина Михайловна

Научный руководитель

ИИ - 22.05.25
(подпись, дата)

к.п.н., доцент Карпушкина Е.А.

Нормоконтролер

ИИ - 22.05.25
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 13.05.25 № 11)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5 (отм.) (протокол заседания ГЭК от 20.05.25 № 15)

Секретарь ГЭК

ИИ
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ	
1.1. Роль зрительного восприятия в развитии речи детей с нарушениями зрения.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрительного восприятия.....	12
1.3. Реабилитация и коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими нарушения зрения и речи	21
ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ И РЕЧИ	
2.1. Основные принципы, цели и задачи констатирующего исследования.....	29
2.2. Содержание методики исследования состояния нарушений зрительного и речевого восприятия дошкольников.....	32
2.3. Содержание методики исследования понимания речи у дошкольников с нарушениями зрения анализ результатов констатирующего эксперимента...	34
ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	
3.1. Теоретическое обоснование формирования лексики у дошкольников: основные принципы, цель, задачи, этапы.....	40
3.2. Содержание коррекционно-развивающей работы по формированию лексики у дошкольников с нарушениями зрения.....	44
3.3. Анализ итогов контрольного эксперимента.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	65

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	77
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	78
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	80

ВВЕДЕНИЕ

Проблема общего недоразвития речи изучается специалистами на протяжении многих десятилетий. Среди исследователей можно выделить таких известных логопедов, как Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, Т.Б. Филичева и других. Исследования показывают, что недоразвитие речи в особой степени характерно у детей с нарушениями зрения. В этом контексте большое значение имеет степень и форма речевого развития, нередко отмечается системное недоразвитие, формирующее основную структуру речевых нарушений.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения словарного запаса у детей с нарушениями зрения. Количество таких детей с каждым годом увеличивается, и их подготовка к социальной жизни и школьному обучению требует внимания. Развитие и формирование словаря у детей с нарушениями зрения и речи напрямую влияет на успешность их общения и обучения.

Актуальность разработки методических пособий и корректирующих стратегий для незрячих и слабовидящих детей обусловлена недостаточной проработанностью системы формирования лексического запаса, учитывающей индивидуальные особенности ребёнка, даже при наличии специализированных образовательных учреждений. В специальной педагогике, логопедии и психологии наблюдается дефицит научных исследований, анализирующих речевые нарушения и обучение детей с учётом зрительных особенностей, что затрудняет осуществление эффективной педагогической практики. При этом следует особое внимание уделить социальной адаптации детей, что выделяет в своих трудах Д.М. Маллаев [37].

Научные и психологические основы организации развивающей среды для детей с нарушениями зрения были сформулированы выдающимися отечественными учеными XX века, такими как Л.С. Выготский,

А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин. Они исследовали развитие восприятия и речи у детей, а их последователи, такие как Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Г.Г. Кравцов, Н.Н. Поддьяков, Ф.А. Сохин, продолжили исследования в этой области. Работа этих ученых оказала влияние на развитие теории и практики в специальной педагогике.

Для детей с нарушениями зрения необходим специальный метод обучения, способствующий преодолению проблем восприятия и осознания окружающей действительности. В дошкольном возрасте расширение словарного запаса становится критическим условием для успешного общения, понимания культурных традиций и усвоения социальных норм.

Объектом исследования является лексический запас дошкольников с нарушениями зрения и речи.

Предметом исследования являются игры, задания и упражнения, используемые в коррекционно-логопедической работе с детьми с нарушениями зрения и речи.

Цель исследования – формирование словарного запаса дошкольников с нарушениями зрения, которые имеют системное недоразвитие речи (СНР).

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Изучить проблему формирования словарного запаса у детей с нарушениями зрения по данным научной литературы.
2. Провести экспериментальное изучение состояния словарного запаса у детей с нарушениями зрения и речи.
3. Подобрать игры, задания и упражнения для формирования словарного запаса у детей с нарушениями зрения и проанализировать результаты коррекционной работы.

Формирование и развитие речевого словаря представляют собой ключевые аспекты психологии на уровне коррекционной педагогики. Кроме того, в дошкольном возрасте грамотное произношение не только способствует формированию коммуникативных навыков, но и показывает готовность ребенка

к обучению: чем более четко и последовательно он строит фразы, тем лучше усваивает окружающую действительность. Быстрые темпы умственного роста требуют регулярного мониторинга речевой активности: важно следить за ясностью, безошибочностью и выразительностью речи, чтобы предотвратить нарушения в её развитии.

Практическая значимость исследования заключается в разработке игр, заданий и упражнений, которые помогают в формировании лексики у детей с нарушениями зрения.

Гипотеза:

1. У детей с нарушениями зрения и речи имеются нарушения лексического запаса: бедность, трудность актуализации, недостаточность представлений о предметах, больше трудностей при подборе и выборе лексики.

2. Использование специально подобранных игр, заданий и упражнений приводит к тому, что повышается эффективность коррекционной работы. Дети легче и лучше усваивают лексическую сторону речи. Такие виды деятельности предполагают манипуляции с образами и способствуют развитию абстрактного мышления, формированию логических выводов и обнаружению ошибок в рассуждениях. Дидактические игры комбинируют элементы обучения и развлечения, позволяя детям осваивать навыки через игровую практику.

Структура выпускной квалификационной работы включает введение, три главы, заключение, список литературы и приложения.

В первой главе рассмотрены теоретические аспекты темы исследования: недоразвитие речи при нарушениях зрения, зрительное восприятие дошкольников, а также роль формирования лексики.

Во второй главе представлены принципы, цели и задачи исследования, а также методики диагностики лексики у детей с нарушениями зрения.

В третьей главе представлены результаты и анализ констатирующего и контрольного экспериментов, а также оценка логопедической работы по развитию лексики у детей с нарушениями зрения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Роль зрительного анализатора в развитии речи детей с нарушениями зрения

Важность визуального анализа в контексте формирования речи у детей, особенно с нарушениями зрения, обуславливает необходимость тщательного изучения данного вопроса. Описание ограничений в восприятии показывает, что они могут оказывать влияние на языковое развитие, вызывая отклонения от возрастных норм, а также нарушения грамматической структуры, лексики и семантики. Кроме того, у детей с нарушениями зрения часто наблюдаются феномены эхоталии и другие характерные формалистические особенности. Вполне закономерно, что исследования в области тифлопедагогики и логопедии преимущественно сосредоточены на коррекции звукопроизношения у дошкольников с тяжёлой патологией зрения, что демонстрируют работы таких авторов, как М.Е. Хватцев, С.Л. Шапиро, А.Д. Шапиро и С.В. Яхонтова. Лишь в период 1960-1970-х годов, в условиях дальнейшей систематизации логопедических исследований, учёные начали фиксировать произносительные недостатки и недоразвития речи у детей с ослабленным зрением [49].

Сложное взаимодействие речевых и визуальных нарушений характерно для детей с проблемами зрения, о чём свидетельствуют результаты исследования Якушевой В.В, Волковой Л.С. и др. При анализе связи врождённых патологий и речевых дефицитов очевидно, что врождённые аномалии способствуют нарушению формирования речи, что негативно отражается на речевом развитии и образовательных результатах [26, 49]. При этом целесообразно рассматривать речь как целостную систему. У детей с нарушениями зрения наблюдаются более разнообразные и комплексные речевые расстройства по сравнению с их нормально зрячими сверстниками. Результаты исследований Р.Е. Левиной подтверждают высокую частоту

речевых нарушений у детей с серьёзными нарушениями зрения в сравнении с детьми, у которых хорошее зрение [29].

Сравнительный анализ речевого развития детей с нарушениями зрения позволяет выявлять множественные системные расстройства. При этом отмечается участие, как целостных функциональных систем, так и отдельных компонентов речи: фонетики, лексики и грамматики. У дошкольников с нормальным и пониженным зрением наблюдаются общие черты, однако у детей с выраженными нарушениями выявляются трудности восприятия смыслового содержания речи, несоответствующего зрительным образам, а также ограниченность словаря и наличие эхолалий, что дополнительно подтверждает наличие системных нарушений, обусловленных первичными расстройствами. При этом выраженность нарушений варьируется, что проявляется, в частности, в увеличении числа односоставных предложений и отдельных слов у детей четвёртой группы. В контексте выполнения заданий для последующего анализа грамматического строя речи может наблюдаться как полное игнорирование, так и частичное выполнение – такие варианты указывают на незрелость процессов фонематического анализа и синтеза.

Дети с дефицитом предметных образов испытывают сложности восприятия развернутой речи и нарушения грамматического строя. Речевая незрелость наблюдается на фоне ранних антенатальных и постнатальных патогенетических факторов, нарушающих зрительную функцию. Эти явления обусловлены недоразвитием пространственной ориентации, координации, гнозиса и праксиса, составляющих основные компоненты речевой системы. В этом контексте на психическое развитие детей заметно влияют микросоциальная среда и качество речевого общения. Речевые расстройства проявляются в сложных речевых компонентах, а полиморфность факторов приводит к более выраженным отклонениям, чем у детей с нормальным зрением. Патологии, как приобретённые, так и врождённые, ослабляют речь, причём их влияние варьирует в зависимости от сопутствующих нарушений.

Зрительное восприятие представляет собой сложный и многогранный процесс, включающий в себя анализ структуры объектов и их пространственного расположения. Согласно теории Р.Л. Грегори, восприятие формируется не только под воздействием информации, поступающей через глаза, но также на основании предыдущего опыта [15]. Благодаря этому происходит интеграция данных разных сенсорных систем – зрительной, слуховой, кожно-мышечной и вестибулярной – что создаёт более полное и глубокое представление о реальности и позволяет глубже интерпретировать визуальные сигналы. Процессы восприятия также можно разделить на несколько основных перцептивных операций, среди которых выделяют различения по цвету, яркости, форме, динамике и пространственному положению объектов. На начальном этапе формируются перевёрнутые образы, воспринимаемые как отдельные элементы окружающего мира. Затем происходит выделение структурных характеристик, определение взаимосвязей между предметами, а также детальная проработка каждого элемента. Именно на этих данных строится более сложная структура восприятия. Основными функциями зрительного восприятия выступают оценка цветовых, фигурных, динамических и пространственных характеристик объектов, при этом наиболее простыми из них считаются восприятие цвета и яркости, которые базируются на различении оттенков, освещённости, насыщенности и тональности. Эти этапы представляют собой важный шаг к первичной интерпретации окружающей среды, позволяя выявлять основополагающие признаки объектов.

Восприятие пространства вытекает из четырёх ключевых источников информации: оценок расстояний, зависимости от направленности, восприятия движения и фиксированного пространственного фона. Рассмотрим каждую из этих групп подробнее. Оценка расстояния до объекта включается механизм бинокулярного параллакса, при котором изображение на сетчатке левого и правого глаз отображается разным образом. Конкурирует с ним монокулярный параллакс, засчитывающий угол визуального объекта относительно

наблюдателя, проявляется так: более удалённые объекты перемещаются медленнее по полю зрения, чем расположенные ближе. Определение направления объектов в пространстве осуществляется относительно фиксированного фона, который сохраняет общую постоянность окружающего мира, позволяя воспринимать объекты даже при активном движении наблюдателя. Восприятие движения включает временные параметры: перемещение объектов во времени способствует бессознательной оценке их скорости и направления (к примеру, мы можем определить: подъезжает или уезжает от нас проезжающая машина). Замедленное движение одной точки относительно другой воспринимается как статическая характеристика окружающего пространства (что приводит к возбуждению клеток сетчатки). При этом важно отметить: каждое из этих восприятий сопоставимо и зависит от индивидуальной чёткости сенсорных сигналов наблюдателя [20].

Зрительное восприятие представляет собой сложный процесс, в ходе которого объекты попадают в поле зрения и распознаются зрителем на основании предшествующего опыта. Например, сведения о форме, контуре и расположении позволяют ему мгновенно идентифицировать новый элемент в окружающем пространстве без предварительной подготовки. Существенное значение имеет соотношение фигуры и фона, где фигура воспринимается как определённый объект, выделяющийся на неструктурированном фоне. В отличие от фона, воспринимаемого как не самостоятельный элемент, фигура стабильно сохраняет свою индивидуальность. Важная роль в формировании границ фигуры принадлежит контурному отбору, связанному с различием текстур и цветовых оттенков; при этом чёткость знака не всегда является обязательным условием. В некоторых случаях фигура воспринимается без явного контура, а наличие окрашенной линии не всегда приводит к чёткому образу в сознании зрителя.

По мнению Е.В. Бирюковой, детям с нарушениями зрения очень тяжело овладевать пассивным и активным словарем. Дошкольникам тяжелее учиться,

социализироваться в обществе [3]. Различные расстройства речи у детей с нарушениями зрения являются сложным дефектом, который затрагивает память, мышление и внимание. Работа со слабовидящими дошкольниками занимает много времени и сил. Для легкой работы Е.В. Бирюкова создала перспективный план работы, в который входят: создание благоприятной среды, разработка специальных упражнений, введение этих упражнений в программу педагогов и воспитателей и вовлечение в работу родителей.

У детей первых месяцев жизни наиболее активно работают анализаторы, участвующие в процессе питания. На более поздних этапах развития наблюдается фокусировка на слуховых и зрительных анализаторах. В первой половине первого года жизни у младенцев фиксируются первые формирующиеся попытки восприятия устной речи, хотя они остаются ещё слабо дифференцированными [24]. Период активного овладения речью начинается с двух лет.

Е.Б. Васильева в своей статье пишет о том, что существуют три этапа для преодоления проблемы формирования функционального базиса у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и речи [6]. Первый этап предполагает, что нужно использовать специальные игры с реальными предметами. Они направлены на активизацию словаря и усвоение лексического значения слов. Второй этап – использование печатных игр, которые помогают закрепить значения слов с опорой на наглядность. Третий этап предполагает использование различных словесных игр. Они направлены на актуализацию значений слов с опорой на семантические признаки. Автор подчеркивает, что использование всех вышеперечисленных игр помогает ребенку с нарушениями зрения и речи находить путь развития коммуникативной и познавательной деятельности.

Важность зрительного восприятия для становления речи ребёнка в раннем возрасте, по мнению М.А. Пискунова, не играет решающей роли. На данной стадии этот компонент постепенно ослабевает, поскольку зрительная система и

точная артикуляция речевых звуков часто развиваются менее эффективно по сравнению со слуховым восприятием [43]. Тем не менее, зрительное восприятие играет заметную роль в формировании выразительных сенсорных комплексов, позволяя выстраивать разнообразные зрительно-моторные, зрительно-тактильные и зрительно-аудиальные связи, которые являются необходимым условием для дальнейшего когнитивного развития. Л.С. Выготский напоминает, что накапливаясь, визуальные представления взаимодействуют с другими видами восприятия и вербально-логическим опытом, выступая в качестве средства интеграции психических функций, постоянно адаптирующихся к условиям среды [8]. Успешное сочетание чувственного и вербально-логического компонентов знаний также усиливается благодаря обогащению речи конкретным содержанием посредством визуальных образов. Эти взаимодействия между аспектами восприятия и речевой практикой способствуют формированию точного понимания значения и семантики слов, использующихся детьми.

Результаты данного исследования наглядно демонстрируют необходимость интегративных и дифференцированных подходов в организации индивидуальной работы с данной группой детей.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрительного восприятия

Дети с выраженными нарушениями зрения часто сталкиваются с трудностями в освоении различных навыков и видов деятельности. Это связано с необходимостью целенаправленного обучения основам, дополненного акцентом на исполнительскую деятельность. При этом, как показала Л.И. Солнцева, нормализация моторики у них происходит постепенно. Наиболее уязвимым оказывается процесс двигательной активности, поскольку

нарушение зрения значительно влияет на него [55]. Следует отметить, что на ранних этапах жизни, особенно до трёх лет, преобладают предметная деятельность и свободная игра. В этот период дети с нарушениями нередко отстают от своих зрячих сверстников. Постепенно могут возникать вторичные расстройства, связанные со слепотой, а также наблюдается недоразвитие практического общения. По мнению А.М. Витковской, это затрудняет самостоятельное освоение предметной деятельности, нарушая её первоначальный темп формирования и развития [7].

