

ПЫЛАЕВА Н.М.

# Методика развития зрительно-вербальных функций «Учимся видеть и называть»

**На**шем мастер-классе я хотела бы поделиться опытом работы с детьми, имеющими зрительно-вербальные трудности. Это дети и с нормальным в целом развитием, и дети с различными отклонениями. Мы работали с ними как в группах подготовки к школе, так и индивидуально в период подготовки к школе, а также на этапе начального обучения в школе.

Несмотря на важность развития сферы зрительного восприятия, при оценке готовности детей к школе ее диагностике и коррекции уделяется мало внимания. В то же время данные нейропсихологического обследования первоклассников и старших дошкольников показывают, что 15–20% детей обнаруживают выраженные трудности зрительного опознавания. Это было выявлено в серии исследований, проводившихся сотрудниками и студентами факультета психологии МГУ совместно с педагогами, логопедами и психологами ЦПМССДиП. Работа и ее результаты описывались в публикациях

(Пылаева, 1998; Ахутина, Пылаева, 2003; Скитяева, 2009). Так, в дипломной работе А.А. Ксензенко (1998) исследовалось, как 30 детей подготовительной группы обычного московского детского сада за 3 месяца до поступления в школу опознают и называют рисунки растений в «Букваре» В.Г. Горецкого, В.А. Кирюшкина, А.Ф. Шанько (1995). Мы, даже ожидая возможные трудности у детей из обычного детского сада, были, мягко говоря, удивлены, что дети без ошибок узнавали и называли только одно дерево — елку и один овощ — лук. Сосну они называли или просто *деревом*, или *дубом*, *кленом*, *орехом*, *осиной*, *пальмой*, *лопухом*, *яблоней*, *грушей*. Из 27 изображений дети в среднем правильно называли только 9, при этом тип ошибок отчетливо сочетался с определенными зрительными и зрительно-пространственными трудностями.

В связи с этим и возникла необходимость в разработке методики развития зрительно-вербальных функций, о которой мы будем говорить сегодня. Пред-

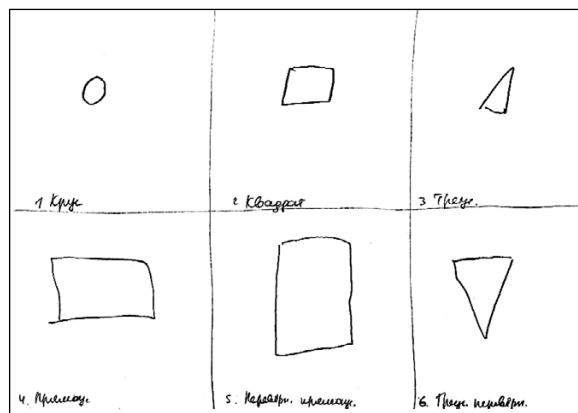
ставляя методику «Учимся видеть и называть» (Пылаева, Ахутина, 2008), мы надеемся, что она поможет логопедам, психологам и педагогам развивать не только зрительные, но и речевые функции ребенка, обогащать его словарь, улучшать вербально-образное мышление, воображение, графические навыки.

Коррекционно-развивающему циклу должна предшествовать как можно более полная диагностика гностических и речевых функций ребенка. Этим целям служит набор тестов из методики нейропсихологического обследования ребенка, разработанной в Лаборатории нейропсихологии МГУ (см. Ахутина, Пылаева, 2003, Ахутина и др., 2008). В него входят: узнавание реалистических, перечеркнутых, наложенных и недорисованных изображений, проба на зрительную память с узнаванием, зрительные и вербальные ассоциации, проба на называние.

Для первоначального знакомства с возможностями ребенка в зрительно-вербальной сфере хорошо себя зарекомендовала методика зрительных ассоциаций (Ахутина, Пылаева, 2003). Детям дают разделенный на 6 или 8 клеточек лист бумаги А4 и предлагают нарисовать или любые предметы (свободные ассоциации), или растения (направленные ассоциации). В инструкции подчеркивается, что важно следить за тем, чтобы рисунки не повторялись. Эта методика может быть использована и для прослеживания динамики ребенка.

