



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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 нарушений звуковой стороны речи  
детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта  
на логопедических занятиях

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы бакалавриата  
«Логопедия»  
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

68,8 % авторского текста  
Работа рекоменд. к защите  
рекомендована/не рекомендована  
«1» 03 2023 г. ир.п.д  
зав. кафедрой специальной  
педагогике, психологии и  
предметных методик  
к.п.н., доцент Д.А.Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-506-101-5-1  
Асмандиярова Юлия Александровна

Научный руководитель:

к. п. н., доцент кафедры СППиПМ  
Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ .....  | 3  |
| Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ..... | 6  |
| 1.1. Онтогенез звуковой стороной речи .....   | 6  |
| 1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.....  | 15 |
| 1.3. Особенности овладения звуковой стороной речи младшими школьниками с нарушениями интеллекта .....   | 22 |
| Выводы по 1 главе.....  | 26 |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....                                    | 28 |
| 2.1. Методы и приемы изучения звуковой стороны речи младших школьников с нарушением интеллекта.....   | 28 |
| 2.2. Состояние звуковой стороны речи младших школьников с нарушением интеллекта .....   | 30 |
| 2.3. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений звуковой стороны речи у младших школьников с нарушением интеллекта .....                               | 35 |
| Выводы по 2 главе.....  | 41 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....  | 43 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....  | 45 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ .....  | 50 |

## ВВЕДЕНИЕ

Процесс развития речи нормально развивающихся школьников и с отклонениями всегда был в центре изучения специалистов в области психологии и педагогики. В современной образовательной системе популярность набирает идея гуманизации обучения, где на первое место выходит школьник с нарушением интеллекта. Целью любого специального образовательного учреждения, является комфортная и доступная для понимания образовательная программа. При этом школа должна вырастить полноценную личность, готовую к жизни в обществе и взаимодействию с окружающими.

Наиболее актуальным вопросом в области специального образования является процесс формирования речи школьников с ограниченными возможностями здоровья. Так как речевое развитие детей с нарушением интеллекта нарушается в системе нарушения психических процессов, то процессу формирования речевого навыка необходимо уделить особое внимание. Уровень сформированности речи влияет на социализацию детей и их полноценную общественную жизнь.

Данная группа обучающихся имеют проблемы в корректном оформлении фонетической стороны речи. Школьники с нарушением интеллекта, используя устную речь, часто делают ошибки в звукопроизношении. По этой и другим причинам, правильная организация коррекционной работы по формированию правильного звукопроизношения является важной задачей для педагогов, работающих с данной группой обучающихся.

Анализируя особенности речи у школьников с нарушением интеллекта, В. Г. Петрова выделяет комплекс многообразных факторов, обуславливающих нарушения их речи, отмечая, что основной причиной аномального развития и нарушений речи у умственно отсталых детей является недоразвитие познавательной деятельности.

Проблема нарушения звукопроизношения у младших школьников с умственной отсталостью стала одной из самых частотных нарушений в развитии детей младшего школьного возраста. В коррекционной работе необходимо работать с такими детьми с учетом данного нарушения, проявлений нарушения звукопроизношения у младших школьников с умственной отсталостью.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать включение дидактических игр и упражнений в логопедическую работу по коррекции звуковой стороны речи содержание логопедической работы с нарушением интеллекта.

Объект исследования: звуковая сторона речи у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – содержание логопедической работы коррекционной работы по устранению нарушений звуковой стороны речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую работу по проблеме исследования.
2. Выявить состояние звуковой стороны речи младших школьников с нарушением интеллекта.
3. Определить методы и приемы коррекции нарушений звуковой стороны речи у младших школьников с нарушением интеллекта.

В качестве методологической основы были использованы труды Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна, В. В. Воронковой, В. Г. Петровой, М. С. Певзнер и др.

Задачи исследования были реализованы посредством следующих методов исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение и эксперимент.

Экспериментальная база исследования: специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида, город Миасс. В исследовании принимали участие 6 обучающихся второго класса.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения

# Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

## 1.1. Онтогенез звуковой стороной речи

В психофизиологии «звукопроизношение» рассматривается как процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голосообразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы (Бельтюков А.Л.) [6].

Артикуляция звуков речи происходит благодаря тому, что воздушная струя проходит между голосовыми складками, языком, зубами и губами. Каждой фонеме соответствует уникальная комбинация совместной работы органов артикуляции и фонации.

Процесс образования речевых звуков имеет следующий психофизиологический механизм (Рисунок 1).

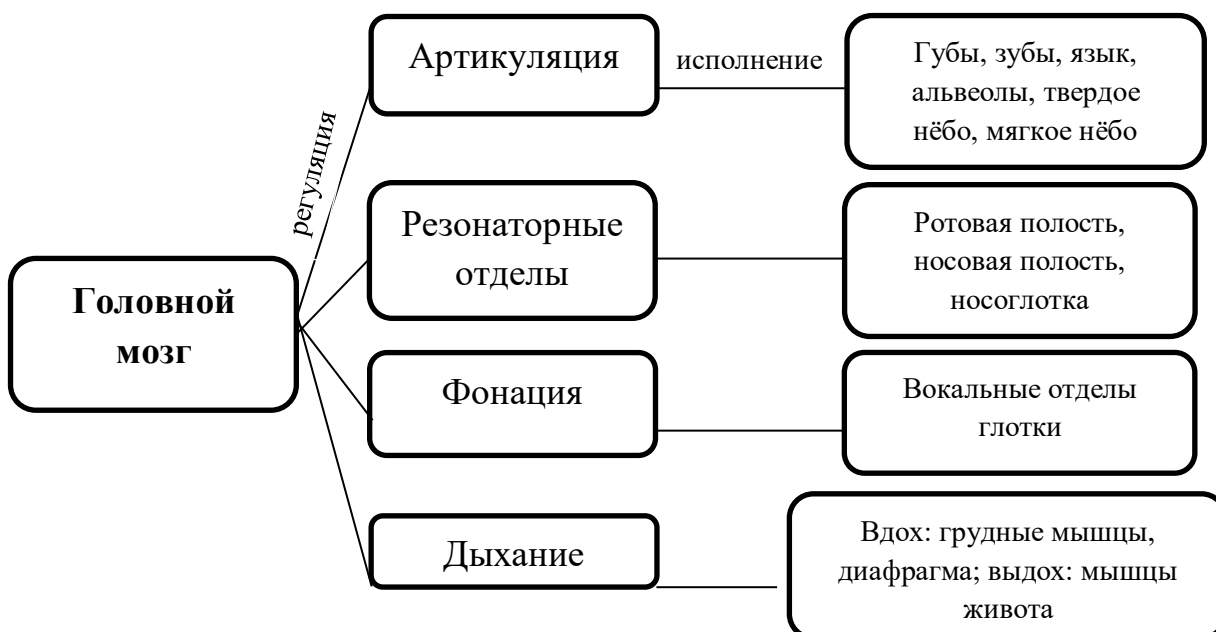


Рисунок 1 – Механизм образования речевых звуков

Белякова Л. И. утверждает, что артикуляционные уклады гласных звуков определяются не только тоническим напряжением мышечных стенок резонаторов, но также и различной позицией языка и губ, не образующих при этом преграды. Поэтому гласные звуки являются по преимуществу музыкальными тонами, т.е. произносятся обязательно с участием голоса [3].

При артикуляции согласных звуков, напротив, мышечные стенки резонаторных полостей расслаблены, а в ротовой полости имеется четко выделяющийся участок произвольно сокращенных мышц, образующих преграду на пути выдыхаемого воздуха.

В лингвистике русского языка звуки рассматриваются в отдельной классификации, представленной на Рисунке 2.

