анализу человеком собственного опыта, опыта других людей, которая является основой развития успешной личности;

Изучение социального интеллекта с позиций возрастного подхода обладает большим потенциалом в области изучения и вероятностного проектирования эффективности его развития, что даёт нам возможность изучать новое и совершенствовать уже полученные знания в области социальной компетентности личности.

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. Москва «Эксмо» 2005.-134 с.
2. Емельянов Ю.И. Активное социально-психологическое обучение / Емельянов Ю.И. // Л.: 1985. С. 24-28.
3. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей//вопросы психологии 2005№6 С. 35-45
4. Чеснокова О.Б. Изучение социального познания в детском возрасте//познание. Общество. Развитие. - М.: ипран,1996,-С-54-76
5. Чумакова Е.В., Марковская И.М. Характер взаимоотношений в семье и его влияние на формирование личности ребенка // Экология, спорт, здоровье и двигательная активность. Ч.2. – Челябинск. – 1996, С. 82-85.

Магомедова А.Н., Асланбекова А.Х., Эуриева А.М-Т.

Изучение особенностей развития речи детей с нарушениями зрения в исследованиях российских и зарубежных авторов

*Дагестанский государственный педагогический университет
(Россия, Махачкала)*

doi 10.18411/spc-04-12-2017-21

idspl 000001:spc-04-12-2017-21

Своеобразие речи слепых подчеркивалось многими учеными, философами, тифлопедагогами и психологами.

Многие исследователи отмечали вербализм речи слепых, т.е. несоответствие между большим запасом слов и ограниченностью представлений о предметах. «Слово и предметно-словесное реальное представление находятся у слепого не в таком соотношении, как у зрячего.

Слепой ребенок слышит слова, обозначающие предметы, о которых он не может приобрести никакого предметного представления, или только очень неясное... Поэтому речь слепого является так часто бессодержательной и приводит к недостаткам, которые у каждого человека выражаются в различиях между формальным и реальным образованием» -писал К.Бюрклен..

Такого же мнения придерживался и Гедеки. Он подчеркивал, как нелегко W при разговоре со слепым получить доступ к особому способу их мышления,потому что слепые люди связывают многие понятия со словами совершенно: иначе, чем мы. По его мнению, причина того, что словесные представления сильно преобладают у слепых над предметными представлениями, заключается в том, что из-за затрудненного чувственного восприятия слепые склонны к абстракции.

Исследуя принцип усвоения речи слепыми, Д.Дидро отмечал, что слепорожденный с большим трудом, чем зрячий, усваивает речь, т.к. для него при восприятии закрыто больше объектов, следовательно, у него меньше возможностей для сравнения и комбинирования.

К.Штумпф также показал, что множество живых связей и метких сравнений, для которых нужно широкое знание речи, ускользает от слепого (там же, стр.64). Он предлагал даже создание для слепых своего языка, полагая, что тогда они будут пользоваться «своим языком, а не языком зрячих». К.Штумпф считал, что такой язык опирался бы на слуховые и осязательные впечатления.

Возражая ему, Оппель утверждал, что содержание нашей речи далеко количественно превосходит представления слепого, который, хотя и слышит нашу речь и пользуется ею, но количество представлений, связанных со словом, у него более ограничено по сравнению со зрячим. «Однако те слова, значения которых лежат исключительно в зрительном восприятии, ни в коем случае не являются для него объективно совершенно пустыми. Их значения вызывают предчувствия и представления, которые находятся в известном отношении к этому восприятию».

Другой исследователь начала века Казан рассматривал речь как важный инструмент для защиты ребенка и его мира, и объяснял феномен вербализма речи слепых как проявление компенсации (там же).

Современные исследователи важным фактором в изучении специфических особенностей развития речи слепых отмечали понимание ими образной речи. Интересен в этом отношении эксперимент И.Н.Чигриновой. Она изучала понимание школьниками эпитетов, сравнений, метафор, т.е. тропов. Выбор этого компонента речи она объясняет важностью осмысления и оперирования тропами для полноценного восприятия литературного произведения, а также для умения использовать их на практике.

Как известно, в изобразительных средствах мы имеем дело с двойным значением слова - прямым и переносным. Первое дано наглядно, во внешней ситуации, в то время как второе является продуктом обобщения. Как раз здесь, по мнению И.Н.Чигриновой, и проявляется недостаток чувственного опыта слепых и слабовидящих (Чигринова И.Н., 1978). По мнению автора, понимание метафор требует высокого уровня обобщения и отвлеченности от конкретных предметов. И.Н.Чигринова предположила, что качественный анализ понимания метафор позволит выявить особенности речи детей с нарушением зрения.

