



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

ФАКУЛЬТЕТ инклюзивного и коррекционного образования
КАФЕДРА специальной педагогики, психологии и предметных методик

КОРРЕКЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА
ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

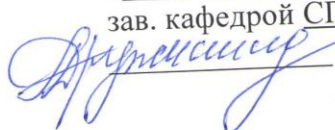
Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Проверка на объем заимствований:
64,59 % авторского текста

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-206/173-2-1
Алабугина Анастасия Владимировна

Работа допущена к защите
« 28 » 06 2017 г.
зав. кафедрой СПиПМ

Научный руководитель:
Сошникова Наталья Григорьевна
к.п.н, доцент

 Л. А. Дружинина /

Челябинск
2017

Оглавление.

Введение	3
1. Глава первая. Теоретический анализ проблемы исследования.	
1.1 Понятие «звукопроизношение» в психолого-педагогической литературе. Развитие звукопроизношения у детей в онтогенезе.....	7
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	19
1.3 Особенности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	29
1.4 Роль дидактической игры в коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	35
Выводы по первой главе.....	43
2. Глава вторая. Экспериментальная работа по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.	
2.1 Методики обследования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	45
2.2 Изучение звукопроизношения у детей экспериментальной группы.....	56
2.3 Содержание работы по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры.....	66
2.4 Анализ результатов экспериментальной работы.....	75
Выводы по второй главе.....	88
Заключение.....	89
Библиографический список.....	93
Приложения.....	99

Введение

Речь является одной из важнейших высших психических функций человека. Все остальные психические функции, такие, как внимание, память, мышление, воображение - опосредованы речью. Она играет огромное влияние на формирование психических процессов ребенка и на его общее развитие. В значительной мере от развития речи зависит развитие мышления. Речь лежит в основе овладения грамотой и обучения всем другим дисциплинам. Она является основным средством общения людей между собой, отражает опыт отдельного человека, уровень его образования и воспитания. Речь играет большую роль в регуляции поведения и деятельности ребенка на всех этапах его развития. Однако развитие речевой функции является чрезвычайно сложным процессом.

Специфика нарушений речи и их коррекция у детей с нарушением интеллекта определяются особенностями высшей нервной деятельности и их психического развития.

У детей с нарушением интеллекта 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.

Нарушения речи у детей с нарушением интеллекта исследовались многими учеными – дефектологами, и большой вклад в разработку проблемы развития детей с нарушением интеллекта внесли Л.С. Выготский, Е. Хватцев, Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Д. И. Орлова, М. А. Савченко, Е. Ф. Соболевич, Е. М. Гопиченко, Р. И. Лалаева, В.Г.Петрова и др.

Согласно проведенным исследованиям, у детей с нарушением интеллекта нарушения произношения встречаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом.

Недостатки фонетического строя речи данной категории детей отмечались дефектологами, работавшими с этой категорией детей в начале XX в. – Г.Я.

Трошиным, а также исследователями, изучавшими их в более поздние годы (Е.М.Хватцев, Г.А.Каше, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, С.С.Ляпидевский, Д.И.Орлова, З.Д.Будаева).

Так, З.Д.Будаевой было отмечено, что недостатки произношения у таких детей встречаются практически в 100 % случаев.

Выбор темы "Коррекция звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры" обусловлен её актуальностью и недостаточной изученностью проблемы, которая требует специального рассмотрения в научном и методическом аспектах.

На основании изучения актуальности темы была выявлена и сформулирована проблема исследования, которая заключается в поиске и выборе путей коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

В качестве **методологической основы** исследования были изучены и использованы труды современных ученых в области психологии и специального образования детей с нарушением интеллекта – М.С.Певзнер, В.Г.Петровой, С.Я.Рубинштейн и т.д.

В основу работы положены научные концепции Л.С. Выготского, а именно учение о системном строении любого дефекта, согласно которому любой дефект характеризуется сложной иерархией первичных нарушений, обусловлены органическим поражением мозга или функциональной незрелостью его структур; вторичных нарушений, обусловленных тем, что ребенок развивается на дефектной основе; третичных нарушений (отклонений в личностном развитии) и сохранных функций. В связи с вышеизложенным вся коррекционная работа с детьми, имеющими недостатки в развитии, строится с опорой на сохранные функции, т. е. при коррекции нарушений используется принцип «обходного пути».

Кроме того, исследование проводилось, опираясь на концепцию о закономерностях психического развития. Так, рассматривался принцип

неравномерности психического развития, учитывались сензитивные периоды для формирования определенных психических функций.

При обследовании особенностей звукопроизношения и проведения коррекционной работы у детей с нарушением умственного развития учитывались принципы концепции о ведущей роли обучения в развитии, согласно которой обучение должно вести за собой развитие. В связи с этим следует определять «зону актуального развития» ребенка, т. е. его возможности, которые могут быть реализованы в самостоятельной деятельности, и «зону ближайшего развития» ребенка, т. е. его потенциальные возможности, которые могут быть реализованы в сотрудничестве со взрослым. При работе с такими детьми важно охарактеризовать обучаемость ребенка, выявить его способность к усвоению знаний, раскрыть потенциальные возможности ребенка и выстроить программу работы.

Объект исследования: коррекция звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Предмет исследования: дидактическая игра как средство коррекции звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Цель исследования: теоретически изучить и практически оценить эффективность работы по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме коррекции звукопроизношения у детей с нарушением интеллекта;
- 2) изучить специфику звукопроизношения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта;

3) разработать содержание работы по коррекции звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры и оценить ее эффективность.

Гипотеза исследования:

Логопедическая работа по коррекции звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта будет значительно эффективнее, если:

- будет учитываться специфика структуры дефекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта;
- будут учитываться особенности развития звукопроизношения у данной категории детей;
- будут определены критерии и уровни развития звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта;
- будут использованы специально подобранные дидактические игры.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, анализ документации, наблюдение, констатирующий и формирующий эксперимент, количественная и качественная обработка данных.

Описание структуры работы: диссертационная работа состоит из двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка и приложения.

1. Глава первая. Теоретический анализ проблемы исследования.

1.1 Понятие «звукопроизношение» в психолого-педагогической литературе.

Развитие звукопроизношения у детей в онтогенезе.

Самыми распространенными недостатками речи у детей являются различные виды нарушения звукопроизношения: неумение произносить тот или иной звук, замена одного звука другим, искажения имеющегося звука.

Г.А.Каше рассматривался термин «нарушение звукопроизношения» как изменение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [27].

М.В.Фомичевой выделены в качестве основных компонентов звуковой культуры речи ее произносительная сторона - интонация (ритмико-мелодико-интонационный компонент) и система фонем (звуки речи).

Под интонацией рассматривается совокупность звуковых средств языка, фонетически организующих речь, устанавливающих смысловые отношения между частями фразы, придающих фразовой речи повествовательное, вопросительное или повелительное значение. С помощью интонации говорящий может выражать различные чувства. На письме интонация выражается посредством использования знаков препинания [67].

Интонация состоит из следующих элементов: темпа, ритма, мелодики, тембра речи и логического ударения. Темп речи – это скорость её произнесения, ритм – это равномерное чередование ударных и безударных слогов, которые различаются по силе голоса. Различают ускоренный или замедленный темп речи. При ускоренном темпе речь менее отчетливая и внятная, при замедленном – не выразительная. Под мелодикой понимается повышение и понижение голоса для выражения утвердительной, вопросительной или восклицательной интонации. Эмоциональную окрашенность с выражением удивления, радости или грусти придает фразе тембральная окраска голоса. С помощью логического ударения можно выделить слова во фразе и придать им особый смысл [67].

Особая роль при формировании у детей ритмико-мелодико-интонационной основы речи отводится развитию речевого слуха, то есть восприятию соответствующего темпа, ритма речи, силы, высоты и тона голоса, а также развитию речевого дыхания – целенаправленного, длительного выдоха.

Звуки приобретают значение и смысл только в структуре слова. С помощью них слова отличаются друг от друга по составу и по смыслу [67].

Все звуки речи различаются по артикуляторным и акустическим признакам.

Речевые звуки образуются в результате согласованной работы трёх отделов периферического речевого аппарата:

- энергетического (дыхательного), в состав которого входят лёгкие, бронхи, диафрагма и трахея;
- генераторного (голособразующего), в состав которого входят гортань с голосовыми связками;
- резонаторного (артикуляционного), в состав которого входят полости глотки, носоглотки и др.

Необходимо отметить, что вся деятельность периферического речевого аппарата регулируется действиями со стороны центральной нервной системы [67].

Процесс формирования речевой деятельности проходит длительный и сложный путь развития.

Речевая функция, как и остальные высшие психические функции, не является врожденной, развивается прижизненно, в процессе онтогенеза - индивидуального развития организма от момента его зарождения до конца жизни [65].

Таким образом, знание закономерностей развития звукопроизводительной стороны речи, а также ее ритмико-мелодико-интонационной основы, необходимо для правильной диагностики нарушений звукопроизношения, а

также для правильного и адекватного построения коррекционно-воспитательной работы по преодолению речевых патологий [65].

Уже в утробе матери у ребенка имеется потребность слышать речь. Ребенок прислушивается к интонациям человеческой речи, мимически реагирует на нее, особенно необходима ему интонация любви. Переход от молчания к речи осуществляется не одновременно [4].

Исследователями выделяется разное количество этапов в становлении речи детей.

Так, профессором Р.Е. Левиной, были выделены пять этапов, которые проходит ребенок в овладении речью.

Первый этап (дофонематический) – полное отсутствие у ребенка дифференциации звуков, понимания речи и собственной активной речи.

Второй этап характеризуется возможностью различения наиболее далеких между собой фонем и отсутствием дифференциации близких фонем. Ребенок допускает ошибки при произношении звуков, искажает их, а также не различает правильного и неправильного произношения окружающих, не замечает ошибок в своём произношении. Так, дети на данном этапе развития одинаково реагируют как на правильно произносимые слова, так и на искажённые слова, которые окружающие произносят, подражая неправильному произношению ребенка.

Заметные сдвиги проявляются на третьем этапе развития. Ребенок начинает различать звуки по их фонематическим признакам, различает правильное и неправильное произношение, в произношении ещё допускает ошибки и искажения, однако на этом этапе начинают появляться промежуточные звуки между звуками, произносимыми ребенком и окружающими [7].

Четвертый этап характеризуется преобладанием новых образов восприятия звуков. Активная речь ребенка достигает высокой степени правильности звукопроизношения.

Процесс фонематического развития и восприятия завершается на пятом этапе. Ребенок достаточно точно дифференцирует звуки и отдельные слова и говорит правильно.

Р.Е.Левиной было выделено главное условие правильного развития речи ребенка – способность различать в своей речи и в речи окружающих звуковой состав слова. Кроме того, условиями назывались уровень развития фонематического восприятия и произносительной стороны речи.

Солидарен с Р.Е. Левиной был и исследователь детской речи А.Н. Гвоздев, который писал, что «общий ход усвоения звуковой речи определяется совместным действием слуховой и моторной сфер» [7].

Слуховая сфера, при этом, является ведущей, поскольку благодаря раннему развитию слуха ребенок впервые на слух учится различать разнообразные фонематические элементы, их точные слуховые представления и становятся регулятором для выработки их в его собственном произношении. Но для появления фонематических элементов в самостоятельной речи ребенка необходимы и артикуляционные навыки, которые вырабатываются позднее.

Таким образом, у нормально развивающегося ребенка специфический слух на восприятие звуков речи (фонематический слух) развивается значительно раньше и развивается интенсивнее, чем способность артикулировать. При этом речедвигательная способность играет не менее важную роль [7].

А. Н. Леонтьевым были установлены четыре этапа становления речевой функции у детей: подготовительный (до одного года), преддошкольный (от года до 3 лет), дошкольный (до 7 лет) и школьный этапы.

Так, во время подготовительного этапа происходит подготовка к овладению речью. С момента рождения у ребенка появляются рефлекторные голосовые реакции: крик и плач. Крики как целостная реакция выражают дискомфортные функциональные состояния. Начиная с третьего месяца по характеру крика мать может определить состояние своего ребенка: мокрый, голодный, болит живот. Поэтому принято подразделять крики детей на три

вида: крики «боли», крики «удовольствия» и крики «голода». Эти определения криков чисто условны [5].

Крик и плач еще очень далеки от звуков человеческой речи. Однако и крик, и плач способствуют развитию тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного.

На 3-4 месяце жизни ребенка появляется гуление (нерасчлененные звуковые комплексы) [50]. Гуление проявляется в произвольном воспроизведении нараспев гласных звуков. В гулении преобладают гласные звуки, которые имеют звучания, напоминающие А и У. Наряду с этим у него имеются попутно возникающие призвуки, сходные с мягким «г», похожим на «х». Дети гулят независимо от того, находятся они в речевой среде, т.е. слышат ли они человеческую речь, или нет, поскольку это врожденный рефлекс [4]. Таким образом, можно говорить о гулении как о явлении биологическом, а не социальном.

А.Н. Гвоздев характеризовал гуление в отличие от криков, как «согласные, возникающие на фоне скользящего гласного и фонетически мало определенные с точки зрения их места образования». Составляющие компоненты гуления имеют гортанно-глоточно-заднеязычное происхождение и состоят из согласных-подобных и гласных-подобных звуков [5]. Гласно-подобные звуки гуления ближе всего по звучанию к нейтральному «е», но бывают отклонения в сторону гласных верхнего подъема «ы» или «и». Среди согласных-подобных преобладают заднеязычные звуки, встречаются носовые звуки, реже «огублённые» звуки. В период гуления наблюдаются хрюкающие и всхрапывающие звуки, которые обусловлены дрожанием мягкого нёба. Язычные звуки практически отсутствуют [5].

По окончании периода гуления, примерно в полгода ребенок начинает опознавать тембры ударных гласных звуков и еще пока бессознательно различает сочетания согласных и гласных звуков, или иными словами начинает различать эмоциональные значения тембральной окраски голоса.

Приблизительно в пять-шесть месяцев гуление перерастает в лепет. Звуки лепета по сравнению с гулением более ясные и отчетливые [65].

Лепет – это первые попытки подражания речи людей, реализуемые с участием коры головного мозга. Ребенок произносит разные слоги, т.е. речевые отрезки, состоящие не только из гласных, но и согласных. Произносимые ребенком слоги организованы в ритмические группы. Вначале лепетные интонации ребенка просты по артикуляции и модуляции (изменению частоты тона), а затем усложняются [4].

Во время лепетной речи язык ребенка двигается во всевозможных направлениях и принимает любые, самые замысловатые позы. Кроме того, слоги лепетной речи объединены в разные ритмические группы. Все это является подготовкой речевого механизма к будущим сложным речевым актам [5].

Р. Якобсон отмечал, что лепет начинается с неопределенных звуков, которые еще не являются ни согласными, ни гласными, или же являются и теми и другими звуками одновременно. Обычно лепетные отрезки произносятся ребенком эхоталитически, используется механизм обратной тактильно-кинестетической связи. Ребенок как бы копирует слуховые образы окружающих и начинает воспроизводить похожие на его собственные звуки слуховые раздражения [5].

С 6 месяцев ребенок, подражая может произносить отдельные слоги (такие, например, как ма-ма, ба-ба и др.).

В этом возрасте, подражая, ребенок перенимает постепенно все элементы звучащей речи: фонемы, тон, темп, ритм, мелодику, интонацию. В период семи – девяти месяцев ребенок начинает повторять за взрослыми все более разнообразные звуковые сочетания.

Гуление и лепет постепенно угасают, поскольку не несут никакой социальной значимости. При этом необходимо отметить, что и гуление, и лепет играют важную роль в формировании речевой функции, поскольку

способствуют развитию слухового восприятия и моторики артикуляционного аппарата ребенка [50].

В возрасте 10-11 месяцев начинает вырабатываться социальная функция речи, она становится средством общения и коммуникации, ребенок начинает понимать обращенную к нему речь и начинает пользоваться ей для общения с окружающими.

Так, Н.Х. Швачкиным была установлена следующая последовательность развития процесса понимания речи: различение в потоке воспринимаемой речи гласных звуков, различение шумных и сонорных согласных звуков, различение на слух твердых мягких согласных, далее взрывных – щелевых звуков, затем глухих – звонких и шипящих – свистящих согласных звуков [50].

К концу первого года жизни ребенка появляются первые слова.

С появлением у ребенка первых слов заканчивается подготовительный этап и начинается второй (преддошкольный) этап становления активной речи. На этом этапе у ребенка проявляется повышенное внимание к артикуляции окружающих его взрослых, он очень много и с удовольствием повторяет за взрослыми [65].

В данный период ребенок может путать звуки, переставлять их местами, искажать или опускать их в речи. Также, этот период характеризуется увеличением пассивного словаря и появлением слов в собственной речи. Ребенок учится различать слова по звучанию, соотносить звучание с конкретным предметом или его качеством. Такое усвоение значений слов связано с определенным уровнем развития слухоречевого, двигательного, зрительного анализаторов.

В игровых ситуациях ребенок 1,5-2 лет подражает социально-ролевому поведению взрослого. На расстоянии кажется, что ребенок разговаривает, хотя на самом деле он лишь воспроизводит характерные для эмоциональной речи взрослого, расчлененной на синтагмы (Академик Л.В. Щерба определял синтагму как «кратчайший отрезок речи, который мы можем выделять,

несколько ее не нарушая, и который в данном контексте и в данной ситуации соответствует единому понятию», синтагма – «отрезок речи», выражающий те понятия, которые возникают в данной конкретной ситуации, и существуют только в данном акте мысли), подъемы и спуски мелодической кривой [5].

В период второго и третьего года жизни у ребенка происходит значительное накопление активного словаря. Так, к 1 г. 6 мес. - 10 -15 слов; к концу 2-го года - 300 слов; к концу 3-го года - около 1000 слов [65].

Значения слов становятся все более определенными.

В этот период начинается формирование грамматического строя речи. Как правило, к двум годам детям доступны употребления форм единственного и множественного числа имени существительного, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания. В норме примерно к 3 годам у детей формируются все основные грамматические категории.

Однако нужно отметить что в данный период ребенку более доступно понимание речи, чем ее произношение.

Третий (дошкольный) этап развития характеризуется еще неправильным звукопроизношением у большинства детей. Выделяются дефекты произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков, а также дефекты палатализации (смягчения), озвончения парных глухих – звонких согласных и йотации.

При этом, на протяжении всего дошкольного периода у детей совершенствуется навык слухового контроля за собственным произношением, вырабатывается умение самостоятельно исправлять неточности в произношении, формируется фонематический слух [65].

