ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Блажевич А. В. Формирование у детей третьего года жизни с синдромом Дауна начального лексикона // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 2 (февраль). – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2019/192005.htm.

ART 192005 **DOI 10.24411/2304-120X-2019-12005** **УДК 159.946.3**

Блажевич Анна Владимировна,
магистрант ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск
anka_0308@mail.ru

Формирование у детей третьего года жизни с синдромом Дауна начального лексикона

Аннотация. *В статье представлены направления логопедической работы с детьми третьего года жизни с синдромом Дауна. Описан возможный подход к формированию начального лексикона у данной категории детей. Систематизированы принципы коррекционно-развивающего воздействия, учитывающие сильные и слабые стороны детей с синдромом Дауна.*
Ключевые слова: *ранний возраст, дети третьего года жизни, синдром Дауна, начальный лексикон.*
Раздел: *(02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.*

Раннее психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья является приоритетным направлением современных научных исследований. Наряду с изучением когнитивных особенностей детей раннего возраста с нарушениями развития особое внимание уделяется и изучению речевого развития таких детей, и, как следствие, рассматриваются особенности оказания им логопедической помощи. В работах Е. М. Мастюковой отмечено, что среди контингента детей, нуждающихся в получении специализированной психолого-педагогической помощи в раннем возрасте, самую многочисленную группу занимают дети с синдромом Дауна, поскольку данный синдром диагностируется на этапе внутриутробного развития [1].

Ряд авторов (П. Л. Жиянова, Либби Кумин, Е. В. Поле и др.) отмечают, что наличие дополнительной хромосомы обусловливает ряд специфических особенностей, присущих большинству людей с синдромом Дауна, оказывающих негативное влияние на становление и развитие речи данной категории детей. Так, особенности строения тела, головы и лица отражаются на двигательном развитии, овладении предметными действиями. Строение и пониженный тонус органов артикуляции отражаются на качестве речевых высказываний: доступны неразнообразные лептные цепочки, короткие облегченные слова, смазанная артикуляция. Также зачастую диагностируются офтальмологические трудности, из-за которых снижено зрительное восприятие, дети не видят артикуляцию взрослого. Вследствие инфекционных или врожденных заболеваний ушей наблюдается недоразвитие слухового восприятия, понимания речи и, как следствие, импрессивного словаря. Указанные особенности отражаются и на развитии мыслительной деятельности: наблюдается снижение исследовательской активности, нарушение целенаправленности действий, формирование связи слова с предметным образом. Указанные физиологические и психологические особенности отражаются на количественных и качественных показателях начального лексикона детей с синдромом Дауна [2–4].

Нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на формирование у детей третьего года жизни с синдромом Дауна начального лексикона посредством комплекса игр. Работа включала в себя четыре взаимосвязанных этапа:

формирование мотивационно-потребностной базы речи; формирование психофизиологической базы речи; развитие понимание речи; развитие начальных средств языка, формирование фразы. Опишем более подробно каждое направление.

Этап ***формирования мотивационно-потребностной базы речи*** заключался в адаптации ребенка к новым условиям, организации его поведения. Для этого было необходимо установить контакт ребенка со специалистом и создать мотивацию к занятиям, а для её поддержания велась работа по формированию целенаправленных действий и развитию навыков подражания. Для достижения поставленной цели логопед соблюдал ряд правил: действовал спокойно и неторопливо, говорил эмоционально и медленно, создавая комфортную ситуацию общения; учитывал желания и инициативу ребенка, организуя игры с понравившимися игрушками; создавал «сюрпризные моменты» для привлечения внимания к деятельности и создания мотивации.

Формирование психофизиологической базы речи было направлено на развитие зрительного и слухового восприятия. При развитии *зрительного восприятия* решались следующие задачи: обучение ориентировке в двух (а затем и в трех) контрастных величинах; обучение различению предметов по форме; обучение различению трех основных цветов; обучение работе с картинкой. Указанные задачи учитывали онтогенетические закономерности формирования зрительного восприятия, поэтому реализовались последовательно в игровой деятельности.

