

«Связная речь у детей с задержкой психического развития»

Учитель – дефектолог:

Таушканова Галина Александровна



Речь - ведущая форма общения и мышления, опосредованная языком. Готовность к школьному обучению включает определенный уровень речевого развития: правильное звукопроизношение, способность различать и дифференцировать акустические признаки звуков (звонкость и глухость, твердость и мягкость, шипящие-свистящие), достаточный для полноценного общения с окружающими, уровень сформированности словаря и грамматического строя, умение логично, связно строить высказывание, речевую активность. В то же время у детей с ЗПР отмечаются нарушения всех указанных функций.

Так, например, как указывает И.Ф. Марковская [1993], импрессивная речь у детей с ЗПР характеризуется недостаточной дифференцированностью речеслухового восприятия, не различением смысла отдельных слов, тонких оттенков речи.

Экспрессивной речи этих детей свойственны нарушения звукопроизношения, бедности словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие грамматических стереотипов, аграмматизмов, речевая инактивность [Н.Ю. Борякова, 1983; Р.Д. Триггер, 1987; Е.В. Мальцева, 1990].



Речь детей с ЗПР в целом развивается с отставанием от возрастной нормы и обладает рядом особенностей, куда входят:

- низкий уровень ориентировки в звуковой действительности речи;
- недостаточность

произношения свистящих, шипящих звуков и звука «р», обусловленная вялостью артикулирования, приводящей к их неотчетливому звучанию, искажению (слабое осознание звукового строения слова);

– недостаточно сформированы фонематический слух и фонематическое восприятие - умственное действие по определению количества, последовательности, мест звуков [Л.Н. Блинова, 2001].

Во многих случаях картина речевых нарушений свидетельствует о наличии общего недоразвития речи, о задержке процесса речевого развития.

Для детей с ЗПР характерна недостаточность межанализаторного взаимодействия, т.е. они с трудом образуют слуходвигательные, зрительно-двигательные и слухозрительные

связи. Поэтому им сложно установить соответствие между фонемой и графемой: они с трудом определяют связь между звуком и буквой, что значительно усложняет процесс обучения



чтению и письму. Для них характерна бедность, неточность, недифференцированность словаря. Он представлен преимущественно бытовой, обиходной лексикой.

Имеют место случаи неверного понимания и неточного употребления многих общеупотребительных слов: «стакан» вместо «кружка», «цветы» вместо «клумба»; смешение слов с разным лексическим значением, но близких по звуковому составу (пояс - поезд); дети не улавливают различия в значении слов («вышивает» - «шьет», «поливает» - «льет», «выливает» - «льет»); употребляют слова в приблизительном, неточном значении («сад» - «деревья», «шляпа» - «шапка», «клевать» - «есть»); называют целый предмет вместо части и наоборот (посуда - тарелки, туфли - обувь, платье - одежда, одежда - рубашка); наименование заменяют описанием ситуации или действия, связанных с обозначением предметов (конура - «тут собака живет», дворник - «улицу метет», почтальон - «газеты, письма разносит») [Р.И. Лалаева, 1992].



В словаре детей данной категории преобладают слова с конкретным, хорошо им известным значением. В основном они пользуются такими категориями, как

существительное, глагол. Из прилагательных употребляют в основном качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки (цвет, форму, величину), недостаточно владеют антонимическими, синонимическими средствами языка.

В речи детей с ЗПР недостаточно представлены местоимения, наречия. Такие дети замедленно включают в свою речь новые слова, понятия, полученные в процессе обучения.

У детей с ЗПР отмечается неточное понимание и неадекватность употребления сложных предлогов; в связной речи встречаются аграмматизмы в виде ошибок в падежных окончаниях (мальчик наливает чай в чашке), неправильного выбора формы и времени глаголов (летом отдыхают и купались в реке, картофель росла в огороде), нарушения порядка слов в предложении (новую мама купила дочке куклу), ошибки согласования (черный тень).

Логическое построение связного высказывания также оказывается нарушенным: наблюдается «застревание» на второстепенных деталях и пропуск важного логического звена, неумение передать последовательность событий, ребенок легко «соскальзывает» с одной темы на другую [Л.Н. Блинова, 2001].

Кроме того, исследования связной речи [И.А. Симонова, 1974, Е.С. Слепович, 1989, Н.Ю. Борякова, 1987, Р.И. Лалаева, 1992] показали, что у детей с задержкой психического развития наблюдаются нарушения, как семантической структуры текста, так и языкового его оформления. При этом семантическая структура текста, его внутреннее программирование страдают в большей мере, чем языковое оформление.

Так, например, в работе Н.Ю. Боряковой [1983] рассматриваются особенности выполнения заданий детьми с ЗПР, требующих различной степени самостоятельности процессов программирования и языкового оформления связных речевых высказываний.



Экспериментальные исследования Н.Ю. Боряковой показали, что пересказы оказались наиболее

доступной формой речевой деятельности для детей с задержкой психического развития. Однако их пересказы были неоднородны. Только у небольшой части детей с задержкой психического развития наблюдались пересказы второго уровня сформированности, приближающиеся к пересказам нормально развивающихся дошкольников. В этих случаях дети правильно воспроизводили смысловую структуру текста с незначительной помощью взрослого.