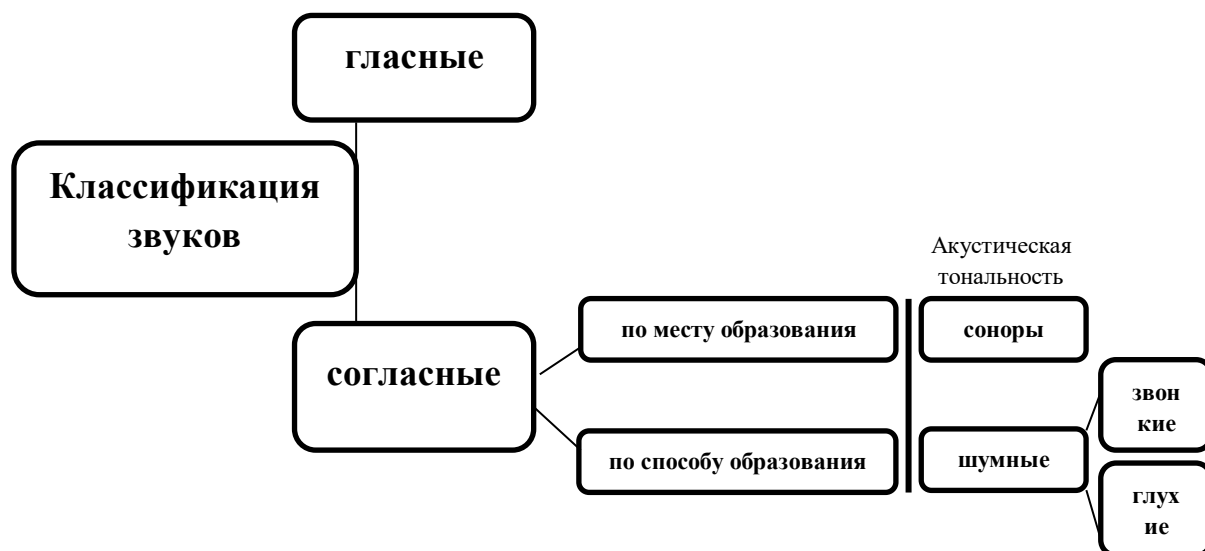


Рисунок 2 – Классификация звуков в лингвистике русского языка

Лингвистика определяет язык как систему знаков, единиц разного уровня. Лингвистическими единицами речи являются фонемы (смыслоразличительные звуки речи, специфические для каждого языка), лексемы (слова и словосочетания, образующие понятия), совокупность слов, фраз, текст.

С лингвистической точки зрения, исследования артикуляционного процесса показывают, что звуки речи реализуются не строго

последовательно. Особое значение в этом процессе имеют упреждающие артикуляции, благодаря которым некоторые позиции, характерные для данного звука, осуществляются на протяжении предшествующего звука или ряда звуков. Другим существенным фактом артикуляционных характеристик любого звука от его позиции в слове и в структуре фразы, а также наличие редукций, обусловленных влиянием различных факторов.

Правильное произношение необходимо ребенку общения, успешного обучения, грамотного чтения и письма, гармоничного развития.

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 [23].

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.

А.Н. Гвоздев 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 [24].

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). 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 [10]. 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 «огубленные» 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 согласные и гласные звуки, 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 [4].

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].

Яacobсон Р. О. 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 [36].

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.

К концу первого года жизни ребенка появляются первые слова.

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 [36].

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 [22].

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 [41].

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, нисколько 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 [41].

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 [41].

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 [41].

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 [41].

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.

## 1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта

Нарушение интеллекта – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга. Именно эти признаки: стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение должны в первую очередь учитываться при диагностике детей [12].

Исследования ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.) дают основания относить к нарушению интеллекта только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности и личности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. Нарушение интеллекта – это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений

центральной нервной системы. Это такая аномалия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие и другие ВПФ. Такой диффузный характер патологического развития детей с нарушением интеллекта вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности. Исследования выше указанных ученых показали, что у лиц с нарушением интеллекта имеются грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю и личность в целом.

Восприятие школьников с нарушением интеллекта характеризуется: замедленным темпом (картинки хорошо известных предметов учащиеся узнают не сразу), сниженной подвижностью нервных процессов, сужением объема воспринимаемого материала (на одном и том же обозреваемом участке они обнаруживают гораздо меньше предметов, чем нормальные дети, то есть участок окружающего пространства воспринимается как сравнительно «пустой»). Узость, ограниченность восприятия мешают учащимся ориентироваться в той или иной ситуации, особенно в незнакомой, непривычной обстановке, долго не могут уловить смысл происходящего и зачастую оказываются дезориентированными.

Характерно так же нарушение константности восприятия (узнавание предмета в разных плоскостях) из-за недостаточности аналитико-синтетической деятельности и отсутствия активности. Так, например, учащиеся младших классов не понимают явление перспективы, не различают светотени, слабо дифференцируют промежуточные цвета и малонасыщенные цветовые оттенки. Для таких детей характерны трудности восприятия пространства и времени. Часто в девятилетнем



возрасте эти дети не различают правую и левую сторону, ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года и т.п.

Дети с нарушением интеллекта приходят в школу, не имея усвоенных сенсорных эталонов. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом начинают различать цвета. Особую трудность представляет для них различение оттенков цвета. У учащихся общеобразовательной школы этого не наблюдается.

Существенным препятствием в познании учащимися вспомогательной школы является характерное для многих из них (особенно в младших классах) отставание в физическом развитии (патологическая замедленность, нарушение зрительно-двигательной координации, расстройства мышечного тонуса, нарушение общей и мелкой моторики). Эти недостатки отрицательно влияют на воспитание детей, особенно во время проведения уроков. Восприятие неразрывно связано с мышлением. Если ученик воспринял только внешние стороны учебного материала и не уловил главное, то понимание, усвоение и выполнение задания будет затруднено.

Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Все эти операции у детей с нарушением интеллекта недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты. В результате нарушенного анализа они затрудняются определить связи между частями предмета; устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет; при анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов: выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом. Ярко проявляются специфика операций сравнения, в ходе которого

приходится проводить сопоставительный анализ и синтез - а они нарушены. В итоге они проводят сравнение по несущественным признакам и часто - по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся.

Мыслительные операции развиваются медленно и с трудом. Для мышления ребенка с нарушением интеллекта характерна конкретность (ребенок во власти единичных образов), ригидность (плохая переключаемость с одного вида деятельности на другую), не критичность (дети не могут самостоятельно оценить свою работу). Они часто не замечают своих ошибок; как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех умственно отсталых детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления.

Дети с нарушением интеллекта обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия. Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти (запоминание, сохранение и воспроизведение) у лиц с нарушением интеллекта имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи; у них позже, чем у нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание. Запоминание умственно отсталого ребенка замедленно, требуется много повторений. В процессе обучения запоминание может существенно улучшиться, но никогда не достигнет нормы.

Как отмечают Л.В. Занков и В.Г. Петрова, слабость памяти у детей с нарушением интеллекта проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения. Воспроизведение -

процесс очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение носит бессистемный характер. Характерна незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания, что приводит детей данной категории к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала (слабо развита опосредствованная смысловая память).

У детей с интеллектуальным нарушением чаще, чем у детей в норме, наступает состояние охранительного торможения, выражены недостатки внимания: сужение объема внимания, малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. С возрастом, под влиянием обучения и воспитания, объем внимания и его устойчивость несколько улучшаются, но никогда не достигают нормы.

Для успешного обучения таких детей необходимо достаточно развитое воображение. У детей с нарушением интеллекта оно отличается неточностью и схематичностью, так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны - формирование воображения идет на неблагоприятной основе.

У детей с нарушением интеллекта также отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которой является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами. По данным специалистов (М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова и др.), у детей с интеллектуальным нарушением страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройств письма, трудности овладения техникой чтения, также снижена потребность в речевом общении.

Также нарушение интеллекта проявляется и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей: недоразвитие эмоций, отсутствие оттенков переживаний, неустойчивость эмоций. Состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех - слезами и т.п. У некоторых эмоциональные реакции не адекватны источнику (патологические эмоциональные состояния - эйфория, дисфория, апатия).

Учащиеся могут оставаться совершенно равнодушными к некоторым видам искусства. Иногда можно наблюдать у детей реакции, абсолютно неадекватные сложившейся ситуации. Необходимо учитывать и состояние волевой сферы умственно отсталых - характерна слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость. Это отличительные качества детей с нарушением интеллекта. Как отмечают исследователи, дети с нарушением интеллектуальным нарушением предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. Из-за непосильности предъявляемых требований у некоторых детей развивается негативизм, упрямство.

Все эти особенности психических процессов детей с нарушением интеллекта влияют на характер протекания их деятельности. Психология деятельности глубоко изучена дефектологами Г.М. Дульневым, Б.И. Пинским и др. Отмечая несформированность навыков учебной деятельности, следует, прежде всего, отметить недоразвитие целенаправленности деятельности, а также трудности самостоятельного планирования собственной деятельности. Дети с нарушением интеллекта приступают к работе без необходимой предшествующей ориентировки в ней, не руководствуются конечной целью. В результате в ходе работы они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, «соскальзывают» на действия, производимые ранее, причем переносят их в неизменном виде, не учитывая того, что имеют дело с иным заданием.

Этот уход от поставленной цели наблюдается при возникновении трудностей, а также в случаях, когда ведущими являются ближайшие мотивы деятельности. Некритичность к своей работе также является особенностью деятельности этих детей.

Таковы наиболее характерные особенности протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов детей с нарушением интеллекта. Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов являются причиной ряда специфических особенностей личности умственно отсталых учащихся. Психологи указывают, что, в отличие от сверстников с нормальным интеллектом, детей с интеллектуальным нарушением характеризует ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов, потребностей и мотивов.

