# Доклад учителя-логопеда на тему:

« ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ

ДОШКОЛЬНИКОВ»

 Выполнила:

Учитель-логопед МКОУ СОШ № 29

г.Дзержинска Нижегородской области

Жаркова Виктория Викторовна

1. Соотношение мышления и речи в онтогенезе и дизонтогенезе

Соотношения интеллектуального и языкового компонентов в структуре нарушений речевого развития остается сложной и недостаточно изученной проблемой. Она непосредственно соприкасается с вопросами соотношения когнитивных и речевых процессов в речевом онтогенезе, влияние интеллекта на формирование языковой способности и языковой компетенции. Решение этой проблемы позволит более глубоко понять характер нарушений речевого развития у детей с интеллектуальной недостаточностью и специфику интеллектуального развития детей с тяжёлыми нарушениями речи

В современной психологии и психолингвистике язык рассматривается как органическая составляющая человеческого разума, взаимосвязанная с другими когнитивными структурами. В процессе продуцирования речи когнитивные и языковые структуры функционируют в тесном взаимодействии и переплетении и, по мнению многих авторов, имеют общие операционные механизмы, составляющие базис как языковой, так и когнитивной деятельности.

Языковая способность рассматривается как способность к усвоению и использованию элементов и правил системы языка в целях общения и познания. Вначале ребенок не осознает этих правил, однако ведет себя так, как будто знает их. Языковая способность включает сложнейшую совокупность умений и навыков, стратегий, схем действия, представлений о единицах языка. Ее формирование происходит в процессе анализа речи окружающих, выделения правил, обобщения и организации их в сложную систему переработки и хранения знаний о языке.

Согласно мнению многих авторов (А. Валлон,[[1]](#footnote-2)1 Л.С. Выготский,[[2]](#footnote-3)2 Ж.Пиаже и др.), возникновение речи основывается на определенном когнитивном базисе. А затем, появившись, речь оказывает огромное влияние на мышление ребенка и перестраивает все психические процессы. Формирование когнитивных и семантических структур основывается на практических действиях ребенка, которые постепенно переводятся внутрь (интериоризируются). В связи с этим принципы протекания предметной деятельности опосредованно влияют на структуру речевой деятельности, на строение его языковой системы.

Язык усваивается ребенком как орудие регуляции совместной деятельности со взрослым, и по мнению Д. Брунера,[[3]](#footnote-4)3 отражает природу когнитивных процессов, продукт которых он символизирует. Развитие символической функции в предметной деятельности и игре предшествует появлению символической речевой деятельности. В процессе манипуляций и игр ребенок начинает выделять производителя действия, само действие, объект, адресат, орудие и т.д. Поэтому раньше всего в реи ребенок усваивает те отношения, которые выявляются им в предметной деятельности. В результате ее интериоризации создаются операциональные структуры, которые составляют как бы «решетку» правил языковой системы. «Язык не обеспечивает готовую «решетку» или призму, через которую ребенок воспринимает мир. Скорее эта решетка создается в процессе развития интеллекта, т.е. в результате действий ребенка в окружающей среде и интериоризации этих действий, создающих операциональные структуры».[[4]](#footnote-5)4

В настоящее время является общепризнанным тот факт, что на ранних этапах речевого онтогенеза формирование когнитивных структур опережает развитие вербальных структур. В течение длительного времени ребенок понимает гораздо больше того, что может сказать. Однако в дальнейшем соотношение интеллектуального и языкового перестраивается. «Уже задолго до появления первых признаков вербального поведения всё то, чем ребенок овладел в сенсомоторном и когнитивном планах, подготавливает и облегчает возникновение речи. Тем самым становится очевидным, что вербальное развитие - не изолированный процесс, но всего лишь один из аспектов общего развития ребенка».[[5]](#footnote-6)1

Исследования речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью на основе психолингвистического подхода показывают, что интеллект оказывает влияние на речевое развитие детей в различных аспектах:

1. прежде всего на организацию смысловых операций продуцирования речевых высказываний. Речевые высказывания умственно отсталых детей характеризуются нарушением логики изложения, отсутствием или искажением смысловых отношений, наличием большого количества смысловых пробелов;
2. на уровень языковой семантики. Это проявляется в существенных трудностях овладения лексическими, деривационными, грамматическими значениями.

