**Особенности речи детей с умственной отсталостью легкой степени**

«Умственная отсталость» - это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т. е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей.

**Фонетическая и интонационно-выразительная стороны речи**

Распространенность фонетических недостатков в значительной степени зависит от степени выраженности умственной отсталости. Недостатки произношения следует рассматривать как одно из проявлений общего речевого недоразвития детей, свойственных им фонетико-фонематических нарушений, которые обнаруживаются в неточной слуховой дифференциации близких по звучанию фонем и в затрудненности звукового анализа слов. Определенное значение имеют и недостатки работы артикуляционного аппарата, в которых проявляется моторное недоразвитие. Многие звуки в речи умственно отсталых школьников отсутствуют или неправильно произносятся. В среднем, у каждого ученика, можно отметить 8 ошибок произношения. Наряду с искажениями звуков речи, отмечается большое количество замен. Большой трудностью является использование в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляторных установок, и резкое расхождение между умением произносить звуки и использовать их в речи. Один и тот же звук ребенок в одних случаях произносит правильно, в других – пропускает, искажает, заменяет. Искажения звуко-слоговой структуры слова проявляются в нарушениях количества последовательности слогов, структуры отдельного слога особенно со стечением согласных.

Наличие дефектов произношения у умственно отсталого ребенка оказывает резко отрицательное влияние на дальнейшее развитие мышления и речи. Недостаточно четко воспринимая слова в целом, он не может различать оттенки значений многих слов. Это затормаживает общее развитие речи, замедляя овладение словарным составом и грамматическим строем языка.

Фонетические недостатки речи влекут за собой большие трудности в овладении грамотой. Дефекты произношения в значительной мере усугубляют нарушения интеллектуального и эмоционального развития умственно отсталого ребенка и создают препятствия для общения с окружающими. При наличии дефектов произношения могут возникнуть неуверенность в своих силах и знаниях, застенчивость, нерешительность, речевая замкнутость, что в свою очередь уменьшает любознательность и интерес к окружающему.

Следующая особенность устной речи умственно отсталых детей заключается в ее недостаточной выразительности. Речь их бедна интонациями, монотонна, с наличием необоснованных пауз и неправильных ударений. В одних случаях замедленная, в других – ускоренная. У заторможенных голос тихий, слабый, у возбудимых – крикливый, резкий.

**Особенности словаря**

Бедность словаря обусловлена многими причинами, среди которых основной, несомненно, является низкий уровень их умственного развития. Существенную роль играют также ограниченность их социальных и вербальных контактов, недостаточная сформированность интересов, низкий уровень словесно-логической памяти. Ограниченность словарного запаса отчетливо обнаруживается при назывании детьми предметов и явлений окружающего мира, их внешних свойств, выполняемых действий. Установлено, что дети далеко не всегда знают названия многих, постоянно встречающихся им объектов, таких как перчатки, будильник, подоконник и др. Показывая на определенный предмет, школьник говорит: «Эта», и дополняет слово указательным жестом. В словаре обучающихся, особенно младшего школьного возраста, мало слов, имеющих обобщающие значения, таких как «мебель», «одежда», «обувь» и т.п. Употребляя эти слова, дети далеко не всегда понимают их значения. В этом проявляется неумение обобщать объекты по основному признаку. Так, объясняя, что такое «фрукты», нередко относят к ним кроме яблоки и груши, морковь, лук, цветы и др. Очень редко встречаются в речи слова, имеющие абстрактные значения. Их можно услышать преимущественно тогда, когда дети произносят механически заученные словосочетания. Между словом, обозначающим определенный предмет, и конкретным образом этого предмета у школьников нередко отсутствует должное соответствие. Случается, что, называя объект, обучающиеся не узнают его среди других предметов или их изображений. Это говорит о наличии слов в скудном словаре, не наполненных конкретным содержанием.