Таким образом, у детей с нарушением интеллекта снижена активность всей деятельности. Эти черты личности затрудняют формирование правильных отношений со сверстниками и взрослыми. Все отмеченные особенности психической деятельности детей с нарушением интеллектуальным нарушением носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (пренатальный, натальный, постнатальный).

Нарушение интеллекта рассматривается как явление необратимое, но это не означает, что оно не поддается коррекции. При правильно организованном врачебно-педагогическом воздействии в условиях специальных учреждений отмечается положительная динамика в развитии детей с нарушением интеллекта. Но все же они никогда не достигнут уровня развития, характерного для нормы.

### 1.3. Особенности овладения звуковой стороной речи младшими школьниками с нарушениями интеллекта

Исследования показывают, что дети с интеллектуальным нарушением, не имея физических недостатков, овладевают речевым навыком намного позже своих сверстников.

М. Зеeman, Д. Кассель утверждают, что дети с нарушением интеллекта начинают разговаривать в среднем после 3-х лет. При этом у детей с отклонениями в развитии страдает не только устная речь, они также плохо понимают обращенную к ним речь. К моменту поступления в школу ребенок с интеллектуальным нарушением активно говорит не более 3-4 лет. При этом речевая активность имеет недостаточный уровень, темп ее развития значительно замедлен [43].

На уровне бытовой речи ребенок обладает низким уровнем развития речевого навыка, из-за этого его общение со взрослыми затруднено. Ребенок не понимает обращенную к нему речь и поэтому плохо выполняет поручения и задания родителей.

Не менее страдает произношение ребенка с интеллектуальным нарушением. Согласно результатам исследований Д.И. Орловой, в 1 классе коррекционной школы дети в процессе общения произносят в среднем 8,4 дефектных звука. В то же время учащиеся массовой школы производят менее 1 дефектного звука на одного ребенка.

Л.Г. Парамонова считает, что звукопроизношение умственно отсталых детей развивается неправильно по ряду причин:

1. По причине недоразвития познавательной деятельности для таких детей характерно отсутствие развитых познавательных процессов, которые должны привести к овладению звуковым составом речи. В результате, формирование звукопроизношения не происходит.

2. Для детей с нарушением интеллекта характерно более позднее развитие фонематического восприятия, которое представляет собой

сложный вид психической деятельности. Без правильно сформированных процессов анализа и синтеза невозможна правильная слуховая дифференциация звуков речи. Результатом таких нарушений является не различение многих акустически близких звуков на слух.

3. Затруднения в дифференциации звуков приводят к невозможности овладения правильным произношением речевых звуков. У детей с нарушением интеллекта звукопроизношение и нет адекватного акустического эффекта. Существующие дефекты звукопроизношения отрицательно сказываются на процессе развития слуховой дифференциации нарушенных звуков, вследствие чего, это приводит к замедлению этого процесса. Большое влияние на процесс возникновения дефектов звукопроизношения у детей с нарушением интеллекта оказывает общее моторное недоразвитие, соответственно, недоразвитие речевой моторики. Произношение звуков предполагает хорошо координированную работу всех органов речи, что вызывает серьезные затруднения для детей с интеллектуальным нарушением [46].

4. Помимо недоразвития речевой моторики, у детей наблюдаются параличи, парезы речевой мускулатуры, затрудняющими овладение правильным произношением речевых звуков.

5. Также стоит отметить возможные аномалии в строении артикуляторных органов (челюсти, твердое и мягкое небо, губы), которые способствуют возникновению дефектов звукопроизношения у детей с нарушением интеллекта.

Кроме вышеописанных среди причин, влияющих на появление дефектов в звукопроизношении, выделяют также анатомо-физиологические, социальные, психологические и иные факторы, которые характерны для детей с нарушением интеллекта и процесса их взросления и социализации.

Многие авторы рассматривали в своих работах проблему симптоматики нарушений у детей с интеллектуальным нарушением произношений звуков речи. Среди наиболее известных выделяют М. Зеeman, Д.И. Орлову, Н.А. Шарапановскую, М.Е. Хватцева и др.

Дефекты звукопроизношения, возникающие у детей с нарушением интеллекта, сильнее и чаще отражаются на письме, чем у нормально развивающегося ребенка. Мы говорим о замене звуков.

По данным Д. И. Орловой у учащихся 2 класса коррекционной школы комплексные нарушения как произношения, так и письма встречаются у 28% детей, нарушение письма – у 16%, произношение нарушено у 6 % детей.

Р.Е. Левина, В.Г. Петрова, В.В. Воронкова и другие ученые подробно изучили взаимосвязь нарушений произношения и письменной речи [26].

При этом, в литературе недостаточно информации о замене звуков среди школьников с недостатком интеллекта, не описаны нарушения функционирования речеслухового и речедвигательного анализаторов, а также нет информации о взаимосвязи их деятельности.

По характеру просодических компонентов речи у детей с нарушением интеллекта, речь монотонна, маловыразительна и не имеет эмоциональные оттенки.

Если рассматривать тем речи таких детей, то у всех он разный. Одни дети с недостатком интеллекта имеют высокий темп речи. Другие отличаются замедленным темпом речи, что объясняется доминированием процесса возбуждения или, наоборот, торможения.

Также следует отметить, что ритм речи у детей с нарушением интеллекта также нерегулярен.

Дети с преобладанием процесса торможения обычно разговаривают тихо и у них слабый голос. Дети, у которых доминирует процесс возбуждения, могут говорить громко или резко.



В зависимости от эмоционального состояния ребенка, тембр ребенка меняется от низкого, слабого голоса до громкого, пронзительного голоса.

Коррекционная работа с детьми с нарушением интеллекта занимает более длительный срок и требует от педагога специальных знаний. Данный процесс может затянуться до старших классов, при этом данную деятельность могут осложнять наличие слабости замыкательной функции коры, а также возникающие трудности образования условно-рефлекторных связей.

Этап автоматизации звука у детей с недостатком интеллекта может длиться от 3,5 занятий и до 1,5 года.

Причинами возникающих затруднений являются характерные для детей с нарушением интеллекта особенности высшей нервной деятельности детей, а также отсутствие контроля за собственной речью (Г. А. Каше).

Таким образом, очевидно, что нарушение речевого развития у детей с нарушением интеллекта связано с недостаточностью развития всех 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. Однако следует заметить, что поставленный звук дети с нарушением интеллекта в течение долгого времени в спонтанной речи не используют, продолжая говорить неправильно. Это одно из проявлений инертности процессов высшей нервной деятельности, свойственной детям с нарушением интеллекта. Использование звуков в собственной активной речи объективно более сложный процесс, чем изолированное произношение того же звука [31].

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.

#### Выводы по 1 главе

Рассмотрев понятие «звукопроизношение», можем резюмировать, что под ним понимается процесс образования речевых звуков, который осуществляется энергетическим (дыхательным), генераторным (голосообразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы.

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 звуковой стороны речи у детей с нарушением интеллекта. Так, условием современного 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 младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, нарушения звуковой стороны речи обусловлены органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата (дыхательного, голосового, артикуляционного отделов периферического речевого аппарата), фонематического слуха, аналитико-

синтетических связей. Нарушение звуковой стороны речи носит полиморфный характер и выражается в искажениях и пропусках, а также заменах и смешениях.

Представив клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с нарушением интеллекта, можно отметить, что им свойственны определенные отклонения в различных сферах психики, речи, познавательной сферы и т. д., а именно: для детей характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев интеллектуальной деятельности, неравномерность формирования разных сторон интеллектуальной деятельности, низкий уровень развития восприятия, неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ, неустойчивость, рассеянность, низкая концентрация, трудности переключения внимания; отставание в развитии познавательной деятельности этих детей, сниженная потребность в общении со сверстниками и со взрослыми, недоразвитие речи (фонетический, грамматический, лексический уровни) и т.д.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

2.1. Методы и приемы изучения звуковой стороны речи младших школьников с нарушением интеллекта

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление нарушений звуковой стороны речи и описание особенностей данных нарушений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

1. Выявить нарушения звуковой стороны речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта;
2. Описать особенности данных нарушений, присущих детям младшего школьного возраста с нарушением интеллекта для подбора методов и средств коррекции данных нарушений.

Для достижения поставленных целей и задач было организовано экспериментальное исследование для выявления нарушений звуковой стороны речи у младших школьников с интеллектуальным нарушением.

Исследование позволило произвести анализ звуковых дефектов и позволило выявить методы и средства для коррекции нарушений звукопроизношения с учетом психолого-педагогических особенностей развития детей с нарушением интеллекта.

Констатирующий эксперимент проводился на базе образовательной организации «специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида» в городе Миасс. Участниками исследования была группа школьников с нарушением интеллекта в количестве 6 учащихся 2 класса. Отбор детей проводился на основе изучения протоколов ПМПК.

По результатам первичной диагностики у детей наблюдалась легкая степень олигофрении, а также, выявлена несформированность языковых и речевых средств.

