**НОВОСИБИРСКИЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ**

**КВАЛЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ**

**РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

**КАФЕДРА КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛЛИФИКАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛ VIII ВИДА, НАЧИНАЮЩИХ СВОЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

**Особенности развития устной речи у детей с нарушением интеллекта**

**Выполнила Третьякова И.А.,**

**учитель начальных классов**

**Новосибирск, 2012**

**Содержание**

Введение………………………………………………………………………… 3

Глава I. Речь

* 1. Речевая деятельности …………………………………………………….5
  2. Виды речевой деятельности. Устная речь и её характеристика……….6

Глава II. Своеобразие речевого развития детей с нарушением интеллекта

2.1 Понятие умственной отсталости, причины

недостатков интеллектуального развития …………………………………….9

2.2 Дезонтогенез речевого развития детей при легкой степени

умственной отсталости у детей………………………………………………..11

2.3 Особенности устной речи детей с нарушением интеллекта

младшего школьного возраста по сравнению с нормально

развивающимися сверстниками………………………………………………..13

2.4 Причины, обуславливающие замедленное формирование устной

речи у детей с умственной отсталостью………………………………………17

Заключение……………………………………………………………………….19

Список используемой литературы……………………………………………...22

**Введение**

коррекция речь школьник задержка развитие

**Актуальность исследования.** На современном этапе развития образования острой становится проблема увеличения количества детей с нарушением интеллекта и соответственно проблема предупреждения и преодоления школьной дезадаптации у этой категории детей, проявляющейся в низкой успеваемости, в отклонениях от норм поведения, в трудностях взаимоотношений с окружающими. Между тем социально-экономические преобразование в обществе диктуют необходимость формирования личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать разнообразные проблемы.

Всем известно, что речь является одним из главных показателей развития ребенка. Она реализует несколько потребностей человека (ребенка): коммуникативную, информативную, познавательную (развивающую), что уже говорит о ее большой значимости.

Актуальность и значимость проблемы нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальным недоразвитием определяется, прежде всего, когнитивной функцией речи, тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка.

Наиболее весомый вклад в изучение особенностей речи детей этой категории внесли Е.С. Слепович (1981,1989) и Р.Д. Тригер ( 1987, 1989, 1993).

Речевое развитие детей с недостатками интеллекта следует рассматривать как одно из приоритетных коррекционных задач, поскольку речь является не только инструментом для общения, обмена мыслями и информацией между людьми, но и является вместе с тем необходимым средством, орудием человеческого мышления. Речь человека играет большую роль и в других психических процессах: организует восприятие предметов или явлений, облегчает их различение и узнавание, участие в процессах памяти придает ей логический, осмысленный характер, существенную роль играет в волевых процессах и т.д.

Знание особенностей речевого развития, выявление специфике недоразвития речи у детей, имеющих умственную отсталость, является непременным условием коррекционно-педагогических воздействий на развитие детей этой категории.

**Цель** работы – изучить особенности устной речи у детей с нарушением интеллекта младшего школьного возраста.

**Задачи:**

1. Рассмотреть понятие речевой деятельности, виды речевой деятельности и их характеристики;
2. Изучить возрастные особенности развития устной речи детей младшего школьного возраста;
3. Дать характеристику понятия умственной отсталости, рассмотреть причины, вызывающие умственную отсталость у детей;
4. Изучить своеобразие устной речи детей, имеющих легкую степень умственной отсталости.

Методологической и теоретической основой исследования явились: положения общей и специальной психологии о единстве общих закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Выготский Л.С, Лурия А.Р.), о системном подходе к анализу речевых нарушений (Левина Р.Е., Лубовский В.И.), положение о коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса в специальных коррекционных учреждениях (Певзнер М.С., Рубинштейн С.Я. и др.).

**Глава I**

**Речь**

**1.1 Речевая деятельности.**

Речь человека – сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредствованная языком [6].

Речь является деятельностью, в процессе которой люди общаются друг с другом при посредстве языка. С помощью речи (внутренней и внешней) осуществляется также человеческое мышление.

Речевая деятельность предполагает, во-первых, восприятие слышимых и видимых речевых сигналов; во-вторых, произнесение звуков языка, осуществляемое при помощи мышц гортани, языка, губ и т.д.