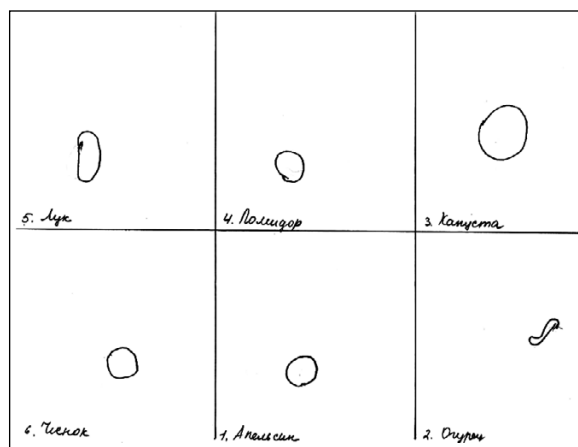
Приведем несколько примеров зрительных ассоциаций детей, поступивших в группу подготовки к школе при ЦПМССДиП.

Наиболее выраженное отставание в развитии зрительно-вербальных функций влечет за собой бедность зрительных представлений, которая проявляется в замене предметных рисунков изображениями геометрических фигур (рис. 1, 2) и в повторе рисунка с разными названиями: разные растения изображаются одинаково, а называются по-разному (рис. 3).

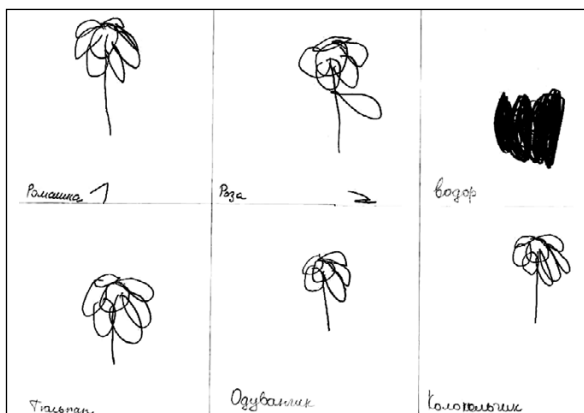


**Рис. 1.** Свободные ассоциации. Вместо изображений конкретных предметов все 6 рисунков изображают геометрические фигуры. Названия к рисункам: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, перевернутый прямоугольник, треугольник перевернутый.

Менее выраженная слабость в развитии зрительно-вербальных функций проявляется в трудностях передачи видовых признаков предмета, замене конкретного изображения обобщенным: ребенок рисует березу и дуб, отражая лишь обобщенные признаки дерева. Если вышеописанные трудности (рис. 1–3) характерны для детей со слабостью правополушарной (холисти-



**Рис. 2.** Направленные ассоциации. 5 овощей изображены кругом или овалом. Овал похож на огурец, но называется луком. Названия овощей: лук, помидор, капуста, чеснок, апельсин, огурец.



**Рис. 3.** Направленные ассоциации. 5 очень похожих рисунков названы по-разному: ромашка, роза, тюльпан, одуванчик, колокольчик. Разнообразие номинаций при бедности зрительных образов характерно для слабости зрительных функций правого полушария. Зачеркнутый рисунок называется «водор»; неологизмы – еще одна типичная черта слабости правополушарных функций.

ческой) стратегии переработки зрительной информации, то предпочтение обобщенных образов может быть при слабости как правополушарной стратегии, так и левополушарной (аналитической) стратегии.

Инертность в актуализации зрительных образов проявляется в повторе деталей, повторе приемов рисования (рис. 4). Ее появление типично для отставания в формировании функций передних отделов левого полушария, и она проявляется в слабости зрительного внимания и затрудненной (инертной) актуализации перцептивных гипотез.

При комплексной слабости функций III и II блоков (обеих стратегий) в зрительных ассоциациях можно увидеть и полный повтор рисунка и названия, и повтор одного рисунка с разными названиями, и повтор деталей (рис. 5).

Представленные рисунки хорошо демонстрируют вывод, который был сделан как на основе наших исследований, так и данных литературы (Красовская, 1980; Симерницкая, 1985; Гришина, 2001), что решение зрительных задач может быть

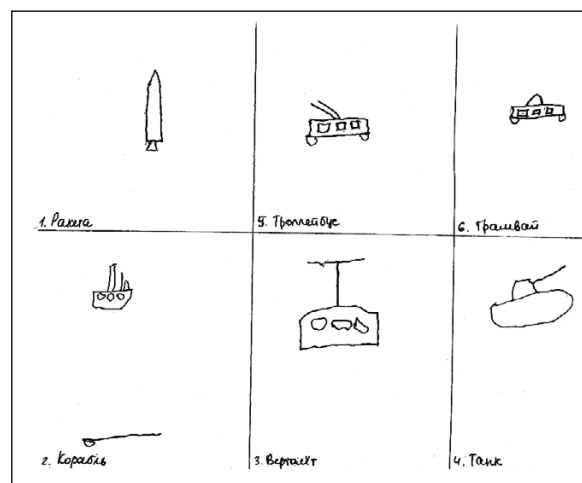
затруднено, прежде всего, из-за недостаточного развития:

- холистической правополушарной стратегии восприятия;
- аналитической левополушарной стратегии;
- ориентировочной основы зрительного действия, возможностей к спонтанной свободной от инертности актуализации зрительных образов;
- четких связей зрительный образ – слово.

