



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Особенности обучения грамоте детей младшего школьного возраста с
умеренной степенью умственной отсталости**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
81,72% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«11» января 2022 г.
Зав. кафедрой ПИПО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1Кст
Клименко Марина Юрьевна

Научный руководитель:
д.ф.н., профессор
Кожевников Михаил Васильевич

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ	
1.1. Определение понятия умственной отсталости	7
1.2. Характеристика речи умственно отсталых детей	18
1.3. Особенности готовности к обучению грамоте умственно отсталых младших школьников	24
Выводы по 1 главе	31
ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ	
2.1. Организация, задачи и методы констатирующего эксперимента	32
2.2. Коррекционная работа по подготовке умственно отсталых младших школьников к обучению грамоте	54
2.3. Сравнительный анализ и оценка результатов эксперимента	70
Выводы по 2 главе	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	79
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	82
ПРИЛОЖЕНИЯ	86

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На современном этапе развития педагогической теории и практики особое внимание уделяется переосмыслению концептуальных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями и совершенствованию содержания их обучения в целях повышения эффективности коррекционного воздействия (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина и др.). Одним из условий осуществления этого процесса является учет возрастных закономерностей и специфических особенностей развития детей с различными отклонениями в развитии.

Умственная отсталость подразумевает группу чрезвычайно разнородных состояний, в самой различной степени и по разным причинам нарушающих соответствующую возрасту жизнедеятельность человека в обществе вследствие дефекта познавательных способностей.

У людей, страдающих умственной отсталостью, интеллектуальное развитие ниже нормы; они испытывают трудности с обучением и социальной адаптацией. Распространенность умственной отсталости достигает 1%.

От уровня сформированности речи в значительной степени зависит успех обучения в школе и дальнейшая судьба ребенка. Формирование языковой системы в норме продолжается в течение многих лет, вот почему нельзя с этим медлить в случаях умственной отсталости.

Систематически проводимая работа по общему и речевому развитию умственно отсталых детей, сопровождаемая медикаментозной терапией, в большинстве случаев приводит к формированию языковой системы до уровня, позволяющего ребенку обучаться во вспомогательной школе.

Нарушения речи у умственно отсталых школьников исследовались М. Е. Хватцевым, Р. Е. Левиной, Г. А. Каше, Д. И. Орловой, М. А. Савченко, Е. Ф. Соботович, Е. М. Гопиченко, Р.И. Лалаевой, К. К. Карлепом и др.

В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у них затруднено формирование всех языковых обобщений, замедленно и качественно иначе, чем нормальные дети, усваивают они закономерности языка.

Ограниченность представлений об окружающем мире, слабость речевых контактов, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении представляют собой значимые факторы, обуславливающие замедленное и аномальное развитие речи у умственно отсталых детей.

Обучение грамоте умственно отсталых детей имеет много общего с обучением грамоте детей, не имеющих отклонений в развитии речи, но имеет и много особенностей, обучению грамоте (чтению и письму) принадлежит важная роль в коррекционно-развивающем процессе, поэтому тема данной работы актуальна.

Вопрос подготовки детей к овладению чтением и письмом является частью проблемы готовности к обучению в школе. Психологи и педагоги придают особую значимость обучению детей письменной речи и называют ее операциональные компоненты (письмо и чтение) ведущими в любой сознательной деятельности человека.

Цель данного исследования – определение специфики подготовки к обучению грамоте умственно отсталых детей.

Объект – предпосылки к овладению грамотой умственно отсталыми детьми.

Предметом исследования являются особенности подготовки к обучению грамоте умственно отсталых.

Гипотеза: мы предполагаем, что уровень развития готовности к обучению грамоте у умственно отсталых детей повысится, если: 1. своевременно выявить уровень готовности к обучению грамоте у этих детей; 2. Составить программу логопедической работы по подготовке умственно отсталых детей к обучению грамоте с учетом онтогенетических закономерностей и специфических особенностей развития детей изучаемой категории.

В ходе исследования нами решались следующие **задачи:**

1. Изучить литературу по проблеме подготовки к обучению грамоте умственно отсталых детей.
2. Провести эмпирическое исследование готовности к обучению грамоте умственно отсталых детей.
3. Проанализировать полученные результаты.
4. Определить направления коррекционно-логопедической работы по подготовке к обучению грамоте умственно отсталых детей.
5. В ходе контрольного эксперимента выявить эффективность коррекционной работы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: деятельностный подход (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); положение о ведущей роли обучения в развитии Л.С. Выготского; теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); концепция развития универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, С.В. Молчанов, Н.Г. Салмина); положения о реализации образовательных потребностей детей с отклонениями в развитии средствами специального образования (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, Е.А. Екжанова, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, И.М. Яковлева).

Методы исследования: теоретический анализ психологической, педагогической, психолингвистической литературы; изучение медико-психолого-педагогической документации детей; эмпирические методы – тестирование; экспериментальные методы: разработка и проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов, направленных на изучение особенностей готовности и процесса подготовки к обучению грамоте умственно отсталых детей, количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управление образования Костанайской области.

Этапы исследования.

Исследование проводилось в 2019-2021 гг. и состояло из трех этапов.

На первом этапе (2019 г. – 2020 г.) – теоретико-поисковом – осуществлялся анализ научной литературы по проблеме исследования; разрабатывался теоретико-методологический аппарат исследования и программа работы; подбирались методики диагностического исследования, позволяющие изучить готовность к обучению грамоте умственно отсталых детей.

На втором этапе (2020 г. - 2021 г.) – опытно-поисковом – проведён констатирующий эксперимент и анализ полученных результатов; разработаны, теоретически обоснована и внедрена в ходе формирующего эксперимента коррекционно-логопедическая работа по подготовке к обучению грамоте умственно отсталых детей.

На третьем этапе (2021 г. – 2021 г.) – итогово-обобщающем – проведён контрольный эксперимент, осуществлён анализ и интерпретация полученных данных, определена эффективность проведенной коррекционно-педагогической работы, сформулированы выводы, оформлены материалы исследования.

Научная новизна. Получены новые данные об особенностях готовности к обучению грамоте умственно отсталых младших школьников, которые расширяют наши представления об особенностях и содержании построения учебного процесса с ними; Разработано и апробировано содержание коррекционной работы по подготовке умственно отсталых младших школьников к обучению грамоте.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что был систематизирован материал по теме исследования, уточнены данные об интеллектуальных нарушениях (умственной отсталости), теоретически обосновано и разработано содержание коррекционной работы по подготовке умственно отсталых младших школьников к обучению грамоте.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что разработанная программа может быть использована в практической деятельности учителей дефектологов образовательных организаций.

Структура ВКР. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

1.1. Определение понятия умственной отсталости

Изучению чтения и письма, подготовке детей к овладению грамотой посвящен ряд фундаментальных и разносторонних исследований. Анализируя данные вопросы с позиций разных наук, ученые выделяют необходимые для овладения письменной речью психофизиологические компоненты, являющиеся «предпосылками усвоения письма» (Р.Е. Левина, 1961; И.Н. Садовникова, 1995; Е.А. Логинова, 2004; Е.Н. Российская, 2005), «предпосылками к возможности начать обучение детей грамоте» (Л.Ф. Спирина, Р.И. Шуйфер, 1962), «предпосылками к освоению школьных навыков» (Д.Н. Исаев, 2003) и т.п.

Так для нормального протекания процессов чтения и письма необходима сохранность и полноценное функционирование центральных и периферических отделов анализаторных систем, их координированная работа (Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.); хорошее состояние зрительных и моторных функций (Е.В. Гурьянов, М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Е.В. Новикова, Н.В. Новоторцева и др.); осознание собственной речи и овладение ею (Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин, Р.И. Лалаева и др.); достаточный уровень сформированности внимания, памяти, мышления, различных мыслительных операций (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Л.И. Айдарова, Н.Н. Алгазина, И.В. Прищепова и др.), эмоционально-личностная зрелость ребенка (Л.С. Выготский, В.В. Холмовская, И.А. Домашенко, В.С. Мухина, М.И. Лисина и др.).

Перечисленные психофизиологические компоненты являются необходимыми предпосылками готовности к овладению письменной речью, а сбой в их формировании может послужить причиной возникновения трудностей в овладении чтением и письмом [37] [51] [55].

Для успешного обучения грамоте у ребенка еще в дошкольном возрасте должны быть сформированы основные предпосылки, которые помогут им правильно усвоить навыки чтения и письма [25, с.16].

Успешное обучение ребенка в школе может осуществляться на основе определенного уровня дошкольной готовности, которая предполагает формирование у детей физических, умственных и нравственных качеств, общую психологическую и специальную подготовку. Для обучения в школе необходим достаточно высокий уровень общего развития ребенка, наличие у него соответствующих мотивов учения, умственной активности, любознательности, достаточной произвольности, управляемости поведения и т.д. И конечно, он должен быть готов к усвоению учебных предметов. Так, для успешного усвоения школьного курса родного языка ребенку необходимо иметь значительный словарный запас, довольно хорошо развитый грамматический строй речи. Кроме того, совершенствование диалогической и монологической (связной) речи, практическое овладение различными средствами выразительности языка возможны лишь на основе осознания ребенком языковой действительности, элементарных практических наблюдений и обобщений в области родного языка, а также на основе отношения к речи другого человека как регулирующей его деятельность.

У детей старшего дошкольного возраста развитие речи достигает высокого уровня. Накапливается значительный запас слов, возрастает удельный вес простых распространенных и сложных предложений [49, с.62].

Словарный запас ребенка старшего дошкольного возраста должен составлять не менее 2000 слов. В нем должны быть представлены все основные часть речи: существительные, глаголы, прилагательные, числительные, местоимения, наречия, предлоги, сочинительные и подчинительные союзы. Должны присутствовать в словаре ребенка и обобщающие слова.

У детей вырабатываются критическое отношение к грамматическим ошибкам, умение контролировать свою речь.

А.Н. Гвоздев характеризует дошкольный период (от трех до семи лет) как период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений [12, с.88]. В этот период происходит разграничение ранее смешавшихся однозначных морфологических элементов по отдельным типам склонений и спряжений. В то же время в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком формы.

Интенсивно идущее именно в дошкольном возрасте усвоение родного языка, заключающееся в овладении всей его морфологической системой, связано с чрезвычайной активностью ребенка по отношению к языку, выражающейся, в частности, в многообразных словообразованиях и словоизменениях, совершаемых самим ребенком по аналогии с уже усвоенными формами. Сформированность грамматических систем для старшего дошкольника выражается в овладении ребенком на чисто практическом уровне существующими в языке закономерностями словоизменения и словообразования. Грамматической системой словоизменения ребенок с нормально развивающейся речью обычно овладевает к 4 годам, тогда как системой словообразования - лишь к 7 - 8. Эти сроки довольно условны.

Установлено, что на протяжении дошкольного возраста значительно увеличивается количество отношений, выражаемых каждым падежом [50].

Прогресс заключается в том, что в речи при помощи падежных форм выражаются все новые виды объективных отношений разнообразными способами. У старших дошкольников временные отношения, например, начинают выражаться формами родительного и дательного падежа. Падежные формы в этом возрасте образуются целиком по одному из типов склонения. Они уже целиком ориентируются на окончания в именительном падеже и в зависимости от того, как они его произносят, производят формы – по первому или по второму типу. Если безударное окончание воспринималось и произносилось ими как «а», они употребляли во всех падежах окончания I склонения. Если же они принимали окончания на редуцированное «о», то они воспроизводили во всех падежах окончания II склонения. Таким образом, к началу школьного возраста у ребенка совершенно отчетливо выражена ориентировка на звуковую форму существительных, что способствует усвоению морфологической системы родного языка. Усвоение ребенком грамматики выражается и в овладении составом речи. В старшем дошкольном возрасте относительно небольшое число детей справляются с задачей вычленения отдельных слов из предложения. Это умение формируется медленно, но применение специальных приемов обучения помогает значительно продвинуть этот процесс [49, с.65].

К началу школьного возраста ребенок уже в такой мере овладевает сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, что усваиваемый язык становится для него действительно родным.

Что касается развития звуковой стороны речи, к концу дошкольного возраста ребенок правильно слышит каждую фонему языка, не смешивает ее с другими фонемами, овладевает их произношением. Однако этого еще недостаточно для перехода к обучению грамоте. Почти все психологи и методисты, занимавшиеся этими вопросами, единодушно подчеркивают,

что для этого очень важно иметь четкое представление о звуковом составе языка (слов) и уметь анализировать его. Умение слышать каждый отдельный звук в слове, четко отделять его от рядом стоящего, знать, из каких звуков состоит слово, то есть умение анализировать звуковой состав слова, является важнейшей предпосылкой для правильного обучения грамоте. Обучение грамоте – важнейший этап развития осознания звуковой стороны языка.

В дошкольном возрасте ребенок достигает такого уровня освоения языка, когда язык становится не только полноценным средством общения и познания, но и предметом сознательного изучения. Этот новый период познания языковой действительности Д.Б. Эльконин назвал периодом грамматического языкового развития.

Психологи (Д.Б. Эльконин, А.Н. Гвоздев, Л.С. Выготский и др.) и методисты (О.С. Ушакова, О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, А.М. Бородич, М.М. Алексеева, В.И. Яшина и др.) выделяют следующие особенности развития предпосылок обучения грамоте старших дошкольников. Дети этого возраста способны четко произносить трудные звуки: шипящие, свистящие, сонорные. Дифференцируя их в речи, они закрепляют их в произношении. Отчетливая речь становится нормой для пятилетнего дошкольника в повседневной жизни, а не только во время специальных занятий с ним. У детей совершенствуется слуховое восприятие и развивается фонематический слух. Дети могут различать определенные группы звуков, выделять из группы слов, фраз слова, в которых есть заданные звуки [12] [16] [27].

Таким образом, необходимые предпосылки для обучения грамоте дошкольника, а именно сформированное фонематическое восприятие, правильное произношение всех звуков родного языка, а также наличие элементарных навыков звукового анализа, формируются к концу старшего дошкольного возраста у детей без нарушений речи. К концу старшего

дошкольного возрастного периода ребенок достигает довольно высокого уровня развития речи. Он правильно произносит все звуки, отчетливо и ясно воспроизводит слова, имеет необходимый для свободного общения словарный запас, правильно пользуется многими грамматическими формами и категориями, владеет связной речью на основе постоянного обогащения словарного запаса и систематической работы над грамматическим строем языка.

Рассмотрим определение понятия «умственная отсталость».

Умственно отсталым, называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного) [41].

Понятие «умственно отсталый ребенок» включает весьма разнообразную по составу массу детей, которых объединяет наличие повреждения коры головного мозга, имеющее диффузный характер. Преобладающее большинство умственно отсталых детей составляют те, у которых умственная отсталость возникла вследствие различных органических поражений, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся мозговых систем, в период до развития речи (до 2 — 3 лет). Это так называемые дети-олигофрены. В настоящее время в связи с общей гуманизацией в использовании терминологии по отношению к отклоняющемуся развитию термин «олигофрения» исключен из Международной классификации заболеваний. Предпочтение отдается термину «общее психическое недоразвитие».

Термин «олигофрения» был предложен немецким психиатром Э. Крегтелином в начале XX в. для обозначения группы аномалий развития, разнородных по этиологии, клинической симптоматике, главной особенностью которых является тотальное психическое недоразвитие.

При общем психическом недоразвитии органическая недостаточность мозга носит резидуальный (остаточный),

непрогредиентный (не усугубляющийся) характер, что дает основание для оптимистического прогноза относительно развития ребенка, который после перенесенной вредности оказывается практически здоровым, поскольку болезненные процессы, имевшие место в его центральной нервной системе, прекращаются. Ребенок способен к психическому развитию, которое, однако, осуществляется аномально, поскольку его биологическая основа патологична [32].

Умственная отсталость, возникшая в более позднем возрасте, встречается относительно редко. Она входит в ряд понятий, среди которых определенное место занимает деменция (слабоумие).

Деменция (от лат. *dementia* - безумие, слабоумие) - стойкое, как правило, необратимое ослабление интеллектуальной деятельности в сочетании с расстройствами памяти и эмоционально-волевой сферы, в результате органических и воспалительных заболеваний мозга, черепно-мозговых травм.

При деменции нарушения мозга возникают после довольно длительно протекавшего нормального развития ребенка (5 —7 и более лет). Деменция может являться следствием органических заболеваний мозга или травм. Как правило, интеллектуальный дефект при деменции носит необратимый характер. При этом отмечается прогрессирующее заболевание. В отдельных случаях с помощью лечения в благоприятных педагогических условиях можно добиться некоторой стабилизации состояния психических функций больного.

Таким образом, деменция возникает вследствие повреждения нормально сформированного мозга. Приобретенный интеллектуальный дефект в большинстве случаев необратим.

