

13 лекция: Развитие речи у детей с отклонениями в развитии.

План:

1. Речь, ее функции.
2. Виды речи, их значение.
3. Условия овладения речью в норме и патологии.
4. Особенности овладения речью у детей с отклонениями в развитии.
5. Дети с церебральным параличом.
6. Определение, этиология, основные формы.
7. Психическое развитие при детском церебральном параличе.
8. Олигофрения у детей с церебральным параличом.
9. Нейроонтогенетический подход к диагностике и коррекции. двигательных и речевых нарушений у детей с церебральным параличом

Среди различных проявлений аномального развития психики особое место занимают отклонения, наблюдаемые в речи ребенка. Вместе с речью ребенок приобретает способность к высшим формам анализа и синтеза, к обобщенному отражению действительности, осознанию и регуляции своих намерений и действий. Многообразная роль речи в формировании психики ребенка делает ее особенно значимой для понимания закономерностей аномального развития ребенка и для выяснения способов специального воздействия на него.

Основной закономерностью, определяющей строение и формирование речевой деятельности, является ее системный характер, предполагающий сложное взаимодействие различных компонентов языка. Каждый из этих компонентов является в свою очередь интеграцией более частных входящих в ее состав процессов. В речевой функции следует различать проявления, составляющие звуковую, произносительную сторону речи, лексику и грамматический строй.

Произносительная сторона речи включает в себя: произношение звуков, составляющих слова, интонации, слоговую структуру слов, ритмико-мелодические компоненты речи и т.д. Все перечисленное существует как в звуковом восприятии, так и в активном пользовании произношением.

Развитие произносительной стороны речи — звукообразование и фонемообразование — опирается на слуховой и речедвигательный анализаторы. Восприятие звуков речи становится доступным маленькому ребенку не сразу. Звуковые раздражения поступают в кору головного мозга и постепенно дифференцируются и уточняются. В этом процессе большую роль играет артикулирование воспринятых ребенком звуков. Звуковые представления формируются в условиях непрерывного взаимодействия раздражений, поступающих в кору от слухового и артикуляционного аппаратов. Сама по себе артикуляция, как известно, подготавливается подражательными реакциями лепетного характера. Постепенно становится возможным все более точное воспроизведение звуков; вслед за этим уточняется и восприятие. Появляется рецепция все более сложных звуковых комплексов. Из воспринимаемых звукосочетаний все более точно вычлняются отдельные речевые звуки, фонемы, что в свою очередь способствует более членораздельному их воспроизведению. Характерной особенностью овладения фонемой является обобщенное восприятие признаков одних фонем в отличие от других. Для полноценного формирования произношения необходима сохранность всех перечисленных предпосылок; выпадение хотя бы одной из них неизбежно сказывается на процессе в целом. Другие компоненты произношения соответственно обеспечиваются другими предпосылками. Так, например, слоговая структура слова в большей степени зависит от возможности удержания следовых образов.

Активное пользование произношением и восприятие звуковой стороны речи развиваются во взаимодействии, которое совершается тем продуктивнее, чем активнее протекает взаимокорректирующая работа слуха и артикуляции. Сопоставляя свое еще неправильное воспроизведение звука с речью старших, ребенок производит, правда в элементарной форме, операцию сравнения, анализа и синтеза.

Накопление словарного запаса, овладение грамматическим оформлением речи тесно связано с развивающимся у ребенка предметным восприятием и аналитико-синтетической деятельностью, обеспечивающей отражение окружающей действительности.

Когда ребенок знакомится с окружающими его предметами, практически пользуется ими сам или видит предметы в реальном их значении для других и воспринимает при этом их словесное обозначение, возникают условия для первоначального усвоения словарного состава языка. Внимание ребенка привлекают как предметы, так и действия, производимые с их помощью, качества, влияющие на органы чувств и на эмоциональный настрой, а также слова, воспринимаемые в связи с данной ситуацией и с происходящими в ней переменами.