Для речевой деятельности требуется сложная работа больших полушарий головного мозга, заключающаяся, во-первых, в тончайшем анализе и синтезе слышимых звуков языка, а также производимых при этом движений и, во-вторых, в связывании звуковых комплексов, составляющих слова с обозначаемыми ими предметами и явлениями [8].

Человеческая речь выполняет ряд функций:

* Коммуникативная, или функция общения.
* Знаковая функция.
* Передача и усвоение общественно-исторического опыта.
* Планирующая функция.
* Экспрессивная функция (выражает отношение человека к сообщению).

Все функции языка представляют собой единство, которое разделяется лишь условно, для понимания природы языка.

Структура речевой деятельности или речевого действия в принципе совпадает со структурой любого действия, т. е. включает фазы ориентировки, планирования (в форме «внутреннего программирования»), реализации и контроля.

Речь может быть активной, конструируемой каждый раз заново, и реактивной, представляющей собой цепочку динамических речевых стереотипов.

В условиях спонтанной устной речи сознательный выбор и оценка используемых в ней языковых средств сведены до минимума, в то время как в письменной речи и в подготовленной устной речи занимают значительное место. Различные виды и формы речи строятся по специфическим закономерностям (например, разговорная речь допускает значительные отклонения от грамматической системы языка, особое место занимает логическая и тем более художественная речь).

**1.2 Виды речевой деятельности. Устная речь и её характеристика**

В психологии речи можно выделить следующие виды речевой деятельности: внутреннюю и внешнюю. Внешняя речь включает речь устную (диалогическую и монологическую) и письменную. Рассмотрим данные виды речевой деятельности подробнее.

Речь внутренняя – различные виды использования языка (точнее, языковых значений) вне процесса реальной коммуникации.

Выделяют три основных типа внутренней речи:

а) внутреннее проговаривание - «речь про себя», сохраняющая структуру внешней речи, но лишенная фонации, т. е. произнесения звуков, и типичная для решения мыслительных задач в затрудненных условиях;

б) собственно речь внутренняя, когда она выступает как средство мышления, пользуется специфическими единицами (код образов и схем, предметный код, предметные значения) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи:

в) внутреннее программирование, т. с. формирование и закрепление в специфических единицах замысла (тина, программы) речевого высказывания, целого текста и его содержательных частей (А. Н. Соколов; И. И. Жинкин и др.).

В онтогенезе внутренняя речь формируется в процессе интериоризации внешней речи.

Речь письменная - вербальное (словесное) общение при помощи письменных текстов. Речь письменная отличается от речи устной не только тем, что использует графику, но и в грамматическом (прежде всего синтаксическом) и стилистическом отношениях — типичными для письменной речи синтаксическими конструкциями и специфичными для нее функциональными стилями. Ей свойственна весьма сложная композиционно-структурная организация, которой необходимо специально овладевать, и отсюда — особая задача обучения письменной речью в школе.

**Речь устная** – вербальное (словесное) общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух. Устная речь характеризуется тем, что отдельные компоненты речевого сообщения порождаются и воспринимаются последовательно. Процессы порождения устную речь включают звенья ориентировки, одновременного планирования (программирования), речевой реализации и контроля: при этом планирование в свою очередь совершается по двум параллельным каналам и касается содержательной и моторно-артикуляционной сторон устной речи.

Устная речь делится на:

* Диалогическую речь – это речь поддерживаемая, имеющая собеседника, она более простая, свернутая, в ней могут присутствовать интонация, жесты, паузы, ударения. Диалогическая речь может быть ситуативной, т.е. связанной с ситуацией, в которой возникло общение, но может быть и контекстуальной, когда все предшествующие высказывания обуславливают последующие. И ситуативные, и контекстуальные диалоги – непосредственные формы общения людей, где участники диалога строят свои суждения и ждут на них реакции других людей.
* Монологическую речь – длительное, последовательное, связное изложение мыслей, знаний одним лицом. Монологическая речь требует больших знаний, общей культуры, владения собой, активной и планомерной передачи информации. [12].

М. В. Гамезо, М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик различают речевую деятельность «по степени произвольности (активная и реактивная), по степени сложности (речь-называние, коммуникативная речь), по степени предварительного планирования (монологическая речь, требующая сложной структурной организации и предварительного планирования и диалогическая речь» [4].

