

## **Нарушения лексического и грамматического строя речи у детей с нарушениями слуха.**

Для нормального развития речи ребенка важнейшее значение имеет полноценный слух. Ребенок слышит речь взрослых, подражает ей и в результате самостоятельно учится говорить. У детей с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие дети) речь оказывается грубо нарушенной, а глухие дети вообще не овладевают речью без специального обучения. Одним из важнейших проявлений недоразвития речи у слабослышащих является несформированность у них лексико - грамматического строя речи.[1]

При сильно выраженном и рано наступившем снижении слуха, особенно у детей, потерявших слух в раннем детстве или глухих с рождения словарь настолько отстает от нормы, что многие из них приходят в школу с грубым нарушением речи, речь чаще аграмматична. Однако и при менее тяжелом снижении слуха лексическая сторона речи у слабослышащих обычно оказывается нарушенной.[1] Чтобы коррекционное обучение было эффективным, необходимо было соблюдать общедидактические принципы наглядности, доступности, систематичности и последовательности, научности, связи теории с практикой, сознательности и активности в обучении, индивидуального подхода и ориентировки на «зону ближайшего развития».[2]

В основе недоразвития словарного запаса лежит невозможность дифференцированного восприятия на слух близких по звучанию слов и нечеткость (или полная невозможность) восприятия безударных частей слова, каковыми в русском языке чаще всего являются окончания, суффиксы и приставки. Ребенок с нарушенным слухом нередко способен более или менее отчетливо воспринять на слух лишь ударную (чаще — корневую) часть слова, что способствует недостаточной устойчивости слуховых образов, которые не могут служить полноценной основой для формирования лексической стороны речи.

**Характерными недостатками при этом являются следующие:**

- а) смешение звуков, чаще звонких с глухими, шипящих со свистящими, твердых с мягкими;
- б) часто встречается замена одних звуков другими, например свистящих с взрывными *т-д* и т. п.;
- в) дефекты смягчения («тота» вместо *тетя*); дефекты озвончения;
- г) отсутствие одного из составных звуков в связи с поздним формированием аффрикат;
- д) искаженное произнесение звуков.[3]

Наряду с этим слабослышащие дети не овладевают произношением сложных по артикуляции звуков (*р, л, ч, щ, ц* и др.).

Для речи слабослышащих характерна общая смазанность, обедненность интонации. Голос у таких детей глухой и слабomodулированный. Темп речи, как правило, замедленный.[4]

Письменная речь слабослышащих детей по мере ее формирования во многом отражает дефекты устной речи. Отмеченная неточность употребления слов выражается в замене одних слов другими. Определены следующие наиболее характерные для слабослышащих группы смысловых замен слов:

1. Употребление характерного признака вместо всего предмета («борода» вместо *дедушка* или «водопровод» вместо *кран*).
2. Называние другого предмета, ситуационно связанного с данным («клей» или «краска» вместо *кисточка*).
3. Называние общей ситуации вместо предмета («заболела», «аптека», «болит» вместо *термометр*).
4. Называние предмета, сходного по назначению («замок» или «ключ» вместо *крючок*).
5. Называние предмета, внешне сходного с данным («кисточка» вместо *метла*).
6. Называние действия, которое может быть связано с данным предметом («садиться» вместо *стул*).

7. Использование перифраза для обозначения предмета («дверь закрывают» вместо *крючок*).

Эти разновидности вынужденных замен одних слов другими объясняются главным образом отсутствием у слабослышащего ребенка нужных ему в той или иной ситуации более адекватных слов, т.е. бедностью словаря, а также и недостаточным пониманием грамматических значений слов.[5]

Для слабослышащих детей характерны грубые искажения звуко-слоговой структуры слов, что объясняется недифференцированностью их восприятия на слух. Эти нарушения характерны для учащихся младших классов и касаются главным образом безударных частей слова, где возможно выпадение некоторых звуков (особенно при стечениях согласных), вставка лишних звуков или их смешение. Зачастую опускаются окончания слов («табира» вместо *собирает*), а нередко и вообще сохраняется лишь ударная часть слова («ко» вместо *молоко*).

Отмеченные особенности лексики слабослышащих свидетельствуют о том, что она чаще всего не может служить полноценным «строительным материалом» для их связной речи и как бы заранее предопределяет дефекты построения фразы.[6]

Одним из важнейших проявлений недоразвития речи у слабослышащих является несформированность у них грамматического строя речи.

