

УДК 376.4

**О. Е. Шаповалова****ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ  
ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ  
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

Статья посвящена развитию речи детей с нарушением интеллекта и позволяет по-новому оценить современное состояние этой актуальной проблемы. Известно, что речь является одним из основных инструментов социализации личности, как в норме, так и при умственной отсталости. Но присущие умственно отсталым школьникам особенности речи серьёзно затрудняют их социализацию и интеграцию в общество. Это подчёркивает необходимость дальнейшей, более глубокой разработки проблемы коррекции речевого развития таких учащихся.

*Ключевые слова:* умственно отсталые школьники, развитие речи, нарушения речи, коррекция.

Снижение познавательной деятельности, присущее школьникам с нарушением интеллекта (умственно отсталым), проявляется в замедленном темпе и низком уровне всех психических процессов, в том числе и речи. Как при нормальном развитии, так и у лиц с нарушением интеллекта речь является одной из важнейших регуляторных систем психики, а также выполняет коммуникативную, сигнификативную и информационную функции, то есть служит инструментом общения, мышления и передачи информации (мыслей, чувств и др.) другим людям.

Речевое развитие умственно отсталых детей рассматривали А. К. Аксенова [1], С. Д. Забрамная [3], В. И. Лубовский [7], В. Г. Петрова и И. В. Белякова [4] и другие. Как показывают исследования, у них значительно чаще, чем у нормальных сверстников, отмечаются серьёзные нарушения речи, а её недоразвитие свойственно практически всем детям с нарушением интеллекта. Процесс овладения речью у них запаздывает на 2–3 года. Длительное время они самостоятельно не вступают в речевой контакт, в ходе общения с другими людьми предпочитают пользоваться не речью, а мимикой и жестами, не всегда понимают и принимают словесную инструкцию, а речевое сопровождение того или иного вида деятельности у них может не соответствовать выполняемым действиям.

По мнению И. А. Емельяновой [2] и И. О. Поздняковой [5], особенности устной речи младших школьников с нарушением интеллекта оказы-

---

**Шаповалова Ольга Евгеньевна** — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики, психологии и логопедии (Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, Биробиджан); e-mail: olya.shapovalova.1962@mail.ru.

© Шаповалова О. Е., 2019

вают непосредственное влияние на их коммуникативное поведение. Недостаточность речевых и языковых средств, свойственная абсолютному большинству умственно отсталых учащихся, обычно сочетается с низким уровнем коммуникативной компетентности и серьёзно затрудняет их общение с окружающими людьми.

Практика показывает, что в специальной (коррекционной) школе дети довольно свободно общаются с учителями и друг с другом, при этом они почти не уделяют внимания произносительной стороне и чужой, и своей собственной речи. Но, например, такие нарушения, как косноязычие, гнусавость, заикание делают их речь малопонятной для взрослых и сверстников, что негативно отражается на межличностном взаимодействии. А это, как считают В. Г. Петрова и И. В. Белякова, может послужить фоном для развития негативных качеств личности: замкнутости, нерешительности, неуверенности и др. [4].

По данным А. К. Аксеновой [1], речь большинства учащихся с нарушением интеллекта монотонная и невыразительная. Она бедна интонациями, засорена лишними паузами, ненужными повторами и словами-паразитами. Такие средства экспрессии, как темп, тембр, смысловое ударение, громкость и мелодика, проявляются на крайне низком уровне, а многие дети не используют их совсем.

С. В. Сорочкина приводит данные о том, что при самостоятельном пересказе знакомой сказки далеко не все умственно отсталые младшие школьники смогли хотя бы в общих чертах передать её основной эмоциональный тон [6].