Для психологии представляет интерес прежде всего место речи в системе высших психических функций человека - в ее взаимоотношении с мышлением, сознанием, памятью, эмоциями и т. д.; при этом особенно важны те ее особенности, которые отражают структуру личности и деятельности. Большинство психологов рассматривает речь как речевую деятельность, выступающую или в виде целостного акта деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или в виде речевых действий, включенных в неречевую деятельность.

**Глава II**

**Своеобразие речевого развития детей с нарушением интеллекта**

**2.1 Понятие умственной отсталости, причины недостатков интеллектуального развития**

Термином «умственная отсталость» обозначается стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее на основе органического поражения ЦНС [27].

Умственная отсталость (УО) - это форма патологического развития личности в целом. В определении УО учитывается три критерия:

клинический, т.е. органическое поражение ЦНС;

психологический, т.е. снижение познавательной деятельности;

педагогический, т.е. трудности в обучении.

Различная структура дефекта вызывает различные виды (или степени) УО. Наиболее многочисленную группу среди УО детей составляют дети, УО которых является ведущим синдромом олигофрении, т.е. дети - олигофрены. Следует обратить внимание на то, что понятие «УО ребенок» неравнозначно понятию «олигофрен» понятие «умственно отсталый» является более общим. Оно включает в себя олигофрению и другие (различные по причинам) состояния выраженного интеллектуального недоразвития .

Олигофрения - это форма умственного и психического недоразвития, возникающее в результате поражения ЦНС (и в первую очередь коры головного мозга) ребенка в период до 3х лет жизни. Если же те или иные вредности или болезни поражают детей сравнительно старшего возраста, возникают более определенные специфичные для каждой болезни особенности психики. Т.е. в подобных случаях речь может идти о состояниях близких к олигофрении. Нужно отметить, что олигофрения не является названием какой-либо определенной болезни. Олигофрения - это клинически разнородная группа.

Причины олигофрении:

1. Экзогенные (внешние):

* различные инфекционные заболевания матери в период беременности
* (вирусные заболевания, краснуха, болезнь Боткина и др.);
* заражение плода паразитами, попавшими в организм матери
* (токсоплазмоз);
* различные родовые травмы (асфиксии).

2. Эндогенные (внутренние):

* патологическая наследственность (венерические заболевания, УО родителей и т.д.);
* нарушение хромосомного набора (хромосомная аберрация);
* нарушение эндокринной системы (фенилкетонория);
* несовместимость состава крови матери и ребенка по резус-фактору и др.

При всем разнообразии причин, вызывающих олигофрению для нее характерны следующие особенности. Во-первых, диффузное, «тотальное» поражение коры больших полушарий головного мозга. Во-вторых, при олигофрении имеет место не только количественное (диффузное поражение всей коры больших полушарий), но и качественное нарушение нейродинамических процессов в коре головного мозга. В третьих, для олигофрении характерен ранний срок поражения ЦНС и последующее прекращение заболевания, т.е. психическое развитие ребенка происходит на неполноценной, дефективной основе, но длительного течения заболевания нервной системы у ребенка нет и он практически здоров .

**2.2 Дезонтогенез речевого развития детей при легкой степени умственной отсталости у детей**

Становление речи умственно отсталого ребенка осуществляется своеобразно и с большим запозданием. Он позднее и менее активно вступает в эмоциональный контакт с матерью. Исследователи отмечают, что в возрасте около года звуковые комплексы, произносимые детьми, бедны и характеризуются сниженной эмоциональной окрашенностью, тогда как дети с нормальным психическим развитием в это время уже имеет в словарном запасе несколько слов и активно ими пользуется.

У детей слабо выражено стремление подражать речи взрослого. Они не реагируют на простейшие ситуативные команды, улавливают лишь интонацию, но не содержание обращенной к ним речи.

Долгое время звучащая речь слабо интересует умственно отсталых дошкольников. Они недостаточно прислушиваются к ней и, как правило, начинают пытаться говорить с большим запаздыванием. Однако постепенно они в разные сроки, но все же овладевают элементарным речевым общением даже в тех случаях, когда семья не оказывает им никакой реальной помощи, и они не посещают специального дошкольного учреждения. Это связано с необходимостью, живя среди людей, взаимодействовать с окружающими [10].

