

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Константинова Светлана Анатольевна

ГКУ ДДИ №15 (Государственное казенное учреждение  
Детский дом интернат №15)  
Г. Москва, ул. Академика Павлова, дом15

### **Аннотация:**

*Данная статья посвящена проблеме формирования лексики у умственно отсталых детей. Анализ исследований показывает, что у этих детей оказывается несформированной не только сама речь, но и ее предпосылки: у них не развиты ориентировочные действия, не сформирован интерес к окружающему, не развита предметная деятельность. Наиболее важными причинами бедности словарного запаса является низкий уровень их умственного развития, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в речевых и социальных контактах, а также слабость вербальной памяти. Все эти важные факторы лежат в основе развития смысловой стороны речи, а также ее грамматического и лексического строя. Кроме того, у этих детей нет потребности в общении и не развиты доречевые средства общения. Данная проблематика имеет многогранный характер.*

**Ключевые слова:** лексика, умственно отсталые дети, активные и пассивный словарный запас, учащиеся с нарушением интеллекта, значение слов, речь.

Известно, что у детей с умственной недостаточностью отмечается недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех ее сторон: смысловой, грамматической, звуковой, а также ограниченностью и бедностью словаря.

Общее нарушение интеллектуальной деятельности умственно отсталого ребенка, нередко осложненное недоразвитием его слухового и речедвигательного анализаторов, приводит к значительным затруднениям в овладении речью. При этом особенности речевого развития проявляются не только в запаздывании речи, но и в характере ее формирования.

У детей с нарушением интеллекта не сформированы слуховое внимание и восприятие, фонематический слух, артикуляционный аппарат, обеспечивающие становление всех сторон речи.

Словарный запас, которым располагают умственно отсталые школьники, существенным образом характеризует особенности их познавательной деятельности, умение осмысливать и отражать в речи окружающую действительность, а также своеобразие общего психического развития детей. Наблюдая за тем, как обогащается словарный запас учащихся на протяжении школьного обучения, можно обнаружить изменения, происходящие в их общем развитии под воздействием воспитания и обучения.

У умственно отсталых выявляется бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря более значительные, чем в норме, преобладание пассивного словаря над активным, несформированность структуры значения слова, нарушения процесса организации семантических полей.

Бедность словарного запаса у умственно отсталых детей обусловлена многими причинами, среди которых основной является низкий уровень их умственного развития. Ряд исследователей считает, что замедленное овладение богатством родного языка в значительной мере является следствием присущей им ограниченности социальных и вербальных контактов. Определенную роль также играет нарушение вербальной памяти у детей с отклонениями в интеллектуальном развитии.

В процессе усвоения речи нормально развивающийся ребенок запоминает не только слова, но и отдельные морфемы: корни, приставки, суффиксы, окончания и уже с двухлетнего возраста на практическом уровне начинает пользоваться правилами словообразования. Многочисленные примеры словотворчества детей, которые приводят различные исследователи, свидетельствуют о возникновении способности к практическим словообразовательным и морфологическим обобщениям. Улавливая корневую часть в слове *мазать*, ребенок называет вазелин «мазелином». Наблюдая явление образования сравнительной степени имен прилагательных (*быстрей, родней*), дети по этому образцу пытаются получить сравнительную степень от имен существительных («решетей», «дымей»). Активная познавательная деятельность приводит нормального ребенка к синтаксическим обобщениям, а затем и к правильному использованию грамматических форм слов.

Процесс речевого развития детей с умственной недостаточностью протекает иначе. У аномального ребенка дошкольного возраста не возникает подобных обобщений. Умственно отсталые дети усваивают по подражанию отдельные слова — названия обиходных предметов, часто повторяющихся действий и простые конструкции предложений. Из-за нарушения коркового анализа и синтеза в пределах слухового и речедвигательного анализаторов они с трудом овладевают произносительной стороной речи. Дальнейшее речевое развитие протекает замедленно и отличается своеобразием, поэтому к обучению в школе такие дети оказываются неподготовленными.

Дефекты произношения, лексики, грамматического строя, неумение связно излагать мысли затрудняют процесс обучения умственно отсталого ребенка грамоте. Нарушение речи препятствует полноценному общению с людьми, приводит к речевой замкнутости, неуверенности в себе. Поэтому своевременное преодоление нарушений речи — залог успешного обучения умственно отсталых детей по всем учебным предметам.