В результате проведенных исследований Л.С. Волковой, О.И. Криницкой, И.В. Новичковой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, В.А. Феоктистовой выделяют 4 ключевых уровня сформированности речи у детей с нарушениями зрения.

Первый уровень. Единичные нарушения отмечаются в звукопроизношении, что не позволяет рассматривать в качестве речевой нормы данный уровень.

Второй уровень. Ограниченный активный словарь, трудности в употреблении обобщенных понятий, допускаются ошибки в соотнесении слова и образа действий и предметов, в развернутых рассказах и составлении предложений. Расстройства звукопроизношения детей этого уровня выражается в различных видах ротацизма, сигматизма, ламбдацизма, параротацизма, парасигматизма, параламбдацизма. При этом отмечается произносительная дифференциация звуков и фонематических представлений, недостаточная сформированность слуха. Фонематический анализ не сформирован.

Третий уровень. Речь экспрессивная, присутствует бедность словаря. На низком уровне могут быть трудности в соотнесении слов и образов предметов, незнание обобщенных понятий. Связная речь состоит из перечислений, она аграмматична, нет полных рассказов. Многие расстройства звукопроизношения недостаточно сформированы, происходит произносительная и слуховая дифференциация звуков. На низком уровне

находится формирование фонематического анализа и синтеза.

Четвертый уровень. Речь экспрессивная, очень ограничена, существуют большие и значительные нарушения в соотнесенности обобщающих понятий и слова – образа предмета. Связная речь состоит из отдельных слов. С заданиями, которые направлены на выявление качественной стороны грамматического строя речи, дети не справляются, либо не выполняют задания на дифференциацию звуков с помощью слуха. Также можно отметить полную несформированность процессов фонематического анализа и синтеза [29].

Речь в дошкольный период становится ключевым фактором в развитии предметной деятельности, способствует формированию мотивации к исследованию объектов и пониманию их функциональных назначений, что имеет место, как в физическом, так и в социальном окружении. В зависимости от степени нарушения зрения детей принято разделять на две категории: слепых и слабовидящих. Данные психофизические расстройства оказывают влияние на восприятие окружающей действительности и, соответственно, на формирование личностных характеристик. Г.В. Шашкина отмечает, что слепыми считаются те лица, у которых полностью отсутствует зрительное восприятие; сохраняется только ощущение света или остаточное зрение. К этой категории также относятся пациенты с прогрессирующими заболеваниями, отдельные случаи сужения поля зрения (до 10-15°), при остроте зрения 0,08 [65]. Выделяются также группы населения с абсолютной (тотальной) слепотой на оба глаза и почти полной слепотой, у которых сохраняется светоощущение либо способность различать свет, цвет и контуры. Наличие остаточного зрения предоставляет некоторым людям с минимальными нарушениями возможность увидеть окружающие предметы и ориентироваться в пространстве, что содействует их социальной адаптации и взаимодействию с окружающим миром.

В.В. Жабеленко отмечает, что самым важным в развитии слепых детей являются внимание, ощущение, восприятие, память, мышление и воображение. Автор выделила следующие задачи: выявление детей с нарушениями зрения,

адаптация детей с нарушениями зрения в социуме [19]. Для этого использовались такие методы исследования, как изучение множества информации из разных источников, анализ полученной информации о детях, определение познавательных процессов по группам. В.В. Жабеленко говорит о том, что при утрате любого органа восприятия, другие заступают на это место и начинают делать ту работу, которая не предназначена им для ребенка с нормой. В работе со слепыми детьми следует обращать внимание не на дефект, а на нормальное состояние здорового человека.

Слепота и слабовидение подразделяются на врожденные и приобретённые. Инфекции либо нарушения развития плода во внутриутробный период, а также генетические факторы чаще всего служат причиной врожденной слепоты. Г.В. Шашкина определяет слабовидящих как лиц с остротой зрения на лучше зрящем глазу от 0,05 до 0,2, даже при ношении коррекционных очков, имеющих сопутствующие расстройства цвето- и световосприятия, динамики контрастности и бинокулярного зрения [65]. Согласно мнению Л.С. Волковой [34], приобретенная слепота возникает вследствие офтальмологических заболеваний (например, поражения сетчатки), патологий центральной нервной системы (менингит, опухоли), либо осложнений инфекционных болезней (скарлатина, корь, грипп), а также травм. Зрительные расстройства также классифицируются по характеру течения. Прогрессирующие нарушения, такие как глаукома, характеризуются повышением внутриглазного давления и изменениями в структурах глаза. Появление опухолей мозга дополнительно усугубляет зрение, а отсутствие санитарного подхода при чтении и письме может привести к миопии или гиперметропии.

К непрогрессирующим дефектам органа зрения относятся врождённые патологии, включая катаракту и астигматизм, а также последствия заболеваний и оперативных вмешательств. Данные нарушения могут развиваться как в процессе внутриутробного развития, так и после рождения. Исходя из этого, выделяются следующие категории детей с нарушениями зрения:

слепорожденные, рано ослепшие и утратившие зрение в возрасте старше трёх лет.

Согласно информации, предоставленной Л.С. Волковой, слепота существенно влияет на общий процесс развития ребенка. Дети, которые родились слепыми и не имеют в памяти зрительных образов, сталкиваются с множеством специфических трудностей [34]. Обнаружено, что момент, в который произошло ослепление, выявляет темп и характер психического и физического роста. Более выраженные вторичные отклонения и особенности в психофизическом развитии связаны с ранней слепотой. Следует подчеркнуть, что психические процессы у слепорожденных в целом формируются в соответствии с общими закономерностями детского развития; тем не менее, отсутствие зрительной информации значительно изменяет динамику моторного развития и социального опыта.

Психологические проблемы, связанные с утратой зрения, оказывают значительное влияние на эмоционально-волевую сферу и личностные характеристики. Эти факторы формируют уникальный чувственный опыт, что в свою очередь осложняет процесс адаптации. Вместе с тем лица с полным отсутствием зрения развивают высшие познавательные функции – внимание, память, логическое мышление и речь – в привычном режиме, однако с определёнными адаптациями. Например, ограничения в игровой и образовательной деятельности затрудняют усвоение материала. В процессе взросления у таких индивидуумов проявляются различные бытовые или академические трудности, часто сопровождаемые интенсивным эмоциональным переживанием и болевыми ощущениями. Это, помимо прочего, может привести как к недостаткам характера – нестабильности, пассивности и социальной изоляции, так и к повышенному уровню раздражительности и склонности к агрессии. Несмотря на выраженные сложности психической и эмоциональной адаптации, у слепорожденных лиц абстрактное мышление нередко формируется даже более активно, чем у зрячих, придавая индивидуальные особенности их

логическим рассуждениям.

На основе собранных данных выявлены громадные трудности в осуществлении операций анализа, синтеза, систематизации, классификации и абстрагирования у детей с пониженной остротой зрения в результате недостаточного обогащения понятий конкретным содержанием и вызванными искажениями в представлениях. Тифлопсихологи подчеркивают наличие неточности в мыслительных операциях, указывая на то, что сужение сенсорного познания и дефицит чувственного опыта являются первопричинами трудностей аналитико-синтетической активности [22]. Более того, исследования демонстрируют, что внимание у детей с нарушениями зрения при прослушивании заданий значительно снижается. Они, как правило, требуют многократных повторений инструкций (от двух до шести раз) из-за рассеянности, низкого уровня произвольного внимания, повышенной возбудимости, а также замедленного процесса зрительного анализа и синтеза. Дефицит зрительного контроля, замедленная реализация предметно-практических и умственных действий и малый объём памяти дополнительно ухудшают ситуацию.

Дети с нарушениями зрения имеют разный опыт в зависимости от времени утраты зрительной функции. У тех, кто потерял зрение позже, остаётся больше воспоминаний о визуальных образах, что позволяет восстанавливать их через словесные описания. В то же время постоянная стимуляция необходима для дальнейшей активации зрительной памяти; её отсутствие приводит к стиранию образов. Д.В. Зайцев [17] подчёркивает, что задержка психического развития слепых и слабовидящих детей зависит от степени и причины зрительных нарушений, а также от начала коррекционной работы. Эти особенности часто порождают недостаток абстрактно-логического мышления и фрагментарные знания о мире. В результате ограничивается чувственный опыт, формальный словарный запас становится узким, а ассоциации между словами и предметами оказываются неточными. Это замедляет физическое развитие:

трудности с освоением двигательных навыков и пространственной ориентации, а также низкая двигательная активность приводят к общей медлительности.

Специалисты в области тифлопедагогики и тифлопсихологии подчеркивают важность речевой активности для детей с ограничениями зрения, указывая на её компенсаторную функцию, которая содействует развитию чувственного восприятия и познания. При отсутствии зрительного восприятия, когда внутренние представления о внешнем мире становятся недоступными, устная речь служит средством восполнения этих пробелов. Исследования З.П. Малеевой [36] показали, что дети с нарушениями зрения сталкиваются с трудностями в формировании практических навыков и испытывают дефицит понимания окружающей среды, что не только ограничивает их познавательную активность, но и затрудняет взаимодействие со сверстниками.

К концу первого года жизни формируется фонематический слух, а голосовой аппарат достигает достаточной зрелости для освоения смысловой речи. С полутора лет начинается активное развитие означающей функции: увеличивается словарный запас, усваиваются грамматические конструкции родного языка. Как подчеркивает Е.А. Зоткина [21], при утрате или значительном нарушении зрения восприятие объектов ограничивается, затрудняя различение важных характеристик предметов, таких как цветовые оттенки, которые вызывают эмоции. Это замедляет процесс познания окружающего мира и задерживает речевое развитие.

Дети с нарушениями зрительных функций, как правило, проявляют речевые расстройства сложной природы. Например, они способны использовать термин «воробей», не располагая представлением о внешнем облике этой птицы. Данное обстоятельство рассматривает более обширную тему: каким образом формируется словообразовательный запас у детей. В благоприятных условиях образования такие дети не располагают способностью к восприятию визуальных деталей; их представление об объекте остаётся схематичным и зачастую укладывается в обобщённые концепты вроде «что-то». Даже при

ознакомлении с иллюстрацией название объекта сокращается до обозначения общих частей: голова, тело, крылья, ноги. Цветовые и размеры характеристики объекта остаются незамеченными, усложняя создание полноценного ментального изображения.

Е.С. Бабина и Н.М. Трубникова провели исследование лексических и грамматических средств языка в процессе изучения словарного запаса у дошкольников с нарушениями зрения [1]. Они выявили, что у слабовидящих детей нарушены все процессы, такие как лексико-грамматические, навыки словоизменения, внимание, образование уменьшительно-ласкательных слов, родительного падежа множественного числа. При анализе результатов, полученных в ходе исследования, Е.С. Бабина и Н.М. Трубникова пришли к выводу, что дошкольникам с нарушениями зрения требуется необходимая коррекционно-логопедическая работа.

При проведении коррекционных мероприятий важно учитывать особенности ребенка и степень их выраженности.

Словарный запас и грамматические конструкции родного языка оказывают значительное влияние на формирование связной речи. Дети с нарушениями зрения, несмотря на свои ограничения, овладевают языковыми структурами подобно здоровым сверстникам. Однако у них наблюдаются ограничения, связанные с ограниченным словарным запасом и недостаточным пониманием значений слов, что приводит к созданию неполных и сложных для восприятия высказываний. Устная форма речи этих детей характеризуется выраженным замедлением, нерегулярностью и хаотичностью, хотя ранняя помощь со стороны педагогов может помочь в преодолении этих трудностей. Первое направление – количественное – направлено на расширение общего объёма изучаемого словарного запаса, тогда как второе направление – качественное – сосредоточено на глубоком осмыслении значений и употребления слов в практическом языке. При этом слепые дети имеют возможность регулярно взаимодействовать с педагогами и получать доступ к

печатным и аудиовизуальным материалам, что способствует активному пополнению их речевого запаса. Исследования показывают, что к подростковому возрасту их результаты не только достигают нормы, но зачастую превышают ее [6].

А.В. Белякова и Е.В. Хмелькова обращают внимание на то, что у старших дошкольников с нарушениями зрения недостаточная сформированность смысловой стороны речи [2]. Авторы выделяют два подхода к особенностям развития речи у детей со зрительной недостаточностью. Первый подход предполагает, что речь страдает незначительно. Второй подход – связная речь развивается по-другому, не так, как у нормотипичных детей. Зрительная недостаточность предполагает появление таких нарушений, как бедность словарного запаса, трудность в понимании и употреблении различных понятий, аграмматизмы, фрагментарность высказываний.

В современных исследованиях логопедической практики наблюдается возрастающий интерес к исследованию формирования речевой деятельности и проблем общения у детей с различными нарушениями, в частности, уделяется особое внимание комплексному анализу лексической системы у детей с ослабленным зрением. Основная цель коррекционно-педагогических действий, направленных на развитие речевых навыков данной категории детей, заключается в обогащении словарного запаса, обладающего структурной организованностью, основанной на предметном восприятии окружающего мира. Овладение лексическим запасом представляет собой необходимое условие для адекватного функционирования речи как средства коммуникации и инструмента аналитического мышления.

Л.Б. Осипова и Л.А. Дружинина в своей статье рассказывают о том, что сегодняшней проблемой является социальная адаптация детей с различными нарушениями зрения [40]. Для того чтобы коррекционно-логопедическая работа была проведена правильно, используют три модуля работы. Первый модуль называется образовательный. Он включает в себя обучения навыкам социально-

коммуникативного поведения. Второй модуль – аналитико-результативный. Он включает в себя усвоение детьми уже полученных знаний и умений. Третий модуль называется просветительский. Задача этого модуля заключается в том, чтобы у дошкольников формировались представления о просветительской деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что детям с нарушениями зрения обязательно нужно включать в образовательный процесс все три модуля, потому что именно они помогают дошкольникам развивать навыки и умения.

В современном дошкольном образовании детей, имеющих нарушения зрения, не созданы условия для полноценного развития лексики. Это связано с отсутствием чёткой методологии, учитывающей особенности формирования лексики у данной категории детей, а также с дефицитом конкретных методических рекомендаций, затрудняющих взаимодействие с дефектологами. При этом необходимо учитывать, что у детей с нарушением зрения наблюдается ухудшение восприятия визуальной информации, что замедляет и искажает процесс осознания объектов, негативно сказываясь на формировании их словарного запаса.

1.3. Реабилитация и коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими нарушениями зрения и речи

Современные исследования, проведенные тифлопедагогами и офтальмологами, такими как Э.С. Аветисов, О.Л. Алексеев, Л.А. Григорян, Л.И. Плаксина и др., подтверждают необходимость эффективного взаимодействия лечебно-восстановительных и коррекционно-воспитательных мероприятий в системе специализированного образования. При комплексном подходе к реабилитации детей с нарушениями зрения отмечается положительное влияние на восстановление зрительных и речевых функций. Ключевым аспектом успешного лечения является активное, организованное и согласованное сотрудничество всех специалистов в рамках

специализированного учреждения, что создает условия для максимизации реабилитационного эффекта [1]. Важность системного наблюдения и коррекции подчеркивают такие эксперты, как Л.В. Плаксина, Л.И. Солнцева и Л.В. Фомичева, указывая на целостный характер коррекционно-воспитательной работы. Они выделяют её как критически важное направление в образовательных учреждениях для детей с нарушениями зрения. Не менее важным является обучение детей со значительной остаточной зрительной функцией умению ориентироваться с помощью зрительных ориентиров и специальных приспособлений, используемых полностью слепыми сверстниками [60].