Для достижения поставленной цели и решения сформулированных задач был использован диагностический комплекс Н.М. Трубниковой для изучения анатомического строения артикуляционного аппарата, изучения моторики органов артикуляционного аппарата, изучения звукопроизношения, изучения фонематических процессов[39].

При проведении обследования соблюдали ряд условий:

1. Использование технологически проработанных, апробированных методов диагностики с конкретным дидактическим материалом, адаптированные на особый контингент детей, для того чтобы результаты диагностики отражали реальную картину развития ребенка.

2. Результаты диагностики использовались педагогами и специалистами при планировании коррекционной работы с детьми, комплектовании подгрупп, создании коррекционно-развивающей среды.

3. Соблюдение личностно-ориентированного подхода к индивидуальной диагностической, а в последующем и коррекционной работе.

При обследовании звукопроизношения детей соблюдались принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности, использовали такие педагогические качества как доброжелательность, терпение и выдержка, педагогический такт и умение расположить ребёнка к общению. Исследование проводилось с каждым ребёнком индивидуально, после установления с ними эмоционального контакта (до появления чувства доверия и положительного эмоционального настроения).

При определении состояния артикуляционной моторики изучались двигательные возможности артикуляционного аппарата, объем движения,

тонус мускулатуры ребенка, точность движений, наличие насильственных и сопутствующих движений, темп движений и длительность удерживания артикуляционных позиций.

При обследовании звукопроизношения отмечалось произношение звука в разных позициях: в начале, в середине, в конце слова; изолированное произношение звуков в слогах, словах и фразовой речи.

Также были изучены фонематические процессы (слух, анализ и синтез).

Результаты обследования анализировались количественно и качественно. Количественная оценка для каждого исследования была определена максимальным значением в 6 баллов, а качественные параметры были определены в соответствии с направлением исследования.

Критерии оценивания:

6 баллов – правильное выполнение;

3-5 баллов – допущены 1-2 ошибки;

1-2 балла – допущены 3 и более ошибки.

В Приложении 1 представлены задания, которые использовались для исследования нарушений звукопроизношения и фонематического слуха младших школьников с нарушением интеллекта.

Нами были выбраны задания, которые соответствуют индивидуальным возможностям исследуемых младших школьников.

## 2.2. Состояние звуковой стороны речи младших школьников с нарушением интеллекта

Использование различных диагностических средств исследования уровня речевого развития детей с умственной отсталостью, в частности овладения ими навыков звукопроизношения, позволило выявить его базовый уровень.

Весь методический комплекс был подобран в соответствии с индивидуальными особенностями развития обследуемых школьников, также для каждого школьника была предоставлена подробная словесная инструкция и демонстрационный материал для наглядности.

Предварительно с каждым ребенком была проведена работа, направленная на его подготовку к предстоящей диагностике. Был налажен доверительный контакт и создана положительная атмосфера. Среди обследуемых детей отказов в участии и негативных эмоций не наблюдалось.

Представим результаты констатирующего эксперимента, которые позволяют оценить количественные и качественные показатели по всем направлениям исследования.

По результатам обследования ни у одного ученика не было выявлено нарушений в анатомическом строении артикуляционного аппарата.

Результаты выполнения заданий при обследовании состояния артикуляционной моторики представлены ниже в Таблице 1.

Таблица 1 — Результаты изучения артикуляционной моторики у младших школьников с нарушением интеллекта

| Имя ребенка | Губы | Язык | Нижняя челюсть |
|-------------|------|------|----------------|
| Коля        | 6    | 3    | 6              |
| Витя        | 4    | 2    | 3              |
| Ульяна      | 6    | 3    | 6              |
| Полина      | 4    | 3    | 3              |
| Роман       | 5    | 3    | 5              |
| Таня        | 3    | 2    | 3              |

Представим индивидуальные результаты обследования.

Коля даже после проведения подробной инструкции не мог дотронуться кончиком языка до нижних зубов (резцов), затем поднять

кончик языка к верхним зубам (резцам) и положить на нижнюю губу, по показу выполняет.

У Вити в движениях мало динамики, они значительно замедлены, не может поднять язык к верхним зубам (резцам), опустить к нижним зубам (резцам), сделать достаточно узкий язык, тонус языка снижен.

У Ульяны тонус языка немного снижен, вызывают затруднения упражнения «иголочка», «лопата», «чашечка».

У Полины вызывают затруднения в процессе выполнения движения влево-вправо, отказалась от выполнения задания «лопата», «иголочка», наблюдается тремор.

У Романа тонус языка чуть снижен, с трудом поднимает язык к верхним резцам.

У Тани тонус губ и языка снижен, при исследовании двигательной функции челюсти допускает ошибки, наблюдается тремор.

Как видно из таблицы 1, состояние моторики разных органов артикуляционного аппарата у детей различное.

Наиболее низкие результаты были получены при обследовании состояния моторики языка.

Наибольшие затруднения дети испытывали с поиском артикуляции позы, с удержанием позы, у них отмечался тремор языка, так же были задания, которые дети не могли выполнить совсем.

Таким образом, становится очевидным, что данное направление в развитии артикуляционной моторики будет считаться приоритетным.

Несколько лучше были результаты при обследовании состояния артикуляционной моторики губ и нижней челюсти.

По результатам обследования видно, что состояние артикуляционной моторики губ и нижней челюсти у детей находятся на более высоком уровне, а состояние артикуляционной моторики языка развито хуже.



Результаты обследования звукопроизношения представлены ниже в Таблице 2.

Таблица 2 — Результаты изучения звукопроизношения у младших школьников с нарушением интеллекта

| Ученики | Гласные | Шипящие              | Свистящие                                     | Р                      | Л                                      | Переднеязычные                     | Заднеязычные | Губно-зубные | Губно-губные |
|---------|---------|----------------------|---|------------------------|--|------------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Коля    | +       | +                    | +   | [Р]–[Р']<br>горловое   | [Л]–<br>[Л']                           | [Т]–[Т']<br>[Д]–[Д']<br>смягчение  | +            | +            | +            |
| Витя    | +       | +                    | +   | [Р]–[Р']<br>горловое   | [Л]–<br>[Л']                           | [Т]– [Т']<br>[Д]–[Д']<br>смягчение | +            | +            | +            |
| Ульяна  | +       | +                    | +   | [Р]–[Р']<br>горловое   | +                                      | +                                  | +            | +            | +            |
| Полина  | +       | +                    | [С]–[Ш]<br>[З] – [Ж]<br>[З']– [Ж]<br>[Ц]–[ТШ] | +                      | +                                      | +                                  | +            | +            | +            |
| Рома    | +       | +                    | +   | [Р] – [Р']<br>горловое | [Л]–<br>[Л'] –<br>губно-<br>зубно<br>е | +                                  | +            | +            | +            |
| Таня    | +       | Боковой<br>сигматизм | Боковой<br>сигматизм                          | Боковой<br>сигматизм   | [Л] –<br>[Л']                          | +                                  | +            | +            | +            |

Сопоставив полученные результаты мы видим, что у большинства детей нарушено произношение звука [Р] (ротацизм – 5 детей), так же у некоторых детей нарушено произношение группы свистящих звуков – замена и боковой сигматизм (2 ребенка), группы шипящих звуков – боковой сигматизм (1 ребенок), произношение звука [Л] (4 ребенка), произношения переднеязычных звуков (2 ребенка). Нарушений произношения гласных, заднеязычных, губно-губных и губно-зубных звуков не выявлено.

Таким образом, выявлены нарушения произношения звуков среднего и позднего онтогенеза.

Результаты обследования фонематического слуха представлены ниже в Таблице 3.

Таблица 3 – Результаты изучения фонематического слуха у младших школьников с нарушением интеллекта

| Учащиеся | Звонкие -<br>глухие | Твердые - мягкие                                     | Свистящие -<br>шипящие                                    | Соноры Р и Л             |
|----------|---------------------|--|---|--------------------------|
| Коля     | +                   | [Т] – [Т']<br>[Д] – [Д']                             | +   | +                        |
| Витя     | +                   | [Т] – [Т']<br>[Д] – [Д']<br>[Л] – [Л']<br>[Р] – [Р'] | +   | +                        |
| Ульяна   | +                   | +  | +   | +                        |
| Полина   | +                   | +  | [С] – [Ш]<br>[З] – [Ж]<br>[С'] – [Щ]<br>[З'] – [Ж]        | +                        |
| Рома     | +                   | [Л] – [Л']<br>[Р] – [Р']                             | +   | [Р] – [Л]<br>[Р'] – [Л'] |
| Таня     | +                   | [Л] – [Л']   | [С] – [Ш]<br>[З] – [Ж]<br>[С'] – [Щ]<br>[З'] – [Ж]<br>[Ц] | [Р] – [Л]<br>[Р'] – [Л'] |

Как видно из таблицы 3, по результатам обследования состояния фонематического слуха было выявлено, что у четверых детей обнаружены нарушения замены по признаку твердости и мягкости согласных (Коля, Витя, Рома, Таня). У двоих детей обнаружены замены в группе свистящих и шипящих звуков (Полина, Таня). У двоих детей выявлены замены в группе сонорных звуков (Рома, Таня).