Ошибочно думать, что ребенок сначала усваивает названия предметов и гораздо позже названия действий, качеств, переживаний и т.п. В первоначальном периоде речевого развития дети пользуются словами без достаточно дифференцированного понимания их значений. Они нередко употребляют название предмета в значении действия и наоборот. Они могут называть предмет словом, обозначающим его качество, и наоборот. Общеизвестно, что ребенок, который произносит слово *макд*, когда ему хочется получить молока, не только обозначает предмет, но и просьбу дать молоко. Мы наблюдали, как ребенок, стремясь получить пилу (игрушку), повторял «пили, пили, пили».

Одним из проявлений такого недифференцированного понимания значений слов в речи ребенка являются неоднократно упоминаемые в литературе примеры того, как ребенок называет Целую ситуацию словом, обозначающим лишь один из включенных в нее предметов, свойств, действий и т.д.

В процессе общения формируется не только словарь ребенка, но и грамматический строй его речи. Овладевая предложением и морфологическими средствами, выражающими все многообразие значений в языке, ребенок приобретает возможность пользования в общении связной, грамматически правильной речью. Все это происходит в практике обиходной речи при участии старших, которые исправляют ошибки языка ребенка. Для полноценного развития предметных представлений, лежащих в основе понимания значений слов, необходимо прежде всего участие зрительного анализатора. Для усвоения словесных обозначений необходимо нормальное слуховое восприятие, для установления связей между тем и другим и их осмысления необходима полноценная аналитико-синтетическая деятельность. При нарушении функции анализаторов или аналитико-синтетических процессов наблюдаются различные отклонения в речевом развитии.

Рассмотрим особенности речи, возникающие при недостатках слуховой функции. Они касаются как произносительной, так и смысловой ее стороны.

Глухой ребенок сам вовсе не начинает говорить. Он овладевает речью лишь в процессе специального обучения. При этом обучении используются зрительный, тактильно-вибрационный и другие анализаторы. С большим трудом глухой ребенок научается произносить звуки, в его речи остаются неправильности произношения сложных сочетаний согласных, в большинстве случаев не удается сформировать произношение мягких звуков и т.д. Нередки также дефекты голоса в виде фальцета, некоторой гнусавости, недостаточно отчетливой дифференцированное гласных. Устная речь глухого ребенка, формирующаяся без слухового контроля, лишена полноценной модуляции.

С большими затруднениями и только под влиянием специального обучения глухой ребенок приобретает запас слов, овладевает их значениями, усваивает грамматический строй речи, приобретает способность связно выражать свои мысли в устной и письменной формах, научается понимать обращенную к нему речь и читаемый текст.

Сложный процесс усвоения речи глухим ребенком проходит характерный путь. Понимание значений, слов, ввиду отсутствия слуха, приобретается в условиях ограниченной практики речевого общения. В связи с этим глухой ребенок лишен возможности улавливать значения слов из естественного многообразия контекстов, каким обеспечен нормально слышащий с самого раннего возраста.

На первых порах глухому ученику доступно слово лишь в самом узком его значении. Раз приобретенное глухонемым понятие мало развивается в условиях скудной практики общения с окружающими. В силу особенностей восприятия и мышления глухого оно не может достичь достаточно высокого уровня без специальной заботы об этом со стороны педагога.

Наглядно-образное значение слова приводит к своеобразной многозначности употребляемых слов. Так, слово *руки* употребляется в значении лепить бабу, катить снежный шар, толкать сани, сыпать крошки, показывать и т.д. Слово *пришел* употребляется в значении принес, прибыл, приехал, прислал. Слово *учиться* употребляется в значении школа, учебные вещи, учиться и т.д.

Из этих примеров видно, что одно и то же слово применяется к аналогичным конкретным ситуациям или к различным моментам одной и той же ситуации. Так, например, слово *учиться*, один раз использованное в своем истинном значении, другой раз заменяющее собой словосочетание учебные вещи, указывает на разные моменты одной и той же наглядной, конкретной ситуации — ситуации учения. Таким образом, слово *учиться* у глухого школьника, только что начавшего овладевать звуковым языком, до тех пор пока он не имеет в своем запасе всех слов, служащих для описания всей ситуации учения (школа, учебные принадлежности, учитель, ученик, читать, писать и т.д.), имеет диффузное, недифференцированное, неопределенное, недостаточно обобщенное значение. Это слово пока еще имеет какое-то очень общее, слишком широкое, наглядно образное значение; поэтому глухие дети слишком неточно употребляют его, что и выражается в чрезмерности своеобразной его многозначности.