Весьма ограниченным кругом слов располагают для обозначения действий. Если умственно отсталый ученик хочет назвать такие действия, «отрезал», «приклеил», «слепил», «прибил», «привинтил», то обычно употребляет одно и то же слово -- «сделал». Обучающиеся не употребляют глагольных приставок, обозначающих направление движения («пришел», «перешел», «зашел», «отошел», «ушел»), заменяя эти слова глаголом с нейтральным значением «шел», и т.п.

Не богат запас наречий и предлогов. Обучающиеся часто смешивают наречия, выражающие пространственные отношения («вверху», «внизу», «близко», «далеко», «справа», «слева» и т.п.). Они заменяют их местоимениями «здесь», «там» и дополняют указательными жестами. Указательные местоимения «эта», «этот», «тот» нередко заменяют собой названия предметов. Слабо дифференцируют предлоги, частично сходные по своим значениям: «из» и «от», «на» и «в», «на» и «над» и др. Скудность словаря создает трудности при общении умственно-отсталого ребенка с окружающими его людьми: возникают сложности в понимании обращенной к нему речи и в построении собственных высказываний. Наряду с этим возникает неправомерно частое использование одной и той же группы слов, что делает речь однообразной, шаблонной. Значения слов, употребляемых обучающимися, неточны, нечетко отграничены друг от друга, расплывчаты. Вследствие этого дети произвольно переносят название одного объекта на другие. Например, называют лапы животного руками, его морду - лицом. В ряде случаев название какого-либо предмета относится ко многим другим, в некоторой степени сходным с ним объектам. Например, изображенных на картинке козу, свинью, лошадь дети называют коровой.

Нарушение семантических полей тех или иных слов отчетливо обнаруживается при определении обучающимися в какой-то мере сходных качеств объектов. Они приближенно обозначают цвета, называют розовый цвет красным или оранжевым. Отвечая на вопрос о величине предмета, указывают его форму. Употребляют прилагательное «вежливый», когда нужно сказать «старательный», «прилежный». Наличие контекста не изменяет положения дел. Так, начатое предложение: «Нина хорошо учится, потому что...», ученик заканчивает словами: «...она добрая». Наряду с системой смысловых связей, на основе которых слова объединяются в семантические группы, у умственно отсталых учеников нередко возникают внешние, звуковые связи, позволяющие детям отнести к числу синонимов сходные по звучаниям слова («забор», «сбор», «затор»). Эта особенность речи обусловлена своеобразием протекания процессов их мышления. Недостаточно воспринимая и осмысливая предметы и явления окружающей действительности, дети не испытывают потребности в их дифференцированном обозначении.

Неправомерно широкое понимание и употребление имен прилагательных проявляется в том, что, говоря слово большой, могут иметь в виду тяжесть, длину, толщину, высоту предмета. Прилагательным «плохой» они называют ленивого, жадного, злого человека; холодную, дождливую погоду; старое, рваное платье и т. п. Медленно происходит расширение словаря имен прилагательных, обозначающих личностные качества человека. Там, где следовало бы употребить прилагательные, школьники пользуются существительными, имеющими в какой-то мере сходные значения. Так, вместо того, чтобы назвать ученика прилежным, старательным, они говорят «отличник», заменяют слова «добрый», «отзывчивый», словом «друг» и т.п.

Лишь небольшая часть слов, известных ученикам, активно используется ими. Остальные находятся в пассивном словаре. Слабо развитая познавательная деятельность, бедность интересов, узость вербальных контактов обусловливают отсутствие потребности детей-олигофренов в использовании многих известных им слов. Их лексика бедна, многократное повторение в разговоре одних и тех же слов делает их речь невыразительной и неточной.