И.Н. Кошелева считает, что первая и важная задача при коррекции речи у старших дошкольников с нарушениями зрения – это обогащение словарного запаса, который базируется на усвоении предметного мира [24]. Она приводит методики для логопедического воздействия, которые включают в себя три этапа: игры на активизацию словаря и усвоения лексического значения слов, настольно-печатные игры и словесные игры. По итогам исследования можно заметить, что, действительно, эти игры помогают не только улучшить лексическую сторону речи, но и зрительное восприятие.

Клинические мероприятия, осуществляемые под наблюдением офтальмолога с применением специализированного оборудования, направлены не только на лечение, но и на профилактику, поддержку остаточного зрения и общее оздоровление детей с нарушениями зрения. Это требует одновременного взаимодействия медицинских специалистов и педагогов, подчеркивая важность комплексного подхода к коррекции зрительных функций. Систематическая диагностика позволяет установить степень и характер нарушений, что служит основой для разработки индивидуальной программы восстановления. На фоне медицинской коррекции осуществляется внедрение образовательных и психологических мероприятий, что усиливает терапевтический эффект, как подтверждают исследования Э.С. Аветистова, С.А. Бархаша и их коллег,

продемонстрировавших возможность повышения остроты и других зрительных функций через выполнение специализированных заданий.

Реабилитация пациента включает в себя комплекс мероприятий, направленных на полное восстановление после хирургического вмешательства. Первоначальным шагом служит физиотерапевтическое сопровождение, осуществляемое через 2-4 недели после операции, которое включает магнитотерапию, ультразвуковую терапию и электрофорез в зависимости от состояния пациента. Указанные процедуры помогают снизить болевой синдром, улучшают кровообращение и способствуют ускорению процесса заживления тканей. На 2-3-й неделе после вмешательства добавляется лечебная физкультура, подбираемая индивидуально с учётом клинического состояния. Соблюдение режима двигательной активности, предусматривающего умеренные физические нагрузки на протяжении всего периода реабилитации, становится ключевым. После снятия швов разрешается выполнять низкоинтенсивные упражнения, что позволяет избежать чрезмерного напряжения и резких движений. Таким образом, улучшаются функциональные возможности организма. Психотерапевтическая поддержка играет важную роль в реабилитации, особенно для пациентов с высоким риском посттравматического стресса, требующих профессиональной помощи психолога или психотерапевта. Значимость общения с близкими и корректная настройка на выздоровление также проявляются в процессе реабилитации. Социальная и профессиональная адаптация, наряду с реабилитацией, помогает преодолеть трудности повседневной жизни, с участием социальных специалистов, вовлекающих в активности и способствующих возвращению к прежнему укладу. Профессиональная ориентация содействует адаптации к условиям труда и поиску новых карьерных возможностей. Все мероприятия создают синергетический эффект за счёт интеграции разных направлений и продолжаются в течение всего реабилитационного периода, при этом каждый этап усиливает результаты предыдущего, обеспечивая полноценную адаптацию

к нормальной жизни и здоровью после операции:

- Разнообразные методы ранней диагностики, применяемые в случае патологий зрительных анализаторов, дают возможность определить первопричины, характер и степень выраженности дефекта;
- Проведение лечебно-оздоровительных процедур является необходимым условием восстановления нарушенных зрительных функций;
- Организация целенаправленного медико-педагогического воздействия способствует активизации развития и формирования зрительных анализаторов и функций.
- Комплекс мер, направленных на преодоление первичных и вторичных нарушений, способствует полноценному психическому и физическому развитию ребёнка.

Достижение поставленных целей требует разработки специфических педагогических, санитарно-гигиенических условий. Для этого необходимо обеспечить оптимальный уровень яркости искусственного освещения, соответствие современным требованиям специализированного оборудования, наличие удобной и многофункциональной мебели, а также доступ к разнообразным дидактическим и методическим материалам.

Е.И. Радичко разработала специальный план лексических и дидактических игр, упражнений по развитию предикативной лексики у старших дошкольников с нарушениями зрения и речи [49]. Например, «Делай и говори», «Приготовь», «Моя семья», «Кто какой голос подает», «Кто больше назовет слов», «Собери конструктор», «Составляй и рассказывай». Эти игры имеют большую практическую значимость в социализации детей, а так же в овладении различными коммуникативными умениями.

А.В. Стянина писала, что детям с нарушениями зрения тяжело освоить литературные произведения [57]. Все это очень сильно влияет на словарный запас и социализацию в обществе. Исследование А.В. Стяниной показало, что у дошкольников преобладает низкий уровень сформированности читательской

деятельности. Детям трудно запомнить названия произведений, их героев, последовательность событий, поступки персонажей. Автор подтверждает, что дошкольникам необходима коррекционно-логопедическая помощь и регулярное педагогическое воздействие.

Коррекционная работа с дошкольниками, имеющими нарушения речи и зрения, проводится как на общих занятиях, так и на специально организованных индивидуальных занятиях, фокусирующихся на развитии зрительного восприятия через игровую деятельность и интеграцию в повседневные действия. Дети с этими нарушениями демонстрируют разнообразные уровни психофизического развития, сохраняя при этом интеллект и слух, однако наличие выраженных речевых расстройств создает значительные барьеры в формировании других аспектов психического развития и общей психики. Индивидуально подобранные и групповые упражнения с использованием арт-технологий являются эффективными средствами повышения влияния коррекционной работы в специализированных дошкольных учреждениях. Внедрение интегрированных социокультурных технологий, охватывающих множество сенсорных методов – зрительное, слуховое и кинестетическое восприятие – значительно усиливает положительное воздействие на состояние ключевых психических процессов, таких как память, внимание и мышление [3].

По мнению Л.Н. Лиходедовой, практическое овладение речью дошкольниками с различными нарушениями зрения включает два принципа: синтагматический, который порождает высказывания, и парадигматический, который порождает понятия [31]. Коррекционно-логопедическая работа должна учитывать все закономерности формирования всех элементов речи в период онтогенеза. Автор выделяет ряд принципов, которые обязательно нужно учитывать: системность, комплексность, развитие, онтогенез, симптоматика нарушения и структура речевого дефекта. Л.Н. Лиходедова считает, что коррекционная работа должна проводиться в следующих направлениях: формирование гностико-практических функций, формирование звуковой

стороны речи, развитие лексики, коррекция недоразвития грамматического строя речи, развитие связной речи в различных условиях.

Г.Г. Кузнецова в своей статье пишет о том, что дошкольникам с нарушениями зрения полезно использовать технику рисования «Солевая акварель» для того, чтобы развивать зрительно-моторную координацию [25]. У детей со зрительной недостаточностью плохо развиты двигательные функции рук, нет точной техники движений рук, глаз. Это все вызывает много трудностей при общении и обучении. В задачи «Солевой акварели» входят: развивать тактильную чувствительность, зрительно-моторную координацию, формировать познавательные функции, активизировать и обобщать словарь, формировать хорошее отношение друг к другу.

По результатам исследования можно сказать, что у дошкольников расширился словарный запас, повысился уровень развития зрительно-моторной координации, также повысился уровень познавательной активности. Эта техника является действительно полезной, потому что улучшает самостоятельную активность детей с нарушениями зрения.

В процессе образовательной практики Г.Н. Градова создала методический комплекс, ориентированный на помощь детям в освоении пространственной ориентации с использованием художественных технологий [11]. Комплекс состоит из серии игровых заданий, которые не опираются на речевую или сенсорную основу.

На начальном этапе осуществляется акцент на исследовании окружающего пространства, увеличении объема ощущений и развитии мелкой моторики.

На втором уровне педагогического процесса обучающиеся взаимодействуют с окружающей средой, выполняя несколько заданий: наматывание цветной нитки на шероховатую поверхность по заданным «дорожкам» и лепку из пластилина с открытыми и закрытыми глазами по устным инструкциям, содержащим пространственные элементы.

На третьем этапе, для закрепления навыков пространственной ориентации, учащимся предлагаются упражнения с известными произведениями искусства с ярко выраженным пространственным содержанием (например, пейзажами или натюрмортами) и задача по поиску скрывшего часть тела под крышкой ребёнка, следуя указанным инструкциям.

Е.В. Караулова обращает внимание на то, что специфика речевого развития у дошкольников с нарушениями зрения выражается в слабом понимании и употреблении паралингвистических средств общения. У данной категории детей наблюдается сниженный объем речевой памяти, задержка этапа формирования грамматических форм слова, трудность составления различных связанных высказываний. С дошкольниками с различными нарушениями зрения логопедическая работа должна осуществляться по следующим направлениям: формирование моторной сферы, формирование речевой системы и формирование эмоциональной сферы [21].

Арт-терапия всё чаще становится важным аспектом практики педагогов, психологов и логопедов, работающих с детьми. Для наилучших результатов необходимо комплексное взаимодействие различных специалистов, таких как врачи, психологи, логопеды и музыкальные руководители, которые вместе обеспечивают целостный подход к развитию детей.

По итогам первой части исследования о слиянии этих данных можно сделать вывод, что нарушения речевого развития у детей с нарушениями зрения являются результатом сочетания недостатков в зрительном восприятии и специфических речевых проблем.

Качество устного общения, окружающая среда и микросоциальная обстановка оказывают значительное влияние на развитие психических процессов. Сложные сенсорно-познавательные опыты создаются на базе когнитивно-тактильных, зрительно-моторных и зрительно-слуховых связей, которые служат физиологической основой для дальнейшей познавательной деятельности.

При этом дефекты речи, наблюдающиеся у детей с нарушениями зрения, затрагивают все компоненты речевой системы, а расстройства зрительного анализатора усложняют восприятие окружающего мира и снижают активность ребёнка. В ходе коррекционной работы, проводимой логопедами и тифлопедагогами, реализуется многослойное взаимодействие, содержащее активные компоненты и адаптационную стратегию, учитывающие состояние зрения и индивидуальные особенности ребёнка.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ И РЕЧИ

2.1. Основные принципы, цель и задачи констатирующего исследования

Непременным условием успешного образовательного и воспитательного процесса, как утверждают специалисты в области педагогики и психологии, выступает развитие речевых навыков. При наличии нарушений в указанных областях страдает не только освоение родного языка, но и ясность мышления. Среди самых выраженных симптомов речевого недоразвития выделяется несоответствие в лексической структуре, что, как правило, требует специализированного вмешательства. Коррекционную работу необходимо планировать с учетом общих, личностных и специфических аспектов, присущих детям с речевыми и зрительными нарушениями. При этом успешность коррекционного процесса напрямую зависит от применения комплексных психолого-педагогических и клинико-физиологических подходов. Эффективная реализация программы достигается за счёт использования специально разработанных учебных планов и программ, акцентирующих внимание на эмоциональном отклике и познавательных способностях дошкольников.

Использование дифференцированных и индивидуализированных подходов в работе с детьми требует учёта их зрительных нарушений, эмоционального состояния и ориентирования в пространстве. Для этого применяются специальные методы, приёмы и формы обучения, а также дидактические материалы и тифлотехнические средства. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать задания, игры и упражнения для проведения констатирующего эксперимента.
2. Провести констатирующий эксперимент по изучению состояния словарного запаса у детей с нарушениями зрения и речи.

3. Проанализировать результаты коррекционной работы по формированию лексики у детей экспериментальной группы.

Исследование проводилось на базе МБДОУ № 2 «Солнышко» с. Наровчат компенсирующего вида для слабовидящих детей. Экспериментальное изучение проводилось в период с 05.11.24 г. – 30.04.25 г. в исследовании приняли участие 12 детей с нарушениями зрения 5-6 лет. Логопедическое заключение – системное недоразвитие речи (СНР). Изучение проводилось с 05.11.2024 г. по 15.11.2024 г. Экспериментальное изучение проводилось с 15.11.2024 г. по 30.04.2025 г.

Воспитанники группы – дети со следующими нарушениями зрения: гиперметропический астигматизм II степени и врожденная аномалия развития колобомы радужной оболочки. Гиперметропический астигматизм – это нарушение рефракции на фоне неправильной формы роговицы или хрусталика. Из-за этого человек видит нечетко и размыто, видимая картинка искажается. Это происходит в силу того, что радиус кривизны роговицы изменен, и свет не достигает сетчатки. Такой тип астигматизма сложно поддается коррекции, но способы его компенсировать существуют. Колобома относится к врожденным аномалиям, которая связана с нарушением формирования органов зрения в период закладки. В связи с этим у пациентов с колобомой нередко присутствуют и другие аномалии развития, например волчья пасть или заячья губа. Однако не исключается и приобретенный механизм развития колобомы. Колобома радужки встречается чаще других нарушений целостности оболочек глаза. Обычно форма дефекта радужки при этом заболевании грушевидная, а располагается колобома в нижней области. Поражение чаще одностороннее, но могут возникать и двусторонние дефекты радужной оболочки. Если имеет место врожденная колобома радужки, то зрачок способен изменять размер даже в месте дефекта, при приобретенной форме заболеваний работа зрачкового сфинктера нарушена.

Результаты обследования зрительного восприятия занесены в таблицу 3 (Приложение 3) и наглядно представлены на рисунке 1.

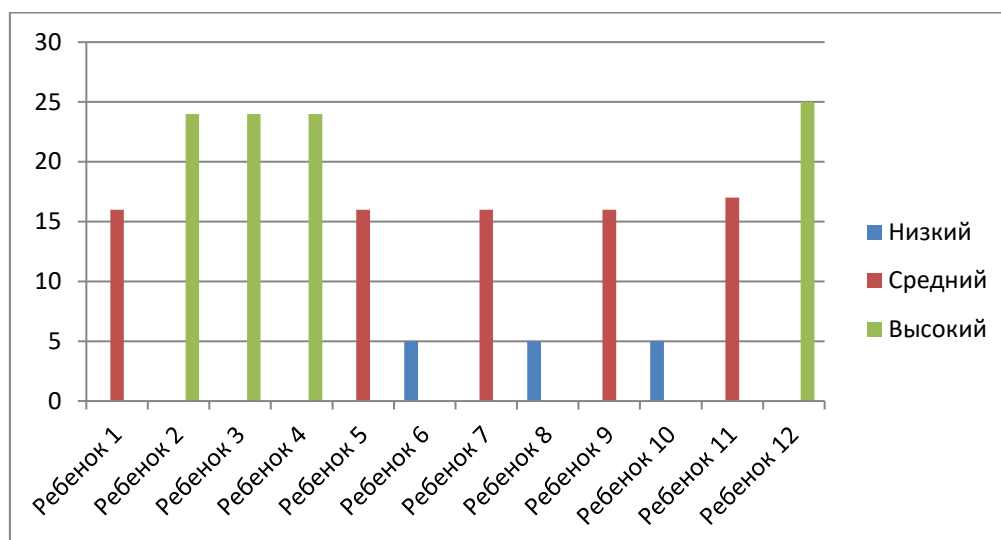


Рис. 1. Уровни зрительного восприятия (констатирующий этап экспериментального исследования)

В экспериментальной группе, состоящей из 12 детей 5-6 лет, исследовался словарный запас. Объем активного и пассивного словарей оценивался через игровые задания и упражнения. Одновременно анализировалось общее развитие речи и осознание детьми значения слов. Логопед предлагал воспитанникам называть и показывать предметы, используя методику «Предметные картинки», разработанную И.А. Смирновой.

Оценка словарного запаса дошкольников осуществлялась с помощью ряда заданий, которые были нацелены как на определение активного и пассивного лексикона, так и на понимание семантики слов. Методика И.А. Смирновой «Предметные картинки» содействовала формированию у детей познавательного представления о значении слов. Анализ зрительного восприятия проводился с применением методик Т.Б. Филичевой, включая «Какие предметы спрятаны в рисунках», «Измерение объема зрительного восприятия» и «Чем залатать коврик».