3) на возможности усвоения формально-языковых средств. Чем сложнее языковое оформление того или иного значения, тем труднее оно усваивается ребенком с интеллектуальным недоразвитием. Так, большую трудность для умственно отсталых детей представляют предложно-падежные конструкции;

4) на качество, точность, объем и скорость обработки речевой информации. Человеческая речь воспринимается и воспроизводится в сжатые временные сроки. Ребенок с интеллектуальным недоразвитием не обладает стратегией быстрого декодирования и дешифровки речевого сообщения, что нарушает развитие импрессивной речи ребенка и отрицательно влияет и на формирование его экспрессивной речи.

Концепция Л.С. Выготского о первичных и вторичных отклонениях в процессе дизонтогенеза является методологической предпосылкой изучения и анализа структуры дефекта, в том числе и речевого. Л.С.Выготский считал важным отличать первичные (ядерные) признаки умственной отсталости от вторичных и третичных наслоений, осложнений развития, подчеркивая неоднозначное и очень сложное отношение симптомов к производящей их причине. «Все симптомы не выстраиваются в один ряд, каждый член которого находится в совершенно тождественном отношении к причине, породившей ряд… Вся суть дела в динамическом сплетении синдромов, в их генетической, функциональной и структурной связи между собой – связи, которая никогда не складывается стереотипно, шаблонообразно».[[6]](#footnote-7)1 По его мнению, неверно соотносить все особенности психики умственно отсталого ребенка с основной причиной его умственной отсталости, т.е. с диффузным поражением головного мозга. Первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости, оказывается недоразвитие высших психических функций. Это в полной мере может быть отнесено и к недоразвитию речевой функции. Неправильно считать, что все нарушения речи у умственно отсталых детей обусловлены только поражением мозга.

Л.С. Выготский указывал на то, что развитие психики аномального ребенка подчиняется тем же закономерностям, что и развитие нормального ребенка. Однако наряду с общими закономерностями в развитии аномального ребенка выявляются и специфические закономерности. По мнению В.И. Лубовского, Закономерности развития «имеют разную меру общности. Одни из них характерны для всех форм аномального развития, другие – объединяют лишь некоторые (например, аномалии развития, связанные с поражением разных анализаторов, или нарушения развития вследствие органического поражения ЦНС), третьи свойственны одному конкретному дефекту».[[7]](#footnote-8)1 Основной задачей изучения детей с отклонениями в развитии является определение специфических закономерностей их развития.

Преломляя концепцию Л.С. Выготского по отношению к речевому развитию умственно отсталых детей, следует сделать вывод о необходимости выделения в структуре речевого дефекта общего момента, свойственного всем умственно отсталым детям, а также того специфического, что характерно лишь определенным группам детей с интеллектуальной недостаточностью.

К закономерностям, характерным для всех умственно отсталых детей, можно отнести следующее:

* системное недоразвитие речи как единства взаимосвязанных компонентов (фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя);
* наличие нарушений речевой деятельности на различных уровнях её функционирования;
* преобладание нарушений на семантическом уровне языковых единиц;
* сложный характер симптоматики и патогенеза речевых нарушений;
* вариативность в соотношении нарушений различных уровней речевой функциональной системы;
* нарушение интериоризации речевых процессов;
* нарушение скорости, объема и качества обработки речевой информации;
* значительное снижение планирующей и когнитивной функции речи.

2. Психолого – педагогическая характеристика умственно отсталых дошкольников

В дошкольном возрасте у ребёнка в норме происходят большие изменения во всём психическом развитии. Чрезвычайно усиливается его познавательная активность – развивается восприятие, наглядное мышление, появляются зачатки логического мышления. Росту познавательных возможностей способствует становление смысловой памяти, произвольного внимания и т.д.

