

**Шевченко Людмила Евгеньевна**

канд. пед. наук, доцент

ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.21661/r-118504

## **ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ЛЕКСИКИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

***Аннотация:** в данной статье автором дана характеристика состояния учебной лексики у умственно отсталых школьников. Отражен опыт коррекционной работы по ее формированию.*

***Ключевые слова:** учебная лексика, интеллектуальная недостаточность, развитие речи, системное недоразвитие речи.*

Важнейшей задачей, которая решается в процессе преподавания различных предметов в специальной (коррекционной) школе, является развитие речи школьников. Особое внимание, которое уделяется развитию речи умственно отсталых детей объясняется тем, что от уровня её сформированности зависят успешность усвоения содержания всех учебных предметов. Для речи умственно отсталых учащихся характерно её системное недоразвитие.

Как указывает А.К. Аксёнова, ведущей составляющей системного недоразвития речи, от которой в первую очередь зависит положительная динамика коррекционной работы, является неполноценный в количественном и качественном плане словарный запас, уровень обобщения и осознания языковой действительности [1].

Т.М. Лифанова отмечает, что состояние словарного запаса является показателем сформированности представлений об окружающей действительности и речемыслительных процессов. Резко выраженное своеобразие речи умственно отсталых школьников откладывает отпечаток на успешность усвоения ими содержания программ обучения [6].

Нарушения в формировании лексического строя речи у данной категории детей проявляется в бедности словаря, количественном преобладании импрессивного словаря над экспрессивным, неточном и часто неправильном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Все это в полной мере касается учебной лексики(терминов).

Учебный термин, как термин вообще, – это слово или устойчивое словосочетание, которое обозначает специальное понятие из области науки или права. Термин не просто называет какое-либо понятие, но в отличие от других слов имеет строгое научное определение – дефиницию [5].

Терминологическая лексика не является однородной, в ней выделяют несколько «слоёв» в зависимости от сферы употребления. Учебная лексика относится к специальным терминам, которые закреплены за научными дисциплинами; например, в математике: сложение, слагаемое, сумма.

Подобные недочеты препятствуют формированию общения и обучению школьников.

В настоящее время система методических приемов и коррекционных упражнений, направленных на формирование понимания и адекватности использования учащимися с нарушением интеллекта учебной лексики, недостаточно разработана в теоретическом и практическом плане.

Таким образом, поиск новых подходов к совершенствованию процесса обучения специальной (коррекционной) школе для детей с нарушением интеллекта и недостаточная изученность этого вопроса определяют актуальность проблемы.

Исходя из вышесказанного, мы ставили перед собой задачу изучения специфических особенностей усвоения учебной лексики учащимися среднего звена обучения.

Предметом исследования являлась учебная лексика, рекомендованная программами обучения к изучению в предметных областях Русский язык, Математика и Естествознание.

За основу направленности исследования и стратегии осуществления диагностики были положены принципы комплексного, системного динамического изучения, принцип качественного анализа данных (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, С.А. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Речевым материалом экспериментального исследования являлись специальные слова и словосочетания, относящиеся к учебной лексике.

Количественно-качественная система оценок позволила оценить характер выполнения заданий и провести уровневый анализ полученных данных.

Составленные нами задания предполагали следующий ряд действий: показ, чтение, узнавание по описанию, составление высказывания. Для организации выполнения задания нами были подготовлены картинки и карточки.

Для всех заданий были выведены критерии оценки:

6 баллов – более 60% заданий по методике выполнены правильно;

5 баллов – 51–60% заданий по методике выполнены правильно;

4 балла – 41–50% заданий по методике выполнены правильно;

3 балла – 31–40% заданий по методике выполнены правильно;

2 балла – 21–30% заданий по методике выполнены правильно;

1 балл – 10–20% заданий по методике выполнены правильно;

0 баллов – отказ ответов по методике.

Определены критерии качественной оценки выполнения заданий:

– соответствие ответа/ действия школьника содержанию (требованию) программы;

– развернутость речевой интерпретации высказывания;

– возможность и особенность принятия помощи педагога;

– особенность лексико-грамматического и синтаксического структурирования высказывания.