Многие умственно отсталые дошкольники произносят первые слова в 2—3 года или даже в 5 лет. Это преимущественно имена существительные — названия предметов ближайшего окружения и глаголы, обозначающие часто выполняемые действия. Фонетический строй речи почти у всех детей к началу школьного обучения оказывается сформированным далеко не полностью. Исключения встречаются весьма редко.

К этому времени дошкольники хоть и с трудом, но пользуются речевым общением. Их затрудняет участие в беседе. Тем более сложными оказываются рассказ по картинке, пересказ услышанного простого текста или словесная передача увиденного или пережитого события. Мало разговаривая, дети любят слушать читаемые им детские рассказы и с еще большим удовольствием смотрят любимые телевизионные программы. Хотя они мало что понимают, им нравятся движущиеся на экране фигуры и музыкальное сопровождение [9].

Направленность на речевое общение с окружающими у умственно отсталых дошкольников снижена. Там, где это возможно, они предпочитают пользоваться не речью, но указательными жестами, мимикой, передавая ими свое желание получить какой-то предмет, выражая положительное или отрицательное отношение к происходящему.

Им плохо удается взаимодействие со взрослыми и другими детьми. Они недостаточно понимают то, что им говорят окружающие, и соответственно ведут себя не так, как следовало бы. Вместе с тем эти дети не умеют сколько-нибудь связно высказать свои предложения или просьбы, не могут должным образом общаться даже диалогической речью. Обладая весьма ограниченным словарным запасом и не владея предложением, они не могут ни спросить о том, что их интересует, ни вразумительно ответить на заданный им вопрос. Их общение проходит в условиях житейских, многократно повторяющихся ситуаций с помощью хорошо заученных, стандартных высказываний. Если оно выходит за такие рамки, то это обычно ставит ребенка в тупик и подчас побуждает его к нелепым ответам.

Наблюдается такая закономерность: чем в большей мере выражено у ребенка недоразвитие речи, тем существеннее оказываются у него отклонения в различных видах познавательной деятельности. Так, не умея назвать увиденный предмет или его изображение, умственно отсталый дошкольник быстро забывает воспринятое. Дети, произносящие лишь отдельные слоги или пользующиеся «детскими» словами типа: *мяу* (кошка), *ав-а*в (собака), *би-би* (машина), существенно отстают от своих говорящих сверстников в плане наглядно-действенного мышления. Так, они не могут сложить из 3—4 частей простую фигуру, в то время как дошкольники такого же возраста, в некоторой мере владеющие речью, справляются и с более сложными подобного же рода заданиями.

Таким образом, анализ литературы показывает, что у детей с умственной отсталостью оказывается несформированной не только сама речь, но и ее предпосылки: у них неразвиты ориентировочные действия, не сформирован интерес к окружающему, не развита предметная деятельность. Все эти важные факторы лежат в основе развития смысловой стороны речи, а также ее грамматического строя. Кроме того, у этих детей нет потребности в общении и не развиты доречевые средства общения; не сформированы слуховое внимание и восприятие, фонематический слух и артикуляционный аппарат, обеспечивающие становление звуковой стороны речи.

**2.3** **Особенности устной речи детей с нарушением интеллекта младшего школьного возраста по сравнению с нормально развивающимися сверстниками**

В младшем школьном возрасте у детей с легкой степени умственной отсталости отмечается недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех ее сторон: смысловой, грамматической, звуковой, а также ограниченностью и бедностью словаря.

**Произносительная сторона речи**

Недоразвитие речи прежде всего обнаруживается в затруднениях учащихся младших классов при овладении ими произношением, тогда как дети с нормальным психическим развитием, в основном, поступают в школу с уже сформировавшейся произносительной стороной речи.

В речи учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида можно встретить замены одних звуков другими, сходными по звучанию или артикуляции. В одних случаях эти замены носят постоянный характер, в других — спорадический. Некоторые звуки дети, не умея их произносить, просто пропускают, что делает их речь трудно воспринимаемой, особенно для людей, впервые с ними имеющих дело.