Усвоению правильных грамматических форм слова препятствует неточность слухового восприятия слабослышащими его окончаний, являющихся одним из основных средств выражения связей между словами в русском языке, и невозможность восприятия на слух многих предлогов, также выражающих эти связи. Многие слабослышащие долгое время не овладевают фразовой речью, их речь состоит из несвязанных между собою слов.[7]

У слабослышащих часто наблюдается неправильное согласование слов, неправильное употребление падежных окончаний («Он лежал в кроватку»),

пропуск предлогов («Все лицо морщинках»), употребление лишних предлогов («Друзья ушли в куда-то далеко») и другие ошибки. Еще больше разного рода аграмматизмов наблюдается при употреблении слабослышащими сложных предложений, структура которых с трудом усваивается даже учащимися старших классов.

Письменная речь слабослышащих во многом отражает недочеты устной речи.

При всем многообразии ее нарушений условно можно выделить две основные группы: 1) грубый аграмматизм, выражающийся в неправильном согласовании и употреблении предлогов, в пропусках главных и второстепенных членов предложения и т. п.; 2) наличие тех форм дисграфий, которые связаны с имеющимися у слабослышащих грубым фонетикофонематическим недоразвитием (акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфия).[7]

Эти формы дисграфий особенно ярко проявляются у учащихся I—II классов, где имеет место почти «фотографическое» отражение на письме нарушений слуховой или слухопроизносительной дифференциации звуков; например, «лузай-ка» вместо *лужайка*, «сапка» вместо *шапка* и т. п. У многих детей даже при сохраняющихся нарушениях слухопроизносительной дифференциации звуков нет соответствующих буквенных замен на письме.

Это возможно благодаря компенсаторным приемам, в частности произвольному запоминанию зрительных образов слов. Так, если ребенок, не различающий на слух звуки *с* и *ш*, многократно читал и писал слово *шуба*, то написание «суба» будет восприниматься им как оптически непривычное, что и предостережет его от ошибки. Однако такой путь компенсации возможен лишь в отношении тех слов, оптический образ которых ребенку хорошо знаком. При написании же впервые встречающихся или мало знакомых слов слабослышащий, естественно, не застрахован от ошибок. Логопедическое обследование слабослышащих детей должно быть направлено на возможно более полное и всестороннее выявление

симптоматики речевых нарушений и их патогенеза в целях постановки дифференцированного диагноза, позволяющего применить дифференцированные и этиопатогенетически обоснованные методы коррекционного воздействия. В процессе обследования слабослышащих детей нередко возникает необходимость отграничения тугоухости от сенсорной алалии.[7]

При наличии у слабослышащих речевого недоразвития необходимо исследование как импрессивной, так и всех сторон экспрессивной речи. Если помимо недоразвития речи имеются и какие-то другие ее нарушения, не связанные непосредственно с состоянием слуховой функции (например, заикание, ринолалии и пр.), то обследование дополняется также и выявлением симптоматики названных расстройств.[8]

Во всех этих случаях логопедическое обследование слабослышащих не имеет существенных отличий от обследования детей с нормальным слухом. Основная специфика заключается в самом характере проведения с необходимостью учета неполноценности слуховой функции ребенка. Так, в ходе всего обследования приходится постоянно обращать внимание на то, как слышит ребенок предлагаемый ему речевой материал. В противном случае некоторые задания могут остаться просто им непонятным, что приведет к ошибочной диагностике.[8]

Для обеспечения лучшей слышимости используются усиление громкости голоса; сокращение расстояния от говорящего до ушной раковины ребенка; звукоусиливающая аппаратура (чаще всего слуховые аппараты индивидуального пользования).

При сильном снижении слуха средства могут быть комбинированными (например, одновременное усиление громкости голоса и сокращение расстояния до уха ребенка).

