

Синякова Марина Витальевна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

***Аннотация:** в статье представлен обзор научной литературы по проблеме формирования лексики у детей с умственной отсталостью (развитие и состояние активного и пассивного словаря), а также описываются нарушения фонематического слуха, дифференциации слов, лексико-грамматических конструкций, понимания речи, произнесения звуков и общего звучания речи в целом. Рассматриваются причины недоразвития речи детей, а также факторы избегания речевого общения. По результатам анализа литературы отмечается необходимость организации раннего коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями данной категории. Для улучшения навыков общения и речевого потенциала в работе с такими детьми предлагается использование средства альтернативной коммуникации.*

***Ключевые слова:** умственная отсталость, лексика, активный словарный запас, пассивный словарный запас, альтернативная коммуникация.*

В формировании речи у умственно отсталых детей существует значительная задержка, а также много различий в речевом развитии. Такие дети вступают в эмоциональный контакт с матерями позже, чем нормально развивающиеся дети. В течение первого года жизни у них можно отметить патологические реакции на близких. Это проявляется пассивным, невыраженным отсутствием стремления подражать взрослой речи. Детские вокализации имеют более бедный звуковой комплекс, который характеризуется меньшей эмоциональной окраской.

По мнению Р.И. Лалаевой, дети с умственной отсталостью относительно поздно овладевают речью. Первый лепет возникает в 2–3 года, а в некоторых случаях и в 5 лет. При этом основу их активного словаря составляют прежде

всего существительные – названия предметов ближайшего окружения и глаголы, обозначающие часто совершаемые действия. Из-за сильного отставания в развитии речи дошкольники даже в 5 лет могут произносить только первые слоги необходимых слов [5].

Как упоминалось ранее, дети с ограниченными интеллектуальными возможностями имеют недостаточно развитый словарный запас и грамматические структуры. Словарный запас таких детей беден, и существует значительная разница между активным и пассивным словарным запасом. Активный словарный запас детей значительно меньше пассивного. Речь детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в младших классах в основном состоит из существительных и повседневных глаголов. Прилагательные, союзы и наречия встречаются реже. Дети легче схватывают сходство предметов, чем их различия, и названия не разграничены. У многих умственно отсталых детей отсутствуют обобщающие слова (овощи, фрукты, мебель, тарелки, одежда, обувь и т. д.), либо они заменяют слова, составляющие ту или иную категорию (например: «грибы» вместо «подосиновик», «мухомор» и др.).

В разговорной речи есть проблемы в использовании падежа. Наиболее сформированными у этих детей являются именительный, родительный и винительный падежи существительных.

Словообразовательная функция у умственно отсталых детей менее развита, чем функция словоизменения. Отсутствие словообразовательной функции наблюдается в затруднении образования прилагательных от имен существительных, малых форм имен существительных.

Умственно отсталые младшие школьники строят простые нераспространенные предложения, редко встречаются предложения, которые содержат прямое дополнение. В качестве сказуемых используют глаголы несовершенного вида и редко используют глаголы совершенного вида.

В связной речи умственно отсталых учащихся часто в предложении отсутствует подлежащее, сказуемое или и то, и другое [4].

С.Я. Рубинштейн в своей работе указывал, что основной причиной незавершенного речевого развития умственно отсталых детей является «слабая замыкательная функция коры головного мозга, медленное развитие новых дифференцированных связей во всех анализаторах [8]. Формирование словарного запаса у умственно отсталых детей тесно связано с психологическими функциональными характеристиками познавательной деятельности, проявляющимися в плохом представлении об окружающем мире, ограниченных знаниях о пространстве, времени, количестве, предмете и объекте, сниженной активности, неспособности к самоконтролю, низкой самооценке анализа и синтеза, сравнения, неточного восприятия, что сказывается на формировании лексической грамматики, семантики и других компонентах языковой системы.

Активный словарный запас пополняется за счет имен существительных и в меньшей степени за счет других частей речи. Выученные слова трудно перенести в новые ситуации. А.Р. Лурия так описывает врожденное овладение словом у умственно отсталых детей: «Словесная система умственно отсталого ребенка оказывается особенно недоразвитой; связи, которые может вызвать у него слово, оказываются особенно бедны и конкретны; функция абстракции и обобщения развивается особенно слабо. Отличаясь недостаточным развитием отвлечения и обобщения, словесная система умственно отсталого ребенка характеризуется вместе с тем и большой косностью. Основной дефект умственно отсталого ребенка заключается не в плохой памяти, а скорее в том, что выработанный навык становится косным и начинает инертно применяться при всех, даже совершенно несоответствующих ему задачах» [9].