Период характеризуется увеличением словарного запаса. Так, активный словарь ребенка к четырем – шести годам может достигать трёх тысяч и более слов. Ещё больше уточняется и осознаются значения слов. При этом, достаточно часто слова используют не по назначению, поскольку путают их смысл со смыслом других слов. Такое явление говорит о развитии у ребенка

«чувстве языка», что очень важно для накопления опыта речевого общения и словотворчества [65].

Дети дошкольного возраста чаще используют в речи как простые, так и сложные предложения, чаще используют простое распространенное предложение (например, «Я вырасту и стану доктором»). Активно развивается грамматический строй речи, дети овладевают связной речью, усложняется содержание речи, в связи с чем усложняются структуры предложений.

Детям пятилетнего возраста становится доступным использование в речи сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. В беседе с окружающими ребенок в своей речи использует большое количество предложений, может пересказать сказку или рассказ, причем такой пересказ достигает пятидесяти предложений. Таким образом, можно говорить об овладении в этом возрасте монологической речью.

Также в этот период в значительной степени развивается фонематическое восприятие: ребенок не только отличает речевые звуки от неречевых, но и начинает дифференцировать гласные и согласные звуки, далее — мягкие и твердые согласные, позднее сонорные, шипящие и свистящие звуки.

В этот же период, как правило, формируется правильное звукопроизношение [65].

Так, по наблюдениям многочисленных исследований, к концу дошкольного возраста, дети четко и правильно произносят все звуки родного языка, овладевают достаточно объёмным запасом активного словаря и практически полностью овладевают грамматическим строем речи.

В зависимости от факторов риска причины нарушения звукопроизношения у дошкольников можно разделить на две группы: биологические и социальные.

К биологическим причинам можно отнести врожденные или приобретенные дефекты костного и мышечного строения периферического речевого аппарата:

- 1) недостатки строения челюстно-зубной системы:
 - а) дефекты в строении зубного ряда, такие как отсутствие передних зубов, редкие передние зубы и т.д.;
 - б) дефекты в строении челюстей: прогнатия (верхняя челюсть резко выдвинута вперед), прогения (нижняя челюсть резко выдвинута вперед), передний открытый прикус, боковой или двусторонний прикус, укороченная уздечка языка;
- 2) патологические изменения величины и формы языка, такие как слишком маленький или слишком большой язык;
- 3) неправильное строение твердого и мягкого нёба (узкое, высокое, плоское, укороченное);
- 4) нетипичное строение губ и слабость мышечной мускулатуры, а именно толстые, массивные или малоподвижные губы;
- 5) недостаточная подвижность органов периферического артикуляционного аппарата: языка, губ, нижней челюсти [68].

При этом необходимо отметить, что не всегда при наличии врожденных или приобретенных дефектов костного и мышечного строения периферического речевого аппарата может быть нарушено звукопроизношение. Необходимо учитывать компенсаторные возможности организма, которые, как правило, сугубо индивидуальны, а следовательно и наличие бездефектного звукопроизношения [68].

В качестве социальных причин нарушений звукопроизношения рассматривается неправильное воспитание речи ребенка в условиях семьи. Зачастую взрослые, подражая речи ребенка, умиляясь его забавному лепету, «сюсюкают» с малышом, что серьезно задерживает развитие правильного звукопроизношения [20].

Известно, что дети очень любят подражать окружающим. Так, нарушение звукопроизношения может возникнуть у ребенка и по этой причине.

Особенно вредными в этом плане может являться постоянное общение с малолетними детьми, у которых ещё не сформировано правильное

звукопроизношение, подражание искаженному звукопроизношению окружающих взрослых, постоянное общение с людьми, речь которых неясная, нечеткая, косноязычная, торопливая, отличающаяся диалектными оборотами.

Негативно на развитии правильного звукопроизношения у детей сказывается двуязычие при воспитании в билингвальной семье. При одновременном овладении двумя языками, происходит явление интерференции – наложение или смешение фонетических признаков двух лингвистических систем [62].

В качестве причины нарушения звукопроизношения у детей необходимо рассмотреть педагогическую запущенность - когда взрослые не уделяют должного внимания речи ребенка, не обращают внимание ребенка на его ошибки в произношении, сами не являются образцом четкого и правильного произношения. Такое «равнодушие» может тормозить нормальное развитие звукопроизносительных навыков ребенка [64].

Как уже рассматривалось ранее, нарушение звукопроизношения у детей могут быть вызваны недоразвитием фонематического слуха. В данном случае у ребенка наблюдаются затруднения в различении (дифференциации) звуков, различающихся между собой тонкими акустическими признаками - звонких и глухих согласных, мягких и твердых, свистящих и шипящих и т.д. [20].

Кроме того, нарушение звукопроизношения может быть вызвано снижением физического слуха. По причине снижения слуха возникает до 10% случаев нарушений нормального звукопроизношения. Чаще всего при этом наблюдается затруднение в различении (дифференциации) шипящих и свистящих звуков, звонких и глухих согласных [35].

Таким образом, для того, чтобы изучить характер нарушения звукопроизношения, определить его специфику, зону ближайшего развития ребенка, правильно выбрать направления коррекционного воздействия, необходимо выявить причину дефектного произношения.

Рассмотрев закономерности и условия развития звукопроизношения у детей при нормальном развитии, необходимо отметить, что успешное овладение ребенком фонетической системой языка требует большой работы по развитию речедвигательного и речеслухового анализаторов. Необходимо уделять большое внимание развитию фонематического слуха ребенка, т. е. способность различать и воспроизводить все звуки речи, соотнося их с фонетической системой данного языка; выработать хорошую дикцию, т. е. подвижность и дифференцированность движений органов артикуляционного аппарата, обеспечивающих четкое, ясное произношение каждого звука в отдельности, а также слов и фраз в целом. Кроме того, важно развивать речевое дыхание - умение производить короткий вдох и продолжительный ротовой выдох, обеспечивающий длительное и звучное произношение звуков речи, а также плавность и слитность произношения.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

По статистике, более 2% детей от общей детской популяции объединяет наличие органического повреждения мозга, имеющего диффузный, т.е. широко распространенный характер, к которым можно отнести понятие «умственно отсталый ребенок», принятое в отечественной и в зарубежной дефектологии [43].

Большой вклад в разработку проблемы психического развития ребенка с нарушением интеллектуального развития, а также исследование психологических особенностей данной категории детей внес выдающийся советский ученый, психолог, дефектолог Л.С. Выготский, которым оставлено большое теоретическое наследие в области специальной психологии и может по праву считаться основателем советской олигофренопсихологии. Вопросы развития познавательной деятельности и личностной, эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей активно изучались такими исследователями, как И. М. Соловьевым, Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Б. И. Пинским и другими.

Умственно отсталым называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного) [48].

Говорить о факте умственной отсталости у ребенка возможно лишь при сочетании всех вышеуказанных признаков.

Во первых, причиной умственной отсталости является поражение головного мозга ребенка (недоразвитие плода в период перинатального развития, инфекционные болезни, травмы и т. д.). Так, при олигофрении имеет место тяжелое, тотальное органическое поражение головного мозга (наследуемое или приобретенное). Во вторых, хотя у умственно отсталых детей нарушена не только познавательная деятельность, но и многие иные стороны психического развития (например, эмоционально-волевая сфера), главной особенностью таких детей, является нарушение их познавательной

деятельности. И в третьих, важно подчеркнуть, что при определении понятия «умственная отсталость» речь идет не о кратковременной задержке темпа психического развития, а о довольно длительном его нарушении.

Так, умственная отсталость рассматривается не как частный, а как общий дефект психики. Причины её многообразны. Психиатром Г. Е. Сухаревой по этиологии умственной отсталости были выделены три группы факторов.

К первой группе отнесены наследственные заболевания родителей, неполноценность их генеративных клеток, патология эмбриогенеза.

Ко второй группе отнесены патологии перинатального развития плода, такие как различного рода инфекции, интоксикации, травмы.

К третьей группе относятся осложнения в натальном периоде (различного рода родовые травмы и посткатальные поражения центральной нервной системы).

Так, глубина дефекта психики ребенка во многом зависит от периода поражения центральной нервной системы, характера перенесенного заболевания, а также обширности и глубины патологического процесса [6].

Необходимо отметить, что понятие "умственная отсталость" шире таких понятий, как "олигофрения", "интеллектуальная недостаточность», возникающая в более поздний период (после двух-трех лет) в результате перенесенных травм, инфекционных заболеваний на первых годах жизни (менингитов, энцефалитов), а также понятия "деменция" [6].

В подавляющем большинстве случаев умственная отсталость возникает вследствие патологий в перинатальном периоде, травм во натальном периоде, инфекционных болезней в раннем детстве, протекавших тяжело или без оказания своевременной медицинской помощи [29].

Понятие «умственная отсталость» не определяет конкретного заболевания, а лишь то, каковы возможности данного ребенка в отношении усвоения знаний.

Рассмотрим такие понятия как «олигофрения» и «деменция».

Под олигофренией понимается стойкое недоразвитие сложных форм психической деятельности, возникающее в результате повреждения зародыша, либо вследствие поражения центральной нервной системы на различных этапах внутриутробного развития плода, либо в самом раннем периоде жизни ребенка.

Олигофрения, как правило, носит наследственный, врожденный или приобретенный характер. Для олигофрении характерны такие особенности, как раннее поражение центральной нервной системы и отсутствие прогресса болезненного процесса в центральной нервной системе.

По степени выраженности интеллектуального дефекта олигофрения делится на 3 группы: 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 [6].

Дебильность - легкая степень олигофрении (IQ = 50-70). У детей с данной формой олигофрении сохраняется наглядно - образный характер мышления и практически не формируется словесно-логическое мышление. При дебильности всегда отмечается слабость самообладания, неспособность подавлять свои влечения, неспособность обдумывать свои поступки, в поведении отмечается импульсивность, склонность к повышенной внушаемости. Таким образом проявляется незрелость личности таких людей. Дебилами с большим трудом понимается смысл прочитанного текста. Речь их косноязычна и содержит множество аграмматизмов. Словесные определения воспринимаются ими медленно. Отставания в психическом развитии отчетливо видны уже на ранних этапах. Однако, с годами отставание становится всё менее выраженным и заметно не так явно. Отметим, что у дебилов хорошо развиты механическая память и подражательность, они способны к обучению. Как правило, они овладевают трудовыми профессиями и вследствие чего социализируются. [19].

Имбецильность - средняя степень олигофрении (IQ = 20-50). При данной олигофрении с большой задержкой происходит развитие статических и двигательных функций. Такие дети осваивают навыки самообслуживания, самостоятельно принимают пищу, могут следить за опрятностью своего внешнего вида. При этом они крайне несамостоятельны. Их эмоции однообразные и однотипные, отмечается тугоподвижность и инертность психических процессов. Имбецилы крайне обидчивы, выражают стеснение в отношении своих недостатков. Поскольку они не обладают инициативой и самостоятельностью, то нуждаются в постоянной опеке и контроле, легко теряются в непривычных условиях, полностью неспособны к отвлечению от определенной ситуации. При данной форме олигофрении отмечается косноязычность и множество аграмматизмов в речи, усечённый словарный запас, они способны общаться, произнося простые фразы. Такие дети испытывают затруднения при запоминании звуков, сходных по написанию или звучанию. Они могут овладеть порядковым счетом, знать буквы. При этом имбецилы обладают хорошей механической памятью и могут усваивать элементарные знания, которые, правда, не могут применять в какой то конкретной ситуации, а используют как штампы. Дети и подростки с имбецильностью легкой и средней степени (IQ = 35-50) способны овладеть несложными видами физического труда (уборка помещений, мытье посуды, картонажные работы, сматывание ниток и т.д.). При тяжелой степени имбецильности (IQ = 20-34), обучение даже простым видам физического труда, как правило, не возможно [19].

Идиотия рассматривается как самая тяжёлая степень олигофрении (IQ < 20). При данной форме олигофрении практически полностью отсутствуют мышление и речь. Такие дети нуждаются в постоянном уходе, у них практически полностью отсутствует произвольное внимание, а реакция на внешние раздражители может быть неадекватной либо также просто отсутствовать. Эмоциональная составляющая крайне обеднена и примитивна, могут выражать только удовольствие или неудовольствие. Эмоции могут

выражать только с помощью крика или движений. У них часто могут возникать приступы злости, ярости и агрессии, причем как в отношении посторонних, так и в отношении самих себя, порой они не могут отличить родных от посторонних. Кроме того, развитие страдающих идиотией, усугубляется грубыми дефектами и в физическом развитии. Часто такие дети не могут жевать твердую пищу, предпочитают употреблять пищу только в жидком или протертом виде, навыки самообслуживания практически не формируются [19].

С 90-х гг. XX в. в России стали пользоваться международной классификацией умственно отсталых, на основании которой детей разделяют на 4 группы: с легкой, умеренной, тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости. Зарубежные психологи основываются на определении интеллектуального коэффициента ребенка (IQ). По их данным, при легкой умственной отсталости IQ равен 70, при умеренной — находится в диапазоне от 70 до 50, при тяжелой — в диапазоне от 50 до 25, при глубокой — от 25 до 0.

К умственной отсталости относят и деменцию. Под деменцией понимается стойкое ослабление познавательной деятельности, снижение критики, памяти, упрощение эмоций. При деменции наблюдается медленное прогрессирование таких болезненных процессов, как эпилепсия, гидроцефалия, ревматические заболевания центральной нервной системы.

У этой группы детей, как правило, нет грубого органического поражения центральной нервной системы. В основном у них наблюдаются функционально-динамические нарушения центральной нервной системы. У этих детей первично сохранен интеллект. Отсутствует диспластичность в строении черепа, скелета. Сенсомоторная сфера не нарушена грубо. Отставание в психическом развитии может быть преодолено при своевременном оказании медико-педагогической помощи [6].

Рассматривая психолого-педагогическую характеристику детей с нарушением интеллекта, можно выделить следующие аспекты.

Психическое развитие таких детей происходит на неполноценной, дефектной основе.

М.С.Певзнер был выделен основной дефект, наблюдаемый при олигофрении - это трудность обобщения или, по-другому, слабость регулирующей роли речи.

Г.Е. Сухаревой выделены следующие основные дефекты: 1) дефицит любознательности, потребности в новых впечатлениях, дефицит познавательных интересов; 2) плохая обучаемость, замедленное, затрудненное восприятие всего нового.

По мере того как ребенок растет, присоединяется бедность кругозора, поверхностность мышления, представления его бедны, малы, наблюдается слабость обобщения, незрелость эмоциональной сферы.

Л.С.Выготским и Ж.И.Шиф в качестве первичного дефекта умственной отсталости выделялась недостаточность замыкательной функции коры больших полушарий головного мозга, инертность, тугоподвижность основных нервных процессов (возбуждения, торможения), а также слабость ориентировочного дефекта. Слабость ориентировочной деятельности лежит в основе пониженной активности ребенка и потребности в новых ощущениях, отсутствии интереса к окружающему миру.

Вторичным дефектом, по мнению этих исследователей, является недоразвитие высших психических функций [7].

Если ребенок попадает в условия неадекватного воспитания, обучения, то возникают условия для отклонений третичного уровня. Подобные нарушения связаны с проявлениями в эмоционально-волевой сфере, поведении ребенка. Наиболее поддающимися коррекционному воздействию, по мнению Л.С. Выготского, являются вторичные и третичные отклонения [19].

В дошкольный период у ребенка в норме происходят большие изменения во всем психическом развитии. Значительно усиливается его познавательная активность: развивается восприятие, наглядное мышление, появляются

зачатки логического мышления, происходит становление смысловой памяти, произвольного внимания. Значительно возрастает роль речи: в познании окружающего мира, в общении, в разных видах детской деятельности. У дошкольников появляются возможности выполнения действий по словесной инструкции, усвоения знаний на основе объяснений, но с опорой на четкие наглядные представления.

Происходит интенсивное развитие личности ребенка. Начинается формирование воли. К концу дошкольного возраста у нормально развивающихся детей появляется готовность к школьному обучению [14].

У детей с нарушением интеллекта дошкольный возраст оказывается лишь началом развития перцептивного действия. Перцептивная ориентировка возникает у них на основе усвоения отдельных эталонов, которому способствует усвоение слов, обозначающих свойства и отношения. В ряде случаев выбор по слову оказывается у детей с нарушенным интеллектом лучше, чем выбор по образцу, так как слово для них выделяет подлежащее восприятию свойство [14].

Развитие восприятия детей с нарушенным интеллектом имеет значительные отличия от развития детей с нормальным интеллектом. Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, дети не могут осуществить выбор из большого количества элементов, затрудняются при различении близких свойств, не могут учитывать эти свойства в действиях с дидактическими игрушками. Без специального обучения не могут обобщать по выделенным признакам, умение выстроить по определенному признаку ряд предметов, найти место предмета в этом ряду. У умственно отсталых детей практически отсутствует ориентировочно-исследовательская деятельность. Так, если ребенок осуществляет выбор по образцу, он не использует поисковые способы. Если в его действиях встречаются затруднения, ошибки, он не может их исправить, так как не использует пробы и практическую ориентировку. Развитие восприятия у этих детей происходит неравномерно, усвоенные эталоны оказываются

нестойкими, отсутствует перенос освоенного способа действия с одной ситуации на другую. Таким детям сложно взаимоотносить восприятие свойства, знание его названия, возможность действовать с учетом данного свойства и возможность производить на его основе простейшие обобщения. Дети-олигофрены отличаются от своих нормально развивающихся сверстников особенностями представлений, ориентировки в окружающем мире. У нормального ребенка к началу школьного обучения круг представлений об окружающем все больше расширяется, он способен воспринимать более сложную информацию, устанавливать соответственно своему возрасту зависимость явлений природы, связи и отношения между предметами внешнего мира и др. [14].

У детей-олигофренов к этому возрасту отмечается резко обедненный и суженный круг знаний и представлений об окружающем, слабая ориентировка в пространстве, во времени, в обыденной жизни. Такие дети часто не знают своего адреса, имен близких родных, не знают, где они работают. Также бедны их знания об окружающих предметах и их признаках [7].

Недостаточность логического мышления проявляется в слабой способности к обобщению, эти дети с трудом понимают любое явление в окружающем их мире. Переносный смысл слов и фраз понимается с трудом или не понимается совсем. Предметно-практическое мышление носит ограниченный характер, явления и предметы они сравнивают по внешним признакам. Речь у них недостаточно развита, зависит от тяжести интеллектуального дефекта. Активный словарный запас ограничен. Грамматический строй речи страдает, характерны дефекты произношения различных степеней. У таких детей резко выступает недостаточность процессов сравнения, имеющих огромное значение для развития познания, для усвоения знаний [7].