В нашем исследовании мы также предлагали пятидесяти умственно отсталым учащимся 1–4 классов выразительно рассказать хорошо известную им сказку «Гуси-лебеди» [8]. При оценке результатов мы обращали внимание на такие средства выразительности, как голосовые интонации, изменение громкости и тембра голоса, мелодика, темп, смысловое ударение, паузы, звукоподражание. Как выяснилось, даже после пятикратного чтения сказки вслух дети с большим трудом воспроизводили её содержание: меняли местами основные события, пропускали целые фрагменты, допускали не связанные с текстом привнесения. Что же касается выразительной стороны речи, то для 13 учащихся (26 %) задание оказалось невыполнимым. Дети буквально бормотали «себе под нос», на замечания экспериментатора не реагировали и даже не пытались сделать пересказ выразительным. Ещё 21 работа (42 %) была отнесена к низкому уровню. Эти рассказы тоже не отличались ни связностью, ни завершённостью, ни выразительностью. Но некоторые средства экспрессии школьники всё-таки пытались использовать, хоть и не всегда к месту. И только 16 учащихся (32 %) показали средний уровень успешности выполнения этого задания. Они пытались оживить свой рассказ, сделать его выразительным в основном за счёт изменения громкости, некоторого интонирования голоса и длинных, ненужных пауз. Причём результаты работы учащихся первых,

вторых, третьих и четвёртых классов были примерно одинаковыми, что указывает на недостаточно интенсивную динамику развития средств эмоциональной выразительности речи при умственной отсталости.

Другое задание, направленное на изучение речевых средств выразительности, наши испытуемые выполнили не лучше. Мы предлагали им выразительно произнести простую, эмоционально нейтральную фразу, например, «Солнце светит, людям жарко» («Вот и лето наступило», «Завтра будет воскресенье», «Мой друг умеет слушать» и др.). По нашей просьбе дети должны были поочерёдно выразить одно из следующих состояний: радость, грусть, страх, гнев, удивление. Пытаясь изобразить радость или гнев, многие дети просто отчаянно жестикулировали и повышали голос, почти кричали. Такие состояния, как грусть и страх, они, наоборот, выражали понижением громкости, некоторые даже произносили заданную фразу шёпотом. А вот удивление не смог изобразить никто из наших испытуемых, даже те, кто добавлял к заданной фразе слова «удивительно» или «я удивляюсь» [8].

Изучая особенности работы младших умственно отсталых школьников со стихотворными текстами, О. Е. Шаповалова и Е. О. Пушкина обратили внимание на то, что эмоциональная выразительность их речи проявляется на низком уровне [10]. Медленно, но охотно дети заучивали короткие стихи и с удовольствием декламировали их, поскольку обязательно предполагалась стимуляция в виде похвалы и приза. Но все они воспроизводили стихотворные тексты монотонно, без повышения или понижения интонации, часто останавливались, запинаясь, произнося лишние звуки («э», «ммм», «ну» и др.). На просьбу «рассказывать с выражением» большинство школьников просто не реагировали. Лишь отдельные ученики пытались говорить громче (тише), растягивать гласные «нараспев», жестикулировать, но всё это не делало их пересказ более ярким и выразительным.

Как отмечает В. Г. Петрова, свойственные умственно отсталым детям затруднения звукового анализа слов и неточное различение близких по звучанию фонем препятствуют овладению составом и грамматическим строем языка. Поэтому их словарный запас беден и в основном ограничен разговорно-бытовой тематикой [4]. И хотя многие дети с нарушением интеллекта понимают несколько больше слов, чем используют в активной речи, их пассивный словарь тоже заметно отличается от нормы.

Известно, что умственно отсталые младшие школьники почти не пользуются абстрактными словами-обобщениями, предпочитая называть конкретные предметы. Но даже их точные названия знают не все дети. В нашем исследовании, проведённом с участием 18 учеников 1–2 классов, почти все они правильно показывали на картинке нужную принадлежность одежды, но часто ошибались, когда их просили назвать предметы по изображению. Отметим, что картинки были цветными, а изображения чёткими и вполне реалистичными. Но многие дети называли шорты, джинсы и брюки «штанами», футболку и водолазку - «рубашкой», свитер — «кофтой» и т. п.