**Синтаксическая структура речи**

Структура используемых ребенком предложений служит одним из показателей состояния его речи и мышления. По мере общего развития ребенка синтаксическое строение его речи усложняется, предложения становятся более развернутыми, связи между членами предложений разнообразными. Речь умственно отсталых детей, как правило, состоит из коротких, часто неполных простых предложений, в которых встречаются нарушения синтаксической структуры и предложно-падежных конструкций. Их рассказы представляют собой как бы цепочку из грамматически равнозначных предложений. Например: «Я была на горке. Снег. Там каталась. Дима упал». К III классу обучающиеся могут дать более подробные высказывания, однако построение используемых ими предложений изменяется мало. Они остаются преимущественно простыми, мало распространенными: «Зимой холодно. Снег. Ходят в школу. Учатся в школе». Переход к употреблению сложных предложений осуществляется с недостатками умственного развития медленно. По данным исследователей, школьники относительно долго, вплоть до IV-V классов, задерживаются на таком уровне речевого развития, когда они уже делают попытки выразить свою мысль сложными конструкциями, но еще не могут придать им грамматически правильную форму. В результате они образуют предложения типа: «Юра и Коля заметили, что в кустах шевелится». Даже ученики старших классов предпочитают говорить простыми предложениями. Характер построения предложений в большой мере зависит от условий, в которых находится ученик. Так, на уроках русского языка и чтения восьмиклассники относительно широко и правильно пользуются сложными конструкциями, но на уроках физкультуры и труда говорят преимущественно простыми, часто или незаконченными предложениями, нередко сопровождая сказанное движениями. В дефектологической литературе имеются сведения о том, умственно отсталые учащиеся сложные предложения начинают употреблять в письменной речи раньше, чем в устной.