Отличительной чертой детей-олигофренов является тугоподвижность, инертность психических процессов, в силу чего они склонны к «застреваниям», к стереотипности в мышлении и действиях [7].

Признаком психического недоразвития является также иерархичность. Она выражается в недоразвитии высших форм мышления. Недостаточность памяти, восприятия, речи, эмоциональной сферы, моторики всегда выражена меньше, чем недостаточность мышления [19].

У таких детей характерно недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Эмоции их однообразны, мало дифференцированы. Отмечается недостаточный интерес к окружающему, инициатива и самостоятельность со стороны таких детей отсутствуют. Часто наблюдаются аффективные реакции по незначительному поводу. Отмечаются недоразвитие моторики: движения бедные, однообразные, часто угловатые, бесцельные, замедленные. Может наблюдаться двигательное беспокойство, наличие содружественных движений (синкинезий).

Такие дети недостаточно хорошо понимают ситуацию, не умеют изменять поведение в зависимости от нее. У них снижено критическое отношение к себе и окружающим, хотя при более легких степенях дебильности они способны в какой-то степени переживать за свою неуспеваемость [7].

В элементарной деятельности у детей с умственной отсталостью наблюдаются лишь самые примитивные мотивы - интерес к внешнему виду игрушки, подчинение требованию взрослого, в редких случаях - интерес к процессу деятельности. Познавательные мотивы снижены. При этом социальные мотивы оказываются более сформированными. Под влиянием требований окружающих в дошкольном возрасте начинают формироваться навыки самообслуживания, правильного поведения в общественных местах. Когда от ребенка не требуют самостоятельности в быту, удовлетворяют его капризы, то у него, помимо нарушений в познавательной деятельности, появляются нежелательные (негативные) наслоения в характере. Он не ощущает требований взрослых в определенной ситуации, становится эгоистичным, полным иждивенцем сначала для семьи, а затем и для общества. Если же ребенку с нарушением интеллекта предъявляются определенные требования, примерно к четырем - пяти годам у него начинают

усваиваться бытовые навыки, появляется желание подчиняться социальным требованиям [14].

Часто у детей данной категории может наблюдаться «тупиковое подражание» - эхολалическое повторение жестов и слов без понимания их смысла.

Со стороны эмоционально-волевой сферы у таких детей наблюдаются трудности в регуляции поведения, не возникает потребность в произвольном управлении поведением, преобладают импульсивные действия, сиюминутные желания [14].

Таким образом, можно сказать, что психическое развитие ребенка с умственной отсталостью протекает с большими отклонениями. Прежде всего, отмечается замедленный темп развития: все психические процессы формируются очень медленно и в гораздо более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием. Во всех сферах жизнедеятельности ребенка отмечается отсутствие активности: в предметной деятельности, к явлениям окружающего мира, пассивное отношение к своим сверстникам, окружающим взрослым и по отношению к самому себе.

К концу дошкольного возраста у детей с нарушением интеллекта оказываются несформированными присущие дошкольникам в норме виды деятельности: предметная, игровая, изобразительная; познавательные процессы: восприятие, память, мышление, отмечается системное недоразвитие речи и существенное недоразвитие моторики. Наряду с отставанием в развитии прослеживаются и качественные отклонения. При этом большинство отклонений являются вторичными. Накопление этих отклонений начинается уже в раннем возрасте и препятствует дальнейшему развитию.

Психические функции ребенка развиваются прижизненно с учетом уровня развития, обусловленного биологически и с учетом уровня культурного развития, обусловленного социально. Важное значение для их развития имеет степень совершенства нервной системы и генетически заложенный

уровень состояния здоровья. Чем лучше, подвижнее, пластичнее нервная система, тем быстрее и легче ребенок усваивает опыт взрослых. Но сами по себе свойства психики не наследуются, они не обусловлены генетически. Умственное развитие и формирование черт характера осуществляются под определяющим влиянием воспитания. Если мозг ребенка здоров и полноценен, он может при благоприятных условиях достигнуть самого высокого уровня интеллектуального развития, хотя бы его родители и были мало развиты в силу отсутствия указанных условий. Низкий или высокий интеллектуальный уровень не наследуется, а формируется в процессе индивидуального развития. Согласно теории культурно исторического происхождения психики Л.С.Выготского, делаем заключение, что развитие определяется взаимодействием двух факторов: биологического и социального, причем социальный фактор является определяющим.

1.3 Особенности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

У детей с нарушением интеллекта нарушения произношения встречаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом.

Недостатки фонетического строя речи детей с нарушением интеллекта отмечались дефектологами, работавшими с этой категорией детей в начале XX в. (Г. Я.Трошин и др.), а также изучавшими их в более поздние годы (Е.М.Хватцев, Г.А.Каше, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, С.С.Ляпидевский, Д.И.Орлова, З.Д.Будаева).

Так, недостатки произношения, по данным З. Д. Будаевой, встречаются у таких детей практически в 100 % случаев [29].

Раннее органическое поражение центральной нервной системы приводит в большинстве случаев к грубому недоразвитию речи и всех ее функций. Это проявляется уже в доречевом периоде в невыраженности гуления, позднем появлении активного лепета. При этом, лепет почти не структурируется, в нем слабо просматриваются ритмические структуры, почти отсутствует

ответный лепет. Отмечается запаздывание появления первых слов, замедленно и затрудненно протекает процесс овладения фразовой речью, переход от произнесения отдельных слов к построению двусловного предложения растягивается на долгое время. У детей с нарушением интеллекта медленно образуются и закрепляются речевые формы, слабо выражена самостоятельность в речевом творчестве, наблюдаются стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения. Речевая активность снижена. Нарушения речи у данной категории детей имеют системный характер и распространяются на все функции речи - коммуникативную, познавательную и регулирующую [14].

Элементарное понимание речи у детей с нарушенным интеллектом становится возможным к концу 2-го года жизни. К 4—5 годам около 30% словосочетаний из речи взрослых не понимаются детьми. Дети 4-5 лет понимают фразы, как правило, только в одном варианте, постоянно встречающемся в речи взрослых [50].

Многие звуки в речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта отсутствуют или неправильно произносятся. В одних случаях дети совсем не выговаривают тот или иной звук, например [р] или [ш], и соответственно пропускают его или заменяют другим звуком, сходным по звучанию или артикуляции. Например, вместо звука [ш] ребенок может произносить в одном и том же слове то [с], то [ц] или [ч]. Некоторые дети искаженно произносят ряд звуков вследствие неправильно сформированного артикулирования, например звуки [з], [б], [д] оказываются у них глухими [43].

Кроме того, такие дети плохо различают сходные звуки, особенно согласные. Так, если произнести, например, фразу «на дереве распустились почки», они могут услышать в этом созвучии «бочки», либо «бошки» и т.д.

Таким образом, можно выделить четыре вида нарушения произношения звуков: отсутствие звука, замена звука другим, искажение звука, смешение в произношении звука.

Характерные особенности просодической стороны речи детей с нарушением интеллекта выражены в том, что их речь монотонна, маловыразительна и лишена эмоций, в одних случаях замедленная, в других - ускоренная. Темп речи, как правило, резко нарушен [6].

Нарушения звукопроизношения определяются комплексом патологических факторов. Можно выделить следующие основные причины нарушения звукопроизношения у данной категории детей.

В первую очередь, это медленно формирующиеся и нестойкие дифференцировочные условные связи в области слухового анализатора или, другими словами, позднее развитие фонематического слуха, из чего следует неточная слуховая дифференциация близких по звучанию фонем и затрудненность звукового анализа слов. Нечетко воспринимаемая слова, имеющие сходно звучащие фонемы, умственно отсталый ребенок не замечает различий между этими словами и не усваивает значения каждого из них. Из-за этого ребенок долго не дифференцирует звуков речи окружающих людей, долго не усваивает новые слова и словосочетания [48]. Звуки обращенной к нему связной разговорной речи воспринимаются им нерасчлененно. 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 нарушения звукопроизношения у данной категории детей.

Во вторых, это недоразвитие общей и речевой моторики (нередки остаточные явления параличей, парезов речевой мускулатуры, что резко ограничивает возможности овладения правильным произношением звуков речи), аномалии в строении органов артикуляции: губ, твердого и мягкого неба, челюстей. Развитие всех движений ребенка, в том числе моторики его

речедвигательного аппарата, зависит от особенностей формирования дифференцированных условнорефлекторных связей в области двигательного анализатора. Моторные импульсы, необходимые для отчетливого произнесения тех или иных звуков, должны быть очень точными. Точность этих моторных импульсов может быть обеспечена сочетанием коррекции с помощью слуха (ребенок слышит, что произносит все так, как взрослые, не так, как надо) и коррекции со стороны мышечного чувства (в норме ребенок чувствует, что мышцы его речедвигательного аппарата совершают не то движение, которое нужно, что при таком-то движении звук удается не такой, как нужно). У ребенка с нарушением интеллекта несовершенны оба вида коррекции [50].

В третьих, это инертность процессов высшей нервной деятельности, свойственная детям с нарушением интеллекта, плохая переключаемость процессов возбуждения и торможения. Так, поставленный звук такие дети в течение долгого времени в спонтанной речи не используют, продолжая говорить неправильно. Правильное использование звуков в самостоятельной речи представляет для детей с интеллектуальной недостаточностью большую сложность и вырабатывается очень медленно. Для них характерно резкое расхождение между умением произносить звуки и использовать их в речи. Один и тот же звук в одних случаях произносится такими детьми правильно, в других – пропускает или искажает. Это зависит от характера звукослоговой структуры, а также от места звука в слове [6].

Л.Г.Парамоновой выделены следующие причины большой распространенности нарушений звукопроизношения у детей с интеллектуальной недостаточностью. В первую очередь это общее недоразвитие познавательной деятельности. Дети с такими нарушениями в развитии не фиксируют внимание на звуковом составе слов, поскольку звуковая сторона речи для них является более отвлеченным явлением, чем ее содержание. Во вторых, большое количество нарушений звукопроизношения определяется недоразвитием фонематического восприятия, процесса

различения (дифференциации) фонем [31]. Так, нами уже отмечалось, что одним из важнейших условий формирования правильного звукопроизношения является способность различать в своей речи и речи окружающих звуковой состав слова. Для правильного произношения звуков, необходимо различать звуки между собой, причем как далекие, так и более близкие по звучанию. Третьей причиной является недоразвитие как общей, так и речевой моторики. Правильное звукопроизношения формируется при достаточном развитии точных, координированных движений артикуляционного аппарата, тогда как у большинства детей с нарушением интеллекта встречаются значительные нарушения общей и речевой моторики: параличи, парезы, гиперкинезы и др. Таким образом, нарушения как в общей, так и в речевой моторике, отрицательно влияют на возможность акустического различения звуков, поскольку деятельность речеслухового и речедвигательного анализаторов тесно связаны между собой. В качестве четвертой причины исследователем указываются аномалии в строении артикуляционного аппарата: недостатки в строении челюстно-зубной системы, патологические изменения величины и формы языка, неправильное строение твёрдого и мягкого нёба, атипичное строение губ и др., что затрудняет овладение правильным звукопроизношением. Так, например, при переднем открытом прикусе произношение многих переднеязычных звуков (с, з, ш, ж, щ, ч, л) искажается, поскольку кончик языка просовывается между зубами, и произношение становится межзубным. При прогнатии нижняя губа соприкасается с верхними зубами, произношение свистящих, шипящих становится искаженным (губно-зубной сигматизм). Таким образом, можно говорить о многообразии причин, обуславливающих нарушение звукопроизношения у детей с нарушением интеллекта [31].

Фонетические недостатки речи данной категории детей затрудняют овладение грамотой, усугубляют нарушения интеллектуального и эмоционального развития, отрицательно влияют на все стороны личности

ребенка, способствуют возникновению речевой замкнутости, нерешительности, излишней застенчивости, неуверенности в своих силах [6].

Овладение звуковой системой речи невозможно без определенного уровня развития аналитико-синтетической деятельности: для усвоения фонематического состава слова и его реализации в звучащей речи требуется сформированность слуховых и произносительных дифференцировок. Процесс формирования таких дифференциаций при нарушениях интеллекта происходит гораздо более замедленными темпами, чем в норме.

Нормально развивающиеся дети проходят такой этап в развитии, когда из-за функциональной незрелости речедвигательного анализатора не могут правильно воспроизводить звуковой состав слов. Но дети с нормальным развитием очень быстро начинают осознавать дефекты собственного названия слов и языковую норму. Это осознание является важнейшим стимулом для развития моторных функций речевого аппарата и совершенствования правильного произношения [50].

Для того чтобы понять дефект собственного и норму правильного произношения, ребенок должен овладеть навыком сравнения по звучанию слов, произносимых им самим и тех же слов, произносимых взрослыми. Таким образом, формирование звуковых образов связано не только с развитием слуховых и произносительных дифференцировок, но и памяти, внимания, умственных операций сравнения слов по звучанию. Таким образом, очевидно, что нарушение речевого развития у детей с олигофренией связано с недостаточностью развития всех вышеуказанных психических функций.

Нарушения произношения, имеющиеся у детей с нарушением интеллекта, могут быть скорректированы. Если у ребенка нет дефектов речевого аппарата, возможно в течение нескольких занятий научить его произносить отсутствующий в речи звук или исправить произношение того или иного звука. Возможность относительно легко преодолеть неправильное произношение того или иного звука свидетельствует о том, что дети-

олигофрены обладают определенными потенциальными возможностями, необходимыми для овладения фонетическим строем родного языка. Однако следует заметить, что поставленный звук умственно отсталые дети в течение долгого времени в спонтанной речи не используют, продолжая говорить неправильно. Это одно из проявлений инертности процессов высшей нервной деятельности, свойственной умственно отсталым детям. Использование звуков в собственной активной речи объективно более сложный процесс, чем изолированное произношение того же звука [43].

Коррекция нарушений звукопроизношения у детей с нарушением интеллекта является более длительным и более сложным процессом, чем у детей с сохранным интеллектом. Специалистам при работе с детьми данной категории большое внимание необходимо уделять развитию общей и речевой моторики, воспитанию слухового восприятия, внимания, памяти, проводить работу над правильным речевым дыханием.

1.4. Роль дидактической игры в коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

В дошкольный период происходит активное развитие психики ребенка, начинают формироваться качественные характеристики его как личности. Согласно современным исследованиям, на протяжении дошкольного периода у ребенка наряду с интенсивным развитием всех высших психических функций (внимания, мышления, память и т.д.), формируются сложные виды деятельности, такие как игра, общение со взрослыми и сверстниками, а также закладывается фундамент познавательных способностей. В сфере развития личностных характеристик формируются мотивы и потребности, элементы самооценки и саморегуляции поведения, усваиваются нравственные формы поведения [9].

Особенно важно развитие таких характеристик, а также интеллектуальных, эмоциональных качеств именно в дошкольном возрасте, поскольку в

последствии преодоление недостатков недоразвития оказывается трудным либо вовсе невозможным [9].

Развитие ребенка в дошкольном периоде находится в тесной зависимости от его активной и разнообразной деятельности, стремления к самостоятельности, разнообразного эмоционального фона, что обуславливает возникновение игры как ведущей в этом возрасте деятельности. В игровой деятельности формируются все стороны личности ребенка. В игре ребенок пользуется переносными значениями предметов и действий, таким образом совершая следующий шаг в развитии мышления, а следовательно и познания.

Как и любая другая человеческая деятельность, игра носит общественный характер. Она опосредована различными комплексными действиями, в том числе речью. Игра как ведущая деятельность ребенка имеет ряд особенностей.

Присущая ребенку в раннем детстве предметная деятельность, выражающаяся в подражании и обследовании предметов при помощи зрительного, слухового, тактильно-кинестетического восприятия, на протяжении дошкольного возраста становится формой активного творческого отражения деятельности ребенка. Игра способствует развитию как познавательных, так и нравственных возможностей ребенка. В коррекционно-педагогических целях игра приобретает особую социальную и воспитательную значимость [8].

В каждой игре существуют правила, которые ребенок должен соблюдать. Во время игры каждый ребенок исполняет какую либо роль, учится различным формам поведения в соответствующих ситуациях. Таким образом, в игровом процессе вырабатываются сложные механизмы самообладания и саморегуляции, волевого поведения [8].

Игровая деятельность имеет важнейшее значение в формировании всего психического развития ребенка дошкольного возраста. Каждая игра связана с подлинным эмоциональным интересом. В игре проявляется множество разнообразных переживаний о природе, труде людей, отношений между

ними. Таким образом, развитие ребенка в дошкольный период приводит к определенному уровню созревания его личностных, поведенческих качеств и характера. К старшему дошкольному возрасту этот уровень уже достаточно сформирован, хотя ещё в элементарном виде. У старших дошкольников уже прослеживается критическое отношение к себе, формируется умение ребенка регулировать своё поведение, контролировать и владеть эмоциями, соблюдать общественные требования [8].

В дидактических играх большое значение приобретает образец речи педагога. Неизменность данных логопедом речевых стереотипов способствует в начале курса занятий спокойному общению детей [9].

Дидактические игры несут скрытую педагогическую цель - формируют у детей правильную речь и одновременно дают им определенные знания в области активного словарного запаса, совершенствования грамматического строя речи, развития познавательных способностей. В играх с картинками детьми классифицируются предметы и явления, что развивает связанные с этим интеллектуальные способности, становятся доступными операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, что и способствует развитию наглядно-образного мышления.

Таким образом, необходимо сказать о значимости и особой роли дидактической игры в коррекционно-воспитательном процессе специальных дошкольных учреждений, поскольку именно игра делает процесс обучения эмоциональным, интересным и действенным процессом [69].

В связи с особенностями развития дети с нарушением интеллекта в большей мере, чем нормально развивающиеся их сверстники, нуждаются в целенаправленном обучающем воздействии. У них практически не происходит спонтанное усвоение общественного, социального опыта, особенно в раннем детстве. Исследователями отмечается у данной категории детей патологическая инертность, отсутствие интереса к окружающим предметам и явлениям. Следовательно, при организации коррекционной и воспитательной работы необходимо использовать способы и методы,

направленные на преодоление таких отклонений, развитие познавательной и мыслительной деятельности. Для обучения дошкольников с нарушением интеллекта широко используются дидактические игры.

Ребенку с нарушением интеллекта для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию.