Не относятся к числу олигофренов дети, страдающие прогрессивно текущими, усугубляющимися заболеваниями, обусловленными

наследственными нарушениями обмена веществ. Их умственная отсталость с возрастом становится все более резко выраженной.

Умственно отсталые дети различаются степенью выраженности дефекта, измеряемой по тесту интеллекта Векслера в условных единицах. Средний уровень интеллектуального развития соответствует диапазону 90—109 условных единиц. «Хорошая норма» интеллектуального развития соответствует 110—119 условных единиц. Сниженная норма соответствует диапазону 80—89 условных единиц. Пограничный уровень интеллектуального развития между нормой и интеллектуальным снижением соответствует диапазону 70—79 условных единиц. Интеллектуальное снижение соответствует менее 70 условным единицам.

Выделяется три степени олигофрении: олигофрения в степени дебильности — относительно легкая, неглубокая умственная отсталость; олигофрения в степени имбецильности — глубокая умственная отсталость; олигофрения в степени идиотии — наиболее тяжелая, глубокая умственная отсталость [14].

Дебильность (от лат. *debilis*-слабый. Термин предложен в сер. XIXв. франц. психиатром Лезажем) - это наиболее легкая и встречаемая (по сравнению с имбецильностью и идиотией) степень олигофрении (IQ=50-70. IQ - от англ. *Intelligence Quotient*, то есть «интеллектуальный коэффициент» (или «коэффициент интеллектуальности»). Данное понятие введено в 1905г. франц. психологом Бине А. и врачом Симоном Т. с целью более точной характеристики степени умственного развития человека. В настоящее время данный коэффициент определяется на основе тестирования по методике Векслера Д.). Эти дети обучаются в специальных образовательных коррекционных (ранее вспомогательных) школах VIII вида.

При отсутствииотягчающих интеллектуальную недостаточность расстройств, раннем начале педагогических мероприятий коррекционного

характера, социокультурный прогноз в отношении детей - дебилов благоприятен. Они овладевают несложной профессией, что помогает им адаптироваться в обществе и вести самостоятельную жизнь.

Имбецильность (от лат. *imbecillus*-незначительный. Термин предложен франц. психиатром Бурневилем Д. в конце XIXв.) является более тяжелой (по сравнению с дебильностью) степенью олигофрении (IQ=20-49), при которой отчетливо выявляются нарушения психофизического развития, могут наблюдаться аномалии в строении черепа. Глубокие нарушения восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики, эмоционально-волевой сферы не позволяют таким детям в большинстве случаев обучаться даже в специальной образовательной коррекционной школе, школе-интернате. Основным типом мыслительной деятельности является наглядно-практический. Словарный запас по сравнению с дебилами резко количественно и качественно ограничен. Они неплохо усваивают названия предметов, которые их окружают, и наиболее употребительные слова и выражения. Почти у всех наблюдаются дефекты речи (шепелявость, косноязычие, заикание и др.). Часть детей-имбецилов может овладеть определенными знаниями, умениями и навыками в объеме специально разработанной для них программы.

Идиотия (от лат. *idioteia*-невежество. Термин предложен франц. психиатром Эскиролем Ж.-Э.-Д. в нач. XIXв.) - это наиболее глубокая степень олигофрении (IQ=менее 20), которая характеризуется нарушением психического и физического развития, эндокринными расстройствами, выраженными деформациями в строении черепа и скелета. У многих детей-идиотов отмечаются расстройства стояния и ходьбы, иногда наблюдаются стереотипные ритмические движения. Характерны нарушения моторики (особенно мелкой), координации движений и праксиса, ориентировки в пространстве; часто эти нарушения настолько

тяжелы, что вынуждают детей с олигофренией в степени идиотии к лежащему образу жизни. При выраженной форме заболевания дети ведут чисто вегетативный образ жизни, речь может ограничиваться криком или нечленораздельным бормотанием. Осмысление окружающего недоступно, навыки самообслуживания, не формируются [19, с. 40].

Наиболее многочисленной, перспективной и изученной группой умственно отсталых детей являются дети с легкой и умеренной степенью умственной отсталости. В дальнейшем, употребляя термин «умственно отсталый ребенок», мы будем иметь в виду только эту клиническую группу.

М. С. Певзнер выделяет 5 форм олигофрении: 1) неосложненная; 2) с нарушением нейродинамики; 3) с нарушением анализаторов; 4) с грубым нарушением личности; 5) с психопатоподобной формой поведения [39].

1. При первой форме олигофрении наблюдается недоразвитие сложных форм познавательной деятельности при относительной сохранности нейродинамики, эмоционально-волевой сферы, работоспособности, поведения, целенаправленной деятельности.

Коррекционно-воспитательная работа с этими школьниками направлена в основном на преодоление дефекта мышления.

2. При второй форме олигофрении отмечается нарушение нейродинамики. В этом случае недоразвитие сложных форм познавательной деятельности усугубляется грубыми нарушениями поведения, работоспособности, целенаправленной деятельности, эмоционально-волевой сферы. Различаются дети-олигофрены: возбудимые, заторможенные и астенизированные.

Педагог направляет коррекционно-воспитательную работу на организацию целенаправленной деятельности, поведения, на преодоление дефектов познавательной деятельности.

3. При третьей форме олигофрении наблюдается недоразвитие сложных форм познавательной деятельности на фоне грубого нарушения речедвигательной, слухо-речевой и зрительной систем (нарушение восприятия пространства и пространственных представлений).

В коррекционно-воспитательной работе с этой группой детей необходима лечебная гимнастика, логопедическая работа и устранение дефектов восприятия пространства и пространственных представлений.

4. При четвертой форме олигофрении обнаруживается недоразвитие сложных проявлений познавательной деятельности на фоне грубого недоразвития личности (потребностей, интересов, мотивации, эмоционально-волевой сферы).

В данном случае при проведении коррекционно-воспитательной работы педагог направляет свои усилия на формирование положительных качеств личности и исправление дефектов познавательной деятельности детей.

5. При пятой форме олигофрении отмечается недоразвитие сложных проявлений познавательной деятельности и психопатоподобное поведение. В этом случае при работе с детьми рекомендуются медикаментозное лечение, трудотерапия, занятия физкультурой, правильно организованный режим и коррекционная работа по преодолению патологии поведения, характера и нарушений познавательной деятельности.

Умственно отсталые дети — одна из наиболее многочисленных категорий детей, отклоняющихся в своем развитии от нормы. Они составляют около 2,5 % от общей детской популяции [29, с. 49]. Зарубежные психологи нередко указывают другие, более высокие, проценты, что обусловлено иными критериями, используемыми при диагностировании у ребенка умственной отсталости.

Следует отметить, что в настоящее время термины дебил, имбецил, олигофрен не употребляются, по крайней мере, в Европе. Вместо них

используют терминологию «легкая, средняя и тяжелая форма умственной отсталости».

1.2. Характеристика речи умственно отсталых детей

Грубые недостатки речи умственно отсталых детей привлекали к себе внимание исследователей на самых ранних этапах становления дефектологии и расценивались как один из основных критериев аномалии умственного развития. Не имея ни повреждений слуха, ни отклонений в строении речевых органов, эти дети овладевают речью замедленно. Они позднее, чем это бывает в норме, начинают понимать обращенную к ним речь и пользоваться активной речью.

Становление речи умственно отсталого ребенка осуществляется своеобразно и с большим запозданием. Он позднее и менее выражено вступает в эмоциональный контакт с матерью. В возрасте около года у него можно наблюдать патологическую реакцию на речь взрослого. Она проявляется в том, что звуковые комплексы, произносимые детьми, бедны и характеризуются сниженной эмоциональной окрашенностью. У них слабо выражено стремление подражать речи взрослого. Они не реагируют на простейшие ситуативные команды, улавливают лишь интонацию, но не содержание обращенной к ним речи [9].

Звучащая речь долгий срок слабо интересует умственно отсталых дошкольников. Они недостаточно прислушиваются к ней. Однако они постепенно, кто скорее, кто медленнее, но все же овладевают элементарным речевым общением даже в тех случаях, когда семья не оказывает им реальной помощи и они не посещают специального

дошкольного учреждения. Это связано с необходимостью, живя среди людей, взаимодействовать с окружающими.

Здоровый ребенок 3-4 лет уже обладает большим словарным запасом, его активная речь носит почти правильную грамматическую норму, а фонетические погрешности произношения остаются лишь в виде мелких исключений.

В то же время у ребенка-олигофрена как слуховое различение, так и произношение слов и фраз возникает значительно позже. Речь его скудна и неправильна. Основные причины, обусловившие такое состояние речи, - слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных условных связей во всех анализаторах, а иногда преимущественно в каком-либо одном. Значительную отрицательную роль играет также общее нарушение динамики нервных процессов, затрудняющее установление динамических стереотипов - связей между анализаторами.

Недоразвитие речи может быть обусловлено в первую очередь медленно формирующимися и нестойкими дифференцировочными условными связями в области слухового анализатора. Из-за этого ребенок долго не дифференцирует звуков речи окружающих людей, долго не усваивает новых слов и словосочетаний. Он не глух, он слышит даже тихий шорох или изолированный звук, произносимый родителями, но звуки обращенной к нему связной разговорной речи воспринимаются им нерасчлененно [21, с.56]. Это отчасти похоже на то, как взрослые слышат речь иностранцев. Такой ребенок выделяет и различает лишь немногие слова.

Процесс выделения этих воспринимаемых адекватно слов из речи окружающих происходит совершенно иным, более медленным темпом, чем в норме. Это и есть первая, основная причина запоздалого и неполноценного развития речи. Но и далее, когда эти слова уже выделены

и узнаются как знакомые, известные, она все еще воспринимаются нечетко. Умственно отсталые дети плохо различают сходные звуки, особенно согласные.

Первые малочисленные слова, неточно произносимые, появляются у умственно отсталых дошкольников в 2—3 года или даже в 5 лет. Это преимущественно имена существительные — названия предметов ближайшего окружения и глаголы, обозначающие часто выполняемые действия. Отдельные дошкольники даже в 5 лет. Пользуются лепетными словами или произносят лишь первый слог нужного слова. Фонетический строй речи почти у всех детей к началу школьного обучения оказывается сформированным далеко не полностью. Исключения встречаются весьма редко.

Старшие дошкольники хотя и с трудом, но пользуются речевым общением. Их затрудняет участие в беседе. Тем более сложным оказываются рассказ по картинке, пересказ услышанного простого текста или словесная передача увиденного или пережитого события. Это удается им сделать лишь при помощи вопросов и подсказок. Однако дети с большим удовольствием смотрят любые телевизионные программы. Хотя они мало что понимают, им нравятся движущиеся на экране фигуры и музыкальное сопровождение [34].

Среди умственно отсталых детей встречаются такие, которые совершенно не понимают обращенной речи, и такие, которые, ограниченно понимая обращенную речь, не владеют самостоятельной. У части детей отмечается нечленораздельный и предметно неотнесенный лепет, у части — только голосовые реакции. Некоторые произносят по несколько лепетных слов.

Большинство детей понимает обращенную речь лишь в пределах обихода. Иногда дело ограничивается пониманием лишь нескольких отдельных слов.

Часть детей понимает речь в более полном объеме, но лишь в пределах ситуации (не понимают вопросов, даже вопроса «кто?»; часто дают неадекватные ответы и т. п.).

Собственная речь детей тоже ограничена, изобилует фонетическими и грамматическими искажениями. У большинства детей отмечается косноязычие. У ряда детей наблюдаются дизартрия, логоневроз. Большое количество детей проявляет склонность к эхолалии. У некоторых детей отмечаются нарушения структуры слов и персеверации.

Часть детей ограничивается произнесением отдельных слов (в некоторых случаях предметно неотнесенных) обиходного характера.

Менее чем $\frac{1}{3}$ детей пользуется простой фразой (в большинстве случаев с большим количеством грамматических искажений). Часть детей, пользуясь простой фразой, не умеет передать в речи ни элементарных желаний, ни просьб. Их фразы, по существу, являются набором слов. Речь, состоящая из таких фраз, – пустая, без всякого содержания, бессмысленная, не соотношенная с выполняемым ребенком действием. Словарь детей очень беден, в ряде случаев он ограничивается обиходными словами. В большом количестве случаев пассивный словарь по объему примерно равен активному. В значительном числе случаев вся речь состоит из номинативных фраз [23].

Ту или иную степень недоразвития речи можно наблюдать в высказываниях детей. Оно обнаруживается и в затруднениях, имеющих место при овладении произношением. Это дает основания говорить о более позднем и дефектном, по сравнению с нормой, развитии у умственно отсталых детей фонематического слуха, играющего столь важную роль в становлении правильного произношения.

Недостатки фонематического слуха усугубляются замедленным темпом развития артикуляции, т. е. комплекса движений, необходимых для произнесения слов.

Определенную роль играют также отклонения, которые отмечаются в моторной сфере умственно отсталых детей, в том числе и в движении их речевых органов. У данной категории детей чаще, чем у нормально развивающихся детей, наблюдаются дефекты строения органов речи, в значительной мере препятствующие овладению произношением.

В речи можно встретить замены одних звуков другими, сходными по звучанию или артикуляции. В одних случаях эти замены носят постоянный характер, в других — произвольный. Отмечается также полное неумение произносить некоторые звуки.

Умственно отсталые — слышащие и говорящие дети. Это обстоятельство существенно облегчает работу с ними. Однако недостатки произношения затрудняют общение с ними.

Ребенок, зная, что он говорит не так, как все, старается меньше пользоваться речью, отмалчивается, когда его о чем-то спрашивают, прибегает к указательным жестам. Это отрицательно сказывается на развитии его эмоционально-личностной сферы. Он становится настороженным, замкнутым; постоянно ожидает обиды и порицания.

Для умственно отсталых дошкольников свойственна сниженная направленность на речевое общение и взаимодействие с окружающими. Там, где это возможно, они предпочитают пользоваться не речью, а указательными жестами, мимикой, передавая ими свое желание получить какой-то предмет, выражая положительное или отрицательное отношение к происходящему.

Им плохо удается взаимодействие со взрослыми и другими детьми. Они недостаточно понимают то, что говорят окружающие и соответственно, ведут себя не так, как следовало бы. Эти дети не умеют сколько-нибудь связно высказать свои предложения или просьбы.

Обладая весьма ограниченным словарным запасом и не владея фразой, они не могут ни спросить о том, что их интересует, ни вразумительно ответить на заданный вопрос.

Их общение проходит в условиях ограниченных, житейских, многократно повторяющихся ситуаций с помощью хорошо заученных, стандартных высказываний. Если оно выходит за такие рамки, то это обычно ставит ребенка в тупик и подчас побуждает его к нелепым ответам.

Среди умственно отсталых встречается небольшая группа с формально хорошо развитой речью. У этих детей не наблюдается ни сложного косноязычия, ни аграмматизмов.

Речь зачастую бывает очень обильна. В то же время она оторвана от деятельности ребенка, не наполнена содержанием, не отражает истинных сенсорных и интеллектуальных возможностей ребенка. Такие дети, повторяя словесную инструкцию, обычно не умеют пользоваться ею, т. е. не выполняют предписанного инструкцией действия [6].

Такое грубое недоразвитие речи (ее понимания и употребления) препятствует общению с детьми и детей друг с другом.

Научить умственно отсталого ребенка изолированно произносить тот или иной звук или исправить неточное произношение отдельных звуков не очень сложно. Опытный логопед справится с такой задачей за несколько занятий. Однако весьма трудно ввести уже поставленный звук в активную речь ребенка.

На это требуется длительное время — года два и больше. Сложившиеся у них косные стереотипы речевого поведения изменяются медленно.

1.3. Особенности готовности к обучению грамоте умственно отсталых младших школьников

Большое место в коррекционно-развивающем процессе отведено обучению грамоте. Обучение грамоте — это определенный способ формирования навыка чтения и письма [13, с.8].

Начальное школьное обучение русскому языку, с одной стороны, продолжает развивать и совершенствовать речевые навыки (диалогическую и монологическую речь), которые ребенок приобрел до школы, а с другой, предусматривает усвоение некоторых элементов грамматической теории и формирование нового для детей вида речевой деятельности – письменной речи.

Л.С. Выготский указывал на необходимость начала обучения грамоте на определенном этапе развития ребенка, когда психические функции его находятся в стадии созревания. Эффективности в обучении грамоте, по мнению Л.С. Выготского, можно достигнуть при максимальном учете возрастных особенностей и возможностей ребенка: уровня его мышления, восприятия, речи, памяти [10, с. 129].

Специфика готовности к обучению грамоте у умственно отсталого ребенка определяется тем, что у него снижена ориентировочная деятельность, активность, нарушена моторика, отмечается низкий уровень мотивированности и потребностей. Наблюдаются недостаточность внимания, слабость смысловых связей, бессистемность имеющихся представлений, нарушение памяти.