На первом этапе констатирующего эксперимента была предложена серия заданий целью которых являлось изучение особенностей понимания лексики на уровне речевой единицы – слова. Школьникам предъявлялись картинки с изображением слов-терминов и давалась инструкция: «Покажи где...».

При выполнении задания школьники смогли правильно показать только 35% картинок с изображенными на них словами-терминами от общего их количества. Наибольшие затруднения дети испытывали при выполнении заданий включающих математические понятия и понятия по русскому языку. Отдельные учащиеся неверно показывали представленные изображения. Например, Серёжа Н. вместо делителя показал делимое, вместо слога – слово. Подобные затруднения можно объяснить крайне малым объемом пассивного словаря у школьников с нарушением интеллекта, а так же с несформированностью связи слова с понятием, в основе которых лежит идентифицирующая функция.

На втором этапе учащимся предлагалось задание, целью которого являлось исследование понимания инструкций включающих слова-термины и терминологические словосочетания. На столе перед испытуемыми были выложены различные предметы (тетрадь, ручка, карандаш, линейка, картинка, компас, термометр, географическая карта, колба с водой, торф, воронка, вата).

Исследование понимания инструкций позволило выявить следующее: правильно выполненными оказались, как и на первом этапе исследования,

35% заданий. В остальных случаях при выполнении заданий школьники допускали ошибки. Например, на предложенную инструкцию «Обозначь порядок выполнения действий в выражении» Наташа Т. начала решать пример. Это свидетельствует о неадекватности понимания учебных слов-терминов. Равновероятностными в условиях ситуативной семантики стали для девочки слова «обозначить порядок действий» и «решить». Такие замены свидетельствуют о неточности представлений учащихся о номинации слова.

Третий этап исследования содержал задания направленные на выявление умения подбирать слово-термин по его описанию. Учащиеся успешно справились с заданиями только в 25% случаев. Самыми распространенными ошибками были – замена слова-термина словом или словосочетанием из обиходного словаря и неправильный ответ. Характерным для всех испытуемых оказалось долгое обдумывание ответов. В ряде случаев имели место отказы от ответов. Например, слово-термин «остров» Аня С. обозначила как «остров бывает в море», а понятие

«отрезок» было обозначено как «маленькая линия». Анализируя результаты выполнения данного задания мы пришли к выводу, что подбор слова-термина по его описанию представляет значительные трудности для школьников с нарушением интеллекта. Эти трудности связаны с ограниченностью словарного запаса, с незнанием или неполным пониманием значения слова-термина. Специфические ошибки в ответах учащихся свидетельствуют о недостаточном развитии семантических полей и слабой активности поиска необходимого слова-термина.

На четвертом этапе обследования целью являлась оценка характера осознанности учебной лексики. От школьников требовалось раскрытие значения слов-терминов. На этом этапе обследования количество отказов от ответов оказалось самым многочисленным. Дети много времени тратили на обдумывание ответов на предложенные вопросы. Самыми распространенными ошибками являлись следующие: неточное или ошибочное обозначение термина; выборочное использование слов высокочастотной лексики в качестве замены учебной терминологической лексики. В среднем адекватно определенными оказались 20% слов-терминов и терминологических словосочетаний.

Эти данные свидетельствуют о том, что у данной категории школьников имеются значительные трудности с приемом и переработкой речевой информации, что проявляется и в самостоятельной речи. О недостаточной сформированности денотативного и сигнификативного значения слов свидетельствуют их затруднения в подборе слов, многочисленные замены, ошибочные дефиниции отдельных учебных слов-терминов.

Обобщение полученных в ходе эксперимента данных позволило сделать ряд выводов:

- школьники с нарушением интеллекта значительно отстают в овладении учебной лексикой от сверстников с нормативным развитием;
- отставание проявляется в различных составляющих процесса овладения учебной терминологией – понимании, семантической интерпретации и самостоятельном использовании в рамках речевого высказывания;

– недоразвитие учебной лексики проявляется в малом объеме специального (учебного) словарного запаса, затруднениях припоминания слов-терминов, недостатках семантизации признаков в структуре значения слов;

– трудности в овладении учебной лексикой обусловлены когнитивной незрелостью данной категории школьников и их речевым статусом.

С учетом выявленных особенностей владения учебной лексикой школьниками с нарушением интеллекта нами была разработана система упражнений аналитического, аналитико-синтетического и синтетического характера.