Особенности словарного запаса умственно отсталых детей привлекали внимание многих авторов (В.Г. Петрова, Г.И. Данилкина, Н.В. Тарасенко, Г.М. Дульнев), которые отмечали, что нарушения познавательной деятельности накладывают отпечаток на формирование пассивного и активного словаря.

Серьезные недостатки наблюдаются в лексике умственно отсталых школьников. В литературе достаточно освещена такая особенность речи учащихся вспомогательной школы, как ограниченность, бедность словарного запаса. Их речь лишена слов различных грамматических категорий, обозначающих абстрактные понятия (*беспокойный, грозный, белизна*), они не знакомы с названиями многих видовых (*дуб, береза, клен*) и родовых понятий (*растение, инструмент*), хотя и те и другие обозначают конкретные предметы. Незнание большого круга слов разной степени обобщенности делает речь детей малоконкретной и вместе с тем недостаточно обобщенной. Отдельные грамматические категории совсем не употребляются умственно отсталыми детьми или составляют в их словаре минимальный процент. К таковым относятся причастия, деепричастия, наречия, сложные пред--лога, подчинительные союзы и др. По данным М.П. Феофанова, ребенку 5—6 лет с нормальным интеллектом уже хорошо известны 22 предлога, которые он адекватно использует в речи; в то же время число предлогов, употребляемых умственно отсталыми детьми 8—9 лет, равно только девяти.

Не менее распространенными недостатками лексической стороны речи учащихся являются неправильное понимание слов и неточное их использование. Здесь можно выделить такие ошибки, как чрезмерное расширение значения слова. Дети называют одним словом разные предметы, имеющие внешние черты сходства (*жук — это комар, паук, муравей, кузнечик*). Чаще всего такому замещению подлежат близкие по смыслу слова (*шапка — это и шляпа, и фуражка, и кепка, и панама*). Словом-знаменателем при этом является название предмета, наиболее часто встречающегося в жизни ребенка. Смешение слов, а отсюда их неточное употребление могут возникать также на основе фонетического сходства. Нарушение

звукового анализа и синтеза, неумение мысленно воспроизводить последовательность звуков препятствуют различению слов, являющихся фонетическими паронимами. Учащиеся смешивают слова *бузина* — *бусинка*, *батон* — *бутон*, *пуговица* — *пудреница* и т.п.

Одновременно с таким расширенным употреблением слов встречаются ошибки противоположного характера, когда ученик использует слово для названия только одного предмета из группы однородных. В этом случае слова теряют обобщающую функцию, приобретая сходство в значении с именем собственным (*сквер* — это место возле их школы, *дубрава* — лес возле данной деревни).

Еще одно специфическое качество лексики умственно отсталых детей — патологическое различие между пассивным и активным словарем. Значительная разница между теми словами, которые ребенок знает, и теми, которые употребляет в речи, — это проявление низкого уровня развития его мышления. Небольшой по объему активный словарь умственно отсталых учащихся отражает примитивность их желаний, отсутствие знаний для более точного описания увиденных признаков, действий, отношений между людьми, предметами, явлениями.

В свое время Г.М. Дульнев указывал на то, что у учащихся вспомогательной школы более половины воспроизводимых имен прилагательных приходится на группу слов в 10—15 единиц. В результате образуется так называемый «дежурный» словарь, который употребляется детьми в различных ситуациях, заменяя другие, более точные характеристики. Вместе с тем дополнительные стимулы (картинка, вопрос или реплика учителя) помогают учащимся вспомнить нужное слово, поскольку оно имеется в их лексическом запасе.

Изучая употребление умственно отсталыми школьниками слов трех грамматических категорий (имя существительное, имя прилагательное и глагол), Г.В. Кузнецова установила, что пассивный словарь детей этой группы в два раза превышает активный.