Установлено, что на эффективность обучения детей письму и чтению можно рассчитывать в том случае, если у них сформировано познавательное отношение к речи, в частности, осознанное ориентирование в звуковой структуре языка и его словарном составе [25].

Поскольку современный метод обучения грамоте аналитико-синтетический, то в первую очередь у детей еще в дошкольном возрасте должна быть сформирована фонематическая система.

По мнению многих авторов (Л.С. Выготский, Т.Г. Егоров, Р.Е. Левина, В.К. Орфинская и др.), фонематическая система является основой устной и письменной речи включает в себя фонематическое восприятие, фонематические представления, фонематический анализ и синтез. Несформированность или нарушение одного из перечисленных компонентов этой системы влечет изменение системы в целом, приводит к трудностям в овладении письмом, а в дальнейшем может привести к такому нарушению, как дисграфия [10] [35].

Особые трудности в период обучения грамоте испытывают дети, у которых оказывается не сформирован фонематический анализ, который является одним из основных операций над языком и более высокой степенью развития фонематической системы.

Звуковой анализ и синтез слогов и слов – один из этапов логопедической работы. Он вызывает наибольшие трудности в процессе обучения, в связи с нарушением у детей фонематического восприятия. Именно оно создает в дальнейшем благоприятные условия для развития таких операций, как четкое отделение одного звука от другого, установление последовательности этих звуков, определение места звука.

Анализ литературных данных (Е.Н. Винарская, В.К. Орфинская, Л.А. Чистович и др.) позволяет представить модель фонематического анализа следующим образом:

- ребенок воспринимает звуковой состав слова (осуществляет слуховой анализ речи);
- слышимое слово или звук переводится в артикуляторное решение;
- полученные образы сохраняются в памяти;

- звук идентифицируется с фонемой и осуществляются операции выбора;
- осуществляется проверка принятых решений путем сличения их со слуховым образом [35].

Овладеть фонематическим анализом – значит научиться определять последовательность, порядковое место и количество звуков в словах, различать на слух гласные и согласные, твердые и мягкие звуки, находить ударный слог и звук в словах, ориентироваться в слоговой структуре слова. Звуковой анализ является своеобразной основой, к которой присоединяется ознакомление и с характеристикой звуков, и с ударением, и со слоговой структурой. Умение анализировать слова формируется у детей благодаря многочисленным упражнениям, которым предшествует целенаправленная работа по развитию фонематического слуха, представлений по развитию элементарных форм фонем анализа, по усвоению понятий «звук», «буква», «слово». Обучаясь этому, дети усваивают основные фонематические противопоставления, устанавливают смысло-различительные функции фонем. Данный вид анализа предполагает не только выделение и узнавание отдельного звука в слове, связывание его с буквой. Основное значение – ввести ребенка в звуковую систему языка, научить устанавливать отношения между звуками, составляющими слово.

Виднейшими психологами установлено, что для дошкольника речь выступает прежде всего как средство общения. «Слово и его звуковое строение, - писал Л.С. Выготский, - воспринимаются ребенком как часть вещи или как свойство ее, неотделимое от других свойств» [10]. Экспериментально доказано, что осознание звуковой структуры слова – необходимая предпосылка обучения письму и чтению (обучения грамоте).

Развитое речевое (фонематическое) восприятие необходимо не только для обучения грамоте, но и для выработки многих разговорных и орфографических навыков.

Состояние фонетико-фонематического слуха и звукового анализа далеко не безразлично для дальнейшего обучения ребенка. Развитый фонематический слух необходим не только для успешного обучения грамоте, но и для выработки многих разговорных и орфографических навыков. Соблюдение правильного ударения, твердости и мягкости согласных в произносимых словах определяются в основном развитием речевого слуха.

Русскую орфографию иногда называют фонематической: огромное количество орфограмм в ней связано с необходимостью соотнести букву с фонемой в сильной позиции (безударные гласные, парные звонкие и глухие согласные в корне слова, правописание приставок и окончаний существительных, глаголов, прилагательных и т.д.).

У умственно отсталых детей недоразвиты все компоненты устной речи, касающиеся фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон. Кроме того, у умственно отсталых детей могут быть все виды речевых нарушений как сопутствующие проявления интеллектуального дефекта. Может быть механическая дислалия (нарушение звукопроизношения из-за нарушения строения артикуляционного аппарата), ринопалия (нарушение речи из-за расщелины артикуляционного аппарата), дизартрия (нарушение всей звуковой системы речи из-за нарушенной иннервации артикуляционного аппарата - параличи, парезы), могут быть алалии, афазии, заикание.

Школьное обучение требует осознанного, целенаправленного отбора речевых средств. Именно там, где требуется сознательное и произвольное оперирование речью, обнаруживаются трудности, которые никак не проявлялись в повседневной речи ребенка [28, с.40].

Своеобразие грамматического строя речи также отражается на готовности к обучению грамоте умственно отсталых детей.

Группа ведущих ученых (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, И.К. Колповская, А.В. Ястребова и др.) доказали, что существует прямая зависимость между уровнем речевого развития ребенка и его возможностями овладения грамотой [45] [53]. Анализ письменных работ неуспевающих по русскому языку школьников начальных классов позволил им выделить три группы специфических ошибок:

1. Замены букв («бопеда» вместо «победа», «Тану» вместо «Таню», «пил» вместо «пыль», «тистит» вместо «чистит»...).

2. Нарушения слоговой структуры и звукозаполняемости слов («кичат» вместо «кричат», «сит» вместо «сидит», «довр» вместо «двор», «барт» вместо «брат»...).

3. Нарушения употребления лексико-грамматических категорий:

а) слитное написание служебных и знаменательных слов («у сосны» - «усосны», «светитлуна» вместо «светит луна»);

б) пропуск и замена предлогов («ваза столе стоит», «мяч упал и стола»);

в) нарушение согласования прилагательных и числительных с существительными («пять столы», «грязное рубашка»);

г) смешение падежных окончаний («катались на машину», «лечила зубу»).

4. Ошибки в построении предложений:

а) пропуск как главных, так и второстепенных членов предложения («Саша рыбу». «Стали кататься лыжах»);

б) отдельное написание главного и придаточного предложения («Когда наступила зима. Дети пришли кататься на санках и коньках»);

в) употребление придаточного предложения без главного («Если пойдет дождь»).

В исследованиях отечественных ученых (Левиной Р.Е., Спировой Л.Ф., Никашиной Н.А. и др.) вышеописанные нарушения письма рассматриваются как результат недостаточной подготовленности ранних ступеней речевого развития к переходу на последующие его ступени, т.е. как результат недоразвития устной речи ребенка. Еще до поступления в школу у нормально развивающегося ребенка формируются практические обобщения о звуковом и морфологическом составе слова, что подготавливает его к усвоению навыков грамотного правописания. Поэтому выраженные нарушения становления речи влекут за собой серьезные отклонения в формировании письма [37] [45].

Характер ошибок обусловлен прежде всего двумя причинами [23]:

- а) недостаточным уровнем сформированности фонематического слуха;
- б) проблемами в развитии лексического и грамматического компонентов языка.

У умственно отсталого ребенка в силу недоразвития коры мозга медленно развивается словарь, замедленно формируются обобщающие понятия, дети с трудом абстрагируются от конкретной ситуации, их речевая продукция сводится к использованию заученных речевых шаблонов. Медленно и неточно осуществляется перенос речевого опыта в сходные ситуации, речь недостаточно регулирует деятельность таких детей. Ребенок долгое время общается только вопросно-ответной формой, контекстная речь формируется с трудом. Самостоятельный рассказ сводится к простому перечислению отдельных предметов и действий, изображенных на картинке. Внимание к речи окружающих и контроль за своей речью у детей снижены.

Проявляются отставания от сверстников во всех видах продуктивной деятельности: рисовании, конструировании, лепке. Игры таких детей часто носят элементарный подражательный характер, изобилуют стереотипными действиями. Новые сведения усваиваются умственно отсталыми детьми медленно. Их эмоциональные реакции инфантильны. Нередко дети отстают от сверстников и по показателям физического развития.

Недоразвитие интеллекта и речи многовариативны. Они могут проявляться в широком диапазоне - от глубокого слабоумия с отсутствием понимания и собственной речи (импрессивной и экспрессивной речи) до сравнительно неплохого развития, которое иногда расценивается как низкая норма, пограничное состояние.

При анализе речевого нарушения у умственно отсталого ребенка важно ориентироваться на выделенные Р. Е. Левиной уровни речевого недоразвития, соотнося с ними состояние речи конкретного ребенка и определяя при этом вид его речевого нарушения [37].

Диагностика негрубых форм умственной отсталости у детей дошкольного возраста, часто затруднена. Ребенок незначительно отличается своим поведением от детей с нормальным развитием, а несформированность навыков самообслуживания можно расценить как результат его неправильного воспитания. Иногда выраженное речевое недоразвитие является единственным симптомом, который настораживает, вызывает тревогу у окружающих. Однако с возрастом все четче проявляются, помимо недоразвития речи, и другие симптомы общего психического недоразвития. У ребенка оказываются нарушенными целенаправленная познавательная деятельность, анализ и синтез разнообразных раздражителей окружающего мира, он не выделяет существенных признаков предметов и действий, не дифференцирует их. У него не формируются категории цвета, формы, величины, количества и т.д. Отмечается специфика двигательной сферы. Особенности

интеллектуального, сенсорного, эмоционального, речевого недоразвития вызываются недоразвитием коры головного мозга.

Выводы по 1 главе

Речевые нарушения у умственно отсталых детей подразделяются на две группы [3].

1. Недоразвитие речи как симптом синдрома олигофрении. У ребенка недостаточное внимание, восприятие, слабая память, нет достаточного контроля за своими действиями и за речью. Как одно из проявлений олигофрении отмечается несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

2. На фоне олигофрении могут быть любые речевые нарушения не как проявление умственной отсталости, а дополнительно к ней без причинно-следственной соотнесенности речевой и интеллектуальной неполноценности.

Все речевые нарушения у умственно отсталых детей встречаются чаще, чем у детей с нормальных интеллектом.

Умственно отсталый не обращает внимания на свою речь, не замечает ее недостаточности, не может критически оценить свое состояние, не использует помощь в работе. У умственно отсталого нет желания улучшить свою речь.

Э. Сеген отмечал, что умственно отсталый ничего не знает, не может и не хочет, подчеркивая недостаточность эмоционально-волевого развития, отсутствие выраженной мотивации к деятельности [29].

Таким образом, нарушение развития мышления и других познавательных процессов, недоразвитие фонематического слуха, ограниченность и своеобразие словарного запаса, особенности

словообразования и понимания незнакомых слов, трудности в употреблении некоторых грамматических форм умственно отсталыми детьми свидетельствуют о том, что без специальной коррекционной работы затруднено изучение этими детьми практически всех разделов грамматики и орфографии русского языка. Отсутствие достаточной готовности к овладению школьным курсом русского языка определяет содержание программы обучения этих детей. В частности, обучению чтению и письму предшествует длительная, кропотливая, многоаспектная коррекционно-направленная подготовительная работа.

ГЛАВА 2 ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

2.1 Организация, задачи и методы констатирующего эксперимента

Одним из первых исследователей, сформулировавших принципы анализа речевых нарушений, адекватных средствам логопедии как педагогической науки, была Р. Е. Левина. Ею выделены три принципа: развития, системного подхода и рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка [37]. Эти принципы остаются ведущими в логопедии при анализе речевых нарушений.

1. Принцип развития.

Принцип развития предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта. Важно не только описание дефекта речи, но и динамический анализ его возникновения.

2. Принцип системного подхода

Принцип системного подхода основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя.

3. Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психологического развития ребенка.

Речь развивается в тесной взаимосвязи с формированием мыслительных процессов. Ребенок при помощи речи не только получает новую информацию, но и приобретает возможность ее по-новому усваивать.

Нами было выдвинуто предположение о том, что уровень развития готовности к обучению грамоте у умственно отсталых детей повысится, если: 1. своевременно выявить уровень готовности к обучению грамоте у

этих детей; 2. провести целенаправленную логопедическую работу по подготовке умственно отсталых детей к обучению грамоте с учетом онтогенетических закономерностей и специфических особенностей развития детей изучаемой категории.

Исследование проводилось в группе учащихся 1 класса КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управление образования Костанайской области в количестве 7 человек с умеренной степенью умственной отсталости.

Экспериментальное исследование состояло из трех этапов:

1 этап - констатирующий. На этом этапе определялся уровень готовности к обучению грамоте умственно отсталых детей.

2 этап - формирующий. Он был направлен на подготовку к обучению грамоте умственно отсталых детей.

3 этап - контрольный. На данном этапе повторно выявлялся уровень готовности к обучению грамоте умственно отсталых детей после проведения коррекционной работы.

Целью констатирующего этапа исследования является изучение неречевых функций, речевого развития и развития мышления у умственно отсталых детей как предпосылок к обучению грамоте.

Для достижения поставленной цели исследование проводилось в несколько этапов [4].

1. Исследование неречевых функций. Исследование общительности.

При первой встрече с ребенком отметить, как он вступает в контакт:

- легко, тяготеет к незнакомому человеку;
- держится настороженно.

Степень общительности:

- 1) легко устанавливает контакт;

2) инициативен в общении (задает вопросы, интересуется игрушками, картинками);

3) общение устойчивое (контактен на протяжении всего времени общения);

4) общение неустойчивое (требуется активизация контакта со стороны взрослого);

5) избирательное общение (с одним взрослым устанавливает контакт, с другим - нет или только при побуждении к общению);

6) избирательный негативизм.

2. Исследование психомоторики.

Необходимо использовать сведения из подготовленных логопедами документов о состоянии общей моторики. Во время непосредственного обследования обратить внимание на состояние пальчиковой и ручной моторики.

Предлагались следующие пробы:

1) Показать 2-й и 3-й пальцы на правой (левой) руке.

2) Показать 2-й и 5-й пальцы на правой (левой) руке.

3) Сложить поочередно пальцы в кольцо: каждый палец касается большого: «Здравствуй, пальчик», на правой, левой руках.

4) Сложить все пальцы в кольцо на правой, левой руках.

О несформированности функции можно говорить, если имеются персервативные повторения одного и того же движения, застревание на одном движении или позе, резко выраженная замедленность движения.

3. Исследование гнозиса.

Исследование предметного гнозиса:

1) Узнавание реальных предметов;

2) узнавание предметов, изображенных контурно (моркови, ромашки, утки, рыбы и т.д.;

3) узнавание предметов, изображенных пунктирно (елки, месяца, мяча, гриба, флажка);

4) узнавание предметов в условиях наложения (фигуры Поппельрейтера): чайник, яблоко; флажок, утка; елка, гриб, лист; бутылка, ложка, вилка, тарелка;

5) узнавание вписанных друг в друга геометрических фигур: квадрат, треугольник, круг; прямоугольник, квадрат, овал; три круга разных диаметров, треугольник;

6) узнавание пунктирных изображений предметов с недостающими деталями: заяц без уха и лапы, чайник без носика; кастрюля без ручек; ведро без дужки.

Ориентировка в окружающем пространстве

1) Указать рукой (относительного собственного тела) направление: левое, правое, переднее, заднее, верхнее, нижнее;

2) определение своего положения среди предметов (перед предметами, сзади, слева, справа): «Скажи, где ты находишься относительно стола? Справа, слева или перед столом?».

4. Исследование фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений.

А) Фонематический анализ.

Определить способность:

1) Выделять звук на фоне слова. Инструкция: «Слышишь ли звук Ш в слове ШАПКА?», «Звук А в слове Аня?», «Звук Р в слове Рыба?». Звук, который необходимо выделить ребенку, произносится логопедом интонировано.

2) Выделять звук из слова. Инструкция: «Какой звук слышишь в слове Шуба?», «в слове пар?», «в слове Лапа?», и т.д.

3) Определить место звука в слове по отношению к другим звукам: «Где ты слышишь С в слове Сад, в начале или в конце слова?». Далее предлагается определить звук в конце слова и затем в середине: нос, оса.

4) Определить количество звуков в слове. Предлагаются односложные слова (кот, дом, сад, шум, рот, дуб, сом, рак), двухсложные слова (рама, каша, лиса, рука, лапа, шуба, Пуша, сани), а также слова, состоящие из пяти звуков (кошка, белка, банка, шалаш, марка).

5) Дифференцировать звуки по противопоставлениям (фонематическое восприятие):

а) звонкость - глухость (дом - том, заяка - сайка, жар - шар, грот - крот, баба - папа, катушка - кадушка);

б) мягкость - твердость (угол - уголь, мал - мял, лук - люк, был - бил, рысь - рис);

в) свистящие - шипящие (касса - каша, крыса - крыша, миска - мышка, заяка - чайка, сайка - шайка);

г) звуки Л - Р (рожки - ложки, барка - балка, рука - Лука, бурка - булка).