Диффузное и образное значение слова есть результат неполного овладения всей системой того звукового языка, обучаться которому он вынужден почти исключительно в условиях специального сурдопедагогического процесса.

Итак, неправильное понимание значений слов приводит глухого ребенка на ранних этапах обучения к замещению одних слов другими.

Трудности усвоения грамматических значений приводят глухого ребенка к заменам слов, в которых обнаруживается недостаточное различие, обозначение предмета, действия, свойств предметов и т.д.

Как показывают наблюдения, на раннем этапе обучения глухие дети, как правило, употребляют слово в той его грамматической форме, в какой оно впервые сообщено учителем. Не владеющий системой языка и его грамматическим строем, глухой ребенок без разъяснения не в состоянии заметить, что одни формы слов в нашем языке соответствуют обозначению предметов, другие — обозначению действия, третьи — качеств и т.п. Требуются специальные упражнения для того, чтобы глухой ребенок научился отличать по их морфологическим признакам названия предметов от названий действий. С того момента, как глухой ребенок достигает такого различения, для него создаются совсем иные условия отражения действительности, иные возможности отвлечения и обобщения.

Недостаточное умение правильно изменить окончание слова лишает глухого ребенка возможности достаточно точно выражать свои мысли в языковых формах. Например, в предложении *Дети дали ягоды девочку* имеется одна лишь ошибка: неправильное окончание в слове *девочка*; однако если бы мы не знали содержания рассказа, описываемого ученицей, то не смогли бы понять смысла этого предложения.

В письменных работах глухих детей мы часто наблюдаем неполные предложения, в которых недостает то одних, то других членов. Иногда имеют место характерные перестановки слов и недостаточное умение выбрать зависимые члены предложения или же своеобразные цепи предложений, которые заменяют собой соподчиненные предложения. Это явление представляет результат недостаточности словарного запаса глухого ребенка. Обычно недостающие в предложении слова неизвестны ученику. *Дети берег на*, пишет глухая девочка, стремясь рассказать о том, что дети прыгнули на другой берег. В беседе с девочкой выясняется, что ей неизвестно слово *прыгать*. Однако она считает, что написанное ею предложение правильно выражает нужную мысль. При этом она указывает на употребляемый ею предлог *на* и мимически разъясняет, что словосочетание *берег на* выражает ситуацию перемещения детей на другой берег. Аналогичные примеры мы имеем в предложении *Мальчик вот реку*. В этом предложении глухой ученик пытается рассказать о мальчике, показывающем на реку. В предложении *Мальчик рука сказала упала ягоды реки* слово *рука* обозначает целую ситуацию — показал рукой. В первом предложении *вот*, а во втором — *рука* заменяют собой глагол *показывает*. Оба предложения оказались без сказуемого потому, что дети не знали

слова *показывает*. Одновременно с этим выясняется, что и потребности в этом слове дети не испытывали. Употребленные ими слова *вот* в одном случае и *рука* в другом заменяли собой необходимый (с точки зрения лица, владеющего русским языком) глагол.

Как показывают наблюдения, сложные предложения очень долго не появляются в самостоятельных устных и даже письменных высказываниях учеников школы глухих. Лишь на пятом, шестом году обучения глухие дети начинают строить сложные предложения. Однако трудности овладения значением союзов и на этом этапе еще мешают правильному построению сложных предложений. Так, например, в отрывке *Мама не ругала меня*. Галя не сказала маме, потому что *мама не наказать союз потоку что* употреблен вместо *чтобы*. Мальчик мимикой пояснил, что девочка боялась о чем-то рассказать матери, чтобы мать ее не: наказала. Не располагая еще способностью к сложному грамматическому обобщению, характерному для нашего языка, дети тем не менее стремятся выразить связь и последовательность явлений. Для этой цели они пользуются цепями предложений, наглядно рисуя картинами событий.