Эти цифры отражают только среднестатистические показатели. Подлинную картину различий между активным и пассивным словарем умственно отсталых детей можно наблюдать, рассматривая слова конкретных лексико-семантических групп и лексико-грамматических категорий. Так, при назывании хорошо знакомых предметов мебели первоклассники с нарушенным интеллектом активно пользуются достаточно большим количеством слов. Соотношение между активным и пассивным словарем в этом случае может быть выражено 1:1,6. При использовании слов, обозначающих названия предметов одежды и обуви, это различие увеличивается и составляет соотношение 1:3. Еще более заметная разница между активным и пассивным словарем наблюдается в отношении некоторых грамматических категорий. Если в среднем соотношение между активным и пассивным словарем имен существительных можно выразить показателями 1:2, то для имен прилагательных это различие выражается в цифрах 1:4.

Анализ исследований показывает, что у этих детей оказывается несформированной не только сама речь, но и ее предпосылки: у них не развиты ориентировочные действия, не сформирован интерес к окружающему, не развита предметная деятельность. Наиболее важными причинами бедности словарного запаса у этих детей является низкий уровень их умственного развития, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в речевых и социальных контактах, а также слабость вербальной памяти. Все эти важные факторы лежат в основе развития смысловой стороны речи, а также ее грамматического и лексического строя. Кроме того, у этих детей нет потребности в общении и не развиты доречевые средства общения.

У детей в норме раньше всего появляется функция общения со взрослыми. Она носит эмоциональный, предметный и деловой характер. В дальнейшем возникает и развивается общение со сверстниками. Чем выше уровень общего психического развития ребенка, тем большую роль в общении играет речь. Особое значение речь приобретает в коллективных видах деятельности детей, в первую очередь в игре. Здесь с помощью речи они договариваются о содержании игры, создают ее план, распределяют роли, оговаривая при

этом поведение каждого персонажа. С помощью речи осуществляются и взаимоотношения детей в ходе самой игры.

У детей с нарушениями интеллекта общение развивается теми же путями, но с большим опозданием. На начальном этапе обучения дети, как правило, еще не умеют общаться между собой и даже не имеют потребности в таком общении, так как у них совсем не развиты коллективные виды деятельности. Однако определенная потребность в общении со взрослыми и способы реализации этой потребности есть у всех детей. Дети обращаются ко взрослым с разного рода просьбами. Общение ребенка со взрослым постоянно возникает также в процессе занятий. В этих условиях нужно заботиться о том, чтобы на каждом этапе ребенок получал необходимые для реализации своей потребности средства общения, доступные для понимания и воспроизведения. На начальном этапе это может быть однословная фраза, затем двусловная и, наконец, развернутая («Дай», «Дай воды», «Дайте, пожалуйста, воды, я хочу пить»).

Общение со взрослыми и развитие предметной деятельности приводят к появлению предпосылок общения между детьми. Однако эти предпосылки не будут реализованы, если взрослые не будут специально руководить этим процессом. Необходимо создавать ситуации, в которых у детей возникает потребность в общении, а затем подсказывать им адекватные средства общения. Такое общение можно организовать даже тогда, когда дети играют рядом, а не вместе, т.е. до появления сюжетно-ролевой игры. Например, можно предложить детям построить улицу, где каждый ребенок строит свой дом в определенном месте и заинтересован в том, чтобы рядом был построен другой дом, где нужно правильно поделить между всеми участниками строительный материал, вместе принести его и т.п. В дальнейшем нужно специально создавать ситуации, в которых невозможно действовать одному, а необходимо скоординировать свои усилия с усилиями других детей, например, перенести песок на носилках. Создав ситуацию, педагог и воспитатель помогают детям в организации общения.

В сюжетно-ролевой игре, в играх с правилами общение между детьми приобретает более развернутый и многоплановый характер, что также требует постоянного руководства со стороны взрослых.

Большие возможности для развития общения детей между собой представляют и другие виды коллективной деятельности — совместный труд (дежурства, уборка кукольного уголка, работа на огороде), совместное создание поделок, рисунков, панно, сюжетных лепных поделок на занятиях по изобразительной деятельности и т.д.