Б) Фонематический синтез.

1) Определить способность составлять слова из последовательно данных звуков.

Инструкция: «Послушай звуки и скажи, какое слово получилось».

Предлагаются сначала три звука: С, О, К - сок, Ш, У, М - шум, Р, А, К - рак, Д, О, М - дом, Ж, У, К - жук.

Затем четыре звука: К, А, Ш, А - каша; Р, У, К, А - рука; У, Т, К, А - утка; И, Г, Л, А - игла; К, Р, О, Т - крот; С, Т, О, Л - стол.

Пять звуков: П, О, Л, К, А - полка; М, А, Р, К, А - марка; С, А, Н, К, И - санки; С, Т, О, Л, Б - столб; Т, У, Ф, Л, И - туфли.

2) Определить способность составлять слова из звуков, данных в нарушенной последовательности.

В) Фонематические представления.

Инструкция: «Необходимо придумать слово на определенный звук». Сначала предлагаются звуки сохранные в произношении, затем нарушенные. Например, «Придумай слово со звуком М ...», «... слово со звуком Д», «... слово со звуком К», «Придумай слово со звуком Ш», «...со звуком Р» и т.д.

Можно специально оговорить место звука в слове, например, «Придумай слово со звуком С в начале слова», «...со звуком Р в конце слова» и т.д.

5. Состояние звукопроизношения.

Обследование изолированного произношения звуков:

гласные; А, О, У, Э, И, Ы.

свистящие, шипящие, аффрикаты: С, Сь, З, Зь, Ц, Ш, Ж, Ч, Щ;

сонорные звуки: Р, Рь, Л, Ль, М, Мь, Н, Нь;

глухие и звонкие парные: П - Б, Т - Д, К - Г, Ф - В, в твердом и мягком

звучании (Пь - Бь, Ть - Дь, Кь - Гь, Фь - Вь);

мягкие звуки в сочетании с разными гласными, т.е. ПИ, ПЯ, ПЕ, ПЮ, также Дь, Мь, Ть, Сь и т.д.

Процедура: логопед называет звуки, ребенок повторяет. Применяются задания, состоящие в многократном повторении одного звука, так как при этом создаются условия, уменьшающие артикуляторное переключение с одного звука на другой.

Обследование произношения звука в слогах: открытых, закрытых, со стечением согласных.

Затем выясняется, как ребенок пользуется звуками в речи. При проверке обращается внимание на замены, искажения, смешения, пропуски звуков. Используются наборы картинок, включающие слова из проверяемых звуков. Отбираются слова различной слоговой структуры.

Особое внимание обращается на то, как звуки произносятся в предложениях. Примерные предложения для проверки произношения свистящих и шипящих звуков:

У кошки пушистый хвост.

Саша уступил место бабушке.

Медвежонок залез на сосну.

Примерные предложения для проверки произношения звуков Р, РЬ, Л, ЛЬ, М, МЬ, Н, НЬ:

Пара разбила тарелку. Маляр красит ларек. Корабль украшен флагами.

Предложения для повторения с целью проверки произношения согласных;

звуков (звонких и глухих) П - Б, Т - Д, К - Г, Ф - В, С - З, Ш - Ж:

На дубу прыгает белка.

Дети видели в лесу дупло дятла.

У зины болят зубы.

Соня завязывает синий бант.

Обнаруживается умение произносить слова различной слоговой структуры (Таблица 1).

Таблица 1

Материал для исследования умения произносить слова различной слоговой структуры.

Исследуемый звук	Слова слоговой структуры простой	более сложной
Гласные: а, о, у, и, э, ы	паук мох эхо ива дым	канава панама петухи
Согласные: С	собака колесо нос	сосна пастух касса
З	зуб замок коза	заноза замок звезда
Ш	шапка кошка мышь	шмель школа шахматы
Ж	жук ножик пижама	абажур пижама ножовка
Ц	цепь курица палей	огурцы офицер рукавица
Ч	чулок очки ключ	чучело прачечная
Щ	щётка ящик клещи	ящерица пещера
Б	собака зубы яблоко	бабочка бублик барабан
Д	дом вода дыня	двойка дедушка
Г	голова нога глаза	иголка бумага магазин
В	ива сова корова	гвозди дрова
Л	лапа пила стол	фиалка палатка бутылка
Р	рука борода топор	воробей брови провод
М	мама лимон дом	малина мухомор самовар
Н	нож , сани баран	ванна венки книга
К	катушка рука молоток	укроп котлеты кукуруза
Х	муха петух	тахта халат
Ф	фонарь шкаф туфли	кофта
Смягчение (йотация) я, е, ю	лента уютюг веревка ящик еж юбка	олени леденец коридор яйцо маяк
Ай ей (ье, бя)	сарай трамвай воробей ружье платье перья	

Отмечается характер искажения: сокращение числа слогов, упрощение слогов (при стечении согласных опускается один из согласных звуков), уподобление слогов, добавление числа слогов, перестановка слогов и звуков.

Для выявления негрубых нарушений слоговой структуры слова предлагаются для повторения следующие предложения:

Петя пьёт горькое лекарство.

На перекрестке стоит милиционер.

Космонавт управляет космическим кораблем. И т.д.

б. Обследование активного словаря.

Обследование слов, обозначающих предметы:

а) называние предметов, изображенных на предъявленных картинках;

б) самостоятельное дополнение данного тематического ряда: тетрадь, ручка, учебник;

в) называние предмета по его описанию: «Как называется помещение, где готовят обед?»

г) называние детенышей домашних и диких животных;

2. Название признаков предмета:

а) морковь сладкая, а редька...

б) подобрать признаки к предметам: елка какая?

3. Название действий людей и животных:

а) повар (почтальон, учитель) что делает?

б) кто как передвигается: ласточка летает, а лягушка...

7. Обследование грамматического строя.

Составление предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картин.

Составление предложений по опорным словам.

Подстановка недостающего предлога в предложении.

Пересказ текста после прослушивания.

Рассказ из собственного опыта.

Словоизменение:

а) употребление существительного в различных падежах;

б) образование форм родительного падежа множественного числа существительных;

в) употребление предлогов;

Словообразование:

а) образование уменьшительной формы существительного.

Отмечаются нарушения согласования и управления.

8. Исследование мышления.

Методика 1. Мышление и речь [7]

Выполнение заданий данной методики ребенком позволяет ориентировочно выявить понимание множественности предметов, наличие понятия «один - много», а также понятия о грамматических конструкциях на примере существительных множественного числа, правильное их использование в соответствии с ситуацией. Диагностика проводится в индивидуальной форме.

Инструкция. Психолог говорит ребенку: «Я буду называть тебе словом один предмет, а ты измени это слово так, чтобы оно обозначало много предметов. Например, я скажу «игрушка», а ты мне должен ответить - «игрушки». Ребенка можно спросить, понял ли он, как надо действовать, отвечать. Затем называется 11 существительных в единственном числе: книга, лампа, ручка, стол, окно, город, стул, ухо, брат, флаг, ребенок.

Если ребенок допускает ошибки в первых 2-х словах, ему можно помочь, еще раз повторив правильный образец: «Игрушка - игрушки». Правильные ответы ребенка должны быть следующие (с соблюдением ударений): книги, лампы, ручки, столы, окна, города, стулья, уши, братья, флаги, ребята. На обдумывание ответа ребенку дается до 10 секунд.

Оценка результатов

3 балла - ребенок допустил не более двух ошибок;

2 балла - допущено от 3 до 6 ошибок;

1 балл - ребенок допустил более 7 ошибок.

Ошибками считаются как неверные слова, так и неправильное ударение в слове.

Дети, допустившие более 7 ошибок (1 балл) нуждаются в дополнительной работе по развитию речи (организация бесед, пересказ, лингвистические игры). Следует отметить также возможные ситуации,

когда сверстники будут обращать внимание на ошибки в речи такого ребенка.

Методика 2. Умозаключения

Данная методика (Э.Замбацявичене, Л.Чупров и др.) позволяет исследовать способность ребенка делать умозаключения по аналогии с предлагаемым образцом. Выполнение задания требует сформированности умения устанавливать логические связи и отношения между понятиями. Возможна диагностика умения ребенка сохранять и использовать заданный способ рассуждения. Отношения между понятиями в каждом задании различны, и, если ребенок не способен еще выделять существенные признаки в понятиях, он будет строить умозаключение на основе предыдущей аналогии, что приведет к ошибочному ответу. Таким образом, успешность выполнения заданий методики позволяет делать выводы об уровне развития словесно-логического мышления по такому показателю как логическое действие - «умозаключение».

Обследование проводится в индивидуальной форме, время на ответы не ограничивается. В случае явных затруднений у ребенка психолог не должен настаивать на ответе и тактично перейти к следующему заданию. Текст заданий напечатан (или написан) крупно на листе бумаги. Психолог вслух четко читает задание, ребенок, если он уже умеет читать, может следить по тексту.

Задание выполняется в несколько этапов. На первом этапе ребенку сообщается следующее: «Сейчас мы с тобой будем подбирать слова друг к другу. Например, огурец - овощ. Надо подобрать к слову «гвоздика» такое, которое подходило бы так же, как слово «овощ» к слову «огурец». Слова такие: сорняк, роса, садик, цветок, земля.

Второй этап (после паузы). «Давай попробуем: огурец - овощ; гвоздика - ?» После паузы зачитываются все слова. «Какое слово

подходит?» - спрашиваем ребенка. Дополнительных вопросов и пояснений давать не следует.

При выполнении заданий возможна стимулирующая помощь. Если у ребенка возникает неуверенность в ответе, можно предложить ему подумать еще и дать правильный ответ. Такая помощь учитывается при начислении баллов. Чем быстрее ребенок откажется от помощи и начнет самостоятельно выполнять задания, тем выше его обучаемость, следовательно, можно считать, что он быстро запоминает алгоритм решения задачи и может действовать по образцу.

Оценка успешности выполнения заданий производится следующим образом:

1 балл - выполнение задания с первого предъявления;

0,5 балла - задание выполнено со второй попытки, после того, как была оказана помощь.

Интерпретировать количественные результаты можно с учетом данных Л. Переслени, Е.Мастюковой, Л.Чупрова.

Высокий уровень успешности – 7 и более баллов, у детей сформирована такая мыслительная операция, как умозаключение.

Средний уровень - от 5 до 7 баллов: выполнение мыслительной операции осуществляется детьми в «зоне ближайшего развития». В процессе обучения, в первоначальный период, полезно давать таким детям индивидуальные задания по развитию мыслительных операций, оказывая минимальную помощь.

Низкий уровень - менее 5 баллов, у детей практически отсутствуют навыки мыслительных операций, что предъявляет особые требования к развитию у них навыков логического мышления в учебной познавательной деятельности.

Задания к методикам представлены в приложении 1.

По проведенному обследованию, можно сделать следующие выводы: дети неоднородны по степени общительности. Часть (2 ребенка) легко устанавливает контакт, у 2 детей общение неустойчивое, 3 ребенка держались настороженно во время всего обследования.

У обследованных детей наблюдается недоразвитие ручной моторики. Выявлена несформированность фонематического восприятия, а также фонематического анализа и синтеза. Словарный запас качественно неполноценный. Недостаточная сформированность семантических полей. Грамматический строй речи нарушен (наблюдаются аграмматизмы). Детям малодоступны операции словоизменения и формообразования слов (по аналогии).

В таблице 2 даны результаты обследования состояния функций фонематического слуха умственно отсталых детей.

Таблица 2

Обследование состояния функций фонематического слуха (в баллах)

Дети	Опознавание форм	Различение фонем, близких по способу и месту образования	Повторение за логопедом слога и слогового ряда	Выделение исследуемого звука среди других	Определение наличия звука в названии картинок	Определение места звука в словах (начало, середина, конец)	Раскладывание картинок в 2 ряда
Владимир М.	3	2	2	2	2	2	1
Вера К.	3	3	2	2	2	2	2
Сергей Б.	2	2	1	1	2	2	2
Павел М.	3	2	2	2	2	2	2
Оксана К.	2	2	2	2	2	2	2
Саша Л.	2	2	2	2	2	2	2
Кирилл С.	2	2	1	2	2	2	1

где:

3 балла – выполнил без ошибок;

2 балла – выполнил с небольшим количеством ошибок;

1 балл – выполнил с большим количеством ошибок.

По данным таблицы 2 можно проследить, что у всех исследуемых детей отмечается недоразвитие фонематического слуха. Особую сложность представляют свистящие, шипящие, парные звонкие и глухие согласные звуки.

В таблице 3 представлены результаты обследования звукового анализа слов.

Таблица 3

Обследование звукового анализа слова

Содержание задания						
Определить количество звуков в словах	Выделить последовательно в каждый звук в слове	Определить последний согласный звук в слове	Выделить согласный звук из начала слова	Сравнить слова по звуковому составу (мак, бак)	Закончить слова	
Владимир М.	2	1	2	2	2	2
Вера К.	2	2	3	3	2	2
Сергей Б.	1	1	2	2	1	1
Павел М.	1	1	2	2	1	2
Оксана К.	2	2	2	2	2	2
Саша Л.	2	2	2	2	1	2
Кирилл С.	2	2	2	2	2	2

3 балла – выполнил без ошибок;

2 балла – выполнил с небольшим количеством ошибок;

1 балл – выполнил с большим количеством ошибок.

В ходе обследования выявилось, что трудность для умственно отсталых детей представляют все виды языкового анализа.

Больше всего трудностей возникало при выполнении следующих заданий: определение количества звуков в словах, выделение последовательно каждого звука в слове, сравнение слов по звуковому составу (мак, бак).

У данной группы детей отмечается недифференцированность слухового восприятия, звукового анализа и синтеза и неправильное звукопроизношение, что свидетельствует о недостаточной готовности к овладению грамотой умственно отсталых детей.

Несформированность звуковой стороны речи выражается в следующем:

Замены звуков более простыми по артикуляции. Так, звонкие согласные заменяются глухими.

Например:

Владимир М. - замены (з - с: забор - «сабор»; г - к: гора - «кора»; д - т: дуб -»туб»).

Вера К. - замены (ж - ш: жаба - «шаба»; з - с: зима - «сима»; д - т: дорога -»торока»; г - к: гранат - «кранат»).

Сергей Б. - замены (д - т: дупло - «тупло»; з - с: зуб - «суб»; ж - ш: жара -»шара»).

Также заменяют звуки группы свистящих - шипящих, сонор:

Павел М. - с - ш (шесть - «шешть»), з- ж (забота - «жабота»), р - л (рыба - «лыба»).

Оксана К. - ц- ч (цепь - «чепь»), щ - ч (щука - «чука»), р - л (рука - «лука»).

Кроме того, в случаях несформированности процесса дифференциации звуков, вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков ребенок произносит какой-то другой, неотчетливый звук, то есть происходит искажение.

Саша Л. - з - ж (зуб - «жуб»), ц - ч (цапля - «чапля»), р - л (рука - «лука»).

Павел М. - искажение [л] (межзубной).

Кроме того, у детей наблюдается искажение слоговой структуры слова, что указывает на недостаточную полноту слухового восприятия, на это указывает и затруднения детей при анализе звукового состава речи.

Особенно много ошибок при произнесении в многосложных словах и со стечением согласных.

Например:

Владимир М. - «клубника» - структура слова не нарушена;

«строительство» («стоительство») - нарушено, т.к. слово более сложное.

Павел М. - «сковорода» (не нарушена структура); «велосипедист» («велосипедис»).

Вера К. - «лекарство» (не нарушена); «парикмахерская» («паримахеская»).

Результаты обследования словарного запаса умственно отсталых детей представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты обследования активного словаря и понимания речи

Дети	Обследование понимания номинативной стороны речи	Обследование понимания предложений	Обследование понимания грамматических форм	Понимание речи	Активный словарь	Обследование слов, обозначающих предметы, их признаки
Владимир М.	3	2	1	2	1	2
Вера К.	2	2	2	2	2	2
Сергей Б.	2	2	1	2	1	1
Павел М.	2	2	2	2	2	1
Оксана К.	2	3	2	2	2	2
Саша Л.	2	2	2	2	2	2
Кирилл С.	2	2	2	2	2	2

3 балла – выполнил без ошибок;

2 балла – выполнил с небольшим количеством ошибок;

1 балл – выполнил с большим количеством ошибок.

Анализируя результаты выполнения детьми заданий, можно выделить специфические особенности активного словаря: бедность, неточность по значению, недостаточность развития процессов обобщения. В словаре у умственно отсталых детей преобладают существительные с конкретным значением. Было отмечено отсутствие в речи слов обобщающего характера; бедность глагольной лексики (отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных, имеется лишь незначительное количество глаголов с приставками), редкое употребление слов, обозначающих признаки предмета.