Однако из-за недостатков произношения их речь бывает мало понятна и общаться с ними не всегда легко, что вызывает недовольство и насмешки со стороны окружающих: одноклассников и, к сожалению, некоторых взрослых. Это приводит к тому, что ребенок, не умея говорить иначе, старается меньше пользоваться речью, отмалчивается, когда его о чем-то спрашивают, нередко прибегает к указательным жестам. Это отрицательно сказывается на развитии его эмоционально-личностной сферы. Он становится настороженным, замкнутым, постоянно ожидает обиды и порицания. Вместе с тем сужается круг его общения, практика речевой деятельности резко ограничивается.

Позднее, как правило, эти недостатки с большим или меньшим успехом корригируются. Это дает основания говорить о более позднем и дефектном по сравнению с нормой становлении у детей-олигофренов фонематического слуха — функции, чрезвычайно важной для правильного произношения и для обучения грамоте.

Определенную роль играют также отклонения, которые отмечаются в моторной сфере умственно отсталых детей, в том числе и в движении их речевых органов. Не следует забывать и то, что у учеников вспомогательной школы чаще, чем у нормально развивающихся детей, наблюдаются дефекты строения органов речи, в значительной мере препятствующие овладению произношением.

**Словарный состав языка**

Отклонение от нормы имеет место и при усвоении детьми-олигофренами словарного состава родного языка. Словарь учащихся младших классов беден, по сравнению со словарем нормально развивающихся сверстников.

В то время, когда семантические знания детей все лучше систематизируются и располагаются в иерархию, словарь детей с умственной отсталостью еще только формируется. Он состоит преимущественно из имен существительных и глаголов. Среди имен существительных преобладают слова, обозначающие хорошо знакомые детям предметы. Глаголы большей частью бесприставочные. Имена прилагательные занимают незначительное место в общем составе словаря. Они представляют собой малоконкретные характеристики типа «большой, маленький, хороший, плохой». Очень редко встречаются прилагательные, характеризующие личностные свойства и качества человека.

Слова, которыми располагают дети, используются ими в приближенных, неспецифических значениях. Так, «туфли» — это и туфли, и тапочки, и босоножки, и кроссовки. Словом «шил» могут обозначаться такие действия, как «зашил, пришил» и т. п. Слово «хороший» употребляется в значении «добрый, веселый, красивый, послушный, чистый» и др.

Для речи умственно отсталых детей свойственно существенное преобладание пассивного словаря над активным. Другими словами, они понимают более или менее правильно значительно большее количество слов, чем употребляют. Переход слова из пассивного словаря в активный происходит у детей этой категории гораздо медленнее, чем у детей с нормальным психическим развитием.

К старшим классам словарный запас школьников значительно обогащается. Этому способствуют специальное обучение, расширение жизненного опыта, общение со взрослыми и детьми, просмотр телевизионных передач и др. Однако дефицит слов, определяющих свойства человеческой личности, сохраняется, а используемые предложения остаются преимущественно простыми и по своему построению не всегда соответствуют общепринятым нормам.

Предложения, которыми пользуются ученики, являются преимущественно простыми, состоящими из 1—4 слов. Построены они бывают не только примитивно, но и часто неправильно. В них наблюдаются различные отклонения от норм родного языка — нарушения согласования, управления, пропуски второстепенных и даже главных членов.

Сложные, особенно сложноподчиненные, предложения начинают употребляться учениками обычно на старших годах обучения, что свидетельствует о затруднениях в плане понимания и отражения различных взаимозависимостей между объектами и явлениями окружающей действительности и служит еще одним свидетельством грубого недоразвития мышления учащихся.

**Устная диалогическая и монологическая речь**

Для социальной адаптации человека очень важно его общение с другими людьми, умение вступить в беседу и поддержать ее, т.е. необходим определенный уровень сформированности диалогической речи. Наблюдения показывают, что ученики младших классов редко бывают инициаторами диалога. Это связано с недоразвитием их речи, с узким кругом интересов и мотивов, с их непреодолимой стеснительностью и неумением начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника. Поэтому в одних случаях они молчат, в других отвечают невпопад или эхолалически повторяют часть заданного вопроса. Развернутые ответы, состоящие хотя бы из одного-двух малораспространенных предложений, от них можно услышать не часто.

Овладение монологической речью представляется для таких детей чрезмерно сложным. В известной мере это связано с трудностями планирования высказывания и неумение следовать уже составленному плану, непонимание того, что слушающий должен воссоздать картину происходившего, опираясь на то, что он слышит от говорящего.