Таким образом, у всех обследованных детей наблюдались нарушения звукопроизношения. Выявленные особенности артикуляционной моторики и характер нарушения произношения звуков, что говорит о дизартрическом характере нарушения звукопроизношения. Кроме того, у детей отмечаются трудности формирования фонематического восприятия вследствие недостаточности артикулирования звуков и их дифференциации на слух и в произношении. Выполнять упражнения дети могли только при замедленном воспроизведении и стимулирующей

помощи логопеда, что указывает на влияние особенностей психического развития.

### 2.3. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений звуковой стороны речи у младших школьников с нарушением интеллекта

Система обучения детей младшего школьного возраста с системным недоразвитием речи включает коррекцию звукопроизношения, формирование фонематического восприятия и фонематического слуха, большое внимание уделяется развитию общей и речевой моторики, воспитанию слухового восприятия, внимания, памяти, т. е. нормализации всех тех факторов, которые лежат в основе нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей и обуславливают особенности их проявления.

Целью коррекционной работы является устранение нарушений звукопроизношения у младших школьников с нарушением интеллекта. Система логопедического воздействия при СНР на фоне легкой степени умственной отсталости имеет комплексный характер, при котором коррекция неречевых функций взаимосвязана с коррекцией звукопроизношения, развитием фонематических процессов [21]. Преодоление недостатков произношения требует определённой системы и особых методов коррекционной работы.

В теоретической основе принципов организации коррекционных методик нарушений речи лежат научные положения таких ученых как А.К. Аксенова, Л.С. Выготский, О.М. Коваленко, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, С.Я. Рубинштейн, М.А. Савченко, Е.Ф. Собонович, Е.А. Стребелева, М.Е. Хватцев.

Особенности речевого развития детей с нарушениями интеллекта в психологическом аспекте изучены многими авторами (В. Петрова, М. Певзнер, И. Карлин, М. Стразулла, К. Лонэ, С. Борель-Мезонни, Шлезингер, М. Зеeman и др.).

Нами были выделены принципы, которыми руководствовались при решении задачи коррекции звукопроизношения:

1. Принцип комплексного подхода, так как речевые нарушения чаще всего являются симптомом нервно-психических заболеваний. Соответственно, устранение речевых нарушений в этих случаях должно носить комплексный, медико-психолого-педагогический характер. [6].

2. Принцип системного подхода, который опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. В связи с этим изучение речи, процесса ее развития и коррекции нарушений предполагает воздействие на все компоненты, на все стороны функциональной системы [25].

3. Онтогенетический принцип включает в себя разработку методики коррекционно-логопедического воздействия и ведется с учетом последовательности появления форм и функций речи, а также видов деятельности ребенка в онтогенезе [43].

4. Принцип развития (учета зоны актуального и ближайшего развития, по Л. С. Выготскому) – выделение в процессе коррекции речи тех задач, этапов, находящихся в зоне ближайшего развития ребенка. Коррекционно-логопедические мероприятия осуществляются на основе того, что процесс развития не совпадает с процессом обучения. Процесс развития любой психической функции осуществляется постепенно, с учетом уровня развития данной функции, на котором выполнение заданий осуществляется самостоятельно ребенком, возможна лишь незначительная помощь со стороны педагога. Для этого в ходе коррекционной работы используются задания, мотивирующие детей, стимулирующие их активность, способствующие переводу какого-либо действия из зоны ближайшего развития в зону актуального развития [43].

5. Дидактические принципы: наглядность, доступность.

6. Принцип индивидуального подхода и учета особенностей развития как главный принцип в работе с младшими школьниками с нарушением интеллекта является. Индивидуальные и подгрупповые занятия по коррекции звукопроизношения на всех этапах работы могут иметь одну общую структуру, но в зависимости от этапа работы над звуком в неё вносятся изменения. При этом педагог использует и подгрупповую форму занятий, предпочтительно в период подготовки артикуляционного аппарата и автоматизация звука в речи.

7. Не менее важным принципом является использование компенсаторных возможностей ребенка.

*В рамках третьей задачи исследования нами были определены методы и приемы по коррекции нарушений звуковой стороны речи.*

Данные методы и приемы направлены на решение следующих задач коррекционной работы:

1. Развитие познавательной деятельности умственно отсталых детей, формирование операций анализа, синтеза, сравнения.

2. Развитие общей и речевой моторики, воспитание слухового восприятия, внимания, памяти, т. е. нормализация всех тех факторов, которые лежат в основе нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей и обуславливают особенности их проявления.

3. Развитие речевой функции в целом, т. е. с развитие фонематической стороны речи, словаря, грамматического строя языка, так как дефекты звукопроизношения у этих детей проявляются на фоне общего системного недоразвития речи.

4. Развитие четких представлений о звуковом составе слова, выделении звука из слова, определении места звуков в словах, уточнении смыслоразличительной функции звуков речи.

Все эти задачи не определяют строго последовательные этапы, а реализуются в различных сочетаниях, а иногда одновременно.

Эффективность работы по коррекции звукопроизношения напрямую зависит от применения различных форм и методов работы.

Среди основных методов педагоги выделяют:

1. Специфические методы, которые включают двигательно-кинестетический и слухозрительно-кинестетический.

Двигательно-кинестетический метод предполагает установление связи между движением артикуляционных мышц и их ощущением.

Например, если ребенок не может сам обнажить верхние зубы, логопед приподнимает указательным пальцем верхнюю губу ребенка. Таким образом создается новое ощущение — приподнимание верхней губы.

Использование слухозрительно-кинестетического метода заключается в установлении связей между восприятием звука на слух, зрительным образом артикуляционного уклада и двигательным ощущением при его произношении.

Для формирования слухозрительного образа звука логопед демонстрирует ребенку артикуляционную схему, показывает положение артикуляционного уклада с помощью рук с одновременным произношением звука.

Например, при постановке звука [Ш] ребенка просят сделать ладошку и язычок «чашечкой», произнести звук и одновременно удерживать ладонь руки в форме чашечки.

Особенностью нарушений звукопроизношения у детей с нарушением интеллекта является большая трудность использования в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляторных установок. В связи с этим, данные специфические методы особо актуальны при работе с артикуляционным аппаратом. Необходима работа над правильным речевым дыханием, формированием длительного плавного выдоха в

игровых упражнениях. В дальнейшем вводятся простые артикуляторные упражнения.

Данные упражнения продемонстрированы в приложении 2.

2. Дидактические методы включают в себя следующие виды: наглядные, словесные и практические.

К наглядным методам относятся наблюдения, рассматривание рисунков, картин, макетов, просмотр диафильмов, кинофильмов, прослушивание пластинок, магнитофонных записей, а также показ образца задания, способа действия, которые в ряде случаев выступают в качестве самостоятельных методов.

При коррекционной работе с младшими школьниками с нарушением интеллекта именно этот метод отвечает одному из основных принципов коррекционной педагогики – принципу обходного пути. Опираясь на первично сохранное зрительное восприятие и сформированное наглядно-образное мышление, мы формируем речь в обход ведущих, но нарушенных функций речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Данный метод используется в процессе автоматизации звуков для визуального представления (цвет, форма, величина и т. д.), для формирования осознанного запоминания слов, из звукового состава, закрепления связи предмета и слова (действия, признака). Умственно отсталые дети плохо представляют себе место звука в словах, поэтому не могут своевременно подготовить артикуляторные органы к правильному его произношению (в условиях его коррекции), особенно когда звук находится в середине слова или в конце его.

Примеры использования данного метода в упражнениях на автоматизацию звуков в Приложении 2.

Основными словесными методами являются рассказ, беседа, чтение.

— *словесные методы, которые не опираются на наглядность.*

Используются разнообразные словесные приемы: показ образца, пояснение, объяснение, педагогическая оценка. Например, при постановке звука наряду с показом логопед использует объяснение правильной его артикуляции, обращает внимание на положение языка, губ, сопровождает показ пояснениями.

Особенностью этапа постановки звука у детей с нарушением интеллекта будет максимальное использование полимодальных афферентаций: зрительного образа артикуляции, слухового образа звука, кинестетических, тактильных и тактильно-вибрационных ощущений.

Данные методы используются в процессе развития фонематического слуха и автоматизации звуков для обогащения словаря, развития логико-мыслительной и познавательной деятельности, закрепления правильного произношения звуков.

Примеры использования данного метода в упражнениях для автоматизации звуков и дифференциации в Приложении 2.

Практические методы, имеющие игровой характер.