Для детей с нарушениями интеллекта дошкольный возраст ока­зывается лишь началом развития перцептивного действия. На основе появившегося у ребенка интереса к предметам, к игруш­кам начинается ознакомление с их свойствами и отношениями. Пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия ребенка с нарушениями интеллекта. Дети могут уже делать выбор по образцу (по цвету, форме, величине). У отдельных де­тей имеется также продвижение в развитии целостного восприя­тия. В тех случаях, когда им удается выполнить предложенное задание, они пользуются зрительным соотнесением. Однако все это проявляется скорее как тенденция развития. К концу до­школьного возраста лишь немногим более половины умственно отсталых детей достигают уровня развития восприятия, с кото­рого дети в норме начинают дошкольный возраст, хотя по спо­собам ориентировки в задании они опережают этот уровень. Пер­цептивная ориентировка возникает у них на основе усвоения отдельных эталонов, которому способствует усвоение слов, обоз­начающих свойства и отношения. В ряде случаев выбор по слову оказывается у детей с нарушениями интеллекта лучше, чем вы­бор по образцу, так как слово выделяет для ребенка подлежащее восприятию свойство.

Развитие восприятия у умственно отсталых детей имеет значительные отличия от развития детей с нормальным интеллектом. Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, дети, однако, не могут осуществить выбор из большого количества элементов, затрудняются при различении близких свойств, не могут учитывать эти свойства в действиях с дидактическими игрушками. Не достигаются без специального обучения возможность обобще­ния по выделенным признакам, умение выстроить по определен­ному признаку ряд предметов, найти место предмета в этом ряду.

Весьма страдает формирование целостного образа: у полови­ны детей образ не может стать основой действия и не воспроиз­водится ребенком ни в какой форме (ни в форме предметного изображения, ни при складывании разрезной картинки), у дру­гой половины имеются искаженные, неполноценные образы.

Хотя дети с нарушениями интеллекта осуществляют выбор по образцу, т.е. пользуются зрительной ориентировкой, они не ис­пользуют поисковые способы (примеривание, пробы). Если у них в действиях встречаются затруднение, ошибка, они не могут ее исправить, так как не используют пробы, практическую ориенти­ровку. Подлинные пробы отсутствуют в действиях ребенка, также, как и «примеривание», имеется лишь внешне сходные с ними фор­мальные действия. Это объясняется отсутствием ориентировочно-исследовательской деятельности детей с умственной отсталостью.

У детей олигофренов развитие восприятия происходит нерав­номерно, усвоенные эталоны зачастую оказываются нестойки­ми, расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую. Весьма сложными являются взаимоотношения между восприятием свойства, знанием его на­звания, возможностью действовать с учетом данного свойства и возможностью производить на его основе простейшие обобще­ния. Дети, успешно выделяющие свойства во время занятий, не могут подобрать парные предметы по просьбе педагога, совсем не выделяют их в быту, в самостоятельной деятельности, тогда, когда нужно найти определенный предмет в помещении.[[8]](#footnote-9)1

Другой стороной чувственного познания является наглядное мышление, тесно связанное с восприятием.

У детей с нарушениями интеллекта наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Дале­ко не всем детям к концу дошкольного периода оказывается до­ступным выполнение даже таких практических задач, в которых действие, выполненное рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата, т.е. на перемещение предмета, его использование или изменения. Между тем, дети в норме решают эти задачи в младшем дошкольном возрасте.

Дети с умственной отсталостью очень часто не осознают на­личие проблемной ситуации, а в тех случаях, когда понимание в целом есть, не связывают поиски решения с необходимостью использования вспомогательных средств. Хотя их с детства ок­ружают предметы созданные человеком как вспомогательные средства или орудия, овладения ими происходят в ситуации, ко­торая не всегда осмысляется детьми. В тех случаях, когда дети с помощью взрослого применяют вспомогательное средство, они не достаточно обобщают собственный опыт действия и не могут использовать его для решения новых задач, что выражается в отсутствии переноса опыта в новую ситуацию.

