

А.Г. Зикеев

ФОРМИРОВАНИЕ И КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ)
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Пособие для педагога-дефектолога



Коррекционная педагогика (Владос)

Анатолий Зикеев

**Формирование и коррекция
речевого развития учащихся
начальных классов
специальных (коррекционных)
образовательных
учреждений на уроках
развития речи. Пособие
для педагога-дефектолога**

«ВЛАДОС»

2013

УДК 376.1-056.264
ББК 74.3

Зикеев А. Г.

Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи. Пособие для педагога-дефектолога / А. Г. Зикеев — «ВЛАДОС», 2013 — (Коррекционная педагогика (Владос))

ISBN 978-5-691-01903-6

В данном пособии рассматриваются особенности речевого развития младших школьников с ограниченными возможностями, как правило, имеющими те или иные нарушения речи. В зависимости от состояния их речи представлены два типа обучения языку – формирующее и коррекционно-развивающее. Методически обоснованы и описаны три взаимосвязанных направления практического овладения речевым материалом на уроках развития речи: на уровне лексики, на уровне грамматического строя языка и на уровне связной речи (текста). Пособие предназначено для учителей-дефектологов специальных (коррекционных) образовательных учреждений; оно будет полезно и для учителей интегрированных групп учащихся в начальных классах общеобразовательной школы.

УДК 376.1-056.264

ББК 74.3

ISBN 978-5-691-01903-6

© Зикеев А. Г., 2013

© ВЛАДОС, 2013

Содержание

Предисловие	7
Раздел I	9
Глава 1	9
Глава 2	31
Раздел II	47
Глава 3	47
Глава 4	53
§ 4.1. Принципы отбора и группировки словаря на уроках развития речи	53
4.1.1. Тематическая группировка лексики	55
4.1.2. Группировка лексики по словообразовательному признаку	60
§ 4.2. Методическая типология лексики как основа ее семантизации	65
Конец ознакомительного фрагмента.	67

Анатолий Зикеев
Формирование и коррекция
речевого развития учащихся
начальных классов специальных
(коррекционных) образовательных
учреждений на уроках развития речи.
Пособие для педагога-дефектолога

Рецензенты:

Назарова Н. М. – доктор педагогических наук, профессор

Пенин Г. Н. – доктор педагогических наук, профессор,

Туджанова К. И. – кандидат педагогических наук, профессор

© Зикеев А. Г., 2013

© ООО Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2013

Предисловие

Как свидетельствуют исследования отечественных дефектологов, те или иные отклонения в развитии детей, связанные с нарушениями функций анализаторов, интеллектуальной или эмоциональной сферы, неизбежно сказываются на их словесной речи.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР), с церебральным параличом (ДЦП), с общими нарушениями речи (ОНР), глухие и слабослышащие поступают в специальные (коррекционные) образовательные учреждения (I–VIII видов), где одним из важнейших направлений обучения уже на начальном этапе является формирование или коррекция их словесной речи.

Недоразвитие речи у учащихся каждой из указанных категорий может значительно различаться качественно и количественно. Такие отличия касаются и фонематического строя речи, и ограниченности словарного запаса, и нарушений грамматического строя языка. Кроме того эти отклонения могут иметь разное происхождение, различную степень нарушения. Да и сами учащиеся обладают далеко не одинаковыми компенсаторными возможностями, что зависит от индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Естественно, решение важной проблемы – определения направлений работы над речью в начальных классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений – может быть достигнуто лишь при условии выявления характера психофизических нарушений и степени отклонения возможностей ребенка от нормы и, наконец, правильного помещения его в специальное учреждение того или иного вида в соответствии с вынесенным диагнозом. И постановка диагноза, сопровождающаяся уточнением и перечислением наиболее характерных особенностей психофизического развития ребенка, и выбор вида образовательного учреждения определяются результатами обследования и заключением психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

Следует также учитывать, что, согласно Конституции РФ, Закону об образовании в РФ и другим законодательным актам последнего периода, специальные (коррекционные) образовательные учреждения (I–VIII видов), работающие по единым программам обучения, перестали быть монополистами. Возникли довольно многообразные альтернативные образовательные структуры, предусматривающие интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями на основе базовых моделей интеграции.¹ Тем не менее и в этих условиях одним из важнейших требований остается обеспечение педагогического процесса учителями-дефектологами, обладающими дефектологическими знаниями и владеющими специальными педагогическими технологиями.

Вне зависимости от того, в каком образовательном учреждении занимается ребенок с ограниченными возможностями, для общения с ним и для его обучения необходимо выявить его речевые возможности, оценить степень отклонений в речевом развитии. Только это позволит адекватно избрать направление работы – формирующее или коррекционно-развивающее воздействие, т. е. то, как должна строиться работа над речью, над теми или иными её аспектами, даст обоснованное право использовать методические приемы и средства речевого развития учащихся, а также обращаться к современным информационным технологиям.

¹ Интеграция может быть постоянной полной, постоянной неполной, постоянной частичной, временной частичной и эпизодической. Подробное описание экспериментально обоснованных вариативных форм организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной среде см. в ст. *Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д.* Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. – 2008. – № 1 и 2.

Традиционно работа по развитию речи в начальных классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений осуществляется на уроках русского языка: на уроках развития речи, уроках чтения, уроках грамматики; в некоторых специальных школах – на уроках предметно-практического обучения (школы для глухих детей), уроках формирования грамматического строя языка (школа для слабослышащих).

В сущности, начальная школа в специальных образовательных учреждениях ставит перед собой аналогичные с общеобразовательной школой задачи – подготовить учеников к переходу к обучению в средних классах по общеобразовательным программам и учебникам (исключение составляет школа VIII вида для детей с отклонениями в интеллектуальном развитии), а это означает: уточнить и обогатить словарный запас учащихся, добиться усвоения ими норм лексической и синтаксической стилистики, усовершенствовать навыки и умения их связной устной и письменной речи. Однако работа над речью в начальных классах специальных школ и в группах или классах интегрированного обучения предусматривает дополнительные аспекты и особые направления деятельности педагогов в условиях дифференцированного обучения.

В этом пособии делается попытка наметить основные инновационные направления в работе по формированию и коррекции речевых навыков учащихся на уроках развития речи в начальных классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений, а также в интегрированных группах (классах) при общеобразовательных школах. В данной проблеме мы видим три ведущие взаимосвязанные направления: формирование и обогащение лексического запаса, формирование и совершенствование грамматического строя языка, развитие связной речи.

Методические проблемы становления (коррекции) произносительных, орфографических и пунктуационных навыков и умений в нашем пособии не освещаются. Эти формы работы над речью достаточно полно представлены в трудах по логопедии и в литературе по методике обучения языку в общеобразовательной школе.

Семья А. Г. Зикеева приносит глубокую благодарность редактору Е. А. Кречетовой за научную доработку данного пособия, оказание помощи в процессе подготовки книги к изданию.

Раздел I

Особенности речи младших школьников с ограниченными возможностями и основные направления ее формирования и коррекции

Глава 1

Особенности словесной речи учащихся как при поступлении в специальные школы, так и к моменту окончания начального образования

Нормально развивающийся ребенок, поступающий в школу, практически владеет речью, понимает обращенные к нему высказывания и умеет сообщить какую-либо информацию, выразить свою просьбу, свое отношение в пределах близкой к его возрасту тематики. Однако эта речь еще весьма несовершенна как по форме изложения, так и по логичности передаваемого содержания. Владея разговорно-бытовой, диалогической речью, дети часто не способны правильно построить текст; нередко их словарного запаса не хватает для того, чтобы выразить некоторые представления и понятия, словесно передавать то, что они видят и хотят отметить в окружающем мире, хотя их пассивный словарь и возможности понимания услышанного или увиденного вполне развиты.

По данным многих исследователей (Эльконина Д. Б., 1995; Феофанова М. П., 1970; Львова М. Р., 1975, 2000) у ребенка, поступающего в школу, пассивный словарь составляет до 7–8 тыс. слов, а активный – до 2,5–3 тыс. Ученик, окончивший начальную школу, по данным М. Р. Львова, обладает 10–15 тыс. слов в пассивной речи и до 7–8 тыс. в активном пользовании. При этом считается, что около половины новых слов он усваивается на уроках русского языка и чтения, остальное – на других уроках, при общении в семье и с друзьями, под влиянием радио, телевидения, в процессе самостоятельного чтения.

Признаки речевого недоразвития детей, поступающих в специальные (коррекционные) образовательные учреждения, проявляются прежде всего в особенностях их лексики. Активное общение у них в значительной мере основано на словесном запасе, который дети распознают и который способны адекватно использовать.

Давая общую характеристику уровня развития речи младших школьников с ограниченными возможностями, следует отметить, что большинство из них при поступлении в школу не владеют лексикой в той мере, какая свойственна их нормально развивающимся сверстникам. Кроме ограниченности словарного запаса, они нередко искажают уже известные им слова: одни звуки заменяют другими, опускают начало или конец слова, в отдельных словах сохраняют лишь приближенный контур. Все это ведет к неправильному пониманию и употреблению лексики, к неустойчивости общения. Естественно, ограниченный словарный запас, затруднения в звуковом оформлении слов, диффузность семантических границ используемых лексем отражаются и на грамматических связях, на правильности использования формо- и словообразующих элементов языка.

Учитывая важное положение о единстве в слове лексического и грамматического значений и языковых форм (звукобуквенной, слоговой и морфемной), мы, тем не менее, в представленной ниже характеристике лексического запаса младших школьников с ограниченными возможностями основное внимание уделяем сформированности ведущих функций

слова – обозначению и общению, ибо, будучи включенными в высказывания, в связную речь, слова становятся средством общения и орудием мышления.

Многие ученые в области специальной психологии (Р. М. Боскис, Р. И. Лалаева, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Т. В. Розанова, Е. Ф. Собонович; Л. И. Солнцева, Л. Ф. Спирина, М. И. Феофанов, Ж. И. Шиф, и др.) подчеркивают зависимость развития речи и прежде всего ее лексико-семантической стороны от общего развития ребенка, от приобретенного им личного опыта в условиях специального воспитания и обучения, от его жизненной активности. Исследования показывают, что уровень лексического запаса и его своеобразие обусловлены не только характером дефекта, но и ограниченностью социальных и речевых контактов, правильностью использования специальных методов и приемов обучения, условиями, способствующими накоплению и активизации словаря.

У детей, имеющих проблемы в речевом развитии, в первую очередь страдает количественная сторона словарного состава – важный критерий готовности ребенка к обучению. Объем словаря – как пассивного, так и активного – отражается на своеобразии семантики используемых слов. Именно количественной ограниченностью словарного запаса многие дефектологи объясняют несформированность словообразовательных процессов и грамматического структурирования, недостаточно полное и правильное понимание детьми обращенной речи, неразвитость коммуникативных умений и навыков. Бедность словаря, лексическая примитивность устной и письменной речи ограничивают обобщающую функцию языка, проявляющуюся прежде всего в том, что слово обозначает не только отдельный предмет, но целую группу сходных предметов, являясь носителем их существенных признаков, и благодаря этому участвует в формировании понятий, в правильном функционировании когнитивных процессов.

Недостаточный объем словаря часто оказывается причиной затруднений в построении вопросов, просьб, в переходе от приема информации к собственным высказываниям.

Вместе с тем наличие определенного объема словарного запаса в пределах примитивно-бытовой тематики в известной степени сглаживает, а в некоторых случаях и способствует преодолению недостатков в общем развитии и содействует налаживанию контактов с окружающими.

Для развития речи, для накопления необходимого для общения словарного запаса особую роль играет слуховая афферентация, обеспечивающая контакт ребенка с окружающими его людьми. Даже самое незначительное ее нарушение в раннем возрасте может привести к глобальному недоразвитию речи, а в особо тяжелых случаях (при глухоте) к ее полному отсутствию.

Дети, относящиеся к категории глухих, хотя в большинстве своем имеют те или иные остатки слуха, не могут самостоятельно вне специального обучения накапливать какой-либо словарь, даже в его искаженном виде. В таких случаях развитие речи и обучение основываются преимущественно на использовании зрительного анализатора. Общение при этом может осуществляться с помощью словесной речи: благодаря чтению с губ, использованию дактильной формы словесной речи; на основе развития и дальнейшего совершенствования остаточного слуха с применением звукоусиливающей аппаратуры; с помощью жестовой речи, которая хотя и не располагает достаточно расчлененным словарным составом и грамматическими формами, но позволяет сравнительно быстро преодолевать коммуникативные барьеры при общении.²

Обучение глухих детей словесной речи на основе коммуникационной деятельностно-направленной системы овладения языком, разработанной выдающимся отечественным сурдопедагогом С. А. Зыковым, предполагает формирование и развитие словесной речи

² Подробнее см.: *Зайцева Г. Л.* Дактилология. Жестовая речь. – М., 2004.

детей в условиях предметно-практической деятельности и специально организованной речевой среды при максимальном развитии и использовании в процессе общения остаточного слуха (с применением соответствующих слуховых аппаратов).

Исследования отечественных сурдопсихологов, посвященные проблеме формирования словесной речи у глухих детей (Боскис Р. М., 2004; Гольдберг А. М., 1958; Соловьев И. М., 1966; Шиф Ж. И., 1968; и др.), указывают на своеобразие осмысления значения слов глухими детьми на ранних ступенях обучения. На начальном этапе усвоения лексики для них характерно длительное сохранение уровня предметной отнесенности, который отражает связь слова лишь с одним предметом или с конкретной ситуацией. При этом использование необходимого его значения в ином контексте оказывается крайне затруднительным и порождает значительное число ошибок в его употреблении.

Кроме того было выявлено непомерное расширение значений усвоенных слов, когда одним и тем же словом обозначаются и предмет, и связанное с ним действие, например вместо *рубить* говорят «топор»,³ что отражает предметно-ситуативный характер наглядных обобщений. Их предметная связанность проявляется и в том, что глухие дети объединяют слова конкретного значения, например *стол, стул, диван* и др., до того, как усваивают родовое понятие, в данном случае *мебель*. Иногда непропорциональное расширение значения слова сказывается в наименовании ими разных объектов, обладающих внешним сходством, например слово *шапка* используется для обозначения и других головных уборов (*шляпы, берета, фуражки* и т. п.).

На начальном этапе обучения глухие дети не различают изменений в значении слова при замене его структурных частей; не узнают однокоренные слова; не дифференцируют значения общих и частных понятий, названия частей и целого; смешивают слова, относящиеся к разным частям речи. Затрудняясь в оформлении грамматических отношений, они не понимают связей между словами, принимая их только в той форме, в какой увидели впервые.

Таким образом, для глухих учащихся начальных классов, даже обладающих определенным словарным запасом, характерны трудности в использовании слов и в их понимании в разных формах и контекстах.

Необходимым условием первоначального общения в соответствии с требованиями к формированию словесной речи С. А. Зыков (1961) считал овладение глухими детьми словарем в объеме 550 единиц. По данным Б. Д. Корсунской (1969), некоторые глухие дети, прошедшие обучение в специальных дошкольных учреждениях, при поступлении в школу располагали словарем до 1000 и более слов.

При частичной потере слуха (в пределах 30–75 дБ) в отличие от глухоты создаются определенные возможности для развития речи, которые зависят от ряда причин – времени и степени нарушения слуха, от наличия или отсутствия коррекционно-обучающего воздействия. Тем не менее и в этом случае наблюдается своеобразие как к сфере произносительной, так и в сфере лексико-грамматической.

Использование остаточного слуха позволяет **слабослышащим детям** овладевать словесной речью, однако эти возможности различаются в весьма широком диапазоне. С одной стороны, они могут по многим речевым параметрам, в том числе и по объему словаря, приближаться к норме, с другой – могут характеризоваться небольшим словарным запасом (лишь несколько десятков слов) и отсутствием фразовой речи.

Изучение словарного состава речи у слабослышащих учащихся начальных классов (Р. М. Боскис, К. И. Туджанова) выявило чрезвычайную ограниченность словаря учащихся по объему и вместе с тем значимые индивидуальные различия в словарном запасе как между

³ Здесь и далее курсивом выделены слова-примеры лексического материала, а в кавычках даются либо слова-заменители, либо искаженные варианты произнесения или написания слов.

учениками одного и того же класса, так и между учащимися первых классов разных школ. Исследование Р. М. Боскис (публикация 2004 г.) показало, что только 25,8 % всех учеников начальной школы для слабослышащих детей (было обследовано 400 человек) дали 80 % правильных ответов при назывании обиходных предметов и действий (или их изображений); у 17,8 % детей отмечались от 60 до 80 % правильных ответов; большинство (55,6 %) назвали правильно менее 60 % предъявленного материала.

Характеризуя речь слабослышащих учащихся начальных классов, помимо ограниченности словарного запаса, наличия значительных фонетических искажений (главным образом смещения звуков, выпадения отдельных слогов, окончаний), следует указать на различного рода замещения по смыслу, свидетельствующие об общем речевом недоразвитии, что неизбежно влечет за собой своеобразие в пользовании словарем. Зачастую неточное понимание значений слов, имеющихся в лексическом запасе ребенка, расширяет границы неправильного пользования ими. Слова приобретают недостаточно точное, более диффузное значение, и поэтому часто становятся неоправданными заменителями недостающих ребенку лексических единиц. Это могут быть замещения по общности ситуации: *будка* – «собака», *кастрюля* – «суп», *чайник* – «чай» и т. п.; замены общих понятий частными и наоборот: *дерево* – «дуб», *книга* – «букварь», *кастрюля* – «пасюда» (посуда), *рубит* – «работает» и др.

Из лексических ошибок, связанных с замещением, наиболее грубыми, свидетельствующими об отсутствии навыка дифференциации слов по категориальному признаку, мы считаем взаимозамены названий предметов названиями действий, названий отдельных признаков – названиями предметов (и наоборот); *звонок* – «звонит», *копает* – «мачи лопата» (мальчик лопата), *мел* – «бела» (белый), *кровать* – «спать», *умываться* – «вода».

Таким образом, исследования лексического развития слабослышащих младших школьников обнаруживают, что овладение словом и его использование у них крайне затруднено, обогащению словаря мешают общее недоразвитие речи, бедность речевой практики, отсутствие целенаправленной словарной работы, основанной на обогащении всех норм познавательной и речевой активности учащихся, а также невовлеченность их в разнообразные виды практической деятельности, обеспечивающие развитие коммуникативных способностей личности.

При рассмотрении словарного запаса **детей с общим недоразвитием речи (ОНР)** следует учитывать свойственные им нарушения основных звеньев речевой деятельности. В зависимости от специфики поражения мозга могут оказаться нарушенными как продуцирование речи на различных этапах ее формирования, так и понимание речевого сообщения (также на разных этапах его развития). Е. М. Мاستюкова (1985) указывает, что школьники с ОНР обнаруживают недостаточность развития вербального мышления и семантической стороны речи; особенно беден у них активный словарь, выражающий предикативность.

Т. Б. Филичева (1989) отмечает у большинства детей с ОНР, особенно 1-го и 2-го уровней речевого развития, не только нарушения звукопроизношения и грамматического строя, недоразвитие фонематического слуха, но и четко выраженное отставание в формировании словарного запаса. По данным Л. Ф. Спириной (2004), более 83 % учащихся I класса детей рассматриваемой категории смогли назвать менее половины предъявленных им картинок с изображением часто встречающихся в обиходе предметов, действий и их качеств. Дети были не в состоянии самостоятельно овладеть достаточным объемом словаря, а бедность словаря в свою очередь не позволила им отбирать и правильно употреблять в речи нужные слова. Вследствие этого возникали различные ошибки в виде замещений.

Но исследования (Спириова Л. Ф., 2004; Ястребова А. В., 1999) также свидетельствуют, что для речи первоклассников с ОНР при общей бедности их словаря характерно чрезвычайное разнообразие его объема. В процессе обучения этих детей обнаруживается последовательная тенденция к увеличению словарного запаса, особенно это заметно во II–III клас-

сах (например, у второклассников в 2,5 раза по сравнению с первоклассниками), подобные индивидуальные различия прослеживаются и в IV классе. Однако в целом обиходный словарь детей с ОНР остается ограниченным (Л. Ф. Спинова).

При относительно небольшом искажении произношения отдельных звуков и нарушении слоговой структуры слова («бодара» – *борода*, «кривмишель» – *вермишель*, «зучит луцок» – *журчит ручеек* и т. п.) учащимся свойственно неправильное употребление слов по значению: чаще всего одно название заменяется другим на основе смыслового сближения или чрезмерного расширения значения, например «вода» во всех случаях вместо *ведро*. Подобные смысловые замены довольно типичны и стойки у учеников как I–II, так и III–IV классов. Названия предметов подменяются названиями действий, и наоборот («туй» – *стул* и *сидеть*, «древ» – *открывать* и *дверь*), названиями их признаков («железа» – *железный*), какой-либо их детали, или названиями предметов, близких по назначению (например *кофта* – «пате» (платье), *щека* – «лисо» (лицо); *лечит* – «токтоль» (доктор): *хвойные деревья* – «лелка» (елка), *кастрюля* – «миска»; *стирает* – «моет» и т. п.

Речь детей с ОНР отличается не только недостаточной сформированностью смыслового значения слов, обозначающих действия, но и малым количеством слов, выражающих признаки предмета по форме, цвету, материалу; ограничен и однообразен словарь, отражающий свойства действия; редко употребляются союзы и частицы. Притяжательные местоимения осмысливаются детьми не как указатели на принадлежность кому-либо, а как собственное имя или как обозначение животного: такие слова, как *мамин*, *колин*, *лисий*, они относят к именам существительным.

Л. Ф. Спинова (2004) указывает на распространенность и стойкость ошибок и замен, обусловленных лексико-грамматическим сходством слов прежде всего по их составу (*набирали* вместо «собирали», *прошивает* вместо «пришивает»).

Низкий уровень практического владения словообразовательным анализом, отсутствие четкого различия морфем по значению – вот основные причины количественной обедненности словаря, ограниченности в самостоятельной семантизации новых слов по их морфемному составу и, в конечном счете, – неправильного понимания и употребления многих слов.

В начальных классах в речи учащихся с ОНР также прослеживается ряд лексико-грамматических ошибок, связанных с выражением числа («глазы» вместо *глаза*, «ножница» вместо *ножницы*), форм глагола («приезжай» вместо *приезжает*, «умыть» вместо *умываться*). Дети пытаются изменять слова по числам, падежам, лицам и по временам, но результаты зачастую оказываются безуспешными.

Важная особенность речевой деятельности младших школьников с ОНР состоит в том, что пассивный словарный запас у них значительно превышает возможности использования слов в активной речи: дети понимают значения встречающихся слов, но не умеют ими свободно пользоваться в самостоятельной речи. Ограниченность активного словарного запаса сказывается и в стремлении одним словом обозначить ряд предметов, близких либо по внешнему сходству, либо по ситуативной обусловленности. Например, у алаликов (при моторной алалии, которая встречается гораздо чаще сенсорной), понимание обращенной к ним речи относительно сохронно, но нередко оно ограничено лишь обиходными ситуациями; дети испытывают трудности при различении единственного и множественного чисел существительных и глаголов, родовых форм глаголов прошедшего времени и т. п. (Филичева Т. Б., 1989).

Вместе с тем в отличие от детей с ОНР 1-го уровня, у которых отсутствует грамматические связи, а предложения состоят из одного – двух слов, и детей с ОНР 2-го уровня с резко выраженным аграмматизмом при двух – трехсловных предложениях, дети с ОНР 3-го уровня располагают фразовой речью, однако при неточном употреблении слов. «В свободных высказываниях дети мало используют прилагательные и наречия, с трудом обра-

зуют новые слова с помощью приставок и суффиксов, ошибочно используют союзы и предлоги, допускают ошибки в согласовании существительного с прилагательным в роде, числе и падеже».⁴

Многие исследователи (Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. Ф. Собатович, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева) указывают на своеобразие речевого развития дизартриков, обусловленное поражением артикуляционного аппарата: позднее начало речи, ограниченный речевой опыт, грубые дефекты произношения, что приводит к недостаточному накоплению словаря и различным замещениям по ситуации, по внешнему сходству (*наперсток* – «палец», *желудь* – «орех», *петля* – «дырка» и т. п.).

Для диагностики речевых нарушений у детей с **церебральным параличом (ДЦП)** важное значение имеет точное знание локализации мозгового поражения (Мастюкова Е. М., 1985).

В сложной структуре нарушений у детей с ДЦП частота речевых расстройств, как отмечают И. Ю. Левченко и О. Г. Приходько (2001), составляет до 80 %. При ДЦП наиболее часто встречается дизартрия, гораздо реже алалия, сочетающаяся с дизартрией.