**Диалогическая и монологическая речь**

Для диалогической речи характерна эмоциональность, которая в большей степени обусловливается выразительными средствами: интонацией, мимикой и пантомимой говорящих. Эти выразительные средства повышают силу вербального воздействия, акцентируют, а в некоторых случаях существенно изменяют смысл сказанного. Диалог наиболее доступен для ребенка, поскольку он может поддерживаться и направляться собеседником, которым нередко бывает взрослый. Диалогическая речь, с которой умственно отсталые дети приходят в школу, ни в коей мере не является полноценной. Потребность в общении у них снижена, побуждения к речи быстро исчерпываются. Необходимо специально подчеркнуть исключительную значимость мотивационной основы для возникновения и поддержания диалога, важность появления у умственно отсталых учеников потребности в коммуникации, желания о чем-то узнать, чем-то поделиться, о чем-то рассказать. Положительный эмоциональный фон необходимо сохранять собеседнику на всем протяжении вербального общения. Школьник должен чувствовать, что все то, о чем он спрашивает и говорит, не безразлично собеседнику и вызывает у него интерес. При таких условиях диалог будет происходить не формально, послужит основой для дальнейшего общения. Несформированность интересов, особенно присущие ученикам младшего школьного возраста, проявляются в том, что они сами редко задают вопросы. Многие первоклассники избегают быть инициаторами диалога. Вместо обращения к учителю, они нередко пользуются выразительными жестами, не говоря ни слова, показывают ему свои работы, дотрагиваются до руки, привлекая к себе его внимание. Речевая активность младших школьников совсем падает, когда они вынуждены общаться с незнакомым взрослым. Исключение составляют возбудимые дети и дети с преимущественными нарушениями лобных долей мозга. Но и они вместо вопросов довольствуются репликами по поводу того, что попадает в поле их зрения, или механически повторяют отдельные предложения. У старшеклассников потребности в общении также не слишком велики. Им, как и всем олигофренам, свойственна безинициативность. Однако эти ученики уже обладают довольно большим запасом разнообразных знании. Их словарь вполне достаточен для бесед на простые темы. Школьники умеют строить предложения, в том числе и вопросительные. База для того, чтобы участвовать в диалоге, у них есть, но чувство неловкости, испытываемое ими перед собеседником, особенно если им оказывается малознакомое лицо, мешает начать разговор. Если обучающиеся видят человека впервые, то из-за испытываемого ими чувства неловкости они, спрашивая о чем-либо, смотрят в сторону, говорят тихо или, напротив, слишком громко. Их вопросы звучат односложно и неточно, часто бывают построены неправильно. Само начало диалога, инициатива его возникновения затрудняет умственно отсталых школьников, поэтому особую важность имеет создание эмоционально-благоприятной обстановки задавать вопросы. Диалог возможен только при условии, если каждый из участвующих в нем слушает друг друга и откликается на реплики собеседника. Значит, ученику нужно постоянно следить за мыслью собеседника. Эта задача для умственно отсталых детей нелегка. Свойственная им недостаточность мыслительной деятельности! затрудняет понимание услышанного, косность и инертность психических процессов не позволяют достаточно быстро реагировать на услышанное. Неустойчивость и слабая концентрация внимания детей-олигофренов мешают им воспринимать чужую речь. Не слушая говорящего собеседника, ученик смотрит по сторонам, вертит что-нибудь в руках и имеет такой вид, как будто он не участвуют в разговоре, а находится в помещении случайно. Такое поведение не способствует поддержанию беседы. Затруднения, возникающие у умственно отсталых школьников при участии в диалоге, связаны и с тем, что каждый из собеседников в процессе развертывания беседы неоднократно переходит с позиции говорящего на позицию слушающего. Продолжая диалог, ребенок должен быстро изменять характер своего участия в нем: высказывание должно сменяться слушанием и наоборот. Свойственные умственно отсталым детям инертность нервных процессов и замедленность ответных реакций на воздействия осложняют подобные переходы. Поэтому учащиеся младших классов часто не отвечают на обращения взрослого или товарища и не поддерживают начавшуюся беседу. И в том случае, когда ученики внимательно слушают собеседника, понимают его вопросы и стремятся ответить на них, их высказывания мало информативны. Учащиеся не могут адекватно и быстро мобилизовать имеющиеся сведения. При этом далеко не всегда ответы школьников оказываются построенными в соответствии с грамматическими нормами. Наиболее доступна для учеников младших классов беседа, тема которой выполнение практической деятельности или подготовка к ней. Так, дети охотно отвечают на вопросы о том, какие материалы и инструменты им необходимы для предстоящей работы, как они начнут ее выполнять, как продолжат, что у них в результате получится. Легче для них беседовать о том изделии, которое они недавно закончили, поскольку в их памяти сохранилась последовательность выполненной работы и чувство от ее благополучного завершения. Основанием для диалога с успехом могут служить также впечатления о недавно происходивших событиях: праздниках, экскурсиях, поездках.

Трудности, которые возникают у умственно отсталых при овладении монологической речью, обусловлены рядом причин. Определенное значение имеет недостаточная сформированность диалога. Кроме того, школьники долго не понимают необходимости словесного воссоздания ясной картины происходившего и последовательного, логического описания событий. Дети как бы исходят из того, что их слушателям известны все обстоятельства происшедшего. Их высказывания фрагментарны, бедны деталями, не развернуты и не представляют собой единого целого. Умственно отсталые ученики, особенно младших классов, не прибегают к монологической речи еще и потому, что их речевая активность слаба и быстро исчерпывается. Они испытывают большие затруднения при составлении рассказа на заданную тему. Учащиеся далеко не всегда берутся за выполнение задания или же ограничиваются односложными ответами. Причину такого поведения детей следует искать не столько в дефекте их общего речевого развития, сколько в недостаточности волевой сферы и других личностных компонентов. Школьники передают содержание текста упрощенно и несовершенно. Они пытаются изложить события так, как они запомнились, а если нарушают их последовательность, то делают это непреднамеренно и, как правило, вопреки логике. Изменения в построении повествования свидетельствует о непонимании причинно-следственных, временных и других отношений, содержащихся в тексте, и о недостаточно прочном сохранении в памяти отдельных фрагментов воспринятого. Ученики старших классов воспроизводят текст более точно. Однако если материал усложняется, то число изменений и неточностей резко возрастает. Вопросы взрослого, требующие выборочного пересказа, обычно не достигают своей цели даже в старших классах.