Обучение ориентировке в двух (далее трех) контрастных величинах происходило в процессе игр, когда детей знакомили с понятиями «большой» и «маленький» (далее «средний») на различном игровом материале (игрушки, картинки), давали возможность ощупать предмет и рассмотреть его. В момент изучения предмета логопед комментировал действия ребенка, многократно и утрированно произнося величину предмета: «Это мяч. Мяч большой. Большой. Большой мяч. А это маленький мяч. Маленький». Закрепление представлений о величине предметов осуществлялось в играх на сравнение и соотнесение предметов. В таких играх ребенку необходимо было по просьбе взрослого показать (дать, спрятать и т. д.) предмет, учитывая его размер, либо соотнести пары предметов, также учитывая их размер (большой с большим, маленький с маленьким).

Приведем пример такой игры. Перед ребенком две пары игрушек: большая и маленькая кукла, большой и маленький стул. Педагог просит показать, где большая кукла, а затем – где маленькая. Далее просит посадить большую куклу на большой стул, а маленькую – на маленький. Постепенно детей учили собирать пирамиду из трех колец, собирать матрешку из трех частей.

<u>Обучение различению предметов по форме</u> предполагало изучение с детьми форм круг и квадрат в играх, направленных на знакомство, различение и соотнесение предметов. При изучении фигуры ребенку также давалась возможность его ощупать и рассмотреть, а логопед использовал комментарий, обращая внимание на то, что круг гладкий, его можно катить, а у квадрата есть углы, из него можно строить.

Закрепление знаний о форме происходило в играх на различение, сортировку и соотнесение предметов с учетом их формы. Так, детей просили указать нужный предмет из двух предложенных, разложить фигуры с учетом их формы, соотнести круг с кругом, квадраты с квадратами. Приведем пример игры. Перед ребенком в коробке лежат круги и квадраты. Логопед просит квадраты сложить в квадратную коробку, а круги – в круглую.

<u>Обучение различению трем основным цветам</u> предполагало работу с желтым, красным и зеленым цветами в игровой деятельности. В таких играх ребенок также знакомился новым понятием «цвет» на различном игровом материале (игрушки и картинки изучаемого цвета), учился находить такой же цвет, отличать его от других цветов.

Во время знакомства с цветом логопед использовал комментарий, многократно, утрированно называл цвет предметов, обращая внимание на то, что все предметы одинаковые, все имеют один цвет. В играх, не направленных на закрепление представлений о цвете, детям было необходимо показать заданный цвет из двух (далее из трех) предложенных, найти предметы такого же цвета, как и заданный предмет, распределить предметы с учетом их цвета. Пример: перед ребенком лежат красные и желтые мячи, педагог показывает мяч желтого цвета, утрированно произносит его цвет, просит дать такой же мяч. Когда все нужные мячи найдены, педагог говорит, что мячи одинаковые – желтые.

Решение задачи, связанной с обучением работы с картинкой, происходило параллельно с реализацией вышеописанных направлений работы. Так, при знакомстве детей с размером, формой и цветом предметов все предметы демонстрировались на картинке. Комментируя, логопед обращал внимание ребенка на то, что и реальный, и изображенный предметы имеют одинаковое название. Это необходимо для формирования первичных обобщающих понятий. Отметим, что картинки должны соответствовать ряду требований: учитывать возрастные особенности детей, не быть слишком мелкими или слишком крупными, не должно быть лишних элементов, изображение должно быть ярким, лаконичным и реалистичным.

Таким образом, развитие зрительного восприятия происходило через обучение различению предметов по размеру, форме и цвету предметов. Описанные задачи учитывали онтогенетические закономерности развития зрительного восприятия, поэтому реализовались последовательно, в игровой деятельности. В играх преимущественно использовался однородный игровой материал, отличающийся одним параметром (размером, или формой, или цветом). Вся деятельность с предметами подкреплялась работой с картинкой.

Для *развития слухового восприятия* были выделены два блока задач. Блок 1 направлен на различение неречевых звуков: учить длительно вслушиваться в звук музыкального инструмента; учить следить за музыкальным инструментом; учить находить невидимый источник звука; учить по-разному реагировать на быструю и медленную музыку. Блок 2 направлен на различение речевых звуков: учить называть голоса близкого взрослого; учить по-разному реагировать на строгую и ласковую интонацию; учить реагировать на свое имя. Опишем более подробно каждый блок.