От степени этих нарушений зависят речевые возможности учащихся.

Важно также учитывать, что динамика речевого развития у детей с ДЦП обусловлена не только тяжестью и характером поражения двигательной сферы, но и состоянием интеллекта ребенка (структурой интеллектуального дефекта). Как известно, речевая деятельность детей развивается и совершенствуется в общении с окружающими людьми на основе возникновения потребности в общении, мотива. Малоподвижный образ жизни ребенка с ДЦП, «урезанный» характер предметно-практической деятельности и в связи с этим ограниченность контактов с внешним миром часто приводят к недоразвитию мотивационной сферы, что отражается на общем развитии речи, в частности это проявляется в ограниченности словарного состава.

Многие исследователи (Малофеев Н. Н., 1985, 1988; Халилова Л. Б., 1984, 1986; Шипицина Л. М., 2004, и др.) описывая специфические особенности усвоения лексической стороны языка младшими школьниками с ДЦП, справедливо подчеркивают, что развитие мышления и обогащение словаря составляют единую проблему в общем развитии детей этой категории.

По данным специалистов, в структуре дефекта у детей с ДЦП значительное место (у 80 % детей) занимают нарушения речи, как фонетические, так и грамматические и лексические. У тех из них, кто обладает достаточно активной речью и не имеет на рушений в произношении и в построении фраз (для большинства детей с ДЦП – 65–85 % – характерны тяжелые дизартрические расстройства), наблюдаются затруднения в понимании смысла и значения употребляемых слов, за многими используемыми словами отсутствуют конкретные представления (Мастюкова Е. М., 1985).

Словарь детей с ДЦП отличается крайней бедностью как по количеству, так и по качеству. Об ограниченности объема свидетельствуют: преобладание коротких простых предложений (их сверстники в общеобразовательной школе в два раза «многословнее» при составлении предложений), преимущественное использование имен существительных, неумение строить развернутые высказывания. Речь учащихся с ДЦП изобилует смысловыми ошибками и не точностями в употреблении слов, они нередко не знают слов, постоянно встречающихся в речевой практике, например: вместо *вытирается* – говорят «одевает полотенце на себя», *пилит дрова* – «режет дрова», *забивает гвоздь* – «бьет гвоздь» и т. п. Плохо дифференцируя лексические единицы по их семантическим признакам, они практически не поль-

⁴ Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Педагогическая помощь детям с нарушениями речи // Специальная педагогика / под ред. Н. М. Мазировой. – М., 2000. – С. 238.

зуются синонимическими и антонимическими средствами языка для более точной передачи мысли.

Ряд авторов (Ипполитова М. В., 1985; Малофеев Н. Н., 1985; Халилова Л. Б., 1984; Шипицына Л. М., 2004) указывают на значительный разрыв у детей данной категории между активным и пассивным словарем, на ограниченное употребление таких частей речи, как прилагательные, местоимения, наречия (последние встречаются у них очень редко); на недостаточную представленность в их речи одной из важнейших грамматических категорий – глагола. Все это, подчеркивает М. В. Ипполитова,⁵ значительно тормозит развитие предикативной функции речи, в целом обедняет высказывания и делает невозможным полноценное обучение детей с ДЦП по программам массовой общеобразовательной школы.

Практические наблюдения и исследования речи (Тригер Р. Д., 1981; Шевченко С. Г., 1999; Цыпина Н. А., 1984 и др.) показывают, что низкая познавательная активность **детей с задержкой психического развития (ЗПР)** приводит к их значительному отставанию от нормы по уровню развития лексического, грамматического и семантического аспектов речи. Недостаточная сформированность всех сторон речи сказывается и на ее словарном составе (Шевченко С. Г., 1999).

В специальной литературе отмечается, что 7-летние дети с ЗПР по развитию речи недостаточно подготовлены к школьному обучению. Ограниченность их знаний и представлений об окружающем мире в совокупности со сниженной познавательной и речевой активностью ведет к количественной и качественной обедненности словарного запаса. В самостоятельной речи они чаще всего пользуются небольшим кругом стереотипно повторяемых слов, проявляя при этом определенную инертность в их отборе (Скиотис Е. И., 1966).

Для младших школьников с ЗПР характерны не только незначительный объем употребляемых слов, но и своеобразие словарного запаса, которое заключается в том, что дети не чувствуют семантической значимости однородных слов и смешивают их по ситуативной близости. В свою очередь это приводит к неадекватному их использованию. Так, они говорят, что «избы сделаны из дубин», «из деревяшек»; лестницу называют «ступеньками» и т. п.⁶

Учащиеся II–IV классов затрудняются в усвоении форм множественного числа существительных, в образовании существительных с абстрактным значением, в употреблении притяжательных прилагательных. Они отстают от нормально развивающихся сверстников по объему используемых прилагательных, своеобразно применяют глаголы, тесно связывая их со словами, обозначающими предметы и признаки (например, *пришла зима* – «пришла снежная»), что отражает наглядно воспринимаемое единство предмета и действия.

Качественные особенности словарного запаса учащихся с ЗПР сказываются и в том, что они не опознают предъявляемые им существительные, обозначающие собирательные или абстрактные понятия (*отряд, труд, лень*); большинство детей путают существительные с глаголами, с прилагательными и местоимениями, а глаголы – с существительными и прилагательными. Младшие школьники с ЗПР испытывают значительные трудности в понимании общеупотребительных слов и словосочетаний, которые относятся к отдаленному от них миру повседневной жизни. В этих случаях, контекст не помогает им в осмыслении слов и словосочетаний из-за характерного для этих детей неумения самостоятельно выделять и усваивать заключенную в нем информацию о значении встречающихся слов (Тригер Р. Д., 1984).

Умственно отсталые дети, даже не имеющие ни повреждений слуха, ни резких аномалий в строении речевых органов, по данным многих исследователей (Занков Л. В., 1935;

⁵ Ипполитова М. В., Мاستюкова Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. – М., 1985. – С. 148.

⁶ См.: Тригер Р. Д. Обучение русскому языку // Обучение детей с задержкой психического развития. – М., 1981. – С. 80.

Певзнер М. С., 1959; Петрова В. Г., 1971, 1977; Рубинштейн С. Я., 1970; Феофанов М. И., 1955; и др.) овладевают речью значительно позже нормально развивающихся сверстников. При поступлении в школу, т. е. к 7 годам, у них слабо развита разговорно-бытовая речь, резко проявляется недостаточное усвоение семантической стороны языка, в том числе значений слов. Как отмечает С. Я. Рубинштейн (1970), они неполноценно пользуются даже имеющимся у них словарем, так как многие употребляемые ими слова не соответствуют их действительному значению.

Из-за общего недоразвития психики процессы и расширения словаря, и формирования грамматического строя речи протекают у них медленно и ущербно. Весьма часто дети не знают названий, казалось бы, знакомых им предметов, например, перчаток, будильника и т. д.; затрудняются в обозначении действий с предметами; даже в старших классах мало пользуются прилагательными, наречиями, союзами.

Е. И. Липецкая (1985) подчеркивает ограниченность запаса слов у учеников начальных классов вспомогательной школы и не всегда точное их употребление. У детей происходит механическое накопление слов, не повышается уровень обобщений, преобладают ассоциативные речевые потоки, не связанные с реальными ситуациями, обнаруживается расхождение между активным и пассивным словарями. Наибольшие сложности у детей с интеллектуальной недостаточностью возникают при усвоении и использовании приставочных глаголов, например, таких, как *пришел, перешел, зашел* и т. п.⁷

Ограниченность словарного запаса сказывается и в неумении заменять незнакомые названия воспринимаемых предметов другим словом или сочетанием слов (например, *груша* – «это то, что растет на дереве»), в неточном («твердый» вместо *упругий*, «собирает» вместо *подбирает*), неадекватном («нашла» вместо *снесла*, «рыжий» вместо *серый*) использовании слов, в частой замене названий конкретных действий общим шаблонным глаголом *делают*.⁸

Смысл, в котором умственно отсталые школьники употребляют слова, отличается неопределенностью, расплывчатостью, нечетким разграничением их значений. Так, одними и теми же словами они могут обозначать не только однородные, но и совершенно иные предметы, на пример: клюв птицы называют «носом», шляпу – «шапкой» и т. п. В основе этого своеобразия лежит выделение чисто внешних, случайных признаков. Такое «обобщенное», а по сути, недифференцированное употребление слов проявляется и при назывании свойств и признаков предметов.

Для речи младших умственно отсталых школьников также характерно неумелое пользование словами различной степени общности: с одной стороны, они почти не употребляют родовые понятия типа *мебель, головной убор, посуда* и т. п. (вместо них предпочитают называть конкретные предметы – *стул, стол, чашка* и т. п., часто обозначают и шапку, и шляпу, и фуражку одним словом *шапка*); с другой стороны, без уточнения обозначают разные предметы одним словом, например «куст»: это у них может быть и сирень, и акация. Дело в том, что понятия, которыми они владеют, довольно аморфны, и в речи получают отражение лишь конкретные предметы, явления или их свойства.

Большую часть словарного запаса учащихся вспомогательной школы составляет пассивный словарь, который очень медленно переходит в активный. Такой разрыв – резкое преобладание пассивного словаря над активным – сохраняется достаточно долго.

Ребенок, имеющий **нарушения зрения (слепой и слабовидящий)**, практически овладевает словарным запасом в процессе общения так же, как и его нормально развивающиеся сверстники. Дети с нарушениями зрения без труда усваивают как структурные элементы

⁷ См.: Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М., 1977. – С. 20–25.

⁸ См.: Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж. И. Шиф. – М., 1980. – С. 88–89.

слов, так и те смысловые оттенки, которые они вносят в слова; легко определяя, какие из них отражают названия предметов или их качеств, а какие – названия действий.

Слепой (слабовидящий) ребенок свободно ориентируется в окружающей речевой среде, успешно овладевает разными формами речи. К моменту поступления в школу он располагает достаточным по объему словарем, правильно пользуется грамматическим строем речи.

Тем не менее ученые, изучающие особенности речи незрячих детей (Н. С. Кос тючок, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева) свидетельствуют о том, что рост словаря у них часто опережает накопление конкретных представлений. При ограниченности чувственного опыта слепому ребенку трудно выделять в процессе восприятия некоторые существенные признаки окружающих предметов и явлений. Поэтому основной проблемой речевого развития слепых детей становится отсутствие или обедненность предметных представлений.

Речь слепого или слабовидящего учащегося, формирующаяся в ходе общения с людьми и в процессе специфических для них действий с окружающими предметами, имеет свои особенности: изменяется темп ее развития, нарушается словарно-семантическая ее сторона, появляется «формализм», накапливается значительное количество слов, не связанных с конкретным содержанием (Солнцева Л. И., 2000). В ряде случаев при обозначении, например, цвета, в представлениях слепых происходит неизбежный разрыв между словом и образом, что затрудняет выделение существенных свойств и качеств предметов.

В связи с этим в процессе обучения необходимо вести работу по накоплению разнообразных представлений. Лишь «при достижении относительного соответствия между запасом слов и образом предметов начинается правильное развитие слепых детей».⁹

Многие исследователи отмечают, что у слепых младших школьников активный словарь богаче, чем у зрячих сверстников, поскольку у первых запас слов преобладает над запасом представлений (Костючек Н. С., 1955).

Таким образом, слепые дети овладевают значением слов в основном так же, как и зрячие, т. е. в соответствии с уровнем развития их представлений и возрастными особенностями. Хотя при этом большое количество слов запоминается и воспроизводится ими вне связи с конкретными представлениями, особенно с теми, которые обладают зрительно воспринимаемыми качествами.

У детей, страдающих аутистическими расстройствами, наблюдается обширный спектр речевых нарушений. При этом дети с тяжелыми формами аутизма располагают лишь отдельными словами и фразами, у них нарушены и семантика слов, и грамматический строй речи.¹⁰

Подводя общие итоги рассмотрения особенностей развития речи младших школьников с различными отклонениями в развитии, подчеркнем, что количественный аспект словарного запаса во всех случаях служит важным критерием готовности ребенка к обучению. Но именно лексический запас и в первую очередь его объем так или иначе страдают у детей, имеющих проблемы в развитии (за исключением детей с нарушениями зрения), что отрицательно сказывается как на возможностях понимания речи окружающих, так и на полноценном ее продуцировании. И, как мы уже отмечали, отклонения от нормы в развитии речи выражаются не только в бедности словаря, но и в неадекватном его употреблении.

Характеризуя словарный запас учащихся с отклонениями в развитии, следует указать не только на его количественную ограниченность (исключение составляют слепые и слабовидящие школьники), в частности на редкое употребление глаголов, прилагательных, наречий, союзов, но и на его качественное своеобразие, что выражается в преобладании слов,

⁹ Костючек Н. С. Развитие речи учащихся школ слепых (I–V классы). – М., 1967. – С. 100.

¹⁰ См.: Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. – М., 1997.

обозначающих конкретные предметы и действия, связанные с ближайшим окружением и удовлетворением непосредственных потребностей, в недостаточном количестве обобщающих слов, а также слов, имеющих собирательное или абстрактное значение. Как правило, дети затрудняются при необходимости образования новых слов с помощью приставок и суффиксов, часто понимают их неправильно.

Многолетние наблюдения специальных педагогов и ученых показывают, что для детей, имеющих системные нарушения речи (глухих, слабослышащих, алаликов, дизартриков), характерен низкий уровень сформированности навыков пользования глагольной лексикой, в частности значительно ограничен объем семантических полей глаголов,¹¹ снижены возможности спонтанного владения их семантикой. Это объясняется тем, что глагол как часть речи выполняет не только номинативную функцию, но и важную в синтаксическом отношении предикативную функцию, определяющую структуру предложения и нередко несущую основную смысловую нагрузку.

Понимание и использование прилагательных и наречий способствуют более глубокому познанию предмета и его действия, осознанию их качественной характеристики. Для большинства детей с отклонениями в развитии, особенно при поступлении в школу, большие трудности представляет именно обозначение качеств и свойств предметов или явлений, нахождение нужных для этого слов.

Отмеченные в речи детей с ограниченными возможностями смысловые замещения находятся в тесной связи с общим уровнем их речевой деятельности. Недостаточность речевого развития отражается на понимании речи окружающих, ограничивает способности ребенка в выборе слов для собственного высказывания, для обозначения тех или иных предметов или действий.

При поступлении в специальную школу большинство детей рассмотренных нами категорий (за исключением слепых и слабовидящих) отличаются низкой речевой активностью, затруднениями в различении и понимании морфемного состава слов при раскрытии их значений, неумением использовать контекст и в связи с этим недостаточным пониманием содержания текстов в целом.

Естественно, все они на первоначальном этапе нуждаются в формирующем обучении и прежде всего в обретении и накоплении базисной лексики в составе простейших синтаксических структур – словосочетаний, простых предложений, связной речи, состоящей из двух-четырех фраз.

Речевое недоразвитие (у некоторых детей весьма значительное) в ходе коррекционной работы постепенно компенсируется: учащиеся овладевают базисной лексикой и грамматическими средствами ее оформления. Это, уже после двух-трех лет обучения, позволяет значительно расширить кругозор учащихся, и приступить ко второму этапу – коррекционно-развивающему обучению, подготавливающему возможность перехода некоторых детей в общеобразовательные школы в рамках интегрированного образования.

Однако большинство младших школьников с отклонениями в развитии даже после трех—четырех лет специального обучения находятся на весьма различающихся уровнях речевого развития. Нередко этот уровень настолько низок, что они продолжают испытывать трудности как в понимании и осмыслении текстов учебников, так и в оформлении собственной речи, о чем свидетельствуют многочисленные лексические и грамматические ошибки, а также неумение связно и правильно выражать свои мысли.

Причин для такого положения немало – это и характер дефекта, и ограниченность речевого опыта, и, наконец, продолжительность и эффективность коррекционного воздействия.

¹¹ Под семантическим полем в лингвистике понимается совокупность слов и выражений, составляющих тематический ряд, который в данном случае связан с категориальным значением глаголов.

Но все указанные причины имеют общее следствие – недостаточную сформированность речевых навыков и умений. При этом взаимосвязь и взаимовлияние разных видов речевой деятельности, степень их сформированности у учащихся с различными отклонениями в развитии даже при завершении начального обучения неодинаковы, что существенно влияет на готовность школьников к следующему этапу обучения.

Известно, что не только усвоение курса родного языка, но и познавательная деятельность в целом, овладение коммуникативными навыками и, как следствие, общее всестороннее развитие во многом зависят от уровня практического пользования речью, располагающей достаточным словарным запасом и построенной в соответствии с грамматическими нормами языка.

Работа по коррекции речевой деятельности учащихся в каждом коррекционном учреждении имеет свою специфику, учитывающую особенности и речевого, и общего развития детей, и те отклонения от нормы, которые характерны для каждой категории ограниченных возможностей.

Практика обучения школьников с отклонениями в развитии и многие исследования свидетельствуют о том, что их словарный запас, как правило, ограничен количественно, неточен и беден по составу (мало прилагательных и наречий, почти полностью отсутствуют деепричастия, причастия, отглагольные существительные, редко используются слова, имеющие собирательное или абстрактное значение; дети затрудняются в определении и словесном отражении физических, эмоциональных или нравственных состояний людей).

Так, для детей с ЗПР, оканчивающих начальную школу, характерны бедность и неточность словаря, недостаточная дифференцированность слов по их семантике, повторение и неадекватное использование одних и тех же слов, преобладание в речи существительных, глаголов, личных и притяжательных местоимений (Мальцева Е. В., 1990; Тригер Р. Д., 1987; Шевченко С. Г., 1976, 1994; Яссман Л. В., 1976). Низкий уровень понимания морфемного состава слова приводит к неумению распознавать его семантику по значимым словообразовательным компонентам. Кроме того, дети плохо владеют такими средствами языка, как антонимы и синонимы.

Учащиеся с ДЦП к окончанию начальной школы (Малофеев Н. Н., 1982, 1985; Халилова Л. Б., 1984, 1986; Шипицына Л. М., 2004) располагают весьма ограниченными лексическими возможностями, что сказывается не только в бедности словаря, но и медленном его по полнении, проявляется в незнании точных значений слов, в смешении близких по смыслу лексем, в неумении устанавливать смысловое тождество или различие, в нарушениях норм лексической сочетаемости (Халилова Л. Б., 1986).

Затруднения в использовании словарного запаса у детей рассматриваемых нами категорий к концу обучения в начальной школе имеют и общие черты, и определенное своеобразие. Так, у учащихся с ОНР, наряду с весьма ограниченным запасом слов отмечаются грубые нарушения как обозначающей, так и обобщающей функций слова (Спирова Л. Ф., 1979, 2004), что проявляется в различных замещениях: названия признаков они подменяют названиями предметов (вместо *железный* – «железо»), используют слова, близкие по смыслу (вместо *кузов* – «машина»). Понимая общее значение слова, владея основным вещественным значением корня, дети с ОНР не различают те изменения, которые привносятся в значения слов приставками и суффиксами (для них типичны такие, например, ошибки: «заземлился» вместо *приземлился*, «прошивает пуговицу» вместо *пришивает пуговицу* и т. п.). Л. Ф. Спирова (2004) особо подчеркивает стойкость смешения морфем, их недифференцированное использование, не мотивированное текстом.

Даже в III–IV классах учащимся с ОНР свойственно единообразное понимание значения слова: они склонны использовать слова в прямом значении только в одном контексте, например, слово *густой* лишь в сочетании «густой лес» (но не *густая каша*, которая

одновременно может быть сладкой, вкусной, манной и т. п.); *глухой* лишь в сочетании «глухой чело век, старик» (но не *глухой переулоч, глухой голос*). Большинство из них продолжают затрудняться в подборе слов, противоположных или сходных по значению. Так, в III–IV классах правильный выбор слов-антонимов (к словам *легкий, прозрачный, открывать, говорить, сверху* и др.) составил не более 55 %. Процесс поиска синонимов (антонимов) ведется бессистемно, без соотнесения со словом-стимулом. В IV классе наряду с правильным использованием синонимов наблюдались случаи (60 %) их неверного употребления (например, «трудный чемодан» вместо *тяжелый чемодан*, «тяжелая задача» вместо *трудная задача*, «жаркий чай» вместо *горячий чай* и др.).

В отечественной специальной педагогике наиболее полно, с охватом учащихся не только начального звена, но и последующих ступеней обучения исследованы речевые возможности глухих и слабослышащих детей (Р. М. Боскис, И. М. Гилевич, А. Г. Зикеев, С. А. Зыков, И. В. Колтуненко, К. Г. Коровин, Л. П. Носкова, Т. В. Розанова, Ж. И. Шиф и др.).

Практика обучения детей с нарушениями слуха и исследования, связанные с выявлением особенностей их речевого развития показывают, что наряду с ограниченным словарным запасом для этих учащихся характерны (в большей степени, чем для школьников других рассмотренных категорий) различные замещения по смыслу. Так, у глухих и слабослышащих и на последующих ступенях обучения нередко встречаются смешения на основе семантической смежности (например, «смотрят» вместо *видят*); неправомерное расширение значения или совмещение в одном слове разных значений (например, «откуда» вместо *откуда-то*, «догоняла» вместо *бросилась*). Нередко наблюдаются: смешения частей речи, неправильное использование приставок и суффиксов, введение лишних приставок (например, вместо *показал* – «доказал», «перешел дождь» вместо *прошел дождь*, «в палатке» вместо *в палате*, «споскользнулся» вместо *поскользнулся* и др.) (К. Г. Коровин, 1981).

Учащиеся с нарушениями слуха, даже завершившие начальное образование, проявляют беспомощность при выполнении заданий типа: найти слова, близкие по смыслу; заменить слово его определением или перифразой (например, *желудь* – *плод дуба* или *то, что растет на дубе*).

Для них типичны нарушения в семантике глаголов, особенно при употреблении видо-временных их форм (например, «передвигали шкаф» вместо *передвинули шкаф*, «читал книгу» вместо *прочитал книгу* и т. п.). Правда, искажение отдельных слов может не влиять на передачу информации: контекст и речевая ситуация часто позволяют воспринимающему восстановить их семантику.

Более значительную роль играют затруднения учащихся с ограниченными возможностями к концу специального начального обучения в овладении грамматически правильной речью, т. е. речью, соответствующей грамматическим закономерностям и современным нормам языка.

По данным многих методистов-дефектологов (Гилевич И. М., 1988; Коровина К. Г., 1982; Спировой Л. Ф., 1985, 2004; Тригер Р. Д., 1987, 1991; Яссман Л. В., 1976), по мере завершения коррекционного курса обучения в начальных классах у детей с отклонениями в развитии наблюдается положительная тенденция к уменьшению в их речи существительных и глаголов и увеличению числа прилагательных, наречий и местоимений. Вместе с тем даже при переходе в классы 2-й ступени в устной и письменной речи учащихся отсутствуют причастия и деепричастия (по данным И. М. Гилевич, они появляются в речи слабослышащих лишь к завершению 2-й ступени обучения – с началом изучения синтаксиса).

Недостаточная сформированность грамматического строя выражается прежде всего в наличии морфолого-синтаксических ошибок. Классифицировать подобные ошибки можно по-разному, но большинство исследователей выделяют три группы: 1) ошибки в формообразовании, связанные с недифференцированным использованием падежных окончаний суще-

ствительных по родовой принадлежности, по типу склонения и по отнесению к разряду одушевленности и с употреблением видовременных и залоговых форм глаголов; 2) ошибочные замены одних частей речи другими, взаимозамены слов, относящихся к разным лексико-семантическим разрядам внутри данной части речи; 3) ошибки в согласовании и управлении в синтаксических структурах.

Отсутствие устойчивых грамматических умений характерно и для многих учащихся с ЗПР, оканчивающих начальную школу (Рахмакова Г. Н., 1987, 1991; Триггер Р. Д., 1987; Шевченко С. Г., 1994; Яссман Л. В., 1976). На фоне недостаточной сформированности структуры простого предложения, примитивности грамматических конструкций у них наблюдаются ошибки в предложно-падежном управлении, в согласовании существительных с прилагательными (типа «лебеда разбудила шум волн», «была жаркая лето»).

По данным Е. В. Мальцевой (1990), до 40 % детей с ЗПР в III–IV классах имеют те или иные дефекты речи, 22,5 % этих учеников помимо нарушений звуковой стороны свойственны отклонения в лексико-грамматическом оформлении. Речевое развитие детей с ЗПР отличается ограниченным кругом используемых частей речи (в основном существительных, глаголов, личных местоимений), затруднениями в словообразовании, аграмматизмами. Исследователи (Рахмакова Г. Н., 1991; Триггер Р. Д., 1987; Яссман Л. В., 1976) сходятся во мнении, что учащиеся с ЗПР, оканчивающие начальную школу, практически владеют грамматическим строем родного языка, однако испытывают при этом определенные трудности, которые выражаются в аграмматизме, в неумении правильно изменять слова и строить предложения, в недопонимании грамматических форм. Они нередко не владеют правильным употреблением грамматических категорий, выделением лексико-грамматических разрядов; в их речи проявляются однозначность в понимании грамматических связей, стереотипность при анализе языкового материала.