У детей с нарушениями интеллекта отсутствует активный по­иск решения, они часто остаются равнодушными как к результа­ту, так и к процессу решения задачи даже в тех случаях, когда задача выступает как игровая. У тех детей, которые пытаются выполнить задание, как правило, имеется лишь ориентировка на цель без учета условий ее достижения.

Дети дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, в от­личие от нормально развивающихся сверстников, не умеют ори­ентироваться в пространстве, не используют прошлый опыт, не могут оценить свойства объекта и отношение между объектами, испытывают ряд трудностей моторного характера.

Особо следует отметить, что, в отличие от детей в норме, у детей изучаемой категории изменения, которые происходят с воз­растом в развитии наглядно-действенного мышления, без коррекционного обучения незначительны. До конца дошкольного возраста у них фактически отсутствует возможность решения на­глядно-образных задач.

Безусловно, страдает у этих детей и становление элементов словесно-логического мышления, они развиваются замедленно и имеют качественное своеобразие. По-иному, чем в норме, скла­дывается у этих детей соотношение наглядного и словесно-логи­ческого мышления.

Развитие игры в младшем дошкольном возрасте является пря­мым продолжением предметной деятельности, может возникнуть только на ее основе, на определенном уровне ее развития. В то же время к началу дошкольного возраста у детей с нарушениями интеллекта фактически совсем не возникает предметная деятель­ность. Их действия с предметами остаются на уровне манипуля­ций, в подавляющем большинстве случаев неспецифических. В младшем дошкольном возрасте дети в основном овладевают специфическими манипуляциями, которые должны лечь в осно­ву формирования зрительно-двигательной координации и выде­ление свойств и отношений предметов. Однако процесс овладения специфическими манипуляциями без специального обуче­ния идет медленно, так как у детей не возникает подлинного интереса к окружающему их предметному миру. Интерес детей к предметам, в частности к игрушкам, оказывается кратковремен­ным, так как вызван их внешним видом. Наряду с неспецифиче­скими манипуляциями у детей четвертого года жизни наблюда­ется большое количество неадекватных действий с предметами. Количество их резко убывает лишь на шестом году, уступая ме­сто специфическим манипуляциям, ведущим к ознакомлению со свойствами и отношениями объектов.

После пяти лет в игре с игрушками у умственно отсталых детей все большее место начинают занимать процессуаль­ные действия. Однако подлинной игры не возникает. Без специ­ального обучения ведущей деятельностью ребенка с нарушения­ми интеллекта к концу дошкольного возраста оказывается не иг­ровая, а предметная. В игре наблюдается стереотипность, фор­мальность действий, отсутствует замысел, нет даже элементов сюжета. Дети не используют предметы-заместители, тем более они не могут замещать действия с реальными предметами, изо­бражением действий или речью. Таким образом, функция заме­щения в игре у этих детей не возникает. Не развиваются в их игре и функции речи: у них нет не только планирующей или фиксирующей речи, но, как правило, и сопровождающей.[[9]](#footnote-10)1

Рассмотрим развитие продуктивной деятельности у детей с нарушениями ин­теллекта. Продуктивная деятельность у этих детей вне обучения фактически не возникает. У них не появляются конструктивные умения, не возникает предметный рисунок. При обучении без учета особенностей развития этой категории детей предметные рисунки появляются, но они, с одной стороны, примитивны, фрагментарны, не передают целостных образов предмета, иска­жают их форму и пропорции, с другой — представляют собой усвоенный ребенком графический штамп, не отражающий для него реальный предмет. В связи с недоразвитием зрительно-дви­гательной координации и с моторными трудностями, техника изобразительной деятельности остается у детей с нарушениями интеллекта весьма примитивной. Особенно показательным яв­ляется тот факт, что, умеющие рисовать, дети не используют в своих рисунках цвет ни как средство изображения, ни как сред­ство эмоциональной выразительности.