2.2. Содержание методики исследования состояния нарушений зрительного и речевого восприятия дошкольников

В старшей группе № 4, где обучаются дошкольники с общим недоразвитием речи и нарушениями зрения, при проведении офтальмологического обследования было выявлено, что у десяти детей диагностирован гиперметропический астигматизм второй степени, в то время как у двух детей обнаружена врождённая аномалия – колобома радужки. Полные данные о состоянии зрения и речевых особенностях воспитанников представлены в таблице 2 (Приложение 2). Для оценки объёма зрительного восприятия применялась методика, основанная на анализе зрительных функций. В ходе исследования детям предъявлялись восемь букв, расположенных в два горизонтальных ряда по четырём буквам, с предложением их назвать. После команды «Старт» и двухсекундной паузы тестирование продолжалось 50 секунд, в течение которых каждый ребёнок должен был назвать представленные буквы. Максимальный результат – восемь правильных ответов – свидетельствовал о высоком уровне развития зрительного восприятия, от четырёх до шести правильных ответов указывал на средний уровень, тогда как менее четырёх сигнализировало об ухудшении данного навыка. Логопед оказывал активную поддержку мотивации детей к выполнению заданий, проводя обследование в индивидуальном режиме. Специалист способствовал созданию доверительной атмосферы, а ребёнок занимал комфортное для себя положение относительно таблицы для полного усвоения её содержания.

Исследование предусматривало такую форму работы, основанную на заданиях. В её рамках ребёнку предлагалось рассмотреть контурные рисунки, на которых изображались 14 скрытых предметов. Во время выполнения задания логопед задавал вопросы о находящихся на рисунках предметах, разделяя рисунки на три части. Время, отведенное на выполнение задания, фиксировалось, а его максимальная продолжительность не превышала одной

минуты. Если ребёнок не успевал найти все предметы за этот срок, он перемещался к следующему изображению. В случаях, когда задание выполнялось быстро, логопед регистрировал затраченное на поиск время, а в случае спешки просил вернуться к предыдущему рисунку и продолжить поиски там. Результаты оценивались по балльной системе, где количество баллов зависело от времени, затраченного на решение задачи.

Балльная оценка итогов:

- 10 пунктов: ребенок назвал и увидел все 14 предметов, их очертания, которые имеются на всех трех изображениях, затратив по времени на это меньше чем 20 секунд;
- 9 пунктов: ребенок выявил и назвал все 14 предметов, затратив по времени на их поиск от 21 до 30 секунд;
- 7 пунктов: ребенок нашел и назвал все предметы, затратив на это время от 31 до 40 секунд;
- 5 пунктов: ребенок решил задачу поиска всех предметов за данное время от 41 до 50 секунд;
- 3 балла: ребенок справился с задачей нахождения всех предметов за данное время от 51 до 60 секунд.

Еще одна методика – «Чем залатать коврик?» – направлена на оценку способности ребенка сохранять в кратковременной памяти образы увиденного и решать наглядные задачи. Ребенку объясняли, что на рисунке изображены два коврика с дырками и предлагали подобрать подходящие заплатки из предложенных вариантов, чтобы рисунок заплатки соответствовал рисунку коврика. Оценка результатов также проводилась по балльной системе, в зависимости от времени выполнения задания.

Оценка итогов:

- 10 пунктов: ребенок справился самостоятельно с заданием меньше, чем за 20 секунд;
- 9 пунктов: ребенок решил корректно все четыре задачи за данное

время от 21 до 30 секунд;

- 7 пунктов: ребенок затратил на выполнение данного задания от 31 до 40 секунд;

- 5 пунктов: ребенок затратил на выполнение данного задания от 41 до 50 секунд;

- 3 балла: ребенок затратил на время работы от 51 до 60 секунд.

Исследование зрительного восприятия у дошкольников с речевыми и зрительными нарушениями подтвердило высокую эффективность специальной программы для коррекции вышеназванных показателей. Его результаты продемонстрированы на рисунке 1. В ходе работы были использованы методические разработки: «Что спрятано в рисунках?»; «Измерение объемов зрительного восприятия»; «Чем залатать коврик?». Из двенадцати участников, успешно справившихся с заданиями в строгом соответствии с инструкциями логопеда, лишь у трёх наблюдалось низкое зрительное восприятие, скорее всего, обусловленное недостатком внимания.

2.3. Содержание методики исследования понимания речи у дошкольников с нарушениями зрения

Дошкольники, испытывающие проблемы с речью, часто сталкиваются с значительными затруднениями в формировании лексического запаса. Это проявляется как недостаток слов, так и существенное расхождение между пониманием и активным использованием одних и тех же слов. Так у детей с системным недоразвитием речи (СНР) наблюдается замедленное освоение новых слов: они не только с трудом запоминают их, но и не умеют применять в речи. У детей с системным недоразвитием речи (СНР) эта проблема выражена ещё интенсивнее: несмотря на способность воспринимать множество слов, они сталкиваются с трудностями их активного использования и запоминания

новшеств. Дети с СНР часто заменяют слова синонимами, подбирая нужные слова медленно и без автоматизма, что нарушает звуковую и слоговую структуру слов и замедляет последующее лексическое развитие. Классификация предметов по лексическим группам представляется настоящим испытанием: они не усваивают обобщающие понятия и не способны выделять отдельные элементы в словах. Даже выполняя конкретные задания, дети склонны обосновывать свои ответы лишь ситуативными признаками, пренебрегая сложными лексическими связями.

Дошкольники с сенсорной недостаточностью сталкиваются не только с ограниченным предметным словарём, но и с недостаточным общим лексическим запасом, что существенно снижает уровень понимания речи, часто соотносимого с более низким возрастным критерием. Дети испытывают трудности при изучении названий форм, цветов и размеров предметов, чаще всего заменяя одно слово синонимом – например, употребляют выражение «наливает суп», вместо корректного «льёт». Подобные случаи свидетельствуют о слабом развитии навыков словообразования. Таким образом, активный словарь этих детей оказывается значительно беднее, чем у их сверстников с нормально развивающейся речью. Явное преобладание различий наблюдается в отношении предметной и словесной лексики, а также в ходе изучения объектов и предметных изображений.

Некорректные замены слов также типичны для речи детей с СНР. Например, вместо точного обозначения части предмета они могут называть предмет целиком – в частности, произносят «циферблат – это часы», заменяя действие близкими по смыслу терминами или определениями, которые относятся к другим функциональным категориям. Например, такие замены могут быть следующими: «широкие – крупные», «швы – шьёт», «порезы – слезы». Тем не менее, в собственной речи они часто путают названия, произнося: «чешут нос – точат нож», «наливает в катюлю суп – вместо льёт суп или наливания», «метёт пол метлой – вместо подметания».

Выявленные в анализе ошибки лексического характера могут быть сгруппированы в несколько категорий. Прежде всего, следует отметить использование обобщенных терминов для обозначения конкретных объектов: например, в словосочетаниях «ствол» и «корни» происходит замена конкретного обозначения «дерево». Кроме того, нередки случаи, когда наименование конкретного предмета заменяется описательным выражением, указывающим на его функциональное предназначение; в данной категории часто встречаются выражения подобные «гасит пожар» вместо шланга, «прикрепить к» вместо шнурков и «тётя взвешивает яблоки» вместо продавца. В составе используемого лексикона преобладают общие термины вроде «посуда», «одежда», «игрушки», «цветы» или «животные», тогда как встречаемость антонимов крайне ограничена, а синонимичные слова отсутствуют. В контексте обозначения размеров используется только пара слов, например, «большой» и «маленький», игнорируя специализированные терминологические обозначения, такие как «высокий», «низкий», «широкий», «узкий», «длинный», «короткий», «толстый» и «тонкий». Подобные ошибки, как можно заметить, приводят к несоответствиям в лексической сочетаемости и утрате точности в передаче мыслей.

Лексический запас детей с речевыми нарушениями существенно отличается от сверстников, имеющих нормальное речевое развитие. У детей с расстройствами речевой активности наблюдается преобладание словарного запаса пассивного над активным. Они сталкиваются с трудностями в актуализации слов, соотнесении их со значением и часто заменяют их. Указанные особенности приводят к уменьшению общего лексического запаса. В современном обществе дети с речевыми нарушениями недостаточно вовлечены в самостоятельное общение: они полагаются на логопедов и родителей, редуцируют инициативу в коммуникации с другими детьми и взрослыми и не применяют сюжетные элементы в играх. Отметим, что данные факторы обуславливают снижение как коммуникативных, так и познавательных навыков.

Важность развития словарного запаса нельзя недооценивать: лексика выступает не только средством коммуникации, но и основой мыслительных процессов.

Проверка словарного запаса в импрессивной и экспрессивной речи включает:

1. Оценку понимания предметного словаря (импрессивная речь);
2. Оценку способности называть предметы (экспрессивная речь).

Для создания комфортной атмосферы дефектолог предлагает ребенку игрушки, картинки, предметы, муляжи: посуды, фруктов, овощей, мебели, животных. Все эти предметы лежат на столе. Затем логопед просит:

- Указать на игрушки: дудка, юля, совок, слон, пароход, трактор, кукла, пирамидка, кубики, машина, матрешка, рыбка, мячик, погремушка;
- Указать на овощи: баклажан, свекла, морковь, картофель, помидор, редиска, лук, огурец, чеснок, свекла, горох, тыква;
- Указать на фрукты: дыня, яблоко, виноград, вишня, лимон, груша, апельсин, банан, ананас, мандарин, киви, персик;
- Указать на животных: коза, кошка, свинья, заяц, собака, корова, лиса, медведь, лошадь, волк, белка;
- Указать на посуду: блюдце, стакан, половник, солонка, сковородка, тарелка, чашка, кастрюля, чайник, вилка, ложка, нож, сахарница;
- Указать на мебель (на картинках): табуретка, полка, кресло, комод, стол, кресло, диван, шкаф, тумбочка, стул, трюмо.

При анализе словарного запаса оценивается соотношение активного и пассивного словаря, а также понимание значений слов.

Результаты обследования заносятся в таблицу (Приложение 1) и иллюстрируются на рисунке 2.

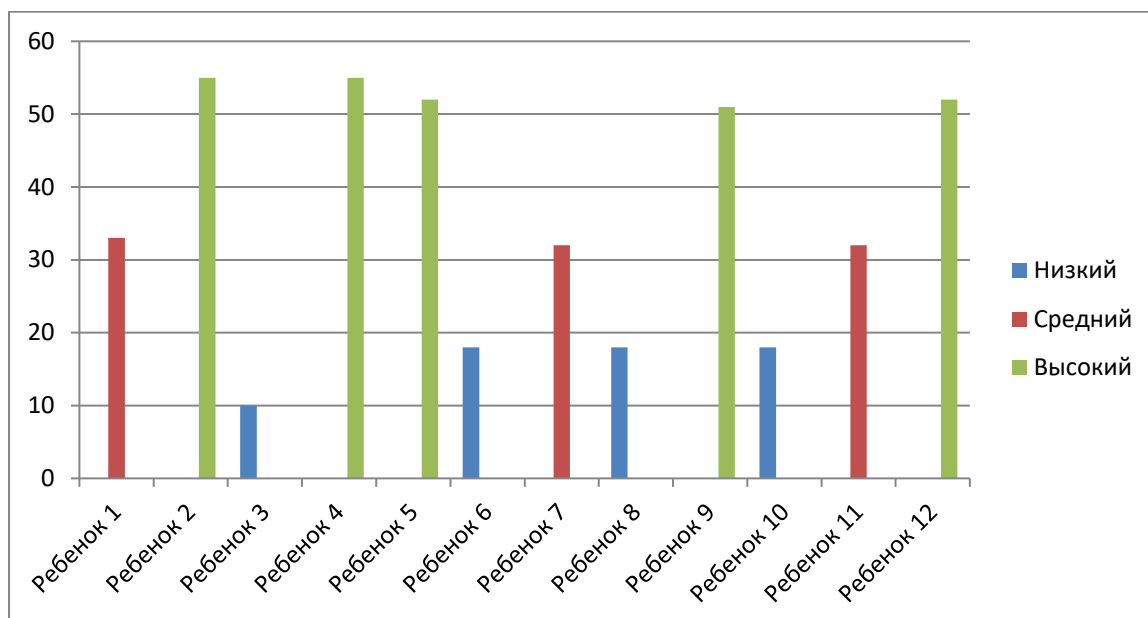


Рис. 2. Итоги обследования лексической стороны речи у детей на констатирующем этапе экспериментального исследования

На констатирующем этапе исследования был проведен анализ состояния словарного запаса у дошкольников с системным недоразвитием речи и нарушениями зрения. В результате выяснили, что у 5 детей словарный запас оказался высоким (41,7 %), у 3 детей – средним (25 %), а у 4 – низким (33,3 %). В целом большинство детей активно участвовали в выполнении заданий, проявив себя как хорошо понимающие значения слов и способные к классификации. Тем не менее, у 4 детей наблюдались недостатки, как в активном, так и в пассивном словаре, что негативно повлияло на качество выполнения заданий. Применённая методика допустила подробный анализ состояния активного и пассивного словаря, а также соответствующих семантических полей исследования.

Дошкольники, страдающие от системного недоразвития речи (СНР), обладают недостаточным словарным запасом, при этом активный значительно беднее пассивного. Несмотря на то, что они способны понимать значения множества слов, интегрировать их в собственную речь оказывается затруднительным. Это обуславливает главную цель коррекционной работы: не

только расширить, но и активизировать и уточнить словарный запас. В процессе занятий используются игровые методики, способствующие позитивному восприятию материала, что способствует усвоению и развитию слухового внимания. Такой подход превращает обучение в увлекательный процесс, что особенно важно для ребёнка с СНР. Во время занятий дошкольники связывают произносимые слова с изображениями и предметами, чётко произносят слова различной сложности и находят ответы на вопросы. Традиционно выделяются три группы дидактических игр для активизации словарного запаса: с предметами, словесные и настольно-печатные. Все эти группы способствуют комплексному развитию дошкольников и формированию речевых навыков.

Детям трудно выполнять задачи, связанные с вербальными играми, где прерывается непосредственный контакт с предметами. Такие виды деятельности предполагают манипуляции с образами и способствуют развитию абстрактного мышления, формированию логических выводов и обнаружению ошибок в рассуждениях. Теперь интересный аспект: в противоположность этому, дидактические игры комбинируют элементы обучения и развлечения, позволяя детям осваивать навыки через игровую практику.

Коррекционная работа направлена на уточнение лексических значений слов, формирование навыков словообразования и словоизменения, а также развитие анализа и способность выявлять родственные слова. Осваивая языковые закономерности и навыки, дети обучаются правильному ведению речи, тогда как недостаточное усвоение может неблагоприятно отразиться на морфологической и синтаксической структуре. Результаты оценки лексического строя речи у детей с нарушениями зрения и обширным недоразвитием речи представлены в таблицах и диаграммах.

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКИ

У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ и речи

3.1. Теоретическое обоснование формирования лексики

у дошкольников: основные принципы, цель, задачи, этапы

Для детей раннего дошкольного возраста обогащение словарного запаса осуществляется преимущественно через взаимодействие с различными предметами окружающего мира. Эти предметы воспринимаются как объекты, обладающие определённым назначением. Находясь сосредоточенными на изучении разных предметов, дети более глубоко осваивают их, что является существенным стимулом для расширения словаря. Данный опыт выступает важным условием формирования наглядно-действенного мышления и развития интеллектуальных способностей. Процесс запоминания впечатлений во время взаимодействия с предметами позволяет детям делиться переживаниями с окружающими, что, в свою очередь, содействует как обогащению речевой деятельности, так и укреплению памяти [54].

Формирование словарного запаса у детей с нарушениями зрения происходит с заметной задержкой на 3-4 года. Это отставание является следствием замедленного развития двигательных навыков. В процессе изучения новых слов дети совершают действия, которые хоть и не относятся к сложным речевым навыкам, но существенно влияют на развитие способностей разговаривать [17].

Для детей с нарушениями зрения расширение словарного запаса играет главную роль в их общем психическом развитии. Этот процесс требует активного участия и не происходит сам по себе. Чтобы эффективно использовать слова как средство компенсации, необходимо глубокое понимание всех аспектов лексики.