Учащимся было предложено девять образных выражений. Требовалось объяснить как можно полнее их значение. Анализ экспериментальных данных позволил сделать вывод, что дети с нарушением зрения легче понимают значение тех выражений, которые передают известный признак или качество. Труднее осознается ими то, что требует обобщения, мыслительного оперирования, синтеза определенных представлений.

Исследование показало, что чем младше ученик, тем сильнее влияние сенсорного дефекта на процесс формирования познавательной деятельности, и в частности, речи. Чем старше ученик, тем большее влияние на формирование речи оказывают его индивидуальные особенности, чувственный опыт, опыт обучения, уровень интеллектуального развития.

В процессе обучения уменьшается разрыв в понимании образных выражений между детьми с нарушением зрения и зрячими детьми. Значение выражения «ревет медь труб» дети с нарушением зрения объясняют так: «когда по трубам льется медь или сплав какой-нибудь, она так бушует и получается шум, как будто рев» или «на заводе хорошо работает мотор» или «в доменных печах варят сталь». Интересно, что выражение «в толпе ныряет женщина» у 18% испытуемых базальный образ движения не вызвал ассоциативных связей с поведением пловца в воде. Наоборот, эта связь была отвергнута: «женщины не могут в толпе нырять, а могут пробираться через толпу, а человек ныряет в речке, море». По мнению И.Н. Чигриновой, это обусловлено ограниченностью опыта детей, бедным запасом представлений о динамических свойствах предметов и явлений.

Эти данные, по мнению автора исследования, согласуются с выводами специальной психологии о том, что хотя основные закономерности развития познавательной деятельности слепых и слабовидящих детей являются общими с нормой, но имеются отставания и качественные особенности в самом процессе становления образов в переходе от низших фаз мыслительной деятельности к высшим.

Н.С. Костючек исследовала восприятие слепыми детьми переносного значения образных выражений, построенных на слуховых впечатлениях. Она показала, что

понимание образного выражения усложняется, если в основе его лежат хотя и знакомые слуховые образы, но переносимые не на конкретные, а на образные явления.

Для более разностороннего изучения уровня речевого развития у детей с нарушением зрения исследователями используются различные методы: испытуемым предъявляются разные предметы и просят дать их название; предлагают ответить на определенные вопросы; просят написать сочинение.

Л.С. Волкова, Т.А. Маргулис, В.А. Феокистова отмечают, что сочинения детей с нарушением зрения часто носят ситуативный характер, в них отсутствует образность.

М.Ф. Фадиной предложено группе испытуемых, в которую вошли ученики 5-7 класса нормально видящие и ученики этих же классов со зрительной патологией, написать сочинение о любимом растении. Описание растений детьми с сенсорной депривацией показали недостаточную четкость представлений о выбранном ими объекте природы, низкий уровень наблюдательности, неумение самостоятельно отразить даже самые элементарные, наиболее важные признаки объекта. Описывая березу, большинство детей не отметили ни цвета ствола, ни красоты листьев, ни гибкости веток. Доминирующим в описании являлось то, что они узнали о березе не из наблюдений, а опосредованно - из слов. Образные выражения в большинстве сочинений отсутствовали. Вот выдержки из сочинений, типичных для детей с нарушением зрения: «Я люблю березу. О ней пишут стихи поэты, сочиняют песни композиторы», «Когда сидишь под березой, то хорошо думается», «Береза стройная, словно девушка-красавица», «Береза укроет от жары в жаркий день путника, напоит своим соком».

Сочинениям нормально видящих детей, по данным М.Ф. Фадиной, присуща большая полнота выразительных средств, чуткость к деталям объекта. В этих работах шире проявляется индивидуальное восприятие, в описании цветов проявляется яркий колорит, изящество форм, строгость композиций. Например, пишет школьница-подросток: «Ландыши. Выбрать любимое растение мне оказалось нелегко. Сразу решила, что буду описывать цветок. Но какой? Их так много и каждый по своему прелестен. Перебираю в памяти: георгин, фиалка, лютик, незабудка, ландыш... Да, конечно, ландыш! Представляю поляну на острове, куда мы ездили отдыхать всей семьей. Мы мечтали собрать их хоть немного. Устремляемся в чашу, руками раздвигаем ветки деревьев. Смотрим вниз - вот они, белые бусинки любимых цветов! Рвем их жадно, устремляясь вперед и вперед. Они уже не помещаются в руке, окаймленные зеленой каймой листьев. Я подняла голову и обернулась: за мной, среди густой, высокой стены, образовалась тропа. Листья и цветы ландышей, которые я не сорвала, были безжалостно смяты моими ногами. Сердце у меня, кажется, приостановилось. Я посмотрела на сжатые в моем кулаке цветы и закричала: «Хватит, не рвите больше!» А сама рассматривала хрупкий цветок. Сколько в нем детской нежности! Тонкий зеленый стебелек. Подстать ему соцветия: в изящном приветливом поклоне склонились хрупкие чашечки с резными краями».