Старшие дошкольники с трудом участвуют в разговорах, так как им сложно использовать язык для общения. Они испытывают затруднения в составлении рассказа или истории по картинкам, простых сведений, которые они слышали, или устном рассказе о событиях, которые они пережили или увидели. Сделать это они могут только с помощью наводящих вопросов и подсказок.

Позже, в младших классах, умственно отсталым детям также трудно выражать свои мысли и впечатления. Часто не могут поддержать беседу и ждут инициативы собеседника. Их ответы были односложными, монотонными и упрощенными.

Лалаева изучала выразительную речь умственно отсталых детей и обнаружила, что дети часто опускают предлоги В и ИЗ, не употребляют предлоги НАД, О, ЗА, ПЕРЕД, ЧЕРЕЗ, МЕЖДУ, ПОТОМУ ЧТО, ИЗ ПОД, существительное с прилагательным, существительное с числительным. Есть перекося в употреблении простых слов, и нет разницы в обозначении аналогов. Например, шубы, пальто и плащи некоторые дети называют пальто, а куртка, свитер и рубашка – все представлено рубашка. Названия нескольких однотипных предметов заменяются одним наиболее распространенным словом. Причина, по которой дети с умственной отсталостью употребляют неточные слова, заключается в том, что им трудно различать сами предметы.

Дети младшего школьного возраста используют для обозначения признаков предмета всего несколько слов – это основной цвет (красный, зеленый, синий), размер предмета (большой-маленький), вкус (сладкий-горький). Противоречия типа «толстый-тонкий» и «широкий-узкий» используются редко.

Окончания во множественном числе труднее усваиваются, чем окончания в единственном числе. Учащиеся с ограниченными интеллектуальными возможностями часто ошибочно употребляют существительное с наречием «много» («много мальчиков», «много машин»). Давно известно, что типы склонений им не досупны, а в некоторых случаях смешиваются окончания родительного падежа множественного числа разных склонений («много машин», по аналогии со «много домов»)[5].

По данным А.А. Катаевой и Е.А. Стребелевой, дети с умеренной умственной отсталостью не испытывают затруднений при вербальном общении. Вербальные встречи со взрослыми или сверстниками оказываются неполными и краткими. Это связано с ограниченностью мотивации высказывания, отсут-

ствием у ребенка необходимой для ответа информации, непониманием собеседника, недостаточным словарным запасом, затрудняющим формирование высказывания. Исследователи подчеркивают, что формирование речи у ребенка с умеренной умственной отсталостью зависит от его личностных особенностей и качества оказываемой ему помощи [4].

У умственно отсталых детей нарушение речи носит системный характер. У них еще не развиты все операции речевой деятельности: слабая мотивация, сниженная потребность в вербальном общении, нарушение программирования речевой деятельности и т. д. [2].

Таким образом, учащиеся с ограниченными интеллектуальными возможностями представляют собой достаточно неоднородную группу, испытывающую трудности с пониманием и повторением речи. Формирование лексических аспектов речи у таких детей протекает очень медленно, со значительным отставанием по сравнению с нормами речевого развития. Эти дети имеют плохой словарный запас и не достигают уровня адекватного общения для своего возраста.

Все вышеизложенное подтверждает необходимость организации ранней коррекционно-педагогической работы таких учащихся. Развитие коммуникативных навыков, расширение знаний об окружающем мире, развитие самостоятельности ребенка могут быть альтернативой общению [3]. При выборе альтернативного способа общения следует учитывать индивидуальные особенности развития ребенка, возраст и степень патологии. Недостаток достаточной речевой деятельности неречевых детей педагоги восполняют за счет альтернативных способов общения и обучения умственно отсталых детей, помогают таким детям выражать свои потребности, пожелания и требования, создают основу для развития детской речевой и познавательной деятельности детей [2].

Список литературы

1. Агаева И.Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации: практико-ориентированная монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – 148 с.

2. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; выпуск. ред. А.Г. Гилева; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2018. – 338 с.

3. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с РАС / С. фон Течнер, Харальд Мартинсен. – М.: Теревинф, 2014. – 432 с.

4. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М., 2005. – 208 с.

5. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособ. для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.

6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 300 с.

7. Нестеренко А.А. Развитие импрессивной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / А.А. Нестеренко, В.А. Дегальцева // Современные тенденции развития системы образования: сборник статей (Чебоксары, 8 февр. 2019 г.) – Чебоксары: Среда, 2019. – 239 с.

8. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого ребенка. – М., 1970. – 192 с

9. Лурия А.Р. Некоторые проблемы изучения высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / А.Р. Лурия. – М., 1956. – Т. 1. – С. 10.