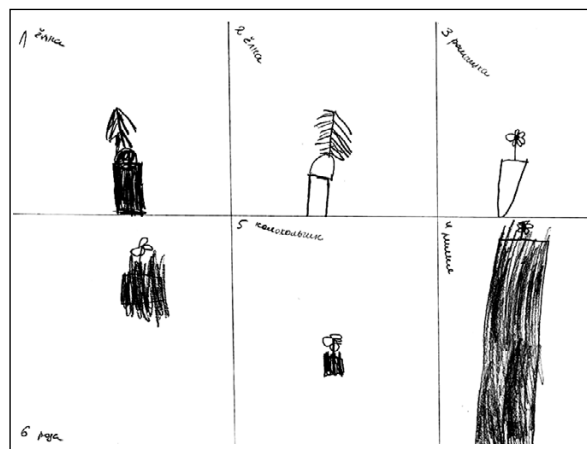
В соответствии с этим при разработке системы методов по развитию и коррекции зрительного предметного восприятия были поставлены следующие задачи:

- 1) развитие зрительно-гностических процессов, включая различные стратегии зрительного опознания;
- 2) развитие связи «зрительный образ — слово», дифференциация зрительных образов и значений слов;
- 3) развитие зрительного внимания.

**Основная стратегия** решения этих задач – «выращивание слабого звена при



**Рис. 4.** Свободные ассоциации. Дошкольник нарисовал разные предметы: ракету, троллейбус, трамвай, корабль, вертолет, танк. Очевидно высокое качество рисунков, но мальчик повторил общую схему рисования при изображении троллейбуса и трамвая, а также кружочки при рисовании корабля и вертолета.



**Рис. 5.** Направленные ассоциации. Названия рисунков: елка, елка, ромашка, роза, колокольчик, лилия. Качество рисунков низкое, 1 полный повтор рисунка и названия (елка, елка), 3 повтора изображения цветов с разными названиями, многократные повторы деталей (прямоугольники, на которых находятся растения).

опоре на сохранные звенья в процессе специально организованного взаимодействия», где «взрослый сначала берет на себя выполнение функций слабого звена, а затем постепенно передает их ребенку, выстраивая задания от простого к сложному относительно слабого звена» (Ахутина, Пылаева, 2008).

Занятия всегда начинаются с простых заданий общего характера, поскольку при недоразвитии любого компонента зрительной системы страдает вся система в целом. В дальнейшем задания могут быть более специализированными, направленными на развитие той или иной стратегии зрительного восприятия, связей «образ-слово», зрительного внимания.

Общие задачи развития зрительно-предметного восприятия решает **первый** методический раздел – «Идентификация зрительных изображений» (по типу игры «Лото»). Остальные шесть разделов решают более специализированные задачи.

**Второй раздел «Нахождение различий»** направлен, прежде всего, на развитие внимания, которое повышается в услови-

ях интересного задания, мотивирующего ребенка к его выполнению. В то же время этот комплекс служит задаче закрепления достижений предыдущего этапа, которая решается при опознании и запоминании зрительных предметных образов, предлагаемых в знакомых контекстах.

**Третий раздел «Опознание формы предмета»** способствует развитию обеих стратегий зрительного восприятия. Он предполагает сопоставление формы предмета с простыми геометрическими фигурами и тем самым учит выделять общие признаки предметов.

**Четвёртый** очень важный раздел – «Перцептивное моделирование». Он обучает умению воссоздавать целостный образ из значимых частей. Ребёнок уточняет целостный образ предмета, анализируя его части. Тем самым, использование аналитической стратегии ведёт к совершенствованию целостного образа предмета и в конечном итоге к целостной стратегии восприятия. Одновременно работа по перцептивному моделированию ведёт к уточнению и расширению словаря.

**Пятый раздел «Недостающие и лишние детали»** содействует уточнению зрительных представлений о предмете и является хорошим материалом для развития внимания.