У детей с нарушениями зрения, включая слепоту и слабовидение, наблюдаются трудности в освоении практических навыков, связанных с использованием предметов. Часто они понимают, для чего нужен предмет, но не могут самостоятельно и правильно им пользоваться. В раннем возрасте обучение использованию предметов происходит в тесном взаимодействии с взрослым, который играет ведущую роль. Когда дети с нарушениями зрения действуют самостоятельно, их действия с предметами часто сводятся к простым и повторяющимся движениям [21].

Дошкольники имеют трудности при восприятии окружающей действительности, что связано с недостаточной зрелостью зрительного мышления и замедленным первичным знакомством с внешней средой. Замедленное восприятие информации и особенностью обработки сигналов от различных сенсорных систем приводят к нарушениям в узнаваемости предметов и затрудняют определение их пространственных и качественных характеристик, таких как форма, цвет, размер и положение. Зрительные отклонения затрудняют формирование зрительно-моторной координации и контроль над движениями рук, что замедляет развитие зрительных навыков. Неполное восприятие окружающей среды ведёт к размытому и фрагментарному представлению о целостных предметах и явлениях, что негативно сказывается на способности детей формировать широкую и точную картину мира.

Развитие предметной деятельности и пополнение словарного запаса у слепых детей происходит по тем же принципам, что и у хорошо видящих: от простых действий к более сложным. Движения слепых детей долгое время остаются неточными, и они дольше удерживают предметы в руках, чем это необходимо [9]. Таким образом, развитие лексического словаря у детей с нарушениями зрения проходит все те же этапы, что и у видящих, но происходит с весомой задержкой и имеет свои особенности.

Д.Б. Эльконин всесторонне изучил и проанализировал процесс формирования предметных действий. Ребёнку не удаётся осмыслить назначение

предмета либо его «социальную» роль и сущность без помощи взрослого. При отсутствии пояснений он не понимает, для какой цели предназначен объект, а его физические свойства не позволяют однозначно выбрать необходимое действие. Характерной особенностью этих инструментов является обязательное соответствие действий с ними некой «внутренней» логике, присущей именно им, что позволяет реализовать их заложенную социальную роль. Лишь при устранении этой функциональной обертки предмет фактически становится теми целями, ради которых его и следует применять [65].

Цели поведения детей формируются в результате конкретных действий. Например, если ребёнок выпил воды или поел супа, он осознаёт связь между этими действиями и соответствующей целью. Структура лексического компонента обладает своими особенностями, поскольку цели, направление и оценка заложены в его развитии изначально. Для дошкольников различных возрастных групп и языковых уровней требуется применение специальных подходов в ходе опросов.

Основополагающие нормы, сформулированные О.Е. Грибовой, опираются на лексическую организацию языка: принцип индивидуального и дифференцированного подхода к выбору речевых заданий включает их корреляцию с уровнем психического развития ребёнка, а также учёт специфики его социального окружения [13]. Исследование проблем речевого развития начинаются с выявления широких недостатков и переходят к более глубокому количественному и качественному анализу. Для тестирования материал представляется с нарастающей сложностью, начиная с простых задач, что способствует успешному прохождению всех этапов, поддерживает мотивацию, положительное эмоциональное состояние и увеличивает продуктивность. Переход от продуктивных видов речевой деятельности (речи и письма) к восприимчивым, с учётом того, что письмо изучается в основном у обучающихся с необходимыми навыками, формирует последовательность обучения. Концепция перехода от выразительной языковой компетенции к

импрессивной сокращает время и усилия на опрос, сосредотачивая внимание на экзамене в условиях внушительного языкового резерва.

Для того чтобы более точно узнать насколько улучшились речевые навыки целесообразно использовать комплексный подход, который сочетает в себе как наблюдение за речью ребенка в привычной обстановке, так и в неформальной. Например, во время игр, прогулок с другими детьми, в общении с родителями, на каких-либо кружках.

Коррекционно-логопедическая работа начинается с анализа словарного запаса у ребенка, то есть с тщательного обследования. Для детей старшего возраста в процессе опроса применяются обобщающие вопросы. При этом логопеду необходимо четко разграничивать научные и бытовые обобщения. Кроме того, важно выделить, что в словарном запасе ребенка есть слова, которые он усваивает в повседневной жизни (например, названия предметов, одежды, продуктов, мебели, посуды, и т.д.), и понятия, которые формируются в ходе обучения (например, домашняя утварь, названия фруктов и овощей, виды транспорта, различные названия праздников и т.д.). Нужно использовать определенные методики для расширения активного и пассивного словарей. Результат коррекционно-развивающей работы во многом зависит от качества учебного процесса, нагрузка должна быть распределена на весь день, непрерывность и согласованность действий специалистов также очень важны. Обязательно нужно учитывать особенности всех детей, не перегружать и не давить на них. Наблюдение за детьми немаловажно.

В процессе логопедической работы, направленной на расширение словарного запаса, важно опираться:

1. На значение слова;
2. Актуальные данные лингвистики и психолингвистики о слове;
3. Этапы и принципы становления словарного запаса в процессе развития;

4. Индивидуальные особенности лексикона дошкольников с речевыми нарушениями.

Цель: формирование лексики у дошкольников с нарушениями зрения в процессе использования специально разработанных игр, заданий и упражнений.

Задачи:

1. Подобрать игры, задания и упражнения для дошкольников с нарушениями зрения;
2. Провести специально организованную логопедическую работу с использованием игр, заданий и упражнений;
3. Доказать эффективность проведенной работы.

В ходе работы логопеда с дошкольниками, у которых есть проблемы с речью и зрением, главная задача – развить умственные процессы, которые нужны для понимания языка (например, навыков анализа и синтеза). Недостаточное знание языка приводит к проблемам с морфологическим строением слова и синтаксическим построением предложений.

3.2. Содержание коррекционно-развивающей работы по формированию лексики у дошкольников с нарушениями зрения

Нарушения зрения негативно влияют на развитие речи, однако её сохранение наблюдается также у детей с расстройствами, а осваивание структуры и функций речи у слепых происходит параллельно с нормально видящими сверстниками. У воспитанников детского сада фиксируются особенности речевого процесса, включая так называемый «размытый» лексикон, представленный в основном недиалоговой, недостаточно формальной или, напротив, избыточно академической речи, где соответствие слова значению носит характер частного случая. Основными путями стимулирования формирования речевых навыков выступают регулярное чтение, взаимодействие

с взрослыми и сверстниками, а также прослушивание аудиоматериалов (телепередач и мультфильмов), что, в совокупности, способствует существенному расширению словарного запаса. Зачастую при этом осуществляется осознание и осваивание невербальных средств общения – мимики, жестов и интонации. Исследования, проведенные в рамках эксперимента, касаются формирования активной и пассивной лексики, а также грамматических и лексических средств языка, выражая необходимость постоянного мониторинга речевых нарушений. Применение методов диагностики позволяет выявить, что наличие нарушений произношения звуков положительно коррелирует с возрастом ослепления: дети, потерявшие зрение до появления лепетной речи, более подвержены дефектам произношения (16 %), нежели те, кто лишился зрения в старшем дошкольном возрасте (6 %).

Зрительные расстройства существенно затрудняют восприятие окружающей реальности, замедляя распознавание объектов и их характеристик; такое ограничение затрудняет познание мира и тормозит речевое развитие. Качество словарного запаса формируется как через звуки, так и через осязаемые параметры обозначаемых предметов; слова и образы, отражающие различные аспекты лексического запаса, взаимно дополняют друг друга, обеспечивая гармоничное развитие языка. Исследования свидетельствуют о том, что раннее внедрение коррекционных мер позволяет эффективно преодолеть задержки речевого и языкового развития. Речевые расстройства у детей с нарушениями зрения заметно препятствуют интеллектуальному прогрессу по сравнению с их зрячими сверстниками. Неполное или неверное произнесение звуков осложняет общение между детьми с нарушениями зрения и затрудняет их социальную адаптацию, негативно влияя на становление их личностных черт. Таким образом, целенаправленная коррекционно-логопедическая поддержка является жизненно важным условием преодоления данных барьеров.

Использование слуховых и моторных анализаторов играет основную роль в формировании речевых представлений. Коррекционно-педагогическая работа

с детьми, имеющими нарушения зрительного восприятия, должна быть направлена на компенсацию дефицита зрительных ощущений через развитие сохранных анализаторов. Особое внимание уделяется формированию у детей умения воспринимать окружающий мир на основе слуховых, тактильных, обонятельных и вкусовых ощущений. Использование тифлотехнических средств, таких как рельефно-точечный шрифт Брайля, способствует расширению возможностей для обучения и развития речи. Важным аспектом коррекционной работы является развитие коммуникативных навыков.

Все занятия с дошкольниками, у которых есть нарушения зрения, проводятся в специализированном учреждении. Логопед готовит фронтальные занятия по определенной схеме, отталкиваясь от степени и тяжести нарушения. Они делятся на несколько видов.

Занятия направлены на формирование лексических средств языка, развитие словарного запаса и работу с простыми предложениями. Основные задачи формирования звуковой стороны речи сосредоточены на совершенствовании фонематического слуха, выразительности, навыков анализа и синтеза. Развитие связной речи в первую очередь направлено на обучение дошкольников самовыражению, формирование навыков передачи впечатлений от наблюдаемых событий.

Коррекционное обучение делится на два периода. В первый период входят 72 занятия: 24 индивидуальных, которые проводятся в течение трех месяцев дважды в неделю по двадцать минут с шестью детьми в группе. Занятия направлены на формирование лексико-грамматических структур языка и улучшение связной речи. Второй период включает 48 фронтальных и 144 индивидуальных занятия с такой же частотой и продолжительностью, групповой состав также не превышает 12 детей. Занятия на данном этапе направлены на качественное формирование лексико-грамматических структур языка, укрепление речевых навыков и совершенствование связной речи.

Содержание коррекционного обучения:

1. Развитие восприятия речи на слух: совершенствование способности понимать обращенную речь.
2. Различение элементов речи: обучение идентификации наименований действий, объектов и их характеристик.
3. Формирование обобщающего мышления: понимание общего значения слов.
4. Подготовка к диалогу: развитие навыков, необходимых для ведения диалогической речи.
5. Освоение притяжательных местоимений: закрепление понимания и использования притяжательных местоимений (мой-моя-мое-мои, наш-наша-наше-наши, твой-твоя-твое-твои, ваш-ваша-ваше-ваши, его, ее, их, свой-своя-свое-свои).
6. Практическое применение падежей: активное использование винительного, дательного и творительного падежей.
7. Визуализация и моделирование: использование рисования и макетов в процессе обучения.
8. Составление повествовательных рассказов: развитие навыков рассказывания историй и сказок.

Содержание коррекционного обучения:

1. Уточнение цветовосприятия: дифференциация оттенков и названий цветов (уточнение цвета).
2. Относительные прилагательные: практическое применение относительных прилагательных, обозначающих различные типы связей.
3. Вопросительные конструкции: использование вопросов типа «какой-какая-какое?» для определения характеристик.
4. Освоение категорий числа и рода: понимание и применение грамматических категорий числа и рода.

5. Предлоги места: использование предлогов «в», «на», «из», «под» для обозначения пространственного положения.

Связная речь:

1. Совершенствование коммуникации: улучшение навыков общения и взаимодействия.

2. Описание качеств: определение и выражение свойств предметов.

3. Составление простых описаний: создание описательных текстов, посвященных конкретным предметам.

4. Закрепление структуры простого предложения: формирование навыка построения грамматически верных простых предложений.

5. Однородные члены предложения: использование однородных членов для расширения и уточнения информации.

6. Освоение сложносочиненных предложений: понимание и построение конструктивно сложных предложений.

7. Работа с текстами: пересказ сборников рассказов и простых историй.

8. Изучение поэзии: восприятие и анализ простых стихотворений.

В течение месяца осуществляется проведение 3-4 уроков, направленных на изучение различных лексических тем с учетом принципа последовательного усложнения материала. Тематический план занятий представлен в таблице №5, приложенной к данной работе.

Фронтальные занятия проводятся поэтапно:

Организационный этап.

Цель: привлечь внимание детей и подготовить их к теме и цели занятия (упражнения на концентрацию, развитие памяти). Повторение пройденного материала, связанного с новой темой. Задача: закрепить ранее изученное.

Обучающий этап.

Цель: заинтересовать детей, представить новый материал в наглядной и доступной форме, организовать повторение.

Этап последовательного закрепления.

Цель: закрепить полученные знания посредством вопросов логопеда и ответов детей.

Подведение итогов занятия.

Цель: дифференцированная оценка работы каждого ребенка или упражнение, подтверждающее достижение цели занятия.

Индивидуальный план работы составляется логопедом для каждого ребенка с учетом структуры его речевого дефекта.

Основные направления работы логопеда с детьми:

1. Развитие артикуляционного аппарата: общая и специальная артикуляционная гимнастика, направленная на улучшение подвижности губ, языка и мягкого неба.

2. Развитие физиологического дыхания с использованием специальных упражнений.

3. Развитие общей и мелкой моторики.

4. Развитие динамических характеристик речи (темп, ритм, интонация).

5. Развитие голосовых качеств (сила, высота, тембр).

6. Постановка и автоматизация звуков в слогах, словах, фразах, предложениях и связной речи.

Дети с нарушениями зрения нуждаются в специальном обучении умению устанавливать и поддерживать контакт с окружающими, выражать свои мысли и чувства вербально и невербально. Необходимо отметить, что успешность коррекционно-педагогической работы зависит от комплексного подхода, включающего взаимодействие специалистов различного профиля: тифлопедагогов, логопедов, психологов, врачей-офтальмологов.

Для детей с нарушениями зрения наиболее сложными являются игры в слова. Для того чтобы расширить словарный запас, нами был разработан комплекс игр:

1. Игра «Опиши предмет»

Цель: научить ребенка описывать предмет

Содержание игры: логопед выкладывает на стол предметы. Это могут быть овощи, фрукты, макеты мебели, игрушки, геометрические фигуры. Логопед называет любой признак предмета, а дети находят его и показывают. Например, найди все зеленые предметы. Дети выбирают яблоко, машину, огурец и выкладывают в ряд. Например, найди все гладкие предметы. Дети находят и выкладывают.

2. Игра «Общее»

Цель: научить ребенка находить аналоги к предметам или животным

Содержание игры: логопед предлагает назвать, написать или соотнести картинки со словами. Называется слово, например, транспорт. Ребенок должен найти, назвать или соотнести любой транспорт, который предлагается. Например, машину, грузовик, трактор, скутер. Так же можно использовать такие темы, как цветы, фрукты, овощи, блюда и т.д.

3. Игра «Корзина»

Цель: научить ребенка сортировать предметы

Содержание игры: логопед выкладывает на стол различные предметы. Этими предметами могут быть, как овощи, фрукты, транспорт, макеты мебели, посуды и т.д. Ребенок должен положить в корзину те предметы, у которых есть схожие признаки. В эту игру можно играть и наоборот. Можно попросить ребенка назвать качества предметов, которыми они отличаются друг от друга, после положить их в корзину.

Контрольную группу составили 12 детей, у которых был диагностирован системное недоразвитие речи (СНР), дополненное нарушениями зрения. Коррекционно-логопедическая поддержка осуществлялась в соответствии с рядом направлений:

- Классификация лексических единиц;
- Определение морфологической структуры;
- Согласование с указанными морфемами;
- Формообразование и корректировка квантов;

– Комплексный анализ и синтез словоформ.

Логопеды работали с детьми, имеющими нарушения зрения, как индивидуально, так и в подгруппах и группах.

