***Статья по теме:*** «***Особенности речевого развития детей с нарушениями слуха».***

Проблема овладения словарным составом языка (лексикой) детьми с нарушениями слуха является практически неизученной.

Согласно имеющимся научным данным, дети у которых отмечается нарушение слуховой функции (глухота или тугоухость) обладают крайне ограниченным словарём. При этом усвоение лексики становится возможным только в условиях специально организованного обучения, поскольку нарушенная слуховая функция не позволяет овладеть речью спонтанно (И.Г. Багрова, Т.Г. Богданова, Р.М. Боскис, Л.А. Головчиц, С.А. Зыков, В.Д. Синяк, Н.Д. Шматко и др.).

Не владея словесной речью, но испытывая потребность в коммуникации, неслышащий и слабослышащий ребёнок начинает пользоваться жестовым языком, который крайне беден, включает незначительное количество обозначений. «С помощью жестов обозначаются предметы, действия с ними, часто употребляются указательные жесты, обрисовка жестом предмета» [26, с. 83].

Трудности в овладении речью обусловлены низким интеллектуальным уровнем, бедной словесной памятью, несформированностью основных видов деятельности. При этом задачи развития речи в целом и овладения детьми с нарушениями слуха лексикой остаются теми же, что и в обычных группах для неслышащих и слабослышащих, а именно: сформировать речь как средство общения; обеспечить возможность использования лексических единиц в процессе коммуникации с окружающими людьми [12].

Неслышащие и слабослышащие дети могут усвоить по подражанию отдельные слова – названия обиходных предметов, часто повторяющихся действий и простые конструкции предложений. Из-за нарушения коркового анализатора и синтеза в пределах слухового и речедвигательного анализаторов дети данной категории с трудом овладевают произносительной стороной речи. Дальнейшее речевое развитие протекает замедленно и отличается своеобразием [1].

Речь детей с нарушениями слуха лишена слов различных грамматических категорий, обозначающих абстрактные понятия – отвлечённые имена существительные (например, *красота, бег, белизна* и т.п.). Даже в школьном возрасте ребёнок оказывается не знаком с названиями многих видовых (например, *дуб, берёза, клен* и т.п.) и родовых понятий (например, *растение, инструмент* и т.п.), хотя и те и другие обозначают конкретные предметы, являясь именами существительными.

Незнание большого круга лексических единиц разной степени обобщённости делает речь детей рассматриваемой категории малоконкретной. Отдельные грамматические категории совсем не употребляются детьми с нарушением слуха или составляют в их словаре минимальный процент. Так, большую сложность представляет употребление имён существительных в соответствующем роде, числе, падеже [13].

Не менее распространёнными недостатками лексической стороны речи указанной категории учащихся являются неправильное понимание семантики лексем. Здесь можно выделить такие ошибки, как чрезмерное расширение значение слова. Дети называют одним словом разные предметы, имеющие внешние черты сходства (например, *жук – это комар, паук, муравей, кузнечик* и т.п.). Смешение слов, а отсюда их неточное употребление могут возникнуть также на основе фонетического сходства. Нарушения звукового анализа и синтеза, неумение мысленно воспроизводить последовательность звуков препятствует различению слов, являющихся фонетическими паронимами. Младшие школьники смешивают слова типа *«батон - бутон», «осы - усы»* и т.п. [29].

Исследованиями М.С. Певзнер показано, что весьма специфичным в лексиконе детей является резкое, фактически патологическое различие между пассивным и активным словарём. Значительная разница между теми словами, которые ребёнок знает, и теми, которые употребляет, - проявление низкого уровня развития мышления. Небольшой по объёму активный словарь детей отражает примитивность желаний, отсутствие знаний для описания увиденных признаков, действий, отношений между людьми, предметами [29].

Дети с нарушениями слуха затрудняются использовать имена существительные в сочетании со словами других частей речи, то есть в составе синтаксических конструкций (словосочетаний, простых и сложных предложений). Например, прослеживается употребление существительного с прилагательным без учёта того, какой признак оно обозначает. Например, *«слон квадратный», «платье круглое»* и т.п.

Крайне сложной задачей для младших школьников с нарушениями слуха является употребление лексических единиц в правильной грамматической форме. Наиболее типичны ошибки, связанные с недифференцированным употреблением падежных окончаний имён существительных по родовой принадлежности (например, *«красивая мячик»* и др.), по типу склонения (например, *«играл куклом»* вместо *«играл с куклой»* или *«играл куклой»*). Как правило, дети тяготеют только к употреблению имён существительных, игнорируя использование глаголов, прилагательных и др. Велико число ошибок в согласовании и управлении в синтаксических структурах (например, *«добрую девочка», «купать кукла»* и др.), (И.Г. Богданова, Т.Г. Богданова, Е.А. Большакова, Л.А. Головчиц и др.).

У некоторых детей с нарушениями слуха речь даже в виде отдельных лексических единиц может отсутствовать вплоть до поступления в школу, а также в период начала школьного обучения. Либо отмечается нарушение всех аспектов речевой деятельности, в том числе лексической системы языка.

Кратко остановимся на основных методических требованиях, предъявляющихся к работе по развитию лексики у учащихся с нарушениями слуха. В основном данный вопрос получил освещение в трудах Л.А. Головчиц [12; 13; 14].

Как отмечает автор, для развития и обогащения словаря детей данной категории (и в первую очередь для расширения номинативной лексики – имён существительных) необходимо усиление деятельностного подхода. Это предполагает установление тесной связи занятий по развитию речи с игрой, рисованием, ознакомлением с окружающим миром. При этом происходит понимание значения лексических единиц, их применение в структуре фразы в связи с конкретной деятельностью [12].

В работе по развитию лексики у учеников, имеющих нарушения слуха, необходимо сделать акцент на следующих направлениях коррекционно-педагогического воздействия:

* формирование речевой активности;
* уточнение значения слов путём их использования в структуре предложения и словосочетания;
* обучение пониманию и использованию различных по коммуникативной направленности высказываний [14].

С целью пополнения словарного фонда ребёнка с нарушениями слуха занятия должны быть организованы по тематическому принципу при значительном ограничении числа тем и регламентации речевого материала. Необходимо использование письменной формы речи (предполагается запись слов на карточках) [12].

В качестве методических приёмов развития лексики могут быть использованы действия с предметами, инсценирование, дидактические игры, рисование и др. Большое внимание следует уделять навыкам отражённого говорения, сопряжённо-отражённого воспроизведения речи в различных ситуациях общения с использованием вспомогательных средств. К числу последних относятся пиктограммы, картинки, таблички, игрушки, натуральные предметы и др. (Л.А. Головчиц, С.А. Зыков, Л.П. Носковаи др.).

Таким образом, дети с нарушениями слуха испытывают значительные трудности в овладении лексикой. Это выражается в незнании значения многих слов, их неверном использовании в процессе коммуникации. Дети практически не употребляют лексемы с собирательным или абстрактным значением. Для преодоления данных трудностей в процессе коррекционной работы необходимо усиление деятельностного подхода. Среди наиболее эффективных методических приёмов развития лексики у этих учащихся выделяются: действия с предметами, инсценирование, рисование, отражённое говорение, сопряжённо-отражённое воспроизведение речи в различных ситуациях общения с использованием вспомогательных средств (пиктограмм, картинок, табличек и др.).