**Шестой раздел «Изображения в шуме»** включает задания на восприятие изображений повышенной трудности. Здесь закрепляются навыки зрительного внимания, возможности целостного восприятия, тренируется очень важное свойство зрительного восприятия – его помехоустойчивость.

Заключительный **седьмой раздел «Наложенные изображения»** также способствует развитию и закреплению навыков восприятия в условиях помех. Этот раздел позволяет синтезировать, соединить в целое все компоненты зрительного действия: умение внимательно обследовать объекты, выдвигать и проверять перцептивные гипотезы, четко дифференцировать форму, гибко соединяя обе страте-

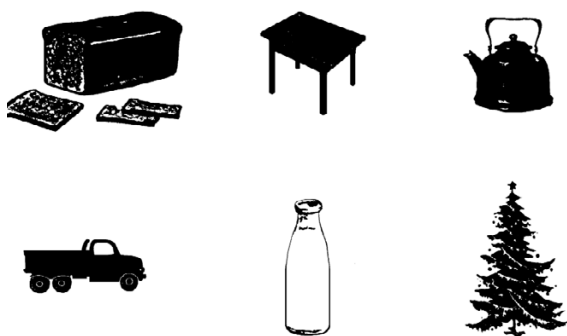


Рис. 6. Задание на идентификацию. Основная картинка для игры в лото.

гии восприятия, точно выбирать словесное обозначение объекта.

Рассмотрим циклы заданий более подробно.

### 1. Идентификация зрительных изображений

Задания этого раздела усложняются по двум направлениям — гностическому и речевому. Для увеличения перцептивной сложности используются черно-белые, контурные, стилизованные или схематические пары к цветным изображениям (рис. 6, 7). Сравнение реальных объектов и их более полных или более обобщенных изображений помогает ребенку выделить значимые признаки предметов, направляет его внимание на сканирование контура, организует перцептивное внимание ребенка.

Сближение поля выбора — на карточках представлены предметы сначала разных категорий, а затем одной — увеличивает и перцептивную, и речевую сложность идентификации. Переход от наиболее частотных прототипических представителей категории (например, фрукты — «яблоко», мебель — «стол») к менее частотным, периферийным и, соответственно, менее знакомым также повышает и гностическую, и речевую сложность заданий.

Каждое задание на идентификацию изображений обычно выступает основой

для дальнейших упражнений по закреплению зрительного образа. С этой целью после них могут быть предложены задания вспомнить, какие были картинки (называние или отсроченное узнавание), в каком порядке они были расположены, выбрать подписи к картинкам и т. п.

### 2. Нахождение различий

Этот тип заданий хорошо известен: ребенок должен сравнить две картинки и найти различия (рис. 8). В пособии такие задания ранжированы по сложности. Сначала используются сюжетные картинки, которые содержат мало объектов, а постепенно все более насыщенные. Отрабатываются простейшие виды различий: отсутствие — наличие детали, предмета, изменение цвета, формы, количества. Эти задания, закрепляя зрительные образы известных объектов, позволяют тренировать зрительное внимание, полноту ориентировки. Как всегда, когда мы работаем над программированием и контролем, задавая программу, мы помогаем ребенку в том, как сканировать картинку, сколько различий нужно найти и т.п. Поиск может быть опосредован «орудием» — фиксация и прослеживание пальчиком (это позволяет психологу видеть характер поиска и бороться с его хаотической стратегией).

Для некоторых детей сравнение расположенных вертикально друг над другом сюжетных картинок проще, чем

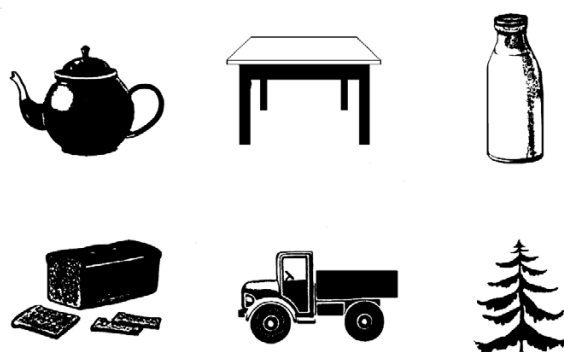


Рис. 7. Задание на идентификацию. Карточки для игры в лото.