На стойкие отклонения детей с ДЦП в усвоении грамматических закономерностей речи указывают многие исследователи. Л. Б. Халилова (1990) отмечает несформированность системных морфологических и словообразовательных представлений, неадекватное употребление синтагматических и парадигматических средств языка. На недостаточное развитие лексико-грамматической стороны речи учащихся, в частности во владении глаголами и их формами, указывает Н. Н. Малофеев (1982, 1985).

Спонтанное речевое развитие у младших школьников с ДЦП (IV–V классы) характеризуется крайне ограниченными навыками практического пользования языковым материалом. И хотя потенциальных возможностей для развития речи и ее коррекции у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата гораздо больше, чем, например, у детей с тяжелыми нарушениями речи или у глухих и слабослышащих, однако эти возможности в полной мере не используются (Л. Б. Халилова, 1990).

Своеобразие в овладении грамматическими закономерностями языка к концу обучения в начальной школе у учащихся с ОНР сохраняется. Работы Р. Е. Левиной, Н. А. Никшиной, Е. Ф. Собонович, Л. Ф. Спириной свидетельствуют о наличии в их активной речи многообразных аграмматизмов. И хотя к III–IV классам объем продуцируемых ими простых предложений увеличивается, число грамматических ошибок не уменьшается. Л. Ф. Спириной (2003) считает, что наибольшие затруднения у них вызывают согласование прилагательных с существительными, управление при использовании предложно-падежных конструкций: к IV классу их становится меньше, однако встречаются они достаточно часто.

Е. Ф. Собонович (2003), подтверждая, что к окончанию начальной школы дети с моторной алалией постепенно овладевают грамматическими значениями падежей, их внешним оформлением, тем не менее констатирует, что они часто путают падежные окончания, ошибаются в употреблении форм множественного числа существительных, глагольных форм («стулы» вместо *стулья*, «собака укусилась» вместо *укусила* и др.).

В специальной педагогике достаточно полно изучен грамматический строй речи слабослышащих учащихся не только начального, но и среднего звена обучения. Прежде всего следует упомянуть исследования К. Г. Коровина (1981, 1982), И. М. Гилевич (1987, 1988), С. В. Сацевича (1996), И. А. Шаповал (1991). Авторы довольно подробно описали различные уровни практического владения слабослышащими учащимися грамматическими закономерностями родного языка. Преобладающими в речи слабослышащих они считают морфологические ошибки, выражающиеся в смешении частей речи, оформлении связей при согласовании и управлении, например, смешение форм винительного и предложного падежей («жил в деревню»), в неправильном выражении глагольных форм (числа, рода, вида, залога, например, «разбежали по полю», «умываться мальчики»); в смешении предлогов, их пропуске.

Во многих исследованиях указывается на наличие у слабослышащих учащихся среднего звена нарушений стилистического оформления предложений – ограниченной или избыточной лексической их наполняемости (незавершенные сравнения, акценты и определения, различного рода тавтологии).

К. Г. Коровин (1982) отмечает, что ученики IV–VI классов часто смешивают производные слова с исходными, от которых они образованы, искажая деривационные значения слов; пропускают приставки или, наоборот, используют лишние. При грамматическом оформлении происходит смешение словоформ в глагольных сочетаниях с существительными; наблюдаются ошибки в употреблении числа у существительных, неустойчивое владение признаками видовых форм глаголов, смешения форм залога и др.

Исследования К. Г. Коровина (1982), И. М. Гилевич (1988), С. В. Сацевича (1996), И. А. Шаповал (1991) указывают на недостаточную сформированность грамматических навыков и умений у слабослышащих учащихся, как оканчивающих начальную школу, так и в более старших классах. Проявляется это прежде всего при конструировании словосочетаний и предложений в связном тексте.

Затруднения, столь характерные для слабослышащих учащихся при овладении грамматическими обобщениями, в равной степени могут быть отнесены и к глухим школьникам, завершающим начальное образование. И. В. Колтуненко (1984), изучая письменную речь глухих восьмиклассников, в качестве основного отклонения отмечает аграмматизмы, которые не удается преодолеть даже на протяжении 2-й ступени обучения. А после начального образования глухие дети не умеют правильно использовать словоформы, связанные с управлением и согласованием, что в большинстве случаев оказывается следствием ошибочного определения рода, смешения форм одушевленных и неодушевленных существительных; недифференцированного использования видовых форм глагола.

А. Г. Зикеев (1981, 1986, 1997), И. В. Колтуненко (1984, 1986), Л. П. Носкова (1978, 1994) подчеркивают, что низкий уровень владения языковыми обобщениями сказывается и в грамматическом оформлении, и в структурно-стилистической организации отдельных предложений, и всего связного текста. Для глухих учащихся типично несоответствие знаний по грамматике с реальными практическими речевыми навыками и умениями. Известный сурдопсихолог Ж. И. Шиф указывает на то, что глухие дети упрощают грамматический строй языка в период его усвоения. Проявляется это в том, что в собственной речи они пользуются более ограниченным количеством грамматических средств, чем те, которые им уже известны.¹²

Стремление к упрощению грамматического строя языка выражается и в «приближенном» грамматическом оформлении речи, что нередко сопровождается ошибками в сочетаемости приставочных глаголов с предлогами и именами существительными: неправильным

¹² См.: Шиф Ж. И. Овладение грамматическим строем языка // Психология глухих детей. – М., 1971. – С. 299–300.

использованием или пропуском предлогов, употреблением не тех форм окончаний, которых требуют глаголы и предлоги и т. п.

Знакомясь с предлогами еще в начальных классах, глухие старшекласники продолжают затрудняться в пользовании ими в силу их многозначности: один и тот же предлог может выражать и конкретное, и очень относительное, и условное значения (*на столе, на днях, на радостях*).

Своеобразие усвоения глухими учащимися грамматического строя языка не исключает того общего, что наблюдается у них и у школьников с другими отклонениями в развитии. Исследования, посвященные особенностям речевой деятельности учащихся начальных классов специальных (коррекционных) учреждений, а также наблюдения практиков приводят к выводу, что при всем многообразии нарушений, характерных для младших школьников с ограниченными возможностями, можно обнаружить немало общих черт и закономерностей, свойственных всем им, которые мешают правильно и однозначно интерпретировать их высказывания. Эти отклонения выражаются в виде значительных фонетических искажений слов, подмене одних понятий другими, неправильном использовании многозначных слов. Для их высказываний показательны нарушения связи в речевой цепи, синтаксические отклонения на уровне словосочетания, предложения или текста. Значительное место среди отклонений от нормы занимают ошибки в согласовании и управлении, в построении структуры предложения.

Познание окружающего мира в сложной взаимосвязи и взаимообусловленности его явлений, понимание причин тех или иных событий или поступков, достигаемое благодаря различным мыслительным операциям, – все это невозможно без отражения их содержания в языке.

Развитие и совершенствование познавательной деятельности учащихся с ограниченными возможностями, ее усложнение и углубление требуют освоения разнообразных и более точных средств выражения мысли. При этом неизбежно необходимы и увеличение объемов высказываний, и усложнение структуры фраз – употребление сложных предложений, позволяющих передавать присоединение и сопоставление событий, причинно-следственные, целевые, условные и другие зависимости.

Только овладев структурными элементами сложного предложения, в частности, освоив значение основных союзов, ребенок сможет осмысливать и абстрагировать отношения между предметами и явлениями, более глубоко вскрывать существенные объективные зависимости между вещами и субъектами, анализировать поступки людей. Усвоение языковых способов выражения логико-грамматических отношений (с помощью союзных синтаксических конструкций) знаменует новую ступень в развитии познавательной деятельности ребенка – переход от констатации явления к раскрытию его сущности, его связей с другими явлениями.

Как показывают исследования А. Н. Гвоздева (1961), М. И. Феофанова (1965), В. И. Ядэшко (1966), сложные синтаксические конструкции появляются в устной речи нормально развивающихся детей относительно рано и быстро получают значительное распространение. Уже у 5-летнего ребенка до 11 % используемых предложений являются сложными (В. И. Ядэшко). К 6–7 годам в его устной речи сложные предложения составляют до 26–27 %, среди них более половины – сложноподчиненные (М. И. Феофанов).

Относительно широкое употребление нормально развивающимися младшими школьниками сложных предложений в письменной речи свидетельствует о достаточно высоком и осознанном уровне владения структурой сложного предложения. М. Р. Львов (1974), выявляет в самостоятельной письменной речи учеников III класса общеобразовательной школы до 19,1 % сложных предложений от их общего числа. Среди них около половины составляют сложноподчиненные предложения, к V классу их количество достигает 50 %, а к X превы-

шает 61 %. По частоте использования в речи учащихся массовых школ сложноподчиненные предложения имеют отчетливо выраженную тенденцию к увеличению от класса к классу (в среднем на 2,5 % каждый год, начиная с III класса); число сложносочиненных предложений снижается – с 38,9 % в III классе до 25,3 % в V и 18,4 % – в X.¹³

Приведенные данные показывают высокий процент использования сложных предложений нормально развивающимися детьми, поступающими в школу, как в устной, так и в письменной речи.

Иная картина наблюдается у учащихся с отклонениями в развитии, даже после того, как они проучились в школе несколько лет, о чем свидетельствуют многочисленные исследования отечественных дефектологов (Р. М. Боскис, А. Г. Зикеева, К. Г. Коровина, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Г. Н. Рахмаковой, Р. Д. Тригер, Л. Ф. Спириной и др.). При поступлении в специальные коррекционные учреждения у большинства детей с отклонениями в развитии выявляются не только значительные искажения звукового состава слов, ограниченный лексический запас, грубые нарушения грамматических связей между словами, но и неправильное синтаксическое оформление устной, а позже и письменной речи. Даже дети с ЗПР, имеющие относительно благополучный уровень речевого развития, на начальном этапе обучения испытывают большие трудности в построении сложных логико-грамматических конструкций, отражающих причинно-следственные, временные и другие смысловые отношения. Это находит свое отражение в однотипности и примитивности средств связи, в бедности общего оформления речи, выражающейся, как правило, не только в полном отсутствии подчинительных конструкций, но и в хаотичности, фрагментарности, разорванности связных высказываний.

Так, по данным Г. Н. Рахмаковой (1991), учащиеся с ЗПР второго года обучения употребляют сложные предложения в письменной речи только в единичных случаях (лишь 4,4 % от общего числа предложений против 17,5 % у учеников массовых школ). Кроме того, в основном это сложносочиненные предложения с соединительной связью, в то время как в сочинениях из массовой школы больше трети сложных предложений составляют сложноподчиненные. Своеобразие построения сложных предложений проявляется и в неправильном их членении (отделении главного предложения от придаточного), и в слиянии нескольких сложных предложений в одно, и в неоправданном присоединении к ним простых предложений (например: «Когда в автобус вошла пожилая женщина, Оля и Таня сидели. Оля встала, а Таня сидела»).

В сложноподчиненных предложениях у учащихся с ЗПР даже в IV классе, т. е. при переходе к 2-й ступени обучения, обнаруживаются значительное число аграмматизмов и различные отклонения на уровне как словосочетаний, так и предложений (Лалаева Р. И., 1992), в том числе пропуски членов предложения в главной или придаточной части, отсутствие союза или союзного слова, их смешение, несогласованное использование видовых форм глагола в главном и придаточном предложениях. Такие ошибки часто ведут к изменению смысла высказывания и, в свою очередь, к неточному их пониманию собеседником.

Даже в III–IV классах дети с ЗПР затрудняются в использовании определительных, сравнительных, условных и других придаточных предложений, выражающих достаточно сложные смысловые отношения. Слова, имеющие отвлеченное значение (и в первую очередь союзы), представлены в их лексике в незначительном количестве, за исключением соединительного союза *и* и противительного *а*. Неудовлетворительное состояние речи младших школьников с ЗПР, в частности слабое владение сложными предложениями, в определенной степени влияет на их познавательную активность и становится одним из показателей

¹³ См.: Львов М. Р. Тенденции употребления сложноподчиненных предложений в письменной речи учащихся средней школы // Исследования по развитию связной речи учащихся. – М., 1974.

недостаточной сформированности основных мыслительных процессов и примитивности их связной речи (Триггер Р. Д., 1987; Рахмакова Г. Н., 1987; Слепович Е. С., 1989).

В исследованиях, посвященных речевому развитию учащихся с ДЦП (Халилова Л. Б., 1989), отмечено, что они редко используют в своих письменных работах сложноподчиненные предложения (лишь в 30 % случаев). Чаще всего это сложноподчиненные предложения с придаточными изъяснительными и временными (с союзом *когда*); придаточные определительные, цели, места, условия встречаются только у немногих учеников.

В течение первых двух лет обучения дети с ДЦП в письменных работах переходят от двух-трехсловных предложений к четырем – и пятисловным, от простых нераспространенных к простым распространенным и даже сложным предложениям (Ипполитова М. В., 1989; Шипицына Л. М., 2004). Однако сложноподчиненные предложения, хотя и встречаются в их речи уже со II–III классов, но конструкции их примитивны. Обычно они состоят из двух простых нераспространенных предложений или предложений, включающих небольшое число второстепенных членов, при этом союзный компонент чаще всего отсутствует (например, «Взял зонт, пошел дождь», «Приду домой, приму душ»). Из сложноподчиненных предложений для учащихся с ДЦП III–IV классов наиболее типичны с союзами *чтобы* и *когда*; обнаруживаются единичные случаи употребления сложных предложений с придаточными причины и места, крайне редко – придаточные определительные, присоединяемые к главному предложению через союзное слово *который*. Сложные предложения с придаточными условия, цели, сравнения в письменной речи младших школьников с ДЦП практически отсутствуют.

Упомянутые авторы указывают, что для письменных работ учащихся с ДЦП (так же, как и детей с ЗПР), характерно использование бессоюзных предложений типа «Закончу школу, пойду работать», т. е. тех, которые скорее свойственны устной речи, так как связующим звеном в них служат не средства грамматической связи, а интонации. М. Б. Ипполитова (1989) считает, что использование в письменной речи бессоюзных предложений свидетельствует о недостаточном осознании смысловых отношений, выражаемых с помощью союзов и союзных слов и составляющих основу для передачи содержательной информации.

Анализируя письменную речь младших школьников с ОНР, Л. Ф. Спирина выделяет в качестве показателя уровня речевого развития этих учащихся рост числа слов в предложениях. Если в I классе большинство предложений (62 %) состоит из двух—трех слов и лишь 9 % из шести—семи, то к IV классу уже 39 % предложений содержат не менее четырех—пяти слов, а 25 % – шесть—семь. Во II классе появляются некоторые виды сложноподчиненных предложений, отражающих временную последовательность (союз *когда*), причинную зависимость (*потому что*), целевую направленность (*чтобы*). Например: «Школа вешает флаги, когда праздник», «Еще погода бывает пасмурной, потому что на улице идет дождь», «Журавль принес рыбу, чтобы накормить журавлят». В III–IV классах число сложноподчиненных предложений в самостоятельной речи учащихся с ОНР увеличивается в три раза; чаще всего это придаточные времени, причины и цели; почти совсем отсутствуют придаточные сравнительные, определительные, условия, уступки.

Однако в большинстве таких предложений допускаются разнообразные ошибки: пропуски союза или союзного слова, неправильное их употребление, неоправданные взаимозамены. Из грубых ошибок следует упомянуть нарушения структуры предложения: отсутствие главного предложения, пропуск отдельных членов – подлежащего, дополнений, нарушение логической связи между главным и придаточным предложением (например: «Слон носит хоботом дрова, потому что он живет в лесу», «Дует ветер, потому что ветки на дереве качаются»). При увеличении объема и усложнении структуры фразы резко увеличивается число случаев неправильного построения, а также грамматических и логических ошибок.

В исследовании В. К. Воробьевой (1975) отмечено, что к III–IV классам у моторных алаликов появляются сложноподчиненные предложения, отражающие причинно-следственные и временные связи. Е. Ф. Собонович (2003), характеризуя возрастающую степень компенсированности речи учащихся с моторной алалией к III–V классам, их способность к установлению причинно-следственных связей на основе элементарных языковых средств, тем не менее, указывает на много численные ошибки при построении синтаксических единиц различной сложности. Е. Ф. Собонович, Г. В. Чиркина и другие исследователи речи учащихся с ОНР подчеркивают, что диспропорция в формировании лексической и синтаксической систем приводит к более позднему усвоению структуры сложных предложений, даже при наличии достаточного словарного запаса.

Нарушения речи наиболее ярко выражены при врожденном или возникшем в период формирования речи дефекте слуха. Так, у поступающих в школу глухих и слабослышащих детей можно наблюдать либо полное отсутствие самостоятельной речи (у первых), либо чрезвычайно широкий диапазон нарушений всех ее аспектов (звукового строя, лексической и грамматической системы – у вторых). В ряде исследований (Р. М. Боскис, А. Г. Зикеев, К. В. Комаров, К. Г. Коровин и др.) констатировано, что к началу обучения часть слабослышащих детей (обычно это учащиеся 2-го отделения), имеющих незначительный, но самостоятельно приобретенный словарный запас при отсутствии фразовой речи, по своему речевому уровню приближаются к глухим детям; других, обладающих более обширным словарем при незначительных отклонениях в грамматическом строе (учащиеся 1-го отделения), можно сравнить по внешним речевым возможностям с детьми иных категорий, в частности с учащимися с ЗПР, с ДЦП, многие из которых также располагают ограниченными речевыми возможностями.

Детей с нарушениями слуха, поступающих в специальную школу (слабослышащих 2-го отделения или глухих, даже получивших дошкольную подготовку), отличают не только ограниченность словарного запаса, искажение звукового состава слов, грубые нарушения грамматических связей между словами, но и чрезвычайная элементарность синтаксического оформления.

Как отмечается в исследованиях (Боскис Р. М., 2004; Коровин К. Г., 1950, 1976), в их устной речи преобладают предложения, состоящие из одного—трех слов. В начальный период обучения исходной единицей речевого общения служат слова-предложения, в которых нет четкого членения между словами, обозначающими предмет или действие. У некоторых детей, преимущественно слабо слышащих, можно наблюдать своеобразные двусоставные конструкции из двух—четырех слов, в которых отсутствуют некоторые члены предложения, служебные слова.

Ограниченность словаря, отсутствие таких важных связующих компонентов, как предлоги и союзы, не позволяют учащимся правильно понимать смысл даже простых предложений, осложненных различными оборотами, или сложные предложения и усваивать их в процессе непосредственного общения. Поэтому для речи глухих и слабослышащих детей, даже проучившихся в специальной школе несколько лет, характерно отсутствие сложных, в особенности сложноподчиненных предложений. Проведенный Р. М. Боскис сопоставительный анализ сочинений слабослышащих учеников II–III классов (публикация 2004 г.) и глухих учащихся V–VI классов показал, что в большинстве своем школьники не всегда ясно осознают структуру простого предложения; вследствие этого стремятся выразить связь или последовательность отражаемых явлений с помощью своеобразной цепи предложений без выделения их какими-либо знаками и, естественно, без союзов.

Согласно исследованиям, сложные синтаксические конструкции появляются в письменной речи у слабослышащих учащихся 2-го отделения начиная с III класса; количество употребляемых сложноподчиненных предложений в IV классе составляет около 3,3 %, а в VI

классе – 11,2 % от общего числа написанных предложений.¹⁴ Структура фраз усложняется за счет увеличения объема входящих в предложение частей, употребления более сложных конструктивных элементов, разнообразных союзов.

Таким образом, наряду с относительной распространенностью в письменной речи глухих и слабослышащих учащихся, оканчивающих начальную школу, сложносочиненных конструкций (чаще всего с союзами *и* или *а*), в ней практически отсутствуют сложные предложения с придаточными изъяснительными, времени, цели и причины, придаточными условия, уступки, сравнения и следствия, и крайне мало определительных конструкций. Для их письменных работ характерными являются многочисленные ошибки в формообразовании сложно подчиненных предложений, в построении словосочетаний, также специфические недочеты в виде пропуска или, наоборот, добавления лишних членов предложения, использования лишних союзов, неправильного употребления видовременных форм глаголов, личных местоимений и т. д. Например: «Ребята пошли в школу, надо учиться стараться, чтобы в табеле на пятерку», «Девочки, которые они помогали бабушке, рассказали ребятам, как они помогали бабушке, что старушка сирота», «Когда волки прибежали и стали прыгать, они хотели разорвать Юру, а Юра со страхом сидел на дереве» (примеры взяты из сочинений слабослышащих учащихся V–VI классов 2-го отделения специальной (коррекционной) образовательной школы II вида).

Глубокий и разносторонний анализ литературы, связанной с описанием особенностей речи детей разных категорий, показывает, что ребенок, имеющий те или иные отклонения в развитии, к началу обучения в школе практически не в состоянии (по подражанию) овладеть сложными предложениями, как это происходит у нормально развивающихся дошкольников. Этому препятствуют значительный объем сложных предложений, трудности их восприятия и осмысления, наличие в них абстрактных лексических элементов (союзов, союзных слов, относительных местоимений). Описанные недочеты в речевом развитии учащихся с ограниченными возможностями неизбежно сказываются на общем состоянии их связной речи – как устной, так и письменной.

Указанные особенности речи детей с ограниченными возможностями свидетельствуют о больших расхождениях их с нормально развивающимися сверстниками в уровне владения синтаксическими конструкциями: начиная от их выделения и осмысления в общем потоке звучания речи (ситуативная разговорная речь у младших школьников с ЗПР) до их полного отсутствия в устной и письменной речи у глухих и слабослышащих (2-го отделения) учащихся, не прошедших специальной подготовки.

Методические подходы, направленные на коррекцию требуют, с одной стороны, учета характера отклонения и обусловленных им недочетов в речевом развитии, с другой – представления об особенностях формируемых грамматических структур. Сложность проблемы состоит в том, что решена она может быть только на основе знания разных контекстов:

лингвистического, т. е. на бора формально-грамматических средств, благодаря которым реализуется синтаксическая семантика конструкции;

психологического, обусловленного временем появления этих конструкций в онтогенезе и в развитии словесно-мыслительной деятельности и обозначением в речи смысловых отношений в условиях как нормального, так и нарушенного развития;

коррекционно-методического, состоящего в поиске направлений и эффективных средств выражения, уточнения форм и способов употребления этих конструкций в познавательно-коммуникативных целях.

¹⁴ См.: Зикеев А. Г. Методика работы над сложными предложениями на уроках русского языка в начальных классах специальных (коррекционных) школ. – М., 2004.

Все эти контексты должны быть учтены в процессе разработки основных коррекционных направлений развития речи учащихся с отклонениями в развитии при их обучении языку в классах 2-й ступени образования. При этом важно помнить, что для большинства учащихся рассматриваемых категорий, особенно для глухих старшеклассников, обычным является несоответствие сведений по грамматике с практически реализуемыми ими речевыми навыками и умениями.

* * *

Переходя к рассмотрению связной речи детей с ограниченными возможностями, следует исходить из исследований многих известных специальных психологов и педагогов (Р. М. Боскис, А. М. Гольдберга, Л. Р. Давидович, Е. В. Мальцевой, Е. Ф. Собонович Л. Ф. Спировой, Л. М. Шипицыной и др.), которые позволяют сделать общий вывод о том, что связная речь большинства этих учащихся при окончании начальной школы, как правило, не в полной мере отвечает требованиям, предъявляемым к связному монологическому тексту как в устной, так и в письменной формах. Продуцирование текста вызывает у них большие затруднения и сопровождается многочисленными ошибками, среди которых чаще всего встречаются нарушения последовательности и логичности в передаче мыслей, незначительный объем текста, множество повторов, отсутствие или однообразие в использовании лексических и синтаксических средств связи между предложениями. Их письменная речь отличается редким употреблением сложных предложений, обособленных оборотов, вводных слов и словосочетаний, несоблюдением единства видовременных форм глаголов-сказуемых, ошибками в употреблении союзов и союзных средств связи, неправильным порядком слов в предложениях, несоответствием коммуникативному заданию. Немало недостатков обнаруживается в структуре и композиции сложного синтаксического целого, в построении его начала и концовки, в нечетком или неправильном раскрытии микротемы. Особенно трудны для них тексты-рассуждения, где необходимы выделение тезиса, доказательство, выводы.