Педагоги и воспитатели во всех случаях должны стремиться к тому, чтобы общение, в основном, происходило с помощью речи. Однако нужно хорошо знать и учитывать речевые возможности каждого ребенка и в случае необходимости сочетать словесное и жестовое общение. Например, если ребенок просит дать ему предмет, название которого он не знает, вполне допустимо употребление указательного жеста («Дай мне вот это», — говорит ребенок и указывает на нужный ему предмет). То же самое относится и к свойствам предметов («Мне нужен такой кубик»). Если вмешательство взрослого не нарушит общение детей, он может после того, как ребенок получил нужный ему предмет, назвать его или его свойство («Это градусник» или «Это длинный брусок»), обогащая тем самым словарь ребенка.

В процессе организации речевого общения необходимо заботиться о том, чтобы не нарушить эмоциональную сторону общения, чтобы речь не стала самоцелью, не подменила собой деятельность. В противном случае потребность в общении постепенно угаснет, а сама речь станет формальной.

По данным В.Г. Петровой, умственно отсталые школьники I класса не знают названий многих предметов, которые их окружают (*перчатки, будильник, кружка*), особенно названий отдельных частей предметов (*обложка, страница, рама, подоконник*).

В словаре детей преобладают существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера (*мебель, посуда, обувь, одежда*).

В активном словаре умственно отсталых детей отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных (*скачет, ползает, летает*). Ученики 1—2-х классов говорят «лягушка идет», «змея идет», «птичка идет». Глаголы с приставками заменяют бесприставочными глаголами (*пришел, перешел — шел*).

Умственно отсталые дети употребляют лишь незначительное количество слов, обозначающих признаки предмета: цвет (*красный, синий, зеленый*), величину (*большой, маленький*), вкус (*сладкий, горький, вкусный*). Противопоставления же по признакам «длинный — короткий», «толстый — тонкий» и т. д. используются очень редко.

По данным Н.В. Тарасенко, умственно отсталые школьники младших классов редко употребляют прилагательные, обозначающие внутренние качества человека — своего товарища, героя прочитанной сказки, и т.п.

Количество наречий в словаре весьма ограничено (*здесь, там, туда, потом*). Строго под руководством учителя дети постоянно должны пользоваться словами этой грамматической категории. Так, наблюдая за погодой, отмечают в календаре природы ясные и пасмурные дни, а в свою речь школьники включают слова *ясно, пасмурно, вчера, сегодня, завтра* и др.

Большие затруднения испытывают умственно отсталые дети при использовании предлогов. М.П. Феофанов, специально изучавший усвоение УМСТЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ предложного управления, отмечал, что «одним из существенных отличий речи умственно отсталого ребенка является сравнительная бедность в использовании разнообразных падежных форм и предлогов».

Встречается неточное употребление слов, парафазии. Преобладающими являются замены слов по семантическому сходству. Характерными являются замены слова с диффузным, расплывчатым значением (*скачет, ползает — «идет», толстый, высокий — «большой»*). Наблюдаются смешения слов одного рода, вида. Так, словом *ботинки* дети называют *сапоги, туфли, галоши*; словом *рубашка — кофту, рубашку, свитер, куртку*. Причинами неточности в употреблении слов у умственно отсталых детей являются трудности дифференциации, различения как самих предметов, так и их обозначений. Умственно отсталые школьники вследствие слабости процесса дифференцировочного торможения легче воспринимают сходство предметов, чем их различие, поэтому они усваивают прежде всего общие и наиболее конкретные признаки сходных предметов. Таким общим и конкретным признаком может быть, назначение предметов (*ложка, вилка*). Различия предметов не усваиваются, а обозначения не разграничиваются.

Пассивный словарь умственно отсталых детей больше активного, но он с трудом актуализируется, часто для воспроизведения слова, требуется наводящий вопрос. Трудности вызываются, с одной стороны, склонностью умственно отсталых детей к охранительному торможению в коре головного мозга, с другой — особенностью формирования семантических полей.

Исследование семантических полей на основе ассоциативного эксперимента, проведенное А.Р. Лурия и О.С. Виноградовой, показало их недостаточную сформированность. В норме выбор слова-реакции осуществляется на основе смысловых ассоциаций, т. е. смысловому сходству (*высокий — низкий, яблоко — груша, скрипка — смычок*). У умственно отсталых он осуществляется часто по случайным, иногда звуковым, ассоциациям (*врач — грач*), что свидетельствует о недостаточной сформированности у них семантических полей, лексической системности.