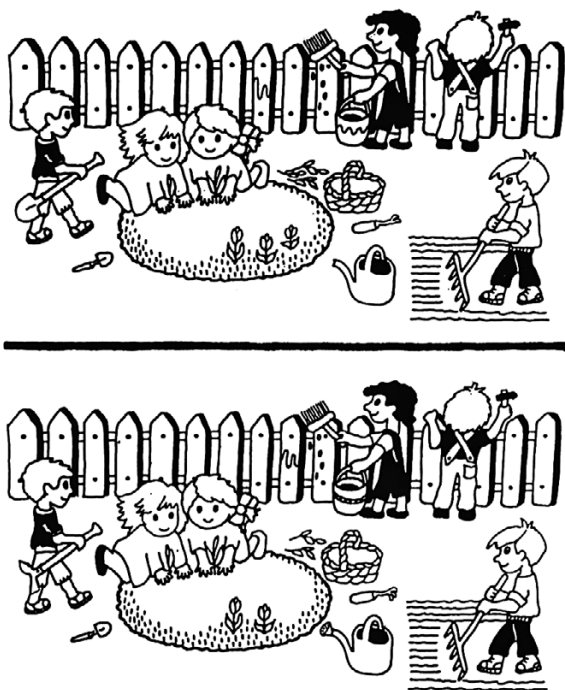


Рис. 8. Нахождение различий.

расположенных рядом по горизонтали, поэтому мы меняем расположение сравниваемых картинок.

Более сложный вариант этого задания — поиск различий по памяти: здесь отличия должны быть более перцептивно выделены, а условия выполнения предполагают неоднократное предъявление исходной картинки.

### 3. Опознание формы предмета

В этом разделе предлагаются задания на развитие умения ребенка выделять форму предмета, сопоставлять с известными формами и обобщать важнейший признак предмета — его форму.

Если первые задания направлены на выделение простых форм (круга, прямоугольника, треугольника и овала) в знакомых детям предметах, то в последующих ребенок учится дорисовывать геометрические фигуры до предмета по образцу, «на следах» и без образца (рис. 9). Задания способствуют не только совершенствованию стратегий восприятия, но и развитию воображения.

### 4. Перцептивное моделирование

Этот цикл заданий один из самых важных в методике, так как он способствует совершенствованию и аналитической, и целостной (холистической) стратегии восприятия. Ребенок учится анализировать части, выделять ключевые признаки формы и объединять их в целостный образ предмета.

В заданиях предлагается воссоздать целостный образ из частей. Существует множество вариантов заданий на перцептивное моделирование. От самых простых — составление частей предмета на досках Сегена — до весьма сложных «пазлов».

Предъявление ребенку слишком сложного задания уменьшает терапевтический эффект, ребенок перестает ориентироваться на перцептивные признаки и подбирает кусочки манипулятивно, методом проб и ошибок. В связи с этим очень важно найти оптимальную для ребенка сложность задания, чтобы он мог выполнить его при усилении внимания к перцептивным признакам.

Как и в первом комплексе, здесь можно менять гностическую и речевую сложность заданий, пропускать ключевой признак или несколько неключевых, увеличивать сложность контекста выбора.

Наиболее простое задание — нахождение половинок симметричных объектов

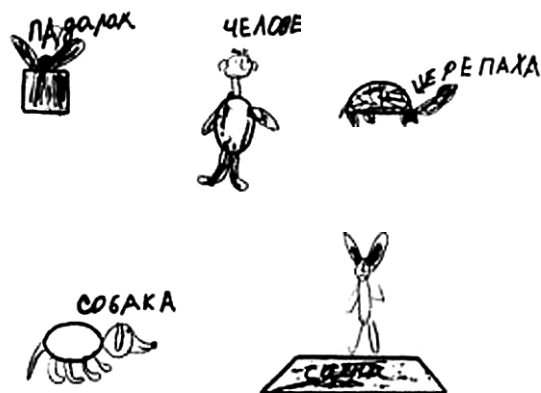
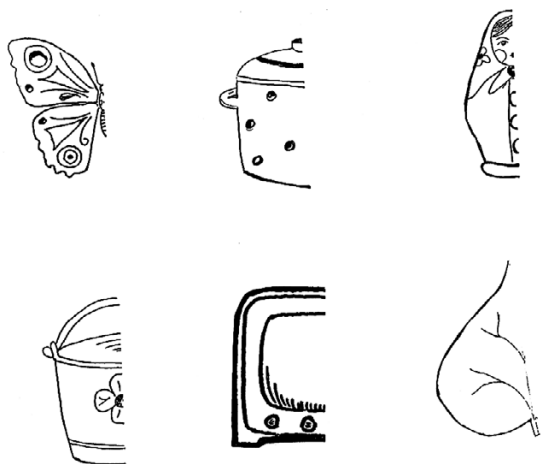


Рис. 9. Пример выполнения задания на дорисовывание геометрических фигур.