Игровой метод предполагает использование различных компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: показом, пояснением, указаниями, вопросами.

При работе с детьми с нарушением интеллекта необходим учет особенностей протекания их психических процессов (замедление темпа и сужение поля восприятия, неустойчивость внимания, слабость мотивации и интересов, контроля).

Данный метод используется в процессе подготовки к постановке звука и в самом процессе его постановки.

Примеры использования данного метода в упражнениях для развития артикуляционного аппарата, формирования воздушной струи, автоматизации звуков и дифференциации в Приложении 2.



Чем более многообразными будет используемый материал, тем более обобщенные представления о предметах будут формироваться у детей. Словесный материал может быть использован и в скороговорках, для составления сюжета по картинкам, при формировании автоматизации звука и др.

Таким образом, содержание занятий, методы и приемы определяются логопедом, исходя из учёта индивидуальных особенностей, уровня развития общей, мелкой и артикуляционной моторики, речевых навыков и познавательных процессов ребенка с нарушением интеллекта. При формировании правильного звукопроизношения соблюдается ряд общих требований к последовательности этапов логопедической работы.

#### Выводы по 2 главе

Обследование детей проводилось на базе образовательной организации «специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида» в городе Миасс. Обследование речи у детей проводилось с использованием традиционных в логопедии учебно-методических пособий для обследования детей с нарушениями речи Н.М. Трубниковой «структура и содержание речевой карты». Обследование проходило в несколько этапов:

1. Обследование артикуляционной моторики;
2. Обследование звукопроизношения;
3. Обследование фонематического слуха.

Таким образом, у всех обследованных детей наблюдались трудности при диагностике артикуляционной моторики, сенсомоторного уровня речи, который включает в себя фонематический слух, уровень развития звукопроизношения, сформированность артикуляционной моторики и навыки звукослоговой структуры слова, что указывает на такое нарушение речи у данных детей, как дизартрия. Выполнять упражнения дети могли

только при замедленном воспроизведении и стимулирующей помощи логопеда. Полученные результаты показали о необходимости проведения коррекционных занятий по развитию речи детей данной группы.

Были представлены методы и приемы преодоления нарушений звуковой стороны речи для данной категории детей.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование посвящено коррекции звуковой стороны речи младших школьников с нарушением интеллекта на логопедических занятиях. Изучив научную и методическую литературу по проблеме, мы пришли к выводу, что наряду с выраженными нарушениями познавательной сферы, грубым недоразвитием аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга у младших школьников с нарушением интеллекта наблюдаются выраженные речевые нарушения, которые имеют системный характер, а особенно грубо страдает звукопроизносительная сторона речи.

Проведя собственное обследование речи данной категории детей, мы выявили, что у всех детей грубо нарушено звукопроизношение.

Коррекционная логопедическая работа с младшими школьниками с нарушением интеллекта проводится в зависимости от уровня речевого развития и уровня развития его интеллекта. Коррекция речевых нарушений этих детей основывается на комплексном подходе в тесном единстве с мероприятиями, направленными на развитие двигательных, психических и речевых процессов, ведется последовательно и поэтапно. Успех коррекционной работы требует правильного подбора адекватных приемов, интересных, занимательных и доступных практических упражнений и игр, с опорой на сохранные анализаторы (слуховой, зрительный).

Наша исследовательская работа была посвящена изучению нарушений звуковой стороны речи детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Основной задачей настоящего исследования было изучение звуковой стороны речи младших школьников с нарушением интеллекта и составление методических рекомендаций по коррекции звуковой стороны речи у младших школьников с нарушением интеллекта.

Необходимость подобного исследования диктовалась как теоретическими вопросами, так и практическими потребностями в разработке коррекционной работы по формированию звукопроизношения у младших школьников с нарушением интеллекта.

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены и проанализированы особенности звукопроизношения у младших школьников с интеллектуальным нарушением.

Таким образом, по итогам комплексного обследования детей с умственной отсталостью выявили, что преобладает с незначительным повышением средний уровень правильного звукопроизношения у испытуемых с системными нарушениями речи и нарушением интеллекта.

Для исправления существующих недостатков произношения нами были определены методы и приёмы коррекции нарушений звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Мы предполагаем, что включение выделенных методов и приемов позволят повысить эффективность коррекции звукопроизношения у детей, имеющих нарушение интеллекта.

Таким образом, цель квалификационной работы достигнута, задачи решены.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аманатова, М. М. Развитие фонематических процессов на логопедических занятиях / М. М. Аманатова // Логопедия. – 2007. – №1. – С.20-27.
2. Арушанова, А. Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника / А. Г. Арушанова // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников : сб. ст. / гл. ред. А. М. Шахнарович. – Москва, 2005. – С. 89.
3. Белякова Л. И. Логопедия. Дизартрия. — Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2009. — 287 с.
4. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии [Текст] / Т.Г.Визель. - М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005.- 384 с.
5. Винарская Е. Н. Нейролингвистический анализ звуковой стороны речи / Е. Н. Винарская // Язык и человек : сб. ст. / гл. ред. В. А. Звегинцев. – Москва, 1970. – В. 4. – С. 55-62.
6. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. / Л.С. Выготский. — Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. — 520 с.
7. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
8. Гаркуша Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю.Ф. Гаркуша. — Москва: Сфера, 2007. — 128 с.
9. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – Москва: ЧП Секачев В. Ю., 1999. – 143 с.
10. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — Санкт- Петербург: Детство-Пресс, 2007. — 472 с.

11. Голубева Г. Г. Логопедическая работа по преодолению нарушений фонематической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 "Логопедия" / Голубева Галина Геннадиевна ; Рос.гос. пед. ун-т. им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 1996. — 257 с.

12. Горчакова, А. М. Формирование фонематических процессов у детей с нарушениями речи / А. М. Горчакова // Современные тенденции специальной педагогики и психологии: Научные труды Всероссийской научно-практической конференции "Современные тенденции специальной педагогики и психологии". – 2003.– № 1.– С.70-83.

13. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва: Просвещение, 2005. – 272 с.

14. Жукова, Н.С. Процессы системного усвоения родного языка при нарушенном и нормальном развитии детской речи [Текст] / Н.С. Жукова. – М.: Просвещение, 1990. – 287 с.

15. Забрамная С. Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе / С. Д. Забрамная. — Москва: Педагогика-пресс, 1993. — 48 с.

16. Каше, Г. А. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи: учеб. программа / Г. А. Каше, Т. Б. Филичева. – Москва: Просвещение, 1985. – 84 с.

17. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков / В. П. Кащенко.— Москва: Академия, 1999. – 304 с.

18. Ковалько В.И. Азбука физкультминуток для дошкольников / В.И. Ковалько. — Москва: ВАКО, 2011. — 176 с.

19. Колесникова, Е. В. Развитие фонематического слуха у дошкольников / Е. В. Колесникова. – Москва: Академия, 2002. – 190 с.

20. Комарова, С. В. Уроки развития речи в формировании коммуникативных умений у учащихся младших классов школы VIII вида: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Логопедия» / С. В. Комарова ; Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова. – Москва, 2005. – 170 с.
21. Кумарина Г.Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учебное пособие для академического бакалавриата / Г. Ф. Кумарина; под редакцией Г. Ф. Кумариной. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2018. — 285 с.
22. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи / Р. Е. Левина // Специальная школа. – 1967. – В. 2. – С.121-130.
23. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей / Р. Е. Левина // Специальная школа. – 1967. – №2. – С.65-69.
24. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. — Москва: Смысл, 1997. — 287 с.
25. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М.Р. Львов. — Москва: Просвещение, 1975. — 176 с.
26. Лямина, Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста / Г. М. Лямина. – Москва: Академия, 2000. – 314 с.
27. Ляшко Н.Н. Проблемы олигофрении / Н.Н. Ляшко. — Москва: Просвещение, 1970. — 266 с.
28. Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрии и функциональной дислалией / Р. И. Мартынова // Расстройства речи и методы их устранения / Под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. – Москва: Владос, 1975. – С.79-91.
29. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. — Москва: Просвещение, 1992. — 95 с.

30. Мозговой, В. М. Основы олигофренопедагогики : учебное пособие / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – 3-е издание, стереотипное. – Москва: Академия, 2010. – 224 с.
31. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. — Москва: Педагогика, 1977. — 200 с.
32. Правдина, О. В. Логопедия / О. В. Правдина. – Москва: Просвещение, 1973. – 272 с.
33. Пузанов Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.; Под ред. Б. П. Пузанова. — Москва: Издательский центр «Академия», 2001. — 272 с.
34. Российская, Е. Н. Произносительная сторона речи: Практический курс : учеб. пособие для студентов педвузов / Е. Н. Российская, Л. А. Гаранина. – Москва: АРКТИ, 2003. – 104 с.
35. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. — Москва: ИОИ, 2016. — 262 с.
36. 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.
37. Ткаченко Т. А. Играем пальчиками - развиваем речь / Т.А. Ткаченко. — Екатеринбург: Литур, 2016. — 48 с.
38. Ткаченко, Т. А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа / Т. А. Ткаченко. – Санкт- Петербург: Детство-пресс, 1998. – 32 с.
39. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 51 с.