Анализ исследований, посвященных выявлению особенностей речи детей с ограниченными возможностями, и практика их обучения на начальном этапе свидетельствуют о том, что, несмотря на определенные успехи в коррекции их речевой и познавательной деятельности, к концу начального образования школьники еще сохраняют значимые отклонения от нормы, которые в зависимости от глубины дефекта различаются и по степени тяжести, и по особенностям проявления.

Почти для всех учащихся рассматриваемых категорий (детей с ЗПР, с ДЦП, с ОНР, глухих и слабослышащих) характерны: обедненность словаря, в первую очередь лексики, связанной с обозначением признаков и свойств предметов и действий; неуверенность или ошибочное использование обусловленных контекстом грамматических форм, прежде всего падежных и глагольных.

Их устной и письменной речи свойственна низкая лексическая и грамматическая избыточность продуцируемого текста, что выражается в однообразном и часто неточном употреблении слов и словоформ, отсутствии или незначительном количестве определений, обособленных оборотов, т. е. таких синтаксических образований, которые, создавая избыток информации, значительно помогают понять основную мысль текста, способствуют осознанию общего содержания. На уровне слова в их речи встречаются те или иные отклонения от нормы, которые мешают правильно и однозначно интерпретировать продуцируемые высказывания. Эти отклонения проявляются в виде значительных фонетических искажений слов, подмен одних понятий другими, неправильном использовании многозначных слов.

В их самостоятельных высказываниях обнаруживаются нарушения связи в речевой цепи, синтаксические отклонения на уровне словосочетаний, предложений или текстов. Зна-

чительное место среди указанных недочетов занимают ошибки в согласовании и управлении, в нарушении структуры простого и сложного предложения. При этом некоторые ошибки отмечаются достаточно часто, другие – чередуются с правильным употреблением слов и верным построением предложений. Все это подтверждает то, что их грамматические навыки и умения не доведены до нужного автоматизма.

Итак, исследования ведущих отечественных ученых и педагогов – Р. М. Боскис, К. Г. Коровина, Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой, В. И. Лубовского, В. Г. Петровой, Т. В. Розановой, Е. Ф. Собонович, Ж. И. Шиф и многих других – свидетельствует о том, что практически при любых отклонениях в развитии ребенка в той или иной мере страдает речевая и связанная с ней познавательная деятельность.

Выявление особенностей речевого развития таких детей и связанные с ними затруднения в восприятии и продуцировании текстов обуславливают необходимость поиска и определения специальных методических подходов и направлений в работе по уточнению, а во многих случаях и по формированию речевых навыков и умений.

На современном этапе развития коррекционной педагогики с целью совершенствования обучения в специальных учреждениях (для детей с отклонениями в развитии) особенно важной представляется разработка направлений, предусматривающих использование для компенсации дефектов потенциальных возможностей учащихся, которые могут быть реализованы эффективно лишь при условии сформированности их речевой деятельности.

Сравнительный анализ нарушений речи при разных формах аномалий позволяет определить общие закономерности в проявлениях нарушений языковых систем и на этой основе строить коррекционную работу над речью. При этом, естественно, следует учитывать своеобразие форм речевого недоразвития, обусловленное различными по своей природе психофизическими нарушениями. Однако не менее важно выделить и сходные моменты в речевом развитии детей с различными отклонениями: это запаздывание речевого развития (исключая детей с нарушениями зрения), снижение уровня и темпа формирования речи. Все это выражается в ограниченности словарного состава, в различных замещениях по значению, в игнорировании контекста. Естественно, что при обучении этих детей прежде всего решаются задачи, связанные с формированием базисной лексики, овладением элементарными структурами в выражении смысловых отношений в словосочетаниях и простых предложениях, практическим усвоением доступных компонентов устного общения.

Это – этап формирующего обучения. Он необходим для глухих, слабослышащих (относящихся ко 2-му отделению специальной школы II вида) и отдельных групп учащихся с ОНР и ДЦП, поступающих в подготовительные или I классы специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

После 3–4 лет обучения эти учащиеся, владея базисным словарем и соблюдая грамматические закономерности в простейших повествовательных, вопросительных и побудительных предложениях, а также требования элементарной разговорно-бытовой речи, постепенно переходят к коррекционно-развивающему обучению. Здесь им предстоит решать более трудные задачи, связанные с расширением лексического состава и овладением более сложными структурными элементами фразовой и текстуальной речи.

К этапу коррекционно-развивающего обучения могут сразу же приступить школьники с ЗПР, слабослышащие ученики 1-го отделения и другие учащиеся, располагающие фразовой речью с некоторыми частными отклонениями. Тем не менее, у этих детей наблюдаются значительные недостатки в грамматическом оформлении речи, которые выражаются не только в нарушениях ее правильности, в неумении отражать смысловое содержание в соответствии с системными закономерностями языка, но и в примитивности используемых языковых средств, в ограниченности грамматических структур, употребляемых для оформления высказываний.

Все указанные недочеты в той или иной мере сказываются на продуцировании текстов, связных высказываний и на их понимании. Однако при анализе уровня понимания воспринимаемых и продуцируемых текстов следует иметь в виду тесное взаимодействие коммуникативно-языкового и когнитивного компонентов (И. А. Зимняя, Д. И. Шахнарович, А. А. Леонтьев и др.). Поэтому допускаемые учащимися ошибки нередко могут быть объяснены неверным осмыслением содержания текста, неумением правильно сформулировать мысль, а иногда и недостатком знаний. Это означает, что создание текста необходимо рассматривать как *речемыслительный процесс* (А. А. Леонтьев), а не только как процесс языковой.

Глава 2

Основные направления формирования лексико-синтаксической основы языка и коррекционно-развивающего обучения в начальных классах специальных школ

Работа по формированию лексико-синтаксической основы языка во всех программах начальных классов образовательных учреждений тесно увязывается с общими речевым развитием учащихся, опирается на ознакомление с окружающим миром, на чтение связных текстов (как адаптированных, так и оригинальных художественных), на организацию речевого общения в игровой и в учебной трудовой деятельности.

Как отмечают методисты, «уроки русского языка – это прежде всего урок развития речи и мышления учащихся. Данное требование обусловлено спецификой самого учебного предмета, социальная функция которого раскрывается в коммуникационной функции языка».¹⁵

В начальных классах общеобразовательной школы обычно выделяют три основные, тесно между собой связанные направления работы: над словом, над словосочетанием и предложением, над связной речью.¹⁶ В настоящее время указывают следующие направления работы по развитию речи: на произносительном уровне (техника, орфоэпия, интонация), на лексическом – словарная работа; на грамматическом уровне и на уровне связного текста.¹⁷

Исходя из поставленных перед данным пособием задач, мы намерены рассмотреть три основных направления работы на уроках развития речи: *лексическое* – словарную работу по формированию и совершенствованию лексической основы языка у младших школьников с отклонениями в развитии; *грамматическое* – формирование и последующая коррекция грамматического строя речи учащихся; *связной речи*, предусматривающее решение коммуникативных задач устного общения и развитие устной и письменной речи детей при выполнении различных текстовых упражнений.

Последние программы обучения русскому языку в I–IV классах общеобразовательной школы¹⁸ содержат понятия, связанные с такими речевыми формами как *предложение* («предложение как единица сообщения и общения», «виды предложений по цели высказывания», «связь слов в предложении» и т. п.), *фонетика и графика* («состав русского алфавита», «гласные и согласные», «их характеристика», «анализ звучащего слова и обозначение его на письме» и т. д.), *орфография* («совокупность правил, определяющих написание слов»), и наконец, *слово* («лексико-грамматические признаки», «части речи», «состав слова», «обогащение словарного состава речевой деятельности», «целенаправленная работа со словами-синонимами и антонимами», «знакомство с явлением многозначности»).

В содержании каждого года обучения определяющими являются следующие темы: в I классе – «Звуки и буквы», во II – «Слово» (однокоренные слова и разные формы одного и того же слова; общее представление о частях речи: имени существительном, имени прила-

¹⁵ Львов М. Р., Размаева Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М., 1979. – С. 323.

¹⁶ Кононыкин Н. П., Щербакова Н. А. Методика преподавания русского языка в начальной школе. – Л. 1955; Основы методики начального обучения русскому языку / под ред. Н. С. Рождественского. – М., 1965; Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. – М., 1975.

¹⁷ См.: Львов М. Р., Горадецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка. – М., 2004.

¹⁸ Чуракова Р. Г., Каленчук М. Л. и др. Программы четырехлетней начальной школы. – М., 2007; Соловейчик М. С., Кузьменко Н. С. Программа по курсу «Русский язык» для 1–4 классов общеобразовательных учреждений. – М., 2006; Сборник программ для начальной общеобразовательной школы: Система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. – М., 2001.

гательном и глаголе); в III – «слово» (его состав – основа и окончание, корень, суффикс, приставка; сложные слова; лексико-грамматические признаки имени существительного, имени прилагательного, глагола); в IV – «предложение» (строение простого и сложного предложения; знаки препинания в предложениях), «Слово» (части речи: словоизменение и словообразование имен существительного, прилагательного, личных местоимений и глаголов). При этом каждая тема рассматривается в определенной последовательности.

В I классе работа над словом на уроках русского языка предусматривает осмысление его лексического содержания и его соотношения с предметами окружающего мира, их действиями и признаками, подготовку словаря для изучения частей речи.

В 4-летней образовательной начальной школе начиная со II класса работа ведется одновременно по всем разделам программы – по фонетике и графике, лексике, морфологии, синтаксису и морфемике (составу слов и словообразованию). Однако характер учебного материала и акценты изучения на каждом году обучения различны: во II классе большое место занимает фонетика и графика в связи с совершенствованием навыков чтения и письма; в III приступают к формированию основных грамматических понятий – частей речи, состава слов; в IV ведущей темой становится словоизменение. Во всех классах на основе грамматических знаний формируются орфографические умения. В разделе «Связная речь» центральное место отводится работе с текстом.

Ориентируясь на содержание обучения языку в начальной общеобразовательной школе, т. е. на тот уровень владения речью, которого достигают нормально развивающиеся младшие школьники, и учитывая своеобразие речевых возможностей учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений, можно в общем виде сформулировать задачи обучения языку школьников с отклонениями в развитии:

- формирование, уточнение, коррекция и обогащение словарного запаса;
- овладение коммуникативными умениями и их совершенствование в процессе усвоения структурно-грамматических компонентов языка;
- развитие мышления и мыслительных операций (анализа и синтеза, сравнения, обобщения и др.), выполняемых средствами языка;
- активизация словарного запаса в грамматически оформленных рамках (словосочетаниях, предложениях, диалогах, в связной речи) в соответствии с различными видами деятельности – предметно-практической, учебно-познавательной, игровой и др.

В дальнейшем, анализируя программы по языку в начальных классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений, мы рассмотрим лишь один, но, по нашему мнению, наиболее важный аспект обучения – лексико-грамматический, а именно то, как реализуются в программах по развитию речи задачи формирования, коррекции, уточнения и обогащения словарного запаса, его активизации в целях общения.

Пополнение лексики учащихся может происходить двумя способами: 1) путем самостоятельного накопления в процессе общения с окружающими людьми, при чтении книг в классе и вне класса, при просмотре кинофильмов, телепередач и т. п.; 2) в результате специальной систематической работы над лексикой, ее уточнением, расширением и закреплении на всех уроках.

Словарная работа – это целенаправленная систематическая работа, предусматривающая обогащение лексической базы речи учащихся. В различных видах специальных (коррекционных) образовательных учреждений она по-разному регламентируется программами начальных классов.

В трудах известных сурдопедагогов (Боскис Р. М., 1963; Зыкова С. А., 1961; Корсунской Б. Д., 1968; и др.), связанных с проблемами до школьного и школьного обучения и воспитания детей с недостатками слуха, овладение лексическим составом языка рассматривается как одно из важнейших направлений развития речевой деятельности.

Последние «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида» (2006) ориентированы на получение **глухими учащимися** основного уровня образования за 10 лет (и за 11 лет, если ребенок приходит в подготовительный класс, минуя дошкольное учреждение). Одна из главных задач обучения в начальных классах – овладение языком как средством общения, – которая реализуется в рамках предметно-практической деятельности.

На первоначальном этапе (I–III классы) предполагается одновременное овладение грамматикой и орфографией в условиях расширения лексической основы языка в процессе учебной работы на уроках развития речи, чтения и предметно-практического обучения. Помимо слов, необходимых для организации учебного процесса и предметно-практической деятельности, учащиеся усваивают словарь, связанный с темами: школа, семья, времена года, наш край, животные, день Победы, картины природы, труд людей по временам года.

Значительная часть словарного состава осваивается на уроках предметно-практического обучения в процессе лепки, рисования, аппликационных работ (изготовление различных изделий – муляжей фруктов, овощей, грибов, игрушек и т. п.). Важно, чтобы при этом понимались и запоминались названия не только предметов, но и действий с ними, их качеств и свойств. Этому же содействуют моделирование и конструирование из бумаги, картона, строительных деталей; работа с тканями, проволокой, глиной и другими материалами. Все это позволяет существенно увеличить объем словаря детей и, главное, помогает им осознать значения слов и закрепить их в процессе предметной деятельности. Так, работая с тканью, ученики II класса усваивают такие, например, слова: *вы кройка, бахрома, промежутки, выворачивать, наметать, прошить, скроить* и др.

Во II классе школьники учатся объяснять однокоренные слова, подбирать среди них близкие и противоположные по значению, и правильно употреблять их; находить в предложениях слова, отвечающие на вопросы *кто? что? что делает?*

В III классе вопросы к предложениям усложняются: ответы на них подразумевают использование существительных в косвенных падежах, глаголов в форме настоящего (будущего или прошедшего) времени. Дети учатся объединять в группы однокоренные слова, глаголы с разными приставками; подбирать слова, близкие и противоположные по значению, и правильно употреблять их.

Обучение языку в IV–VII классах, согласно последним программам, «наряду с практическим усвоением речевых средств... по содержанию будет приближаться к анализу и осознанию языковых явлений, что требует усиления внимания к самой материи языка, к его формам и значениям».¹⁹ Поэтому анализ коммуникативных единиц, каковыми являются предложения, и их продуцирование в основном осуществляются в процессе изучения сведений по грамматике. При этом фонетические компоненты, лексические и грамматические значения отрабатываются в единстве, т. е. в структуре целостного речевого высказывания.

И хотя работа над лексической стороной речи специально не выделяется, она постоянно присутствует в виде лексической наполняемости высказываний по разным темам разделов «Развитие речи» и «Чтение». В IV–VII классах это такие темы, как «Воспоминание о летних (зимних) каникулах», «Интересный (-ая, -ое) случай (экскурсия, встреча, телепередача, событие в стране и за рубежом)», «Школьная перемена», «Ход урока», «Семья», «Мой дом», «Новый (-ая) друг (подруга)», «Осенняя (зимняя, весенняя) погода», «Любимое занятие», «Подготовка к празднику», «Школьные праздники», «Дежурство в классе (в столовой, в мастерской)», «Наблюдения за животными», «Из жизни животных», «Посещение магазина», «Мой город», «Городской транспорт», «Явления природы».

¹⁹ Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида. – М., 2006. – С. 69.

В этот же период происходит усвоение словаря, связанного с морально-этической стороной жизни по таким темам, как «Семья», «Родители (помощь им, их занятия, увлечения)», «Любимый учебный предмет», «Любимое занятие», «Правильный (смелый, благородный) поступок», «Полезные дела», «Встречи с друзьями», «Мечты и желания», «Бытовые приемы и инструменты, облегчающие труд человека», «Полезные советы», «Интересные профессии», «Труд в мастерских», «События из жизни великих людей». Естественно, все названные темы требуют понимания и правильного употребления определенной лексики, в особенности если их содержание предусматривает необходимость аргументации, описания событий, явлений, выражения оценки, личного отношения к сказанному или увиденному (IV класс), умения писать сочинения с элементами рассуждения (V класс), используя в письменной речи диалоги (VI класс).

Словарная работа осуществляется и при изучении грамматических тем (раздел «Сведения по грамматике»). Она предполагает, например, группировку лексики по общей морфеме при изучении состава слов, частей речи – существительных, личных местоимений, глаголов в V классе; глаголов и наречий – в VI.

Усвоению и расширению словарного запаса содействуют уроки объяснительного чтения, для которых тексты подбираются с соблюдением тематического принципа, позволяющего сближать сюжеты книги для чтения с тем словарем, с которым учащиеся в это время работают на уроках русского языка и предметно-практического обучения.

«Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида» (для **слабослышащих и позднооглохших детей**) также ориентированы на максимальное расширение речевой практики, на использование речевого материала в разных видах общения и в целях развития познавательной деятельности учащихся.

В подготовительном классе формирование лексического запаса связано с речевым общением в учебно-игровой деятельности, при выполнении действий по самообслуживанию, личной гигиене, режимных моментов.

Программы содержат примерную лексику по следующим темам: «В классе» (учебные вещи, предметы классной мебели), «В столовой» (мебель, посуда, продукты питания), «На кухне» (кухонное оборудование, посуда), «В спальне» (мебель, постельное белье), «Одежда и обувь», «Семья», «Игры, игрушки, зимние забавы», «День школьника», «Магазин», «В саду и на огороде», «Животные, домашние и дикие». Даются также слова, обозначающие определенные группы предметов (*овощи, фрукты, мебель* и др.), свойства, общие для предметов каждой группы, и свойства, их отличающие. С опорой на вопросы **Кто? Что? Что делает (юг)?** строится работа по распределению картинок и слов, обозначающих изображенные на них предметы по группам с акцентированием определенного задания: выделение предмета или действия, одушевленности или неодушевленности; единственного или множественного числа; а также родовых признаков на основе сочетания существительных с числительными *один, одна, одно*.

Учащиеся усваивают словарь практически: в соответствии с программными требованиями теоретические сведения по лексике им не даются. «На материале уроков, чтения, грамматики, правописания и развития речи ведутся наблюдения, в ходе которых учащиеся осознают, что слова обозначают те или иные предметы и явления действительности, бывают близкими и противоположными по смыслу, а также могут быть употреблены в предложении, тексте в одном или нескольких значениях».²⁰

На уроках развития речи уточнение и обогащение словаря достигается благодаря использованию тем, которые близки учащимся по их жизненному опыту, соответствуют их интересам. В содержательном плане они увязаны с тематическим планированием разделов

²⁰ Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида. – М., 2006. – С. 45.

«Ознакомление с окружающим миром» и «Чтение». В программах приводится лишь примерная тематика для изучения в разных классах (с I по IV). В каждом последующем классе происходит увеличение блока слов, входящих в рубрику «Уточнение и обогащение словаря». Сначала в нем преобладают слова-дериваты, объединяемые по общности образующих их морфем: корней, приставок и суффиксов. Сюда входят названия лиц, занятых в той или иной профессии (с суффиксами – *ник*, – *чик*: *дворник*, *автоматчик*, *механик* и др.), а также обозначения детенышей животных (с суффиксами – *енок*, – *онок*: *котенок*, *медвежонок*, *зайчонок* и др.). В III классе в этот блок добавляются слова с общим корнем, обозначающие предмет и его качество (*дерево* – *деревянный*), человека и производимое им действие (*рыбак* – *рыбачить*), действия, различающиеся по завершенности (*читал* – *прочитал*), и др.; образования, имеющие эмоционально-экспрессивную окраску (с суффиксами – *ик*, – *ок* (*дом* – *домик*) и др. В IV классе – слова, характеризующие предмет по материалу или веществу, по принадлежности лицу или животному, по от ношению к месту или группе лиц (с суффиксами – *ин*, – *ян*, – *н-*, – *ов*, – *ск*: *пластилиновый*, *мамин*, *школьный*, *морской* и др.). В V и VI классах – слова, обладающие морально-этическими, смысловыми и эмоциональными оттенками (*успех*, *по беда*, *торжество*, *триумф*, *подгонять*, *подтягивать*), выражающие отрицание или неопределенность – сюда входят междометия и частицы, отрицательные и неопределенные местоимения и наречия.

По степени обобщения и многозначности слова предлагаются детям для усвоения на разных годах обучения в следующей последовательности. Уже с I класса ведется работа над обобщающими словами (родовыми и видовыми понятиями типа: *инструменты* – *молоток*, *стамеска*, *шило* и т. п.), многозначностью слов (*мальчик идет* – *дождь идет*). Во II классе – над словами, близкими и противоположными ми по значению; в III – добавляются слова, имеющие эмоционально-экспрессивную окраску (*дом* – *домище*), переносное значение (*ребенок уснул* – *лес уснул*).

В специальных (коррекционных) общеобразовательных школах, где учатся **дети с ОНР** – алалией; алалией, осложненной заиканием; афазией, дизартрией, ринолалией и тяжелой дислалией, – русский язык также является одним из ведущих учебных предметов начального курса обучения. В специальной программе (1987), кроме работы над произношением, грамматическим строем и связной речью, в подготовительном, I–V классах предусмотрен раздел «Работа над словом».

Практика овладения словом реализуется при выполнении разнообразных упражнений (теоретические сведения по лексике не сообщаются). Материал отбирается по тематическому, а также по лексико-грамматическому принципу сходства значений лексем, имеющих общую морфему.

Из класса в класс словарь расширяется и усложняется по основным темам: «Наш класс», «Наша школа», «Осень (зима, весна, лето)», «Наш город (село)», «Мой дом», «Родная страна». В IV–V классах вводятся темы «О дружбе и товариществе», «О героических поступках» и др.

Предусматривается знакомство с производными словами: в подготовительном и I классах со словами, образованными с использованием уменьшительных суффиксов – *ик*, – *ок* (*домик*, *сынок*); во II – со словами, обозначающими людей, занятых определенным видом деятельности, с суффиксами – *ник*, – *щик*, – *арь* (*печник*, *крановщик*, *словарь* и др.); в III – с глаголами, имеющими приставки *в-*, *вы-*, *при-*, *у-* (*вбежал*, *выбежал* и др.). В IV – добавляются прилагательные, образованные суффиксами – *оват*, – *еват*, – *ист*, – *нив* (*беловатый*, *золотистый*, *находчивый* и др.); в V – прилагательные, образованные с помощью суффиксов и приставок (*бестолковый*), а также путем сложения двух основ (*сельскохозяйственный*).

В этот же раздел входит работа по усвоению слов других групп. В подготовительном классе это слова, обозначающие пространственное расположение предметов (*тут*, *там*,

здесь), признаки предметов по цвету, величине, форме, вкусу, временным отношениям (*сейчас, утром*), а также личные и указательные местоимения. Первоклассники учатся пони мать и употреблять слова, выражающие поручения, названия предметов и действий, с которыми они сталкиваются в быту и учебе; выделять наименования частей отдельных предметов; распределять слова по видовым и родовым признакам. От учеников II класса требуется правильно использовать слова, обозначающие признаки предметов по качеству (*чистый – грязный*), по весу, сезонности, материалу, принадлежности (*папин, лисий*), по степени сравнения качеств предмета (*белый – белее*); различать простейшие случаи многозначности (*короткие волосы – короткий разговор – короткий удар* и т. д.).

В III классе в речевой обиход вводятся слова-названия свойств и явлений, имеющих абстрактное значение (*героизм, подвиг*), действий или признаков (*бегство, молодость*); собирательные понятия (*молодежь*); глаголы совершенного вида с приставками; прилагательные, указывающие на сравнительную или превосходную степень, а также обозначающие оценку или степень чего-либо, образ или способ действия, время или место его совершения, отвечающие на вопросы **Как? Каким образом? Когда? Где?** и др. (*нешком, всегда, иногда, достаточно* и др.). Учащиеся должны пони мать многозначность слов, их переносное значение (*тупой топор, тупой нос лодки и тупая боль*); подбирать и группировать слова, близкие и противоположные по значению (синонимы и антонимы), и выбирать из них наиболее точные для выражения собственных мыслей. На уроках грамматики дети знакомятся с составом слова, правописанием корней и приставок, а также с частями речи – существительным, прилагательным, глаголом.

Благодаря постоянному обогащению словаря к IV классу они уже используют в речи лексику с отвлеченным и собирательным значением (*бегство, ходьба, родня, белье*), а также слова, обозначающие способ и образ, время и место, причину и цель действия, степень качества. В большинстве своем они правильно употребляют безличные глаголы совершенного и несовершенного вида (*вечереет, моросит*), владеют способами изменения существительных и прилагательных по роду и числу, падежам, а также изменения глаголов по временам и лицам.