Для решения задач первого блока использовались разнообразные музыкальные игрушки: бубен, барабан, металлофон, погремушка, маракасы и др. Чтобы научить ребенка длительно вслушиваться в звучание, логопед совместно с ребенком играл на понравившемся музыкальном инструменте, сопровождая такую игру пропеванием детских песенок. Для обучения прослеживанию за звучанием педагог играл на каком-либо музыкальном инструменте перед глазами ребенка, а затем плавно отводил его то вправо, то влево. При обучении нахождению невидимого источника звука внимание ребенка привлекалось к игрушке, а затем за его спиной производился звук инструмента. Далее специалист совместно с ребенком находил источник звука.

Решение задач второго блока происходило не только в игровой деятельности, но и в бытовых ситуациях. Так обучение узнаванию голоса близкого взрослого осуществлялось в играх, в которых за спиной ребенка начинал говорить то незнакомый голос, то голос матери. Если ребенок никак не реагировал, то логопед обращал внимание детей на то, что за его спиной говорит мама. Дома такая игра повторялась с другими членами семьи. Обучение пониманию строгой и ласковой интонации происходило в бытовой ситуации, когда мама говорила с ребенком ласково, хваля за что-либо, или строго, ругая за что-то. Для обучения реагированию на свое имя использовались игры,

в которых вне поля зрения ребенка взрослый произносил его имя, если ребенок не реагировал, то логопед обращал внимание на то, что его зовут. Также организовывались игры перед зеркалом и с фотографиями, где многократно и утрированно произносилось имя ребенка.

Таким образом, развитие слухового восприятия происходило через обучение различению неречевых, а затем и речевых звуков. Указанные задачи учитывают онтогенез развития слухового восприятия, поэтому реализовывались последовательно в игровой деятельности, а также в бытовых ситуациях.

Развитие понимания речи осуществлялось через решение следующих задач: расширять понимание названий окружающих предметов, действий, признаков предмета; формировать первичные обобщающие понятия; обучать пониманию «социальных слов», способствовать пониманию коротких слов.

Главный прием, применяемый для развития понимания речи и, как следствие, накопления пассивного словарного запаса, – комментарий тех предметов, действий и качеств предмета, которые вызвали интерес ребенка. Такой комментарий должен учитывать следующие правила:

1. Должен включать в себя изучаемое слово, которое произносилось многократно в течение всего занятия.
2. Изучаемое слово произносилось утрированно и протяжно, перед лицом ребенка, чтобы он видел артикуляцию взрослого.
3. Произносилось и общеупотребительное, и облегченное слово.
4. Слово связывалось с тем предметом (действием), с которым ребенок взаимодействовал в данную минуту.
5. Комментарий подкрепляется жестами.
6. Весь речевой материал вводился в коммуникативную ситуацию и отрабатывался вне занятий.

Приведем пример такого комментария. Педагог рассматривает с ребенком иллюстрации из книги «Курочка Ряба»: «Это дед. Дед бил-бил (тук-тук) яичко, не разбил. Это баба. Баба. Баба била-била (тук-тук), не разбила. Мышка (пи-пи) бежала, хвостиком махнула, яичко бах, разбилось». Все глаголы логопед выделял голосом.

Таким образом, для накопления пассивного словарного запаса и развития понимания речи логопед применял комментарий тех предметов, действий и свойств предметов, которые были в поле интереса ребенка. Такой комментарий учитывал ряд описанных выше правил.

Развитие психофизиологической базы речи и понимания речи создало возможность для дальнейшей работы над ***развитием начальных средств языка.*** Данное направление реализовывалось через расширение вербальных и невербальных средств языка.

Работа над *невербальными средствами* предполагало расширение жестов и мимики в игровой деятельности. Остальные невербальные средства (игрушки и картинки) использовались в качестве дополнительного способа установления контакта и включения в диалог с взрослым.