Ясно, что в сложных предложениях мы встречаемся с самым высоким уровнем языкового обобщения. Абстрагирующая тенденция языка проявляется в таких предложениях в наибольшей мере. Возьмем, например, предложения, выражающие причинно-следственные отношения. В них нередко следствие выражено раньше причины, в то время как в реальной ситуации причина либо сосуществует, либо существует раньше следствия. Глухому школьнику, располагающему на ранних этапах овладения языком лишь наглядным способом отражения действительности, чрезвычайно трудно овладеть той абстрактной формой выражения, какая, заключена в тех сложных предложениях, где следствие обозначено раньше причины.

Точно также и условные предложения представляют для глухих детей большую трудность для понимания, «потому что их реальное значение составляет сложное отвлечение, понятное лишь в условиях языкового сопоставления. Все перечисленные недостатки речи преодолеваются в процессе специального обучения, опирающегося на их сохранные анализаторы.

При частичном нарушении слуха у слабослышащих детей также наблюдается характерная картина речи. В условиях раннего, хотя и частичного, нарушения слухового анализатора речь у ребенка развивается неправильно. При слухе, который позволяет ребенку раннего возраста воспринимать речь разговорной громкости ушной раковиной речевое развитие резко задерживается. К наступлению школьного возраста (к 7 годам) такой ребенок нередко обладает ничтожным запасом слов (в пределах одного-двух десятков). При слухе, который позволяет ребенку слышать хорошо

знакомые слова на расстоянии от 0,5 до 1 метра, запас слов оказывается значительно больше, имеется и некоторая фразовая речь, правда, с большими отклонениями в построении предложения. При еще большей сохранности слуха слабослышащий ребенок может овладеть полной речью, которая отличается лишь небольшими недостатками произношения и грамматического строя.

Ограниченность словарного запаса слабослышащего ребенка сопровождается неправильным пониманием значений и неправильным употреблением большинства из известных ему слов. Слова, входящие в одну смысловую группу, часто заменяются одни другими. Так, например, описывая картинку, где нарисована женщина, которая режет хлеб, ребенок говорит: *Мама, нож хлеба* (вместо режет). Аналогично этому слабослышащий ребенок вместо *конверт* говорит *почта*, вместо *кран* — *вода* и т.п. Особенно характерны замещения названий предметов названиями действий и наоборот. Подобные замещения слов аналогичны тем, которые встречаются у глухих детей, специально обучающихся речи. У слабослышащих детей, кроме того, встречаются взаимозамещения слов, близких по звучанию. Например, вместо *пальчики* они говорят *палочки*, вместо *конверт* — *консервы* и т.п.

Для произношения слабослышащих детей характерны общая смазанность артикуляции и недостаточно выраженные модуляции голоса. При глубоком, рано возникшем понижении слуха произношение самостоятельно приобретенных слов представляет значительное своеобразие, которое отличает речь слабослышащих детей не только от речи слышащих, но и глухих детей. Слабослышащие дети искажают слова, сохраняя в них по преимуществу слоги, стоящие под ударением, например *ноти* (ножницы), *метай* (подметай). Часто в произношении слабослышащих детей сохраняется только контур слова, а слово в целом искажается до неузнаваемости, например *пишельта* (газета), *мувайти* (умывается).

В произношении слабослышащих детей обнаруживаются характерные смещения звуков: а) звонких с глухими; б) шипящих со свистящими; в) смычных *п, т, к* между собой; г) твердых с мягкими; д) аффрикаты с одним из составляющих ее звуков; е) замены проторных, свистящих *с, з* взрывными *т, д* и др.

Слабослышащие дети при обучении легко усваивают произношение неизвестных им звуков, но неправильно произносят их в словах. Слабослышащий ребенок в одних словах произносит данный звук правильно, а в других замещает его звуком, сходным по звучанию. Это доказывает, что неправильности произношения у слабослышащих детей не связаны с моторными затруднениями. Их причина лежит в недостаточном овладении звуковым составом слов, вследствие неполноценного восприятия их на слух.

Некоторые недостатки произношения могут возникнуть в результате самого незначительного понижения слуха (15—20 дБ), если слуховой дефект возник в самом начале речевого развития.