**Речевая регуляция деятельности**

Выявлено, что у умственно отсталых учеников, особенно младших классов, затруднено понимание инструкции, предложенной в словесной форме. Они испытывают затруднения также и при вербальном опосредовании собственной деятельности. Включение речи в восприятие, запоминание и другие познавательные процессы умственно отсталых учащихся оказывает положительное воздействие. Так, дети быстрее и с меньшим количеством ошибок опознают предметы, названия которых им знакомы, и, напротив, затрачивают больше времени и чаше ошибаются, воспринимая объекты, которые не могут назвать. Пояснения, сопровождающие восприятие объектов, создают благоприятные условия для того, чтобы образы представлений оказались более четкими и относительно длительный срок сохранялись в памяти школьников. Самостоятельно выполняемые практические действия обычно мало содействуют ознакомлению с предметами умственно отсталых учащихся младших классов, слабо стимулируют их мыслительную деятельность. Однако в сочетании с собственной речью и с речевой помощью взрослого действия становятся надежным источником знаний. У умственно отсталых детей значительно позднее происходит становление побудительной функции речи, и ученики приобретают возможность, руководствуясь инструкцией, выполнять новые для них сочетания действий. Простые, состоящие из одного звена, тесно связанные с привычными ситуациями бытовой и школьной жизни, многократно повторяющиеся задания не вызывают затруднений у большинства школьников младших классов. Не всегда подчиняют свою деятельность простым заданиям лишь возбудимые олигофрены. Причина этого кроется не в том, что они не понимают задания, а в специфических нарушениях их личности, которые не могут запомнить последовательность действий, но доступны ученикам более старших классов. Если задание включает в себя определенную мыслительную задачу, требует от школьников выполнения словесной деятельности в непривычных для них условиях, то с ним могут не справиться учащиеся и старших классов. Причем точное повторение олигофреном задания далеко не всегда обеспечивает его правильное выполнение. Умение рассказать о проделанной работе у умственно отсталых детей постепенно развивается, но такого рода задания вызывают затруднения даже у учащихся старших классов. Дополнительные вопросы и реплики учителя позволяют ученикам младших классов расширить высказывания. Учащихся старших лет обучения они стимулируют к более точным и обобщенным ответам.

Высшей формой словесной регуляции поведения является планирование предстоящей деятельности. Оно основывается на обобщенном представлении о действиях и условиях их протекания с последующей вербализацией обобщения. Планирование предполагает достаточный уровень развития практического опыта и речи. Оно важно для успешного и рационального решения практических задач. Умение планировать работу включает ряд компонентов. Необходимо мысленно представить себе, какие операции, в какой последовательности и каким образом предстоит выполнить, какие материалы следует для этого использовать, какими инструментами работать и какой объект должен получиться. Планирование предполагает вербализацию мыслительной деятельности, а для этого нужно актуализировать словарный запас и грамматически организовать его. Планирование важно для успешного и рационального решения практических задач. У учеников вызывает затруднение рассказ о предстоящем выполнении того или другого задания даже в тех случаях, когда работа им знакома. Обычно школьники последовательно, с большей или меньшей точностью перечисляют названия предстоящих операций, но при этом не упоминают ни о приемах работы, ни об инструментах. Они приобретают более развернутую форму лишь тех случаях, когда учитель в той или иной форме помогает школьникам.

**Литература**

1. Бгажнокова И. М, Психология умственно отсталого школьника М 1987.

2. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 5: Основы дефектологии

3. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985.

4. Леонтьев А. Н. Психическое развитие ребёнка и проблемы умственной недостаточности // Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1972.

5. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М., 1978.

6. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребёнок. М., 1969.

7. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие М.: Академия, 2002

8. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М., 1977.

9. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталого школьника (олигофренопсихология). М., 1996.