В V классе ставится задача научить учащихся употреблению полных и кратких форм качественных прилагательных различных степеней сравнения; личных местоимений в косвенных падежах с предлогами и без них; указательных, определительных, отрицательных и неопределенных местоимений и наречий; глаголов неопределенной формы со словами *надо, можно, нужно, нельзя* и др.; частиц и междометий. Обращается внимание на употребление в разных контекстах слов в прямом и переносном значениях; использование при описании событий, явлений или героев литературных произведений синонимов и антонимов, образных сравнений, эпитетов, метафор, фразеологических оборотов. На уроках грамматики ведется разбор слов по составу, осваивается правописание корней и приставок; изучаются части речи: имена существительные и прилагательные, глаголы (их значение, грамматические признаки, изменения по родам, числам и лицам), местоимения (изменения по лицам). Учащиеся знакомятся с правилами правописания и во всех случаях должны учитывать их.

Программы воспитания и обучения детей с ДЦП ориентированы на «уточнение и расширение понимания слов-названий предметов, явлений, действий, признаков предметов с расширением и большей наполняемостью этих понятий»;²¹ на группировку предметов (продуктов питания, овощей, фруктов, игрушек, живых и неживых предметов, одежды, посуды, мебели, школьных принадлежностей) с употреблением обобщающих понятий; на различение названий действий в близких по сходству или противоположных по значению ситуациях

²¹ Русский язык // Программы воспитания и обучения детей с церебральным параличом. – М., 1975. – С. 20.

(*надень пальто – сними пальто, открой – закрой, войди – выйди*); на понимание прилагательных, противоположных по значению (*большой – маленький*); слов, выражающих пространственные отношения (*вниз, внизу, влево, вперед, назад* и т. п.), а также входящих в сравнительные конструкции (*больше – меньше, поровну, одинаково, шире, уже, длиннее* и др.). Обращается внимание на различие и правильное понимание личных местоимений и слов с разными приставками и суффиксами.

В программах указаны темы, по которым группируются слова: «Предметы обихода и действия с ними» (спальня, столовая, продукты питания и т. д.), «Класс, классные занятия» (урок, учитель, звонок, школьные принадлежности, имена детей и т. д.), «Семья» (ее состав, названия ее членов, их имена), «Тело человека, его части». Расширение словаря происходит при прохождении таких тем, как «Труд людей», «События в стране и во всем мире» и др.

Программы по русскому языку для начальных классов школы VII вида (**для детей с ЗПР**) руководствуются задачами, поставленными и перед общеобразовательной школой. Однако эффективность их решения во многом зависит от реализации коррекционно-развивающих, коррекционно-образовательных и коррекционно-воспитательных направлений в обучении, которые, в частности в работе над языком, предусматривают необходимость «уточнения и обогащения словарного запаса на основе расширения и уточнения непосредственных впечатлений об окружающем мире». ²²

В подготовительный период и в период обучения грамоте, на занятиях «Ознакомление с окружающим миром» неизменным содержанием уроков является словарная работа, в процессе которой уточняется семантика слов, дети знакомятся с новыми понятиями, соотнося их с предметами и явлениями окружающего мира. При изучении начального курса грамматики учащиеся на основе наблюдений за речевой деятельностью других с учетом собственного речевого опыта и формирования практических языковых обобщений осваивают довольно обширный круг представлений, овладевают такой важной лексической основой языка, как состав слова, часть речи, учатся различать сходные лексические значения с помощью смысловых вопросов. В программе подчеркивается, что в структуре пропедевтики изучения грамматики и правописания в рамках темы «Родственные слова» ведется работа по словообразованию как одному из эффективных способов пополнения словарного запаса. Учащиеся знакомятся с синонимами и антонимами, обозначающими субъекты действия.

По разделу «Грамматика» в I классе для подготовки учащихся к изучению частей речи уточняется и обогащается их словарный запас путем введения, объяснения и употребления слов, обозначающих растения, животных, природные явления, профессии людей, родственные отношения, предметы труда и быта, свойства предметов по цвету, форме, величине, по материалу изготовления и т. п. Во II классе наряду с освоением правил орфографии дети овладевают способностью, используя по смыслу вопросы, различать части речи – имена существительные, прилагательные, глаголы. В III классе в работе по разделу «Морфология» обращается внимание на умение выделять структурно значимые компоненты слов – корень, приставку, суффикс – и соблюдать правила их правописания. Выполняются практические упражнения на употребление существительных и прилагательных с изменениями их по числам и падежам, а глаголов – по лицам и по временам. В IV классе уроки «Морфологии» ставят своей целью дальнейшее обогащение словаря учащихся, развитие умения разбирать слова по составу и образовывать новые слова с помощью предложенных значимых частей. Ведется постоянная работа по словоизменению и правописанию имен существительных и глаголов, а также по правильному употреблению личных местоимений.

²² Коррекционно-развивающее обучение: Начальная школа. Русский язык / сост. С. Г. Шевченко. – М., 2000. – С. 6.

Как отмечается в Программах специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (для детей с нарушениями интеллекта), «в процессе практических грамматических упражнений во II–IV классах изучаются различные разряды слов-названий предметов, действий, признаков. В IV классе дается понятие о родственных словах, составляются гнезда родственных слов, выделяется общая часть – корень».²³

Тематическое расширение словаря достигается в работе по разделу «Развитие устной речи» на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности. В обучении младших умственно отсталых школьников это – новый учебный раздел, специально предусмотренный для пополнения словарного запаса учащихся.

С I по IV класс происходит постепенное усложнение содержания предъявляемого словарного состава и расширение круга отраженных в нем вопросов. Так, в I классе превалирует примерно такая тематика: «Сезонные изменения в природе», «Школа», «Классная комната», «Учебные вещи и игрушки» (их значение и обращение с ними), «Семья», «Одежда и обувь», «Овощи и фрукты», «Комнатные растения», «Домашние животные», «Птицы», «Охрана здоровья» (части тела человека, элементарная гигиена). Во II классе добавляются темы «Пришкольный участок», «Дом, квартира, домашний адрес», «Дорога в школу и домой», «Деревья», «Насекомые». В III классе – «Улица, где расположена школа», «Транспорт», «Посуда», «Мебель», «Ягоды, растения на клумбе», «Домашние птицы», «Основные части тела и повадки животных и птиц» (внешний вид, пища, польза). И наконец, в IV классе изучаемая тематика еще более расширяется: вводятся темы «Город, село, деревня», «Дорожное движение», «Орехи», «Грибы», «Семена», «Полевые растения», «Уход за одеждой, мебелью, посудой, обувью», «Внешний вид животных», «Рыбы».

Авторы программ для начальной школы VIII вида считают, что обучение русскому языку на начальном этапе носит «в основном элементарно-практический характер, ведущим коррекционным принципом, объединяющим и организующим все разделы программы, является развитие речи».²⁴ В связи с этим на уроках русского языка школьники знакомятся с различными разрядами слов: названиями предметов, действий и качеств; родственными словами. Их они усваивают в контексте учебных тем и в специально создаваемых речевых ситуациях, которые способствуют вовлечению детей в игровые действия и в общение.

Предлагаемый для усвоения словарь всегда обусловлен тематикой планируемых речевых ситуаций. Работа над конкретной темой содействует его уточнению, обогащению и активизации.

В нулевом классе учащиеся узнают названия предметов, стараются охарактеризовать их по внешним свойствам (цвету, форме, размеру, вкусу, материалу); подбирают обобщающие слова к группам предметов, имеющих общий родовой признак; исключают лишние предметы из предложенных, ориентируясь сначала на заданный признак (цвет, форму, величину, материал), а затем по собственному выбору ученика с обязательным объяснением того, почему он предпочел ту или иную основу для отбора; строят смысловые ряды из названий специально подобранных предметных картинок.

В I классе это в основном ситуации, определяемые повседневной жизнью детей, – игрой, действиями с игрушками, разговорами по телефону, в транспорте, беседами на темы: «Мой рисунок», «Любимое занятие» и т. п. (по усмотрению учителя). Во II классе добавляется новое: «Моя семья», «Доктор Айболит», «Мой додыр», «Юный художник», «Я в зеркале», «В гостях у бабушки», «На школьной перемене» и др. В III классе – «Мой друг», «Мои любимые сказки», «В гостях у друзей», «Как я отдыхал», «По дороге из школы домой»,

²³ Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный, I–IV классы / под ред. В. В. Воронковой. – М., 2001. – С. 49.

²⁴ Программы для 0–IV классов школы VIII вида (для детей с нарушениями интеллекта) / под ред. И. М. Бажноковой. – М. 1997. – С. 3.

советы по бытовым вопросам и др. В IV классе – «Каким я хочу быть», «Моя любимая книжка», «Продавцы и покупатели», «Если я заболел», «Мои впечатления о...», «Я в библиотеке» и др.

В разделе «Слово», по которому ведутся занятия начиная со II класса, выделены два подраздела: названия предметов и названия действий. Согласно требованиям первого из них, дети должны уметь называть предметы в рамках словаря на заданную учителем тему, различать их по вопросам **Кто? Что?**; вводить эти названия в контекст простых предложений, используя нужные формы; подбирать по названию части предмета или ряд других предметов, для которых эта часть подходит (*ручка – дверь, кастрюля, чашка*); называть сходные и различающиеся части предметов при их сравнении, например: *кресло* и *стул*; обозначать обобщающим словом группу предметов одной родовой категории. В работе со словарем, составляющим второй подраздел, необходимо уметь выделять названия действий, ориентируясь на вопросы **Что делает? Что делают?**; группировать слова, обозначающие действия, по признаку их однородности, например: *Кто как голос подает? – кричит, гудит, шумит* и т. п.

В III классе приступают к подбору слов по определенной теме, отвечающих на вопросы **Кто? Что?**; группировке слов, близких по значению. Словарный запас учащихся расширяется за счет родственных однокоренных слов. В подразделе «На звания действий» различие слов основывается на использовании вопросов **Что делал? Что сделал?**, обращенных к глаголам совершенного и несовершенного вида. Предусмотрены также выделение признаков (качеств) предметов по вопросам **Какой? Какое? Какие?**, подбор слов, отвечающих на эти вопросы, замена их другими, противоположными по значению.

В IV классе дети учатся: выделять в предложении части речи как слова или группы слов, различающиеся по значению и по вопросам, на которые они отвечают; подбирать имена существительные, прилагательные и глаголы по заданной учителем теме; группировать слова, близкие и противоположные по значению, относящиеся к той или иной части речи; находить общую часть (корень) в родственных словах и объяснять их смысловое различие.

Как следует из представленного анализа программ, в младших классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений работа над лексикой ведется не только на уроках развития речи. Систематическое накопление словаря, уточнение значения уже усвоенных слов продолжается на уроках как по разделам программы, связанным с обучением языку, так и по другим предметам, в частности на уроках «Знакомство с окружающим миром».

Важнейшим источником обогащения словаря является чтение. На уроках чтения ученики имеют дело уже не с отдельными словами или группой специально подобранных слов, а с текстами, соответствующими выбранным темам. Само по себе изложение текста требует восприятия и понимания не только знакомых слов, измененных контекстом, но и слов незнакомых, а порой и малоупотребительных. Так, в сказках, содержание которых нередко соответствует важным воспитательным целям, встречаются слова и обороты, в современной речи почти не употребляемые и трудные для усвоения на начальном этапе обучения. Во многих текстах имеются также слова, свойственные только книжной речи.

На уроках чтения работа над лексикой обусловлена поставленными задачами познавательного и воспитательного характера и определяется содержанием тех текстов, которые собраны в книгах для чтения. Учитель группирует лексику, подлежащую усвоению, в соответствии с тематикой таких текстов.

Иначе строится словарная работа на уроках по другим разделам русского языка – грамматике, работе над произношением. Здесь целью становится не накопление тематической лексики, а проверка правильности понимания и объяснение смысла слов, которые будут

использованы в связи с решением специальных языковых задач: усвоением той или иной грамматической закономерности, автоматизацией произношения определенного звука и т. п. В подобных случаях словарная работа не является главной целью. Однако специфика обучения учащихся с ограниченными речевыми возможностями состоит именно в том, чтобы и конкретные задачи тех или иных уроков решались на основе правильного, сознательного оперирования словом, его значением.

К сожалению, в практике нередко приходится наблюдать игнорирование работы над лексикой даже на уроках русского языка. При реализации задач урока могут не учитываться особенности овладения учащимися смысловым содержанием слов, возможности их усвоения. В таких случаях обучение приобретает формальный характер. Так например, на уроке грамматики (в VI классе школы для слабослышащих детей) при прохождении темы «Склонение существительных» не была проведена словарная работа. Учащиеся правильно склоняли слово *тень*, грамматически верно использовали его в предложениях: *Во дворе тень. В комнате не было тени.* Однако последующая проверка обнаружила, что многие ученики либо не знали значения этого слова, либо понимали его неверно: «Тень – это ночь, – говорили они. – Тень – это когда темно в комнате».

Практика обучения детей с нарушениями развития показывает, что при подготовке к любому уроку учитель должен планировать работу над лексикой. Это касается и отбора слов, и определения характера действий с ними: выяснения и уточнения их значений, выделения слов для активного и пассивного словарей, правильного выбора способов семантизации и последующего закрепления данной лексики в речи школьников.

Таким образом, при начальном обучении языку как в специальной, так и в общеобразовательной школе словарная работа занимает важное место. Работа над лексикой или словарная работа с учениками, обладающими нормально развитой речью, может быть охарактеризована как систематическая целенаправленная учебно-воспитательная деятельность в области лексики языка, предусматривающая овладение учащимися незнакомым или знакомым, но трудным для них словарем, как общее повышение культуры их речи.

В начальные классы специальных (коррекционных) образовательных учреждений большинство детей приходит с теми или иными отклонениями в речевом развитии. Как видно из анализа программных требований, в этих условиях должны быть решены следующие коррекционно-развивающие задачи:

- сформировать лексическую основу речи учащихся;
- осуществить уточнение, коррекцию словарного запаса в главных его аспектах (лексико-семантическом и лексико-грамматическом), связанных с умением соотносить слово с определенным значением;
- выделить категориальный статус слова и значимые элементы, составляющие его структуру и определяющие его значение;
- сформировать обобщающую функцию слова, которая в единстве формы и содержания может быть реализована лишь в контексте, в условиях речевого общения, свободного выбора слов и его форм, требуемых для выражения мысли.

Успешное решение этих задач требует определения и научного обоснования принципов отбора словаря и целесообразности группировки лексики, уточнения методической типологии лексики, которая учитывала бы трудности усвоения слов различных категорий и степень их обобщенности. При этом важно строить обучение в той последовательности, которая обеспечивала бы образование лексико-грамматических обобщений и их закрепление в процессе речевого развития.

Уже на первом этапе, когда важнейшее значение приобретают формирование базисной лексики, определение содержания часто используемых слов и словосочетаний, выражающих простейшие и наиболее употребительные смысловые отношения (пространственные,

временные и др.) в рамках простого предложения и элементарных высказываний из двух-четырех предложений, обучение речи имеет формирующий характер.

На последующем этапе для учащихся, у которых в течении двух-трех лет сформировалась фразовая речь, а также для тех, кто поступил в специальное (коррекционное) учреждение, имея самостоятельную фразовую речь, но со значительными недостатками в лексическом и грамматическом оформлении, обучение носит коррекционно-развивающий характер.

На необходимость специальной коррекционной работы по уточнению речевых навыков и умений на втором этапе начального обучения, когда у учащихся уже сложилась фразовая речь и сформировалась в элементарном виде диалогическая и монологическая речь, указывают ученые и многие практики, занимающиеся проблемами обучения детей с различными аномалиями развития – И. М. Гилевич (1987), А. Г. Зикеев (1981, 1986, 1995), И. В. Колтуненко (1994), К. Г. Коровин (1992), Р. И. Лалаева (1992), С. В. Сацевич (1996), Л. Ф. Спирина (1980), Р. Д. Тригер (1991), Л. Б. Халилова (1990) И. А. Шаповал (1991), С. Г. Шевченко (1994) и другие. При этом они настоятельно подчеркивают, что такая работа должна проводиться на уроках русского языка и в первую очередь быть направлена на уточнение, упорядочение и расширение запаса морфологических моделей во всем многообразии их синтаксических связей.

Разработанная для учащихся рассматриваемых нами категорий система упражнений, имеющих коррекционную направленность, должна опираться на ряд принципиальных положений.

1. Необходимо исходить из того, что задача развития речи состоит не только в получении сведений по грамматике, но, и прежде всего, в обеспечении практического владения словесной речью. Системный характер языка требует овладения языковыми явлениями в их взаимосвязи. Программные темы, отдельные языковые факты должны рассматриваться как звенья одной цепи, поэтому всегда следует учитывать их место в общей системе обучения языку; слово должно усваиваться в единстве значения, формы и функции.

Такой функционально-семантический подход к языковому материалу предполагает, во-первых, овладение значениями, семантическими пластами, какими в языке являются знаменательные части речи: имя существительное, глагол, имя прилагательное и др. В этих целях важно выделить семантические разряды внутри каждой части речи, дифференцировать и сгруппировать слова по их общему значению. Во-вторых, необходимо осваивать функции разных частей речи и слов, составляющих семантические разряды внутри каждой части речи, в структуре предложения, текста. Поэтому языковой материал, предъявляемый на функционально-семантической основе, должен быть тесно связан с использованием речевых ситуаций, с подбором коммуникативно-ориентированных речевых заданий.

2. Коррекция и развитие умений и навыков грамматически правильной речи у учащихся с различными нарушениями должны происходить на практической основе. Уже благодаря первым грамматическим обобщениям школьники получают возможность осознанно оформлять (и контролировать) свою речь. При этом важно, чтобы приобретаемые знания были перенесены на продуцируемую речь, способствовали формированию, уточнению, упорядочению, в конечном счете, коррекции осваиваемых речевых навыков и умений с последующей их автоматизацией и стабилизацией. Исходя из особенностей речевого развития детей рассматриваемых категорий, практическая направленность обучения предполагает такие организацию языкового материала и его преподнесение, при которых главной и первичной задачей становится работа над семантикой, над значением лексических единиц или грамматических структур. Естественно, уточнение и обогащение словаря – первоочередная цель, но ее следует достигать на упроченной синтаксической основе, т. е. в процессе построения словосочетаний и предложений, диалогов и текстов. Для этого учащимся по каждому разделу программы предлагается значительное количество заданий синтетического,

творческого характера; используются и аналитические упражнения, которые подбираются таким образом, чтобы сблизить анализ языкового материала со способами его применения в высказываниях различного уровня. Задания должны быть разбиты на блоки, выделяемые по тем практическим умениям, которые формируются (уточняются) при их выполнении. Это позволяет реализовать поставленные задачи в определенной системе, исключает случайный характер образования связей. Задания предлагаются в такой последовательности, когда предшествующие подготавливают эффективное выполнение последующих.

3. При использовании дидактических материалов по основным разделам соблюдается важная закономерность: формирование, уточнение, упорядочение речевых навыков и умений должны происходить в продуманной последовательности – от первоначального выделения, различения и понимания речевого материала к его использованию в различных контекстах с разными коммуникативными задачами. Целенаправленное наблюдение и распознавание отдельных компонентов языковых единиц становятся основой для последующих грамматических обобщений, для их переноса на однотипные грамматические явления. При этом практическое овладение речевыми умениями осуществляется на основе мыслительных операций, связанных с анализом и синтезом языкового материала – сопоставлением, различением, выделением, нахождением общих признаков, их обобщением.

4. Работа с дидактическим материалом должна предусматривать реализацию и поощрение самостоятельности в выполнении заданий. Для этого необходимо использовать значительное количество вариантов упражнений, что позволит учителю сделать выбор в соответствии со стоящими перед ним задачами и с учетом уровня владения речью конкретным учеником. В большинстве упражнений могут быть даны опорные слова и созданы оптимальные условия для поиска правильного решения; сопроводительные схемы, таблицы обеспечивают возможность анализа, выделения речевого материала и языковых компонентов по нужным смысловым признакам.

5. По нашему мнению, в дидактических материалах для учащихся с ограниченными возможностями могут отсутствовать задания, требующие формирования орфографических и пунктуационных навыков, также не обязательны упражнения по усвоению норм литературного языка (соблюдению произносительных норм, норм словоупотребления, формообразования при построении словосочетаний). Хотя многие методисты-дефектологи справедливо считают работу над нормативностью современного русского языка важной и для учащихся с отклонениями в речевом развитии (Гилевич И. М., 1987), мы думаем, что указанные задачи достаточно полно решаются в учебниках русского языка для общеобразовательной школы и в многочисленных пособиях для нормально развивающихся учащихся.

Более того, как показывают исследования (Гилевич И. М., 1990; Коровина К. Г., 1981, 1932; Сацевича С. В., 1996; Шаповал И. А., 1991), учебники общеобразовательной школы по русскому языку преимущественно ориентированы на выполнение языковых, аналитических упражнений, предполагающих анализ заданного материала, чаще всего представленного в виде изолированных слов или словосочетаний.²⁵ В таких упражнениях ставятся цели по выявлению тех или иных грамматических признаков, изменению словоформ, образованию, видоизменению или конструированию языкового материала по тем или иным морфологическим правилам, в то время как для решения задач по уточнению или формированию речевых навыков и умений важны задания, связанные с передачей определенных смысловых отношений, оформлением их в соответствующие словосочетания и предложения с последующим использованием в более широком контексте.

²⁵ Указанные авторы справедливо полагают, что значительное преобладание в учебниках общеобразовательной школы аналитических упражнений над синтетическими вполне правомерно, так как у нормально развивающихся детей к V классу практически сформированы и достаточно автоматизированы речевые навыки и умения.

В методической литературе по обучению языку такие задания квалифицируются как речевые, синтетические, творческие. К этому же типу следует отнести задания, предусматривающие определенную коммуникативную нагрузку. В них делается опора на наглядную (или воображаемую) ситуацию, что создает потребность в сообщении, в постановке вопроса и получении соответствующего ответа, в уточнении информации, выражении своего отношения к ней. Чаще всего это задания с использованием диалогов, в которых участвуют двое или более собеседников (диалоги на заданную тему с ориентацией на образец, на опорные слова). При выполнении таких коммуникативных заданий учащиеся усваивают, уточняют значения морфологических моделей на определенной синтаксической основе, данной в диалогической форме.

Как нам представляется, в работе с учащимися с ограниченными возможностями следует соблюдать определенную последовательность заданий по каждой теме: в начале изучения темы задания имеют аналитический характер, их выполнение связано с выделением, распознаванием в тексте тех или иных категорий речи, с группировкой слов по общим семантическим признакам, со словообразовательным анализом, с обобщением отдельных групп по общему значению, составлением слово сочетаний по образцам, схемам, таблицам, облегчающим использование требуемых словоформ. В нашем понимании это языковые упражнения в основном аналитико-синтетического характера.

Затем переходят к речевым упражнениям (в большом количестве), связанным с выделением содержательных и стилистических особенностей использования изучаемых частей речи и синтаксических структур в предложениях и текстах, а также коммуникативным упражнениям, представленным в заданиях с диалогами (работа парами).

Учитывая то, что на уроках русского языка на втором этапе обучения учащиеся с отклонениями в развитии в течение трех—четырёх лет изучают лексику, состав слова и словообразование, а также те знания по грамматике, которые они приобретают в начальной школе, и принимая во внимание особенности их речевого развития, целесообразно выделить ряд направлений коррекционно-развивающей работы над речью.

Среди них одним из важнейших (назовем его **первым**) является **формирование и расширение лексического запаса**, которое предполагает не только количественное увеличение словаря учащихся, но прежде всего осознание значений и смысла слов в речевом потоке. Достигается это на основе образования, накопления и пополнения потенциального словаря, развития у учащихся речевой догадки, умения определять значения слов по известным словообразовательным компонентам или, в случае их многозначности, путем соотнесения нового значения со старым, уже известным, переносного значения с прямым.

Особое внимание учителю следует обращать на овладение словарным запасом, на расширение лексической семантики, постоянно помня, что лексическое и грамматическое значения существуют в единстве своего проявления, что лексическое может быть конкретно реализовано в грамматически оформленном контексте. Рассматривая соотношение лексического и грамматического значений, необходимо иметь в виду их распространенность и связь с обозначаемыми реальными объектами. Нельзя не согласиться с известным лингвистом И. А. Мельчуком (1997), который, сравнивая роль в языке двух типов значений (лексического и грамматического), отмечает, что для первого характерны универсальность и подавляющее большинство в инвентаре значений, в то время как второй тип менее универсален и представлен в меньшинстве значений. Для методиста важно то, что лексические значения связаны с внеязыковой действительностью «скорее непосредственно», в то время как грамматические – «скорее опосредованно». Последние являются «более языковыми» и, хотя не столь

многочисленны, как лексические, тем не менее образуют «остов языка»: «в некотором важном смысле язык определяется специфической системой своих грамматических значений».²⁶

Именно поэтому работа над словом должна сочетаться с уточнением и **практическим использованием** словоформ для выражения основных смысловых отношений с помощью знаменательных частей речи. Здесь имеется в виду понимание и практическое употребление падежной системы имен существительных и прилагательных, а также видовременных форм глаголов, причастий и деепричастий. Не менее важное направление коррекционной работы (**второе**) – **развитие лексико-семантической вариативности речи** – связано с необходимостью формировать у учащихся способность объединять слова в синонимические ряды на основе общности значения и вместе с тем выявлять семантические различия у близких по значению слов, особенности их лексической сочетаемости путем использования в связной речи в определенных контекстах.