У данной группы детей нарушение лексики проявляется в бедности словарного запаса, неточности употребления слов, трудности актуализации словаря, несформированности структуры значения слова, нарушении процесса организации семантических полей.

Отмечается не понимание инверсионных и сравнительных конструкций; логико-грамматических отношений.

В таблице 5 представлены результаты обследования грамматического строя речи умственно отсталых детей.

Таблица 5

Результаты обследования грамматического строя

Дети	Задания				
	Составление предложений	Подстановка недостающего предлога	Пересказ текста	Рассказ из собственного опыта	Словоизменение. Образование уменьшительной формы существительного
Владимир М.	2	1	0	0	2
Вера К.	2	2	1	1	2
Сергей Б.	1	1	0	0	1
Павел М.	1	1	1	0	2
Оксана К.	2	2	1	2	2
Саша Л.	2	2	1	1	2
Кирилл С.	2	2	2	2	2

3 балла – выполнил без ошибок;

2 балла – выполнил с небольшим количеством ошибок;

1 балл – выполнил с большим количеством ошибок;

0 баллов – не выполнил.

Несформированность грамматической стороны речи проявляется в аграмматизмах. Недостаточно сформированные морфологические формы словоизменения и словообразования, синтаксические структуры предложения.

Связные высказывания малоразвернуты, фрагментарны; нарушена логическая последовательность, связь между отдельными частями.

Результаты исследования мышления и речи умственно отсталых детей показали, что ни один испытуемый не набрал 3 балла, т.е. ни у одного из умственно отсталых детей не выявлен высокий уровень развития мышления и речи. 1 (14%) из испытуемых набрал 2 балла, он сделал 5 ошибок, и его уровень развития мышления и речи можно охарактеризовать как средний; 6 (86%) испытуемых набрали только 1 балл, т.е. эти дети сделали в течение теста более 7 ошибок. Представим полученные результаты графически (рис. 1).

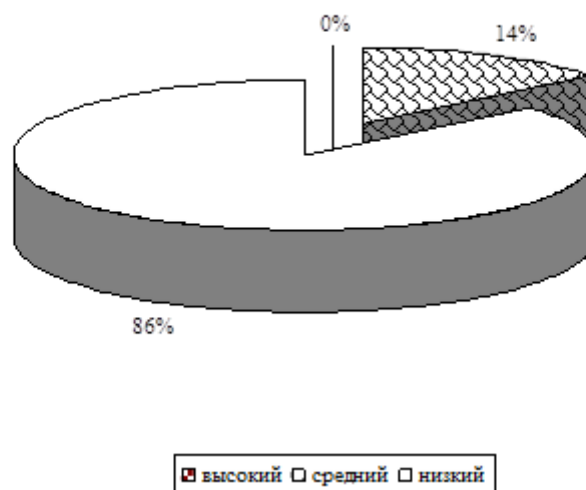


Рис. 1. Распределение группы умственно отсталых детей по уровню развития мышления и речи

Из рисунка видно, что 86% испытуемых имеет низкий уровень развития мышления и речи. Можно сказать, что образование множественного числа является затруднительным заданием для умственно отсталых детей. Эти дети нуждаются в дополнительной работе по развитию речи (организация бесед, пересказ, лингвистические игры).

Результаты исследования способностей умственно отсталых детей делать умозаключения показали следующее (рис. 2).

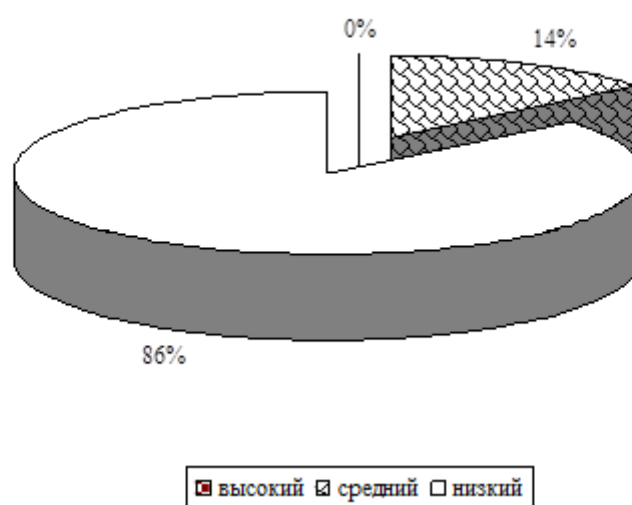


Рис. 2. Распределение группы умственно отсталых детей по уровню развития способности делать умозаключения

Ни один испытуемый не имеет высокого уровня успешности. Только 1 (14%) ребенок проявил средний уровень успешности, а выполнение мыслительных операций осуществляется им в «зоне ближайшего развития». И 6 (86%) умственно отсталых детей имеют низкий уровень успешности, у них практически отсутствуют навыки мыслительных операций, что предъявляет особые требования к развитию у них навыков логического мышления в учебной познавательной деятельности.

Обобщенные результаты констатирующего эксперимента представлены в сводной таблице 6.

Таблица 6

Сводная таблица результатов обследования готовности к обучению грамоте умственно отсталых детей

Направления обследования		Критерии оценивания		
		Баллы		
		3 балла	2 балла	1 балл
Фонематический слух	Опознание форм	57%	43%	---
	Различение фонем, близких по способу и месту образования	14%	86%	---
	Повторение за логопедом слогового ряда	---	71%	29%
	Выделение исследуемого звука среди других	---	86%	14%
	Определение наличия звука в названии картинок	---	100%	---
	Определение места звука в словах (начало, середина, конец)	---	100%	---
	Раскладывание картинок в 2 ряда	---	71%	29%
Звуковой анализ слова	Определить количество звуков в словах	---	71%	29%
	Выделить последовательно каждый звук в слове	---	57%	43%
	Определить последний согласный звук в слове	14%	86%	---
	Выделить согласный звук из начала слова	14%	86%	---
	Сравнить слова по звуковому составу (мак, бак)	---	43%	57%
	Закончить слова	---	86%	14%
Активный словарь и понимание речи	Обследование понимания номинативной стороны речи	14%	86%	---
	Обследование понимания предложений	14%	86%	---
	Обследование понимания грамматических форм	---	71%	29%
	Понимание речи	---	100%	---
	Активный словарь	---	71%	29%
	Обследование слов, обозначающих предметы, их признаки	---	71%	29%
Грамматический строй	Составление предложений	---	71%	29%
	Подстановка недостающего предлога	---	57%	43%
	Пересказ текста	---	14%	86%
	Рассказ из собственного опыта	---	29%	71%
	Словоизменение. Образование уменьшительной существительного формы	---	86%	14%
Уровни	Высокий	Средний	Низкий	
Мышление и речь		0%	14%	86%

Способность делать умозаключения	0%	14%	86%
----------------------------------	----	-----	-----

Таким образом, у умственно отсталых детей недостаточно сформирована готовность к обучению грамоте в связи с тем, что у них нарушены операции мышления, не сформирован фонематический анализ, который является одним из основных операций над языком и более высокой степенью развития фонематической системы, а также недостаточно развит словарный запас и грамматический строй речи.

Умственно отсталые дети, как правило, свободно выделяют в словах только первый звук. Вычленение гласного, следующего за согласным, уже вызывает трудности. Особые трудности возникают при последовательном выделении звуков. Чаще всего дети могут определять последовательность звуков лишь в односложных словах без стечения согласных.

Умственно отсталым детям необходима всесторонняя помощь в подготовке к обучению грамоте и развитию высших психических функций. Они нуждаются в расширении кругозора, содержательном общении со взрослыми и сверстниками, обогащении жизненных впечатлений, стимулировании познавательного интереса.

2.2. Коррекционная работа по подготовке умственно отсталых младших школьников к обучению грамоте

Как показали результаты анализа литературы и проведенного констатирующего эксперимента, умственно отсталые дети достигают школьного возраста с существенными речевыми нарушениями.

Уровень развития мышления, состояние речевого развития умственно отсталых детей, уровень сформированности их звукового анализа и синтеза обуславливают направления и методы подготовки к обучению грамоте.

Подготовка к обучению грамоте предусматривает [6]:

- совершенствование чувственного опыта детей в области родного языка: развитие умения вслушиваться в звучание слова, узнавать и выделять из него отдельные звуки и звуковые комплексы, различать звуки, близкие по произнесению и звучанию;
- уточнение и обогащение словарного запаса в связи с расширением непосредственных впечатлений и представлений об окружающем мире;
- развитие связной речи: формирование и совершенствование целенаправленности и связности высказываний, точности и разнообразия употребляемых слов, правильности построения предложений, внятности и выразительности речи;
- формирование приемов умственной деятельности, необходимых для овладения грамотой: развитие умений наблюдать, сравнивать и обобщать явления языка, использовать условно-знаковую систему;
- воспитание культуры учебного труда: умения ориентироваться и применять систему правил, необходимых для плодотворной учебной работы;
- формирование доброжелательных отношений с одноклассниками.

Основными темами подготовительного периода обучения являются темы практического ознакомления со звуками речи и с предложением. В содержание обучения входят также правильная посадка при письме, умение располагать тетрадь, правильно держать ручку и карандаш, развитие и укрепление пальцев и кистей рук, формирование элементарных графических навыков.

Система подготовки к обучению грамоте опирается на теорию деятельностного подхода при формировании умственных действий (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.). При правильной организации учебной работы подготовка к обучению грамоте может стать той основой, на которой возможно формирование таких

сложных форм умственной деятельности, как анализ и синтез, сравнение и обобщение различных явлений языка.

Как указывает Л.Ф. Спирина, в сложном комплексе психических процессов, на которые опирается обучение грамоте аналитико-синтетическим методом, решающая роль принадлежит способности ребенка производить анализ звукового состава слова [45]. Когда ребенок приступает к обучению грамоте, его первоначальное отношение к речи меняется. На место непосредственного восприятия смысла слова становится анализ его звуко-слогового состава. За период предбукварного обучения дети в норме овладевают рядом новых знаний и умений. Они осознают, что речь состоит из слов, слова – из слогов, слоги – из звуков речи; обучаются выделению звуков речи из состава слова; понимают, что звуки располагаются в слове в определенной последовательности, овладевают процессом объединения звуков в слоги, слогов – в слова, слов – в предложения, а также рядом понятий: «предложение», «слово», «слог», «звук», «буква». Естественно, что у умственно отсталых детей усвоение такого материала вызывает значительные трудности. В силу объективных причин к 6-7 годам у них оказывается несформированным осознанное отношение к звуковой стороне языка. Поэтому семантическая коррекционная работа по перемещению внимания ребенка со смысла речи на ее звуковой состав имеет особо важное значение.

На первом этапе подготовки к обучению грамоте дети учатся сознательно выделять из слова тот или иной звук, т.е. слово, ранее выступавшее как средство общения, должно стать предметом их наблюдения и изучения. Вычленение звуков из слова начинается с гласных [а], [о], [ы], [у], находящихся в ударном положении, и с согласных – взрывных и сонорных [м], [н], [к], находящихся в конце или начале слова (например, дом, сын, мак и т.д.).

Далее дети учатся выделять изучаемый звук из любой части слова. Ознакомление с акустико-артикуляционными особенностями каждого звука завершается знакомством с обозначающей его буквой. Последовательность изучения звуков определяется сохранностью их произношения у детей. Звуки [а], [о], [у], [ы], [м], [н], [к] они почти всегда произносят правильно [43].

Процесс обучения звуко-слоговому анализу осуществляется в непрерывной взаимосвязи с развитием звукопроизношения, фонематического восприятия, слоговой структуры слова, пространственной ориентации.

Исходя из вышеуказанного, подготовка к овладению грамотой умственно отсталых детей осуществляется сразу в четырех направлениях [56].

1). Развитие фонематических процессов и слухоречевой памяти

Несомненна связь фонематических и лексико-грамматических представлений. При планомерной работе по развитию фонематического слуха дети намного лучше воспринимают и различают: окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги при стечениях согласных звуков. Слухоречевая память необходима ребенку для удержания многоуровневых инструкций, заучивания стихотворений.

Коррекция звукопроизношения ведется общепринятыми в логопедии приемами. Работа по развитию фонематического восприятия включает основные шесть этапов:

- активизация слухового внимания;
- развитие внимания к отдельным звукам речи в речевом потоке и в составе отдельных слов;
- узнавание неречевых звуков;

- различие высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков;

- различие слов, близких по звуковому составу;
- дифференциация слогов;
- дифференциация фонем;
- развитие навыков элементарного звукового анализа.

Содержание работы по формированию слоговой структуры слов определяется анализом имеющихся у детей нарушений. В упражнениях использовались только сохраненные звуки. Данная работа предусматривает коррекцию нарушений количества и последовательности слогов в слове. Особое внимание уделяется работе над структурой отдельного слога со стечением согласных и над усвоением слов со стечениями. Важность этой работы обусловлена тем, что такого рода ошибки носят стойкий характер.

Дети должны не только услышать, узнать звук в составе слова, к чему мы их готовим, формируя фонематическое восприятие, но и осознать, что слово – линейный ряд фонем. Важно провести сравнительную, сопоставительную работу по определению позиции звука в слове по отношению к началу и концу слова. На этом этапе обычно и возникают трудности у умственно отсталых детей, преодолеть которые можно только лишь в том случае, если ребенок осознает вариативность позиций звуков в слове, поймет, что слово – это ряд звуков.

Материал для фронтальных занятий по формированию звуко-слогового анализа подбирается так, чтобы не было неправильно произносимых звуков, а изучаемый звук (или пара звуков) встречался возможно чаще.

В данной работе можно условно выделить три этапа:

1. Первый этап посвящается изучению гласных звуков. При этом хорошо использовать систему символов, разработанную Т.А. Ткаченко [57]. Внешний вид символов совпадает с очертанием губ при артикуляции

соответствующего гласного звука. Дети с общим недоразвитием речи при обучении навыкам звукового анализа нуждаются дополнительно в слуховой и зрительной опоре: выделению звука в слове помогает утрированное произнесение изучаемого звука в ходе занятия; в отличие от букв символы быстро и легко запоминаются детьми. Символы – это геометрические формы красного цвета: А – большой круг, У – маленький кружок, И – горизонтальная полоска, О – вытянутый по вертикали овал, Ы – нижняя половина круга. На данном этапе дети учатся анализу и синтезу звукосочетаний из двух, а затем из трех гласных типа АУ, АОУ, выделению начального гласного в словах.

2. В ходе второго этапа наряду с уточнением произношения наиболее артикуляционно простых звуков дети учатся выделять звук в ряду других звуков, слог с заданным звуком в ряду других слогов, определять наличие или отсутствие звука в слове, выделять начальный согласный. На занятиях дети учатся анализировать обратные слоги типа гласн.+ согл., прямые слоги типа согл.+ гласн., а затем слов СГС (*например: мак*). На данном этапе вводятся упражнения с фишками (красные квадраты обозначают гласные звуки, синие – твердые согласные, зеленые квадраты – мягкие согласные). Эти упражнения воспитывают навык чтения прямых и обратных слогов и слов. Затем фишки заменяются буквами, и дети читают слоги и односложные слова. В это время дети постепенно учатся понимать и правильно употреблять термины: звук, буква, слог, слово, гласный и согласный звук, твердый и мягкий звук, звонкий и глухой звук.

3. На последнем этапе дети обучаются производить полный звуковой анализ слов. Здесь особенно широко используется прием «живые звуки». Постепенно дети начинают анализировать слова без опоры на утрированное произнесение. У детей формируют умения:

- о различать изученные звуки;
- о знать гласные звуки первого ряда и звук И;

о знать изученные согласные звуки и их акустико-артикуляционные признаки (твердость – мягкость, звонкость – глухость);

о выделять любой из изученных звуков в составе односложных слов (*рак*), двусложных (*лапа*), трехсложных (*малина*);

о определять местоположение звука (в начале, в середине, в конце слова);

о определять линейную последовательность звуков в слове;

о определять количество звуков в слове.

2). Развитие лексико-грамматической стороны речи

У умственно отсталых детей плохо развиты способности словоизменения и словообразования, дети иногда не понимают сложные высказывания, плохо учитывают ролевые признаки при формировании высказываний, недостаточно понимают и передают смысл текста. Работа в этом направлении должна идти планомерно, органично захватывая как способность словоизменения, так и словообразования:

— Множественное и единственное число, согласование в числе: зайчонок – зайчата; один бельчонок, два ... бельчонка, семь ... бельчат.

— Предложно-падежные отношения: утята – нет ... утят. Утка следит за... утятами.

— Оперативный подбор слов, чаще глаголов. «Скажи коротко: остаться на зиму». Ответ «зимовать».