Под влиянием требований окружающих у умственно отсталых детей начина­ют формироваться, прежде всего навыки самообслуживания. Ес­тественно, что при существующем у них состоянии развития пред­метных действий это процесс трудный. Умственно отста­лые дети имеют разный уровень овладения навыками самообс­луживания. Движения у детей при выполне­нии действий, связанных с самообслуживанием, неуверенные, нечеткие, часто замедленные или суетливые, недостаточно целе­направленные. Сильно выражена несогласованность действий обеих рук. В ряде случаев даже у старших дошкольников нет понимания последовательности и логики всех действий, входя­щих в навык. Страдает и характер каждого отдельно взятого, входящего в со­став навыка действия.

С точки зрения сформированности элементов трудовой дея­тельности дети старшего дошкольного возраста представляют собой значительно более неоднородную категорию, чем дети в норме. Но тот факт, что некоторые дети, к которым предъявлялись после­довательные требования, овладевают навыками самообслуживания, свидетельствует о достаточных потенциальных возможностях разви­тия практической деятельности у детей с нарушениями интеллекта.

У ребенка в раннем детстве с нарушениями интеллекта не складываются те предпосылки к развитию личности, которые обеспечивают формирование личности у нормально развиваю­щегося дошкольника. Такие предпосылки лишь начинают возни­кать в дошкольном возрасте. Естественно, что личность ребенка с умственной отсталостью формируется с большими отклоне­ниями как в сроках и темпах развития, так и по содержанию. Складывается иное соотношение разных сторон личностного раз­вития ребенка.

К началу дошкольного возраста, когда у детей в норме на базе кризиса 3 лет начинает развиваться самосознание, появляются волевые проявления, у детей с нарушениями интеллекта лично­стные проявления не появляются. Их поведение, как правило, оказывается непроизвольным, «полевым».

Хотя ребенок и пытается ориентироваться на взрослого, он не может в ходе общения усвоить нормы поведения и понять их смысл. Такое усвоение не может также происходить в ходе дея­тельности, так как у него к началу дошкольного возраста прак­тически нет деятельности. В то же время после 4 лет, когда у детей с нарушениями интеллекта начинает развиваться интерес к окружающему, формируются действия с предметами, появляется желание подчиняться взрослому, можно наблюдать у них и возникновение первых проявлений самосознания, отделения сво­его «Я», которое находит выражение в негативных реакциях на замечания, порицания, на неудачу. Систематические пережива­ния неуспеха ведут к формированию патологических черт лич­ности — к отказу от всякой деятельности, пассивности, замкну­тости или заискиванию. У них появляются угодливость, негати­визм, озлобленность.

Совсем по-иному, чем в норме, складывается у детей с нару­шениями интеллекта общение как со взрослым, так и с коллек­тивом сверстников. Отсутствие средств общения, речевых и не­речевых, непонимание ситуации, отображаемой в игре, ведут к тому, что дети с нарушениями интеллекта в большинстве случа­ев оказываются отверженными во дворе, в общеобразовательном дошкольном учреждении. Желание самоутвердиться в такой си­туации, характерное для дошкольников, приобретает патологи­ческие формы — дети становятся агрессивными. Такое поведе­ние может представлять собой и своеобразные, искаженные фор­мы общения.

Очень распространены у умственно отсталых детей приспособления к требованиям, кото­рые предъявляют к ним окружающие. Эти приспособления дале­ко не всегда адекватны. У них возникает «тупиковое подража­ние» — эхолалическое повторение жестов и слов без понимания и смысла.

Существенных изменений в характере мотивов у детей с нарушением интеллекта без целенаправленной коррекционной работы не отмечается до конца дошкольного возраста. Не происходит вне обучения и существенных изменений в состоянии эмоционально-волевой сферы. У них наблюдаются трудности в регуляции поведения, не возникает потребность в произвольном управлении поведением. В своих действиях дети оказываются нецеленаправленными, у них нет желания преодо­левать даже посильные трудности. В отличие от детей в норме, дети с нарушениями интеллекта не всегда могут оценить труд­ность нового, не встречающегося в их опыте задания, и поэтому не отказываются от выполнения новых видов деятельности. Но, если им дается задание, которое они уже пытались выполнить и потерпели при этом неудачу, они зачастую отказываются дейст­вовать, не стремятся довести начатое, отказываясь от него при малейшей трудности.