В то же время наличие серии сложных картинок активизирует речевую деятельность детей с задержкой психического развития. Однако дети быстро устают, отвлекаются, что отражается на качестве связных речевых высказываний.



Лишь у 25% детей с задержкой психического развития, по данным Н.Ю. Боряковой, наблюдались логические и последовательные рассказы с небольшой помощью взрослого

(второй уровень). Рассказы же большинства детей с задержкой психического развития находились на третьем уровне. Эти рассказы свидетельствовали о том, что дети недостаточно понимали связи между отдельными картинками, не устанавливали причины и следствия поступков, изображённых персонажей, их мотивы. В процессе рассказа дети часто изменяли логическое направление рассказа, не соотносили последовательные части рассказа с предыдущим содержанием, теряли программу. Наблюдались нарушения в переходе от одной программы к другой. Определённая часть детей по уровню сформированности рассказов приближалась к уровню умственно отсталых детей: в их рассказах лишь перечислялись некоторые объекты картинок.



Исследования Е.С. Слепович [1978], Н.Ю. Боряковой [1983] показали, что рассказы детей с ЗПР значительно ниже по

своему уровню, чем рассказы нормально развивающихся детей. Рассказы по сюжетной картинке детей с задержкой психического развития различны по семантическому наполнению и языковому оформлению. С учетом полноты осмысления ситуации, степени самостоятельности и особенностей логики (связности, последовательности) изложения Н.Ю. Борякова выделила 4 уровня рассказов детей по сюжетной картинке. I уровень (самый высокий) наблюдался только у детей с нормальным интеллектом. Дети правильно и самостоятельно выделяли компоненты ситуации, изображённой на картинке,

устанавливали пространственные, причинно-следственные отношения, создавали определённую модель ситуации и выражали её в рассказе. Отмечалась правильная последовательность и логика изложения. Отсутствие рассказов у детей с задержкой психического развития свидетельствует о недостаточной сформированности монологической речи у детей.

Часть рассказов детей с задержкой психического развития отнесена, ко II уровню. Рассказы характеризовались небольшим объёмом, отсутствием чёткой программы реализации замысла высказывания, неполным раскрытием смысловой стороны ситуации. В рассказах этого уровня не наблюдалось искажений смысла изображённых на картинке событий. Однако дети не могли раскрыть пространственные, причинно-следственные связи между отдельными компонентами ситуации (персонажами, объектами). Отличительной особенностью детей этой группы было то, что при определённой помощи со стороны взрослого рассказы детей значительно улучшались.

Большинство рассказов по сюжетной картинке отнесено к III уровню. Многие дети не смогли составить связное описание картинки, несмотря на максимальную помощь экспериментатора. Чаще всего дети лишь перечисляли изображённые на картинке объекты.

Характерным для этой группы детей являлось фиксирование незначительных деталей, не имеющих значения для раскрытия смысла ситуации. В рассказах этого уровня наблюдается ситуативность.



Часть рассказов по картинке детей с задержкой психического развития находилась на самом низком уровне (IV). Даже при максимальной помощи взрослого дети не могли организовать программу высказывания. Картинка служила для них лишь толчком к появлению побочных ассоциаций, не отвечающим требованиям инструкции. В рассказах этого уровня много повторов, детских описаний. Часть рассказов характеризуется краткостью. В других случаях объём рассказов был большим из-за повторов, излишней детализации, случайных ассоциаций. Исследование особенности рассказов на заданную тему у детей с задержкой психического развития, проведенное Н.Ю. Боряковой, показало, что наиболее трудными для детей с задержкой психического развития были самостоятельные рассказы на заданную тему. Многие дети с задержкой психического развития отказались от этого задания, дети не знали, о чём говорить. В других случаях они ограничивались лишь одной фразой. При составлении рассказа дети не использовали личный опыт. Вместо рассказа они воспроизводили серию отдельных высказываний, связанных случайными ассоциациями. Высказывания в этом случае были аморфными, стихийными, импульсивными.

Итак, можно сказать, что для детей с ЗПР характерны разнообразные нарушения, отклонения психической, личностной и речевой сфер. Кроме того, во всех видах заданий на исследование связной речи у детей с задержкой психического развития обнаружались существенные нарушения

программирования текста, невозможность подчинить речевую деятельность замыслу, соскальзывание на побочные ассоциации. У детей с ЗПР имеется отставание в развитии планирующей функции речи, трудности кодирования и декодирования текста.

Список литературы:

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учебное пособие для студентов пед. вузов. - М.: НЦ ЭНАС, 2002. - 134 с.
2. Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний шестилетних детей с задержкой психического развития. // Дефектология. 1983. №3. - С.9-15.
3. Лалаева Р.И. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития. - СПб.: Образование, 1992. - 88с.
4. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития. //Дефектология. 1990. №6. - С.10-18.
5. Марковская И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. - М.: Компенс-центр, 1993. - 198 с.
6. Симонова И.А. Характеристика речи детей с задержкой психического развития. // Дефектология. 1974. №4. - С.18- 25.
7. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. - Минск: Изд-во Народная Асвета, 1989. - 64с.
8. Тригер Р.Д. Некоторые особенности младших школьников в овладении грамматическим строем речи. // Дефектология. 1987. №5. - С.12-17.