

## РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Мухина В.А., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

В ходе онтогенеза ребенок постепенно овладевает языковыми средствами: происходит накопление и качественное совершенствование словарного запаса, формирование системы различных форм слов и словосочетаний, постепенное овладение смысловым значением слова, повышение уровня обобщения усваиваемых слов.

Речь является основным средством человеческого общения, инструментом мышления. Слово, писал Л.С. Выготский [1], так же относится к речи, как и к мышлению. Оно представляет собой живую клеточку, содержащую в самом простом виде основные свойства, присущие речевому мышлению в целом. Слово – это не ярлык, наклеенный в качестве индивидуального названия на отдельный предмет, оно всегда характеризует предмет или явление, обозначаемое им обобщенно и, следовательно, выступает как акт мышления. Речь является основным системообразующим фактором процесса познания. Посредством вербализации приобретаемый опыт структурируется в единое смысловое пространство. Именно поэтому различные исследователи в качестве значимых для готовности ребенка к школьному обучению характеристик речевого развития выделяют, помимо произвольности: овладение речью, способность к грамматически правильному построению предложений, уровень развития словарного запаса (лексики).

Термин лексика (от греческого *lexikos* – словесной, словарный) служит для обозначения словарного состава языка. Чтобы начать говорить, необходимо овладеть языком как устройством, обеспечивающим восприятие и порождение речи. С точки зрения своей организации язык представляет собой совокупность языковых единиц разного ранга (звуков, морфем, слов, предложений), а также правил их конструирования и употребления.

С.Н. Цейтлин [2, с.157] отмечает, что «... не подлежит сомнению, что овладеть языком – это значит усвоить не только элементы языковых единиц, но также правила их создания и употребления. А чтобы познать эти правила, нужно все время совершать бессознательную (а иногда и в какой-то степени сознательную) работу по анализу, систематизации языковых фактов». Получается, что ребенок в какой-то степени должен быть уподоблен лингвисту, перед которым стоит подобная задача. Только лингвист должен уметь сформулировать результаты работы с использованием имеющегося в его распоряжении понятийного аппарата.

Особенности словарного запаса детей с интеллектуальной недостаточностью изучали В.Е. Петрова, Е.И. Данилкина, Н.В. Тарасенко и другие, которые отмечали, что нарушения познавательной деятельности у данной категории детей накладывают отпечаток на количественное и качественное состояние их лексики, усвоение активного и пассивного словаря. Так, В.Г. Петрова [3] отмечает, что бедность словарного запаса учащихся вспомогательной школы обнаруживается в том, что дети часто не знают названий многих постоянно встречающихся и, казалось бы, хорошо знакомых им предметов, таких как, перчатки, кружка, будильник, обложка, страница. При ознакомлении на уроке с частями окна, ученики затрудняются дать названия таким его частям как подоконник, рама. В словаре второклассников мало слов, имеющих обобщенное значение, таких, как мебель, одежда, обувь, овощи и т.п. Многочисленные ошибки наблюдаются в обозначении детенышей животных. На вопрос, как назвать детёнышей животных, некоторые учащиеся дают следующие ответы: у кошки – киска, у собаки – собачонок, собачонок, щененок, у лошади – лошаденек.

В активном словаре детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных (скачет, ползёт, летает). На вопрос, кто как передвигается, дети дают такие ответы: лягушка идет, змея идет, птичка идет.

Весьма ограниченный круг слов имеют дети с интеллектуальной недостаточностью для обозначения действий. Так, В.Г. Петрова [3] приводит такой пример. Рассказывая о проведенном лете, 10 учащихся вторых классов использовали всего 15 различных глаголов, а 10 учащихся массовой школы – 46. Если учащийся вспомогательной школы хотел выразить в своей речи выполнение действий, таких как отрезал, приклеил, слепил, он обычно употреблял одно и то же слово – сделал.

Особенно большую сложность представляют усвоение и использование глаголов с приставками. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью редко употребляют такие слова, как пришёл, перешёл, зашёл, ушёл, отошёл [3].

Лишь изредка в речи детей с появляются слова, характеризующие свойства и качество предметов. Учащиеся вспомогательной школы весьма приблизительно характеризуют цвет и величину объекта и ничего не говорят о других его особенностях. Они называют лишь основные цвета (красный, синий, зелёный), величину предметов (большой, маленький). В.Г. Петрова приводит пример: ребята называют листья зелёными и большими, но не указывают ни на их форму, ни на качество поверхности.

В.Г. Петрова [3] отмечает ограниченность у учащихся вспомогательной школы употребляемых наречий. Они используют наречия: здесь, там, туда, потом. Автор считает, что только под воздействием коррекционной работы дети постепенно начинают пользоваться словами этой грамматической категории. Так, наблюдая за погодой и отмечая в календаре природы условными знаками солнечные и пасмурные дни, дети включают в свою речь такие слова: ясно, пасмурно, вчера, сегодня, завтра; на уроках математики – мало, много, далеко, близко.