У детей с нарушениями интеллекта не наблюдается также со­подчинения мотивов; импульсивные действия, сиюминутные же­лания — преобладающие мотивы их поведения. Наряду с этим речь взрослого может организовать деятельность дошкольника с нарушениями интеллекта, направить ее, регулировать процесс деятельности и поведение ребенка.[[10]](#footnote-11)1

Таким образом, психическое развитие ре­бенка с нарушениями интеллекта без коррекционного обучения протекает с большими отклонениями. Прежде всего отмечается замедленный темп развития: все психические процессы форми­руются очень медленно и в гораздо более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием. Отсутствие активности отмеча­ется во всей сфере жизнедеятельности ребенка. Это сказывается и как в отношении окружающей ребенка предметной деятельно­сти, к явлениям окружающего мира, так и к социальным явле­ниям — пассивным отношением к своим сверстникам, окружаю­щим взрослым и даже в отношении к самому себе.

К концу дошкольного возраста у детей с нарушениями интел­лекта оказывается несформированной присущая дошкольникам в норме деятельности: предметная, игровая, изобразительная; по­знавательные процессы: восприятие, память, мышление; плохо развита речь; отмечается существенное недоразвитие моторики. Наряду с отставанием в развитии прослеживаются качественные отклонения. При этом большинство отклонений являются вто­ричными. Накопление этих отклонений начинается уже в ран­нем возрасте и препятствует дальнейшему развитию. Именно это является одной из причин чрезвычайной неоднородности пока­зателей развития у разных детей — индивидуальные различия у дошкольников с нарушениями интеллекта выражены много силь­нее, чем у детей в норме.

3. Особенности нарушений звукопроизношения

у умственно отсталых детей

Умственное и речевое развитие ребенка тесно связаны между собой, но вместе с тем развитие речи и познавательной деятельности характеризуются определенными особенностями. Формирование речи основывается на развитии познавательной деятельности, но эти два процесса являются относительно автономными. Известно, что уровни речевого развития у детей с лёгкой, умеренной, тяжёлой и глубокой степенью умственной отсталости существенно различаются. Интеллектуальная недостаточность отрицательно сказывается на речевом развитии ребенка. Однако отсутствует явная, непосредственная корреляция между степенью снижения интеллекта и уровнем развития речи. Так, среди детей с умственной отсталостью в лёгкой степени есть дети как с низким уровнем речевого развития, с разнообразными нарушениями речи, так и со значительно более высоким уровнем владения речью. Как было отмечено ранее, уровень развития речи многих умственно отсталых детей гораздо ниже, чем позволяет их умственное развитие. Выделяются две группы олигофрении (Г.Е. Сухарева): 1) олигофрения с недоразвитием речи, 2) атипичная олигофрения, осложненная речевым расстройством

У первой группы умственно отсталых детей имеет место недоразвитие речи, целиком обусловленное уровнем интеллектуального недоразвития; у второй группы, особенно у детей дошкольного и младшего школьного возраста, кроме недоразвития речи отмечаются речевые расстройства.

У детей с умственной отсталостью могут наблюдаться все формы нарушений речи (дислалия, дизартрия, ринолалия, дисфония, дислексия, дисграфия, заикание и т.д). Особенность речевых расстройств у умственно отсталых детей состоит в том, что преобладающим в их структуре является семантический дефект.

Расстройства речи у умственно отсталых детей проявляются на фоне грубого нарушения познавательной деятельности, аномального психического развития в целом.