Таким образом, особая роль дидактической игры в обучающем процессе специального дошкольного учреждения определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт [69].

Как правило, умственно отсталые дети инертны, неэмоциональны. Поэтому необходимы такие методические приемы, которые могли бы привлечь внимание, заинтересовать каждого ребенка. Умственно отсталые дети пассивны и не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности [25].

Наглядно-действенное мышление дошкольников с нарушением интеллекта без коррекционного воздействия развивается медленно, они плохо справляются с обобщением практического опыта, решением практических задач, а решение проблемной задачи им вовсе оказывается не по силам.

Используя дидактические игры в деятельности ребенка с нарушением интеллекта, у него будет формироваться не только способность решать доступные практические, но и несложные проблемные задачи. Полученный при этом опыт используется ребенком для решения задач не только с использованием наглядно-образного мышления, но и усваивать словесные инструкции [54].

Многие исследователи (А.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, С. А. Рубенштейн, Д.П. Эльконин) считают игру ведущей деятельностью дошкольника. Игра - один из видов детской деятельности, который используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучения их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будет зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношение к людям. Например, в игре формируется такое качество личности ребенка, как саморегуляция действий с учетом задач коллективной деятельности [47].

Многим отечественными методистами и педагогами, Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, А.П. Усовой отмечается, что игра является видом деятельности, используемым в целях воспитания дошкольников. Именно в игре у ребенка развиваются личностные качества, формируются психические процессы, которые впоследствии играют основополагающую роль при обучении в школе, освоения профессиональной и трудовой деятельности, отношения в социуме с другими окружающими его людьми [62].

Дидактическая игра является средством обучения для дошкольников, поэтому она, как правило, используется при усвоении любого программного материала. В процессе дидактической игры создаются условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая при этом собственный практический опыт. Это особенно важно для детей с нарушением интеллекта, усвоение предметной деятельности которых значительно отстает как по времени, так и по качественным характеристикам. Данной категории детей для усвоения способов ориентировки в окружающем мире, усвоения различных свойств и качеств предметов и отношений между ними, для понимания действий предметов требуется гораздо больше повторений, чем ребенку с нормальным развитием.

Дидактическая игра обеспечивает условия, необходимые для усвоения общественного опыта ребенком с нарушенным интеллектом - позволяет обеспечить необходимое количество повторений на разном дидактическом, лексическом материале, сохраняя при этом эмоционально положительное отношение к занятиям. Как уже мы отмечали ранее, у большинства детей с нарушением интеллекта имеются нарушения или недоразвитие мелкой моторики, речевой моторики и зрительно-двигательной координации. Движения рук бывают неловкими, несогласованными между собой, часто не определяется ведущая рука. Порой, дети не могут действовать двумя руками одновременно. Так, например, ребенку крайне сложно держать одной рукой основание пирамидки, а другой нанизывать колечко на стержень или держа в одной руке предмет, взять еще один предмет другой рукой и удерживать его [25].

В период дошкольного детства происходит познание окружающей действительности. Именно в этот период происходит развитие всех органов восприятия, всех анализаторных систем организма - зрительного, слухового, тактильно-двигательного, формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Такой опыт дети приобретают в процессе широкой ориентировочно-исследовательской деятельности. У детей же с нарушением интеллектуальной деятельности восприятие и познание окружающей действительности без специального коррекционного воздействия формируется в более поздние сроки и на дефектной основе. Восприятие не достигает уровня, когда может стать основой деятельности. Развитию восприятия и представлений препятствует то, что дети с нарушением интеллектуальной деятельности не могут овладеть поисковыми способами ориентировки. Обычно они действуют хаотически, не учитывая свойств и признаков предметов, пытаются достигнуть результата силой, либо привычным, стереотипным усвоенным способом, который они применяют только к определенному предмету или ситуации, не переносят полученные знания на новые предметы или похожую ситуацию. Ребенок плохо

ориентируется в условиях задания, ему сложно понять на что нужно опереться при выполнении конкретного задания, следовательно, не может достичь положительного результата. Порой кажется, что дети с нарушением интеллекта действуют методом проб и ошибок, однако на самом деле это перебор вариантов, причем в процессе поискового опыта ребенок отбрасывает неудачные, нерезультативные варианты и больше не применяет их. Они запоминают положительный опыт и пытаются повторить его. Таким образом, перебор вариантов, который встречается у данной категории детей, носит не целенаправленный, а случайный характер и не закрепляется в опыте детей. Поэтому один и тот же ребенок действует, как правило, хаотически или силой с новыми объектами и в новых ситуациях не может сразу перейти к зрительному соотнесению на незнакомом материале. Следовательно, метод перебора вариантов нельзя отнести к методу проб и ошибок, поскольку в процессе такой деятельности не вырабатывается существенный для данного действия признак, который может быть использован в других ситуациях [25].

Например, при складывании пирамидки он не способен зрительно оценить величину колец и нанизать их на стержень по мере уменьшения величины. Ребенок с нарушением интеллектуального развития просто выполняет заученное действие – нанизывает все кольца подряд, не учитывая свойств отдельных составляющих. Случайно замеченную ошибку он не в состоянии исправить. Поэтому заучивание действий с привычными дидактическими игрушками, со знакомым счетным материалом не ведет к развитию мышления, восприятия, деятельности ребенка.

Основная задача педагога состоит в том, чтобы сформировать у ребенка поисковые способы ориентировки при выполнении задания, а на этой почве создать интерес к свойствам и отношениям предметов, тем самым подвести детей к подлинно зрительной ориентировке [25].

Игры оказывают большое влияние на формирование целостного восприятия. Правильное развитие целостного восприятия подготавливает и некоторые стороны причинного мышления. Когда ребенок правильно

представляет себе предмет с его частями, он легко может осознать причину, если нарушено это целое. Например, если ребенок хорошо представляет себе машину, знает, что у нее есть кабина, кузов, колеса, он может быстро найти причину, почему машина не двигается, заваливается набок — у машины нет колеса.

Дидактические игры развивают наглядно-действенное мышление умственно-отсталых дошкольников, которое без коррекционного воздействия развивается очень медленно, они слабо обобщают общественный опыт, плохо ориентируются в условиях практической задачи, а проблемные задачи вообще не в состоянии решить.

У умственно отсталых детей нарушения фонематического слуха бывают столь велики, что их часто принимают за слабослышащих или им ошибочно приписывают алалию (моторную или даже сенсорную). Поэтому игры на развитие слухового восприятия имеют для умственно отсталого ребенка чрезвычайное значение. Это создаёт предпосылки к формированию речи.

Все виды игр можно объединить в две большие группы, которые отличаются мерой непосредственного участия взрослого, а также разными формами детской активности:

- 1) Творческие игры (сюжетно-ролевые);
- 2) Игры с правилами (дидактические)

Первая группа - это игры, где взрослый принимает косвенное участие в подготовке и проведении. Активность детей имеет инициативный, творческий характер - ребята способны самостоятельно поставить игровую цель, развить замысел игры и найти нужные способы решения.

Вторая группа - это различные обучающие игры, в которых взрослый, сообщая ребенку правила игры, дает фиксированную программу действий для достижения определенного результата. В этих играх обычно решаются конкретные задачи воспитания и обучения; они направлены на усвоение определенного программного материала и правил, которым должны следовать играющие.

Выводы по 1 Главе.

На основании изучения и анализа данных специальной теоретической и методической литературы, выявлены закономерности и условия развития звукопроизношения у детей при нормальном развитии и особенности развития звукопроизношения у детей, имеющих интеллектуальные нарушения. Так, условиями своевременного и правильного речевого развития ребенка являются психическое и соматическое здоровье, нормальные умственные способности, нормальный слух и зрение, достаточная психическая активность, потребность в речевом общении, полноценное речевое окружение. Известно, что нормальное речевое развитие ребенка позволяет ему постоянно усваивать новые понятия, расширять запас знаний и представлений об окружающем. У детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста нарушения звукопроизношения обусловлены органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата (дыхательного, голосового, артикуляционного отделов периферического речевого аппарата), фонематического слуха, аналитико-синтетических связей. Нарушения звукопроизношения носят полиморфный характер и выражаются в антропофонических (искажение, пропуски) и фонологических (замена, смешение) дефектах.

При проведении работы по коррекции звукопроизношения необходимо учитывать клинко-психолого-педагогические особенности развития таких детей, поскольку индивидуальные различия у дошкольников с нарушением интеллекта выражены намного сильнее, чем у детей в норме. Только систематическая, целенаправленная, интенсивная коррекционно-педагогическая работа может вывести ребенка на достижение целей и результатов.

Глава 2. Экспериментальная работа по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

2.1 Методики обследования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Итогом диагностики, проводимой учителем-логопедом, должно стать развернутое логопедическое заключение, которое позволяет не только определить актуальное состояние ребенка с умственно отсталостью, но и обеспечить надежный прогноз его дальнейшего обучения и развития, дает возможность определить пути и средства наиболее эффективной коррекционно-развивающей работы.

При проведении обследования необходимо соблюдать ряд условий:

1. Чтобы результаты диагностики отражали реальную картину развития ребенка необходимо использовать технологически проработанные, апробированные методы диагностики с конкретным дидактическим материалом, адаптированные на особый контингент детей.
2. Результаты диагностики необходимо использовать педагогам и специалистам в планировании коррекционной работы с детьми, комплектовании подгрупп, создании коррекционно-развивающей среды.
3. При проведении диагностики должен соблюдаться личностно-ориентированный подход к индивидуальной диагностической, а в последующем и коррекционной работе.

При обследовании звукопроизношения детей необходимо соблюдать принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности, использовать такие педагогические качества как доброжелательность, терпение и выдержка, педагогический такт и умение расположить ребёнка к общению. Исследование должно проводиться с каждым ребёнком индивидуально, после установления с ними эмоционального контакта.

Для проведения логопедического обследования детей была изучена и проанализирована методика Н.М. Трубниковой, предназначенная для логопедического обследования детей с олигофренией.

Представленная методика направлена на выявление особенностей овладения ребенком с нарушением интеллекта лексикой, грамматикой, фонетикой родного языка, умением строить связные высказывания разных типов (описание, повествование, рассуждение). Для проведения нашего исследования мы остановились на выявлении следующих параметров: двигательная функция артикуляционного аппарата, состояние просодики (голос, синхронность в работе дыхательного и голосового отделов речедвигательного аппаратов, темп речи, ритм речи, наличие различных видов интонации), исследование непосредственно фонетической стороны речи, состояние фонематического восприятия.

Диагностические материалы, предложенные Н.М. Трубниковой, позволяют изучить звукопроизводительную сторону речи детей данной категории. Они просты в использовании, не требуют длительной специальной подготовки и могут быть основой для обследования как детей с сохранным интеллектом, так и для детей с нарушением интеллекта.

Согласно вышеуказанной методике, логопедическое обследование следует начинать с изучения медицинской и педагогической документации, имеющейся на обследуемого ребенка, затем проводится исследование состояния общей моторики и моторики пальцев рук, артикуляционного аппарата (его анатомических и двигательных особенностей), фонетической стороны речи (звукопроизношения и просодической организации речи), фонематических процессов.

Так, обследование состояния общей моторики проводится посредством исследования двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля, произвольного торможения движений, статической координации движений, динамической координации движений, исследования темпа, пространственной организации, ритмического чувства.

Логопед показывает и предлагает повторить движения: руки вверх, вперед, в стороны, на пояс; маршировать и остановиться внезапно по сигналу; стоять с закрытыми глазами на правой, а затем на левой ноге, выполнять несколько приседаний подряд на пятках, повторять движения на ходьбу по кругу, в обратном направлении, пройти кабинет из правого угла через центр и т.д.; в течение определенного времени удерживать определенный темп в движениях рук и другие.

В результате характеризуются нарушенные и сохранные стороны общей моторики.

Обследование произвольной моторики пальцев рук проводится по средствам исследования статической и динамической координации движений. Логопедом предлагается повторить по показу, а затем по словесной инструкции различные движения ладонями и пальцами рук: распрямить ладонь со сближенными пальцами, развести все пальцы в стороны, сложить пальцы в кольцо, пальцы сжать в кулак, раскрыть ладонь и другие.

В результате отмечается плавное, точное и одновременное выполнение заданий, нарушение темпа выполнения заданий, нарушение переключения от одного упражнения к другому, наличие синкинезий, гиперкинезов, невозможность удержания созданной позы и т.д. Таким образом, характеризуются нарушенные и сохранные стороны моторики пальцев рук.

Обследование состояния органов артикуляционного аппарата включает в себя обследование его анатомического строения и двигательной функции.

Обследование анатомического состояния артикуляционного аппарата начинается с наблюдения за мимической мускулатурой в покое: отмечается выраженность носогубных складок, их симметричность, открыт рот или закрыт, наличие слюнотечения, характер линии губ и плотность их смыкания: имеются ли насильственные движения (гиперкинезы) мимической мускулатуры.

Затем логопед переходит к осмотру органов артикуляционного аппарата, в

ходе которого характеризуются особенности его строения и наличие либо отсутствие дефекты анатомического характера. Так, обращают внимание на следующие органов: губы (толстые, укороченные, имеется ли расщелина верхней губы, послеоперационные рубцы и т.д), зубы (редкие, мелкие, лишние, кариозные и т.д.), особенности прикуса, строение челюсти (прогения, прогнатия), язык (толстый, вялый, массивный, напряженный и т.д.), подъязычная уздечка (укороченная, приращенная и т.д.), маленький язычок (отсутствует, укорочен, свисает неподвижно по средней линии, отклоняется в сторону), нёбо (высокое, очень узкое, плоское, низкое, имеется ли расщелина твердого и мягкого нёба, альвеолярного отростка, субмукозная расщелина).

В результате дается характеристика строению артикуляционного аппарата: нормальное либо с отклонениями.

Мы определили следующие критерии оценки:

- 3 балла – норма;
- 2 балла – незначительные отклонения в строении артикуляционного аппарата;
- 1 балл – значительные отклонения в строении артикуляционного аппарата.

Обследование моторики органов артикуляционного аппарата и динамической организации движений артикуляционного аппарата проводится по средствам исследования двигательных функций артикуляционного аппарата: губ, челюсти, языка, мягкого неба, исследования продолжительности и силы выдоха, возможности переключения с одной артикуляционной позы на другую, с одной фонемы на другую и с одного звукового ряда на другой.

Все задания в данном обследовании выполняются ребенком при многократном повторении требуемого движения по словесной инструкции после выполнения задания по показу.

Таблица 1

Исследование двигательной функции артикуляционного аппарата.

Прием	Содержание задания	Характер выполнения
1. Исследование двигательной функции губ по словесной инструкции проводится после выполнения задания по показу	<p>а) сомкнуть губы;</p> <p>б) округлить губы как при произношении звука «О» - удерживать позу;</p> <p>в) вытянуть губы в трубочку, как при произношении звука «у», и удерживать позу;</p> <p>г) сделать «хоботок» (вытянуть губы и сомкнуть их);</p> <p>д) растянуть губы в «улыбке» (зубов не видно) и удерживать позу;</p> <p>е) поднять верхнюю губу вверх, видны верхние зубы;</p> <p>ё) опустить нижнюю губу вниз, видны нижние зубы;</p> <p>ж) одновременно поднять верхнюю, опустить нижнюю;</p> <p>з) многократное повторение произношения губных звуков б-б-б, п-п-п</p>	<p>Отметить: выполнение правильное; диапазон движений невелик; наличие содружественных движений; чрезмерное напряжение мышц, истощаемость движений; проявляется ли тремор, саливации, гиперкинезы; активность участия правой и левой сторон губ; смыкание губ с одной стороны; движение не удается</p>
2. Исследование двигательной функции челюсти проводят вначале по показу, а затем по словесной инструкции	<p>а) широко раскрыть рот, как при произнесении звука «а» и закрыть;</p> <p>б) сделать движение нижней челюстью вправо;</p> <p>в) сделать движение влево;</p> <p>г) сделать движение нижней челюстью вперед</p>	<p>Отметить: выполнение правильное; движения челюстью недостаточного объема; нет ли содружественных движений, тремора, саливации; движение не удается</p>
3. Исследование	а) положить широкий язык на	Отметить: выполнение

<p>двигательных функция языка (исследование объема и качества движений языка) по показу и по словесной инструкции</p>	<p>нижнюю губу и подержать под счет от 1 до 5; б) положить широкий язык на верхнюю губу и подержать под счет от 1 до 5; в) переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ; г) высунуть язык «лопатой», «жалом»; д) оттопырить правую, затем левую щеку языком; е) поднять кончик языка к верхним зубам подержать под счет от 1 до 5 и опустить к нижним зубам; ё) закрыть глаза, вытянуть руки вперед, а кончик языка положить на губу; ж) движения языком вперед-назад</p>	<p>правильное; движения языка недостаточного диапазона; в мышцах появляются содружественные движения; язык движется неуклюже, всей массой, медленно, неточно; имеются отклонения языка в сторону, удерживается ли язык в определенном положении; истощаемость движений; нет ли тремора, гиперкинезов языка; не проявляется ли саливация; движение не удается</p>
<p>4. Исследование двигательной функции мягкого неба</p>	<p>а) широко открыть рот и четко произнести звук «а» (в этот момент в норме мягкое небо поднимается); б) провести шпателем, зондом или бумажкой, скрученной в трубочку, по мягкому небу (в норме должен появиться рвотный рефлекс); в) при высунутом между зубами языке надуть щеки и сильно подуть так, как будто</p>	<p>Отметить: выполнение правильное; объем движений ограничен, отмечаются содружественные движения, малая подвижность небной занавески, гиперкинезы, саливация, движение не удается</p>

	задувается пламя свечи	
5. Исследование продолжительности и силы выдоха	а) сыграть на любом духовом инструменте-игрушке (губной гармошке, дудочке, флейте и т. д.); б) поддувать пушинки, листок бумаги и т.п.	Отметить: силу и продолжительность выдоха; укороченный выдох (в зависимости от возраста испытуемого)

В результате отмечается наличие или отсутствие тремора, саливации, гиперкинезов, наличие содружественных движений, достаточность движения диапазона языка, имеются ли отклонения языка в сторону. Отмечается: движения выполняются в полном объеме, правильно; выражен период включения в движение, истощаемость движений; движение выполняется в неполном объеме, в замедленном темпе, удержание позы не удается; движения не выполняются.