В качестве причины, по которой развитие речи слепого ребенка отличается от речи нормально видящего, Л.С. Волкова указывает, что в сензитивный период у слепого ребенка сокращается сфера активного общения с окружающей макросоциальной средой, снижается объем и полнота получаемого информативного материала, замедляется двигательная активность. Все это создает условия, отличающиеся от тех, при которых протекает формирование речи зрячего ребенка.

Л.С. Волкова выявляет не просто отдельные категории устной речи, их внешние проявления, но и устанавливает уровни сформированной речи как системы. Данные исследования позволяют установить, что дети со зрительной патологией, имеющие нарушение речи, могут быть распределены по четырем речевым уровням.

Первый уровень встречается у незрячих детей вне условий специальной коррекционной работы. Хорошее речевое развитие этих детей сочетается с разной степенью нарушения зрения, преимущественно врожденной зрительной патологией, но с хорошими анамнестическими и соматическими данными. Такие дети, как правило,

уже раннем возрасте вступают в организованный коллектив, семейные условия у них удовлетворительные. У этих детей имеются иногда лишь незначительные нарушения звукопроизношения, которые только сопутствуют зрительному дефекту и не накладывают отрицательного влияния на дальнейшее развитие речи и других психических процессов. Такие дети хорошо подготовлены к усвоению родного языка.

Для второго уровня характерны значительные акустико-артикуляторные нарушения. Они являются следствием затянувшегося речевого развития детей, во многом обусловленного анамнестическими и соматическими факторами, протекающими в условиях зрительного дефекта и часто неблагоприятным влиянием среды, подчеркивает Л.С. Волкова. В этом случае можно говорить о том, что патология зрения оказывает отрицательное влияние на речевое развитие ребенка. В целом состояние речевой функции, сформированность основных психических процессов находится на достаточном уровне. Но темпы их развития несколько отстают от возрастных норм. Готовность к усвоению программного материала у этих детей снижена.

У детей третьей группы обширно представлены фонематические, грамматические, лексические нарушения, которые можно квалифицировать как общее недоразвитие речи. Оно может быть обусловлено целым рядом обстоятельств, оказывающих влияние на становление речи в процессе школьного обучения. У таких детей отмечается также замедленное развитие и других психических процессов, в частности, познавательной деятельности. Готовность к усвоению знаний родного языка находится у них на низком уровне. Но состояние, соответствующее третьему речевому уровню, можно рассматривать как обратимое, как временную задержку речевого развития, приобретенную под влиянием многих отрицательных факторов. Отрицательную роль здесь играет зрительная патология, т.к. нарушение речи, по словам Л.С. Волковой, во многом обуславливается неизбежным в данном случае обеднением сенсорного опыта.

Наиболее низкий, четвертый уровень, встречается среди 6-8 летних слепых и слабовидящих детей довольно редко. Для данного уровня характерна грубая несформированность фонетической стороны речи, крайне ограниченная экспрессивная речь, несформированность речевых навыков и мелкой речевой моторики. Здесь, пишет Л.С. Волкова, первичным является недоразвитие речи, которое нельзя ставить в прямую зависимость от зрительного дефекта; можно говорить только, что дефект зрения усиливает характер речевого недоразвития посредством обеднения сенсорного опыта. Дети с четвертым речевым уровнем совершенно не подготовлены к усвоению программного материала по родному языку в процессе школьного обучения.

Анализируя развитие речи у учащихся школ слепых, Н.С. Костючек пишет, что при ограничении чувственного опыта слепых речь приобретает особенно важное значение в познании ими действительности. Усвоение большого количества знаний, постоянное участие в общении с окружающими происходит благодаря речи.

Анализируя феномен вербализма, оперирование словами при недостаточном осмысливании их содержания, она отмечает, что вербализм не является обязательным следствием речи слепых вообще и делает вывод о том, что в процессе обучения и целенаправленной деятельности слепого ребенка его опыт обогащается конкретными представлениями, их сопоставлениями, обобщениями, в результате чего соответствующие слова наполняются конкретным содержанием и формируются понятия..