Отмечается замедление темпа формирования и качественное своеобразие структуры значения слова, длительное время преобладает «предметная соотнесенность» слова, когда оно является лишь обозначением конкретного предмета. Многие слова так и не становятся понятиями.

Развитие лексического строя речи тесным образом связано с развитием смысловой стороны речи и психическим развитием ребенка, в первую очередь, с развитием

чувственного познания и всех видов детской деятельности. Развитие наглядно-действенного мышления способствует становлению смысловой стороны речи. Для обогащения словаря необходимо расширять представления об окружающем мире. Развитие предметных действий и восприятия ведет к тому, что для ребенка становятся значимыми предметы окружающего мира, возникает интерес к ним, а вместе с этим приобретают значение и слова, обозначающие эти предметы, а затем и действия с ними. Развитие восприятия свойств и отношений между предметами является основой возникающего у детей интереса к обозначению словами этих свойств и отношений. Таким образом, уже на первом году обучения создается основа для усвоения детьми большого количества существительных, глаголов и прилагательных, обозначающих предметы, их свойства, отношения и действия, которые можно производить с ними; предлогов. Развитие наглядно-действенного мышления способствует формированию смысловой стороны речи.

Включение в жизнь детей других видов деятельности — игры, конструирования, изобразительной и трудовой — способствует дальнейшему развитию словаря и создает предпосылки к развитию связной речи.

Появление разных форм коллективной деятельности, в которой ребенок сотрудничает как со взрослыми, так и со сверстниками (занятия, подвижные и дидактические игры, а затем и игры в свободное время), создает предпосылки для развития потребности в общении. Вслед за этой потребностью идет развитие разных форм общения, как доречевых, так и речевых.

Специальные дидактические игры, направленные на развитие слухового восприятия, внимания к звукам, а в дальнейшем и на развитие фонематического слуха, и специальные занятия по развитию артикуляционного аппарата ведут к развитию предпосылок формирования звуковой, грамматической и лексической сторон речи.

Таким образом, предпосылки к развитию лексики умственно отсталого школьника создаются в процессе жизни ребенка в специальном учреждении, в процессе всей целенаправленной коррекционно-воспитательной работы.

Коррекционную работу необходимо вести в двух направлениях – с одной стороны, над созданием предпосылок речевого развития, с другой – над развитием основных функций речи: функции общения (коммуникативной), познавательной функции и функции регуляции деятельности.

Речь является для ребенка средством информации, способом передачи опыта (передачи знаний, способов действия), средством мышления. Однако даже при нормальном развитии к началу дошкольного возраста создаются лишь начальные предпосылки к осуществлению всех этих задач. Младший дошкольник лишь в очень ограниченных пределах может получить информацию с помощью слова — ему понятна только та информация, которая касается хорошо знакомых, наглядно воспринимаемых предметов, людей в привычной ситуации. Почти совсем невозможна в это время еще передача новых знаний, сведений, способов действия с помощью речи. Мышление осуществляется, в основном, в наглядном плане, и лишь изредка возникает фиксация в слове его цели и результата.

У детей с нарушениями интеллекта речь, как правило, не служит средством познания. Перед педагогами стоит задача сформировать познавательную функцию речи, которая связана со смысловой, грамматической и лексической сторонами ее развития.

Познавательная функция речи весьма сложна и многогранна. Она так же, как и функция общения, формируется в процессе жизни детей, во всех видах деятельности и на всех видах занятий, которые проводятся в учреждении. С другой стороны, целенаправленная коррекционная работа должна проводиться на специальных занятиях, где происходит уточнение и упорядочение, обобщение речевого материала.

На первом этапе необходимо соединить слово с образом каждого предмета, действия, качества, свойства или отношения, с которыми знакомятся дети. Слово, сначала названное

взрослым, а затем и самим ребенком, должно вызывать в его памяти соответствующее свойство, предмет, действие или отношение. Естественно, что для того, чтобы слово вызвало в памяти определенный образ, ребенок должен уже достаточно четко воспринимать тот предмет, действие, свойство или отношение, которое это слово обозначает. Например, при слове *стул* ребенок должен вспомнить именно стул, а не табурет или кресло, при слове *чашка* именно чашку, а не стакан, как это часто бывает у детей изучаемой категории. На первых порах такая конкретизация, как правило, приводит к тому, что слово вызывает в памяти ребенка один или два определенных предмета, знакомых им из личного опыта (не чашку вообще, а те конкретные чашки, которыми он пользовался в быту; не стул вообще, а тот конкретный стул, на котором сидит педагог и т.п.). Но через этот этап необходимо пройти, а в дальнейшем продолжать работу над усвоением обобщенного значения слов.