Таблица 2

Исследование динамической организации движений артикуляционного аппарата

Содержание задания	Характер выполнения
Все предъявляемые пробы вначале проводятся по показу, а затем по словесной инструкции при многократном повторении проводимого комплекса движений	Отметить: выполнение правильное; проявляется замена одного движения другим, поиск артикуляции, «застревание» на одном движении, недифференцированность движений, нарушение плавности движений, напряженность языка, подергивание языка, движения языка не удаются; легко ли удается переключение с одной артикуляционной позы на другую, с одной фонемы на другую, с одной фонемы на другую и одного звукового ряда на другой.
1. Оскалить зубы, высунуть язык, затем широко открыть рот	
2. Широко открыть рот, дотронуться кончиком языка до нижних зубов (резцов), затем поднять кончик языка к верхним зубам (резцам) и положить на нижнюю губу	
3. положить широкий язык на губу,	

загнуть кончик языка, чтобы получилась «чашечка», занести эту «чашечку» в рот	
4. Широко раскрыть рот, как при звуке «а», растянуть губы в улыбку, вытянуть в трубочку	
5. Широко раскрыть рот, затем попросить полузакрыть и закрыть его	
6. Повторить звуковой или слоговой ряд несколько раз (последовательность звуков или слогов изменяется) а-и-у; у-и-а; ка-па-та; па-ка-та; пла-плу-пло; рал-лар-тар-тал; скла-взма-здра	

Отмечается: движения артикуляционного аппарата активные, вялые, пассивные; объем движений полный, неполный; замена движений есть, отсутствует; последовательность от одного движения к другому есть, нет; наблюдаются гиперкинезы, саливация, тремор; моторная напряженность; двигательная активность, расторможенность.

Мы определили следующие критерии оценки.

3 балла – норма;

2 балла – доступен произвольный уровень движений артикуляционного аппарата;

1 балл – объем движений резко ограничен.

При обследовании мимической мускулатуры исследуются объем и качество движений мышц лба (нахмурить брови, поднять брови, наморщить лоб), объем и качество движений мышц глаз (легко и плотно сомкнуть веки, закрыть правый, а затем левый глаз, подмигнуть), объем и качество движений мышц щек (надуть левую щеку, затем правую, надуть обе щеки), возможность произвольного формирования определенных мимических поз (необходимо выразить мимикой лица удивление, радость, испуг, грусть и др.), символический праксис (свист, поцелуй, улыбка, оскал, плевок,

цоканье).

Приемы исследования мимической мускулатуры позволяют обнаружить поражение черепно-мозговых нервов и установить наличие бульбарной или псевдобульбарной дизартрии. Данные задания, как и предыдущие выполняются сначала по показу, а затем по словесной инструкции.

Обследуется и состояние просодии, где исследуются такие показатели как голос (тихий, крикливый, сиплый и т.д.), темп (очень быстрый, ускоренный, нормальный и т.д.), мелодико-интонационная сторона речи (выразительная, монотонная), дыхание (нормальное, прерывистое и т.д.).

В результате определяется наличие или отсутствие нарушения просодической стороны речи.

Мы определили следующие критерии оценки.

3 балла – голос сильный, речь выразительная, дыхание нормальное.

2 балла – некоторые изменения окраски голоса есть, но недостаточно выразительные и не совсем правильные.

1 балл – голос слабый, тихий, асинхронность в работе дыхательного и голосового отделов речедвигательного аппарата, выполнение заданий без модуляций голоса (звучание голоса невыразительное, монотонное, тусклое).

При обследовании фонетической стороны речи необходимо обратить внимание на некоторые особенности произнесения звуков у детей с нарушением интеллекта.

Произношение одного и того же звука речи часто является неодинаковым и зависит от структуры произносимого слова, от места данного звука в слове (в начале, середине или конце), а также от соседних звуков. В связи с этим ребенок может пропускать звук, заменять его другим либо произносить искаженно.

Кроме того, необходимо учитывать, что у таких детей с большим трудом протекает процесс автоматизации звуков, т.е. закрепление их в речи. Даже если изолированно звук произносится ребенком верно, в речи он может произноситься неправильно.

При обследовании необходимо учитывать произношение звуков изолированно, в слогах, в словах, во фразовой речи. Для проверки произношения звуков используются специально подобранные предметные и сюжетные картинки. В их названиях должны быть такие слова, в которых исследуемый звук стоит в начале, в середине и в конце слова. Проверяются следующие группы звуков: гласные – а, о, у, ы, и; свистящие, шипящие, аффрикаты – с, съ, з, зь, ц, ш, ж, щ, ч; сонорные – р, рь, л, ль, м, мь, н, нь; глухие и звонкие парные – п-б, т-д, к-г, ф-в в твердом и в мягком звучании (п'-б', т'-д', к'-г', ф'-в').

При определении состояния звукопроизношения определяется речевая реакция ребенка на оптический раздражитель (картинку), речевая реакция на акустический раздражитель (воспроизведение по слуху), употребление звука в собственной речи (по сюжетной картинке). При обследовании предлагались следующие предметные и сюжетные картинки (смотреть в Приложении).

В результате исследования отмечается: звукопроизношение соответствует возрасту, присутствует мономорфное либо полиморфное нарушение, также определяется характер нарушения произношения звукопроизношения:

антопофонический дефект (вид искажения);

фонологический (отсутствие звука, замена звука, смешение звуков).

Мы определили следующие критерии оценки.

3 балла – норма;

2 балла – незначительные нарушения;

1 балл – значительные отклонения в произношении звуков или полное отсутствие звука.

Также обследуется фонематический слух, понимание речи.

Фонематический слух обследуется путем предложения ребенку различных заданий на опознание фонем. Предлагаемые задания используются для определения того, как ребенок воспринимает и различает каждый звук речи, а не только звуки, указанные в содержании задания как образец.

Обследование фонематического слуха рассмотрено в Таблице 3.

Обследование фонематического слуха

Содержание Задания	Используемый речевой и наглядный материал
Опознание фонем: подними руку, если услышишь гласный звук «о» среди других гласных	а, у, ы, о, у, а, о, ы, и
хлопни в ладоши, если услышишь согласный звук «к» среди других согласных	п, н, м, к, т, р
Различение фонем, близких по способу и месту образования по акустическим признакам а) звонких и глухих б) шипящих и свистящих в) соноров	п–б, д–т, к–г, ж–ш, з–с, в–ф ; с, з, щ, ш, ж, ч; р, л, м, н.
Повторение за логопедом слогового ряда а) со звонкими и глухими звуками б) с шипящими и свистящими в) с сонорами	да-та, та-да-та, да-та-да, ба-па, па-ба-па, ба-па- ба, ша-жа, жа-ша-жа, са-за-са, за-са-за; са-ша-са, шо-су-са; са-ша-шу, са-за-па; ша-ща- ча, за-жа-за; жа-за-жа; ра-ла-ла, ла-ра-ла
Выделение исследуемого звука среди слов. Хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуков «ж»	лужа, рука, дорога, живот, молоток, жук, кровать, ножницы
Название слов звуком «з»	
Определите наличия звука «ш» в названии картинок	колесо, ящик, сумка, шапка, машина, чайник, лыжи, цапля, звезда
Определение места звука «ч» в словах	чайник, ручка, мяч

(начало, середина, конец)	
Раскладывание картинок в 2 ряда: в первый со звуком «с», во второй со звуком «ш»	сом, шапка, машина, коса, автобус, кошка, пылесос, карандаш
Название картинок и определение отличий в названиях	бочка – почка, коза – коса, дом – дым

В результате определяется, сформированы функции фонематического слуха, либо сформированы недостаточно.

Мы определили следующие критерии оценки.

3 балла – норма;

2 балла – незначительные нарушения при произношении слогов, слов в заданной последовательности при подборе картинок на заданный звук;

1 балл – значительные нарушения, которые выражаются в плохом опознании и различении фонем либо их различении после неоднократного повторения материала или невозможность выполнить задание.

На основе полученной суммы баллов вычисляется средняя балльная оценка, которая характеризует уровень развития звукопроизношения ребенка.

Полученные результаты обследования позволяют сформулировать логопедическое заключение, которое состоит из двух частей. В первой части логопедического заключения указывается педагогический диагноз, который определяет структуру речевого дефекта (объем и характер нарушений структурных компонентов языка). Вторая часть этого заключения отражает клиническую форму речевой патологии (нарушений устной и письменной речи) и ее особенности (вид, степень тяжести, период и др.).

Таким образом, изучив методику Н.М. Трубниковой, мы провели констатирующий эксперимент, который позволит выявить уровень сформированности звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, составляющих экспериментальную группу.

2.2 Изучение звукопроизношения у детей экспериментальной группы

Для реализации цели исследования было проведено обследование звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста в группе коррекционной направленности для детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальные нарушения) на базе дошкольного учреждения №473 г. Челябинска. В исследовании принимали участие 6 детей, обучающихся по Программе дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта (Стребелевой Е.А., Екжановой Е.А.), которые составляют экспериментальную группу.

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей экспериментальной группы представлена в Приложении I.

Для проведения логопедического исследования было использовано наглядное пособие «Альбом для логопеда» О.Б. Иншаковой, содержащее иллюстративный материал для проведения индивидуального обследования устной речи детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Для проведения исследования детям были представлены иллюстрации предметов, наиболее знакомым детям такого возраста. Для исследования каждого из перечисленных ниже звуков были представлены картинки для обследования звука, стоящего в разных позициях: начале, середине или конце слова. В основном это слова с наиболее простой слоговой структурой и знакомы детям. Кроме того, были представлены картинки, в которых тот же звук находится в слове с более сложной слоговой структуре или в стечении согласных, либо повторяется в слове два раза.

Кроме того, для обследования детей использовался наглядный диагностический материал (приложение к методическому пособию психолого-педагогической диагностики развития детей раннего и дошкольного возраста) под редакцией Е.А.Стребелевой.

На первом этапе работы (констатирующий эксперимент) мы провели обследование состояния звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по методике Трубниковой Н.М.

Обследование проводилось по следующим параметрам:

1. Двигательная функция артикуляционного аппарата.
2. Состояние просодики (голос, синхронность в работе дыхательного и голосового отделов речедвигательного аппаратов, темп речи, ритм речи, наличие различных видов интонации).
3. Обследование фонетической стороны речи.
4. Состояние фонематического восприятия.

После проведения обследования по вышеуказанным параметрам мы проанализировали результаты диагностики и отразили в таблицах.

Таблица 4.

Состояние двигательной функции артикуляционного аппарата у детей экспериментальной группы (констатирующий эксперимент).

Имя, Ф.	Двигательная функция артикуляционного аппарата. Динамическая организация движений артикуляционного аппарата.	Балл
1. Ярослав Р.	Замедленное и напряжённое выполнение, быстрая истощаемость. Выполнение с ошибками, длительный поиск позы, замена одного движения другим, синкинезии, саливация. Замедленное и напряженное выполнение переключений с одного движения на другое.	1
2. Денис А.	Выполнение с ошибками, длительный поиск позы, замена одного движения другим. Время фиксации позы ограничено. Количество правильных движений ограничено.	1
3. Виктория Р.	Выполнение с ошибками, длительный поиск позы, замена одного движения другим. Время фиксации позы ограничено. Количество правильных движений ограничено.	1
4. Настя П.	Время фиксации позы ограничено. Выполнение с ошибками, длительный поиск позы, замена одного движения другим.	1
5. Максим П.	Время фиксации позы ограничено. Выполнение с ошибками, длительный поиск позы, замена одного движения другим.	1

6. Варя Б.	Выполнение с ошибками, длительный поиск позы, замена одного движения другим. Время фиксации позы ограничено. Количество правильных движений ограничено.	1
------------	---	---

Исследование двигательной функции артикуляционного аппарата детей экспериментальной группы показало, что у всех детей отмечено недостаточно точное выполнение движений, длительность удержания артикуляционной позы недостаточная, отмечена быстрая истощаемость. Большие трудности вызывают задания на поиск артикуляционной позы и смену её другой артикуляционной позой. Таким образом, отмечено значительное нарушение динамической координации артикуляторных движений у всех обследуемых детей.

Таблица 5

Состояние просодики детей экспериментальной группы (констатирующий эксперимент)

Имя, Ф.	Просодика (речевое дыхание, голос, темп речи, ритм речи, интонация, синхронность в работе дыхательного и голосового отделов речедвигательного аппаратов).	Балл
1. Ярослав Р.	Выполнение заданий без дифференциации различных интонационных структур. Малый объем и сила выдоха, не дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох. Голос слабый, тихий, звучание голоса монотонное.	1
2. Денис А.	Наблюдается некоторая дифференциация различных интонационных структур, но недостаточно выразительная и не совсем правильная. Малый объем и сила выдоха.	2
3. Виктория Р.	Выполнение заданий без дифференциации различных интонационных структур. Малый объем и сила выдоха не дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох. Голос слабый, тихий, звучание голоса монотонное.	1

4. Настя П.	Выполнение заданий без дифференциации различных интонационных структур. Малый объем и сила выдоха, не дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох. Голос слабый, тихий, звучание голоса монотонное.	1
5. Максим П.	Выполнение заданий без дифференциации различных интонационных структур. Малый объем и сила выдоха не дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох. Голос слабый, тихий, звучание голоса монотонное.	1
6. Варя Б.	Выполнение заданий без дифференциации различных интонационных структур. Малый объем и сила выдоха. Голос слабый, тихий, звучание голоса монотонное.	1

Обследование просодической стороны речи детей экспериментальной группы показало, что все дети с трудом дифференцируют и воспроизводят различные виды интонационных структур, двое детей смогли воспроизвести интонационную выразительность в высказывании после нескольких проб, после неоднократной демонстрации образца, остальные не различают различные интонационные структуры. У четырех детей отмечается слабый, тихий голос, асинхронность в работе дыхательного и голосового отделов речедвигательного аппарата, задания выполняются детьми без модуляций голоса (звучание голоса невыразительное, монотонное, тусклое). У двоих детей наблюдались выполнения заданий с модуляциями тембра голоса, но после неоднократной демонстрации образца и после нескольких проб.

При оценке речевого дыхания у всех детей отмечается малый объем и сила выдоха, почти все дети не различают носовой и ротовой вдох и выдох.

Таблица 6

Обследование фонетической стороны речи детей экспериментальной группы

Имя, Ф. Звук	Ярослав	Денис	Виктория	Настя	Максим	Варя	Пр име чан ие
Гласные	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	
А							
Ы	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	
У	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	
О	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	
И	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	
Свистя щие шипящи е, аффрик аты							
с	Звук искажен, межзубный сигматизм	в норме	Замена звука с=ш	отсутств ует	Звук искажен, межзубны й сигматиз м	Замена звука с=ш; звук искажен, межзубный	
сь	Звук искажен, межзубный сигматизм	в норме	в норме	отсутств ует	Звук искажен, межзубны й сигматиз м	отсутствует	
з	Звук искажен,	в норме	Замена звука з=ж	отсутств ует	Звук искажен,	отсутствует	

	межзубный сигматизм				межзубны й сигматиз м		
зь	Звук искажен, межзубный сигматизм	в норме	Отсутствует	отсутствует	Звук искажен, межзубны й сигматиз м	отсутствует	
ц	отсутствует	в норме	Отсутствует	отсутствует	отсутствует	отсутствует	
ш	Замена звука ш=с	в норме	в норме	отсутствует	Замена звука ш=с	отсутствует	
ж	Замена звука ж=з	в норме	Замена звука ж=ш	отсутствует	в норме	отсутствует	
щ	Замена звука с щ=с	в норме	Звук произносится нечетко, искажен	отсутствует	Замена звука щ=с	отсутствует	
ч	отсутствует	в норме	в норме	отсутствует	в норме	отсутствует	
соноры							
р	отсутствует	увулярный	отсутствует	отсутствует	отсутствует	отсутствует	
рь	отсутствует	увулярный	отсутствует	отсутствует	отсутствует	отсутствует	
л	отсутствует	замена звука л=в	в норме	отсутствует	Замена звука л=в	отсутствует	
ль	отсутствует	отсутствует	в норме	отсутствует	отсутствует	отсутствует	
м	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	
мь	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	

н	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	
нь	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	в норме	
Глухие и звонкие парные							
п б	в норме замена звука с б=п	в норме в норме	в норме в норме	в норме в норме	в норме в норме	в норме в норме	
т д	в норме замена звука д=т	в норме в норме	в норме в норме	в норме Замена звука д=т	в норме в норме	в норме в норме	
к г	в норме замена звука г=к	в норме в норме	в норме замена звука г=к	в норме замена звука г=к	в норме в норме	в норме в норме	
в ф	отсутствует отсутствует	в норме в норме	в норме в норме	в норме в норме	в норме в норме	в норме в норме	

Обследование звукопроизношения детей экспериментальной группы показало, что у всех детей имеются те или иные нарушения звукопроизношения. Нарушения звукопроизношения проявлялись следующим образом: искажения звуков (межзубный сигматизм свистящих и шипящих звуков, боковой сигматизм свистящих и шипящих звуков, ламбдацизмы, ротацизмы).

Замены звуков (парасигматизмы свистящих и шипящих звуков, параламбдацизмы), отсутствие звуков, дефекты озвончения глухих парных согласных звуков.

При обследовании звукопроизношения отмечено, что у всех детей нарушено произношение трех групп звуков (свистящих, шипящих и сонорных). В речи детей отмечались расхождения между умением произносить звуки изолированно и в речевом потоке. Изолированно звуки произносились чище, правильнее, в речевом потоке - неясно, нечетко, так как не дифференцировались. При обследовании фонетической стороны речи все дети экспериментальной группы получили по 1 баллу.

Таблица 7

Обследование фонематического восприятия детей экспериментальной группы (констатирующий эксперимент)

Имя, Ф.	Фонематическое восприятие.	Балл
1. Ярослав Р.	Плохо опознает и различает фонемы, не справляется с заданием по произношению слогов и слов в заданной последовательности.	1
2. Денис А.	Опознает и различает фонемы, но после неоднократного повторения материала. Проявляются сложности при произношении слогов и слов в заданной последовательности.	1
3. Виктория Р.	Опознает и различает фонемы, но после неоднократного повторения материала. Проявляются сложности при произношении слогов и слов в заданной последовательности.	1
4. Настя П.	Плохо опознает и различает фонемы. Проявляются сложности при произношении слогов и слов в заданной последовательности.	1
5. Максим П.	Опознает и различает фонемы, но после неоднократного повторения материала. Проявляются сложности при произношении слогов и слов в заданной последовательности.	1
6. Варя Б.	Опознает и различает фонемы, но после неоднократного повторения материала. Проявляются сложности при	1

	произношении слогов и слов в заданной последовательности.	
--	---	--

Обследование фонематического восприятия детей экспериментальной группы показало, что у всех детей имеются сложности с восприятием и различением звуков речи.