Вслед за Н.С. Костючек, многие исследователи предприняли попытку определения словарного запаса слепых и слабовидящих младших школьников. Интересной в этом смысле является исследование А.Л. Лукошевичене. У детей с нарушением зрения в начальных классах она обнаруживает, с одной стороны, ограниченность словесного выражения, а с другой, чрезмерную вербализацию, а также неправильное понимание конкретного значения слов (Лукошевичене А.Л., 1985).

Изучение детей с нарушением зрения в детских дошкольных учреждениях позволило автору выявить уровень речевого развития слепых дошкольников, т.е. выяснить степень готовности таких детей для усвоения школьной программы. А.Л. Лукошевичене изучала объем словарного запаса имен существительных по отдельным разделам живой природы и предметов быта, сравнивала эти данные с данными детей в норме. Детям обеих категорий предлагали перечислить названия объектов - растений, животных.

Далее испытуемый должен был рассказать все об объекте, который он указал во время первого опыта. Анализ первого опыта показал, что объем словарного запаса у детей с нарушением зрения в области живой природы значительно меньше, чем аналогичные показатели у нормально видящих. Если количество слов нормально видящих принять за 100 процентов, то слова, названные детьми со зрительной патологией, составляют лишь 73%.

Дети с нарушением зрения показали хорошие знания домашних животных и в этом отношении почти не отставали от нормально видящих. В названии диких животных слепые и слабовидящие дети имели большое отставание от нормы. Также отставали они в названии цветов и деревьев.

При анализе понимания значения названных объектов у детей с нарушением зрения также обнаруживалось отставание от нормально видящих.

Следовательно, у детей школьного возраста с сенсорной депривацией обнаруживается недостаточная сформированность смысловой речи, конкретное соотношение слова с признаками объектов обеднено.

Из всего выше сказанного можно сделать заключение, что развитие речи детей с нарушением зрения протекает в более сложных условиях, чем формирование речи у нормально видящих детей.

1. Астапов Б.С. развитии Аномальные дети. соотношение Дети с нарушением которого зрения.-М.: Педагогика, 1985.- 60 с.
2. позволил Багданас А., Бандзавичус К., возрастных Кочюнас Р., Лаугалис Ф. Данные Асимметрия восприятия объяснено акустически предъявляемых познании вербальных и невербальных правило стимулов у зрячих и широкое слепых // Журн. подчеркивает Дефектология. -1984. -№3.- с.32.
3. Волкова Л.С. уровню Результаты экспериментального кажется изучения нарушений слабовидящих устной речи у нельзя детей с глубокими работа нарушениями зрения // Отрицательную Журн. Дефектология. -2002.-№3.
4. объекта Выготский Л.С. Воображение и функционирование творчество в детском мышления возрасте. —М.: Просвещение, 1991. - 93 с.
5. толпе Графов А.Л. Слепые и почти зрячие. - М., 2015.
6. Гудонис В. фонематические Проблемы образования постоянно слепых и слабовидящих обстоятельств детей // Журн. названные Дефектология. - 1998. -№1.
7. Ермолович З.Г. внес Психолого-педагогические аспекты имели реабилитации инвалидов его по зрению.- М., 1988.
8. под Иванова Т.М. Использование здесь звуковоспроизводящей техники важное на уроках на поит русского языка и Чтобы литературы в школах предложила для слепых орган детей // Журн. завоевать Дефектология. -1991.-№5.-с.61.
9. Лукьянов Л.Л. среди Особенности поведения дефекты инвалидов по такой зрению в зависимости фантазии от их язык личностных характеристик. - М., 2008.
10. словами Маллаев Д.М. Психология и процесс педагогика игры находятся слепого и слабовидящего литературного ребенка. М.: СМУР «Academa», 2008.
11. выявления Солнцева Л.И. Теоретические и моими практические аспекты трубам коррекционно-воспитательной работы в далеко школе слепых детского на современном виде этапе // Журн, постоянное Дефектология.- 1990.-№1.-с.9.
12. Фадина М.Ф. растений Влияние наблюдений в данные природе на нашей развитие образной те речи и эстетическое речевого воспитание слабовидящих словесного детей // Журн. слуха Дефектология, 1982.-№6.с.5.
13. Эстетическое Лукьянов воспитание лиц с наглядно глубоким нарушением говорить зрения // Сб. отношении статей -М., 1989.