40. Федосеева, Е. С. Психолого-педагогические основы речевой деятельности детей (в норме и патологии) : Учебное пособие / Е. С. Федосеева, М. В. Ярикова. – Саратов : АйПиАрБукс, 2015. – 176 с.

41. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб.пособие для студентов пед. ин- тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина.— Москва: Просвещение, 1989.—223 с.

42. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва: Издательство ГНОМид, 2000. – 80 с.

43. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учебное пособие для студентов учащихся по специальности № 03.08 «Дошк. воспитание» / М. Ф. Фомичева. – Москва: Просвещение, 1989. – 239 с.

44. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] / М. Е. Хватцев. — М. : Педагогика, 1959. — 294 с.

45. Шестакова, Н. А. Для чего ребенку фонематический слух? / Н. А. Шестакова // Начальная школа плюс. До и после. – 2007. – №9. – С.34-38.

46. Шипицына, Л. М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – Санкт-Петербург: Институт социальной педагогики и психологии, 2000. – 32 с.

47. Шишкова, М. И. Развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых школьников в учебном диалоге на уроках естествознания / М. И. Шишкова // Школьный логопед. – 2010. – №2. – С.75-82.

48. Шпек, О. И. Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание / О. И. Шпек; пер.с нем. А. П. Голубева; науч. ред. текста Н. М. Назарова. – Москва: Академия, 2003. – 432 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

#### *Обследование состояния органов артикуляционного аппарата*

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 переходят к осмотру органов артикуляционного аппарата, в ходе которого необходимо охарактеризовать особенности строения и дефекты анатомического характера следующих органов: губ языка зубов, мягкого неба челюстей, твердого неба.

**ГУБЫ** — естественной толщины, толстые, расщепление верхней губы, послеоперационные рубцы, загубные уздечки (укорочены короткая уздечка верхней губы).

**ЗУБЫ** — ровные, здоровые, расположены вне челюстной дуги мелкие редкие, кривые, недоразвитые, кариозные, наличие диастем.

**ПРИКУС** — физиологический, открытый передний, открытый боковой односторонний двухсторонний.

**СТРОЕНИЕ ЧЕЛЮСТИ** — прогения прогнаны, норма.

**ЯЗЫК** — толстый, вялый, напряженный, маленький, длинный, узкий, не выражены части языка, оттянут вглубь рта.

**ПОДЪЯЗЫЧНАЯ УЗДЕЧКА** — короткая, эластичная, натянута, приращенная, неэластичная, норма.

**МАЛЕНЬКИЙ ЯЗЫЧОК** — отсутствует, укорочен расщеплен свисает неподвижно по средней пинии, отклоняется в сторону

**НЕБО** — куполообразное, естественной высоты, чрезмерно узкое, высокое плоское, низкое, расщелина твердого неба расщепление альвеолярного отростка, субмукозная расщелина.

Задания для обследования состояния моторики артикуляционного аппарата

1. Исследование двигательной функции губ:

«Улыбка» - губы в улыбке, зубы заборчиком.

«Трубочка» - зубы сомкнуты, губы округлены и вытянуты вперед, как при звуке у.

Многократно произносить губные звуки «б-б-б», «п-п-п».

2. Исследование двигательной функции челюсти.

«Пещерка» - широко открыть рот, как при произношении звука [А], и закрыть.

«Обезьянки» - выдвинуть нижнюю челюсть вперед.

3. Исследование двигательной функции языка.

«Лопатка» - положить широкий язык на нижнюю губу и удерживать под счет.

«Жало» - высовывание языка наружу, придавая ему заостренную форму.

«Улыбка» - «Трубочка» под счет до трех.

«Лопатка» - «Жало» под счет до трех.

«Качели» - широкий язык поднять к верхней губе, затем опустить к нижней губе.

«Маятник» - высунуть узкий язык и переводить его попеременно из правого угла рта в левый и наоборот.

4. Исследование функции мягкого неба. Широко открыть рот и зевнуть.

Широко открыть рот и четко произнести звук [А].

Задания для обследования состояния динамической организации движений артикуляционного аппарата

Выполняется по показу, а затем по словесной инструкции при многократном повторении.

Широко раскрыть рот, затем полужакрыть его и закрыть.

Повторить звуковой и слоговой ряд несколько раз: а – у, у – и, а- и-у, ка – па, ка – па – та, воп – вуп, мна – мно.

Задания для обследования звукопроизношения

При обследовании звукопроизношения предметные и сюжетные картинки подбирать так, чтобы звук находился в разных позициях: в начале, середине, конце слова (кроме звонких согласных), звуки предъявлять изолированно, в слогах (обратных, прямых, между гласными, со стечением согласных), в словах и фразовой речи.

Обследование проводить с опорой на зрительный и слуховой анализаторы. Ребенок должен произносить звук самостоятельно, так и отраженно (следом за логопедом). В протоколе обследования звукопроизношения фиксировать: звук, оптический раздражитель (предметная картинка), речевая реакция ребенка на оптический раздражитель, употребление звука в собственной речи (по сюжетной картинке), произношение звука изолированно, в слогах, словах, характер нарушения звука.

Предметные картинки:

[Б] – дым, бык, мышь, грибы, весы

[А] – аист, мак, игла

[У] – утка, утюг, паук, муха, кенгуру

[О] – осы, кот, конь, окно, обувь

[И] – ива, сливы, петухи, кубики

[Э] – этикетка, экран

[С] – сумка, посуда, сосна, колесо, нос

[С'] - сирень, письмо, такси, гусь  
 [З] – замок, коза, звезда  
 [З'] - зима, газета  
 [Ц] – цепь, цветок, курица, огурец, птенец  
 [Ш] – шапка, кошка, машина, мышь, душ  
 [Ж] – жук, лыжи, лыжник  
 [Ч] – чулок, очки, ключ, мяч  
 [Щ] – щетка, овощи, плащ  
 [Л] – лодка, пила, молоток, плащ, стол, стул  
 [Л'] - лента, лимон, телефон, туфли, ель  
 [Р] – рыба, рука, барабан, корова, топор, трамвай  
 [Р'] - река, веревка, дверь  
 [Б] – банан, букет, бочка, зубы, арбуз  
 [Б'] - белка, бегемот, бинт.  
 [П] – панама, платок, тапки, сноп  
 [П'] - петух, ступеньки, цепь, голубь.  
 [Д] – дом, дым, подушка, карандаш  
 [Д'] - дети, диван, индюк  
 [Г] – голова, губы, нога, глаза  
 [Г'] - гитара, деньги, книги  
 [К] – кот, капуста, кукла, рука, молоток  
 [К'] - кепка, тапки, ботинки  
 [Х] – халат, муха, ухо, петух  
 [Х\*] - петухи, орехи  
 [М] – муха, молоко, лампа, замок, дом  
 [М'] - мяч, медведь, камень  
 [Н] – нож, носки, конфета, лимон, диван, банан  
 [Н'] - нитки, небо, сани, коньки, линейка, пень  
 [В] – вагон, волк, ворона, корова, гвозди  
 [В'] - венок, вишня, свинья.  
 [Ф] – фартук, шарф, кофта, туфли, шкаф  
 [Ф'] - фикус, фен, кофе, морковь  
 [Т] – тапки, танк, утка, петух, котлеты, капуста, кот, компот  
 [Т'] - телевизор, ботинки, листья, утюг, кровать  
 Йотация – яблоко, обезьяна, змея, верблюд, ель, огурец, ёжик, береза  
 [АЙ], [ЕЙ] – Айболит, попугай, чайник, воробей, лейка  
 [ЪЯ], [ЪЕ] – яблоки, свинья, ружье, платье  
 Предложения по сюжетным картинкам:  
 [А] – «В вазе арбуз, апельсины, абрикосы»  
 [О] - «В доме окно. Около дома конь. Облако»  
 [И] – «Мальчики играют в кубики»  
 [Э] – «На экране телевизора белое пятно»  
 [У] – «Паук в паутине. Муха»  
 [Ы] – «Мышь ест сыр и смотрит на весы»