Таким образом, вычислим общую бальную оценку и охарактеризуем уровень развития звукопроизношения каждого ребенка.

1-4 баллов – низкий уровень развития звукопроизношения.

5-8 баллов – средний уровень развития звукопроизношения.

9-12 баллов – нормальный уровень развития звукопроизношения.

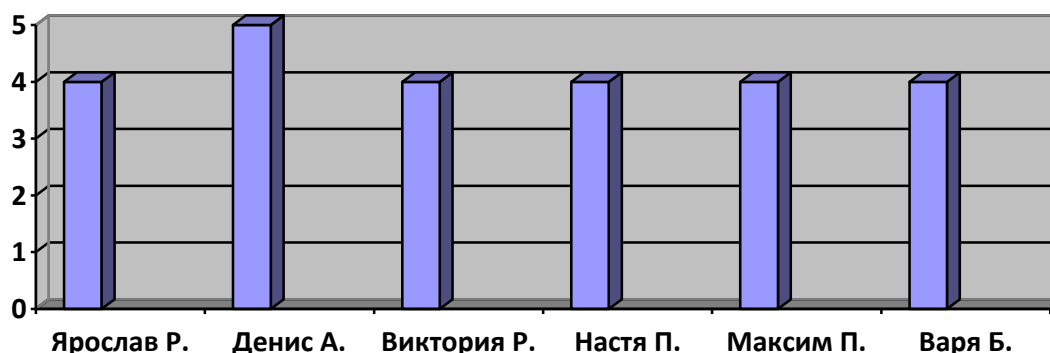
Отразим эти данные в Таблице 8.

Таблица 8

Состояние звукопроизношения детей экспериментальной группы
(констатирующий эксперимент).

Имя, Ф.	Состояние звукопроизношения	Двигательная функция артикуляционного аппарата.	Состояние просодики	Исследование звукопроизношения.	Состояние фонематического восприятия	Средняя бальная оценка
1. Ярослав Р.		1	1	1	1	4
2. Денис А.		1	2	1	1	5
3. Виктория Р.		1	1	1	1	4
4. Настя П.		1	1	1	1	4
5. Максим П.		1	1	1	1	4
6. Варя Б.		1	1	1	1	4

Рис.1 Анализ уровня звукопроизношения детей экспериментальной группы (констатирующий эксперимент)



Таким образом, мы наглядно показали, что у пяти из шести обследуемых детей низкий уровень звукопроизношения. У одного ребенка нижняя граница среднего уровня звукопроизношения.

В заключение отметим, что у большинства детей сложная структура дефекта (нарушение поведенческих реакций, снижение слуха, зрения, дизартрические нарушения), сочетанные нарушения, что усложняет процесс обследования таких детей, вследствие чего некоторые компоненты не удастся определить сразу, требуется более длительное время либо не удастся совсем. Нарушения звукопроизношения носят полиморфный характер и выражаются в антропофонических (искажение, пропуски) и фонологических (замена, смешение) дефектах.

Таким образом, делаем следующие выводы:

1. Подвижность, динамическая переключаемость органов артикуляционного аппарата, как правило, ограничена.
2. У всех обследуемых детей наблюдается нарушение характера речевого дыхания, объема речевого выдоха, отмечено нарушение темпоритмической организации речи.
3. Наблюдается полиморфное нарушение звукопроизношения у всех обследуемых детей. Нарушено произношение трех групп звуков: свистящих, шипящих и сонорных. В речи детей отмечались расхождения между умением

произносить звуки изолированно и в речевом потоке. Изолированно звуки произносились чище, правильнее, в речевом потоке - неясно, нечетко, так как не дифференцировались;

4. Вследствие того, что контроль за собственной речью, как правило, отсутствует, усложняется процесс постановки и автоматизации звуков;

5. В коррекционном обучении необходима многократная повторяемость учебного материала.

В ходе экспериментального исследования мы выяснили, что звукопроизводительная сторона речи у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта недостаточно сформирована. В связи с этим возникает необходимость коррекционной работы с помощью дидактических игр, направленных на формирование звукопроизводительной стороны речи у данной категории детей.

2.3 Содержание работы по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры

Формирующий этап эксперимента, заключающийся в проведении коррекционной работы по развитию звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, проходил с 15 апреля 2016 года по 15 октября 2017 года.

При проведении работы по коррекции звукопроизношения необходимо учитывать клинико-психолого-педагогические особенности развития детей данной категории. Так, М.С.Певзнер был выделен основной дефект, наблюдаемый при олигофрении - это трудность обобщения или, по-другому, слабость регулирующей роли речи.

Г.Е. Сухаревой выделены следующие основные дефекты: 1) дефицит любознательности, потребности в новых впечатлениях, дефицит познавательных интересов; 2) плохая обучаемость, замедленное, затрудненное восприятие всего нового.

По мере того как ребенок растет, присоединяется бедность кругозора, поверхностность мышления, представления его бедны, малы, наблюдается слабость обобщения, незрелость эмоциональной сферы.

Л.С.Выготским и Ж.И.Шиф в качестве первичного дефекта недостаточности интеллекта выделялась недостаточность замыкательной функции коры больших полушарий головного мозга, инертность, тугоподвижность основных нервных процессов (возбуждения, торможения), а также слабость ориентировочного дефекта. Слабость ориентировочной деятельности лежит в основе пониженной активности ребенка и потребности в новых ощущениях, отсутствии интереса к окружающему миру. Вторичным дефектом, по мнению этих исследователей, является недоразвитие высших психических функций.

Для усвоения фонематического состава слова и его реализации в звучащей речи требуется сформированность слуховых и произносительных дифференцировок. Процесс формирования таких дифференциаций при нарушениях интеллекта происходит гораздо более замедленными темпами, чем в норме [5].

Дети с нарушением интеллекта очень медленно или совсем не осознают дефекты собственного называния слов и языковую норму. Хотя это осознание является важнейшим стимулом для развития моторных функций речевого аппарата и совершенствования правильного произношения [5].

Таким образом, мы можем выделить следующие условия, которые необходимо учитывать при проведении коррекционной работы:

1. Постановка звуков по подражанию затруднена, поэтому широко используются механические или смешанные способы постановки звуков.
2. В коррекционном обучении необходима многократная повторяемость учебного материала.
3. Поскольку новые навыки вырабатываются довольно долго и требуют продолжительного закрепления, на каждом последующем этапе

одновременно с отработкой нового, работа направлялась на закрепление материала предыдущего этапа.

4. Учитывая инертность нервных процессов, резкое нарушение подвижности процессов возбуждения и торможения, которые проявляются в упорном, стереотипном воспроизведении наиболее упроченных старых связей и в трудностях переключения на новые, контроль за собственной речью, как правило, у таких детей отсутствует, усложняется процесс постановки и автоматизации звуков.

Для коррекции звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта были выбраны следующие направления коррекционной работы:

1. Упражнения по развитию подвижности артикуляционного аппарата, двигательной функции, развитию динамической организации и координации органов артикуляционного аппарата.
2. Упражнения по развитию и тренировки просодической стороны речи (нормализации функции дыхания, преодоление нарушений голоса, тренировать силу и продолжительность выдоха).
3. Развитие фонематических процессов.
4. Развитие звукопроизношения.

Кроме того, большое внимание уделялось развитию речевой коммуникации, мотивации, стремлению к преодолению имеющихся нарушений. На всех занятиях обеспечивается необходимый мотивационно-потребностный план речи. В работе по развитию речи применялись следующие приемы: индивидуальное и хоровое повторение речевого материала, отраженное и сопряженное проговаривание, составление диалогов по наглядной ситуации, комментированное рисование, объяснение имитационных действий, воспроизведение различных ритмических структур и т. д.

Коррекция дефектов звукопроизношения у данной категории детей проводилась параллельно с развитием познавательной деятельности,

формированием операций анализа, синтеза, сравнения. В логопедической работе по коррекции нарушений звукопроизношения использовали прием сравнения. Так, на этапе постановки звука сравнивали правильное и неправильное произношение. На этапе автоматизации этот звук сравнивается с фонетически далекими звуками. При дифференциации проводилось сравнение обрабатываемого звука с фонетически близкими.

При проведении коррекционной работы широко использовались дидактические игры.

Коррекционная работа была подразделена нами на два этапа: подготовительный этап и этап формирования первичных произносительных умений и навыков (постановка звука, автоматизация звука, формирование контроля за произношением).

Задачами подготовительного этапа являются:

- Адаптация ребенка.
- Развитие психологической базы речи.
- Развитие фонематического слуха, анализа и синтеза.
- Развитие артикуляционных умений и навыков.
- Формирование и коррекция дыхательной и голосовой функций, работа над ритмом и интонационной выразительностью речи.

Предварительный этап устранения нарушений звукопроизношения с данной категорией детей является более продолжительным и характеризуется качественно иным содержанием, чем с нормально развивающимися детьми. Уделяется внимание развитию общей, ручной, речевой моторики, развитию слухового восприятия, внимания, памяти. Необходима работа над правильным речевым дыханием, формированием длительного плавного выдоха.

Основными направлениями работы на данном этапе являются: слушание образцов нормированного произношения, развитие фонематического слуха, специальный комплекс упражнений для развития речевой моторики, комплекс упражнений для развития дыхания и голоса.

На этом этапе с детьми мы проводили динамические и статические артикуляционные упражнения, упражнения на развитие мелкой моторики, упражнения на развитие мимической мускулатуры. При отборе материала для артикуляционной гимнастики нами соблюдалась определённая последовательность - идти от простых упражнений к сложным. Проводили гимнастику эмоционально, в игровой форме. При этом формировали произвольное, осознанное выполнение артикуляционных движений. Движения выполнялись по зрительному подражанию в сочетании со словесной инструкцией, повторяли артикуляционные позы с использованием зрительного контроля. При затруднениях выполнения упражнений прибегали к механической помощи (шпатель, зонд).

Использовались следующие игры на развитие речевой мускулатуры: «Худышка», «Толстушка», «Фонарик», статические артикуляционные упражнения «Улыбочка», «Хоботок», «Слоник», «Блинчик», «Кошечка сердится», «Парус», «Чашечка», динамические артикуляционные упражнения «Лошадка», «Грибок», «Маляр», «Дятел», «Расчёска», «Часики», «Вкусное варенье», «Змейка». Отрабатывали эти упражнения с героями русской народной сказки «Теремок»: Мышки-норушки, Лягушки-квакушки, Мишки Косолапого и т.д. Все упражнения проводились с сопровождением стихов. После отработки упражнений мы показывали картинку и ребёнок выполнял упражнение. Для поддержания интереса детей к выполнению артикуляционных упражнений, использовалась игра «Волшебный кубик». На гранях этого кубика изображены картинки с изображением названий артикуляционных упражнений. Дети бросали кубик и выполняли то упражнение, которое им выпадало.

При формировании фонематического восприятия мы развивали:

- слуховое внимание, восприятие и слуховая память на материале неречевых звуков;
- различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, лов, фраз;

- различение слов, близких по звуковому составу;
- развивали навыки элементарного звукового анализа, на основе которого формируются умения и навыки осознанного опознавания и дифференциации фонем.

Знакомили детей со звуками, которые издают различные предметы: мяч, ударяясь о пол, шарик, перекатываясь в стеклянной банке, газета, если ее разрывать, и т. д. Затем эти же действия, но в другой последовательности производились за напольной ширмой. Дети же, должны были рассказать, какой звук они слышат.

Играли в игру «Три медведя». Перед детьми выставлялись картинки трёх медведей – героев одноименной сказки Михайла Потапыча, Настасьи Петровны и Мишутки. Затем мной рассказывалась сказка «Три медведя» в сокращенном варианте, произносились соответствующие реплики и звукоподражания то очень низким, то средним по высоте, то высоким голосом. Дети угадывали медведей.

Играли в дидактическую игру «Животные и их детёныши». Детям раздавались картинки с изображениями домашних животных — взрослых и детенышей: коровы и теленка, козы и козленка, свиньи и поросенка и другие и мной произносилось каждое звукоподражание то низким, то высоким голосом («Му-у», «Бе-е», «Хрю-хрю» и т.д.). Дети должны, ориентируясь на характер звукоподражания и одновременно на высоту голоса, поднимать соответствующие картинки. Детей учили различать на слух речевые единицы (использовались игры «Угадай, кто кричит», «Узнай, откуда звук»), запоминать последовательность слов, сначала с опорой на картинки, затем без нее повторять слоги. На предварительном этапе осуществлялось развитие элементарных форм звукового анализа и синтеза. С детьми учились выделять гласные и согласные звуки из ряда изолированных, ударный гласный из начала простого слова (ау, уа, ах, Оля и т.д.).

Проводилась логопедическая работа по представлению гласных и согласных звуков, их дифференциальных акустических и произносительных

признаках. Детям объясняли, что гласные и согласные звуки различаются по способу артикуляции. Предлагались следующие упражнения:

- Назвать только гласный/согласный звук слога.
- Придумать слог с гласным/согласным звуком.
- Формирование звукового анализа.
- Анализ ряда звуков.
- Выделение звука на фоне слога.
- Выделение звука на фоне слова (начало-середина-конец).
- Полный звуковой анализ слога, слова.
- Игры «Цепочка слов», «Где звук?», «Поймай рыбку», «Поезд», «Топни-хлопни», «Поймай звук».

При развитии речевого дыхания учитывалось, что дыхательные упражнения быстро утомляют ребенка, могут вызвать головокружение. Игры на развитие речевого дыхания были ограничены по времени. Все дыхательные упражнения проводились с использованием разнообразных дидактических игр, которые позволяют осуществить зрительный контроль за продолжительностью и силой выдоха через рот.

При выполнении дыхательных упражнений обязательно следили за позой ребёнка (ребенок сидит прямо, плечи расправлены, ноги, руки спокойны), при выдохе ребёнок не должен напрягать плечи, шею, поднимать плечи, надувать щёки, при выполнении дыхательных упражнений мы привлекали внимание ребёнка к ощущениям движения диафрагмы, дыхательные движения производили плавно, под счёт, под музыку, для выработки длительного выдоха как бы наматывали «ниточку».

Нормализацию функции дыхания мы проводили в три этапа:

- формирование направленного выдоха;
- формирование длительного вокализованного выдоха;
- формирование речевого дыхания.

Для формирования направленного выдоха предлагались игры на духовых инструментах, выполнялись «поддувания» снежинок, снежков из ваты.

Для развития правильного дыхания использовались игры «Мыльные пузыри», «Травка колышется », «Бабочка - лети», «Прокати карандаш», «Тихий ветерок».

Для формирования длительного вокализованного выдоха пропевались гласные звуки. В качестве сопровождения использовались тематические картинки. Использовалась игра «Положим куклу спать» (имитация укачивания ребенка) с использованием куклы.

Параллельно с работой над дыханием проводилась работа над голосом. Для развития силы и тембра голоса были использованы дидактические игры: «Тихо - громко», «Эхо», «Теремок», «Большой - маленький», «Сирена», «Вьюга». На длительном выдохе повторялись серии гласных из 2, 3, 4 звуков.

Упражнения по развитию силы голоса нами проводилась в следующих направлениях:

- удлинение произнесения звуков (при средней силе голоса);
- усиление голоса (беззвучная артикуляция – шепот – тихо – громко);
- ослабление голоса (громко – тихо – шепот – беззвучная артикуляция);
- усиление и ослабление голоса без паузы, на одном выдохе.

Так же нами проводилась работа над просодической стороной речи. Большое внимание уделялось воспитанию темпо-ритмической организации речи.

Вторым этапом нашей работы был этап формирования первичных произносительных умений и навыков (постановка звука, автоматизация звука, формирование контроля за произношением).

Задачами данного этапа являлись:

1. Постановка, вызывание звуков.
2. Автоматизация (закрепление навыков правильного использования звука в речи).

3. Дифференциация (формирование умения отбирать звуки, не смешивать их между собой).

Направлениями работы являлись:

1. Коррекция звукопроизношения.
2. Определение последовательности работы над звуками.
3. Постановка звуков - по подражанию, смешанный способ, механический способ, от опорного звука.
4. Автоматизация звуков.
5. Дифференциация звуков (дифференциация на слух; дифференциация артикуляции изолированных звуков; произносительная дифференциация на уровне слогов, слов).

Работа над произношением была направлена на улучшение речевой коммуникации. Мы добивались правильного звучания изолированного звука и правильного произношения звука во фразовой речи. Постановка звуков проводилась нами с механической помощью, смешанным способом от опорного звука. Автоматизацию звука мы проводили в слогах, в словах, в предложениях. Последовательность постановки звуков нами подбирались индивидуально. Мы проводили работу по дифференциации звуков, а затем и по автоматизации звуков в связной речи.

Особенностью этапа постановки звуков у данной категории детей является максимальное использование различных афферентаций: зрительного образа артикуляции, слухового образа звука, кинестетических, тактильных и тактильно-вибрационных ощущений. Как уже упоминалось выше, особенно длительным процессом является этап автоматизации звуков речи. В процессе автоматизации звуков проводилось и развитие просодической стороны речи: работа над ударением в слогах, словах, над лексическим ударением при автоматизации звука в предложении, над интонацией при закреплении звука в предложении, связной речи. На этапе автоматизации звуков четко придерживались принципа постепенного усложнения заданий и речевого материала. Так, автоматизация звука проводилась сначала в прямых

открытых слогах, далее в обратных слогах, далее в закрытых слогах, где звук в начале слога, затем в закрытых слогах, где звук в конце слога, в слогах со стечением согласных, в словах, предложениях и т.д. При автоматизации использовались игры: «Ступеньки», «Звуковые дорожки», «Лото», «Чудесный мешочек», «Вертушка» (дети по очереди вращают стрелочку, а затем называют картинку, на которую она укажет), применяли название взятых из стопки картинок.

Обязательным этапом логопедической работы является дифференциация звуков, что обусловлено особенностями симптоматики нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей - недоразвитием речеслуховой дифференциации звуков речи.

Дифференциация звуков проводилась с использованием дидактической игры «Солнышко».

Логопедическая работа по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта включала в себя работу по нормализации речевого дыхания, голоса, темпо-ритмической стороны речи, работу по преодолению артикуляционных расстройств, фонематического восприятия. Была проведена работа с использованием дидактических игр направленных на преодоление нарушений звукопроизносительной стороны речи у данной категории детей.