Тот же этап должен быть пройден и при усвоении обозначений действий — глаголов. Педагоги часто недоучитывают, что за глаголом также должен стоять образ действия, как за существительным образ предмета, а за прилагательным — свойства. У детей с нарушениями интеллекта мы часто встречаем смешение обозначений разных действий — младшие дошкольники смешивают *пьет и ест, бежит и идет, старшие — рисует и пишет, вяжет и шьет* и т.п. В основе такого смешения далеко не всегда лежит плохое запоминание слов, гораздо чаще — их неточная отнесенность, связанная с тем, что дети плохо дифференцируют сами действия, плохо их себе представляют. Другой тип смешения, который мы встречаем в речи умственно отсталых — это называние предмета глаголом, например, глядя на чашку, ребенок на вопрос: «Что это?» отвечает *пить*; когда показывают шубу, отвечает: *гулять, ходить*, что свидетельствует о недифференцированности образа предмета и образа действия, связанного с данным предметом. Во всех этих случаях при ограниченном необобщенном понимании значения слова мы сталкиваемся с его ситуативным пониманием и употреблением в речи. Это необходимый этап в развитии детской речи при нормальном развитии. Однако у детей с нарушениями интеллекта обобщения в речи наступают значительно позднее, чем в норме и потому рассматривается как одна из их особенностей речевого развития. В дальнейшем надо стремиться, чтобы речь носила более обобщенный характер.

Рассматривая развитие восприятия нужно отметить, как важно соединить восприятие со словом для того, чтобы сформировать представление, которое может быть вызвано, актуализировано по слову. Не менее важно оно для развития речи, для освоения значений существительных, обозначающих предметы, и прилагательных, обозначающих качества и свойства. Смешение значений разных слов имеется и здесь, так как названия предметов, цветов, форм, определение величин часто даются детям без достаточной уверенности в различении и восприятии называемых предметов и их свойств.

Столь же важно учить детей правильно воспринимать, хорошо представлять себе действия реальные и изображенные на картинках. Если каждое действие правильно воспринимается ребенком, хорошо отличается от другого, то будут правильно усваиваться и обозначающие их глаголы. Например, если ребенок правильно различает на картинке бегущего и идущего человека, он не будет, как правило, смешивать глаголы *идет* и *бежит*.

Особое внимание следует уделить словесным обозначениям пространственных отношений. Эти отношения, с одной стороны, трудны для восприятия, с другой — чрезвычайно важны для усвоения детьми предлогов и их значений, во многом определяющих грамматическую структуру фразы и понимание ее смысла в целом.

Хотя усвоение значений слов, как конкретного, так и обобщенного, происходит во всех видах деятельности, каждая из них играет и свою специфическую роль в речевом развитии ребенка. Так, ознакомление с действиями и их обозначениями происходит, в основном, в процессе выполнения режимных моментов, на занятиях по физическому воспитанию и по труду, в подвижных играх; названия предметов и их свойств дети усваивают в процессе ознакомления с окружающим, на занятиях по конструированию и

изобразительной деятельности и т.п. Но при этом нужно помнить, что эти занятия ни в коем случае нельзя подчинять только задаче обучения речи. При правильном, целенаправленном формировании деятельности речь будет развиваться значительно полноценнее.