Для слабослышащих с выраженным недоразвитием речи наиболее существенным будет обследование нарушений слуховой дифференциации звуков речи. Во избежание возможных ошибок при оценке состояния

слуховой дифференциации звуков у ребенка при обследовании логопеду необходимо закрыть лицо экраном, чтобы исключить возможность зрительного восприятия. При несоблюдении этого условия ребенок может различать звуки по особенностям артикуляции (т. е. зрительно), что позволит ему безошибочно показывать называемые логопедом парные картинки типа «миска — мишка». Исключение зрительного восприятия необходимо и при проведении слуховых диктантов, однако даже при этом условии слабослышащие могут опираться в процессе письма на имеющиеся у них оптические образы слов. Поэтому в слуховые диктанты, преследующие цель выявления акустической и артикуляторно-акустической дисграфии, обязательно должны включаться незнакомые детям слова, содержащие звуки, не различаемые слабослышащими. Устранение у слабослышащих нарушений речи, не связанных с состоянием слуховой функции детей ведется обычными, принятыми в логопедии методами. Специфика сводится к учету имеющейся слуховой недостаточности и к обеспечению индивидуального подхода.

Слуховая дифференциация звуков речи, являющаяся необходимой предпосылкой для устранения сенсорных форм нарушения звукопроизношения и упомянутых выше форм дисграфий, слабослышащим детям дается с большим трудом. Имеющиеся у них нарушения звукопроизношения и письма обычно отличаются гораздо большей стойкостью, чем однотипные нарушения у детей с нормальным слухом. В частности даже после усвоения слабослышащим ребенком правильной артикуляции ранее заменяемого им звука (например, *ш*) в его речи еще долго сохраняется смешение этого звука со звуком-заменителем. Это обязывает при устранении сенсорных форм нарушений звукопроизношения у слабослышащих особенно большое внимание уделять тщательному проведению заключительного этапа работы по коррекции дефектов звукопроизношения — дифференциации смешиваемых звуков. Воспитание у слабослышащих слуховой дифференциации той или иной пары звуков нередко оказывается вообще невозможным.[9] Устранение

звуковых замен в устной речи и соответствующих буквенных замен на письме в этих случаях может достигнуто лишь за счет использования компенсаторных приемов. Так, при воспитании правильного звукопроизношения у ребенка, не дифференцирующего на слух звуки *с* и *ш*, используется опора на зрительное представление артикуляции звука и на чувство положения артикуляторных органов, т. е. на кинестетическое чувство.

Эти же самые зрительно-кинестетические представления о звуке (вместо отсутствующих слуховых) могут быть положены и в основу работы по устранению имеющихся буквенных замен на письме. Однако этот путь компенсации может обеспечить лишь правильное написание знакомых ребенку слов, тогда как при написании незнакомых он по-прежнему не будет застрахован от ошибок.[10]

Использование описанных приемов компенсации при устранении буквенных замен на письме оказывается почти безрезультатным и в тех случаях, когда на дифференцируемые ребенком по слуху звуки имеют к тому же и сходные буквенные обозначения как в печатном, так и в рукописном шрифте. Это относится в первую очередь к звукам *ш* и *щ*, отличающимся друг от друга в буквенном обозначении лишь небольшим дополнительным элементом, и к мягким и твердым согласным, обозначаемым на письме одной и той же буквой.

Со слабослышащими детьми с недоразвитием речи необходимо работать над коррекцией всех нарушенных речевых компонентов — звукопроизношения, лексико-грамматического строя, письма, над экспрессивной и импрессивной речью.

Кроме того, зная о большой предрасположенности ребенка со сниженным слухом к дефектному произношению многих звуков, важно уже с самого раннего его возраста предпринимать в этом отношении необходимые профилактические меры (громкое и отчетливое произнесение звуков взрослыми и привлечение внимания ребенка к артикуляции говорящего,

о чем уже упоминалось выше). Однако при этом не следует замыкаться лишь на чисто слуховой стороне проблемы.[10] Важно также обратить внимание на правильность строения речевого аппарата ребенка и на подвижность его артикуляторных органов, поскольку и то и другое нередко бывает нарушено. Своевременное устранение этих не связанных с состоянием слуховой функции препятствий на пути к овладению правильным звукопроизношением значительно улучшит последнее даже при том же самом состоянии слуха.

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей [Текст] / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 1997. – 296 с.

2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2006. – 319 с.
3. Вершинина, О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня [Текст] / О. М. Вершинина // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 34-40.
4. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учебник для педагогических институтов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 680 с.
5. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
6. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – М. : Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модек, 1998. – С. 272- 317.
7. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – СПб. : «Детство-пресс», 2007. – 472 с.
8. Гвоздев, А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : АПН РСФСР, 1949. – 268 с.
9. Грибова, О. Е. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова, Н. Л. Ипатова и др. – М. : Просвещение, 1992. – С. 34-41.
10. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] : Кн. для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1991. – 224 с.