Большое значение придается **третьему** направлению коррекционной работы по развитию речи, **формированию семантико-синтаксической вариативности речи** учащихся, т. е. созданию возможности выбора нужной синтаксической структуры в зависимости от конкретной ситуации или контекста. Это требует от школьников умения пользоваться разными способами выражения смысловых отношений (пространственных, временных, причинно-следственных и др.) с помощью синтаксических синонимов и параллельных синтаксических конструкций.

Последние два направления работы чрезвычайно важны для формирования способности точно и правильно выражать свои мысли, для последующего совершенствования речемыслительной деятельности в целом.

Владение синонимической системой языка в широком смысле слова, т. е. средствами и лексической, и синтаксической синонимии, – одно из свидетельств достаточного уровня речевого развития. Ю. Д. Апресян одной из наиболее значимых особенностей свободного владения языком признает «перифрастическую способность говорящего», т. е. умение выражать мысль разными способами, оставляя неизменным ее содержание. С этой точки зрения, «чем лучше ученик владеет словарем и грамматикой языка, тем легче он перифразирует в случае необходимости свои высказывания».²⁷

Для связного сообщения характерна логическая последовательность в изложении, что обеспечивается не только общностью содержания, но и синтаксическими отношениями между предложениями. Эта связь осуществляется с помощью личных и указательных местоимений, союзов, наречий, вводных слов, частиц, лексических повторов, а также посредством соотношения видовременных форм глагольных сказуемых в связанных между собой предложениях. Для высказываний учащихся с отклонениями в развитии, оканчивающих начальную школу, особенно характерны различные недочеты в связности изложения. Это наблюдение подтверждает необходимость специальной работы по **формированию и уточнению способов выражения межфразовой связи**, что составляет **четвертое** направление коррекционной работы.

Пятое направление ставит своей целью развитие у учащихся умения **раскрывать логическую схему содержания** того или иного текста или высказывания. Прежде всего это требует способности определить тему и основной замысел высказывания, собрать и систематизировать материал, проверить и уточнить написанное (сказанное). Развитие подобных навыков достигается при выполнении в письменной форме различных видов изложений (сжатого, подробного, выборочного) и сочинений (повествовательного характера, сочине-

²⁶ Мельчук И. А. Курс общей морфологии. – М., Вена, 1997. – Т. 1. – С. 242–243.

²⁷ Апресян Ю. Д. Избр. тр. – М., 1995. – Т. II. – С. 245.

ния-описания, сочинения-рассуждения и др.), а в устной речи – пересказов, творческих рассказов, устных характеристик и т. п.

Указанные направления коррекционной работы над речью предполагают включение языкового материала в структуры контекстов разных уровней (словосочетаний, предложений, диалогических единств, текстов) и, когда это возможно, в заданную ситуацию общения. Следует иметь в виду, что текст – наиболее естественное условие реализации структурных элементов языка, и его роль в развитии речи возрастает по мере продвижения учащихся по ступеням обучения.

Все рассмотренные нами направления коррекционной работы по общему речевому развитию прежде всего должны ориентироваться на реально получаемые учащимися грамматические сведения, на те требования к развитию речевой деятельности и на то распределение учебного времени, которые даны в программах основной (общеобразовательной) школы и в про граммах специальных (коррекционных) учреждений разного вида, предусматривающих образование в объеме основной школы.

В таблице 1 указаны основные направления работы на уроках развития речи для младших школьников с отклонениями в развитии с учетом программных требований к речевой деятельности этих детей. Данные направления, на наш взгляд, являются инновационными, отражающими структурную основу языка и могут быть использованы учителем-дефектологом, работающим как в условиях образования в специальных школах разного вида, так и в интегрированных классах (группах) в системе общеобразовательной школы. Естественно, во всех случаях учитель должен учитывать психологические особенности своих учеников, их речевые возможности, а также конкретные условия обучения. Поэтому не может быть точно определена граница между содержанием обучения по типу формирующего или по типу коррекционно-развивающего обучения. Удельный вес используемых направлений определяется задачами, которые ставит перед собой педагог и индивидуальными особенностями учащихся.

Таблица 1

Основные направления работы на уроках по развитию речи в начальных классах

Ведущее направление обучения	Учащиеся с отклонениями в развитии разных категорий	Примерный срок обучения	Направленность работы		
			Лексика	Грамматический строй речи	Связная речь
Формирующее обучение	Глухие Слабослышащие (2-е отделение) Дети с ОНР (1-й и 2-й уровни) Дети с ДЦП Дети с аутизмом	3–4 года	Формирование базисного словаря	Овладение — словосочетаниями, отражающими смысловые отношения; — структурой простых предложений; — сложно-сочиненными предложениями с союзами <i>и</i> и <i>а</i>	Употребление высказываний из двух—четырех предложений
Коррекционно-развивающее обучение	Глухие Слабослышащие (2-е отделение) Дети с ОНР (1-й и 2-й уровни) Дети с ДЦП Дети с аутизмом	3–4 года	Уточнения и обогащение словаря. Развитие лексико-семантической вариативности речи	Формирование семантико-синтаксической вариативности речи	Формирование и уточнение способов выражения межфразовой связи, Раскрытие логической схемы содержания
	Дети с ЗПР Слабослышащие (1-е отделение) Слепые Слабовидящие	4–5 лет			

Как свидетельствуют и многочисленные исследования, и наблюдения учителей, в речи учащихся с ЗПР, ДЦП, ОНР, а также глухих и слабослышащих детей при их пере ходе в классы второй ступени обучения еще сохраняются лексические, грамматические и стилистические ошибки, что подтверждает незавершенность процесса становления их речевых

возможностей. Эти данные убедительно подчеркивают необходимость продолжения работы над общим развитием речи по обозначенным коррекционным направлениям, первые два этапа которой приходятся на начальные классы обучения.

Первый этап начальной ступени обучения предусматривает формирование (и уточнение) базисной лексики, овладение грамматическим строем на основе языковых обобщений. Учащиеся специальных школ в практической работе (упражнениях) осваивают основные падежные формы существительных, видовременные глагольные формы, элементарные синтаксические конструкции.

Второй этап, частично связанный с изучением элементарного курса грамматики, служит естественным продолжением предшествующего (в разных видах специальных (коррекционных) учреждений – это либо IV, либо VI–VII классы). Он подготавливает учащихся к более осознанному владению лексикой (с выделением значимых структурных компонентов слова), к усвоению изменений значения слов в зависимости от контекста.

В процессе практического пользования языковыми закономерностями учащиеся осваивают грамматические понятия, связанные с соотносительностью языковых единиц к определенным грамматическим категориям, прежде всего к знаменательным частям речи, овладевают (уточняют) способами словоизменения, знакомятся с ролью и местом слова в предложении, с типами предложений.

Изучение грамматических понятий и категорий происходит в постоянном и тесном взаимодействии с обогащением словаря, с продолжением работы по практическому пользованию грамматическими структурами на более высоком по сравнению с предшествующим этапом уровне их осознания.

Элементарный курс грамматики, изучаемый в последних классах начальной школы, создает предпосылки для подведения учащихся специальных школ ко второй ступени обучения – изучению систематических курсов морфологии и синтаксиса.

Поскольку отдельные остаточные явления речевого недоразвития у учащихся с ограниченными возможностями еще сохраняются на второй ступени обучения, необходимо в целях коррекции и совершенствования их речевой деятельности насыщать обучение новым содержанием, использовать специфические пути и приемы в работе над речью для оказания им по мощи в усвоении сложного материала систематического курса языка и литературы, для их общего речевого развития.

Таким образом, этапы коррекционной работы по развитию речи также тесно связаны друг с другом, как и программные требования по формированию и совершенствованию речевой деятельности в классах первой и второй ступеней обучения. По этому для сохранения содержательной и методической последовательности детальное описание работы по развитию речи начинается с первых этапов обучения, которые приходятся на начальную ступень обучения, и заканчивается на этапах, относящихся ко второй ступени образования.

Раздел II

Лингвометодические особенности работы по формированию и совершенствованию лексического запаса младших школьников с отклонениями в развитии

Глава 3

Лексическая работа как важнейшее средство осмысления значения слова и овладения мыслительной операцией обобщения

Слово – основная структурно-семантическая единица языка, без которой невозможна речевая деятельность. Успешность этой деятельности во многом зависит от объема словаря, используемого в общении, от точности и правильности понимания значений слов, от возможностей их выбора и включения в требуемый контекст.

Лексический состав – важнейший компонент языка, без усвоения которого нельзя овладеть речью как средством общения и орудием мышления. Поэтому работе над словом в обучении, особенно в его начальном звене, всегда придавалось исключительное значение. Лексическая или словарная работа в начальных классах строится с учетом требований всех разделов учебной программы по языку: на уроках обучения грамоте, на уроках развития речи и грамматики, на уроках чтения и «знакомства с окружающим миром».

Объем знаний и умений, связанных с овладением лексикой в начальных классах общеобразовательной школы, достаточно велик. Они представлены в учебниках и программах в разделах «Лексика», «Синонимы», «Многозначные слова», «Родственные слова» и др. Необходимость усвоения учащимися лингвистических понятий («слово», «значение слова», «многозначные слова», «синонимы» и т. д.) обусловлена изучением обширных разделов школьного курса русского языка – «Граматики» и, в частности, «Морфологии».

Помимо обогащения словаря, обучения правильному употреблению лексических единиц, выработки умения ориентироваться в морфемном составе слова и в словообразовании задачей начальной общеобразовательной школы является использование полученных учениками знаний для формирования навыков орфографии и правописания.

Не менее важная задача общеобразовательной школы состоит в развитии речи учащихся и придании ей большей выразительности. Во всех случаях, проводя словарную работу, учитель опирается на самостоятельную, уже сформировавшуюся речь учащихся, он шлифует ее, делает более полноценной в стилистическом отношении. Если кратко сформулировать направленность словарной работы в начальной общеобразовательной школе, можно сказать, что она сводится к обогащению и уточнению словаря учащихся, его активизации, достижению максимальной правильности «чистоты» речи (Баранов М. Т., 1969; Ладьженская Т. А., 1980; Львов М. Р., 1985; 2004 и др.).

Нарушение в раннем детстве функционирования органов чувств, расстройства в интеллектуальной или эмоциональной сферах так или иначе сказываются на общем развитии ребенка и, конечно, на становлении его речи, в частности, на владении словом как основным носителем значения в языке. Искаженное произношение, ограниченность лексического

состава, неправильное или неточное понимание и употребление слов детьми с отклонениями в развитии неизбежно отражаются на эффективности их общения с окружающими, на возможности для них более точного и выразительного речевого оформления собственных мыслей.

Проблема овладения детьми с ограниченными возможностями (как дошкольного, так и младшего школьного возраста) лексической основой языка требует решения многих вопросов. И прежде всего определения значимости, объема и места, отводимых работе над лексикой в системе обучения языку; группировки лексики с обоснованием принципов ее отбора; разработки методической типологии лексики, в которой бы учитывались трудности усвоения слов разных категорий; уточнения последовательности обучения, способной содействовать образованию лексико-грамматических обобщений и их закреплению в процессе речевого общения. Методика формирования словарного состава в условиях обучения учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений должна предусматривать различные уровни педагогического воздействия, которые определяются характером отклонений в развитии учащихся, зависят от этапов работы по развитию речи от индивидуальных речевых возможностей ученика.

Первоочередной задачей при словарной работе с учащимися, имеющими ограниченные речевые возможности, является становление или коррекция лексико-семантической стороны их речи.

Рассматривая методику реализации этой задачи, надо выделить ряд основополагающих уровней или этапов в работе над лексической стороной речевой деятельности учащихся.

1. **Формирование словаря** – это словарная работа, проводимая в условиях глубокого недоразвития речи, когда учащиеся располагают минимальным словарным запасом и не в состоянии производить звукобуквенное структурирование слова.

2. **Лексико-семантическая коррекция словарного запаса** осуществляется, когда учащиеся обладают словарными возможностями в рамках отдельных словосочетаний и предложений, но употребляют слова не в соответствии с их лексико-грамматическими характеристиками (путают их значения, замещают части речи и т. п.).

3. **Уточнение словаря** предполагает достижение учащимися точности и выразительности в использовании имеющегося у них словарного запаса; уточнение значений словообразующих структур, устранение ошибок в лексических сочетаниях и в употреблении многозначных слов.

4. **Обогащение словаря** проводится за счет усвоения новых, ранее не известных учащимся слов на основе их тематической группировки и словообразовательной ценности, овладения лексической синонимикой и словами с переносными или абстрактными значениями.

5. **Активизация словаря** достигается с обретением возможности использования его функций в виде включения в диалогическую речь, пересказы, изложения и в другие формы связной речи. При этом необходимо, чтобы слово было правильно воспринято в контексте, чтобы были отражены разные оттенки его значения. Результатом активизации лексического состава становится его естественное включение в речь ребенка и использование как для учебных целей, так и для общения.

Обозначенные уровни работы над словом, практически реализуемые в начальных классах, взаимодействуют и дополняют друг друга в зависимости от речевых возможностей учащихся.

Словарная работа предусмотрена программами начальных классов всех специальных (коррекционных) образовательных учреждений. В некоторых программах она выделена в специальные разделы, в других регламентирована определенным лексическим минимумом, в третьих сгруппирована по тематическим признакам. Но все программы содержательно

обуславливают работу над словарем учащихся, и их анализ важен для определения приемов и методов словарной работы как общих, так и особых, связанных с своеобразием речевого развития детей той или иной категории.

Обучение языку в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях получает все большую практическую направленность, т. е. ставит своей задачей активное овладение учащимися словесной речью в целях общения. Языковая коммуникация в ее многообразных видах может осуществляться только при наличии определенного запаса слов и достаточно умелого пользования ими. Этим объясняется важное значение, придаваемое работе над лексикой.

Овладение лексическим аспектом языка вызывает у учащихся с ограниченными речевыми возможностями значительные трудности, поскольку слово – базисная единица языка – явление очень сложное, разноплановое, многомерное, универсальное по характеру и уникальное по объему выполняемых функций. С научно-теоретической точки зрения в нем «перекрещиваются самые различные лингвистические интересы: фонетические, морфологические, лексикологические, синтаксические, социоэтнографические, не говоря уже о слове как объекте логики, психологии, философии...».²⁸

В данном разделе пособия мы намерены рассмотреть преимущественно лексико-семантический аспект языка в процессе его развития у ребенка. Мы исходим прежде всего из того, что речевая деятельность имеет системный характер и предполагает сложное взаимодействие и взаимосвязь ее различных сторон – фонетико-звуковой, лексической и грамматической. Слово как основная единица языка соединяет в себе все эти три компонента, и нарушение одного из них влияет на общее развитие речевой деятельности, часто предопределяя недоразвитие коммуникативной функции языка.

Из многочисленных проблем, возникающих при формировании полноценной речи у учащихся, имеющих отклонения в развитии, одна из наиболее существенных – овладение лексической основой языка.

Речевое общение невозможно без слова, так же как оно невозможно без осознания его значения. По мнению Л. С. Выготского, «общение не обходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения».²⁹ Слово – материальная единица, соединяющая в себе «звуковой сигнал», значение и одновременно осуществляющая обобщение. С. Л. Рубинштейн отмечает, что «...значение слова – это его собственное семантическое содержание, являющееся обобщенным отражением предмета».³⁰

Обозначая предметы, слово приобретает предметную соотнесенность, выполняя важнейшую номинативную функцию речи. Именно оно позволяет отделить предмет от его свойств, действий, которые в действительности от него неотделимы. Осуществляя функцию обозначения и обобщения, слово реализует свое значение, уточняя и обогащая его только в контексте. Слова, взятые вне контекста, лишь называют вещи и явления действительности, служат их обозначению, но не обеспечивают владения языком как средством общения, не осуществляют речевой деятельности.

В. В. Виноградов справедливо указывал, что «значение слова определяется не только соотношением его тому понятию, которое выражается с помощью этого слова... оно зависит от свойств части речи, той грамматической категории, к которой принадлежит слово, от общественно осознанных и отстоявшихся контекстов его употребления, от конкретных

²⁸ Шмелев Я. Н. Проблемы семантического анализа лексики. – М., 1973. – С. 35.

²⁹ Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982. – Т. 2. – С. 19.

³⁰ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1989. – Т. 1. – С. 445.

лексических связей его с другими словами, обусловленных присущими данному языку законами сочетания словесных значений».³¹

В речи слово всегда грамматически оформлено, оно несет наряду с семантической определенную грамматическую информацию. Л. И. Смирницкий подчеркивал единство, спаянность лексического и грамматического в слове: «Слово, будучи прежде всего единицей словарного состава, лексики, вместе с тем имеет и грамматическую сторону и является важнейшей единицей, с которой имеет дело грамматика».³²

Таким образом, слово, с одной стороны, служит строительным материалом, «кирпичом, которым строится наша речь» (Щерба Л. В., 1947), с другой – это грамматически оформленная единица языка, которая «как система форм и значений является фокусом взаимодействия грамматических категорий языка».³³

Вместе с тем лексический состав языка сам по себе богат и сложен. В него входят знаменательная (полнозначная) лексика и лексика строевая, связанная с построением речи. По особенностям обозначаемых понятий выделяются слова с конкретным и отвлеченным значением, слова с различными иерархическими взаимоотношениями (родовые и видовые понятия, единичные и собирательные понятия); слова, имеющие прямое или переносное значение. Слова также различаются и по своей принадлежности к семантико-грамматическим категориям (частям речи) и по особенностям морфемной структуры. Все эти типы, виды, группы, модели слов и по значению, и по форме состоят в системных отношениях. Усвоение этих системных отношений непосредственно связано с овладением лексико-семантической основой языка.

Важнейшим условием эффективности овладения лексико-семантической основой языка является осуществление единства и взаимосвязи формирования речи и развития мышления. Это – один из основополагающих методологических принципов, играющих существенную роль в практике обучения языку детей, имеющих отклонения в речевом развитии. Из него следует, что, формируя в определенной последовательности речь учащихся, мы тем самым развиваем и их мышление, ибо, как отмечал Л. С. Выготский, «мысль не выражается в слове, но **совершается** (разрядка наша. – А. З.) в нем».³⁴

На уроках развития речи речевой материал должен подбираться и группироваться в такой последовательности, которая обеспечивала бы учащимся с недоразвитием речи постепенный переход от свойственного им наглядного, конкретного отражения окружающих явлений к более отвлеченному и обобщенному осознанию действительности на основе языка. Практическая реализация этого принципа проявляется в том, что овладение лексикой строится от значений конкретных к более абстрактным, и в том, что сначала усваиваются более простые, а затем более сложные структуры, требующие сравнительно высокого уровня отвлечения и обобщения.

Так, учащиеся знакомятся с частями речи, начиная с обозначения названий предметов и действий, потом переходят к названиям признаков предметов, затем качеств действия, местоимений и т. д.³⁵ И внутри каждой части речи отбирается словарь на основе нарастания абстрактности значения. Например, сначала усваиваются глаголы, обозначающие состояние и перемещение, затем обозначающие воздействие на предмет и, наконец, глаголы, обозначающие поведенческие действия.

³¹ Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. – М., 1972.

³² Смирницкий А. И. К вопросу о слове // Вопросы теории и истории языка. – М., 1952. – С. 182.

³³ Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. – М., 1972. – С. 15.

³⁴ Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982. – Т. 2. – С. 360.

³⁵ В известной степени такая последовательность совпадает со ступенями развития детской речи, приводимыми Л. С. Выготским в исследовании «История развития высших психических функций»: ступени предмета, действия, качества, отношений (Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т. 3. – С. 255).

Также постепенно, но одновременно с лексикой происходит знакомство с синтаксическими структурами, в которых она реализуется: от двучленного простого предложения, отражающего наиболее элементарные отношения действительности, до сложноподчиненных предложений, выражающих причинно-следственные, временные и другие соотношения двух или нескольких действий.

Реализация принципа единства развития мышления и речи в специальном педагогическом процессе проявляется и тем, что на всех уроках развития речи предусматривается «смысловая» коррекция речевого материала, специальная работа по уточнению значений слов и грамматических форм. Соблюдение этого принципа также требует, чтобы усвоение языка не происходило путем простой репродукции лексического материала или механического его заучивания: ученик должен быть поставлен в условия решения мыслительной задачи. Как справедливо отмечает Н. И. Жинкин, «выученные с голоса словесные связи еще не являются смысловыми связями. Признак смысловой связи – самостоятельность ее составления на основе переработки полученной информации».³⁶

Словарный запас учащихся должен формироваться с учетом специфики развития их речи и особенностей усваиваемого языкового материала: его частотности (употребительности), сочетаемости и т. п. Поэтому при отборе и организации лексики и синтаксических структур необходимо исходить не только из того, как они представлены в речи учащихся, но и из той роли, какую они играют в системе языка.³⁷ Например, в речи алаликов, слабослышащих и детей с ДЦП, поступающих в школы, относительно мало названий действий, служебных слов, в то время как названия действий составляют предикативную основу предложений, а служебные слова являются важнейшими элементами сцепления слов.

Рассматривая работу над словарем как проблему психолого-педагогическую, как проблему формирования и расширения лексического состава, нельзя не остановиться на тех важных аспектах, от которых во многом зависит ее правильное решение. Наши наблюдения и опыт экспериментального обучения показывают, что одним из основных условий успешного формирования лексического запаса речи становится то, каким образом в процессе обучения учащимся раскрываются значения слов. Именно значение слова в наипростейшем виде отражает единство мышления и речи – «слово, лишенное значения, есть прежде всего мертвое слово».³⁸ В свою очередь, значение образуется и может существовать как «феномен мысли» лишь благодаря обобщению. Поэтому, планируя работу над лексикой, следует учитывать количество слов, подлежащих усвоению, их возможную тематическую или ситуативную близость, способы их усвоения. Существенно и то, **что** усвоил ребенок, и то, **как**, с помощью каких мыслительных операций он усвоил речевой материал. Важны и сам факт усвоения, и глубина усвоения, и развитие способов усвоения лексики, т. е. совершенствование мыслительной деятельности в процессе овладения значениями слов.

Необходимым условием правильного формирования лексики является раскрытие обобщающей функции слова. Достигается это не простым восприятием предмета, явления и его названием, а подведением ученика к определенным мыслительным операциям путем сопоставления близких явлений, выделения их существенных признаков (Соловьев И. М., 1966; Шиф Ж. И., 1968; Розанова Т. В., 1971; и др.). Только такой подход к слову позволяет сформировать понятие,³⁹ выраженное данным словом, осуществить перенос значения

³⁶ Жинкин Н. И. Грамматика и смысл // Язык и человек. – М., 1970. – Вып. 4. – С. 30.

³⁷ Отбор материала с учетом языковых закономерностей не исключает возможности усвоения его в условиях непосредственного общения, когда основополагающим фактором становится реальная действительность.

³⁸ Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982. – Т. 2. – С. 360.

³⁹ Следует различать значение слова, определяемое как «отображение предмета действительности (явления, отношения, качества процесса) в сознании, становящееся фактом языка вследствие установления постоянной и неразрывной его связи с определенным звучанием, в котором оно реализуется» (Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.,

на близкие по содержанию или сходные ситуации, явления или предметы. Приведем пример. Учащиеся подготовительного класса должны были усвоить значение слова *открой*. Как показала проверка, у большинства учеников оно оказалось привязанным к действию с одним предметом (*открой дверь*), т. е. оно не обобщало, не выделяло существенного признака в операции открывания. На просьбу открыть шкаф или окно ученики указывали на эти предметы или называли их, не понимая того, что следовало сделать. Лишь после действий с рядом предметов (ориентируясь на разработанные по определенной системе поручения) они смогли обобщить значение слова и правильно понять его в разных контекстах: *открой рот, открой пенал, открой замок* и др.

Перенос значения на сходные ситуации не только раздвигает рамки номинативной функции языка, но и совершенствует, развивает мышление учащихся, приучая их выделять обобщающую функцию слова путем «нанизывания» на него ряда конкретных ситуаций и абстрагирования с их помощью общих моментов.