Примеры конспектов коррекционно-логопедических занятий, направленных на формирование лексики у дошкольников с нарушениями зрения

Конспект занятия №1

Конспект логопедического занятия для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Тема: «Мамин праздник»

Форма проведения занятия: групповая

Количество обучающихся: 10

Цель: формировать представление о празднике, развивать умение выражать свои чувства и составлять связные рассказы

Задачи:

Коррекционно-образовательная: закрепить материал по теме: «Мамин праздник»;

Коррекционно-развивающая: развивать зрительное восприятие;

Коррекционно-воспитательная: воспитывать умение слушать друг друга

Оборудование: картинки: солнце, лучики, бумага, карандаши, фломастеры для рисования

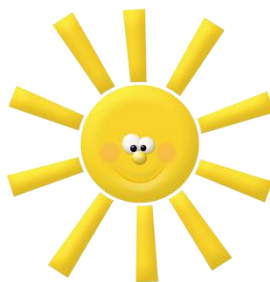
Ход занятия:

1. Организационный момент

Логопед: «Доброе утро, ребята! Сегодня у нас очень важное занятие, ведь мы будем готовиться к празднику, который все дети ждут – Дню мамы! А вы знаете, какой сегодня день?»

Дети: «Да, это праздник для мам!»

Логопед: «Совершенно верно! Давайте вместе с вами будем прикреплять лучик к солнышку и описывать нашу маму (Какая мама? Добрая, заботливая и т.д.)».



2. Основная часть

Задание 1

Логопед: «А теперь давайте вместе с вами будем заканчивать предложения. Например, моя мама добрая, а моя еще добрее».

Дети: «Милая, нежная, умная, ласковая, веселая, родная, любимая, лучшая, справедливая, трудолюбивая»

Задание 2

Логопед: «Сейчас мы с вами будем образовывать новые слова:

У мамы светлые волосы, значит она какая? – светловолосая

Темные волосы – темноволосая

Рыжие волосы – рыжеволосая

Голубые глаза – голубоглазая

Карие глаза – кареглазая

Зеленые глаза – зеленоглазая

Серые глаза – сероглазая

Длинные волосы – длинноволосая

Короткие волосы – коротковолосая

Длинные ноги – длинноногая»

Задание 3. Подарок для мамы

Логопед: «На доске изображены 3 коробки и подарки для мамы. Дети, посчитайте, сколько слогов в словах, и соотнесите подарки с нужной коробкой»

Слоговой анализ слов: бусы, ваза, лак, платье, туфли, мимоза, шляпка, зеркало, кастрюля, картина.



Задание 4. Рассказ по картинке

Логопед: «Порадуем наших матерей, бабушек и подруг неожиданным сюрпризом — поделимся информацией о весенних праздниках! Построим наши рассказы так, чтобы они оставались увлекательными и последовательными. Для формирования литературных произведений используем иллюстрацию с планом, чтобы справиться с последовательностью». Логопед проговаривает основные позиции опорного плана и демонстрирует порядок их изложения.

Дети: по очереди составляют предложения по пунктам плана.

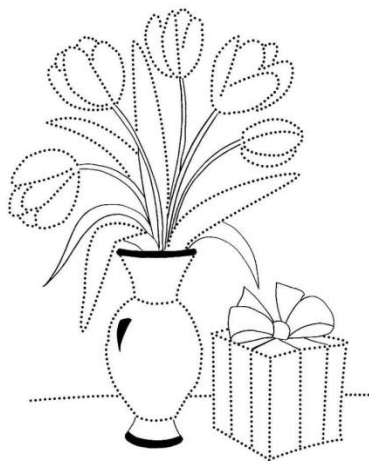


3. Заключительная часть

Обводка

Логопед: «Дети, в этот прекрасный праздник давайте порадуем мам. Я раздам вам картинки, вы обведете любым карандашом по контуру красивую вазу с цветами и подарите своим мамам»

Дети: обводят картинку



4. Рефлексия

Логопед:

- Что больше всего понравилось?
- Оценивание деятельности каждого ребёнка.

Конспект занятия №2

Конспект логопедического занятия для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Тема: «Фрукты»

Форма проведения занятия: групповая

Количество обучающихся: 10

Цель: формировать представление о фруктах, развивать умение выражать свои чувства и составлять связные рассказы

Задачи: формировать и обогащать словарный запас детей на тему «Фрукты»

Коррекционно-образовательная: обогащать активный словарь детей новыми словами и понятиями;

Коррекционно-развивающая: развивать зрительное восприятие;

Коррекционно-воспитательная: воспитывать умение слушать друг друга

Оборудование: картинки с изображениями фруктов (яблоко, банан, груша, апельсин и т.д.), настоящие фрукты для тактильного восприятия, корзиночки, музыкальные инструменты.

Ход занятия

1. Организационный момент

Логопед: «Здравствуйте, дети! Как настроение? Вы готовы к занятию?»

Дети: отвечают на вопросы логопеда, рассаживаются по местам.

Логопед «Давайте с вами выполним упражнение: «Дуем на яблоко».

Будем представлять, что у нас есть яблоко, и мы должны на него подуть, чтобы оно покатилося».

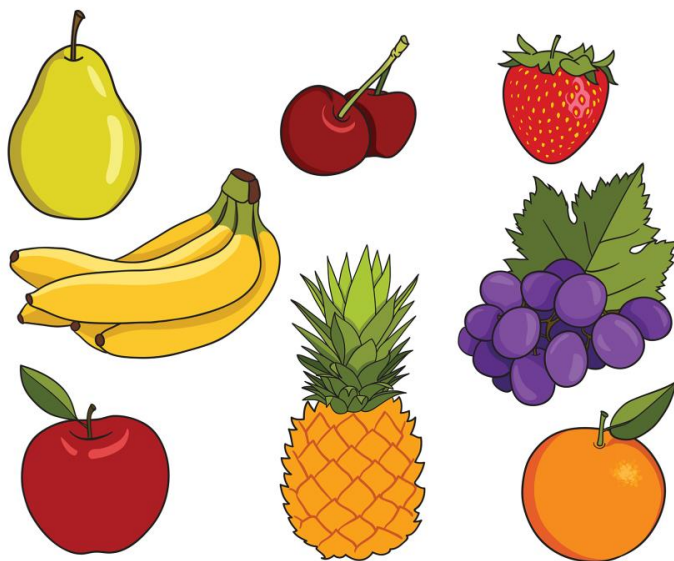
Дети: выполняют упражнение.

2. Основная часть

Игра «Угадай фрукт»

Логопед: «Ребята, обратите внимание на картинки. Сейчас я буду задавать вопросы, а вы отвечайте. Какой это фрукт? Какого он цвета? Чем он пахнет? Какой он на вкус?»

Дети: рассказывают и описывают фрукт. Например, это яблоко, оно красное и сладкое.



Игра: «На ощупь»

Логопед: «Дети, сейчас я выложу фрукт на стол, а вы будете по очереди подходить к столу и выбирать любой фрукт. Далее я буду задавать вопросы, а вы будете описывать его. Какой он на ощупь? Твердый или гладкий? Шершавый или гладкий? Какого он цвета?»

Дети: описывают фрукты

Звуковая игра: «Звуки фруктов»

Логопед: «Ребята, я сейчас буду брать в руки музыкальный инструмент, а вы придумаете, какой фрукт мог бы так звучать. Какой звук издает этот фрукт? Как он звучит?»

Дети: придумывают и отвечают

Игра «Корзиночка»

Логопед: «Дети, на столе лежат корзиночки. Возьмите себе по одной. Теперь каждый будет выходить к доске и представлять, что он сейчас в магазине. Вы должны положить в корзину те фрукты, которые хотели бы купить и сказать почему».

Дети: берут корзину, выбирают фрукты и объясняют свой выбор.

3. Заключительная часть

Игра «Составь предложение»

Логопед: «Выбирайте любой фрукт, который лежит на столе, и попробуйте составить с ними простые предложения. У вас есть время подумать».

Дети: выбирают фрукт и составляют предложения. Например, это желтый банан. Он гладкий и длинный. Он сладкий. Я очень люблю банан.

4. Рефлексия

Логопед: «Дети, что нового вы сегодня узнали на занятии? Что больше всего понравилось? Какой фрукт любимый? Спасибо большое за занятие, вы все молодцы!»

Конспект занятия №3

Конспект логопедического занятия для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Тема: «Дикие животные»

Форма проведения занятия: групповая

Количество обучающихся: 10

Цель: формировать представление о диких животных, развивать умение выражать свои чувства и составлять связные рассказы

Задачи: формировать и обогащать словарный запас детей на тему «Животные»

Коррекционно-образовательная: обогащать активный словарь детей новыми словами и понятиями;

Коррекционно-развивающая: развивать зрительное восприятие;

Коррекционно-воспитательная: воспитывать умение слушать друг друга

Оборудование: картинки с изображениями диких животных (лев, тигр, медведь, слон, жираф и т.д.), вата для дыхательной гимнастики, игрушечные модели диких животных, плакаты с изображениями диких животных крупным шрифтом.

Ход занятия

1. Организационный момент

Логопед: «Здравствуйте, дети! Как ваше настроение? Вы готовы к занятию?»

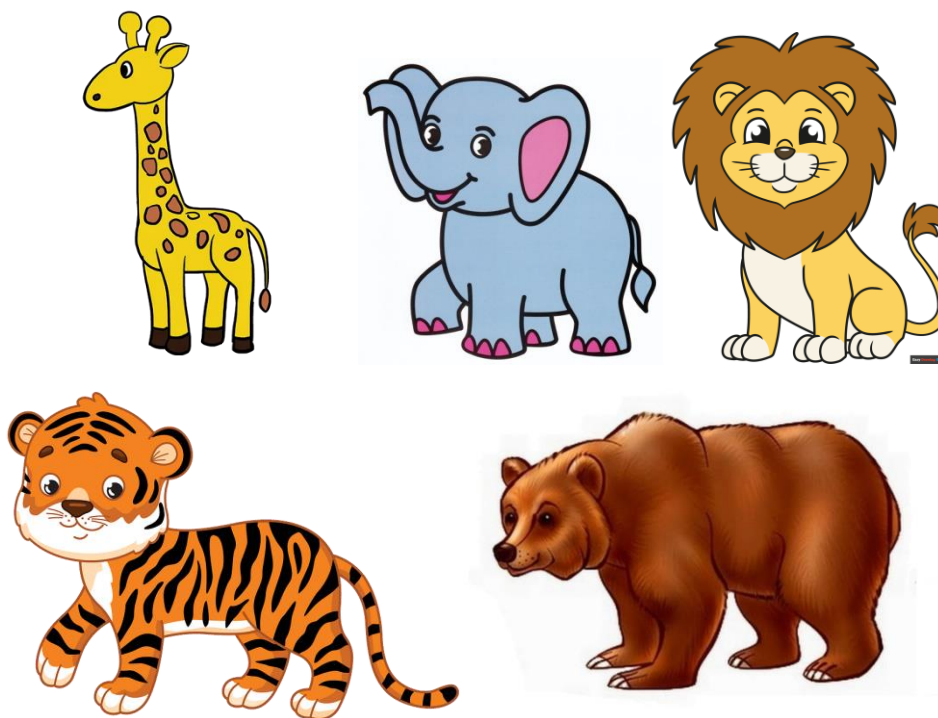
Дети: отвечают и рассаживаются по местам.

Логопед: «Сейчас мы с вами сделаем дыхательную гимнастику. Представьте, что мы находимся в джунглях, и дует ветер. Подуйте на вату (выполняем 5 раз). Сегодня мы с вами будем знакомиться с дикими животными и играть с ними»

2. Основная часть

Игра «Угадай животное»

Логопед: «Ребята, я буду вам показывать изображения с дикими животными и рассказывать о них. Жираф – это самое высокое животное. У него красивые пятна на теле, как у леопарда, но они разные. Жирафы живут в Африке и едят листья с высоких деревьев. Они очень добрые и спокойные. Когда жирафы пьют воду, они должны широко расставить ноги, потому что их шея очень длинная. Слон – это самый большой сухопутный зверь. У него большие уши, которые похожи на веера и длинный хобот. Слон может использовать хобот, чтобы брать еду и пить воду. Слоны очень умные и дружелюбные. Они живут в группах и заботятся друг о друге. Слоны любят купаться в воде и играть в грязи! Лев – это король джунглей. У него красивая грива, которая делает его очень гордым. Они проживают в Африке и охотятся на других животных. Они очень сильные и смелые. Тигр – это большой и красивый зверь с черными полосками на теле. Они живут в Азии. Тигры любят плавать в реках и прятаться в траве. Медведь – это большой и мощный зверь. Они бывают коричневыми, черными и белыми. Медведи любят есть ягоды, орехи и рыбу. Они очень умные и могут находить еду даже зимой, когда спят в берлоге. Медведи любят гулять по лесу. Вот такие интересные дикие животные нас окружают!»



Дети: внимательно слушают и запоминают

Игра «Угадай животное»

Логопед: «Дети, я буду показывать вам картинки животных, и задавать вопросы. А вы будете отвечать. Какое это животное? Какого оно цвета? Где оно живет?»

Дети: смотрят на картинки и отвечают. Например, это лев, он живет в саванне.

Игра «На ощупь»

Логопед: «Ребята, я предлагаю вам потрогать игрушечные модели диких животных. Я буду задавать вам вопросы, а вы отвечать на них. Какое оно на ощупь? Мягкое? Какого оно цвета?»

Дети: рассматривают животных и описывают их.

Звуковая игра «Животные в джунглях»

Логопед: «Дети, я буду включать вам звуки животных, а вы угадывать их и изображать. Какой звук издает это животное? Как оно себя ведет?»

Дети: дети угадывают животных и изображают их.

3. Заключительная часть

Игра «Составь предложение»

Логопед: «Я предлагаю вам выбрать одно животное из предыдущих игр и описать его»

Дети: выбирают животное и описывают его. Например, это тигр. Он полосатый. Он живет в Азии. Мне очень нравится тигр!

4. Рефлексия

Логопед: «Дети, что нового вы сегодня узнали на занятии? Что больше всего понравилось? Какой фрукт любимый? Спасибо большое за занятие, вы все молодцы!»

3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента

Опытный эксперимент проводился с 5 ноября 2024 года по 30 апреля 2025 года в МБДОУ СОШ № 2 «Солнышко» в селе Наровчат. В старшей группе № 4 находились 12 детей 5-6 лет с диагнозом «Системное недоразвитие речи» и нарушениями зрения. Офтальмологическое обследование выявило у 10 пациентов гиперметропический астигматизм II степени, ещё двое детей страдали от врождённой аномалии развития – колобомы радужки. Логопедическое обследование показало, что 10 детей имели системное недоразвитие речи по типу системного недоразвития речи (СНР), в то время как речевое развитие двух оставшихся детей соответствовало возрастной норме.

На контрольном этапе экспериментального исследования для диагностики словарного запаса детей использовалась методика, разработанная И.А. Смирновой, аналогичная той, что была применена на констатирующем этапе. Данные, которые были получены в результате, можно найти в таблице 5 (приложение 5). Уровень развития словарного запаса детей с нарушениями зрения, прошедших коррекционно-логопедическую работу, иллюстрирован в

рисунке 3. В ходе исследования было установлено, что у детей имеется как активный, так и пассивный словарь; они способны различать предметы, внимательно слушать и следовать указаниям логопеда, отвечать на вопросы и понимать значение используемой лексики, что свидетельствует о полноценном речевом развитии.

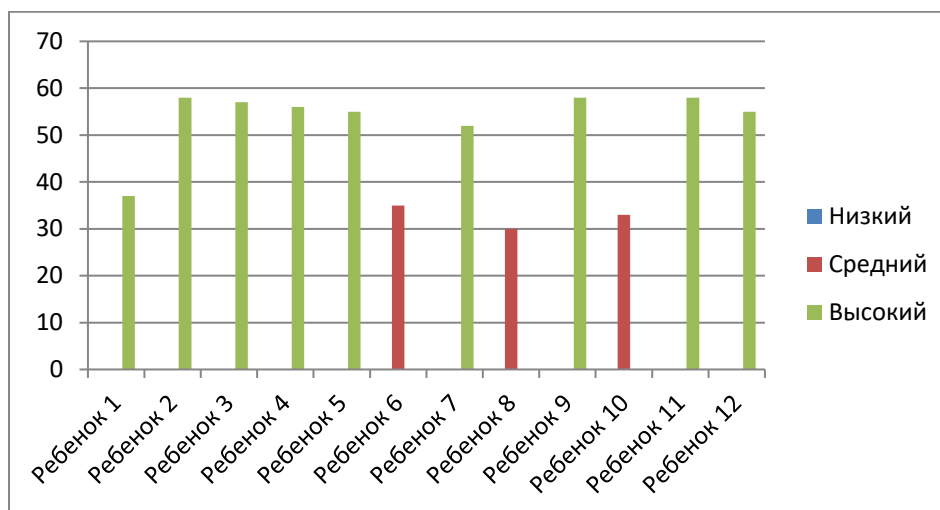


Рис. 3. Результаты изучения уровня словарного запаса у дошкольников с нарушениями зрения на контрольном этапе экспериментального исследования

Эффективность коррекционно-логопедической работы в ходе экспериментального исследования оценивается через сопоставление результатов обследования, полученных на начальном и завершающем этапах.