Методика формирующего эксперимента состояла из пяти групп заданий. В первую группу входили задания, направленные на формирование понимания учебной лексики на уровне речевой единицы – слова. Школьников обучали соотношению изображения термина с его написанием и звучанием. Для этого были подготовлены карточки с изображением терминов и карточки со словами-терминами (айсберг, компас, овраг, деревья, иней, лепестки; запятая, предложение, слог; однозначное число, обратный счет, действие сложение и т.д.). По заданию педагога дети составляли пары и называли слово-термин/терминологическое словосочетание. В ходе обучения нами оказывалась дозированная помощь в виде определения последовательности действий. Это способствовало выработке навыка внимательно рассматривать изображения, вдумчиво читать слова-термины или воспринимать их на слух. После проверки правильности выполнения задания и разбора допущенных ошибок, происходил обмен комплектов карточек-картинок.

Целью упражнения «Найди «лишнее» слово» было формирование обобщенного и обобщающего значения содержания слова-термина. Детям предлагались 3–4 карточки-картинки, среди которых на одной имелось изображение слова-термина не относящегося к данной группе терминов. Учащиеся должны были опознать это изображение и определить его словом-термином.

Помощь состояла в обучении определению значения слова и формировании на его основе понятия. Такой подход в организации обучения способствовал

тому, что дети постепенно подходили к осознанию того, что прежде чем назвать слово, необходимо произвести сравнение, а затем классификацию.

Вторая группа заданий была направлена на формирование умения восстанавливать предложение. Школьников обучали использованию слов-терминов на уровне речевой единицы – предложения. Например, «Река – поток воды который течет в сделанном им углублении в земле, называемом...»; «Перпендикуляр –... в треугольнике»; «Однородные члены предложения –... отвечающие на один и тот же вопрос и относящиеся к одному и тому же слову в...». В процессе работы мы неоднократно убеждались в том, что владение определением слова-термина не совершенно. Наша помощь заключалась в том, что мы давали несколько слов, из которых ребенок выбирал подходящее. По мере обучения происходил постепенный переход к подбору слова-термина без опоры.

Задания третьей группы включали игры, направленные на формирование умения соотносить термин с его определением и определение с термином. При выполнении заданий у школьников отмечались трудности, связанные с ошибками при чтении. Ребята часто читали определения слов-терминов и терминологических словосочетаний недостаточно вдумчиво, мало обращали внимания на отличия в сходных формулировках. Это приводило к ошибкам в выборе определения. Наша помощь заключалась в предложении еще раз внимательно прочитать определение, разобраться со значением входящих в него слов. Для поддержания интереса к выполнению задания вводили элементы соревнования.

Задания четвертой группы способствовали формированию умения определять сходство и различие в значении учебных терминов. Подобные задания представляли значительную сложность. Это связано с тем, что у школьников данной категории ведущим нарушением в структуре дефекта является нарушение аналитико-синтетической деятельности, обусловленное органическим поражением центральной нервной системы. Поэтому мы приучали ребят к определенной последовательности рассуждений сначала с опорой на вопросы, а затем без них. В процессе работы при оказании разных видов помощи со стороны педагога дети учились производить сравнение, выделять признаки сходства и различия.

Пятая группа заданий была направлена на обучение выявлению общего признака в нескольких определениях. Ошибки при выполнении данных заданий были связаны с несформированностью процесса обобщения у детей с нарушением интеллекта. Посредством наводящих вопросов мы учили строить высказывание-рассуждение.

Таким образом, наблюдение за школьниками в процессе формирующего эксперимента, позволило нам убедиться в том, что создание специальных условий, заключающихся в разработке и использовании специальных игр и упражнений, способствует формированию у них учебной лексики.

### ***Список литературы***

1. Аксёнова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А.К. Аксёнова, С.Ю. Ильина. – М.: Просвещение, 2011.
2. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М.: Просвещение, 2012.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Асвета, 2008.
4. Зикеев Н.И. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2012.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М., 1999.
6. Методические рекомендации. Природоведение 5 класс специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вид / Под ред. Е.Н. Соломина, Т.М. Лифанова. – М.: Владос, 2009.