**Рис. 10.** Нахождение половинок симметричных объектов.

(рис. 10). Разрез может быть по оси симметрии и нет, прямой, фигурный и т.п. Фигурный разрез увеличивает возможность решать задачу манипулятивным путем, диагональный разрез более сложен, так как обычно не совпадает с естественным членением.

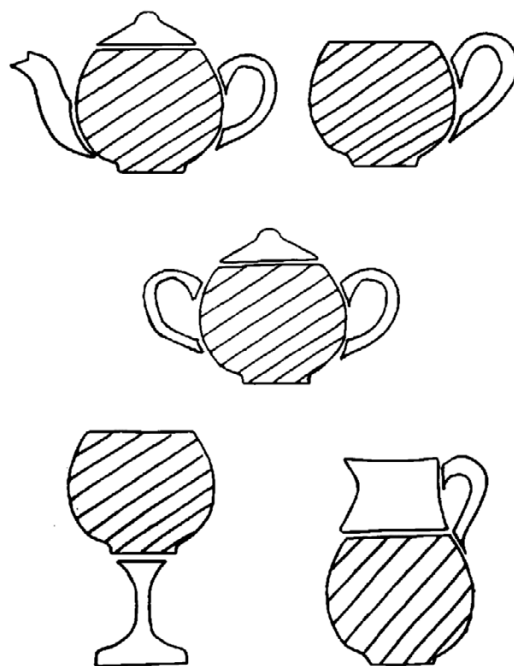
Задание на подбор половинок служит хорошей основой для отработки образа в графическом плане. Одна половинка изображения может использоваться как шаблон, к полученному контуру дорисовывается потом вторая половинка. Позже можно предложить рисование по памяти, актуализацию названий, подбор подписей и т.п.

Более сложными могут быть задания на дополнение до целого (нахождение части), составление картинок из 3-х и более частей (до 12-ти или 16-ти). Каждое из этих заданий может быть выполнено как реальное складывание или как бланковое (ребенок соединяет линиями нужные части или нумерует части и ячейки в пустой таблице).

Задания типа «Составление картинок из частей» позволяют развивать не только зрительно-гностические функции (выделение контура, значимых признаков), но и зрительно-пространственные, и регуляторные функции. Отра-

ботка последних, т.е. функций программирования и контроля, достигается с помощью различных приемов: можно задать программу действия, иными словами дать трафарет с линиями разреза, можно обратить внимание на различие по цвету основных фигур и фоновой рамки, можно выделить ключевые фигуры и устно наметить программу складывания. При этом важно продумать последовательность заданий таким образом, чтобы позднее ребенок мог самостоятельно воспользоваться приемом, предложенным взрослым ранее. В выполнении этих заданий (как и любых!) очень важна мотивация ребенка. Поэтому и содержание рисунка, и его сложность (например, возможность догадаться, что же получится) должны быть адекватны и стимулировать на выполнение заданий.

Очень важны входящие в этот комплекс задания на конструирование, детально разработанные Н.Г. Калитой (1998). В отличие от предыдущих здесь изображение предмета делится на функционально значимые части. Так, добав-



**Рис. 11.** Задание на конструирование.

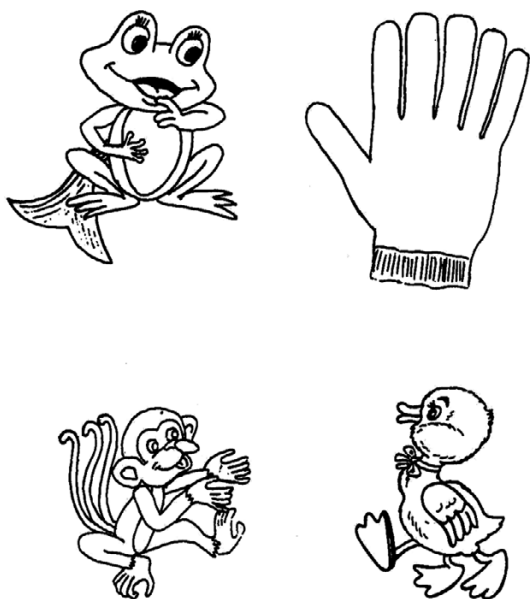


Рис. 12. Нахождение лишних деталей.