Речевые нарушения у этих детей носят системный характер, т.е. страдает речь как целостная функциональная система. При умственной отсталости нарушаются все компоненты речи: её фонетико – фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. У умственно отсталых детей отмечается несформированность как импрессивной, так и экспрессивной речи. В большинстве случаев у учащихся начальных классов вспомогательной школы наблюдаются нарушения как устной, так и письменной речи.

У умственно отсталых детей оказываются несформированными в большей или меньшей степени все этапы речевой деятельности. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено смысловое программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий. Вследствие целого ряда причин нарушаются реализация речевой программы и контроль за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом.

При умственной отсталости в различной степени нарушены многие уровни порождения речевого высказывания: смысловой, языковый сенсомоторный. При этом наиболее недоразвитыми оказываются высокоорганизованные сложные уровни (смысловой, языковой), требующие сформированности операций анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения и сравнения. Сенсомоторный уровень речи у умственно отсталых детей страдает по – разному. К старшим классам у большинства умственно отсталых школьников происходит коррекция нарушений сенсорного и моторного уровней речи, полное устранение нарушений фонематической стороны речи (звукопроизношения, просодических компонентов). В то же время языковой и смысловой уровни развития речи у этих детей не достигают нормы.

Нарушения речи у умственно отсталых детей имеют сложную структуру. Они разнообразны по своим проявлениям, механизмам, стойкости и требуют дифференцированного подхода при их анализе. Симптоматика и механизмы речевых расстройств у этих детей определяются не только наличием общего, диффузного недоразвития мозга, что обусловливает системное нарушение речи, но и локальной патологией зон, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще более усложняет картину нарушений речи при умственной отсталости.

Произношение детей дошкольного возраста с умственной отсталостью характеризуется большим количеством дефектных звуков. По различным данным в старшем дошкольном возрасте на каждого ребёнка приходится в среднем от 9,5 до 8,4 дефектных звука.

У умственно отсталых детей, так же как у детей в норме, чаще нарушаются артикуляторно сложные звуки: свистящие, шипящие, звуки *л – л`, р – р`*. Чаще других отмечается нарушение свистящих звуков (в норме звук *р`* по данным М.А.Александровской).

Это объясняется тем, что свистящие звуки, по В.И.Бельтюкову, очень близки акустически.[[11]](#footnote-12)1 Недоразвитие речеслухового анализа и синтеза, нарушение восприятия устной речи при умственной отсталости, по-видимому, и определяют большое количество нарушений произношения свистящих звуков.

У умственно отсталых дошкольников, наряду с искажениями звуков речи, отмечается большое количество замен. При полиморфном, ведущем для данной категории детей, нарушении звукопроизношения замены и искажения встречаются преимущественно в одинаковых количественных соотношениях.

Следующей особенностью нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей является большая трудность использования в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляторных установок.

По данным Д.И.Орловой наиболее распространённым является полное неумение произносить звук и правильно использовать его в речи. Правильное использование звуков в речи представляет для умственно отсталых детей большую сложность и вырабатывается чрезвычайно медленно. Для них характерно резкое расхождение между умением произносить звуки и использовать их в речи.

У умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста отмечается глубокая степень проявления расстройств звукопроизношения. Наиболее многочисленными являются нарушения произношения двух и трёх групп звуков (свистящих, шипящих, *р* или *л*). Нарушения четырёх и пяти групп встречаются относительно редко.

Большое количество замен обусловлено не только трудностями тонкой моторной дифференциации, но и нарушениями слуховой дифференциации звуков, несформированностью операций слухового и кинестетического контроля, а также операции выбора фонем.

Следующей особенностью звукопроизношения у умственно отсталых детей является то, что эти нарушения довольно часто бывают вариативными, т.е. проявляются по-разному. Один и тот же звук умственно отсталый ребёнок в одних случаях произносит правильно, в других – пропускает или искажает. Это зависит от характера звуко-слоговой структуры слова, а также от места звука в слове. В простом слове и в начале его ребёнок может правильно произнести звук, а в середине сложного слова со стечением согласных – пропускает или искажает (*сом,* но «котюм»).