Грамматический строй речи слабослышащих детей также бывает нарушен. У детей, слышащих с раннего возраста речь разговорной громкости только вблизи ушной раковины, часто совсем нет оформленных предложений, например *Вова мальчик упала цветы ния* (рассказ о мальчике, который, бросив на стол мяч, уронил цветы и пролил чернила, стоявшие на столе). При попытке построить предложения слабослышащие дети опускают то одни, то другие его члены, например *Доктор мальчик* (описание картинки, на которой изображен врач, перевязывающий рану мальчику). Не менее выражены у слабослышащих детей отклонения в морфологическом строе языка. Не расслышав безударное начало или конечную часть слова, они либо опускают его, либо употребляют в искаженном виде, например *копай* (копает), *той* (стоит), *дивай* (одевается) и т.д.

В более развитой речи у слабослышащих детей наблюдаются характерные ошибки падежных и родовых окончаний, а также суффиксов и приставок; например, они говорят: *Мальчик положить платок кармана* и т.д.

Для слабослышащих детей характерны также отклонения в письме. В нем встречаются в основном те же замещения звуков, как и в произношении. В целом же слово нередко подвергается при его написании более грубому искажению, чем это имеет место при его произнесении. Не овладев в достаточной мере звуковым составом слова, слабослышащие дети пишут: *шевича* (девочка), *сизи* (сидит), *ийот точка* (идет дождик) и т.п.

Ограниченный запас слов и недостаточное овладение грамматическим строем языка, естественно, обуславливают ограниченное понимание слабослышащими устной речи и читаемого текста.

Активная речь слабослышащих детей нередко производит впечатление более богатой, чем их способность понимать речь окружающих. Это кажущееся несоответствие между активной речью и пассивным речевым запасом, которым располагают слабослышащие дети, становится понятным, если учесть разные условия, в каких протекает обычно самостоятельное пользование речью, с одной стороны, и восприятие чужой речи — с другой. Слабослышащий ребенок, располагающий лишь ограниченным запасом слов, при недостаточном овладении грамматическим строем языка мобилизует все свои речевые возможности для того, чтобы выразить свою просьбу, желание, вопрос и т.п. Если он не знает слова полностью, то он произносит обрывки слов, которые все же понятны окружающим.

Иное положение создается при обращении с речью к слабослышащему ребенку. Не будучи осведомленными об имеющемся у ребенка речевом

запасе, окружающие обращаются к нему с обычной речью, предназначенной нормально говорящему ребенку. При этом ребенок, ее располагающий достаточным запасом слов, оказывается в особом затруднении.

Еще большие затруднения испытывают слабослышащие дети при необходимости понять читаемый текст. Недостаточное овладение звуковым составом слова мешает им узнавать при чтении даже знакомые слова. Понятно, например, что слабослышащий ребенок, который пишет *шевича*, не узнает в книге слово девочка и т.п.

Уровень речевого развития у слабослышащих детей зависит не только от степени слуховой (недостаточности, но и от других условий: наибольшее значение имеет возраст ребенка к моменту возникновения слухового дефекта. Если слух нарушается после трех лет, то у ребенка можно наблюдать фразовую речь. При этом имеются лишь некоторые недостатки в произношении и грамматическом строе.

При возникновении слухового дефекта в школьном возрасте слабослышащие дети обычно обладают полной грамматически правильной речью. При этом имеются лишь некоторые недостатки произношения (смазанность артикуляции, оглушение звонких согласных, невнятное произношение безударных частей слова).

Уровень речевого развития, достигаемый слабослышащими детьми, определяется особенностями педагогических условий. Если окружающие рано замечают слуховой дефект, то они обычно стараются говорить более членораздельно и более громко; в этом случае слабослышащие дети овладевают речью в значительно большей степени. В процессе специального обучения речи слабослышащие дети могут овладеть почти полной речью уже в дошкольном возрасте.

Уровень речевого развития слабослышащих детей зависит также от индивидуальных способностей ребенка; более активные и более смысленные дети сами догадываются о возможности воспринимать речь с помощью зрения, и в этом случае речь ребенка развивается лучше. Вялые и нерешительные слабослышащие дети с меньшим успехом самостоятельно овладевают речью.

Ограниченное, чрезмерно конкретное понимание слов лишает слабослышащих детей возможности усваивать даже самые элементарные общие понятия.