ление «ручки», «носика», «крышки» позволяет преобразовывать кружку в сахарницу, чайник и т.п.

Таким образом, в этом задании выделяются ключевые, значимые признаки предметов, они называются, что позволяет развивать аналитическую, «классификационную» стратегию восприятия и расширять словарь ребенка.

Программа работы в заданиях на конструирование включает:

- непосредственное складывание модели предмета из частей;
- дорисовывание недостающей детали с опорой на образец;
- самостоятельное дорисовывание;
- рисование на следах («вспомни, какие фигуры мы складывали»);
- отсроченное рисование по слову-наименованию.

В качестве закрепляющих можно предложить следующие задания на классификацию картинок (деление на овощи и фрукты, летнюю и зимнюю одежду, кухонную и столовую посуду), при этом могут использоваться как более простые, так и более сложные обобщенные схематизированные изображе-

ния, требующие активного применения образов-эталонов.

### 5. Недостающие и лишние детали

Этот цикл заданий направлен на обогащение и уточнение зрительных представлений, на активизацию зрительного внимания.

В заданиях ребенок ищет, что художник забыл нарисовать, воссоздает целостный образ по его части, отыскивает нелепые лишние детали (рис. 12). Так в задании «Определение целого по части» (рис. 13) дети, отыскивая поросят, определяют целое по части. При этом дети рассказывают, где поросята спрятались: «Этот поросенок спрятался... за досками; этот поросенок спрятался за корзиной (под кустом, за бочкой, за кустом)». Затем ребенку задают вопросы: «Сколько поросят недалеко от кормушки? (5); Сколько поросят спряталось? (5); Сколько поросят всего? А сколько здесь домашних животных? (12)». Таким образом, задания помогают развивать речь



Рис. 13. Определение целого по части.



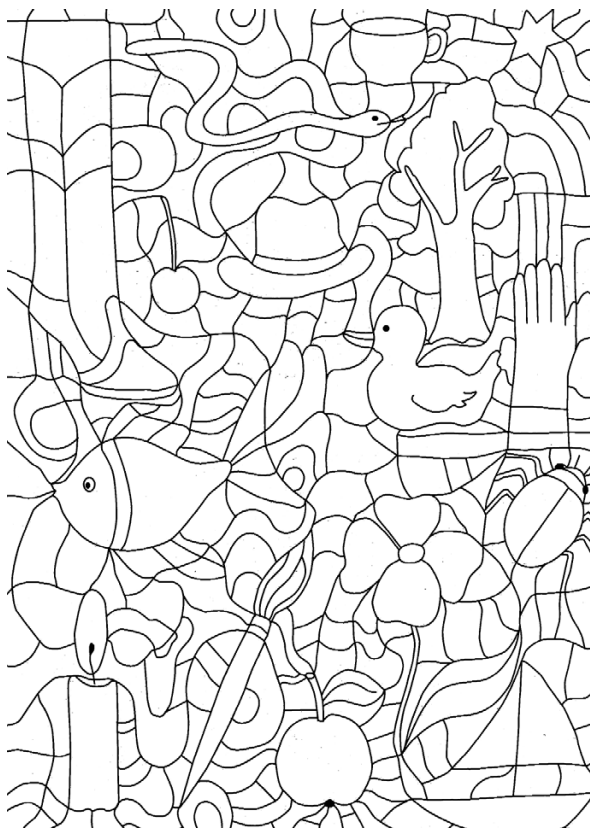


Рис. 14. Выделение фигуры из фона.

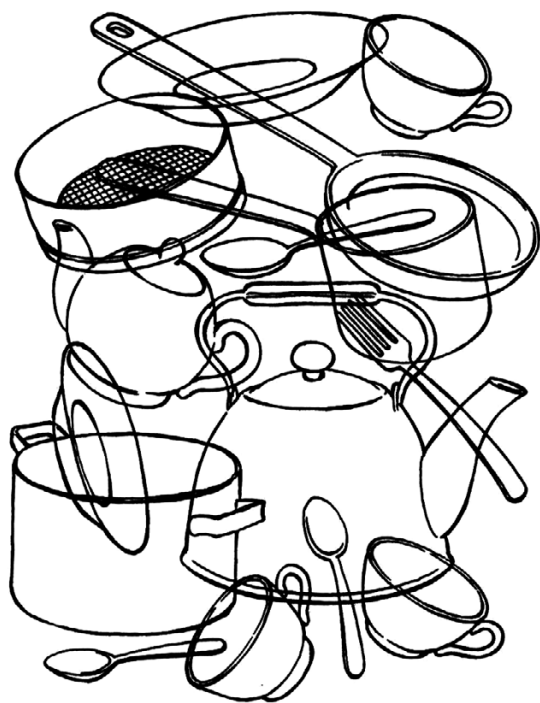


Рис. 15. Задание с наложенными изображениями.