У умственно отсталых детей нарушения звукопроизношения являются полиморфными не только по симптоматике, но и по патогенезу, по причинной обусловленности. Например, у одного и того же ребёнка одновременно имеет место и недоразвитие речевой моторики, и нарушение слуховой дифференциации, и аномалии в строении артикуляционного аппарата. Часто наблюдаются стёртые дизартрии.

Нарушения звукопроизношения у умственно отсталых дошкольников характеризуются стойкостью симптоматики.

Искажения звуко-слоговой структуры слова у умственно отсталых детей проявляются в нарушениях количества, последовательности слогов, а также структуры отдельного слога. Более характерными являются искажения отдельного слога со стечением согласных. Количество и последовательность слогов в слове оказываются более сохранным, чем структура слога со стечением согласных, кроме слов с большим количеством слогов. Самыми распространёнными являются пропуски согласных при их стечении как в начале, так и в середине слова.

Умственно отсталые дети часто заменяют один из согласных стечения фонетически сходным звуком. При воспроизведении стечений согласных заменяется, как правило, первый звук, особенно если это артикуляторно сложный звук (*цветы -* «светы», *артист –* «алтист», *костюм –* «кохтюм»).

Замены чаще всего осуществляются по признаку артикуляторно-акустического или акустического сходства (*р` – л`, т` – с`, ш – х, т – с, к – п, в – л, к – т*). И лишь небольшое количество замен можно объяснить артикуляторным сходством звуков. Это свидетельствует о том, что важной причиной неправильного воспроизведения стечений согласных является неточность их слухового различения в слове.

Искажения структуры отдельного слога у умственно отсталых детей проявляются и в перестановке звуков соседних слогов (*кипарис –* «пикарис», *танкист -* «кантис»). Последовательность слогообразующих элементов слова, т.е. гласных, воспроизводится правильно, переставляются только согласные.

Искажения слоговой структуры на уровне слова проявляются в большинстве своём в пропусках слогов (*санитар –* «сатар», *колбаса –* «баса», *продавец –* «провес»). Пропуски слога наблюдаются в основном в середине слова (*медвежонок* – «межонок», *жаворонок -* «жаворок») или в начале слова (*аптечка –* «течка», *поросёнок –* «росёнок»).

Искажения слоговой структуры слова проявляются только начиная с 3-5 сложных слов, чаще в словах со стечением согласных. Многосложные слова, хорошо знакомые детям и часто употребляемые, реже искажаются, чем слова, мало знакомые и редко употребляемые.

Следовательно, коррекция нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей дошкольного возраста является более длительным и более сложным процессом, чем у нормально развивающихся детей. Работа осложняется характерной для этих детей слабостью замыкательной функции коры, трудностью образования новых условнорефлекторных связей, что обусловливает замедленность и длительность формирования нового звука.

1. 1 Валлон А. Психическое развитие ребёнка. М., 1967. С.15. [↑](#footnote-ref-2)
2. 2 Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Хрестоматия по патопсихологии. М., 1981. С.85. [↑](#footnote-ref-3)
3. 3 Брунер Д. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. М., 1984. С.51. [↑](#footnote-ref-4)
4. 4 Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. М.,1984. С.159. [↑](#footnote-ref-5)
5. 1 Бутон Ш. Развитие речи // Психолингвистика. М.,1984. С.310. [↑](#footnote-ref-6)
6. 1 Выготский Л.С. Основные проблемы дефектологии // Выготский Л.С. Собр. Соч. Т.5. М.,1983. с.69. [↑](#footnote-ref-7)
7. 1 Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. 1977. №5. С.15 – 19. [↑](#footnote-ref-8)
8. 1 Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М., 2001. С.33. [↑](#footnote-ref-9)
9. 1 Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М., 2001. С.39. [↑](#footnote-ref-10)
10. 1 Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М., 2001. С.51. [↑](#footnote-ref-11)
11. 1 Логопедия / Под ред. Л.С.Волковой. М., 1989. С.402. [↑](#footnote-ref-12)