— Притяжательные прилагательные. « Вот лошадь. Чей это хвост? (лошадиный). Вот ежик. Чьи это иголки? (ежовые)»

— Синонимы и антонимы для разных частей речи. «Скажи наоборот» -- «зима – лето», «верхний – нижний». «Скажи по-другому» - «плакать – рыдать, реветь, хныкать».

3). Развитие связной речи

Владение связной речью является необходимой предпосылкой для того, чтобы ребенок мог овладеть письменной речью как средством общения, способным заменить устную речь. Практика показывает, что при изложениях и сочинениях в сложном положении оказываются дети, которые почти не владеют или плохо владеют устным пересказом, не умеют связно рассказать о событиях своей жизни, о просмотренных фильмах. Детям трудно проследить причинно-следственные связи между событиями и передать их в логической последовательности. Поэтому необходимо учить детей прослеживать последовательность событий, улавливать причинно-следственные связи, давать на вопрос полный ответ, составление рассказов по серии сюжетных картин. Эти умения и навыки важны для ответов на школьных уроках, где требуется полный и логичный пересказ учебного материала.

В ходе логопедической работы с детьми с нарушениями речи, в частности с умственно отсталыми, некоторые авторы и практикующие логопеды (Малетина Н., Помомарева Л., Смышляева Т.Н., Корчуганова Е.Ю.) предлагают применение наглядного моделирования [40].

Включение наглядных моделей в процесс обучения содействует закреплению понимания значений частей речи и грамматических категорий, развитию понимания логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания. При этом наглядные модели могут включать стилизованные изображения реальных предметов, символы для обозначения некоторых частей речи («стрелка» вместо глагола, «волнистая линия» вместо прилагательного в моделях предложений и др.); схемы для обозначения основных признаков отдельных видов описываемых предметов, а также выполняемых действий по отношению к ним с целью

обследования; стилизованные обозначения «ключевых слов» основных частей описательного рассказа и т.п. (Приложение 2)

Продуктивным, на наш взгляд, является использование наглядных моделей при формировании у детей умений конструировать предложения различных типов, что является начальным этапом развития связной речи.

В процессе работы над умением составлять рассказ по определенной сюжетной линии логопед может использовать модели, включающие опорные стилизованные картинки, соответствующие основным частям рассказа. Название предлагаемых логопедом наглядных опор напоминает детям о так называемых «ключевых» словах рассказа и способствует правильному определению последовательности высказывания.

В качестве иллюстрации к сказанному приведем конкретные примеры фрагментов игр, направленных на развитие связного речевого высказывания у умственно отсталых детей (Приложение 3)

Приобретая навыки речевого высказывания, дети составляют развернутый рассказ с опорой на модели, состоящие из 8-10 наглядных опор, самостоятельно осуществляют выбор моделей или необходимых для рассказывания наглядных опор, а также овладевают умениями придумывать рассказы, сказки по предложенной взрослым наглядной модели (Приложение 4).

4). Развитие зрительно-пространственных представлений

Этот блок заданий необходим для глобального решения актуальной проблемы дисграфии и дислексии у умственно отсталых детей. Под термином дисграфии понимается стойкое нарушение письма, не связанное с незнанием грамматических правил, а обусловленные недоразвитием или частичным повреждением тех мозговых механизмов, которые обеспечивают сложный процесс письма.

Последовательность во времени звуков и слогов, составляющих слова, а также временная последовательность слов, составляющих фразу, в письме находит отражение в соответствующей пространственной последовательности букв, слогов, слов, располагающихся на строках тетради при записи. Упражнения в определении последовательности в пространстве и времени создают основу для воспитания звуко-слогового и морфемного анализа слов. Поэтому, как отмечают специалисты, исходным в работе по развитию пространственных ориентировок является осознание детьми схемы собственного тела, определение направлений в пространстве.

Упражнения в различении правой и левой руки, в соотнесении частей тела с правой и левой рукой можно проводить как организационный момент на фронтальных занятиях, использовать в физкультурных минутках.

После того, как дети стали четко различать правую и левую руку и ногу, необходимо развивать пространственные представления («слева», «справа», «сверху», «снизу», «впереди», «сзади»). В организационный момент включаются задания типа: «Сядет тот, кто назовет предмет справа от себя (слева от себя)» и т.п.

Затем дети овладевают представлениями о ряде как совокупности ровно расположенных однородных предметов. Они узнают, что ряд имеет начало, конец, середину. Сначала дети строятся в колонну, и их расположение указывало на начало и конец ряда. Детям задаются вопросы типа: «Где ты стоишь? Кто стоит впереди тебя? Кто стоит сзади тебя?» и т.л. В играх «Найди место», «Кто быстрее?», «Угадай-ка» и др. дети определяют местоположение предмета в ряду. Потом детям предлагается построиться в шеренгу и для формирования представлений о начале, середине, конце такого ряда используются аналогичные упражнения. Свои действия дети орачевляют, что способствует введению в их активный

словарный запас слов: начало (в начале), середина (в середине), конец (в конце). Эти упражнения предполагают тренировку детей в перемещении взора слева направо.

Далее проводится работа с картинками, которые выставляются в ряд и перевернуты обратной изображению стороной. Ребенок по собственному выбору переворачивает любую картинку изображением вверх и говорит, что он сделал («Я перевернул картинку в начале /середине, конце/ ряда»). Подобные игры «Добавь картинку в ряд», «Где была картинка?» и т.д.

После освоения детьми вышеперечисленных упражнений, можно формировать у детей представления о том, что слово – это ряд звуков, как и любой ряд, имеет начало, середину и конец, правило отсчета элементов слева направо.

В приложении 5 представлены приемы развития мелкой моторики у умственно отсталых детей. Включение упражнений на развитие мелкой мускулатуры пальцев рук на занятиях логопеда играет положительную роль в коррекционной работе по подготовке к обучению грамоте у детей с нарушениями речи. Такой подход позволяет:

1. Регулярно стимулировать речевые зоны коры головного мозга, что положительно сказывается на исправлении речи детей;
2. Совершенствовать психологические процессы: внимание, память, мышление, которые тесно связаны с речью.

Актуальной на сегодняшний момент становится проблема зеркальных ошибок при написании цифр и букв. В работе по преодолению зеркальности у умственно отсталых детей эффективными являются такие приемы как раскладывание карточек с правильно и неправильно написанными буквами и цифрами с последующей их маркировкой цветом; творческие графические задания («нарисуй дерево, на котором вместо листьев растут шестерки»); отыскивание правильных букв и цифр среди правильно и зеркально изображенных графем. Систематическая работа с

использованием выше предложенных приемов позволяет в кратчайшие сроки сформировать прочную связь фонема-графема-кинема-артикулема.

В процессе подготовки умственно отсталых детей к овладению грамотой значительную роль играет форма, в которой преподносятся учебные знания.

В ходе обучения применяются различные формы наглядности, игровые приемы, упражнения в занимательной форме. Основными пособиями на всех этапах обучения грамоте является разрезная азбука и специальные таблицы для чтения с записанными на них слогами, словами, предложениями.

Эффективным является применение, наряду с другими, игровых приемов. Однако необходимо, чтобы и в игре использовались только строго научные сведения.

Детям могут быть предложены следующие задания:

– они определяют наличие или отсутствие изучаемого звука в словах, произносимых логопедом: хлопают в ладоши, если слышат этот звук в слове, или разводят руки («удивляются»), если он отсутствует.

– подбирают слова по определенной лексической теме с фонетическим заданием: перечислить учебные принадлежности, предметы посуды, фрукты, ягоды и т.п., в названиях которых содержится заданный звук.

С целью формирования навыков языкового анализа и синтеза используются следующие игры: «Сосчитай и назови звуки» – звуковой анализ (ау, уаи); «Живые звуки» – преобразование слогов (ак – ка); «Эхо» – выделение и называние первого звука в звукосочетаниях, в слогах, в словах; «Поезд» – отбор картинок на заданный звук (напр: 1-й вагон со словами на звук А, 2-й – на звук У); «Кто больше?», «Бегите ко мне» – подбор слов с заданным звуком; «Поймай звук» – выделение заданного звука в ряду других звуков, в ряду слогов, слов; «Вата – камень» –

различение твердых и мягких согласных; «Запомни, повтори» – на развитие слухового внимания и памяти; «Закончи слово»; «В каком доме живет слово?», «Предмет, схема» – определение места звука в слове; «В каком доме живет слово?» – определение количества слогов в слове; «Телеграф» – определение количества слогов в слове; «4-й лишний» – по месту звука в слове (напр.: *слон, сын, капитан, нос; рот, радуга, карандаш, ручка*), по количеству слогов в слове (напр.: *машина, лук, голуби, вагоны*) и др.

Знания детей о звуковом составе слов, полученные на первых двух этапах, объединяются с умением членить слова на слоги. В схеме теперь обозначаются не только звуки, но и слоги. Дети узнают, что в каждом слоге есть один гласный звук; учатся делить на слоги слова различной слоговой структуры (односложные – *мак, дом* ; двусложные с открытым слогом – *вата, каша* ; трехсложные с открытым слогом – *радуга, бумага*; двусложные со стечением согласных – *тыква*); определять последовательность слогов в слове и их количество.

Упражнения в составлении схемы слов полезны и при закреплении правильного произношения, и при обучении чтению. Большое количество упражнений в этот период направляется на анализ и чтение слов. Все слова, намеченные для чтения, предварительно анализируются и выкладываются их схемы. Во всех случаях после завершения работы со схемой фишки полностью заменяются буквами и слова читаются. Упражнения на развитие звукового анализа слов большую роль играют на начальных этапах букварного периода обучения, когда первоочередными задачами являются: воспитание у детей навыка различения согласных и гласных звуков; усвоение слогообразующей роли гласных звуков, а также постепенное овладение детьми особенностями обозначения буквами мягких звуков.

Целесообразно использование игр на автоматизацию и дифференциацию поставленных звуков, развивающих процессы мышления. Эти игры можно изготовить из цветного картона и предметных картинок. На каждую деталь приклеивается картинка с автоматизируемым звуком и несколько картинок с любым другим звуком.

1. «Построй домик».

Цель игры: закреплять правильное произношение звука в словах, развивать фонематическое восприятие.

Материал: предметные картинки на прямоугольниках (кирпичиках) - 7-14 штук, и на большом треугольнике (крыша).

Ход игры: построить домик для какого-нибудь героя (на звук, который автоматизировался), например: «Л» - построить домик для куклы Ларисы, выбирая только кирпичики, в названии картинок которых слышится звук «Л».

2. «Собери цветочек».

Цель игры: закреплять правильное произношение звука в словах, развивать фонематическое восприятие, зрительную память.

Материал: предметные картинки на цветных лепестках и на круглой сердцевине цветка.

Ход игры: собрать цветочек, выбирая лепестки на заданный звук. После того как ребенок собрал цветок, педагог предлагает ребенку закрыть глаза и переворачивает несколько лепестков лицевой стороной вниз. Открыв глаза, ребенок должен вспомнить и назвать, какие картинки были на перевернутых лепестках.

3. «Солнышко».

Цель игры: закреплять правильное произношение звука в словах, развивать фонематическое восприятие, звуковой анализ слова.

Материал: предметные картинки на прямоугольниках желтого цвета (лучи) и на круге (солнце).

Ход игры: педагог предлагает ребенку собрать лучи для солнышка, выбирая только те, в названии которых слышится заданный звук. Когда задание выполнено, учитель-логопед просит ребенка определить позицию звука в понравившихся картинках.

4. «Собери яблочки».

Цель игры: закреплять умение дифференцировать оппозиционные звуки, развивать мелкую моторику.

Материал: предметные картинки на яблоках из зеленого картона, 2 корзины с прорезями.

Ход игры: педагог рассказывает, что ветер раскачал яблоню и с неё упали яблоки. Необходимо собрать яблочки в корзинки. В корзинку зайца надо собрать яблочки, на которых нарисованы картинки со звуком «З», а в корзину собачки яблочки с картинками со звуком «С». Подобно этой игре можно провести игры «Собери морковь», «Собери груши» и т.д. Педагог в ходе игры может закреплять лексику по теме «Овощи-фрукты».

5. «Украсим елочку».

Цель игры: автоматизация поставленного звука в словах, фразах, развитие мелкой моторики.

Материал: силуэт елочки, на которой с помощью проволоки крепятся маленькие пуговички, небольшие круги с петелькой из тесьмы – «елочные шары», на которые приклеены предметные картинки.

Ход занятия: педагог предлагает ребенку украсить елочку шарами, на которых нарисована картинка с заданным звуком, прикрепляя шары с помощью петельки к елочке. Когда задание выполнено, логопед просит ребенка составить предложения про самые красивые шары.

6. «Напои куклу чаем».

Цель игры: автоматизация поставленного звука в словах, фразах; развитие фонематического восприятия.

Материал: предметные картинки, наклеенные на чашки из цветного картона, кукла.

Ход игры: педагог знакомит ребенка с куклой Женей и рассказывает, что Женя очень капризная – она любит пить чай только из таких чашек, на которых нарисованы картинки с её любимым звуком «Ж». Среди множества чашек учитель-логопед просит найти те, на которых есть такие картинки.

7. *«Кукла наряжается».*

Цель игры: автоматизация поставленных звуков в словах, фразах, развитие фонематического восприятия.

Материал: бумажная кукла, предметные картинки, наклеенные на силуэт платья.

Ход игры: перед детьми раскладываются платья, педагог предлагает детям нарядить куклу только в платья, на которых есть картинка с заданным звуком.

8. *«Украсим комнату флажками».*

Цель игры: автоматизация поставленных звуков в словах, фразах, развитие фонематического восприятия, развитие зрительной памяти.

Материал: натянутая веревочка, предметные картинки, наклеенные на разноцветные флажки.

Ход игры: педагог сообщает ребенку, что скоро праздник. В честь праздника логопед предлагает украсить кабинет флажками с картинками, выбирая только флажки с картинками на заданный звук. Когда задание выполнено, педагог просит ребенка отвернуться и по памяти назвать картинки на флажках.

9. *«Собери бусы».*

Эту игру лучше всего проводить с двумя детьми - один ребенок собирает бусы с одного конца, другой - с другого.

Цель игры: автоматизация поставленного звука в словах, развитие фонематического восприятия, развитие мелкой моторики.

Материал: длинный шнурок, предметные картинки, наклеенные на небольшие разноцветные круги, по краям которых с помощью дырокола проделаны два отверстия.

Ход игры: педагог предлагает детям собрать бусы, выбирая только такие, на которых наклеена картинка с заданным звуком.

Поскольку основная задача - автоматизация звуков и развитие фонематического восприятия, в игры целесообразно вносить элемент развития познавательной сферы. За основу приняты известные развивающие игры, где дети должны сравнивать, анализировать, соотносить детали, цвет и форму.

10. «Сложи пирамидку».

Цель игры: автоматизация поставленного звука, развитие фонематического восприятия, развитие зрительного восприятия, мышления.

Материал: предметные картинки, наклеенные на разноцветные колечки (овалы, прямоугольники, квадраты) разной величины.

Ход игры: педагог предлагает ребенку сложить пирамидку из фигур, выбирая только такие фигуры, на которых наклеена картинка с заданным звуком. Ребенок должен сложить пирамидку по всем правилам, отбирая кольца в порядке их уменьшения. Фигуры для пирамидки могут быть самой разнообразной формы: овалы, прямоугольники, квадраты, трапеции и др.

11. «Веселые матрешки».

Цель игры: автоматизация поставленного звука, развитие фонематического восприятия, развитие зрительного восприятия, мышления.

Материал: предметные картинки, наклеенные на матрешек разной величины.

Ход игры: педагог предлагает ребенку построить матрешек по росту, выбирая только тех, которые украшены картинками с заданным звуком.

12. «Сложи снежинку».

Цель игры: автоматизация поставленного звука, развитие фонематического восприятия, развитие зрительного восприятия, мышления.

Материал: нарисованный образец снежинки, предметные картинки, наклеенные на части снежинки.

Ход игры: педагог предлагает ребенку внимательно рассмотреть образец снежинки, сделанной из разных геометрических фигур и сложить точно такую же по форме снежинку, выбирая те фигуры, в названии картино, которых слышится заданный звук.

13. «Подбери фигуры».

Цель игры: автоматизация поставленного звука, развитие фонематического восприятия, развитие зрительного восприятия, мышления.

Материал: на куске цветного картона любой формы (круг, квадрат, овал) вырезаются фигуры самой разнообразной формы и величины. Это могут быть одни треугольники разной величины или разнообразные геометрические фигуры, а также любые другие. К каждой или нескольким вырезанным фигурам вырезается точно такая же, чтобы у ребенка был выбор, и все фигуры украшаются картинками.