Отметим, что данное направление является важным в работе с детьми с синдромом Дауна, поскольку у них наблюдается диссонанс между активной и пассивной речью, вызывающий трудности с общением и поведением. Овладение новыми жестами происходило поэтапно: 1) знакомство в процессе эмоционального общения ребенка со взрослым; 2) уточнение жестов в процессе их соотнесения с реальным объектом или действием; 3) закрепление в процессе многократного проговаривания в песнях и стихотворениях.

Первое знакомство с новыми невербальными средствами начиналось с социальных жестов: «привет», «пока», «дай», «да», «нет», «спасибо». Логопед подкреплял свою речь указанными жестами, создавал ситуацию, в которых ребенок также мог воспроизвести необходимый жест. Например, в ситуации приветствия персонажа, который пришел на занятие, специалист здоровался сам, делал паузу для того, чтобы ребенок повторил за взрослым.

Уточнение и расширение жестов происходило в процессе их многократного использования взрослыми в игровых и бытовых ситуациях, а также по мере освоения определенных лексических групп и новых предметно-практических действий. При освоении нового жеста специалист оказывал помощь ребенку: демонстрировал образец, выполнял его рука в руке.

Закрепление жестов шло в процессе их многократного использования в различных детских стихотворениях, песнях и потешках. Пример: «Тише (указательный палец у губ), мыши, не шумите (машем указательным пальцем), нашу кошку (показываем лапки) не будите (машем указательным пальцем)».

Таким образом, обогащение невербальных средств языка – это важное направление работы с детьми третьего года жизни с синдромом Дауна, которое осуществлялось в процессе игровой деятельности, когда взрослый подкреплял свою речь соответствующими жестами, создавал ситуации (делая паузы) для использования этих жестов ребенком.

Параллельно, с развитием невербальных средств общения, происходило *развитие вербальных средств языка*, направленное на содействие накоплению и расширению начального лексикона, а именно звукоподражательных, облегченных, диффузных и общеупотребительных слов. Для достижения этой цели логопед использовал два типа игр: игры с предметами и эмоциональные игры с взрослым.

Игры с предметами – основа накопления словарного запаса детьми в раннем возрасте, поскольку их познавательное и речевое развитие происходит в процессе предметно-практической деятельности. В таких играх логопед организовывал игру с изучаемым предметом, подкрепляя ее своим эмоциональным комментарием. Например, игра, в которой матрешка идет по дорожке: «Матрешка идет по дорожке: топ-топ-топ». Такой комментарий демонстрировал ребенку ожидаемое речевое поведение. Также специалист делал паузы в процессе эмоционального комментария: «Матрешка идет: топ-…» Такие паузы необходимы для того, чтобы ребенок воспроизвел ожидаемое от него звукоподражательное слово. Подобный эмоциональный комментарий, сочетающийся с паузами, использовался во всех предметных играх.

Эмоциональные игры со взрослым необходимы для стимулирования речевых высказываний как аффективной реакции на положительные впечатления. В таких играх взрослый совершал с ребенком различные действия (прыгал с ним, кружил в воздухе, щекотал, поднимал наверх и др.), сопровождал их потешкой или стихотворением. Пример: взрослый поднимает и опускает ребенка, сопровождая действие стихотворением: «Выше дуба, выше ели на качели полетели: кач-кач-кач». Произнесение ребенком вокализаций происходило в эмоционально насыщенный игровой момент либо когда взрослый делал паузы, ожидая от ребенка эмоционального договаривания фразы.

Таким образом, расширение и накопление вербальных средств языка происходило в процессе предметно-практических действий с подкреплением эмоционального комментария, а также в эмоциональных играх, провоцировавших речевые высказывания детей. Такие игры способствовали накоплению номинативного, глагольного и признакового словарного запаса и появлению первых простых фраз.

Помимо вышеуказанных направлений работы на занятиях с детьми третьего года жизни с синдромом Дауна учитывался ряд принципов, описанных в трудах Джулии Хьюз, Т. П. Медведевой и др.

Во-первых, данная категория детей развивается в соответствии с общими закономерностями развития, что говорит о необходимости постановки задач развития, учитывающих онтогенетические закономерности формирования тех или иных функций.

Во-вторых, существует ряд особенностей, на которые стоит обращать внимание при планировании коррекционно-развивающей деятельности, а именно анатомическое строение головы, лица и тела, пониженный тонус, нарушения зрения и слуха, снижение мыслительной деятельности, диссонанс в накоплении пассивного и активного словаря.