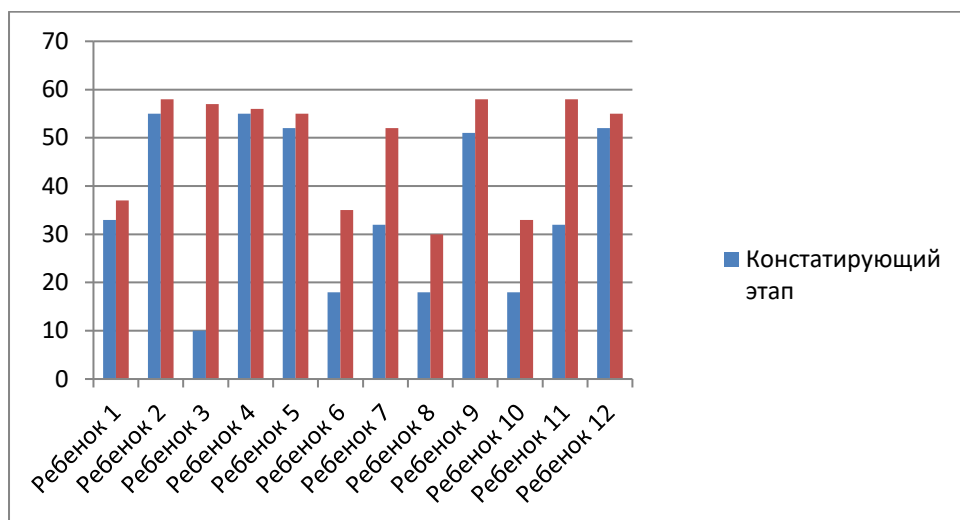


Рис. 4. Сравнительные результаты изучения уровня лексического строя речи у дошкольников с нарушениями зрения на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования

Коррекционно-логопедическое сопровождение детей, имеющих нарушения зрения, благоприятно отразилось на росте их словарного запаса. В завершение периода специализированного вмешательства количество дошкольников с высоким словарным запасом возросло с 5 до 9, причем в группе с низким уровнем показателей насчитывался ноль.

При изучении зрительного восприятия дошкольников с нарушениями зрения использовалась специально созданная программа, разработанная Т.Б. Филичевой. В программе реализованы методики: «Какие предметы спрятаны в рисунках?», «Чем залатать коврик?» и «Измерение объёма зрительного восприятия».

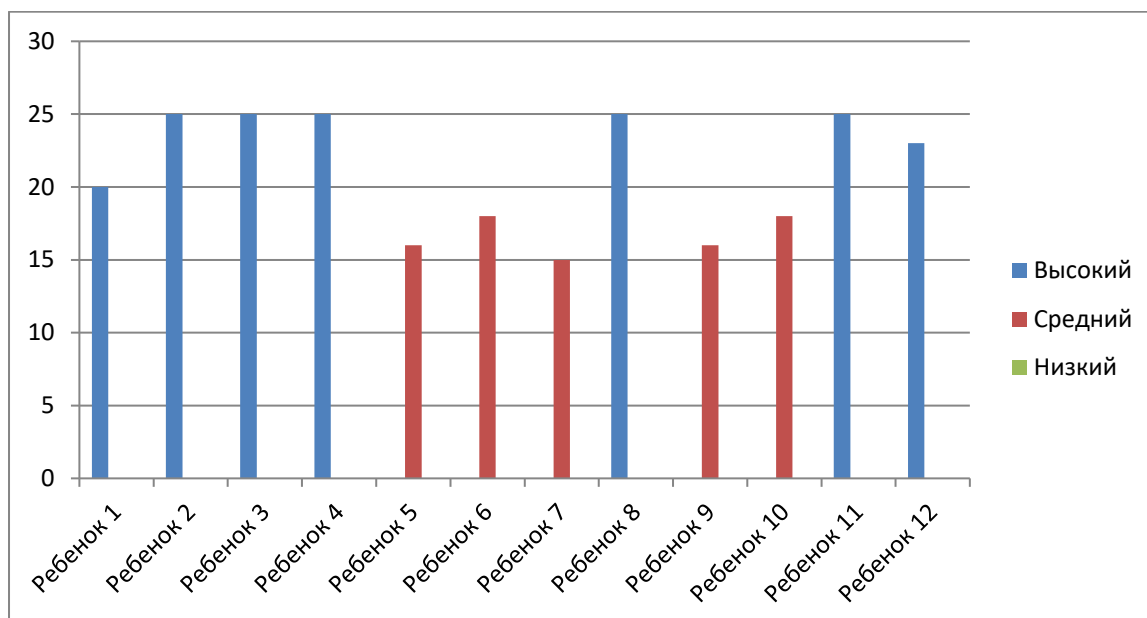


Рис. 5. Результаты изучения уровня зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения на контрольном этапе экспериментального исследования

По итогам эксперимента все испытуемые достойно справились с поставленными задачами: их внимательность и строгое следование указаниям логопеда подтвердили отсутствие низких значений плохого поведения. Визуальному представлению значимости полученных данных способствовал график, наглядно сопоставляющий результаты первых и завершающих этапов испытаний (Рис. 6).

Соответствующая коррекционно-логопедическая практика, осуществлявшаяся на этапе формирования эксперимента согласно методическим указаниям Т.Б. Филичевой (Приложение 4), привела к существенному повышению уровня развития зрительного восприятия.

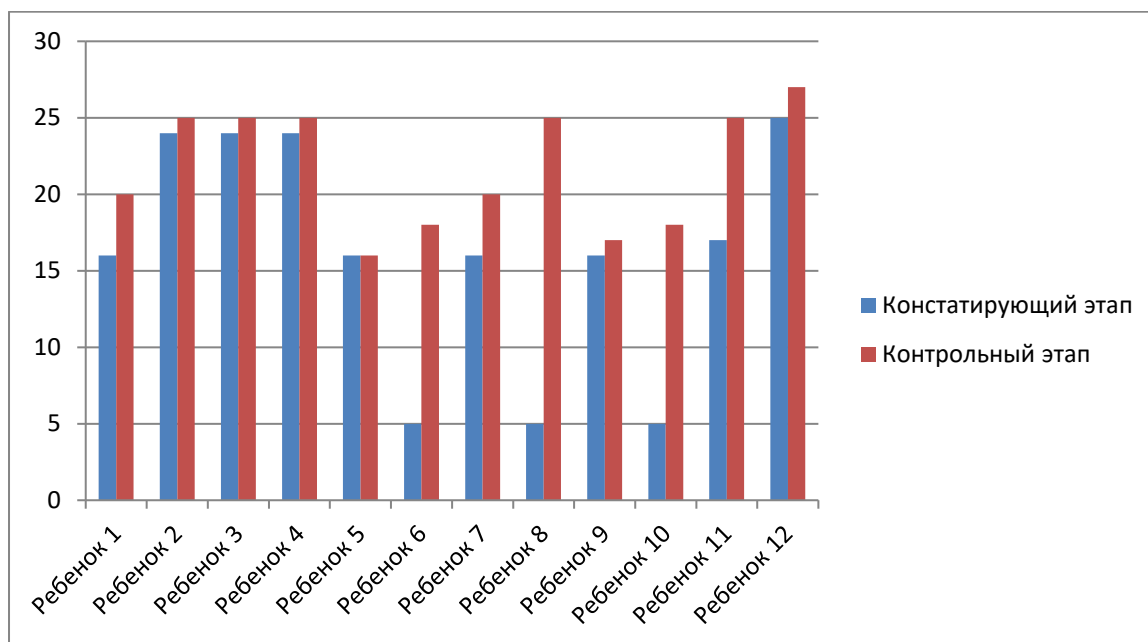


Рис. 6. Сравнительные результаты изучения уровня зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения на констатирующем и контрольном этапах исследования

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность изучения формирования лексического строя речи у дошкольников с нарушениями зрения обусловлена значительным негативным воздействием на их речевое развитие. Наличие проблем со зрением снижает объём перерабатываемой информации, одновременно ограничивая взаимодействие с окружающим миром и провоцируя речевую депривацию. У детей данной категории нередко наблюдаются обширные расстройства, затрагивающие все ключевые компоненты речевой структуры. Опыт и исследовательская работа в данной области представлены главными трудами таких учёных, как Л.С. Волкова, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, Л.И. Солнцева, С.Ф. Спинова и Т.Б. Филичева.

Как показывает практика, вопрос речевых расстройств у детей по-прежнему остаётся актуальным, особенно в отношении дошкольников, совершающих попытки овладеть речевыми навыками. Одним из распространённых факторов, способствующих развитию заболеваний речевой функции, являются патологии зрения. Логопеды и педагоги, осознавая актуальность данной проблемы, уделяют особое внимание активному расширению словарного запаса у этой группы детей в контексте коррекции их речевого поведения. Достаточный словарный запас способствует более качественным взаимодействиям с окружающими, а также положительно влияет на процесс подготовки к обучению чтению и восприимчивость к литературным произведениям, телевизионным программам, а также другим источникам информации. Это акцентирует внимание на необходимости создания инновационных методических подходов и программ, специально адаптированных для профилактики и коррекции речевых нарушений у детей с нарушениями зрения.

Целью нашего исследования является анализ процесса формирования лексики и преодоления речевых нарушений у детей с нарушениями зрительного

восприятия посредством применения специализированных методик. Для достижения указанной цели требуется решить ряд задач.

1. Изучить проблему формирования словарного запаса у детей с нарушениями зрения по данным научной литературы.

2. Провести экспериментальное изучение состояния словарного запаса у детей с нарушениями зрения и речи.

3. Подобрать игры, задания и упражнения для формирования словарного запаса у детей с нарушениями зрения и проанализировать результаты коррекционной работы.

В период с 5 ноября 2024 года по 30 апреля 2025 года было проведено исследование в МБДОУ № 2 «Солнышко» с. Наровчат, специализированном учреждении, предназначенном для детей с нарушениями зрения. В исследовании приняли участие 12 детей с нарушениями зрения 5-6 лет. Логопедическое заключение – системное недоразвитие речи (СНР). Изучение проводилось с 05.11.2024 г. по 15.11.2024 г. Экспериментальное изучение проводилось с 15.11.2024 г. по 30.04.2025 г.

Воспитанники группы – дети со следующими нарушениями зрения: гиперметропический астигматизм II степени и врожденная аномалия развития колобомы радужной оболочки. В исследовании принимали участие двенадцать воспитанников, находившихся в возрасте пяти-шести лет и имеющих нарушения зрения. В ходе анализа словарного запаса обследуемых детей были проведены диагностики активного и пассивного словаря, а также оценена степень понимания лексического значения используемых слов.

Результаты обследования показали, что 25 % детей демонстрировали пониженный уровень зрительного восприятия, испытывая затруднения в концентрации внимания при выполнении заданий. Половина участников (35-40 %) справилась с заданиями, следуя рекомендациям логопеда, что свидетельствует о вариативности способностей в данной области. Можно

отметить, что 25 % дошкольников не ответили на вопросы и не проявили интереса к заданиям.

Разработанная интегрированная программа, объединяющая методики, среди которых «Комплекс упражнений» Г.С. Швайко, «Игры и игровые упражнения для развития речи» М. Безруких, Т. Филипповой и А. Макеевой, «Разговор о правильном питании» М.Э. Вайнер и «Игровые технологии коррекции поведения дошкольников», способствовала значительному обогащению словарного запаса учащихся с учётом их индивидуальных особенностей. В контрольной фазе оценивания применялись разнообразные диагностические инструменты, включая методику И.А. Смирновой. Согласно диагностическим результатам, полученным по методике И.А. Смирновой, 75 % детей (9 человек) достигли высокого уровня лексического развития, в то время как 25 % (3 человека) проявили среднюю успешность, что согласуется с итогами работы с предметными изображениями: 75 % детей продемонстрировали высокий уровень, 25 % – средний. Все участники исследования уверенно справлялись с заданиями, которые предлагал логопед, свидетельствуя о высоком уровне знания значений слов и внимательности, без наблюдений случаев низкой успеваемости.

Контрольный этап эксперимента подтвердил положительную динамику: у 35-65 % испытуемых выявлены высокий и средний уровни развития грамматического строя речи. Эти результаты стали следствием полугодовой коррекции указанных нарушений. Все 12 участников исследования, среди которых отсутствовали дети с низким уровнем грамотности, продемонстрировали значимые позитивные изменения. Визуальное восприятие, оцененное с помощью специальной программы, основанной на модификации методик Т.Б. Филичевой, также показало обнадеживающие результаты: 60 % детей (7 испытуемых) достигли высокого уровня, 40 % (5 испытуемых) – среднего уровня. Все испытуемые строго следовали указаниям логопеда и продемонстрировали сосредоточенность на выполнении заданий. В то же время

исследование не завершено: в будущем предполагается дальнейшее изучение методов диагностики формирования лексики и коррекционной работы с данной группой детей. Таким образом, все поставленные задачи решены, а цель работы достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безруких, М.М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5 – 7,5 лет / М.М. Безруких, Л.В. Морозова М.: Новая школа, 1996. – 48 с.
2. Белякова, А.В. Особенности развития связной речи у старших дошкольников с нарушениями зрения / А.В. Белякова, Е.В. Хмелькова [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-svyaznoy-rechi-u-starshih-doshkolnikov-s-narusheniyami-zre>
3. Бирюкова, Е.В. Формирование словаря у старших дошкольников с нарушением зрения / Е.В. Бирюкова [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-slovary-a-u-starshih-doshkolnikov-s-narusheniem-zreniya>
4. Бурачевская, О.В. Особенности восприятия пространства старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи / О.В. Бурачевская // Молодой ученый. – 2015. – № 8. – С. 840-846.
5. Вайтекайтис, В.П. Развитие зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения / В.П. Вайтекайтис, Е.И. Бакулина // Воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – 2006. – № 6. – С. 70-72.
6. Васильева, Е.Б. Развитие лексического строя речи, как один из компонентов формирования функционального базиса письма у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и речи / Е.Б. Васильева [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiie-leksicheskogo-stroya-rechi-kak-odin-iz-komponentov-formirovaniya-funktsionalnogo-bazisa-pisma-u-detey-starshego-doshkolnogo>
7. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, С.О. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.

8. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 1996. – 415 с.
9. Выготский, Л.С. Основы дефектологии: учебник для вузов / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
10. Григорьева, Л.П. Формирование высших форм зрительного восприятия как основа компенсации нарушений когнитивного развития детей / Л.П. Григорьева // Дефектология. – 2000. – № 3. – С. 3-15.
11. Гогоуадзе, Т.В. Приемы работы с ребенком, страдающим дисграфией, на пропедевтическом этапе логопедической работы / Т.В. Гогоуадзе // Школьный логопед. – 2006. – № 2. – С. 25-32.
12. Елецкая, О.В. Развитие и уточнение пространственно-временных представлений у детей младшего и среднего школьного возраста / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 80 с.
13. Ермакова, В.П. Основы тифлопедагогики / В.П. Ермакова, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
14. Ермолаева, М.В. Психологическая карта дошкольника (готовность к школе). Графический материал / М.В. Ермолаева, И.Г. Ерофеева. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 96 с.
15. Жебеленко, В.В. Познавательные процессы слепых детей, их внешние и внутренние психические взаимодействия / В.В. Жебеленко [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnye-protsessy-slepyh-detey-ih-vneshnie-i-vnutrennie-psihicheskie-vzaimodeystviya>
16. Иваненко, С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения / С.Ф. Иваненко. – М.: Просвещение, 1984. – 144 с.
17. Каракулова, Е.В. Организация логопедической работы по преодолению системного недоразвития речи с учетом индивидуально-типологических особенностей дошкольников с функциональными нарушениями зрения / Е.В. Каракулова [Электронный ресурс]. –

<https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-logopedicheskoy-raboty-po-preodoleniyu-sistemnogo-nedorazvitiya-rechi-s-uchetom-individualno-tipologicheskikh>

18. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.М. Корнеев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.

