

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Плестова Н. В., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Введение. Речевая функция является одной из важнейших функций человека. В процессе речевого развития у него формируются высшие психические формы познавательной деятельности, способность к мышлению. Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием, и служит показателем его общего развития.

У дошкольников с интеллектуальной недостаточностью предпосылки развития речи своевременно не формируются. Вследствие чего, у указанной категории дошкольников развитие речи на всех этапах идет со значительными искажениями и нарушениями. Нарушения в ее развитии отмечаются на всех этапах, затрагивает все уровни языка: фонетический, морфологический, лексический, синтаксический. Решение данной проблемы тесным образом связано с осуществлением индивидуализированного, а также более дифференцированного и поэтапного коррекционного воздействия, с преобладанием методических систем, учитывающих контингент детей. На важность и необходимость своевременного формирования речи у детей с интеллектуальной недостаточностью указывали многие исследователи: Р.И. Лалаева, О.С. Ушакова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, М.И. Лисина и др.

Основная часть. Для речи детей с интеллектуальной недостаточностью характерным является значительное запаздывание уже в появлении гуления, лепета, первых слов, фразовой речи (Л.С. Волкова). И.М. Бгажнокова подчеркивает, что отсутствие или позднее появление лепета происходит вследствие недоразвития фонематического слуха, являющееся следствием аномалии общего развития детей рассматриваемой категории. Е.А. Екжанова делает вывод о том, что в младенческом возрасте дети с интеллектуальной недостаточностью долго не понимают содержания обращенной к ним речи, не реагируют на речь взрослого и на простейшие ситуативные команды, также они не различают звуки речи, не разграничивают слова окружающих, недостаточно точно и четко воспринимают их речь [1], [2].

По наблюдениям Л.А. Брюховских, понимание речи на элементарном уровне становится доступным дошкольникам с нарушением интеллектуального развития лишь в возрасте около 2 лет. Автор указывает, что и в 4-5 лет некоторые дошкольники не понимают до 30% словосочетаний, фраз в речи взрослого. Доступны пониманию лишь простые, часто встречающиеся в быту фразы.

Следует отметить, что у детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствует стремление подражать речи взрослого. Звукокомплексы, произносимые младенцами в возрасте около одного года, бедны, эмоциональная окраска значительно снижена. Первые слова появляются с большим опозданием, замедленно в возрасте от 3 лет. А позднее затрудненно протекает процесс и овладения фразовой речью. Между появлением первых слов и формированием фразовой речи у дошкольников с нарушением интеллектуального развития лежит очень большой временной отрезок. Нарушение речи носит системный характер и распространяется на все функции речи – коммуникативную, познавательную, регулирующую [3].

Спонтанное усвоение общественного опыта, особенно в раннем возрасте, у детей с интеллектуальной недостаточностью практически не происходит. Ученые, исследующие особенности развития детей с интеллектуальной недостаточностью, в первую очередь отмечают у них патологическую инертность, отсутствие интереса к окружающему, а как следствие и снижение речевой активности. Следовательно, у этих детей наблюдается глубокое недоразвитие как экспрессивной, так и импрессивной речи.

Сам процесс развития интереса к языковой материи, осмысление различных средства языка: слов, словосочетаний, предложений, а также активное использование этих средств является достаточно сложным процессом. Важным фактором, задерживающим развитие речи детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, служит характерная для них недостаточность усвоения семантической стороны родного языка. Затруднения в понимании лексического значения слова, в свою очередь, препятствуют развитию у детей интереса к формальной стороне слова, к выделению языковых единиц, их структуры и способу образования слов [1].

В.И. Нодельман отмечает, что для нарушений, проявляющихся в монологической речи у детей с интеллектуальной недостаточностью, характерна недостаточность употребления слов, трудности актуализации словаря, происходит нарушение процесса организации семантических полей. Также дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью не знают названий многих предметов, частей предметов, в их словаре преобладают существительные с конкретным значением, мало обобщающих слов, наречий, наблюдаются замены слов по семантическому сходству. Редко встречаются слова с абстрактными значениями, если они имеют место в высказываниях некоторых детей, то употребляются как механически заученные сочетания. Между словом и образом предмета у детей данной категории нет должного соответствия [4]. Дети с интеллектуальной недостаточностью порой называют предмет, но не могут узнать его среди других предметов или изображений. Пассивный словарь хоть и значительно шире активного, но при этом он с трудом актуализируется; чтобы его активизировать, требуется задать наводящий вопрос; многие слова так и не становятся понятными детям.