В-третьих, для усвоения нового материала детям с синдромом Дауна необходимо большее количество повторений, а также более длительное ожидание отклика при выполнении инструкции.

В-четвертых, обучение должно проходить в игровой форме и базироваться на бытовых ситуациях.

В-пятых, весь материал, изучаемый на занятии, отрабатывается дома и вводится в бытовую детальность [5, 6].

Таким образом, работа по формированию у детей третьего года жизни с синдромом Дауна начального лексикона включала в себя ряд взаимосвязанных направлений. Формирование мотивационно-потребностной базы речи было необходимо для установления контакта ребенка со взрослым, создания у него интереса к занятиям. Формирование психофизиологической базы (развитие зрительного и слухового восприятия) способствовало развитию пониманию речи и, как следствие, накоплению пассивного словарного запаса. Для расширения и обогащения начального лексикона использовались игры, способствующие развитию невербальных и вербальных средств общения. Проделанная работа способствовала накоплению предметного, глагольного и признакового лексикона детей, а увеличение словарного запаса отразилось на появление фразы.

Ссылки на источники

1. Мастюкова Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / под ред. А. Г. Московкиной. – М.: Классакс Стиль, 2003. – 230 с.
2. Жиянова П. Л. Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна: пособие для родителей / фото Е. Гросман, Е. Зотова, А. Португалова. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2010. – 140 с. – (Ребенок с синдромом Дауна и особенности его развития).
3. Кумин Л. Книга о раннем речевом развитии детей с синдромом Дауна. – Woodbine House, 2003.
4. Синдром Дауна. Факты / сост. Е. Поле. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2004. – 32 с., ил.
5. Хьюз Д. Развитие речи и навыков коммуникации. Практическое руководство // Синдром Дауна. XXI век. – 2013. – № 1 (10). – С. 16–23.
6. Медведева Т. П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна: пособие для родителей. – М.: Монолит, 2007. – 80 с.

Anna Blazhevich,
Graduate Student, Omsk State Pedagogical University, Omsk
anka_0308@mail.ru

Formation of initial vocabulary in children of the third year of life with Down syndrome

Abstract. The article presents the tips of speech therapy work with children of the third year of life with Down syndrome. A possible approach to the formation of the initial vocabulary in this category of children is described. The principles of correctional and developmental impact are systematized, taking into account the strengths and weaknesses of children with Down syndrome.

Key words: early age, children of the third year of life, Down syndrome, initial vocabulary.

References

1. Mastyukova, E. M. (2003). *Special'naya pedagogika. Podgotovka k obucheniyu detej s osobymi problemami v razvitii. Rannij i doshkol'nyj vozrast*, Klassaks Stil', Moscow, 230 p. (in Russian).
2. Zhiyanova, P. L. (2010). *Formirovanie navykov obshcheniya i rechi u detej s sindromom Dauna: posobie dlya roditelej,* Blagotvoritel'nyj fond “Daunsajd Ap”, Moscow, 140 p. (Rebenok s sindromom Dauna i osobennosti ego razvitiya) (in Russian).
3. Kumin, L. (2003). *Kniga o rannem rechevom razvitii detej s sindromom Dauna*, House, Woodbine (in Russian).
4. Pole, E. (ed.) (2004). *Sindrom Dauna. Fakty*, Blagotvoritel'nyj fond “Daunsajd Ap”, Moscow, 32 p., il. (in Russian).
5. H'yuz, D. (2013). “Razvitie rechi i navykov kommunikacii. Prakticheskoe rukovodstvo”, *Sindrom Dauna. XXI vek,* № 1 (10), pp. 16–23 (in Russian).
6. Medvedeva, T. P. (2007). *Razvitie poznavatel'noj deyatel'nosti detej s sindromom Dauna: posobie dlya roditelej,* Monolit, Moscow, 80 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук;
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

ISSN 2304-120X

www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию *Received*	27.11.18	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	25.12.18
Принята к публикации *Accepted for publication*	25.12.18	Опубликована *Published*	27.02.19

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)
© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2019
© Блажевич А. В., 2019