19. Космачева, И.А. Особенности работы учителя-логопеда с детьми с нарушениями зрения / И.А. Космачева // Воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – 2007. – № 1. – С. 18-22.

20. Кошелева, И.Н. Формирование лексической стороны речи у старших дошкольников с нарушением зрения / И.Н. Кошелева // Вестник Брянского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 140-144.

21. Кузнецова, Г.И. Использование нетрадиционной техники рисования «Солевая акварель», как средство развития зрительно-моторной координации у дошкольников с нарушениями зрения / Г.И. Кузнецова [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-netraditsionnoy-tehniki-risovaniya-solevaya-akvarel-kak-sredstvo-razvitiya-zritellno-motornoy-koordinatsii-u>

22. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 1999. – 224 с.

23. Лалаева, Р.И. Формирование корректной разговорной речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Ростов-на-Дону.: Феникс; СПб: Союз, 2004. – 224 с.

24. Лапшин, В.А. Основы дефектологии: учебное пособие / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.

25. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Владос, 1968. – 280 с.

26. Литвак, А.Г. Тифлопсихология / А.Г. Литвак. – М.: Просвещение, 1985. – 210 с.

27. Лиходедова, Л.Н. Концепция логопедической работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения и речи / Л.Н. Лиходедова

[Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-logopedicheskoy-raboty-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta-s-narusheniyami-zreniya-i-rechi>

28. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития // Е.А. Логинова; под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2004. – 208 с.

29. Логопедические занятия со школьниками (1 – 5 класс) / Е.В. Меттус, А.В. Литвина, О.С. Турта, Е.Д. Бурина [и др]. – СПб.: КАРО, 2006. – 112 с.

30. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 2002. – 680 с.

31. Лопухина, И.С. Логопедия. 550 занимательных упражнений для развития речи / И.С. Лопухина. – М.: Аквариум, 1995. – 384 с.

32. Максютова, Р.Д. Как помочь ребенку с нарушением зрения включиться в учебную деятельность / Р.Д. Максютова // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 44-48.

33. Мельникова, И.И. Развитие речи. Дети 7-10 лет. / И.И. Мельникова. – М.: Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2002. – 144 с.

34. Нефёдова, Е.А. Готовимся к школе / Е.А. Нефёдова, О.В. Узорова. – М.: Аквариум, 1997 – 400 с.

35. Нищева, Н.В. Тетради для подготовительной к школе логопедической группы детского сада / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2015. – 32 с.

36. Осипова, Л.Б. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л.Б. Осипова, Дружинина, Л.А. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-modeli-sotsialno->

37. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 304 с.

38. Павлова, Т.А. Альбом по развитию пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников / Т.А. Павлова. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 40 с.

39. Павлова, Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников / Т.А. Павлова. – М., 2004. – 64 с.

40. Подколзина, Е.Н. Вопросы работы тифлопедагога детского сада для детей с нарушением зрения / Е.Н. Подколзина // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 43-49.

41. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 1997. – 400 с.

42. Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 256 с.

43. Радичко, Е.И. Особенности развития предикативной лексики у старших дошкольников с нарушением речи и зрения / Е.И. Радичко, Н.А. Одиноква [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-predikativnoy-leksiki-u-starshih-doshkolnikov-s-narusheniem-rechi-i-zreniya>

44. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. – 720 с.

45. Савина, Л.П. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников / Л.П. Савина. – М.: Владос, 2004. – 44 с.

46. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997. – 256 с.

47. Сапожникова, О.Б. Песочная терапия в развитии дошкольников / О.Б. Сапожникова, Е.В. Гарнова. – М.: Сфера, 2014. – 64 с.

48. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 124 с.

49. Солнцева, Л.И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения / Л.И. Солнцева // Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 9-15.

50. Солнцева, Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях / Л.И. Солнцева // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 3-8.

51. Стянина, А.В. Исследование состояния читательской деятельности у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения / А.В. Стянина [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sostoyaniya-chitatelskoy-deyatelnosti-u-detey-srednego-doshkolnogo-vozrasta-s-narusheniyami-zreniya>

52. Узорова, О.В. Игры с пальчиками / О.В. Узорова, Е.А. Нефедова. – М.: Астрель, 2004. – 124 с.

53. Филичева, Т.Б. Основы дошкольной логопедии / Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова. – М.: Эксмо, 2015. – 320 с.

54. Филичева, Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 200 с.

55. Филичева, Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции ОНР у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Т.В. Чиркина // Дефектология. – 1983. – № 3. – С. 72-78.

56. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

57. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М.: Просвещение, 1997. – 256 с.

58. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин; ред. - сост. Д.Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. –

М.: Академия, 2007. – 387 с.

59. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.

60. Яструбинская, Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е.А. Яструбинская // Логопедия. – 2004. – № 2. – С. 60-70.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование»
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав.кафедрой
«23» 10, 2024 года

Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Платицыной Алины Михайловны

1. Тема работы «Обогащение словарного запаса дошкольников с нарушением зрения в процессе коррекционно-развивающей работы»

Утверждена приказом по Университету «06» ноября 2024 г. № 1148/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы «1 » июня 2025 г.

3. Исходные данные к работе:

Объект исследования: лексический запас дошкольников с нарушениями зрения.

Предмет исследования: игры, задания и упражнения для детей с такими нарушениями.

Цель исследования: изучить состояние словарного запаса у дошкольников с нарушениями зрения, которые имеют системное недоразвитие речи (СНР).

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Исследовать состояние проблемы формирования словарного запаса у детей с нарушениями зрения в научной литературе.
2. Провести экспериментальное изучение состояния словарного запаса у детей с нарушениями зрения и речи.

3. Проанализировать результаты коррекционной работы по формированию предметной лексики у детей экспериментальной группы.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме формирования словарного	сентябрь 2024	Выполнено
2.	запаса у дошкольников с нарушениями зрения	Сентябрь 2024	Выполнено
3.	Провести изучение состояния словарного запаса в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2024 – апрель 2025	Выполнено
4.	Апробировать составленную систему упражнений, направленных на формирование словарного запаса дошкольников с нарушениями зрения Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2025	Выполнено

6. Дата выдачи задания «1» июля 2024 г.

Руководитель 
(подпись)

Задание принял к исполнению 
(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Обогащение словарного запаса дошкольников с нарушением
зрения в процессе коррекционно-развивающей работы»
студентки 4 курса очной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»
Платицыной Алины Михайловны

Выпускная квалификационная работа Платицыной Алины Михайловны посвящена одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики – формированию словарного запаса дошкольников с нарушениями зрения в процессе коррекционно-развивающей работы

Студентка изучила современную психолого-педагогическую литературу, обобщила и систематизировала данные разных исследователей о становлении словарного запаса, как при сохранном, так и при нарушенном развитии, что позволило подобрать речевой материал для проведения экспериментальной работы.

Студенткой проведено изучение словарного запаса дошкольников с нарушениями зрения, позволившее ей сформулировать выводы об специфических лексических ошибках, обусловленным системным недоразвитием речи.

Работа завершается методической частью: разработкой системы упражнений, игр и заданий, направленных на коррекцию выявленных недостатков. Предлагаемые Платицыной Алиной Михайловной упражнения позволяют совершенствовать словарный запас дошкольников с нарушениями зрения и речи.

Система работы была апробирована студенткой на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных занятий в коррекционно-развивающей работе по оказанию логопедической помощи дошкольникам с нарушениями зрения.

Выпускная квалификационная работа Платицыной Алины Михайловны «Обогащение словарного запаса дошкольников с нарушениями зрения в процессе коррекционно-развивающей работы» выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, может быть допущена к защите и заслуживает высокой оценки.

Руководитель ВКР:
к.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование»



Карпушкина Е.А.

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

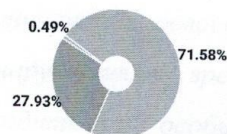
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Платицына Алина Михайловна
Самоцитирование
рассчитано для: Платицына Алина Михайловна
Название работы: Платицына А.М. Обогащение словарного запаса дошкольников с нарушениями зрения в
процессе коррекционно-развивающей работы
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	27.93%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	71.58%
ЦИТИРОВАНИЯ	0.49%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 22.05.2025

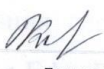


Структура
документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.8-57, 65-69, введение с.4-7, методы с.57-64, выводы с.70-73
Цитирование; Шаблонные фразы; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; ИПС Адилет; СМИ России и СНГ; IEEE; Переводные заимствования; Патенты СССР, РФ, СНГ; Кольцо вузов; Перефразирования по коллекции IEEE; Рувики; Диссертации НББ; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Медицина; СПС ГАРАНТ: аналитика; Коллекция НБУ; Публикации РГБ; Переводные заимствования IEEE; Публикации eLIBRARY; Сводная коллекция ЭБС; Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования); Публикации РГБ (переводы и перефразирования); Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Кольцо вузов (переводы и перефразирования); Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте;...

Работу проверил: Карпушкина Елена Александровна
ФИО проверяющего

Дата подписи:


Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Таблица 1

**Итоги обследования словарного запаса детей с нарушениями зрения
на констатирующем этапе экспериментального исследования
(по И.А. Смирновой)**

Имя ребенка	Игрушки	Овощи	Фрукты	Животные	Посуда	Мебель	Итого
Ребенок 1	6	6	6	6	5	6	34
Ребенок 2	10	10	9	9	9	8	55
Ребенок 3	10	10	9	9	9	8	10
Ребенок 4	10	10	9	9	9	8	55
Ребенок 5	10	10	9	9	9	7	54
Ребенок 6	4	4	3	4	3	1	19
Ребенок 7	6	6	6	6	5	5	34
Ребенок 8	4	4	3	4	3	1	19
Ребенок 9	10	10	9	9	9	6	53
Ребенок 10	4	4	3	4	3	1	19
Ребенок 11	6	6	6	6	5	5	34
Ребенок 12	10	10	9	9	9	8	55

Низкий уровень: 1-20 пунктов (4 человека)

Средний уровень: 21-35 пунктов (3 человека)

Высокий уровень: 36-55 пунктов (5 человек)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 2

Состояние зрения и речевой диагноз участников экспериментального исследования

Имя ребенка	Дата рождения	Состояние зрения	Речевой диагноз
Ребенок 1	25.10.2019	Гиперметропический астигматизм II степени	Системное недоразвитие речи (ОНР)
Ребенок 2	05.04.2019	Гиперметропический астигматизм II степени	Речевое развитие соответствует возрасту
Ребенок 3	04.10.2019	Гиперметропический астигматизм II степени	Системное недоразвитие речи (ОНР)
Ребенок 4	07.10.2019	Гиперметропический астигматизм II степени	Системное недоразвитие речи (ОНР)
Ребенок 5	23.07.2019	Гиперметропический астигматизм II степени	Системное недоразвитие речи (ОНР)
Ребенок 6	09.11.2019	Гиперметропический астигматизм II степени	Системное недоразвитие речи (ОНР)
Ребенок 7	03.05.2019	Гиперметропический астигматизм II степени	Системное недоразвитие речи (ОНР)
Ребенок 8	24.04.2019	Врожденная аномалия развития колобомы радужной оболочки. Гиперметропия II степени	Системное недоразвитие речи (ОНР)
Ребенок 9	10.06.2019	Гиперметропический астигматизм II степени	Системное недоразвитие речи (ОНР)
Ребенок 10	02.09.2019	Гиперметропический астигматизм II степени	Системное недоразвитие речи (ОНР)
Ребенок 11	2.12.2019	Гиперметропический астигматизм II степени	Системное недоразвитие речи (ОНР)
Ребенок 12	09.10.2019	Врожденная аномалия развития колобомы радужной оболочки. Гиперметропия II степени	Системное недоразвитие речи (ОНР)

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 3

**Итоги обследования уровня зрительного восприятия
на констатирующем этапе экспериментального исследования
(модификация методик, предлагаемых Т.Б Филичевой)**

Имя ребенка	«Методика измерения объема зрительного восприятия»	Методика «Какие предметы спрятаны в рисунках»	Методика «Чем залатать коврик»	Итого
Ребенок 1	4-6 б	7 б	5 б	18 б
Ребенок 2	4-6 б	9 б	9 б	24 б
Ребенок 3	4-6 б	9 б	9 б	24 б
Ребенок 4	4-6 б	9 б	9 б	24 б
Ребенок 5	4-6 б	7 б	5 б	18 б
Ребенок 6	0-2 б	3 б	0 б	5 б
Ребенок 7	4-6 б	7 б	5 б	18 б
Ребенок 8	0-2 б	3 б	0 б	5 б
Ребенок 9	4-6 б	7 б	5 б	18 б
Ребенок 10	0-2 б	3 б	0 б	5 б
Ребенок 11	4-6 б	7 б	5 б	18 б
Ребенок 12	4-6 б	9 б	9 б	24 б

Низкий уровень 1-8 пунктов (3 человека)

Средний уровень 9-18 пунктов (5 человек)

Высокий уровень 19-25 пунктов (4 человека)

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица 4

Итоги обследования словарного запаса на контрольном этапе экспериментального исследования (по И.А. Смирновой)

Имя ребенка	Игрушки	Овощи	Фрукты	Животные	Посуда	Мебель	Итого
Ребенок 1	6	6	6	6	5	6	37
Ребенок 2	10	10	9	9	9	8	55
Ребенок 3	10	10	9	9	9	8	55
Ребенок 4	10	10	9	9	9	8	55
Ребенок 5	10	10	9	9	9	7	54
Ребенок 6	4	4	3	4	3	1	27
Ребенок 7	6	6	6	6	5	5	55
Ребенок 8	4	4	3	4	3	1	29
Ребенок 9	10	10	9	9	9	6	53
Ребенок 10	4	4	3	4	3	1	29
Ребенок 11	6	6	6	6	5	5	55
Ребенок 12	10	10	9	9	9	8	55

Низкий уровень: 1-20 (3 человека)

Средний уровень: 21-35 (4 человека)

Высокий уровень: 36-55 (5 человек)

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Таблица 5

**Итоги обследования уровня зрительного восприятия при помощи
специально составленной программы
(модификация методик, использованных Т. Б. Филичевой)**

Имя ребенка	«Методика измерения объема зрительного восприятия»	Методика «Какие предметы спрятаны в рисунках?»	Методика «Чем залатать коврик»	Итог
Ребенок 1	4-6 б	9 б	5 б	20 б
Ребенок 2	4-6 б	9 б	9 б	24 б
Ребенок 3	4-6 б	9 б	9 б	24 б
Ребенок 4	4-6 б	9 б	9 б	24 б
Ребенок 5	4-6 б	9 б	9 б	24 б
Ребенок 6	4 б	7 б	5 б	16 б
Ребенок 7	4-6 б	7 б	5 б	18 б
Ребенок 8	3 б	7 б	5 б	15 б
Ребенок 9	4-6 б	9 б	9 б	24 б
Ребенок 10	4 б	7 б	5 б	16 б
Ребенок 11	4-6 б	7 б	5 б	18 б
Ребенок 12	4-6 б	9 б	9 б	24 б

Низкий уровень: 1-7 пунктов

Средний уровень: 8-18 пунктов (5 человек)

Высокий: 19-25 пунктов (7 человек)