Ребенок, который легко усваивает в наглядной ситуации слово *дает*, с трудом усваивает слово *помогает*, содержащее более сложное обобщение.

Формирование речи специфическим образом зависит от обобщающей деятельности интеллекта. Когда мы говорим о звуковой стороне речи, имеются в виду процессы, связанные с наблюдениями над звуками, способность подмечать сходство и различие звукового состава различных слов. Одного лишь слухового (восприятия) бывает недостаточно, так как процесс фонемообразования невозможен без участия обобщающей интеллектуальной деятельности. Примером этого могут служить характерные для умственно отсталых трудности сравнения слов, отличающихся каким-либо одним звуком (*Маша—Саша; жук—лук*).

Ограниченные возможности в отношении, в частности, фонематических обобщений приводят к дефектам произношения, чтения и письма.

Умственно отсталые испытывают затруднения при необходимости преодолевать недостатки произношения. Они объясняются слабостью побуждения, мотивации умственно отсталого. Если нормальный ребенок обладает неограниченными возможностями в отношении переноса и активных поисков, то умственно отсталый ограничивается выполнением специальных заданий с минимальным участием собственной инициативы и активности.

Сильной стороной произносительных процессов у большинства умственно отсталых является сохранность многих речевых механизмов, артикуляционного аппарата, слухового восприятия слоговой структуры, зрительного восприятия. Участие обобщающих процессов в формировании смысловой стороны речи очевидно. Лексические и грамматические значения по существу своему являются продуктом обобщающей деятельности мышления.

Вот почему характерной особенностью речи умственно отсталых является бедность словаря, ограниченность значений слов, стереотипность грамматических средств, вербализм.

Лексическая и грамматическая стороны речи имеют у умственно отсталых целый ряд особенностей. Запас слов у них значительно меньше, чем у нормального школьника, особенно ограничен запас слов, обозначающих свойства предметов. У умственно отсталых детей особенно рельефно выступает своеобразие понимания значений слов. У них имеется не только количественная недостаточность запаса слов, но и неправильное их употребление, связанное с неточностью понимания.

Задание подобрать слова-признаки к словам, обозначающим предметы, умственно отсталые дети выполняют очень своеобразно: к слову *ночь* они подбирают *вечерняя, утренняя*, к слову *дождь* — *пасмурный, солнечный*, к слову *тропинка* — *густая* и т.п. В этих ошибках отражено диффузное чисто ситуационное понимание слов детьми, страдающими олигофренией.

Совершенно очевидно, что слова *вечерняя* и *утренняя* не имеют для умственно отсталого ребенка дифференцированного значения. Они относят их, по-видимому, к категории времени, но не различают их как слова, обозначающие определенные свойства.

У умственно отсталых детей обнаруживается неправильное употребление слов, обозначающих ту или иную категорию предметов (например, таких слов, как *мебель*, *посуда* и т.п.). То же отмечалось и в отношении употребления наречий и других слов с более отвлеченным значением. Касаясь синтаксиса речи умственно отсталых детей, можно указать на крайне незначительное число сложных предложений. Особый интерес представляет установленное Л. В. Занковым соотношение устных и письменных высказываний, наблюдаемое у умственно отсталых детей. В противоположность нормальным детям, письменные рассказы умственно отсталых детей оказываются более развернутыми, чем устные.

Количественная ограниченность словарного запаса не всегда характеризует речь умственно отсталого ребенка. Наблюдаются умственно отсталые дети, в речевом потоке которых воспроизводится множество услышанных ранее слов. Способность к запоминанию речевого материала у некоторых из них достаточно велика. Однако понимание употребляемых слов остается на примитивном уровне. Развивающая роль общения оказывается в этих случаях недостаточной. Общение часто не способствует росту стоящих за словом обобщений, а лишь обеспечивает их механическое накопление.

В речи некоторых умственно отсталых детей наблюдается богатый запас слов, в их речи можно услышать слова и словосочетания, которые выходят далеко за пределы того, что он может понять. Известны также формы олигофрении, для представителей которых характерны ассоциативные речевые потоки, не связанные с реальной ситуацией. Речь умственно отсталых детей под влиянием специального обучения интенсивно развивается. Нарушения речи у умственно отсталых детей, как правило, являются вторичными, и поэтому они сравнительно хорошо поддаются коррекционному воздействию.