Связь формирования словарного запаса с развитием мышления должна выражаться также в повышении у учащихся уровня обобщения и отвлечения в понятийном содержании вновь усваиваемых слов: от соотнесения данного слова с одним или несколькими предметами к соотнесению его с целой группой предметов, от рассмотрения значения слова в наглядном плане к рассмотрению его в плане абстрактном, например *ряд стульев (в классе)*, но *ряды машин, ряды деревьев (людей)* и т. п.

Такие установки в работе над лексикой создают возможности для качественного изменения характера мыслительного процесса: при этом не только увеличивается степень обобщения, заключенного в слове, но и развивается у учащихся способность осмысливать слово в новых отношениях, выделять в явлении существенный признак и производить в соответствии с новыми условиями его отвлечение от конкретных вещей.

Формируя словарный запас школьников с проблемами в речевом развитии, важно помнить, что они лишь тогда смогут прочно усвоить значение слова, когда оно будет ими осмыслено в предложении, в определенном контексте. Нельзя, как это еще нередко делается на уроках, сводить овладение лексикой к словоназванию. Как справедливо отметил А. Р. Лурия, слова «становятся действенными в речи только потому, что каждое из них является единицей высказывания с теми потенциальными связями, которые разворачиваются, когда это слово включается в целое предложение». ⁴⁰ Образование таких связей между словами, их упрочение может быть обеспечено лишь постоянной и повсеместной речевой практикой в повторяющихся ситуациях общения.

Все перечисленные особенности слова как основной единицы языка подтверждают важность, первоочередность работы над лексическим аспектом речи и вместе с тем указывают на трудности, обусловленные многообразием функций слова, с которыми сталкиваются в процессе обучения учащиеся с ограниченными речевыми возможностями. Поэтому изучение лексического материала требует определенной последовательности в работе с ним, подразумевающей определенные взаимосвязанные стадии его формирования и развития, что достигается при использовании специальной системы упражнений. На уроках русского языка овладение лексикой протекает в условиях поэтапного усвоения постепенно усложняющихся лексических и грамматических значений, выражаемых отдельными словами или синтаксическими структурами.

1966. – С. 166). В этом отношении значение слова – категория языка, оно отражено в словаре. Смысл слова – категория речи, это – индивидуальное значение, приобретаемое словом в определенном контексте или ситуации. Понятие – категория мышления, когда слово выделяет существенные признаки или явления и абстрагирует их в понятия.

⁴⁰ Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. – М., 1962. – С. 136.

Глава 4

Работа по формированию базисной лексики

§ 4.1. Принципы отбора и группировки словаря на уроках развития речи

Успешность решения задач формирования и расширения лексического запаса у младших школьников с ограниченными возможностями зависит не только от знания специфики их психофизического развития, но и в не меньшей степени от правильной, продуманной организации лексического материала, его отбора и рациональной группировки, что позволило бы в максимально сжатые сроки обеспечить пользование языком как средством коммуникации.

Вопрос о количественном и качественном отборе словаря для целей обучения имеет большую историю. В основном он дискутировался в связи с изучением второго языка. Начиная с 20-х гг. прошлого столетия как на Западе, так и в нашей стране было выпущено немало словарей-минимумов, построенных по разным принципам. Много внимания уделяется созданию словаря-минимума по русскому языку (как второму) и в современной методической литературе. Так, на основе анализа разговорной речи появились частотные словари и лексические минимумы, среди которых могут быть названы подготовленные Ю. Марковым и Т. Вишняковой, А. Вальницким, Л. А. Турко, П. Харкозом, А. К. Демидовой и другими. Большинство из них основаны на частотности слов, на их распространенности в речи.

Практика обучения показывает, что для эффективного овладения языком необходимо располагать определенным словарным минимумом этого языка. Однако справедливо и то, что принцип частотности не должен быть главным и тем более единственным, так как при этом не учитываются слова, которые бывают нужны, но по статистическим подсчетам редко встречаются в текстах и в устной речи, т. е. слова «обиходные» (по терминологии Р. Фрумкиной и Э. Штейнфельд). Кроме того частотность во многом зависит от характера выборки. И, как справедливо замечает А. А. Леонтьев, при практической направленности обучения языку – при обучении живой речи – «существующие частотные словари, составленные по материалам литературного языка, не совсем подходят... По-видимому, следует опираться на особые частотные словари, составленные по особой методике на основе обработки живой устной речи, ограниченной кругом актуальных тем».⁴¹

Проблема создания словаря-минимума для целей обучения языку учащихся начальных классов специальных школ очень важна, но решаться она должна с особых позиций. При общем недоразвитии речи и отсутствии достаточно четких, дифференцированных обобщений некоторые дети с ограниченными возможностями все же в состоянии в процессе свободного взаимодействия с внешним миром и общения накапливать определенное количество слов. И установление каких-либо лимитирующих границ в виде словаря-минимума может тормозить обретение и закрепление самостоятельно приобретаемой лексики.

Однако эти соображения не исключают дифференцированного подхода к лексике и необходимости разработки принципов отбора словаря в условиях специального (коррекционного) обучения. Более того, задача отбора словаря остается важной и ответственной,

⁴¹ Леонтьев А. А. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке // Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. – М., 1971. – С. 13.

постоянно требующей от учителя специальной школы решения при проведении любого урока.

Отбор словаря на уроках развития речи зависит от тех проблем, которые ставятся в каждом разделе работы над языком. В связи с тем, что одной из определяющих задач таких уроков является формирование и расширение лексического запаса, нам представляется особенно необходимым сформулировать принципы отбора словаря именно для этих уроков. Это нужно сделать и потому, что многие программы (для слабослышащих детей, для детей с ОНР и др.) предусматривают специальные уроки по формированию лексической основы речи учащихся.

Как мы уже отмечали, принципы лексического отбора для обучения второму языку достаточно полно разработаны группой ученых под руководством И. В. Рахманова. В систему выделенных ими принципов входят: семантическая ценность лексики, ее стилистическая характеристика, словообразовательная значимость слов, их частотность, а также дифференцированный подход к отбору активного и пассивного учебных словарей, который мог бы обеспечить взаимосвязь двух сторон общения в процессе обучения. Взаимодействие этих принципов позволяет выявить связи лексики с грамматикой и с тематической направленностью речи.

Для нас при отборе и организации лексики существенным становится тематический принцип, обозначенный выше как принцип семантической ценности лексики. Реализация этого под хода требует такой разработки тематики, которая, будучи связана с речевыми ситуациями, могла бы обеспечить усвоение наиболее употребительной и необходимой по изучаемой теме лексики и определенного ее грамматического оформления. Содержание тем могут составлять: жизнь учащихся в школе и в семье, сведения о них и о семье, события школьной жизни и т. п. Внутри тем и подтем выделяются речевые ситуации, которые взаимно перекрещиваясь, обеспечивают повторяемость лексики. Примерный словарь-минимум, которым должны овладеть учащиеся с ограниченными речевыми возможностями в течение первого года обучения представлен в пособии: *Зикеев А. Г.* Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ. – М., 2002. – С. 118–126.

Тематический, «содержательный» подход к отбору лексики содействует реализации и другие важных принципов, в частности ориентации на лексическую сочетаемость слов, на их способность вступать в синтаксические и смысловые связи с иными словами. Совокупность этих принципов позволяет избежать изолированного заучивания отдельных слов.

При отборе лексики следует также учитывать ее словообразовательную ценность. Руководствуясь этим критерием, надо отбирать словообразовательные модели с типичными для русского языка элементами словообразования (для глаголов наиболее типичны приставки, для существительных – суффиксы).

Большое значение при отборе и группировке лексики имеет принцип строевой способности слов. Под такой способностью Л. В. Щерба (1947) понимал возможность слова выполнять строевую функцию в широком смысле, т. е. не только лексическую, но и грамматическую. Этот подход служит основанием для включения в изучаемый материал местоимений, предлогов и союзов.

На раннем этапе обучения при отборе лексики существенную, но все же на уроках развития речи подчиненную роль играет учет произносительного аспекта: по отношению к усвоению семантики слова работа над произношением на этих уроках занимает подчиненное положение.

Отбирая слова, нельзя забывать о познавательном и воспитательном значении усваиваемой лексики. При этом предпочтение отдается словам, обозначающим природные явления и события, с которыми учащиеся встречаются в быту, в учебной практике, при проведении игр, классных и школьных мероприятий. Важно, чтобы школьники как можно раньше овла-

дели понятиями, используемыми в воспитательных целях, словами, связанными с характеристикой и оценкой поступков людей.

Положительный эффект от реализации перечисленных принципов достигается только в том случае, если отобранные слова соответствуют уровню речевого развития учащихся, близки их интересам и потребностям.

Эти общие положения, а также особенности организации словесного общения в условиях специального обучения должны быть учтены при группировке лексики, предназначенной для усвоения на уроках по развитию речи. Практика обучения показывает, что наиболее эффективны группировки слов, образуемые на основе тематической близости или общности морфем. Поэтому отобранная лексика может составить две группы: **тематическую группировку**, в которой слова объединены по смысловым темам на основе содержательной связи, и **группировку по словообразовательному признаку**, когда объединение осуществляется на базе общего основного или дополнительного значения, которое несут одинаковые элементы структуры слов данного ряда.

4.1.1. Тематическая группировка лексики

В программах большинства специальных школ основные пласты лексики сгруппированы по темам.⁴²

На возможность тематической группировки слов в языке указывает ряд лингвистов. При этом большинство из них опираются на анализ лексического значения слов. А. И. Смирницкий (1956), ссылаясь на целесообразность выделения в словарном составе языка по тем или иным признакам лексических групп, типов, разрядов слов, отмечает трудности такой группировки, связанной как с условным характером принципов подобной классификации, так и с многозначностью самих слов. Вместе с тем он приходит к выводу, что даже с чисто лингвистической точки зрения говорить о возможности тематической группировки слов уместно. В таких группировках слова объединяются на основе реальных взаимосвязей тех предметов и действий, которые они отражают. Например, слова *дерево* и *расти* могут быть отнесены к одной семантической области, но вместе с тем названия деревьев (*сосна, береза* и др.) могут составить иной логический ряд видовых понятий по отношению к родовому понятию *дерево*.

В исследовании О. Н. Трубачевой (1963) подчеркивается, что тематические группы лексики весьма различны по своей сущности. Есть такие, которые очерчены довольно четко и в общем остаются устойчивыми (например, части тела, родственные отношения, атмосферные явления и др.). Д. Шмелев (1964), отмечая возможность тематической группировки (указаны темы: часть тела, мебель, средства передвижения и др.), считает, что в основе таких объединений лежат не только взаимосвязи действительности, но и способы ее отражения в данном языке с помощью определенных наименований.

Признавая некоторую условность тематической группировки лексики, мы тем не менее считаем ее использование при формировании речи детей с ограниченными речевыми возможностями вполне оправданным.

На целесообразность введения в речь учащихся слов, сгруппированных в соответствии с той или иной темой, указывают и методисты массовой общеобразовательной школы (М. Т. Баранов, Н. Ф. Титова и др.); об этом писали и известные сурдопедагоги (И. А. Васильев, Н. М. Лаговский и др.). Тематическое распределение слов облегчает ведение словарной работы, помогает учителю отбирать наиболее употребительную лексику при изучении грамматических тем, использовать отдельные слова в практических упражнениях. Введение в речь уча-

⁴² Под «темой» мы понимаем такую методическую категорию, в которую входит определенный словарь, необходимый для обозначения обстоятельств, объединенных общностью и постоянством предметов и действий.

щихся новых слов, сгруппированных тематически, обеспечивает возможность на их базе строить сначала отдельные предложения, а в последующем – связные высказывания по жизненно важным темам из окружающей действительности. По мнению известных психологов (Л. В. Занкова, П. И. Зинченко, Б. В. Беляева и др.), объединение тематически близких слов заметно облегчает их запоминание.

Естественно, на любом этапе обучения невозможно исчерпать всю лексику по теме. Из множества входящих в тему ситуаций следует выделять лишь те, которые актуальны для ученика в коммуникативном отношении и на данном этапе обучения. В соответствии с этими установками и формируется определенный лексический запас.

Благодаря разработке сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО специализированных компьютерных технологий для обучения младших школьников, нуждающихся в особой помощи, были созданы формирующие и коррекционно-развивающие программы, не только решающие познавательные задачи, но и способствующие формированию и обогащению словарного запаса учащихся.⁴³

Так например, в программу «Мир за твоим окном» входят пять тематических частей: «Времена года», «Погода», «Одежда», «Рассказы о временах года», «Календарь». Важно, работая в условиях компьютерной технологии, ребенок получает возможность действовать, экспериментировать, ошибаться и пробовать вновь. В результате он приходит к систематизации своего жизненного опыта, к обобщениям, включающим словарную речь и обеспечивающим овладение определенным тематическим словарем. Организация работы группами или парами позволяет включать ученика в коммуникативную деятельность, содействует его социально-эмоциональному развитию.

В данном пособии мы выделили восемь тематических разделов, внутри которых соответствующая им лексика распределяется в определенной последовательности. При выборе тем исходили из необходимости дать учащимся определенный словарный минимум для усвоения новых знаний и для общения.

Устанавливая последовательность изучения словарных тем, мы учитывали уровень речевого развития учащихся, актуальность темы, время знакомства с данной лексикой на занятиях по другим предметам (грамматике, чтению, естествознанию). Нам представляется желательным, чтобы работа над большинством тем на уроках развития речи или «Знакомства с окружающим миром» продолжалась в течение нескольких лет с повторным обращением к ним в течение года.

В первый раздел вошли темы, содержание которых определяется *ближайшим обиходом* учащихся: это прежде всего названия предметов (и действий с ними), с которыми школьники встречаются в учебной и игровой деятельности, в быту. Однако уже на первом и, особенно, на втором годах обучения лексика выходит за рамки тем, связанных с удовлетворением непосредственных потребностей учащихся в еде, одежде, отдыхе или с их учебной деятельностью («В семье», «В столовой», «В классе» и др.). Дети неизбежно знакомятся со словарем, который охватывает более широкий круг понятий. Сами названия тем – «На школьном дворе», «На школьной спортплощадке», «В школьном медпункте» и другие – указывают на то, что они связаны со школьным окружением. Дальнейшее пополнение словаря происходит при прохождении тем: «Школьные мастерские», «Работа в школьных кружках», «Спорт в школе» и др.

Лексика, отражающая *темы городского окружения*, входит в словарь учащихся уже на первом году обучения. Она появляется и во время прогулок по улицам города, в парке и

⁴³ Подробнее см. пособия: Кукушкина И. О. События жизни. Комплект рабочих тетрадей по развитию речи. – М., 2003; Кукушкина И. О. Программа «Мир за твоим окном» // Дефектология. – 1995. – № 6; Кукушкина И. О. Компьютерные программы для детей с отклонениями в развитии // Дефектология. – 2003. – № 5.

во время поездок домой и т. п. Однако к систематическому ее изучению дети приступают начиная со второго года обучения и особенно в последующих классах. Их словарь обогащается во время экскурсий и в процессе завершающих их бесед по темам, которые касаются сфер обслуживания населения города («В магазинах “Продукты”, “Одежда”, “Обувь”», «В аптеке», «На почте» и т. п.). Ученики знакомятся с названиями не только предметов, но и разных действий – *покупает, продает, платит, насыпает* и др.

В этом разделе большой удельный вес занимает тема «Передвижение по городу. Городской транспорт». Учащиеся узнают названия различных видов транспорта. Они сравнивают грузовую машину с легковой, самосвал с обычным грузовиком, трамвай с троллейбусом, оформляя в речи те признаки, которые делают их сходными и которые их отличают. При этом усваиваются и названия основных деталей машин (*кабина, дверца, руль, сиденье, фара, мотор* и др.). Учащиеся получают представление об элементарных правилах пере хода улиц. Эта тема продолжается и в следующих классах в связи с уточнением умения школьников ориентироваться в городе («Как проехать к театру, к вокзалу?» и т. п.). Ученики усваивают такие понятия, как *главная улица, перекресток, тротуар* и др. Новый словарь помогает им лучше понять и запомнить правила поведения на улице или в общественном транспорте.

Круг *естествоведческих тем* весьма широк, но все они тесно взаимосвязаны как по содержанию, так и по лексическому составу. Если учащиеся знакомятся со словами по теме «Осень», то они неизбежно употребляют в речи названия деревьев, животных, говорят о лесе, реке, поле и т. п. Поэтому каждую тему следует рассматривать и как ступеньку к пополнению словарного запаса, и как этап для закрепления старой, уже известной лексики.

Весьма велик объем словаря по теме «Времена года», которая включена в программы всех начальных классов. На первом и втором годах обучения учащиеся овладевают лексикой, характеризующей ежедневные изменения погоды. Затем к ней добавляются слова, отражающие сезонные изменения погоды, а также сезонные изменения в жизни растений, животных и людей.

Тема «**Животные**» начинается с уточнения и правильного соотношения с объектами названий животных (*кошка, собака, корова* и др.). Сначала работа ведется с использованием игрушек, а употребление этих слов закрепляется в предложениях в сочетании с названиями действий (*стоит, сидит, бежит* и др.), затем – во время наблюдений за животными в зооуголке или на прогулках. В последующие годы представления о животных углубляются: дети узнают, кто как передвигается, кто где живет, у кого какой голос, кто какую приносит пользу, как надо заботиться о домашних животных. В последних классах начальной школы на основе прочитанных рассказов, просмотренных телепередач или кинокартин школьники узнают слова, связанные с поведением животных в жарких странах и на Севере, диких животных и птиц нашей страны.

В естествоведческом цикле на протяжении всего начального обучения продолжается изучение тем, в которых отражены сведения о растениях: «Пришкольный участок», «Фрукты», «Овощи», «В лесу» и др. В познавательном отношении они отражают то же содержание, которое учащиеся получают на уроках «Знакомство с окружающим миром» и природоведения, но по отношению к лексике и по общему направлению работы уроки развития речи заметно отличаются. Здесь учащихся побуждают, ориентируясь на наглядные средства, высказывать собственные впечатления.

Основная цель таких уроков – организация речевого общения на основе собственных наблюдений и знаний, вне зависимости от их объема, полноты и от источника их получения. Так например, в беседе «О горах» те из учеников, кто бывал в горах, рассказывают о личных впечатлениях, другие – о том, что видели в кинокартинах или по телевизору, что читали о жителях гор и т. п.

Важное место в расширении словарного запаса учащихся отводится **производственно-трудовой лексике**. Сначала формируется словарь, отражающий бытовой труд детей в школе и дома, усваиваются названия орудий труда и действий с ними (*метла, щетка, тряпка, лопата, подметает, моет, вытирает* и др.). На втором-третьем годах обучения в специальных беседах уточняется «инструментальный» словарь, а в речь вводятся названия профессий. В завершающих классах начальной школы планируются посещения заводов, фабрик, мастерских, где ученики получают представление о производственном труде людей. Затем на материале прочитанного, на основе сведений, полученных во время экскурсий, проводятся обобщающие беседы о профессиях различного профиля («О труде строителей», «О труде железнодорожников», «О труде моряков» и др.). При этом вводится, осмысливается и запоминается соответствующий словарь. Так, на уроке, посвященном труду железнодорожников, дети знакомятся со словами: *вокзал, товарный, пассажирский, перрон, проводник* и др.

В этом же тематическом разделе предусмотрены уроки, во время которых дети получают сведения о различных материалах и их свойствах в процессе бесед «О том, что из чего делают», «О твердых телах» и др. Помимо названий веществ (*стекло, железо, кожа, резина* и др.) учащиеся узнают названия их свойств (*хрупкий, упругий, прозрачный* и др.). В этот раздел включаются специальные темы, раскрывающие общие моменты производственных процессов по изготовлению наиболее распространенных изделий или продуктов («Как производят ткань», «Как делают хлеб» и др.).

Естественный интерес вызывает у учащихся тематический раздел, отражающий **общественные явления**, события из жизни страны. В его содержании следует прежде всего выделить ежегодные темы, приуроченные к праздникам – Новому году, Дню мамы, Дню армии, Дню Победы, а также к дням рождения учеников класса. Раскрытие идеи праздника, его общественного или политического значения требует от школьников понимания соответствующей лексики и хотя бы элементарного владения историческими понятиями, которые могут окончательно сформироваться постепенно и только на уровне уже довольно развитой речи. Поэтому слова, которые учащиеся получают в начальных классах, прежде всего связаны с конкретными изменениями, происходящими перед праздником и во время его проведения в жизни школы, окружающих их людей. Наблюдая за этими изменениями, дети узнают такие слова, как *праздник, плакат, знамя, флажки, лозунг, украшает, утренник, салют, демонстрация, митинг* и др. Более всего им доступен словарь, связанный с их личным участием в подготовке праздника – украшением класса и школы, подготовкой к утреннику и т. п.

Много внимания должно уделяться формированию лексики, обозначающей **поступки человека, особенности его поведения, черты характера**. Лексика, которая предусмотрена в данном разделе, в большинстве своем носит отвлеченный характер, выражает качества, которые могут быть поняты лишь опосредованно, через определенные действия, ситуации, поступки. Для ее понимания следует обращаться либо к личному опыту учащихся, либо к ярким запоминающимся примерам из доступной их возрасту литературы. Полезно работу над такой лексикой увязывать с различными воспитательными моментами школьного и внешкольного характера. Формирование понятий должно опираться на образцы поведения самих учащихся, потому что их собственные поступки – лучшая иллюстрация и наиболее доходчивый способ раскрытия содержания формируемых моральных понятий. Необходимо, чтобы темы данного раздела были подсказаны реальной жизнью коллектива в целом и индивидуальными проявлениями заметных учеников класса.

Следует учитывать, что лексика по теме «Внутренний мир человека» при использовании традиционных учебных средств всегда усваивалась детьми, имеющими нарушения речи, с большими трудностями. Поэтому мы считаем чрезвычайно важным и эффективным для формирования представлений о внутреннем мире человека использование информаци-

онной технологии, разработанной в исследованиях О. И. Кукушкиной и Е. Л. Гончаровой.⁴⁴ Данная технология позволяет с опорой на современные, наглядные и динамичные технические средства овладевать лексикой, связанной с поведением человека, с освоением недоступных непосредственному восприятию, скрытых и изменчивых явлений внутренней жизни человека.

Несколько иначе сгруппированы темы в разделе *«Лексика, связанная с работой над отдельными понятиями»*. В нем объединены слова, обозначающие предметы и их части (например, по теме «Часы» – *стрелка, циферблат, корпус*), определенные, например, вкусовые ощущения (*сладкий, соленый, кислый*), родовые и видовые обобщающие понятия (*мебель и стол, стул* и т. д.).

Хотя большинство из них встречается детям довольно часто и может быть усвоена при изучении первых семи разделов, тем не менее данный раздел требует специальных методов работы. Обусловлено это необходимостью определенного уровня абстрагирования от конкретных представлений. Например, установления иерархии понятий (соотношения видовых и родовых понятий); выявления целого и его частей; свойств, характеризующих либо сам предмет, либо действия с ним. Особые затруднения в выделении части и целого испытывают умственно отсталые дети, в речи которых очень мало слов, имеющих обобщающее значение (*звери, ягоды, овощи* и т. п.).

Задания на классификацию предметов без употребления обобщающих слов, обозначающих родовые понятия, вводятся уже на первом году обучения, когда ученики производят элементарные обобщения на наглядной основе. Например, это может быть группировка предметов или их изображений с одновременным их называнием: в одну сторону откладываются игрушки, в другую – учебные вещи; в одну – картинки с изображением мебели, в другую – с изображением одежды. Сознательное усвоение родовых понятий, сопряженное с выделением основных признаков, по которым ведется классификация, достигается в течение двух-трех лет.⁴⁵ При этом некоторые понятия, например, естествоведческие (*домашние животные, дикие животные* и др.) одновременно даются на уроках «Знакомства с окружающим миром», природоведения и чтения.

Для учащихся с ограниченными речевыми возможностями характерно называние целого предмета вместо его части (например, *дверь* вместо *крючок*). Поэтому речь таких детей важно обогащать названиями не только самих предметов, но и их частей и характерных признаков. Названия частей предметов вводятся уже в подготовительном или I классе по темам: «Части тела человека», «Части дома» и многим другим, а затем они даются при сравнении сходных предметов (например, сравнивая стул и табуретку, отмечают наличие или отсутствие спинки; стакан и чашку – наличие или отсутствие ручки и т. п.).