Значительной части учеников первых классов для составления рассказа и даже для пересказа прослушанного текста требуется привлечение наглядных средств: сюжетной картины, серии картин, реальных предметов. В таких условиях речь их становится более развернутой и последовательной. В старших классах используются план, схема и другие средства, организующие речевую деятельность школьников.

У учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида, особенно находящихся на младших годах обучения, недостаточно сформирована одна из основных функций речи — ее регуляторная функция. Указания взрослого воспринимаются детьми неточно, и поэтому содержание и последовательность выполняемой ими деятельности далеко не всегда отвечают требованиям. Это, прежде всего, относится к работе по сложным инструкциям, состоящим из нескольких, следующих друг за другом звеньев, а также к заданиям, сформулированным обобщенно. В первом случае школьники забывают предложенную последовательность действий, нарушают и путают ее. Во втором — терпят неудачи из-за того, что не могут в достаточной мере осмыслить задание.

Ученики вплоть до старших классов испытывают затруднения, когда возникает необходимость рассказать о ходе уже выполненной работы. Они не упоминают многих действий или говорят о них самыми общими словами. Но особенно сложным оказывается для них самостоятельное планирование предстоящей деятельности. Отсутствие наглядно-действенных опор, необходимость ориентироваться только на имеющиеся представления делают ответы учеников бедными, непоследовательными, фрагментарными. Такие планы, конечно, не могут служить основой для выполнения определенной работы.

**2.4 Причины, обуславливающие замедленное формирование речи у детей с умственной отсталостью.**

При объяснении причин, обуславливающих замедленное формирование речи у умственно отсталых детей, следует исходить, прежде всего, из характерного для них общего недоразвития всей психики в целом, которое приводит к значительным изменениям и задержкам в умственном развитии.

Один из основоположников отечественной логопедии М.Е. Хватцев впервые все причины речевых нарушений разделил на внешние и внутренние, выделил органические (анатомо-физиологические, морфологические), функциональные (психогенные), социально-психологические и психоневрологические причины [13].

К *органическим причинам*были отнесены недоразвитие и поражение мозга во внутриутробном периоде, в момент родов или после рождения, а также различные органические нарушения периферических органов речи.

*Функциональные причины*М.Е. Хватцев [13] объяснял с позиций учения И.П. Павлова о нарушениях соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе.

К*психоневрологическим причинам*он относил умственную отсталость, нарушения памяти и другие расстройства психических функций.

Важную роль М.Е. Хватцев [13] отводил и *социально-психологическим причинам,*понимая под ними различные неблагоприятные влияния окружающей среды.

Классификация речевых нарушений.

В настоящее время в отечественной логопедии существуют две классификации речевых нарушений, одна – клинико-педагогическая, вторая – психолого-педагогическая.

*Клинико-педагогическая классификация* опирается в основном на медицинский аспект нарушения, ориентируясь на коррекцию дефекта речи, и идет от общего к частному.

*Психолого-педагогическая классификация* была создана в результате критического анализа предыдущей. Эта классификация исходит из принципа «от частного к общему».

Нарушения устной речи в свою очередь подразделяются на: *нарушения внешнего высказывания* (или произносительной стороны речи) и *нарушения внутреннего высказывания* [2]*.*

Содержание коррекционной психолого-педагогической работы с детьми дошкольного возраста включает: эмоционально-личностное развитие, речевое развитие, формирование навыков самообслуживания, развитие внимания, памяти, мышления, сенсорной сферы, развитие общей, тонкой и артикуляционной моторики, развитие всех видов деятельности (предметной, игровой, продуктивной).

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Нарушения речи у умственно отсталых детей отрицательно влияют на всю психическую деятельность, вследствие чего у них затрудняется общение с окружающими, нарушаются коммуникативные возможности, задерживается формирование познавательных процессов, то есть имеются существенные препятствия в формировании личности, социальной адаптации детей с нарушением интеллекта.

У этих детей оказывается несформированной не только сама речь, но и ее предпосылки: у них не развиты ориентировочные действия, не сформирован интерес к окружающему, не развита предметная деятельность. Все эти факторы лежат в основе развития смысловой стороны речи и ее грамматического строя. Кроме того, у умственно отсталых детей нет потребности в общении и не развиты доречевые средства общения; не сформированы слуховое внимание и восприятие, фонематический слух и артикуляционный аппарат, обеспечивающие становление звуковой стороны речи [11].