ребенка, возможность описания пространственных отношений.

Эти виды заданий развивают холистическую, сканирующую стратегию восприятия и готовят детей к выполнению сложных проб на узнавание изображений при неполноте зрительной информации, нахождение целого по части.

#### 6. Опознание изображений в шуме

Задания этого раздела направлены на закрепление навыков зрительного внимания при выделении значимых признаков на перцептивно сложном фоне (рис. 14). Здесь тренируется стратегия целостного осознания и отрабатывается возможность выделять предмет из шума. Тем самым развивается очень важное свойство зрительного восприятия – его помехоустойчивость.

#### 7. Наложённые изображения

Заключительный раздел направлен на закрепление всех компонентов зрительного действия: умений внимательно анализировать объекты, гибко соединять обе стратегии восприятия, выдвигать и проверять перцептивные гипотезы, игнорировать помехи, точно воспроизводить словесное обозначение объекта.

Ребенку дается алгоритм действия: обведение контура по зрительному образцу или вербальной инструкции. Ему предлагается прием действия, облегчающий сканирование контура: он обводит пальчиком контур, называет фигуру, затем обводит фигуру цветным карандашом, выделяя контур каждой фигуры определенным цветом. Если последовательность цветов задана заранее, можно проследить очередность вычленения фигур.

В заключение несколько слов о подборе материала и важности мотивации.

В коррекционно-развивающей работе мы стремимся использовать важный для познавательного и речевого развития ребенка материал, действуя по принципу «лучше меньше, да лучше». Мы уже гово-

рили о подборе материала от простого к сложному по перцептивным и речевым признакам. Добавим, что мы организуем материал, во-первых, по тематическому признаку: игрушки, посуда, транспорт и т.п., а во-вторых, по перцептивному: что бывает круглое, квадратное или красное, зеленое.

*Как добиться того, чтобы дети всегда были заинтересованы в выполнении коррекционно-развивающих заданий?*

Задания методики хорошо сочетаются с разнообразными настольными играми, направленными на развитие зри-

тельного восприятия, зрительного внимания, укрепление связи «зрительный образ – слово».

Дети с большим удовольствием выполняют задания на актуализацию эмоционально значимых предметов, например: «Нарисуй 6 твоих самых любимых фруктов». Еще раз отметим, что задания на свободные и направленные зрительные ассоциации («Нарисуй, какие ты знаешь растения», «Дорисуй квадрат до предмета» и т.п.) выступают хорошим контролем развития зрительно-вербальных функций. ■

### Литература

1. Ахутина Т.В., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Максименко М.Ю. и др. Методики нейропсихологической диагностики детей // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М., 2008. – С. 11-75.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. – М.: Академия, 2003.
3. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб.: Питер, 2008.
4. Калита Н.Г. Методы восстановления номинативной функции речи при акустико-мнестической афазии // Проблемы афазии и восстановительного обучения. – М., 1975.
5. Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Шанько А.Ф. Букварь. – М.: Просвещение, 1995.
6. Гришина Е.Г. Состояние сферы образов-представлений у детей с трудностями обучения. В кн.: Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. Учебное пособие. – М.– Воронеж, 2001.
7. Красовская О.А. О нарушениях зрительно-перцептивных функций при очаговых поражениях мозга в детском возрасте // Проблемы медицинской психологии. – М., 1980. – С. 79-88.
8. Ксензенко А.А. Зрительный гнозис детей 6-7 лет: Дипломная работа. МГУ. – М., 1998.
9. Пылаева Н.М. Нейропсихологическая поддержка классов коррекционно-развивающего обучения // I Международная конференция памяти А.Р. Лурии. – М., 1998. – С. 238-244.
10. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Учимся видеть и называть. Рабочая тетрадь 1 и 2. – СПб., 2008.
11. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. – М., 1985.
12. Скитяева Н.М. Формирование зрительно-вербальных функций при подготовке к школе детей с особенностями развития // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – № 3. – С. 12-24.