Формирование такого конкретно отнесенного значения слова является для детей с нарушениями интеллекта необходимым этапом в их речевом развитии, но на нем ни в коем случае нельзя останавливаться. Такое конкретно понимаемое слово может вызывать в представлении ребенка лишь определенные, хорошо знакомые объекты, действия, свойства, отношения и ситуации, но не может служить источником передачи новых знаний, усвоения новых способов действия. Для этого необходимо владеть более обобщенным значением слова. Овладение более обобщенным значением слова является следующей задачей в формировании речи школьников с нарушениями интеллекта. В основе обобщенного значения слов лежит выделение существенных признаков объектов, действий, явлений окружающего мира, способность группировать объекты, их свойства и отношения. Скажем, для того чтобы слово «часы» приобрело достаточно обобщенное значение, необходимо, чтобы дети поняли, что часы служат для измерения времени, существенный признак — циферблат с делениями (цифрами) и стрелки, которые, двигаясь по циферблату, показывают время. Величина, форма, цвет, материал, из которого сделаны часы, их принадлежность тому или иному человеку, их местонахождение никакого значения не имеют. Для создания обобщенного значения слов недостаточно организовать при обучении варьирование признака, на котором часто основываются речевые занятия.

Очень часто педагоги и воспитатели пользуются привычными, стандартными словами, выражениями и вопросами, постоянно повторяют их в определенных ситуациях. В результате у них создается иллюзия понимания речи детьми, усвоения ими определенного речевого материала.

Например, детям постоянно говорят: *красный флажок, зеленые листики, желтое солнышко*. Дети повторяют эти словосочетания, отвечают на вопросы, если в поле зрения ребенка находятся эти вещи. Но если поставить перед ребенком вазу с флажками разного цвета, то в руках у него может оказаться не красный, а любой другой флажок: синий, желтый, зеленый. Другой пример. На занятии по рисованию воспитатель просит детей нарисовать желтое солнышко. Если перед детьми лежат только желтые карандаши, инструкция будет выполнена верно. Но стоит положить перед детьми набор карандашей, как в их рисунках не замедлят появиться солнышки разного цвета, вплоть до черного.

Чтобы избежать такого самообмана, связанного с ситуативным употреблением и пониманием речи, педагогам и воспитателям абсолютно необходимо, с одной стороны, менять слова и выражения, употребляемые в одной и той же ситуации, а с другой — менять ситуации, в которых употребляются знакомые слова и выражения. Кроме того, можно создавать и проблемные ситуации, в которых дети поставлены в условия, принуждающие их понимать речь вне привычной ситуации. Например, в старшем дошкольном возрасте дети получают игровое задание, в котором у каждого в мешочке находится половинка игрушки (матрешки, разборного яйца, домика, машинки и т.д.). Каждый ребенок должен описать игрушку, половинку от которой он прячет в своем мешочке. По этому описанию другой ребенок должен понять, что у него в мешочке — вторая половинка этой игрушки, и назвать ее. После этого дети соединяют свои половинки в целое и показывают остальным участникам игры.

Таким образом познавательная функция речи формируется постепенно, по мере развития как деятельности, так и самой речи. Это, однако, не означает, что в обучение детей речь может включаться лишь тогда, когда она сможет полностью принять на себя передачу знаний ребенку. Напротив, речь в ее познавательной функции используется с самого начала обучения. Только вначале она фиксирует уже полученный ребенком опыт, закрепляет и обобщает его, затем включается в самый процесс познания нового наряду с наблюдением или действием, сначала используется для того, чтобы вызвать в памяти ребенка хорошо

знакомые предметы, действия, ситуации, а затем и для того, чтобы передать новые знания, описать новые, незнакомые предметы, ситуации с опорой на имеющиеся у детей наглядные представления.

На основании проведенного анализа педагогической, психологической и психолингвистической литературы можно сделать следующие выводы:

- процесс формирования лексического строя речи у детей в норме достаточно хорошо изучен, но остается не полностью охваченным вопрос формирования лексической стороны речи у учащихся с нарушением интеллекта;
- изученный материал позволяет говорить об определенной общности вербального развития умственно отсталых и нормальных детей. Однако, отмечая это, нельзя забывать, что умственно отсталые и нормальные дети проходят основные стадии речевого развития в разные возрастные сроки и что речь умственно отсталых детей, развиваясь аномально, имеет ряд существенных отклонений;
- наряду с бедностью словарного запаса, у детей с умственной отсталостью отмечается неточность употребления слов, преобладание пассивного словаря над активным, трудности активизации слов в активный словарь, несформированность структуры значения слова.
- следует заметить, что скудность словарного запаса создает трудности при общении детей с интеллектуальной недостаточностью с окружающими людьми. В одних случаях затрудняется понимание обращенной речи, в других – осложняется посторонние собственных высказываний. Это в свою очередь ведет к трудностям социализации в обществе;
- этот аспект является актуальным и на сегодняшний день и свидетельствует о необходимости специально организованной длительной коррекционно-воспитательной и логопедической работы, при этом должны быть учтены индивидуальные и типологические особенности и уровень сформированности лексической стороны речи учащихся с нарушением интеллекта для достижения наибольших результатов.