Особого рассмотрения требуют нарушения речи, которые наблюдаются при сохранности слуха, зрения и интеллекта. Сюда в первую очередь относятся отклонения в речевом развитии, обусловленные теми или иными изменениями артикуляционного аппарата, а также нарушениями фонематического восприятия.

Нормальное строение и функционирование артикуляционного аппарата являются необходимым условием формирования звуковой стороны речи. Дефекты речевого аппарата препятствуют усвоению правильного

произношения звуков, что нередко ведет и к другим вторичным осложнениям речевого развития.

Изменения функции речевого аппарата обусловлены обычно аномалиями строения или подвижности органов речи. В более легких случаях отклонения в речевом развитии ограничиваются неправильным артикулированием отдельных звуков. При тяжелых поражениях артикуляционного аппарата нарушается общая внятность речи. В некоторых случаях она оказывается почти недоступной пониманию и нормальное общение с ее помощью делается невозможным.

Ограниченное общение нередко приводит к тому, что дети те накапливают нужный речевой запас, обедненным оказывается их опыт лексических и морфологических обобщений. Все это приводит порой к общему отставанию в речевом развитии. Как следствие общего, а в особенности фонетического недоразвития речи, в этих случаях затруднено накопление четких представлений о звуковом составе слова. Недостаточное кинестетическое восприятие звуков ведет к нечеткому их различению на слух.

Саша Р., 9 лет, страдающий расщеплением мягкого нёба, обладает невнятной речью. Он выполняет задание — подобрать картинки, название которых начинается на определенный звук, с большим числом ошибок: на звук *т* он подбирает дерево, на звук *д* — тапочки, табурет, на звук *з* — сумку, сани, на звук *ж* — шарф, звезду, замок, на звук *ш* — жука, на звук *с* — замок, зонтик и т.д. Таким образом, при тяжелых речедвигательных нарушениях, несмотря на относительную полноценность слоговой структуры слова, звуковой его состав усваивается с трудом. Отсюда возникают характерные нарушения письма. У того же мальчика, Саши Р., в письме имеются следующие ошибки: вместо *пришла* он пишет *бришла*, вместо *камышы* — *камышы*, вместо *холодная* — *холотная*, вместо *каждый* — *кастый*, вместо *часто* — *шаста* и т.д.

Коля П., 14,5 лет, страдающий псевдобульбарной дизартрией, говорит неразборчиво, допускает следующие ошибки в письме: вместо *хлеб* пишет — *хеш*, вместо *пила* — *мыса*, вместо *бумага* — *була*, вместо *поливает* — *попинает* и т.д.

Существует мнение, что влияние неправильного произношения на письмо состоит в том, что дефекты проговаривания передаются непосредственно в момент написания слова. Между тем механизм влияния речи на письмо этим не исчерпывается. Как показывают специальные исследования, оно связано с неправильными условиями формирования общих звуковых представлений, которые создаются при нарушениях артикуляционного аппарата.

Преодоление дефектов речи, обусловленных аномалиями артикуляционного аппарата, подчинено своим закономерностям. Отклонения производные,

относящиеся к общему развитию речи, звуковому анализу, чтению и письму, значительно легче поддаются педагогическому воздействию, нежели неправильное произношение звуков.

Большое значение для компенсации этих отклонений приобретают сохранные компоненты фонетической системы.

Дефект произношения звуков является относительно более стойким и поддается коррекции лишь в условиях упорных повседневных упражнений. Дети с тяжелыми формами дизартрии, как известно, и при этих условиях редко достигают полной внятности речи.

В отличие от только что описанной формы недоразвития речи, можно наблюдать случаи как бы с обратным соотношением первичных и вторичных нарушений. Если в предыдущем примере основной причиной речевого недоразвития являлась недостаточность артикуляционной функции, то при данной форме недоразвития речи мы имеем дело с отклонениями в слуховом восприятии.

Характерной особенностью данной аномалии является ослабленное восприятие звукового ряда в целом или отдельных групп звуков. Эта недостаточность, в частности, находит свое проявление в нарушении фонематического восприятия, требующего для своего развития достаточного объема следовых акустических образов, соотношения между которыми должны быть установлены в фонематических представлениях.