Анализ состояния речи детей с ограниченными возможностями, поступающих в специальные (коррекционные) образовательные учреждения, обнаруживает относительно позднее появление у них категорий языка, выражающих признаки предметов или свойства действий. Объясняется это более отвлеченным значением таких слов. Поскольку подобная лексика представляет серьезные трудности для усвоения, ее вводят в речь учащихся не только в связи с той или иной темой, но и на специальных лексических уроках. Поэтому на начальном этапе обучения даются названия лишь тех свойств и признаков, которые доступны визуальному восприятию (цвет, величина и др.). Затем дети знакомятся с качественными признаками предметов, воспринимать и обозначать которые гораздо труднее:

⁴⁴ Кукушкина О. И. Внутренний мир человека и... компьютер?! // Дефектология. – 1999. – № 3; Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Дневник событий ребенка: первая рабочая тетрадь к курсу «Внутренний мир человека» // Дефектология. – 1998. – № 5.

⁴⁵ Подробнее см.: Никольская И. Л., Тигранова Л. И. Гимнастика для ума. – М., 2007. – С. 39–43.

они могут быть выделены и обозначены только в результате сравнительной деятельности (например, *теплый – горячий, острый – тупой, сладкий – соленый*).

4.1.2. Группировка лексики по словообразовательному признаку

Введение лексики, подобранной по словообразовательному признаку, предусматривает выработку у учащихся соответствующих лексико-грамматических обобщений. Такой подход должен способствовать расширению потенциального словарного запаса учащихся, развитию у них языковой догадки в отношении тех слов, которых еще нет в их речевом опыте.

На уроках развития речи учащиеся работают с четырьмя раз рядами словообразовательных моделей: существительными, образованными способом суффиксации; глаголами, сгруппированными по общности корня и приставки; прилагательными с общей по значению приставкой или суффиксом; наречиями, объединенными значением, которое придают им одинаковые структурные элементы. Отбор по указанным моделям осуществляется с ориентацией на структурно-семантическое соотношение производных и производящих основ и выделение типичного значения, общего для всего словообразовательного ряда.

Остановимся на особенностях содержания и распределения лексики в указанных группировках.

Как известно, для каждого смыслового разряда имен существительных характерны свои суффиксы, которые придают словам определенные значения. Обычно в системе суффиксального словообразования имен существительных различают пять основных разрядов, обладающих отличающимся от других особым смысловым содержанием – названия людей, животных, предметов (сюда включаются названия орудий действия, места действия и др.), слова с отвлеченным значением и, наконец, слова с оттенками эмоционального значения.

Для образования имен существительных разных смысловых разрядов используется множество суффиксов. При подборе суффиксов, с которыми учащиеся должны познакомиться в суффиксальных словообразованиях (дериватах), мы руководствовались не только их продуктивностью, т. е. возможностью создания с помощью данного суффикса новых словарных рядов, но и употребительностью в разговорной лексике. В словарный материал, подлежащий усвоению, включались такие словообразовательные модели, которые были «прозрачными» по составу, т. е. совершенно свободно расчленялись на словообразующие морфемы и не требовали специального этимологического анализа.

Лексическая работа, направленная на практическое овладение закономерностями словообразования существительных, проводится в два этапа, различающихся степенью конкретности значений, которые придают основам те или иные суффиксы.

На **первом этапе** учащиеся усваивают слова, в значение которых суффикс добавляет эмоциональный оттенок (уменьшительности, ласкательности, увеличительности), не меняя основного значения производящей основы. Словообразовательные модели с этими суффиксами особенно употребительны в разговорной речи. Исследования Р. И. Лалаевой (1989) выявили у учащихся с ограниченными возможностями определенные трудности в словообразовании существительных даже с простейшими по смысловым оттенкам суффиксами. Из всех суффиксов эмоциональной окраски (их насчитывается более 24, но продуктивны лишь около половины) учащиеся второго и третьего годов обучения знакомятся лишь с наиболее употребительными в разговорной речи и детской литературе, включая книги по чтению для младших классов. Здесь подбираются часто встречающиеся слова с суффиксами – *чик*, – *ик*, – *очк(а)*. Все они имеют оттенок уменьшительности, ласкательности.

На **втором этапе** речевой опыт учащихся обогащается производными словами, в которые суффикс вносит дополнительное значение, сохраняя при этом их конкретно-предмет-

ную отнесенность. Учащиеся подводятся к обобщениям по мере усвоения слов трех смысловых разделов: 1) обозначений людей и животных мужского и женского пола; 2) слов с пространственным значением; 3) названий отдельных предметов обихода.

Наибольшее количество суффиксальных дериватов представлено в первой из названных групп. Учащиеся вначале знакомятся с образованиями, в которые суффикс вносит добавочный оттенок детскости. Это – названия животных, образованные от имен существительных прибавлением суффикса – *енок* или – *онок* (*котенок, медвежонок*).

Данные нашего исследования (1961) показывают, что некоторые слабослышащие учащиеся уже во II классе начинают пользоваться словами с этими суффиксами. Лексическая работа с дериватами, включающими суффиксы – *енок*, – *онок*, помогает им уточнить значение слов-названий детенышей животных и сформировать первые обобщения по словообразовательному признаку.

Словарь школьников значительно обогащается, когда они переходят к словам, обозначающим лиц мужского и женского пола. Это – одна из самых продуктивных лексических групп, которая пополняется новообразованиями быстрее, чем остальная часть лексики, взятая в целом. Суффиксов, связанных с новыми словообразованиями, обозначающими названия лиц мужского пола, в русском языке очень много (в «Грамматике русского языка» 1980 года их насчитывается свыше 30), однако наиболее употребительны – *щик(-чик)*, – *ник*, – *ец*, – *ист*, – *тель*. По данным А. Г. Лыкова (1958), из 5400 названий лиц, зарегистрированных в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова, на долю имен существительных с суффиксом – *щик(-чик)* приходится 15 %, с суффиксом – *ник* – 13,5 %, с суффиксом – *ец* – 7,4 %, с суффиксом – *ист* – 6,9 %, с суффиксом – *тель* – 5,5 %. Таким образом, почти половина таких наименований (48,3 %) образована с помощью пяти указанных суффиксов. Сначала учащиеся знакомятся с существительными, образованными посредством суффикса – *ник* (в нашем исследовании 1966 г. выявлено, что этот суффикс чаще других используется при образовании новых слов). Слова этого типа обозначают людей по роду их деятельности (*ученик, проводник*), по отношению их к тем или иным предметам (*школьник, дворник*), по отличительным качествам или свойствам (*отличник*). Большинство предлагаемых учащимся слов обозначает лицо по его отношению к какому-либо предмету, определяющему его деятельность (*печь – печник, лес – лесник*). Эта взаимосвязь облегчает выделение корня, уяснение его значения и значения всего слова.

Как отмечалось выше, в русском языке для обозначения лиц часто употребляют слова с суффиксом – *щик* и его фонематическим вариантом – *чик*. В большинстве своем это названия профессий и обозначают людей по их действиям или по предмету, с которым данные действия связаны (*красильщик, чистильщик, автоматчик* и др.).

Относительно меньше вносят в словарь учащихся образования с суффиксами – *ист*, – *тель*, – *ец*, – *арь*. С использованием первого из них произведено много названий лиц по их отношению к какому-либо учреждению, обучению. Хотя производные слова с суффиксом – *ист* мотивированы исключительно именными основами и семантика их отличается четкостью и выделяемостью, для понимания учащихся они трудны. Поэтому им предъявляются только те из них, которые с добавлением суффикса – *ист* обозначают лиц по их отношению к конкретным предметам (*телефон – телефонист, трактор – тракторист* и др.). Производные с суффиксом – *тель* по сравнению с аналогичными по значению словами, в которых использованы суффиксы – *ник* и – *щик*, менее конкретны и чаще встречаются в литературной, нежели разговорной речи. Однако с этим суффиксом образованы такие употребительные в бытовой речи слова, как *учитель, воспитатель, покупатель*, которые известны учащимся почти с самого начала обучения.

С суффиксом – *ец* образуются названия лиц по роду их деятельности, по качеству или свойству (*продавец, храбрец*); дериваты с суффиксом – *арь* малопродуктивны, но он участ-

вует в создании достаточно употребительных слов (*токарь, слесарь, вратарь* и др.), которые также входят в словарь учащихся.

Завершая словарную работу с этой смысловой группой, учитель знакомит детей с названиями лиц женского пола, в которых использованы наиболее продуктивные суффиксы – *иц(а), – ниц(а), – к(а)* – *ученица, доярка* и др.

Вторую смысловую группу слов с конкретно-предметным значением составляют дериваты, в которых суффиксы придают производящим основам пространственное значение. Из слов с таким значением выбираются наиболее характерные, с четко выраженным смысловым содержанием. Их предъявляют учащимся в определенной последовательности. Сначала даются названия мест, помещений, связанных с каким-либо действием, процессом. К ним относятся часто употребляемые существительные, образованные посредством суффикса – *льн(я)* – *читальня, спальня* и др. Затем вводятся на звания помещений для животных или площадей с растениями с суффиксом – *ник* – *коровник, виноградник*; названия различного рода вместимостей с суффиксами – *ник* и – *ниц(а)* – *чайник, пепельница*. И наконец, названия помещений, образованные посредством суффикса – *к(а)*. В основном это слова разговорно-бытового характера, часто встречающиеся в устной речи – *зимовка, стройка, стоянка*.

Третью смысловую группу составляют слова, обозначающие предметы. Как отмечает В. В. Виноградов (1972), среди них особенно много обозначений предметов разных категорий, образованных посредством продуктивного суффикса – *к(а)*. Он участвует в часто употребляемых дериватах, где четко выступают значения корневых морфем – *пилотка, крышка, плитка, сетка* и др. Большая группа слов-названий предметов образована посредством суффикса – *ник* и представляет собой производные по отношению к тому, что названо в корне слова (*наушник, градусник, пододеяльник* и др.). К суффиксам, участвующим в создании новых слов на четко выраженной корневой основе относится малопродуктивный суффикс – *арь*, используемый в весьма употребительных словах – *букварь, сухарь*. В этой смысловой группе учащиеся усваивают также слова, полученные с использованием суффиксов – *ин(а), – инк(а)*, обозначающие единичность, обособленность предмета (*горошина, крупинка*), а также названия мяса животных в качестве пищи (*баранина, свинина*).

Как показывает практика обучения, в последних классах начальной (специальной) школы необходимо проводить работу со словами, имеющими отвлеченное значение. Обычно имена существительные с таким значением оформляются по суффиксальным моделям. При этом важно учитывать отмеченное еще В. В. Виноградовым «...свойственное современному русскому языку стремление сосредоточить образование имен существительных, обозначающих отвлеченные понятия, в системе нескольких, четырех-пяти продуктивных типов».⁴⁶ Существительные данной категории обычно означают действия, состояния, признаки в отрыве от субъекта, что создает для учащихся большие трудности в усвоении их значений на том речевом уровне, которого они достигают в начальной школе. Проведенные нами исследования показали, что даже ученики, заканчивающие начальные классы специальной школы, не всегда понимают суффиксальные образования с отвлеченным значением. Как правило, они осознают их лишь в конкретных категориях, обусловленных теми значениями, какие несут корни этих слов. Тем не менее мы считаем важным знакомить учащихся со всеми тремя группами суффиксальных дериватов, значения которых хотя и отвлеченные, могут быть раскрыты с помощью конкретных ситуаций. Словообразовательные модели подобного типа строятся посредством суффикса – *ок* и выражают следующие смысловые особенности: момент действия или его результат (*прыжок, осадок, осколок*); суффиксов – *ость* – признак, качество (*смелость, жадность*): – *ни(е), – ени(е)* – действие, состояние (*учение, рисование, усиление*).

⁴⁶ Виноградов В. В. Современный русский язык. – М., 1972. – С. 117.

Для русского языка характерны как суффиксальные, так и префиксальные словообразования. Однако если первые имеют наибольшее распространение при создании существительных, то вторые преимущественно закреплены за глаголом. При этом следует учитывать, что с помощью приставки производятся слова той же лексико-грамматической категории, что и исходные. В частности, приставочные глагольные дериваты образуются от глаголов, что облегчает учащимся их усвоение. Знакомство с приставочными глаголами начинается на первом году обучения. Так, употребляя побудительные формы глаголов, ученики встречаются с такими префиксальными образованиями, как *выйди, вынеси, вылей, вытри* (по теме «В классе»), *намажь, налей, накрой* («В столовой») и др. В последующем, сталкиваясь, например, на уроках предметно-практического обучения со словосочетаниями, выражающими орудийность, они употребляют приставочные глаголы: *прибей (чем?), отрежь (чем?), отпили (чем?)* и им подобные, причем глаголам с приставкой *при* часто сопутствует предлог *над* (*приколол над..., прибил над...* и т. д.). Рассказывая о событиях своей жизни (о каникулах, о каких-либо поездках), дети часто используют приставочные глаголы движения (*ушел, уехал, убежал, пришел, принес* и др.).

Формирование лексических обобщений, создание условий для распознавания и понимания глагольных деривационных единиц, построенных по определенным моделям, целесообразно осуществлять на специальных уроках по развитию речи и русскому языку начиная со второго-третьего годов обучения. Некоторые трудности, возникающие при введении в речь приставочных глаголов, бывают обусловлены неоднородностью значений, вносимых приставками. Одни из них, не меняя основного лексического значения глагола, привносят лишь дополнительные оттенки в характер протекания действия. Они могут обозначать начало действия (*за-, по-: заплакал, полюбил*), его продленность (*по-: побежал, почитал*) и его исчерпанность (*ис-: исписал, исходил*). Учащиеся легко понимают приставочные глаголы, сохраняющие лексическое значение производящей основы, если последнее им уже известно.

Другая группа приставок участвует в образовании видов глагола и обычно придает действию оттенок результативности (*писал – написал*). В процессе видообразования участвует 14 приставок из 25, существующих в современном русском языке (Теленкова М. А., 1964). Навыки образования глагольных видов в основном формируются на уроках грамматики, хотя понимать эти значения учащиеся учатся и на уроках развития речи, отвечая на вопросы **Что делал? Что сделал?**

Третья группа приставок, имеющая наибольшее значение для словообразования, изменяет лексическое значение глагольной основы. Среди глаголов, образованных с помощью этих приставок, прежде всего следует назвать те, которые выражают пространственные отношения, указывая на различные направления действия (*вошел – вышел – перешел* и др.).⁴⁷ Сюда входят новые образования от глаголов движения (*бежать, идти, нести* и др.), глаголов состояния (*лежать, стоять*), глаголов действия (*шить, рвать, ставить, бросать* и др.).

Особенность группировки приставочных глаголов при обучении младших школьников с ограниченными речевыми возможностями состоит в том, чтобы выделить особое обобщающее значение, которое те или иные приставки, являясь элементами словообразовательной структуры, вносят в новые глагольные формы, характеризуя их по определенному признаку. Именно это важное положение учитывалось нами как при разработке классификации, так и при решении методических задач усвоения приставочных глаголов. Поэтому на начальном этапе обучения использовались глаголы с приставками третьей группы, придающими

⁴⁷ К этой же группе можно отнести глаголы с приставками, имеющими значения разделения и соединения (*раз – и с-*), добавления и присоединения (*до-, при-*) и др.

значения пространственной направленности. Эти образования характеризуются конкретной семантикой и четкостью структуры деривационных моделей.

Первоначально вводимые приставочные глаголы объединялись на основе семантической общности корневых морфем. Прежде всего это были глаголы с общим значением воздействия на предмет или движение (*положить, повесить, вбежать* и др.). Это общее значение в каждом приставочном глаголе реализуется в двух частных значениях, определяемых семантиками приставки и производящей основы: направление или назначение действия и характер или способ действия. Особое внимание на первом этапе уделялось усвоению значения производящей основы (чаще всего корневой морфемы). Речевой материал давался при парном противопоставлении префиксальных дериватов, имеющих общую производящую основу и разные приставки (*принеси – отнеси, поставь – переставь* и т. п.). Такое объединение и одно временное сопоставление приставочных глаголов позволило подчеркнуть и обобщить то исходное, что имелось в способе, в характере действия, отраженное в корневых морфемах (например, *нес-, став –* и др.). Глаголы предъявлялись парами, в которых противопоставлялись приставки-антонимы, что, как показало опытное обучение, облегчало уяснение их значений.

Иначе группировались приставочные глаголы, которые вводились в речь учащихся на втором этапе. Здесь базовыми становились значения, которые производящие основы приобретали при добавлении приставки (направление действия, его назначение) и которые менялись в зависимости от приставок. На этом этапе системное изучение семантических вариантов одной и той же модели предусматривало противопоставление приставок по значению. Учащиеся знакомились с основными значениями девяти приставок: *в – (во-), вы-, за-, раз – (рас-), при-, от – (ото-), под-, с-, пере-*. Среди них можно выделить четыре пары приставок с четким противопоставлением по значению: *в – и вы-, за – и раз-, при – и от-, с – и раз-*.

Однако те префиксальные дериваты, с которыми знакомятся ученики начальных классов, не охватывают всего множества производных глаголов, находящих широкое применение в общении. Практика обучения показывает, что из приставок с глаголами движения, выражающих пространственные отношения, в программу должны быть дополнительно включены такие распространенные приставки, как *до –* (в значении движения до определенного места – *дойти до школы*), *у –* (в значении удаления – *уехал, ушел*), *о-(об-)* (движение вокруг предмета или его охват – *обойти класс*), *с –* (движение вниз – *съехать с горы*), *на –* (движение, направленное на поверхность предмета, – *наскочить на*), *вз –* (движение вверх – *взлететь*).

Многообразие действий и состояний предметов окружающего мира требует систематического обогащения словаря учащихся названиями признаков предметов разнообразных семантических групп, прежде всего прилагательными, сгруппированными по обозначаемым ими качественным признакам (величине, форме, вкусу, цвету), с которыми учащиеся знакомятся уже с первого года обучения. В дальнейшем слова, обозначающие признаки предмета, вводятся в речь детей на основе общности структурного элемента, вносящего единое для данной лексико-семантической группы значение. Сначала осуществляется словарная работа с суффиксальными прилагательными, сгруппированными в следующие лексико-семантические группы: а) прилагательные с суффиксами – *ов(-ый)* и – *н(-ый)*, имеющие общее значение отнесенности к тому или иному растению (*липовый, сосновый, виноградный*); б) прилагательные с суффиксами – *ин(-ий), – чий(-ий)* со значением принадлежности тому или иному животному (*гусиный, волчий, рыбий*); в) прилагательные с суффиксами – *ов(-ый); – н(-ый)*, характеризующие предметы по материалу или веществу, из которого они сделаны (*железный, капроновый*); г) прилагательные с суффиксом – *н(-ой), – н(-ый)* со значением связи с тем или иным предметом (*книжный, овощной*); д) прилагательные с суффиксами – *ск(-ий), – ск(-*

ой), – *н(-ый)* со значением свойственности (принадлежности) какому-либо лицу или учреждению (*мужской, школьный*).

Таким образом, при отборе лексического материала по словообразовательным моделям мы, помимо общепринятых в методике принципов отбора – употребительность, практическая необходимость, сочетаемость, частотность слов и другие названные выше, – руководствовались и специфическими положениями: *продуктивностью* словообразовательных моделей; четкой *структурно-семантической соотнесенностью производной и производящей основ*, помогающей вычленить значение составляющих морфем; *наличием общего* для данного ряда слов *типового значения*, что способствует образованию у учащихся соответствующих обобщений.

§ 4.2. Методическая типология лексики как основа ее семантизации

Для организации и проведения с младшими школьниками, имеющими ограниченные речевые возможности, целенаправленной работы по овладению лексикой, большую роль играют правильный отбор словаря и его группировка, о чем шла речь в предыдущем параграфе. Важно выделить языковой материал и распределить его по группам в такой последовательности, которая отвечала бы целям развивающегося речевого общения учащихся. Однако для раскрытия лексического значения, для включения новых слов в речь школьников, для прочного их усвоения недостаточно только отбора и группировки, так как каждое из слов обладает своими различающимися трудностями для усвоения, что обусловлено как специфическими особенностями любой лексической единицы в отдельности, так и своеобразием речевого развития учащихся.

Поскольку невозможно создать методику работы для отдельно взятой лексической единицы, естественно пойти по пути объединения слов, сходных по трудности их усвоения, в определенные разряды, или группы и разработать для каждой группы способы введения их в речь, наметить специфические пути их закрепления и повторения в процессе общения. Решить эту проблему можно лишь на основе создания специальной методической типологии слов, устанавливающей типы лексических единиц с учетом тех трудностей, которые возникают у учащихся при их усвоении.

Вопросы методической типологии словаря еще не получили до статочного освещения в литературе по специальной педагогике. В отдельных исследованиях имеются описания особенностей усвоения глухими и слабослышащими детьми слов тех или иных смысловых разрядов: конкретных и абстрактных понятий (Боскис Р. М., 2004; Соловьев И. М., 1966; Шиф Ж. И., 1968), видовых и родовых понятий (Розова А. П., Тигранова Л. И., Шиф Ж. И., 1971), имеющих прямое или переносное значение (Гольдберг А. М., 1958), относящихся к определенным лексико-грамматическим категориям (Комаров К. В., 1960; Понгильская А. Ф., 1963).

Тем не менее отсутствие методической типологии словаря приводит к тому, что описание способов объяснения слов, разработка систем тренировочных упражнений строятся без учета особенностей той или иной лексической группы.

Попытки типизации лексического материала в соответствии с трудностями, которые испытывают учащиеся при его усвоении, предпринимались при создании методик обучения второму языку. В одних случаях проблема решалась с учетом формы слов и их значений. При этом трудности усвоения лексики определялись путем сопоставления изучаемого языка с родным (сходство или различие в произношении, в объеме понятий и пр.). Другие авторы исходили из функциональных характеристик лексики, ставя трудности усвоения в зависимость от принадлежности слов к той или иной части речи (слова-содержания, слова-

заменители, служебные слова и др.) или от их сочетаемости в речи (обусловленная сочетаемость, относительно свободная сочетаемость и т. д.).

Как видно из краткого обзора, несмотря на различия в решении проблемы, при разработке типизации лексики второго языка методисты сравнивали особенности словаря языка, которым владеет ученик, и второго, изучаемого им: сходство или различие слов по звучанию, по значению, совпадение или несовпадение в образовании грамматических форм, в объеме значений слов и в их сочетаемости.

Естественно, при обучении детей с неразвитой речью учитель находится в совершенно иных условиях: он не только не может опереться на родной язык, на сопоставление сходного или различного, на языковые обобщения, т. е. на все то, что используется при овладении вторым языком, напротив, учитель-дефектолог прежде всего должен **сформировать** лексическую основу речи.

В этом случае возникают совсем иные трудности, обусловленные недоразвитием речи учащихся, такие как отсутствие языковых обобщений (в силу ограниченности словарного запаса), позволяющих относить слова к категории предметности или действия; не возможность с помощью имеющегося словаря абстрагировать признаки и свойства окружающего мира и мн. др. Кроме того, на характер словарной работы влияют не только особенности речевого развития детей, но и лексико-грамматическая характеристика усваиваемых слов, прежде всего принадлежность их к определенной лексико-грамматической категории. В условиях обучения детей с ограниченными возможностями усвоение слов, обозначающих предметы, требует совершенно другой организации работы (иных методов и приемов семантизации, иного наглядного оборудования и т. п.), чем усвоение слов, обозначающих действия или состояния; словарная работа при изучении личных местоимений также будет отличаться от работы по усвоению слов, обозначающих признаки, и т. д.

Степень конкретности или абстрактности значения предъявляемых учащимся слов, хотя и сказывается на характере работы на уроке, не может быть учтена с такой точностью, как отнесенность слова к какой-либо части речи. Поэтому с такой точки зрения отнесенность слова к определенной части речи не может считаться чисто грамматической, она обладает своей, притом ярко выраженной лексической основой (Левковская К. А., 1962). Необходимость проведения словарной работы с ориентацией на умение ученика практически соотносить усваиваемые слова с определенными частями речи диктуется особенностями развития речи детей различных категорий – глухих, слабослышащих, алаликов и др.

Как известно, слова ориентированы на их употребление в системе тех или иных грамматических категорий, обусловленных целями их использования, и вместе с последними составляют смысл высказывания, словосочетания, предложения. Так, слово *читатель* предполагает появление слов, обозначающих действие или состояние, а слово *читает* нуждается в уточнении, касающемся субъекта действия. Наиболее грубые лексические ошибки связаны с неправильным отнесением слова к части речи. Они объясняются прежде всего недостаточностью словаря детей при их поступлении в школу, диффузностью значений слов, которыми они владеют, а также неумением учитывать значимые их элементы (приставки, суффиксы, окончания), которые в большинстве случаев указывают отнесенность слова к определенной части речи. Учитывая эти и другие особенности речевого развития детей с ограниченными возможностями, мы обратились к анализу лингвистической литературы, что бы выяснить, насколько подходят для наших целей существующие виды типизации лексики.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.