Без специального обучения детей с нарушениями интеллекта не развивается возможность регулировать деятельность с помощью собственной речи: наблюдается в отдельных случаях сопровождающая речь, но совсем не возникает фиксирующая и планирующая. Сопровождающая речь часто производит впечатление неотнесенной, в ряде случаев наблюдается эхолаличная речь.

Речь у детей с нарушением интеллекта настолько слабо развита, что не может осуществлять функцию общения. Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения, в частности мимико-жестикуляторными; амимичное лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов. В результате к школьному возрасту дети с нарушениями интеллекта приходят с существенным речевым недоразвитием. При поступлении в школу, дети отстают на 3–4 года от своего паспортного возраста. Поэтому очень важна четкая организация логопедической работы с дошкольниками имеющими нарушения интеллектуального развития.

Формирование и развитие устной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта происходит в процессе коррекционно-педагогического воздействия путем комплексной и систематической работы. Разработкой наиболее эффективных методов и приемов работы, направленных на формирование монологической речи у детей с нарушенным интеллектом, в свое время занимались Р.И. Лалаева, Р.М. Дульнев, М.Ф. Гнездилов, Л.В. Занков, Л.С. Выготский, В.Г. Петрова, Т.Б. Филичева.

Анализ литературных источников показал, что нарушения речи у умственно отсталых детей являются сложным дефектом, и охватывают практически все уровни речевой деятельности.

У умственно отсталых детей нарушается не только языковой уровень речи, но и смысловой и сенсомоторный уровни. Более стойкими являются нарушения смыслового и языкового уровня.

Каждая из операций порождения смыслового высказывания вначале формируется самостоятельно, изолированно, на простых заданиях. Затем постепенно операции объединяются в целостный процесс порождения связного текста.

Работа по развитию связной речи должна проводится не только на специальных логопедических занятиях, но и на уроках русского языка, математики и т.д. Именно комплексный системный подход к развитию связной речи у умственно отсталых детей может обеспечить эффективность логопедической работы.

Тем не менее, нужно отметить, что в настоящее время проблема развития связной устной речи у данной категории детей, является малоизученной. Имеется острый дефицит, как теоретических источников, так и практических рекомендаций и программ.

У школьников с нарушением интеллекта наблюдается искажение, как внутреннего смыслового уровня, так и языкового уровня связной речи, в связи с чем у них возникают трудности при составлении рассказа по сюжетной картинке, где закономерность развития событий не задана, и при пересказе текста с сохранением последовательности событий.

Рассказы детей отличаются краткостью, логической непоследовательностью и сжатостью изложения, очень часто они состояли из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, а вместо активного развертывания сюжета в них наблюдалось обычное перечисление отдельных элементов ситуации.

Только совместная коррекционная работа воспитателя и логопеда, поможет значительно повысить уровень сформированности связной речи у детей с нарушением интеллекта, что положительно будет влиять на развитие их познавательной деятельности. Целенаправленная коррекционная работа по формированию связной речи школьников с нарушением интеллекта, с учётом структуры дефекта и психического состояния ребёнка, влияет на развитие речевой и познавательной деятельности, а также повышает уровень общего развития.

**Список использованной литературы**

1. Зайцева И.А. Коррекционная педагогика. - Ростов-на-Дону: Март, 2002. – 352 с.

2. Защиринская О.В. Психология детей с ЗПР. – СПб.: Речь, 2004. – 432 с.

3. Игнатьева С.А., Блинов Ю.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии. – М.: Владос, 2004. – 304 с.

4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. «Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР», Москва, «Владос», 2004. – 304 с.

5. Петрова В.Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников. — М., 2002.

6. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе/ Под ред. Ж. И. Шиф, Т.Н. Головиной. — М., 1977.

7. Психология. Словарь. Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1990.

8. Пузанов Б.П. Коррекционная педагогика. М., 1998г.

9. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. — М 1986.

10. Селезнева Е.П. Развитие речи детей. – М., 1984.

11. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.

12. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. — М., 1966

13. Хватцев М.Е. Логопедия. – М.: Владос, 2009. – 293 с.

14. Ястребова.А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы./ А. В. Ястребова – М.: Просвещение, 1984