Речь умственно отсталых детей рассматривалась и изучалась с различных сторон: исследовались особенности фонематического строя, словарного состава, грамматический строй, соотношения между устной и письменной речью и др.

Полученный материалы позволяют говорить об определенной общности вербального развития умственно отсталых и нормальных детей. Однако, отмечая это, нельзя забывать, что умственно отсталые и нормальные дети проходят основные стадии речевого развития в разные возрастные сроки и что речи умственно отсталых детей, развиваясь аномально, имеет ряд существенных отклонений.

Проблема речи – одна из важнейших в общей и специальной психологии и педагогики. Это обусловлено той исключительной ролью, которую играет речь в жизни человека. С помощью речи осуществляется ряд функций, особо значимой является коммуникативная функция речи.

Скудность словарного запаса создает трудности при общении детей с интеллектуальной недостаточностью с окружающими людьми. В одних случаях затрудняется понимание обращенной речи, в других – осложняется посторонние собственных высказываний. Наряду с этим бедность словарного запаса приводит к частому употреблению одной и той же группы слов, что делает речь однообразной, шаблонной и неточной.

Словарный запас, ограниченный у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, к старшим годам обучения, несомненно, увеличивается. Для обогащения речи умственно отсталых учеников требуется специально организованная длительная работа. Расширение

словарного запаса умственно отсталых школьников, по сравнению с тем, как это происходит в норме, требует от учителя более целенаправленной и напряженной работы, большего использования действий и наглядных средств и приемов обучения, а также целой системы специальных упражнений, вызывающих у детей интерес и положительные эмоции, побуждающие употреблять вновь приобретенные слова и закреплять их в речи. Обогащение словаря умственно отсталого ребенка новыми словами осуществляется под влиянием обучения с уточнением значений уже известных им слов, представлений и понятий и предметах и явлениях окружающей действительности. При этом с необходимостью должны быть учтены индивидуальные и типологические особенности детей.

### Список используемой литературы:

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А.К. Аксенова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 316 с. – (Коррекционная педагогика).
2. Аркин Е.А. Дошкольный возраст – М., Учпедгиз., 1948.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь – М., 2001.
4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи - М: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
5. Дарвин Ч. Выражение эмоций у человека и животных / Чарльз Дарвин. СПб.: Питер, 2001. – 365 с.
6. Жаренкова Г.И. Особенности учебной деятельности детей с ЗПР и пути ее нормализации // Обучение детей с ЗПР – М., 1981 – с. 46–52.
7. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь // Нарушение речи у дошкольников – М.: Просвещение, 1972.
8. Захарова А.В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1972.
9. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведения / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС. 2005. – 207 с. – (Коррекционная педагогика).
10. Кольцова М.М.. Ребенок учится говорить – М.: Сов. Россия, 1979.
11. Кузнецова Г.В. Некоторые особенности речевого развития, умственно отсталых детей дошкольного возраста // Дефектология. — 1976. — № 3.
12. Лаврентьева А. И. Этапы становления лексико-семантической системы в онтогенезе // Усвоение ребенком родного (русского) языка – СПб.: Образование, 1996.
13. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. — Л., 1988.
14. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) – М., 1951.
15. Леонтьев А.А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова: Психолингвистические исследования. – М.: Наука, 1971. – с. 7-19.
16. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
17. Лурия А. Р. Язык и сознание – М., 2001.
18. Парамонова Л. Г. Нарушения речи у учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции // Обучение во вспомогательной школе. — М.; Л., 1973.
19. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. — М., 1977.
20. Рубинштейн П. Я. Психология умственно отсталых школьников. — М., 1979.
21. Трауготт Н. Н. Расстройства речи в детском возрасте – Каргоиздат., 1940, Т. 4.