Несформированность грамматической стороны речи у детей с интеллектуальной недостаточностью проявляется в аграмматизмах, в искажении употребления падежей, смешении предлогов, неправильном согласовании имен существительных с прилагательными и числительными. У детей данной категории прослеживается искажение логики и последовательности высказывания, фрагментарность, соскальзывание с темы, которое ведет к образованию побочных ассоциаций, бедность и шаблонность лексического строя, наличие черт, которые присущи ситуативной речи.

В речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью широко распространены и стойко повторяются нарушения синтаксических связей согласования и управления, т.е. отношений между словами в предложении, выраженных с помощью падежных форм и предлогов [2].

Характерным для высказываний детей с интеллектуальной недостаточностью свойственны простые и нераспространенные предложения, с пропусками главных членов. Увеличение длины предложения происходит за счёт перечисления событий и объединения предложений при помощи союза и интонации.

Заключение. Таким образом, речевое развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью формируется со значительными искажениями и нарушениями. Затруднения в речевом развитии детей рассматриваемой категории напрямую связано с нарушениями интеллекта при использовании речи, как вербальной функции и регулятора поведения. Это объясняется тем, что детям с интеллектуальной недостаточностью не всегда посылно выполнение речевых задач. Поэтому для данной категории детей становится сложной деятельность, которая управляется их вербальными обобщениями.

Список цитированных источников:

1. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 208с.
2. Буслаева, Е.Н. Павлова, Т.П. Особенности развития фонематического восприятия у детей с нарушением интеллекта / Е.Н. Буслаева, Т.П. Павлова // Современные инновации. – 2015. – № 1. – С. 34 - 41.

3. Нажмитдинова, Б. С. Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта [Текст] / Б.С. Нажмитдинова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. - 2016. - № 2. - С. 46 - 49.
4. Мамонько, О.В., Хотько, М.И. Формирование игровой и речевой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: учебно - методическое пособие / О.В. Мамонько, М.И. Хотько. Мн.: БГПУ, 2007. - 71 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ И ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Полякова М.А., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Введение. В настоящее время одним из актуальных вопросов коррекционной педагогики является разработка содержания психокоррекционной работы учителя – дефектолога с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, в том числе по развитию их эмоциональной сферы, преодолению тревожности и страхов. Дети с ранним детским аутизмом относятся к группе детей с тяжелыми нарушениями развития. Как показали данные специальных экспериментально - психологических исследований (В.В.Лебединский и О.С. Олихейко), страхи занимают одно из ведущих мест в формировании аутистического поведения. Но иногда страхи ребенка все же отражают положительную динамику психического развития. Они свидетельствуют о появлении более адекватного восприятия окружающих о возникновении чувства самосохранения [1]. У детей с аутизмом наблюдается высокая интенсивность страхов и повышенная фиксация на них. Сам факт возникновения страха естественен. Необычной же бывает острота этой реакции и ее непреодолимость.

Страхи у детей с аутизмом могут быть обусловлены как внутренними, так и внешними факторами. К внутренним факторам относятся гиперчувствительность ребенка с аутизмом, которая проявляется в повышенной чувствительности к звуковым, световым, тактильным, вестибулярным и другим сенсорным воздействиям [2].

Разного рода страхи встречаются у детей с РДА в 80% наблюдений. В 72% случаев – сверхценные страхи. Страх одиночества, высоты, страх лестниц, чужих, животных, темноты. В 35% случаев – страхи, вызванные сенсоаффективной гиперестезией. Страхи бытовых шумов, яркого света, блестящих предметов, резких тонов одежды окружающих, страх мельканий света. В 11% случаев – неадекватные, бредоподобные страхи. Страхи предметов неопределенного цвета или формы (например, боязнь всего круглого или боязнь красного). Стойкое ощущение чьего-либо присутствия, страх своей тени, страх вентиляционных решеток [3].

Основная часть. Экспериментальное исследование проходило с марта 2019 года по май 2019 на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» и ГУО «Витебский городской центр коррекционно - развивающего обучения и реабилитации». В рамках данного экспериментального изучения проводилось сравнение полученных результатов между младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью (общее количество – 10 испытуемых от 8 до 11 лет) и детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития (общее количество - 8 детей в возрасте от 5 до 14 лет). В качестве психодиагностических методик были использованы: «Тест тревожности» (Тэмпл Р., Амен В., Дорки М.), «Методика диагностики детских страхов» (А.И. Захаров), беседа с педагогами и родителями детей.