Бедность словаря создаёт трудности при общении ребёнка с интеллектуальной недостаточностью с окружающими его людьми. В одних случаях учащиеся затрудняются в понимании обращённой к нему речи, в других – осложняется построение собственных высказываний. Наряду с этим бедность словарного запаса приводит к неправомерно частому употреблению одной и той же группы слов, что делает их речь однообразной, шаблонной и не точной.

В словаре детей дольше отмечается резкое преобладание существительных и лишь постепенно возрастает процент употребляемых глаголов, имен прилагательных.

Исследование А.Е. Лурия и О.С. Виноградовой [4] показало, что у детей с интеллектуальной недостаточностью, по сравнению с нормально развивающимися детьми, значительно изменены семантические поля слов. Наряду с системой внутренних смысловых связей, на основе которых слова обычно объединяются в определённые семантические группы, у детей с интеллектуальной недостаточностью возникают внешние звуковые связи, позволяющие детям относить к числу синонимов сходные по звучанию слова. И только по мере обучения дети с интеллектуальной недостаточностью начинают более чётко понимать значение слов.

Пассивный словарь детей с интеллектуальной недостаточностью гораздо больше активного, но он актуализируется с большим трудом, часто для воспроизведения слова требуется наводящий вопрос. Трудности актуализации слов связаны с одной стороны, со склонностью детей к охранительному торможению, а с другой – с замедленным формированием семантических полей.

В.Г. Петрова [3] отмечает также своеобразие отношений между словами у детей с интеллектуальной недостаточностью. В своей речи учащиеся допускают слишком широкие обобщения – перенос названия одного из однородных объектов на другие. Например, шляпу могут назвать шапкой, клюв птицы – носом, лапы животного – руками.

Развитие значения слова тесно связано с формированием познавательной деятельности. Первоначально слово имеет лишь предметную соотнесенность, являясь конкретным наименованием предмета. По мере развития познавательной деятельности и речи, слово начинает обобщать предметы, признаки, действия, относя их к определённой категории. Таким образом, из простого наименования предмета слово трансформируется в слово-обобщение, которое постепенно становится истинным понятием, представляющим обобщение наиболее существенных признаков данного предмета, явления.

Как показали исследования В.Г. Петровой, М.Ф. Гнездилова, М.П. Феофанова, Р.И. Лалаевой и других авторов, у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается несформированность грамматической стороны речи, которая проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. У них недостаточно сформированы как морфологические формы словоизменения и словообразования, так и синтаксическая структура предложения.

Содержание логопедической работы по совершенствованию лексико-грамматического строя речи и связной речи должно находиться в соответствии с программой обучения грамоте, изучения родного языка. В процессе логопедической работы осуществляется коррекция нарушений речи, закрепляются правильные речевые навыки, формируется практический уровень усвоения языка. Сформированность практического уровня владения языком является необходимым условием для изучения языковых явлений и закономерностей овладения знания о языке.

Основными задачами коррекционно-логопедической работы являются: 1) практическое усвоение лексических и грамматических связей языка; 2) формирование правильного произношения; 3) развитие связной речи. Формирование лексико-грамматического строя речи осуществляется в следующих направлениях: 1) формирование практических навыков словоизменения и словообразования; 2) формирование умения употреблять простые распространенные предложения и некоторые виды сложных; 3) развитие навыков словоизменения и словообразования.

Работа над усвоением форм слова проводится с использованием игровых приемов, картинок, вопросов. В процессе этой работы обращается внимание на изменение существительных по числам, падежам, на употребление глаголов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола в прошедшем времени по лицам, числам и родам.

Таким образом, нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью являются очень распространенными и имеют стойкий характер. Речевые расстройства оказывают отрицательное влияние на психическое развитие ребенка, эффективность его обучения.

Нарушения речи у детей носят системный характер, они затрагивают как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую стороны речи. Поэтому логопедическое воздействие должно быть направлено на речевую систему в целом, а не только на какой-то один изолированный дефект. Своевременное и целенаправленное устранение нарушений речи детей с интеллектуальной недостаточностью способствует развитию их речемыслительной деятельности, усвоению школьной программы, успешной социальной адаптации и социализации.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Развитие устной речи / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6-ти т. – Т.3. Проблема развития психики; под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Цейтлин, С.Н. Языковые правила и их усвоение детьми / С.Н. Цейтлин // Язык и ребенок: лингвистика детской речи – М.: ВЛАДОС. – 2000. – 240 с.
3. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие / В.Г. Петрова. – М.: Академия, 2004. – 160 с.
4. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия – М.: Либроком, 2009. – 256 с.