Ход игры: строится по типу игры «Доска Сегена». Ребенку предлагается подобрать к каждому отверстию подходящую фигуру с заданным звуком, например, «Л», и закрыть отверстие. Основой для вырезанных фигур может послужить силуэт платья или кофты (они должны быть достаточно большими по размеру, чтобы детям было

удобно). В этом случае игра может называться «*Украшим платье*» или «*Украшим кофточку*».

Все эти игры помогут ребенку сделать длительный этап автоматизации и дифференциации звуков интересным и увлекательным. Дети с удовольствием играют, соревнуясь в командах, что дополнительно повышает мотивацию к занятию.

В приложении 6 представлены конспекты логопедических занятий по подготовке к обучению грамоте на каждом из описанных этапов умственно отсталых детей.

Занятия по формированию предпосылок к обучению грамоте помогают подготовить детей к обучению грамоте, развивают мышление, повышают интерес детей к процессу познания окружающего мира, помогают выработать более устойчивое внимание, усидчивость, умение точно выполнять задание.

2.3. Сравнительный анализ и оценка результатов эксперимента

На этом этапе исследования нами было повторно проведено исследование готовности к обучению грамоте умственно отсталых детей по использованным на этапе констатирующего эксперимента методикам.

В целом можно сделать следующие выводы. У повторно обследованных умственно отсталых детей отмечено улучшение развития ручной моторики. Повысился уровень развития фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза. Увеличился активный словарь. Аграмматизмы в речи наблюдались мене часто. В таблице 7 представлена динамика состояния функций фонематического слуха умственно отсталых детей до и после проведения формирующего эксперимента.

Таблица 7

Динамика состояния функций фонематического слуха (в баллах)

Дети	Опознание форм		Различение фонем, близких по способу и месту образования		Повторение логопедом слогового ряда		Выделение исследуемого звука среди других		Определение наличия звука в названии картинок		Определение места звука в словах (начало, середина, конец)		Раскладывание картинок в 2 ряда	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
Владимир М.	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	1	2
Вера К.	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Сергей Б.	2	3	2	3	1	2	1	2	2	2	2	3	2	3
Павел М.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2
Оксана К.	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Саша Л.	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Кирилл С.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2

где:

3 балла – выполнил без ошибок;

2 балла – выполнил с небольшим количеством ошибок;

1 балл – выполнил с большим количеством ошибок.

Можно проследить, что у обследованных детей отмечается улучшение развития фонематического слуха после проведения формирующего эксперимента.

Значительные улучшения отмечены у детей при выполнении заданий на различение фонем, близких по способу и месту образования, выделение исследуемого звука среди других, определение наличия звука в названии картинок, определение места звука в словах.

В таблице 8 представлены результаты обследования звукового анализа слов.

Таблица 8

Динамика состояния звукового анализа слова

Содержание задания												
Определить количество звуков в словах		Выделить последовательно каждый звук в слове		Определить последний согласный звук в слове		Выделить согласный звук из начала слова		Сравнить слова по звуковому составу (мак, бак)		Закончить слова		
До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	
Владимир М.	2	2	1	2	2	2	2	3	2	3	2	3
Вера К.	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2
Сергей Б.	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2
Павел М.	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2
Оксана К.	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2
Саша Л.	2	3	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2
Кирилл С.	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3

3 балла – выполнил без ошибок;

2 балла – выполнил с небольшим количеством ошибок;

1 балл – выполнил с большим количеством ошибок.

Повысилась результативность выполнения заданий на звуковой анализ и синтез. Так, некоторые дети справились без ошибок с заданиями на определение последнего согласного звука в слове, выделение согласного звука из начала слова, сравнение слов по звуковому составу (мак, бак), дети почти без ошибок могли закончить слова.

Результаты повторного исследования мышления и речи детей показали, что 3 (43%) ребенка набрали по 2 балла, они сделали 5 ошибок, что свидетельствует о среднем уровне развития мышления и речи; 4 (57%) детей набрали 1 балл, т.е. уровень развития мышления и речи у данных детей низкий.

Представим динамику развития мышления и речи на рис. 3.

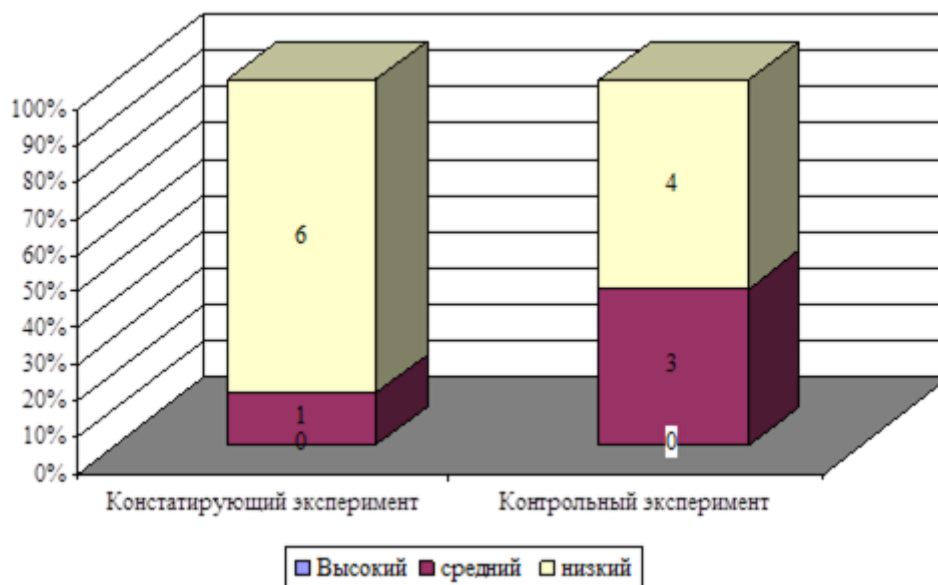


Рис. 3. Динамика уровня развития мышления и речи у умственно отсталых детей

В обследованной группе стало больше детей со средним уровнем развития мышления и речи, уменьшилось число детей с низким уровнем развития мышления и речи.

Результаты повторного обследования способностей умственно отсталых детей делать умозаключения показали следующую динамику (рис. 4).

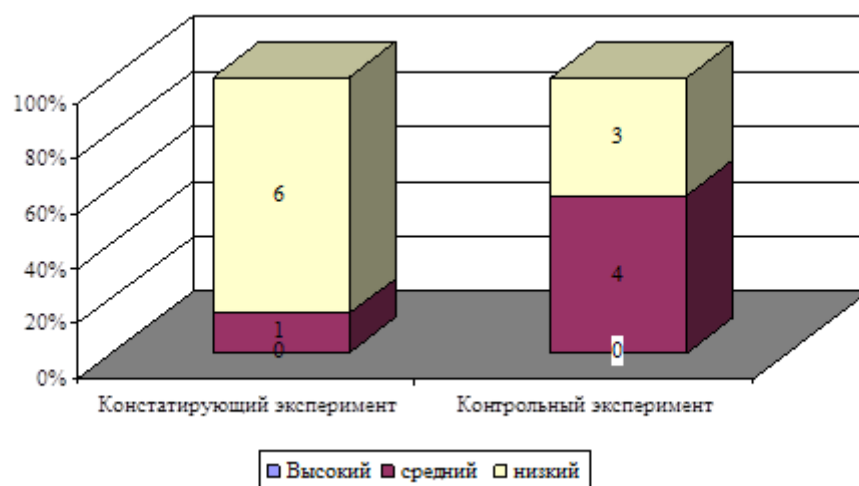


Рис. 4. Динамика уровня развития способности делать умозаключения у умственно отсталых детей

Низкий уровень выявлен только у 3 детей, остальные имеют средний уровень способности делать умозаключения.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного эксперимента представлены на диаграммах (рис. 5-7).

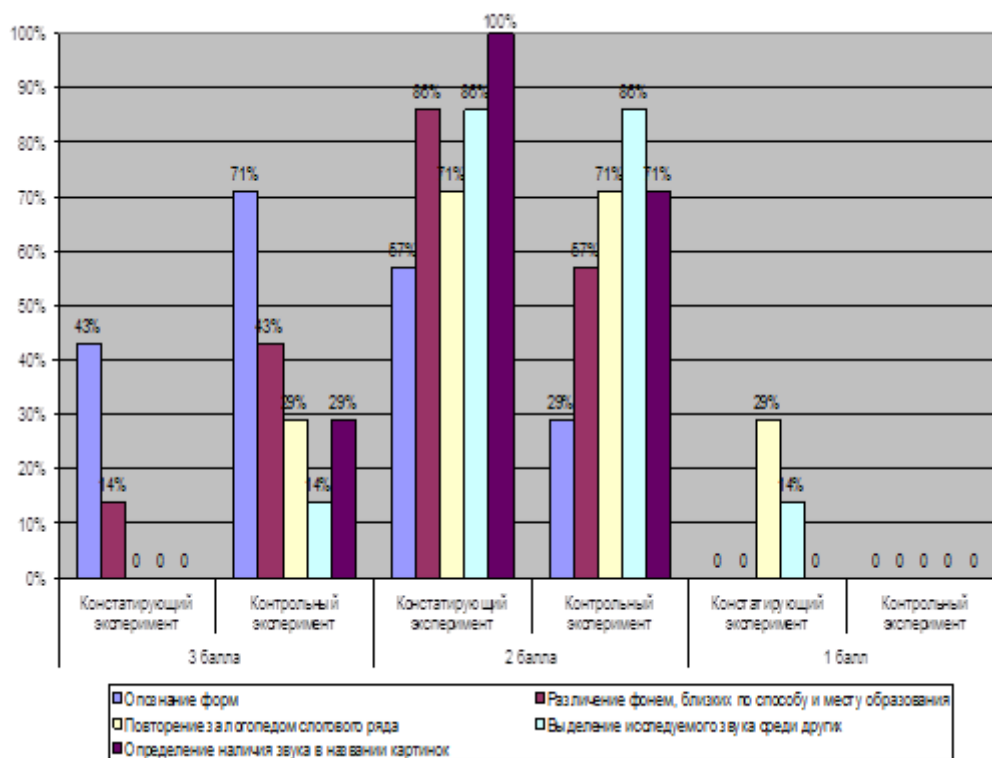


Рис. 5. Сопоставление результатов обследования фонематического слуха на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

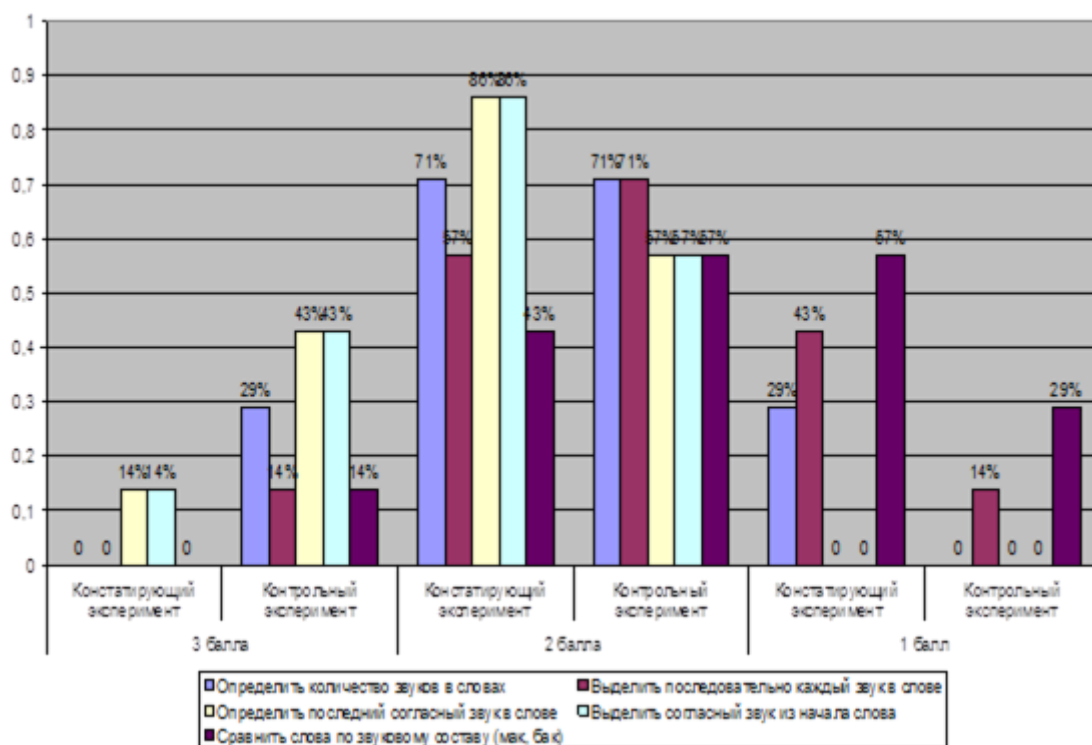


Рис. 6. Сопоставление результатов обследования звукового анализа слов на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

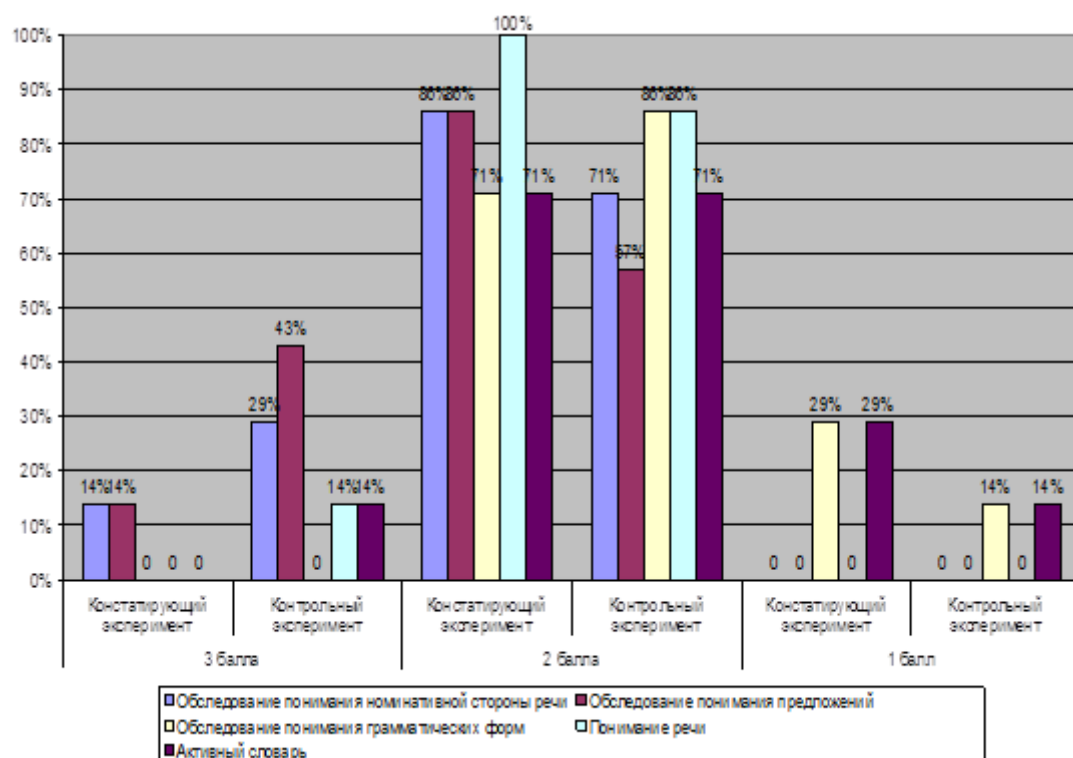


Рис. 7. Сопоставление результатов обследования активного словаря и понимания речи на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

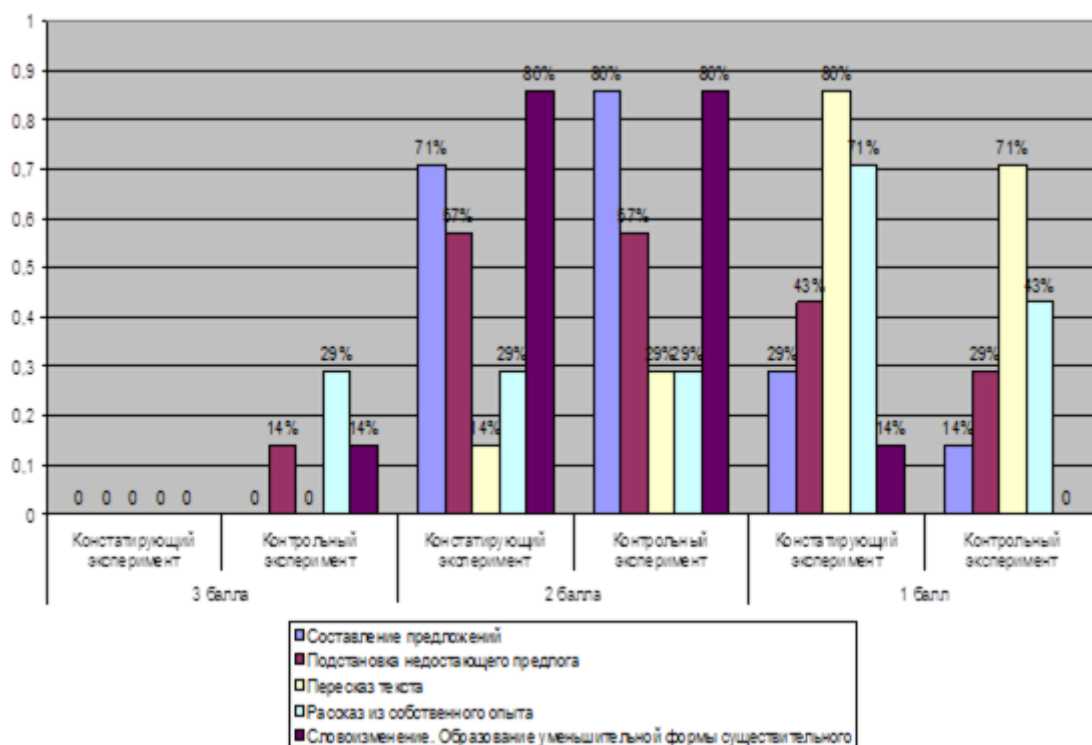


Рис. 8. Сопоставление результатов обследования грамматического строя речи на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

Из диаграмм видно, что по уровню сформированности различных сторон речи на этапе контрольного эксперимента уменьшилось число детей, которые получили за выполнение заданий 1 балл, по всем заданиям стало больше детей, получивших по 2-3 балла, то есть повысился уровень сформированности фонематического слуха, звукового анализа слова, увеличился активный словарь и улучшилось понимание речи и ее грамматический строй.