Отсюда следует и явление специфической невосприимчивости к звукам речи при сохранном восприятии других акустических раздражителей. Тяжелые степени акустической агнозии приводят к полной неспособности воспринимать речевые звуки. В этих случаях наблюдается полное непонимание чужой и вследствие этого отсутствие собственной речи.

При частичном поражении гностической функции слухового восприятия также наблюдаются отклонения в развитии фонетико-фонематических процессов, но они выражены не в такой тяжелой степени. В этих случаях относительно сохранной является способность к восприятию слоговой структуры слова. Вследствие этого оказывается возможным хотя бы глобальное восприятие обиходной речи окружающих. Дети путают лишь слова с нерезко выраженными фонетическими различиями, плохо различают грамматические значения.

Такое неполное слуховое восприятие мешает возникновению собственной речи. При относительно сохранном понимании речи у таких детей, однако, собственная речь возникает с большим запозданием и лишь в самых элементарных, лепетных формах. Так, например, дети в возрасте 7—8 лет называют корову — *му*, кошку — *мяу*, дедушку — *де* и т.д.

Без специальной педагогической помощи речь таких детей развивается лишь в ограниченных пределах, отличается бедностью словарного запаса, аграмматизмом.

Недостаточность дифференцированного восприятия речевых звуков нередко является причиной нарушений чтения и письма (алексия, аграфия). Усвоение письма требует четкого вычленения каждой отдельной фонемы, умения представить себе точный звуковой состав слова, т.е. как раз именно тех процессов, которые оказываются больше всего нарушенными.

В клинике речевых расстройств наблюдаются также случаи недоразвития речи, обусловленные нарушениями предметного восприятия, возникшими в раннем возрасте. Сюда относится, например, зрительная агнозия, те или иные аномалии осязательного восприятия. Гностические нарушения, имеющие место в этих случаях, лишают ребенка способности достаточно легко узнавать предметы, изображения, формы. Проявления оптической агнозии в доречевом периоде затрудняют накопление предметных обобщений и тем самым являются тяжелым препятствием для нормального развития семантической стороны речи.

Первичные возможности моторной функции речи, равно как и слухового ее восприятия, в отличие от описанных выше форм, здесь оказываются ненарушенными. Поэтому затруднения произносительных процессов, а также звукового анализа, чтения и письма в этих случаях носят вторичный характер. Основное в картине дефекта составляют дефекты лексико-грамматические.

Наряду с отмеченными нарушениями, затрагивающими предпосылки развития звуковой и смысловой сторон речи, а также моторных компонентов ее реализации, существуют отклонения, которые связаны с особенностями личности ребенка, его психической активности и регуляторных процессов.

Многие случаи заикания имеют такое именно происхождение и связаны с дезорганизацией речевого акта в условиях развернутого общения с окружающими.

Наряду с отмеченными причинами речевых нарушений надо также указать на влияние разговорной среды. В некоторых случаях ребенку неоткуда черпать образцы правильного произношения. Ускоренный темп и дефекты в речи окружающих, смешение языков, стремление взрослых подделаться под детскую речь мешает ему ориентироваться в звуковом составе слов. Еще хуже, когда дети вообще не слышат словесной речи, как это иногда бывает в семьях глухонемых родителей. Отставание в речевом развитии наблюдается и там, где с детьми по тем или иным причинам вообще мало общаются с помощью словесной речи.

Список литературы:

1. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов. [Текст] / Е.Ф. Архипова –М.: АСТ: Астрель, 2007. - 224 с.
2. Бехтерев, В. М. Избранные произведения . [Текст] / В. М. Бехтерев –М. : Медгиз, 1954. - 528 с.
3. Бехтерев, В.М. Общие основы рефлексологии человека. [Текст] /В. М. Бехтерев ; под ред. и со вступ. ст. А. В. Гервера. - 4- изд.- М.–Л., 1928. -473 с.
4. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность.[Текст] /Н.А. Бернштейн - 4-е изд.– М.: Наука, 1990. — 496 с.
5. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. [Текст]/ Г.А. Волкова –М.: СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – 45 с.