2.4 Анализ результатов экспериментальной работы

По истечении формирующего эксперимента в сентябре 2017 года нами была проведена повторная диагностика уровня звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью экспериментальной группы с использованием вышеописанной методики.

Цель контрольного эксперимента заключалась в оценке эффективности экспериментальной работы по развитию звукопроизносительной стороны речи детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью, составляющих экспериментальную группу. Результаты обследования

состояния звукопроизношения стороны речи детей по результатам экспериментальной работы представлены ниже в таблицах.

Таблица 9

Состояние двигательной функции артикуляционного аппарата, динамической организация движений артикуляционного аппарата детей экспериментальной группы (контрольный эксперимент).

Ф.И.	Результат констатирующего эксперимента	Балл	Результат контрольного эксперимента	Балл
1. Ярослав Р.	Замедленное и напряжённое выполнение, быстрая истощаемость. Выполнение с ошибками, длительный поиск позы, замена одного движения другим, синкинезии, саливация. Замедленное и напряженное выполнение переключений с одного движения на другое.	1	Динамика слабая. Так же отмечается замедленное и напряжённое выполнение движений, быстрая истощаемость, путает артикуляционные позы, удержание позы кратковременное.	1
2. Денис А.	Выполнение с ошибками, длительный поиск позы, замена одного движения другим. Время фиксации позы ограничено. Количество правильных движений ограничено.	1	Отмечается положительная динамика. Наблюдается относительно точное выполнение движений, движения координированы. Время фиксации артикуляционной позы увеличено.	2
3. Виктория Р.	Выполнение с ошибками, длительный поиск позы, замена одного движения другим. Время фиксации позы ограничено.	1	Наблюдается положительная динамика, но отмечено замедленное выполнение переключений с одного движения на	2

	Количество правильных движений ограничено.		другое, время удержания артикуляционной позы ограничено.	
4. Настя П.	Время фиксации позы ограничено. Выполнение с ошибками, длительный поиск позы, замена одного движения другим.	1	Наблюдается положительная динамика, но отмечено замедленное и напряженное выполнение переключений с одного движения на другое, время удержания артикуляционной позы ограничено.	2
5. Максим П.	Время фиксации позы ограничено. Выполнение с ошибками, длительный поиск позы, замена одного движения другим.	1	Наблюдается положительная динамика, но отмечено замедленное и напряженное выполнение переключений с одного движения на другое.	2
6. Варя Б.	Выполнение с ошибками, длительный поиск позы, замена одного движения другим. Время фиксации позы ограничено. Количество правильных движений ограничено.	1	Отмечается положительная динамика. Наблюдается относительно точное выполнение движений, движения координированы. Время фиксации артикуляционной позы увеличено.	2

Исследование двигательной функции артикуляционного аппарата детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта показало, что в результате проведения коррекционной работы у всех обследуемых детей

отмечена положительная динамика. Так, при проведении констатирующего эксперимента, у всех детей было отмечено выполнение заданий с многочисленными ошибками, длительный поиск артикуляционной позы, кратковременное её удержание, замедленное и напряженное выполнение переключений с одного движения на другое. Отмечалось значительное нарушение динамической координации артикуляторных движений у всех обследуемых детей. После проведения коррекционной работы 5 детей получили по 2 балла - наблюдается заметная положительная динамика, артикуляционные упражнения выполняются точно, удержание артикуляционной позы увеличено, но всё же продолжает сохраняться напряженность, скованность в переключении движений. 1 ребенок получил 1 балл, поскольку не смотря на видимые изменения в двигательной функции артикуляционного аппарата, отмечается замедленное и напряженное выполнение переключений с одного движения на другое. Количество правильно выполненных движений ограничено (не более двух, трех движений). Присущая данной категории детей повышенная истощаемость сохраняется. Для развития двигательной функции артикуляционного аппарата, отработки точности движений, скоординированности движений необходимо продолжать коррекционную работу с использованием дидактических игр.

Таблица 10

Состояние просодики (голос, синхронность в работе дыхательного и голосового отделов речедвигательного аппаратов, темп речи, ритм речи, наличие различных видов интонации) детей экспериментальной группы (контрольный эксперимент).

Имя, Ф.	Результат констатирующего эксперимента	Балл	Результат контрольного эксперимента	Балл
1. Ярослав Р.	Выполнение заданий без	1	Динамика не наблюдается.	1

	дифференциации различных интонационных структур. Малый объем и сила выдоха, не дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох. Голос слабый, тихий, звучание голоса монотонное.		Выполнение заданий без дифференциации различных интонационных структур. Звучание голоса монотонное. Малый объем и сила выдоха, не дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох.	
2. Денис А.	Наблюдается некоторая дифференциация различных интонационных структур, но недостаточно выразительная и не совсем правильная. Малый объем и сила выдоха.	2	Наблюдается положительная динамика. Задания по воспроизведению различных интонационных структур выполняет, но не всегда верно и выразительно. Модуляции голоса по высоте не достаточны. Отмечается улучшение силы голоса и речевого выдоха, диафрагмальный тип дыхания, дифференцирует носовой и ротовой вдох и выдох. Объем и сила выдоха слабые.	2
3. Виктория Р.	Выполнение заданий без дифференциации различных интонационных структур. Малый объем и сила выдоха не дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох. Голос слабый, тихий, звучание голоса монотонное.	1	Правильное выполнение задания с достаточной дифференциацией различных интонационных структур, но только после нескольких проб, после неоднократного демонстрирования образца. Задание выполняется с	2

			<p>достаточными модуляциями по высоте. Отмечается улучшение силы голоса и речевого выдоха, диафрагмальный тип дыхания, дифференцирует носовой и ротовой вдох и выдох.</p>	
4. Настя П.	<p>Выполнение заданий без дифференциации различных интонационных структур. Малый объем и сила выдоха, не дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох. Голос слабый, тихий, звучание голоса монотонное.</p>	1	<p>Наблюдается дифференциация различных интонационных структур, но недостаточно выразительная и не совсем правильная, воспроизведение заданных интонационных структур только после нескольких проб, после неоднократного демонстрирования образца. Наблюдается некоторая динамика в силе речевого выхода, однако объем и сила выдоха не достаточна, плохо дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох. Голос слабый, тихий, звучание голоса монотонное.</p>	1
5. Максим П.	<p>Выполнение заданий без дифференциации различных интонационных структур. Малый объем и сила выдоха</p>	1	<p>Наблюдается некоторая дифференциация различных интонационных структур, но недостаточно</p>	1

	<p>не дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох. Голос слабый, тихий, звучание голоса монотонное.</p>		<p>выразительная и не совсем правильная, воспроизведение заданных интонационных структур только после нескольких проб, после неоднократного демонстрация образца. Наблюдается некоторая динамика в силе речевого выхода, однако объем и сила выдоха не достаточна, плохо дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох. Голос слабый, тихий, звучание голоса монотонное.</p>	
6. Варя Б.	<p>Выполнение заданий без дифференциации различных интонационных структур. Малый объем и сила выдоха. Голос слабый, тихий, звучание голоса монотонное.</p>	1	<p>Наблюдается положительная динамика. Задания по воспроизведению различных интонационных структур выполняет, но не всегда верно и выразительно. Модуляции голоса по высоте не достаточны. Отмечается улучшение силы голоса и речевого выдоха, диафрагмальный тип дыхания, дифференцирует носовой и ротовой вдох и выдох. Объем и сила</p>	2

			выдоха слабые.	
--	--	--	----------------	--

Исследование состояния просодики (голос, синхронность в работе дыхательного и голосового отделов речедвигательного аппаратов, темп речи, ритм речи, наличие различных видов интонации двигательной функции артикуляционного аппарата) детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта показало, что в результате проведения коррекционной работы у большинства обследуемых детей отмечена положительная динамика. Так, при проведении констатирующего эксперимента, у всех детей отмечалось отсутствие дифференциации различных интонационных структур, малый объем и сила выдоха. Голос слабый, тихий, звучание голоса монотонное. Дети не различали ротовой и носовой выдох.

После проведения коррекционной работы 3 ребенка получили по 2 балла, поскольку задания выполнялись с достаточной дифференциацией различных интонационных структур, но только после нескольких проб, после неоднократного демонстрирования образца. Отмечается улучшение силы голоса и речевого выдоха, диафрагмальный тип дыхания, дифференцируют носовой и ротовой вдох и выдох. Остальные получили по 1 баллу, поскольку не смотря на некоторые положительные изменения, отмечаются недостаточно выразительные и не совсем правильные воспроизведения интонационных структур, кроме того, воспроизводятся они только после нескольких проб, после неоднократного демонстрирования образца. Объем и сила выдоха не достаточна, плохо дифференцируют ротовой и носовой вдох и выдох. Голос слабый, тихий, звучание голоса монотонное. Для выработки сильной воздушной струи, синхронность в работе дыхательного и голосового отделов речедвигательного аппаратов, развития темпа речи, ритма речи, наличия различных видов интонации необходимо продолжать коррекционную работу с использованием дидактических игр.

Обследование фонематического восприятия (контрольный эксперимент).

Ф.И.	Результат констатирующего эксперимента	Балл	Результат контрольного эксперимента	Балл
1. Ярослав Р.	Плохо опознает и различает фонемы, не справляется с заданием по произношению слогов и слов в заданной последовательности.	1	Динамика слабая. Опознает и различает фонемы, но после неоднократного повторения материала. Проявляются сложности при произношении слогов и слов в заданной последовательности.	1
2. Денис А.	Опознает и различает фонемы, но после неоднократного повторения материала. Проявляются сложности при произношении слогов и слов в заданной последовательности.	1	Положительная динамика в опознании и различении фонем. Относительно четкая дифференциация слогов и фонем родного языка. Проведение элементарного звукового анализа.	2
3. Виктория Р.	Опознает и различает фонемы, но после неоднократного повторения материала. Проявляются сложности при произношении слогов и слов в заданной последовательности.	1	Положительная динамика в опознании и различении фонем. Относительно четкая дифференциация слогов и фонем родного языка. Проведение элементарного звукового анализа.	2
4. Настя П.	Плохо опознает и различает фонемы. Проявляются сложности при	1	Опознает и различает фонемы, но после неоднократного	1

	произношении слогов и слов в заданной последовательности.		повторения материала. Проявляются сложности при произношении слогов и слов в заданной последовательности.	
5. Максим П.	Опознает и различает фонемы, но после неоднократного повторения материала. Проявляются сложности при произношении слогов и слов в заданной последовательности.	1	Опознает и различает фонемы, но после неоднократного повторения материала. Проявляются сложности при произношении слогов и слов в заданной последовательности.	1
6. Варя Б.	Опознает и различает фонемы, но после неоднократного повторения материала. Проявляются сложности при произношении слогов и слов в заданной последовательности.	1	Положительная динамика в опознании и различении фонем. Относительно четкая дифференциация слогов и фонем родного языка.	2

Исследование фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта показало, что в результате проведения коррекционной работы у большинства обследуемых детей отмечена положительная динамика. Так, при проведении констатирующего эксперимента, у всех детей были отмечены сложности с восприятием и различением звуков речи.

После проведения формирующего эксперимента на контрольном этапе исследования развития слухового внимания, слуховой памяти,

фонематического восприятия, 3 ребенка получили 2 балла - наблюдается заметная положительная динамика в опознании и различении фонем. Отмечается относительно четкая дифференциация слогов и фонем родного языка. Этим детям стало доступным проведение элементарного звукового анализа. Остальные 3 ребенка получили по 1 баллу, поскольку дети опознают и различают фонемы, но после неоднократного повторения материала. Проявляются сложности при произношении слогов и слов в заданной последовательности.

Кроме того, была выявлена положительная динамика при обследовании состояния звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью. Для оценки состояния звукопроизношения дети воспроизводили заданные звуки изолированно, в слогах, словах, во фразах, отраженно и самостоятельно.

При проведении констатирующего эксперимента было отмечено нарушение у всех детей произношения трех групп звуков (свистящих, шипящих и сонорных). В речи детей отмечались расхождения между умением произносить звуки изолированно и в речевом потоке. Изолированно звуки произносились чище, правильнее, в речевом потоке - неясно, нечетко, так как не дифференцировались. После проведения коррекционной работы отмечается нормализация звукопроизношения свистящих, шипящих звуков, аффриката [ц], [ч], [щ], соноров [л] [л'] группы губнозубных звуков [в] [ф], заднеязычных звуков [г] [к] [х]. При этом, трем детям по-прежнему не доступно произношение сонорного звука [р] [р]. Кроме того, у всех детей отмечаются сложности в автоматизации поставленных звуков в речевом потоке. У трех детей некоторые поставленные звуки используются в речи, продолжается автоматизация остальных звуков в речи, при этом наблюдается положительная динамика. Исходя из вышеизложенного, Ярослав Р., Настя П., Максим П. получили по 1 баллу, Денис А., Виктория Р., Варя Б. получили по 2 балла.

Таким образом, вычислим общую бальную оценку и охарактеризуем уровень развития звукопроизношения каждого ребенка после проведения контрольного эксперимента. При этом, напомним критерии оценивания уровня звукопроизношения:

1-4 баллов – низкий уровень развития звукопроизношения.

5-8 баллов – средний уровень развития звукопроизношения.

9-12 баллов – нормальный уровень развития звукопроизношения.

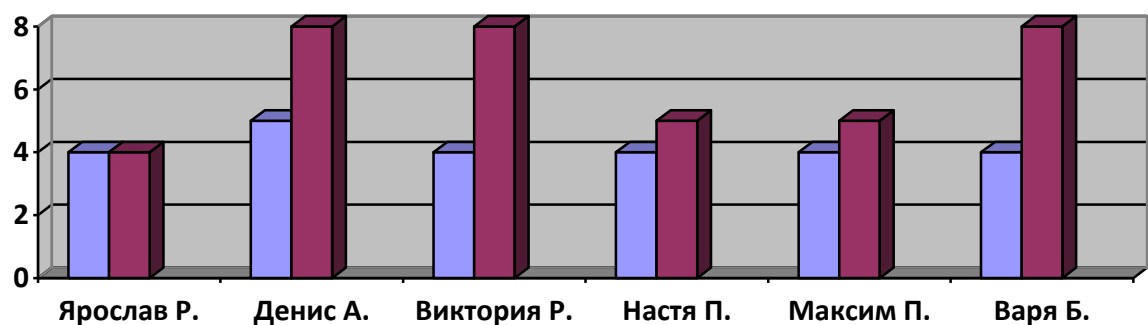
Отразим эти данные в Таблице 12.

Таблица 12

Состояние произносительной стороны речи детей экспериментальной группы
(контрольный этап).

И.Ф./Баллы	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
1. Ярослав Р.	4	4
2. Денис А.	5	8
3. Виктория Р.	4	8
4. Настя П.	4	5
5. Максим П.	4	5
6. Варя Б.	4	8

**Анализ уровня звукопроизношения детей экспериментальной группы
констатирующий и контрольный эксперимент**



Таким образом, мы наглядно показали, что после проведения работы по коррекции звукопроизношения у пятерых детей отмечается средний уровень звукопроизношения, у одного ребенка сохраняется низкий уровень звукопроизношения. В связи с чем, считаем предложенный вариант коррекционной работы эффективным. Продолжать работу по коррекции звукопроизношения необходимо с учетом клинико-психолого-педагогических особенностей развития таких детей и соблюдать следующие условия:

- в коррекционном обучении необходима многократная повторенность изучаемого материала;
- поскольку новые навыки вырабатываются довольно долго и требуют продолжительного закрепления, на каждом последующем этапе одновременно с отработкой нового, работа направлялась на закрепление материала предыдущего этапа.
- поскольку контроль за собственной речью, как правило, у таких детей отсутствует, усложняется процесс постановки и автоматизации звуков.

Выводы по 2 главе

Нами было проведено экспериментальное исследование по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. На этапе констатирующего эксперимента нами было проведено обследование двигательной функции артикуляционного аппарата, состояния просодики (голос, синхронность в работе дыхательного и голосового отделов речедвигательного аппаратов, темп речи, ритм речи, наличие различных видов интонации двигательной функции артикуляционного аппарата), состояния фонетической стороны речи, фонематического восприятия. Диагностика проводилась с использованием методики Н.М.Трубниковой. На этапе формирующего эксперимента была спланирована и проведена коррекционная работа с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта с использованием дидактических игр. На этапе контрольного эксперимента нами было проведено повторное обследование звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта с использованием методики Н.М.Трубниковой, проведен анализ результатов, сделано заключение об эффективности коррекционной работы по развитию звукопроизносительной стороны речи с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта с использованием дидактических игр. Этап контрольного эксперимента выявил улучшения в состоянии звукопроизносительной стороны речи у детей, принимающих участие в экспериментальной работе: улучшение подвижности языка, приближение к норме тонуса мышц языка, к улучшению состояния просодической стороны речи, нормализация звукопроизношения ряда звуков.

Это свидетельствует об эффективности проведенной коррекционной работы и позволяет утверждать, что специально организованная, целенаправленная коррекционная работа с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, учитывающая индивидуальные особенности каждого ребенка, способствует нормализации уровня звукопроизношения у детей данной категории.

Заключение

Звукопроизносительная сторона речи является важной составляющей как речевого, так и развития ребенка в целом. В исследованиях Р.Е. Левиной, А.Н. Гвоздева, Т.Б.Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. доказывается, что становление звукопроизносительной стороны речи завершается к концу дошкольного возраста при нормальном речевом развитии. Однако, как показывают исследования Е.Ф.Архиповой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В.Чиркиной, С.Н.Шаховской и др. количество детей, имеющих речевые нарушения, возрастает с каждым годом.

Согласно проведенным исследованиям, у детей с нарушением интеллекта нарушения произношения встречаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом.

При выборе методов работы при коррекции звукопроизносительной стороны речи важно учитывать возрастные особенности детей, психологические особенности возраста, развитие на дизонтогенетической основе. Поскольку ведущей деятельностью дошкольников является игра, в нашем исследовании при коррекционной работе широко использовались дидактические игры.

Цель исследования заключалась в том, чтобы теоретически изучить и практически оценить эффективность работы по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры.

Объектом исследования являлась коррекция звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Предметом исследования стала дидактическая игра как средство коррекции звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Были выдвинуты следующие задачи исследования:

- 1) проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта;
- 2) изучить специфику звукопроизношения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта;
- 3) разработать содержание работы по коррекции звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры и оценить ее эффективность.