Что касается запаса слов, обозначающих признаки и действия, то он у школьников с нарушением интеллекта ещё более ограничен. Так, ни младшие, ни старшие умственно отсталые школьники не могут внятно описать алгоритм выполнения того или иного задания, обозначая самые разные действия одним словом «делал». А собственную личность характеризуют, называя не более двух-трёх признаков, которые представляют собой или стандартные стереотипы (я хороший, умный, добрый), или повторение оценок окружающих людей (немного не аккуратный, избалованный, ленивый).

По данным О. Е. Шаповаловой и А. О. Вологиной, слова, которые школьники с нарушением интеллекта мало используют в активной речи, они наиболее часто пропускают или заменяют при пересказе несложных, доступных их пониманию литературных текстов [9]. Кроме того, они не всегда излагают материал связно и грамматически согласованно, проявляя при этом склонность к воспроизведению слов в уменьшительных формах (зайчик, водичка, магазинчик, яблочко, сестрёнка и т. п.).

Наблюдение за поведением учащихся специальной (коррекционной) школы показывает, что многие слова и выражения они используют просто как речевые стереотипы, без осмысления. Услышав и запомнив мудрёное слово, они невпопад украшают им свою речь. Впрочем, иногда такие школьники вполне адекватно приводят некоторые пословицы, поговорки и метафорические выражения, подражая другим людям. Но переносный смысл этих выражений для большинства из них остаётся недоступным. Например, вот как младшие школьники с нарушением интеллекта пояснили содержание ряда метафор:

- «заячья душа» — меняет цвет, зимой белая, летом серая; это сумасшедший, думает, что он заяц;
- «золотая голова» — фигура такая из золота; если золотой краской покрасить лицо;
- «змеиный язык» — змея съела мышку; человек дует в дудку, змея спит; это два языка, как у змеи;
- «глухая деревня» — там все глухие и старые; никого нет и тихо, ничего не слышно;
- «чёрный день» — это ночь; на картину пролили чёрную краску; не праздник;
- «слепая любовь» — любовники носят очки; слепой не может найти свою девушку;
- «каменное сердце» — хорошее сердце, крепкое; драгоценный кулон; храброе сердце;
- «волчий аппетит» — мясо очень любит; бегают и кусаются; когда едят волчьи ягоды.

Итак, присущие умственно отсталым учащимся особенности речи (нарушение звукопроизношения, недостаточность словарного запаса, низкий уровень выразительности, неправильное понимание и употреб-

ление слов и др.) мешают им точно выражать свои мысли, затрудняют общение с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками) и процесс овладения письмом.

Тем не менее, в условиях специального обучения речь таких школьников успешно развивается, а имеющиеся нарушения корректируются или сглаживаются. Увеличивается активный и пассивный словарный запас, улучшается произношение, совершенствуется эмоциональная выразительность и грамматический строй речи, активизируется её мотивационная сторона, побуждающая школьников к общению. Но для получения таких результатов необходимы целенаправленные усилия всего педагогического коллектива коррекционной школы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова А. К., Якубовская Э. В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках // Дефектология. 1987. № 6. С. 32–37.
2. Емельянова И. А. Пути формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 2. С. 41–44.
3. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Владос, 1995. 112 с.
4. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников. М.: Академия, 2002. 160 с.
5. Позднякова И. О. Особенности устной речи умственно отсталых младших школьников и психолого-педагогические условия её совершенствования: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2016. 24 с.
6. Сорочкина С. В. Развитие выразительной стороны речи у детей с нарушением интеллекта на уроках чтения в младших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1999. 16 с.
7. Специальная психология / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. В. И. Лубовского. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2005. 464 с.
8. Шаповалова О. Е. Развитие и коррекция эмоциональной сферы учащихся в условиях школы восьмого вида. Биробиджан: ГОУВПО «ДВГСГА», 2010. 141 с.
9. Шаповалова О. Е., Вологина А. О. Особенности логической памяти младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Казанская наука. 2014. № 9. С. 211–213.
10. Шаповалова О. Е., Пушкина Е. О. Работа со стихотворными текстами в начальных классах специальной (коррекционной) школы восьмого вида // Вестник Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема. 2014. № 4 (17). С. 113–120.