Результаты контрольного эксперимента показали, что примененный нами в ходе формирующего эксперимента комплексный подход повышает эффективность логопедического воздействия, служит совершенствованием мышления, речевых возможностей умственно отсталых детей и повышает у них уровень готовности к обучению грамоте.

Выводы по 2 главе

Вторая глава посвящена опытно-экспериментальной работе.

Исследование проводилось в группе учащихся 1 класса КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управление образования Костанайской области в количестве 7 человек с легкой степенью умственной отсталости.

В результате исследования мы выявили, что у умственно отсталых детей недостаточно сформирована готовность к обучению грамоте в связи с тем, что у них нарушены операции мышления, не сформирован фонематический анализ, который является одним из основных операций над языком и более высокой степенью развития фонематической системы, а также недостаточно развит словарный запас и грамматический строй речи.

Умственно отсталые дети, как правило, свободно выделяют в словах только первый звук. Вычленение гласного, следующего за согласным, уже вызывает трудности. Особые трудности возникают при последовательном выделении звуков. Чаще всего дети могут определять последовательность звуков лишь в односложных словах без стечения согласных.

Умственно отсталым детям необходима всесторонняя помощь в подготовке к обучению грамоте и развитию высших психических функций. Они нуждаются в расширении кругозора, содержательном общении со взрослыми и сверстниками, обогащении жизненных впечатлений, стимулировании познавательного интереса.

Нами была разработана и реализована программа по подготовке к обучению грамоте младших школьников с умственной отсталостью.

По уровню сформированности различных сторон речи на этапе контрольного эксперимента уменьшилось число детей, которые получили за выполнение заданий 1 балл, по всем заданиям стало больше детей,

получивших по 2-3 балла, то есть повысился уровень сформированности фонематического слуха, звукового анализа слова, увеличился активный словарь и улучшилось понимание речи и ее грамматический строй.

Результаты контрольного эксперимента показали, что примененный нами в ходе формирующего эксперимента комплексный подход повышает эффективность логопедического воздействия, служит совершенствованием мышления, речевых возможностей умственно отсталых детей и повышает у них уровень готовности к обучению грамоте.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По результатам проведенного теоретического исследования можно сделать следующие выводы.

Умственная отсталость - стойкое нарушение познавательной деятельности, вследствие органического поражения коры головного мозга. Данное понятие объединяет многочисленные и разнообразные формы патологии, характеризующиеся недоразвитием когнитивной сферы, высших психических процессов, различающиеся по этиологии, локализации, патогенезу, клиническим проявлениям, времени возникновения и особенностям течения.

Причинами умственной отсталости могут выступать пренатальные, натальные и постнатальные эндо и экзогенные неблагоприятные факторы и воздействия (воспалительные заболевания, интоксикации, ушибы головного мозга, унаследованные генетические аномалии и т.п.). Поэтому, поражение коры головного мозга может иметь место в рамках любого возрастного периода.

Специфика нарушений речи и их коррекция у умственно отсталых детей определяются особенностями высшей нервной деятельности и их психического развития.

У умственно отсталых детей отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи и ее качественное своеобразие, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы.

Необходимость подготовки к обучению грамоте заключается в том, чтобы ребенок: не пропускал буквы, когда будет писать диктанты в школе; умел использовать свой слух, зрение, произношение для выделения опознавательных признаков гласных и согласных звуков, звонких и глухих

согласных звуков, а не только старался запомнить соответствующие буквы; для развития познавательного отношения к речи, уточнения и расширения словарного запаса.

Специфика готовности к обучению грамоте у умственно отсталого ребенка определяется тем, что у него снижена ориентировочная деятельность, активность, нарушена моторика, отмечается низкий уровень мотивированности и потребностей. Наблюдаются недостаточность внимания, слабость смысловых связей, бессистемность имеющихся представлений, нарушение памяти.

Полученные на этапе констатирующего эксперимента результаты показали, что у обследованных детей наблюдается недоразвитие ручной моторики. Выявлена несформированность фонематического восприятия, а также фонематического анализа и синтеза. Словарный запас качественно неполноценный. Недостаточная сформированность семантических полей. Грамматический строй речи нарушен (наблюдаются аграмматизмы). Детям малодоступны операции словоизменения и формообразования слов.

Большинство умственно отсталых детей имеют низкий уровень успешности, у них практически отсутствуют навыки мыслительных операций, что предъявляет особые требования к развитию у них навыков логического мышления в учебной познавательной деятельности.

Уровень развития мышления, состояние речевого развития умственно отсталых детей, уровень сформированности их звукового анализа и синтеза обуславливают направления и методы подготовки к обучению грамоте.

Подготовка к овладению грамотой умственно отсталых детей осуществляется в следующих направлениях:

- I. Развитие фонематических процессов и слухоречевой памяти.
- II. Развитие лексико-грамматической стороны речи.
- III. Развитие связной речи.

IV. Развитие зрительно-пространственных представлений.

Развитие речи сопровождается применением заданий на развитие познавательной деятельности, активности.

В ходе обучения применяются различные формы наглядности, игровые приемы, упражнения в занимательной форме. Эффективным является применение, наряду с другими, игровых приемов.

На этапе контрольного эксперимента повторно выявлялся уровень готовности к обучению грамоте умственно отсталых детей после проведения коррекционной работы. Повысилась результативность выполнения заданий на звуковой анализ и синтез. У детей отмечено улучшение развития ручной моторики. Повысился уровень развития фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза. Увеличился активный словарь. Аграмматизмы в речи наблюдались менее часто. Таким образом, гипотеза подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов [Текст] / А.К. Аксенова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2012. – 230 с.
2. Александрова, Н.А. Некоторые результаты клинического изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст] / Н.А. Александрова // Дефектология. - 2012. - № 6.- С. 36-49.
3. Баряева, Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Пособие для учителя [Текст] / Л.Б. Баряева. - СПб: Изд-во «Союз», 2014. - 219 с.
4. Безрукова, Е.З. Психологическое изучение умственно отсталых школьников [Текст] / Е.З. Безрукова, С.Д. Забрамная - Свердловск, 1974. - 120 с
5. Вайзман, Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей [Текст] / Н.П. Вайзман. - М., 1997. – 150 с.
6. Венгер А.А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения [Текст] / А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард - М.: Просвещение, 1972. – 98 с.
7. Вопросы комплексной диагностики умственной отсталости у детей [Текст] / Под ред. Т.В. Егорова. - Иркутск, 2008. – 180 с.
8. Воронкова, В.В. Подготовка к обучению грамоте умственно отсталых старших дошкольников [Текст] / В.В. Воронкова // Дефектология. - 1997 - № 5 - С.53-62.
9. Выготский, Л.С. Проблема умственной отсталости [Текст] / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. - М.: Педагогика, 1983. - С. 89 -150.

10. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка: сборник трудов [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо-Пресс, 2006. – 220 с.
11. Гаврилушкина, О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст] / О.П. Гаврилушкина. - М., 2005.- 128 с.
12. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первых классов [Текст] / А.Н. Гвоздев. – Саратов, 1981. – 89 с.
13. Горецкий, В.Г. Методическое пособие по обучению грамоте и письму [Текст] / В.Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2011. – 230 с.
14. Граборов, А.Н. Основы олигофренопедагогики [Текст] / А.Н. Граборов. – М.: Классикс Стиль, 2009. – 180 с.
15. Дементьева Н.Ф. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью [Текст] / Н.Ф. Дементьева // Дефектология. - 1994. - № 6. - С. 63-67.
16. Ефименкова. Л.Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 1985.
17. Забрамная, С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения [Текст] / С.Д. Забрамная. - М.: Просвещение, 1988. – 178 с.
18. Забрамная, С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. Пособие для психолого-пед. комис. [Текст] / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2003. – 165 с.
19. Замский, Х.С. Умственно-отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древнейших времен до середины XX века [Текст] / Х.С. Замский. - М.: Образование, 2005. – 89 с.
20. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений [Текст] / А.Г. Зикеев. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 270 с.

21. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость детей и подростков [Текст] / Д.Н. Исаев. – М.: Речь, 2017. – 160 с.
22. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: Пособие для учителя [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стреблева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2019. – 290 с.
23. Катаева, А.Р. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] / А.Р. Катаева, Е.А. Стреблева. - М.: Просвещение, 1988. – 89 с.
24. Каше. Г.А. Логопедическая работа в I классе вспомогательной школы [Текст] / Г.А. Каше. - М., 1957. – 328 с.
25. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда [Текст] / Г.А. Каше. – М.: Просвещение, 1985. – 87 с.
26. Коробейников, И.А. О концептуальных и практических аспектах диагностики и коррекции умственной отсталости [Текст] / И.А. Коробейников // Социальная и клиническая психиатрия. - 1993. - № 1.
27. Кравцов, Г.Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе [Текст] / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – М.: Знание, 1987. – 120 с.
28. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е.Е. Кравцова. - М: Педагогика, 1991.- 320 с.
29. Кузмина, Е.С. Развитие эмоционально-волевой сферы умственно отсталых младших школьников [Текст] / Е.С. Кузмина // Коррекционно развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей. - М., 2007. – 190 с.
30. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2014. – 280 с.
31. Малинович, В.И. К вопросу об обучаемости детей с нарушенным умственным развитием [Текст] / В.И. Малинович // Дефектология. - 1999. - № 3. - С.18-21.

32. Мастюкова, Е.М. Дети с нарушениями умственного развития [Текст] / Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, В.А. Пермякова. - Иркутск, 1992.
33. Михеева, Е.А. Формирование мотивационной готовности к обучению в школе умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Е.А. Михеева // Дефектология. - 1994. - № 5. - С.67-74.
34. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) [Текст] / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Академия, 2018. – 138 с.
35. Орфинская, В.К. Методика работы по подготовке и обучению грамоте анартриков и моторных алаликов [Текст] / В.К. Орфинская // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Т. 256. – М., 1963.
36. Основы логопедической работы с детьми [Текст] / Под ред. Г.В. Чиркиной. – М.: Изд-во «АРКТИ», 2002. – 79 с.
37. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р.Е. Левиной. - М., 1968. – 297 с.
38. Парамонова, Л.Г. Нарушения речи у учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции [Текст] / Л.Г. Парамонова // Обучение во вспомогательной школе. - М.; Л., 1973. – С. 37-69.
39. Певзнер, М.С. Динамика развития детей-олигофренов [Текст] / М.С. Певзнер, В.И. Лубовский. - М., 1993. – 280 с.
40. Петрова, В.Г. Роль речи в становлении мышления умственно отсталых дошкольников [Текст] / В.Г. Петрова // Дефектология. - 1997. - № 3. - С. 52-56.
41. Психология аномального развития детей: Хрестоматия в 2.т. / под ред. Лебединского В.В. и Бардышевой М.К [Текст]. - М.: ЧеРо, 2002. – 189 с.
42. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / Под ред. В.П. Петровой. - Красноярск, 1995. – 160 с.

43. Речь и мышление детей с отклонениями в развитии: сб. науч. тр. [Текст]. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ин-т., 1992. - Вып. 2.
44. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие [Текст] / С.Я. Рубинштейн. - 3-е изд., перераб. и доп.-М.: Просвещение, 1996. – 243 с.
45. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л.Ф. Спирова. - М., 1980. – 180 с.
46. Стребелева, Е.А. Наглядно-действенное мышление у умственно отсталых детей дошкольного возраста [Текст] / Е.А Стребелева // Дефектология. - 2013. - № 1. - С.77-82.
47. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Кн. Для педагога-дефектолога [Текст] / Е.А Стребелева. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2011. – 280 с.
48. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у умственно отсталых дошкольников [Текст] / Е.А Стребелева // Дефектология. - 1994. - № 5. - С.62-66.
49. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О.С. Ушакова. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.
50. Филичева, Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. [Текст] / Т.Б. Филичева - М.: Альфа, 1993. - 210 с.
51. Филичева, Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников // Дети с проблемами в развитии [Текст] / Т.Б. Филичева. – 2004. - №1.
52. Хватцев, М.Е. Логопедия. Работа с дошкольниками [Текст] / М.Е. Хватцев. - СПб. -М., 1996. – 180 с.
53. Шашкина, Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст]. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 120 с.

54. Шibaева, Н.М. Некоторые пути повышения познавательной активности умственно отсталых учащихся на уроках развития речи [Текст] / Н.М. Шibaева // Дефектология. - 2001. - № 6. - С.34-38.

Приложения

Мышление и речь

Существительные в единственном числе	Правильность ответа
книга	
лампа	
ручка	
стол	
окно	
город	
стул	
ухо	
брат	
флаг	
ребенок	

Умозаключения

№	Образец	Задание	Оценка
1.	Огурец: овощ	Гвоздика: сорняк, роса, садик, цветок, земля	
2.	Огород: морковь	Сад, забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка	
3.	Учитель: ученик	Врач: очки, больница, палата, больной, лекарства	
4.	Цветок: ваза	Птица: клюв, чайка, гнездо, перья, хвост	
5.	Перчатка: рука	Сапог: чулки, подошва, кожа, нога, щетка	
6.	Темный: светлый	Мокрый: солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный	
7.	Часы: время	Градусник: стекло, больной, кровать, температура, врач	
8.	Машина: мотор	Лодка: река, маяк, парус, волна, берег	
9.	Стол: скатерть	Пол: мебель, ковер, пыль, доски, гвозди	
10.	Стул: деревянный	Игла: острая, тонкая, блестящая, короткая, стальная	

Задание «Опиши животное».

Цель: формирование умения составлять описательный рассказ по опорным картинкам.

Материал: картинки-схемы для составления описательного рассказа.

Ход выполнения задания. Логопед рассказывает детям, как пользоваться схемами для описания животного (1 картинка «зеркало» - внешний вид; 2 – «человек» - какую пользу приносит человеку; 3 – «кастрюля» - что любит; 4 – «домик» - где живет; 5 – «коляска» - как называются детеныши; 6 – «наушники» - как подает голос). Затем дети самостоятельно составляют описательный рассказ, пользуясь опорной схемой.

Задание «Составим рассказ вместе»

Цель: формирование связного речевого высказывания; развитие логического мышления; развитие умения творчески закончить рассказ с опорой на предметные картинки.

Материал: стилизованные предметные картинки для составления наглядной модели рассказа (лицо мальчика; лыжи; солнце и ручейки; дом; вопросительный знак; самокат; санки; коньки; кораблик; сачок).

Инструкция: «Давайте составим рассказ, используя эти картинки (далее дети с помощью логопеда составляют начало рассказа). Что было дальше? Какое время года наступило? Как Вова догадался об этом? Что он возьмет с собой на улицу? Почему? Что он будет делать на прогулке?»

Ход выполнения задания. Логопед направляет внимание детей на составление начала рассказа с помощью опорных предметных картинок, затем стимулирует их к самостоятельному, творческому придумыванию окончания рассказа. При затруднениях детей логопед помогает им с помощью различных вопросов.