Для реализации первой и второй задач в первой главе нашей работы изучено развитие звукопроизношения у детей в онтогенезе с точки зрения различных исследователей, дана клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, а также выявлены особенности формирования звукопроизносительной стороны речи у данной категории детей, обосновано значение дидактической игры в коррекции нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Во второй главе была изучена и проанализирована методика Н.М. Трубниковой, предназначенная для логопедического обследования детей с олигофренией. Представленная методика направлена на выявление особенностей овладения ребенком с нарушением интеллекта лексикой, грамматикой, фонетикой родного языка, умением строить связные высказывания разных типов (описание, повествование, рассуждение). Для проведения нашего исследования мы остановились на выявлении следующих параметров: двигательная функция артикуляционного аппарата, состояние просодики (голос, синхронность в работе дыхательного и голосового отделов речедвигательного аппаратов, темп речи, ритм речи, наличие различных видов интонации), исследование фонетической стороны речи, состояние фонематического восприятия.

Экспериментальная работа, включающая в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент, проводилась на базе дошкольного учреждения №473 г. Челябинска. Для реализации цели исследования было проведено обследование звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста в группе коррекционной направленности для детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальные нарушения). В исследовании принимали участие 6 детей, обучающихся по Программе дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта (Стребелевой Е.А., Екжановой Е.А.).

В ходе решения заключительной задачи исследования определено содержание и эффективность коррекционной работы по развитию звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Для этого использовались дидактические игры, которые проводились как в свободной деятельности детей, так и на индивидуальных занятиях. Коррекционная работа проводилась по следующим направлениям:

1. Развитие подвижности артикуляционного аппарата, двигательной функции, развитию динамической организации и координации органов артикуляционного аппарата.
2. Развитие и тренировка просодической стороны речи (нормализация функции дыхания, преодоление нарушений голоса, тренировка силы и продолжительности выдоха).
3. Развитие фонематических процессов.
4. Развитие звукопроизношения.

Контрольный этап исследования выявил положительную динамику в сформированности звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, что свидетельствует об хорошо спланированной и проведённой эффективной работе с

использованием дидактических игр и упражнений. Таким образом, можно говорить о том, что цель исследования достигнута, задачи реализованы.

Материалы данного исследования могут быть использованы педагогами дошкольных коррекционных образовательных учреждений в работе по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Библиографический список.

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро-и патопсихологии [Текст] / В.М.Астапов. - М.: Международная педагогическая академия, 1994.-216с.
2. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса [Текст] / П.К.Анохин. - М., 1968.
3. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта решению арифметических задач [Текст] / Л.Б.Баряева, А.П.Зарин. — Санкт-Петербург, 1992.
4. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии [Текст] / Т.Г.Визель. - М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005.- 384 с.
5. Винарская.Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст] / Е.Н.Винарская. - М.: Просвещение, 1987. – 165с.
6. Виноградова А.Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст] / А.Д.Виноградова. - М.: Просвещение, 1985. - 144 с.
7. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А.Власова, М.С.Певзнер. - М.: Просвещение, 1973.-189 с.
8. Волкова Л.С., С.Н.Шаховская Логопедия [Текст] Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
9. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников: Книга для логопедов [Текст] / Г.А.Волкова. — 2-е изд., доп. и перераб. – СПб: Детство–Пресс, 2003. – 240 с.
10. Волосовец Т.В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] / Т.В.Волосовец.- М.: Академия, 2000.-200с.
11. Воспитание аномальных детей дошкольного возраста [Текст] // Под ред. Н.Г.Морозовой — М., 1978.

12. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. — М. : Просвещение, 1995. — 126 с.
13. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. — М. : Просвещение, 1959. — 390 с.
14. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст] / О.П.Гаврилушкина, Н.Д.Соколова. - М.: Просвещение, 1985. - 72 с.
15. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей [Текст] / О.П.Гаврилушкина. — М., 1991.
16. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от 1 года до 7 лет [Текст] / Л.Н.Галигузова, Е.О.Смирнова. – М.: Просвещение, 2002. – 76 с.
17. Гришвина А. В., Пузыревская Е. Я., Сочеванова Е. В. Игры-занятия с детьми раннего возраста с нарушениями умственного и речевого развития [Текст] / А.В.Гришвина, Е.Я.Пузыревская, Е.В.Сочеванова. — М.:Просвещение, 1988.
18. Доронова, Т.Н. Игра в дошкольном возрасте: Пособие для воспитателей детских садов [Текст] / Т.Н. Доронова, О.А. Карабанова, Е.В. Соловьёва. — М.: Воспитание дошкольника, 2002. — 128с.
19. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / Т.Б.Епифанцева.- Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 486с.
20. Жукова, Н.С. Процессы системного усвоения родного языка при нарушенном и нормальном развитии детской речи [Текст] / Н.С. Жукова. — М.: Просвещение, 1990. — 287 с.
21. Жуковская, Р. И. Воспитание ребенка в игре [Текст] / Р.И. Жуковская. — М. Просвещение, 1975. — 333с.
22. Замский Х.С. Умственно отсталые дети [Текст] / Х.С.Замский. — НПО, Образование, 1995.
23. Игры в логопедической работе с детьми [Текст] /Ред.-сост. В. И. Селиверстов.— М.:Просвещение, 1987.

24. Исследование познавательных процессов детей-олигофренов: Сб. науч. тр. [Текст] / Под ред. В. Г. Петровой. — М., 1987.
25. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст] / А.А.Катаева, Е.А.Стребелева. - М.: Просвещение, 1990.- 191с.
26. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] / А.А.Катаева, Е.А.Стребелева. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 208 с.
27. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] / Г.А.Каше. – М.: Просвещение, 1985. - 207 с.
28. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / М.М.Кольцова .— М.:Просвещение, 1979.
29. Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях [Текст] // Под ред. Н.Г.Морозовой — М., 1976.
30. Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха и интеллекта [Текст] / Под ред. Н.Г.Морозовой — М., 1990.
31. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] / Р.И.Лалаева. — М.: Просвещение, 1983. – 136 с
32. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е.Левина - М.: Просвещение, 1967.-213с.
33. Лубовский В.И. Специальная психология [Текст] / В. И.Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
34. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребенок [Текст] / А.Р.Лурия. — М., 1969.
35. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М. : Сфера, 1992. – 290 с.
36. Матасов Ю. Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы [Текст] / Ю.Т.Матасов. — Л., 1986.

37. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей [Текст] / Н.Г.Морозова. — М., 1968.
38. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы [Текст] / Л.Ф.Обухова. - М., 1995.
39. Основы логопедической работы с детьми [Текст] Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. Г. В. Чиркиной. — М. : АРКТИ, 2005. —240 с.
40. Основы олигофренопедагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В.М. Мозговой, И.М. Яковлева, А.А. Ерёмкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.
41. Особенности развития и воспитания детей с недостатками слуха и интеллекта [Текст] // Под ред. Л.П.Носковой — М., 1984.
42. Певзнер М. С, Лубовский В. И. Динамика развития детей-олигофренов [Текст] / М.С.Певзнер, В.И.Лубовский. — М., 1963.
43. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова — М. : Академия, 2002. – 160 с.
44. Петрова В. Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии [Текст] / В.Г.Петрова, И.В.Белякова. — 2-е изд. — М., 2000.
45. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] /Под ред. В.И. Селиверстова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. — 400с.
46. Правдина О.В. Логопедия [Текст] / О.В.Правдина.-М.: Просвещение, 1969.-223с.
47. Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников [Текст] / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверовича. – М.: Просвещение, 1965. – 224 с.
48. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С.Я.Рубинштейн. - М.: Просвещение, 1986.-192 с.

49. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн – СПб.: Речь, 1988. – 452с.
50. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) [Текст] / Е.Ф. Соботович. – М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с.
51. Соботович Е.Ф. К вопросу о дифференциальной диагностике моторной алалии и олигофрении//Нервно-психические и речевые нарушения [Текст] / Е.Ф.Соботович. - Л., 1982.
52. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальны и аномальных детей: Сравнение и познание отношений предметов [Текст] / И.М.Соловьев. — М., 1966.
53. Специальная педагогика [Текст] Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксёнова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н. М. Назаровой. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 400 с.
54. Специальная дошкольная педагогика [Текст]. Авторы: Стребелева Е. А., Венгер А. Л., Екжанова Е. А. / Под ред. Е. А. Стребелевой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 312 с.
55. Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] / Е.А.Стребелева. – М.: Просвещение, 2001. – 208 с.
56. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Е.И. Тихеева. – М. : Просвещение, 2001. – 392 с.
57. Ткаченко, Т.А. Логопедическая энциклопедия. [Текст] / Т.А. Ткаченко – М.: Издательство Мир книги, 2008. – 220с.
58. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит [Текст] / Т.А. Ткаченко – М.: Издательство Мир книги, 2008. – 190с.
59. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст] Учебно-методическое пособие / Урал, гос. пед, ун-т Екатеринбург 1998. 51 с.

60. Тумакова, Н. Артикуляционная гимнастика [Текст] / Н. Тумакова.- Дошкольное воспитание. — 2005. — №6. — С. 87—91.
61. Усова, А.П. / Роль игры в воспитании детей. [Текст]: А.П. Усова / под ред. А.В. Запорожца. – М.: «Просвещение»1976. – 96 с.
62. Ушакова, Т. Н. Речь: истоки и принципы развития [Текст] / Т. Н. Ушакова. — М. : ПЕР СЭ, 2004. — С. 34
63. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи [Текст] / Л.П.Федоренко.— М.:Просвещение, 1984.
64. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б.Филичева. - . М., 2000
65. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии [Текст] Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина — М.: Просвещение, 1989.— 223 с.
66. Фишман, М. Н. Мозговые механизмы, обуславливающие отклонения в речевой деятельности у детей [Текст] / М. Н. Фишман// Дефектология. — 2004. — №3. — С. 3—9.
67. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения [Текст] / М.Ф.Фомичева. — М.: Просвещение, 1989, - 239 с.:
68. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] / М. Е. Хватцев. — М. : Педагогика, 1959. — 294 с.
69. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи [Текст] / Г.С. Швайко. - М.: Просвещение, 1988. – 333с.
70. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] / Д. Б. Эльконин.- М. : МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 384 с.

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ЧБГОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**Факультет инклюзивного и коррекционного образования
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик**

**Коррекция звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста
с нарушением интеллекта посредством дидактической игры.**

**Приложение к выпускной квалификационной работе по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»**

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-206/173-2-1

Алабугина Анастасия Владимировна

Научный руководитель:

Сошникова Наталья Григорьевна,

к.п.н., доцент

Работа _____ к защите

«__» _____ 2017 г.

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А.Дружинина

Челябинск, 2017

Оглавление

Приложение I. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей экспериментальной группы.....	2
Приложение II. Диагностические материалы.....	4
Приложение III. Картотека. Дидактические игры для коррекции звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	9

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей
экспериментальной группы

№	Имя ребенка	возраст	Заключение ПМПК	Характеристика ребенка по данным психолого-педагогических наблюдений
1.	Ярослав Р.	7 лет	F 71 Тотальное недоразвитие Системное нарушение речи	Внимание неустойчивое, работоспособность низкая, память неустойчивая, кратковременная, к своему дефекту не критичен, навыки самообслуживания слаборазвиты.
2.	Денис А.	7 лет	Тотальное недоразвитие легкой степени Системное нарушение речи	Внимание неустойчивое, работоспособность снижена, повышенная истощаемость, к своему дефекту не критичен, навыки самообслуживания достаточно развиты.
3.	Виктория Р.	7 лет	Тотальное недоразвитие легкой степени Системное нарушение речи	Внимание неустойчивое, часто отвлекается, работоспособность снижена, память снижена, неустойчивая, к своему дефекту не критична, навыки самообслуживания достаточно развиты.
4.	Настя П.	7 лет	F 70 Тотальное недоразвитие Системное	Внимание неустойчивое, работоспособность снижена, к своему дефекту не критична, навыки самообслуживания достаточно развиты.

			нарушение речи	
5.	Максим П.	7 лет	Тотальное недоразвитие Системное нарушение речи	Внимание неустойчивое, часто отвлекается, работоспособность снижена, память неустойчивая, кратковременная, к своему дефекту не критичен, навыки самообслуживания достаточно развиты.
6.	Варя Б.	7 лет	Тотальное недоразвитие легкой степени Системное нарушение речи	Внимание неустойчивое, работоспособность низкая, к своему дефекту не критична, навыки самообслуживания достаточно развиты.

Приложение II

Диагностические материалы. Материал для обследования фонетической стороны речи детей экспериментальной группы.

Гласные	Предметные картинки
А	Аист, мак, игла
У	Утка, муха, кенгуру
О	Осы, кот, окно
Ы	Дым, мышь, грибы
И	Ива, слива, петухи
Согласные	
С,	Колесо, сосна, нос
С'	Сирень, письмо, гусь
З,	Замок, коза
З'	Земляника, газета
Ц	Цветок, курица, огурец
Ш	Шапка, кошка, мышь
Ж	Жук, лыжи, лыжник
Ч	Чулок, очки, ключ
Щ	Щетка, ящик, плащ
Л	Лодка, пила, стол, бутылка
Л'	Лента, будильник, туфли
Р	Рука, корона, топор, трамвай
Р'	Редиска, веревка, дверь
Б	Бабочка, зубы, арбуз
Б'	Белка
П	Панама, платок
Д	Дом, дедушка, карандаш
Г	Голова, нога, глаза, гитара
К	Кукла, рука, молоток
Х	Халат, хлеб, петух
М	Мухомор, лампа, дом
Н	Нож, конфета, лимон
В	Ворона, гвозди
Ф	Фартук, кофта, шкаф
Т	Туфли, котлеты, кот
Йотация	Ящик, юбка, яблоко, юла, ёжик, ёлка

Приложение III

**Дидактические игры для коррекции звукопроизношения детей
старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.**

Игры на развитие фонематического восприятия (развитие слухового
внимания, восприятия и слуховой памяти)

Игра «Топни-хлопни»	<p>Развивается слуховое внимание, восприятие, слуховая память. Дети учатся различать на слух звуки, слоги и т.д.</p> <p>Сначала различаются звуки с более далекими, а затем и более близкими дифференцировками.</p> <p>Взрослый подбирает речевой материал и четко его проговаривает, а ребенок по инструкции взрослого на один из звуков хлопает, на другой - топает.</p> <p>Педагог объясняет ребенку: «Я буду называть звуки (слоги), а ты хлопни, если услышишь звук Ш, топни, ели услышишь звук С».</p>
Игра «Поймай звук», «Поймай слог», «Поймай слово»	<p>Развивается слуховое внимание, восприятие, слуховая память. Дети учатся различать на слух звуки, слог и и т.д.</p> <p>Педагог называет звуки, ребенку предлагается «поймать» заданный звук, слог, слово.</p> <p>Например, будем ловить только звук Ш; слог ША, Слово ШУТКИ и т.д.</p>
Игра «Найди слово»	<p>Развитие слухового восприятия. Различение слов, близких по звуковому составу.</p> <p>Педагогом выкладываются картинки, названия которых звучат очень похоже, например: рак, лак, мак, сок, сук, дом, ком, сом, коза, коса,</p>

	<p>лужи, лыжи и т.д. Затем он называет 3 — 4 слова, а дети отбирают соответствующие картинки и выкладывают их в названном порядке (в одну линию или в столбик - в зависимости от инструкции логопеда).</p>
--	--

Игры на развитие речевого дыхания, силы голоса

Игра «Вьюга»	<p>Развитие силы голоса, изменения силы голоса (одном выдохе менять силу голоса от тихого к громкому и от громкого к тихому).</p> <p>Педагог показывает картинку, на которой нарисована вьюга. Дети, сидящие в ряд, изображают вьюгу, воющую в зимний вечер. По сигналу педагога «вьюга начинается» дети тихо говорят: «ууу...»; по сигналу «сильная вьюга» громко говорят: «ууу...»; по сигналу «вьюга кончается» говорят тише; по сигналу «вьюга кончилась» замолкают.</p> <p>Стремимся, чтобы дети на одном выдохе произносили звук у тихо, затем громко и снова тихо.</p>
Игра «Бабочка – лети»	<p>Развитие длительного целенаправленного ротового выдоха.</p> <p>Педагог подготавливает несколько ярко окрашенных бумажных бабочек, каждой из которых подвязана нитка. Бабочки должны висеть на уровне лица стоящего ребенка.</p> <p>Педагог дует на них, показывает,</p>

	<p>что бабочки «полетели».</p> <p>Предлагаем детям сделать точно так же. У кого дальше полетит?</p> <p>Нужно следить, чтобы дети стояли прямо, при вдохе не поднимали плечи. Дуть следует только на одном выдохе, не добирая воздуха. Щеки не надувать, губы слегка выдвинуть вперед.</p>
--	---

Игры для автоматизации звуков в слогах, словах, предложениях.

Игра «Ступеньки»	<p>Строим лесенку из конструктора типа «лего», игрушка поднимается по лесенке и на каждой ступеньке ребенок произносит отработываемый (автоматизируемый) звук.</p>
Игра «Звуковые дорожки»	<p>Ребенок проводит пальчиком по дорожке, произнося и закрепляя в произношении поставленный звук.</p>
Игра «Чудесный мешочек»	<p>Автоматизация звуков, находящихся в словах в разных позициях. Формирование у детей навыков самоконтроля.</p> <p>Для игры необходим полотняный мешочек с маленькими игрушками или карточками с картинками на все позиции автоматизируемого звука (в начале, середине, конце слова).</p> <p>Использование мелких игрушек и «чудесного мешочка» позволяет логопеду разнообразить речевой материал по автоматизации звуков, вызывая у детей интерес к данной деятельности.</p> <p>Дети по очереди достают игрушки или карточки из мешочка, называют</p>

	каждую игрушку, выделяя изучаемый звук голосом.
Игра «Лото»	<p>Развитие зрительного и слухового внимания, зрительной памяти. Делает процесс автоматизации звуков более увлекательным.</p> <p>Необходимы листы с картинками на автоматизируемый звук в разных позициях и идентичные разрезные картинки. Листы являются игровым полем. Картинки раскладываются на столе изображением вниз. Дети по очереди открывают картинки, называют вслух, четко проговаривая автоматизируемый звук, раскладывают на игровое поле.</p>
Игра «Вертушка»	<p>Картинки, содержащие автоматизируемый звук, раскладываются по кругу. Дети по очереди крутят вертушку со стрелочкой и называют картинку, на которую она укажет, выделяя нужный звук. В то время, пока вертушка вертится, можно попросить произносить изолированный звук.</p>