\* \* \*

**Shapovalova Olga E.**  
**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STUDY OF THE FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**  
 (Sholom-Aleichem Priamursky State University, Birobidzhan, Russia)

The article is devoted to the development of speech of children with intellectual disabilities and allows a new assessment of the current state of this urgent problem. It is known that speech is

one of the main tools of socialization, both in normal and mental retardation. But the inherent characteristics of mentally retarded pupils speech seriously complicate their socialization and integration into society. This emphasizes the need for further, deeper development of the problem of correction of speech development of such students.

**Keywords:** mentally retarded schoolchildren, speech development, speech disorders, correction

#### REFERENCES

1. Aksyonova A. K., Yakubovskaya E. V. The development of coherent oral speech in mentally retarded students in special lessons [Razvitie svyaznoy ustnoy rechi u umstvenno otstalyh uchashihysya na spetsialnykh urokakh], *Defektologiya*, 1987, no. 6, p. 32–37.
2. Emelyanova I. A. Ways of formation of communicative abilities and skills in younger students with intellectual disabilities [Puti formirovaniya kommunikativnykh umenii i navykov u mladshih shkolnikov s narusheniem intellekta], *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*, 2011, no. 2, p. 41–44.
3. Zabramnaya S. D. *Psychologo-pedagogicheskaya diagnostika umstvennogo razvitiya detej* (Psychological and pedagogical diagnostics of the mental development of children), Moscow, Vlado Publ., 1995. 112 p.
4. Petrova V. G., Belyakova I. V. *Psychologiya umstvenno otstalykh shkolnikov* (Psychology of mentally retarded schoolchildren), Moscow, Akademiya Publ., 2002. 160 p.
5. Pozdnyakova I. O. *Osobennosti ustnoy rechi umstvenno otstalykh mladshih shkolnikov i psihologo-pedagogicheskie usloviya eyo sovershenstvovaniya* (Features of oral speech of mentally retarded younger schoolchildren and the psychological and pedagogical conditions for its improvement), Moscow, 2016. 24 p.
6. Sorochkina S. V. *Razvitie vyrazitelnoy storony rechi u detej s narusheniem intellekta na urokakh chteniya v mladshih klassakh spetsialnoy (korrektsionnoy) shkoly VIII vida* (The development of the expressive side of speech in children with intellectual disabilities in reading classes in elementary grades of a special (correctional) school of the VIII type), Moscow 1999. 16 p.
7. Lubovsky V. I. (ed.), Rozanova T. V., Solntseva L. I. [et al.]. *Spetsialnaya psihologiya* (Special psychology), Moscow, Akademiya Publ., 2005. 464 p.
8. Shapovalova O. E. *Razvitie i korrektsiya emotsionalnoy sfery uchashihysya v usloviyakh shkoly vosmogo vida* (Development and correction of the emotional sphere of students in the conditions of the school of the eighth type). Birobidzhan, DVGSGA Publ., 2010. 141 p.
9. Shapovalova O. E., Vologina A. O. Features of the logical memory of younger students with disabilities [Osobennosti logicheskoy pamyati mladshih shkolnikov s ogranichennymi vzmozhnostyami zdorovya], *Kazanskaya nauka*, 2014, no. 9, p. 211–213.
10. Shapovalova O. E., Pushkina E. O. Working with poetic texts in the elementary classes of a special (correctional) school of the eighth type [Rabota so stihotvornymi tekstami v nashalnykh klassakh spetsialnoy (korrektsionnoy) shkoly vosmogo vida], *Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Sholom-Aleichema*, 2014, no. 4(17), p. 113–120.

\* \* \*