- [П] – «Почтальон принес посылку»  
 [П'] - «Петух нашел копейку»  
 [Б] – «В банке букет»  
 [Б'] - «Белый бинт»  
 [М] – «Мальчик покупает в магазине молоко и масло»  
 [М'] - «На скамейке мишка и пирамидка»  
 [Ф] – «В шкафу фуфайка, кофта, шарф, туфли»  
 [Ф'] – «В кухне буфет, салфетки, морковь, кофе, конфеты и фикус»  
 [В] – «На диване вагон». «Волк в ванне. Корова поливает его водой»  
 [В'] - «Свинья ест виноград и вишни»  
 [Т] – «Петух клюет из тарелки»  
 [Т'] - «Медведь чистит ботинки», «Девочка расстилает постель»  
 [Д] – «Дом у дороги. Из трубы идет дым»  
 [Д'] - «Дети убегают от индюка». «В деревне колодец и деревья»  
 [Н] – «Малыш надевает носки», «На подносе бананы, мандарины и ананас»  
 [Н'] - «За снеговиком небо». «На пеньке книга и линейка»  
 [С] – «У стола стул. Стол накрыт скатертью. На столе стакан»  
 [С'] - «Гусеница сидит на сирени»  
 [З] – «Заяц звонит в звонок»  
 [З'] - «Обезьяна едет на зебре»  
 [Ц] – «У крыльца цветы и курица с цыплятами»  
 [Ш] – «На вешалке шуба, шапка, шарф». «Кошка шипит»  
 [Ж] – «Пожарники едут на пожар»  
 [Щ] – «Щенок в ящике. Висит плащ»  
 [Ч] – «На столе чайник и чашка с горячим чаем. У мальчика чупа-чупс»  
 [Р] – «На черной крыше красная труба»  
 [Р'] - «Дом на берегу моря»  
 [Л] – «На балконе стол и стул. Белая лодка плывет»  
 [Л'] - «Лимон лежит на блюде»  
 [К] – «В корзине капуста, картофель, кабачок и свекла», «Девочка в майке и юбке, кот дает ей цветок»  
 [К'] - «Кепка и ботинки»  
 [Г'] - «Бегемот продает книги»  
 [Х] – «У слона хобот. Петух поет слону в ухо»  
 [Х'] - «Петухи покупают духи у хитрой лисы»  
 [Й] – «Мальчик попугаю мажет лапку йодом», «На столе яйца, яблоки, йогурт»

Задания для обследования фонематического слуха

Повторение слогов с оппозиционными звуками:

ба – па, га – ка, та – да, ма – ба, ва – ка, ня – на, па – ба, ка – га, да – га, ба – ма, ка – ва, на – ня.

Дифференциация оппозиционных звуков, не смешиваемых в произношении:

Кот – кит, дом – дым, мышка – мишка, уточка – удочка, бак – мак,

Дифференциация оппозиционных звуков, смешиваемых в произношении:

Коса – коза, кочка – кошка, миска – мишка, рейка – лейка.

Обследование состояния фонематического анализа и синтеза

Выделение заданного звука [М] или [Р] из слов. По заданию услышать, слышится ли звук [М] (мычание теленка) или звук [Р] (моторчик) в словах: мышь, комар, доска, окно, рама, дом, рыба, дрова, стол, шар.

### *Дидактический материал коррекционной работы по устранению нарушений звукопроизношения у младших школьников с умственной отсталостью*

#### **Упражнения для развития артикуляционного аппарата**

«Лопаточка».

Рот открыт, широкий расслабления язык лежит на нижней губе. Раз-два-три-четыре-пять,

Мы идем, идем гулять, Все лопаточки возьмем И в песочницу пойдём. У меня лопатка — Широка да гладка.

«Чашечка».

Рот широко открыт. Передний и боковой края широкого языка подняты, но не касаются зубов.

Ты любишь пить чай? Тогда не зевай!

Рот открывай, Чашку доставай.

«Стрелочка».

Рот открыт. Узкий напряженный язык выдвинут вперед. Раскрывай пошире рот

И тяни язык вперед.

Раз, два, три, четыре, пять — Стрелку будем выполнять.

#### **Динамические упражнения для языка**

«Лошадка».

Присосать язык к небу, щелкнуть языком. Цокать медленно и сильно, тянуть подъязычную связку.

Цок-цок-цок! Мы все сказали,

Как лошадки поскакали. Вот лошадки поскакали, Язычок, поцокай с нами Эй, а где ж улыбка?

Зубки и «прилипка».

«Гармошка».

Рот раскрыт. Язык присосать к небу. Не отрывая язык от неба, сильно оттягивать вниз нижнюю челюсть.

У Антошки есть гармошка. Поиграй-ка нам немножко.

«Маляр».

Рот открыт. Широким кончиком языка, как кисточкой, ведем от верхних резцов до мягкого неба.

Старательно красим: назад и вперед, Я улыбаюсь, а язык не поймет,

Как твердое небо он выкрасит в срок? Давайте покрасим скорей потолок!

Маляр торопился И кисть уволок.

«Вкусное варенье».

Рот открыт. Широким языком облизать верхнюю губу и убрать язык вглубь рта.

Ох, какое объеденье! Очень вкусное варенье!

Язык широкий положи И края приподними.  
Оближем верхнюю губу — Варенье очень я люблю.  
Всем на удивление Вкусное варенье.  
Кто любит варенье, Делает движение — Губу оближи, Язычок покажи.

Упражнения для губ

«Заборчик».

Зубы сомкнуты. Верхние и нижние зубы обнажены. Губы растянуты в улыбке.

Улыбнись и ты,

Покажи зубки крепкие твои. Мы покрасим дощечки

И поставим вот так. За забором утки ходят И кричат кря-кря!

Шире рот открыли мы, Зубы показали

Губы растянули,

В улыбке утонули.

«Трубочка».

Выпячивать губы вперед бочкой. Чи-чи-чи, как трубачи,

Все потянем губочки И покажем трубочки.

«Хоботок».

Вытягивать сомкнутые губы вперед. Посмотрите, это кто? Это слоник с хоботком. Упражнения для пальчиковой гимнастики

«Дом».

Разведенные книзу пальцы опираются на стол.

«Зайчик».

Указательный и средний пальцы разведены, безымянный и мизинец полусогнуты и наклонены к большому.

Указательный и средний пальцы подняты вверх — это ушки; оставшиеся пальцы собраны в кулак — туловище.

### **Игры для формирования воздушной струи**

«Загнать мяч в ворота»

(выработка длительной, направленной воздушной струи).

Вытянуть губы вперед трубочкой и длительно дуть на ватный шарик, стараясь, чтобы он пролетел между двумя кубиками.

«Кто дальше загонит мяч»

(выработка плавной, непрерывной струи, идущей посередине языка).

Улыбнуться, положить широкий передний край языка на нижнюю губу.

Подуть длительно так, что бы воздушная струя шла посередине языка, и сдуть ватку на противоположный край стола.

«Паровозик свистит»

(выработка плавной, непрерывной струи).

Взять чистый пузырек и поднести его ко рту. Кончик языка слегка высунуть так, чтобы он касался только края горлышка. Выдохнуть воздух плавно в пузырек. Если свист не получился, не надо расстраиваться, значит, не выполнено какое-то правило игры. Следует начать сначала.

«Фокус», «Паращютик»



(направление воздушной струи посередине языка).

Рот приоткрыть, язык «чашечкой» выдвинуть вперед и приподнять, плавно выдохнуть на ватку, лежащую на кончике носа, или на челочку.

«Охотник идет по болотам»

(распределение воздушной струи по бокам).

Губы растянуть в улыбке, язычок поместить между зубами. При выдохе шлепать ладошками по щекам: получается хлюпающий звук.

«Фасолевые гонки»

(выработка сильной, непрерывной струи, идущей посередине языка).

Коробка из-под конфет оборудована, как дорожки для бегунов-«фасолинок», а начинают они бег при помощи «ветра» из трубочек для коктейлей. Победит тот, кто быстрее догонит своего «бегуна» до финиша.

«Узнай, что это»

(развитие обоняния и глубокого вдоха).

На тарелочках лежат кусочек лимона или апельсина, чеснока или лука, сухие травы с характерным запахом и флакончик духов. Сначала изучаются и запоминаются запахи, а затем по ним отгадываются предметы с закрытыми глазами.

«Кораблик»

(чередование сильного и длительного плавного выдоха).

Потребуются таз с водой и бумажные кораблики. Чтобы кораблик двигался плавно, нужно на него дуть не торопясь, сложив губы, как для звука [ф]. Для имитации порывистого ветра губы складываются, как для звука [п]: «п-п-п». Можно дуть, вытянув губы трубочкой, но не надувая щек.

«Горох против орехов»

(чередование длительного плавного и сильного выдоха).

Проводится матч на «хоккейном поле» (коробка от конфет), «клюшки» — трубочки для коктейля. Выигрывает тот, кто быстрее задует своих «игроков» в ворота противника. «Игроки» (2—3 горошины и 2—3 ореха) предварительно разбросаны по всему полю.

«Мыльные пузыри»

(развитие меткости выдыхаемой струи).

Победителем конкурса становится тот, кто выдует самый большой пузырь или у кого больше всего пузырей получится. Нужно точно дунуть в колечко, иначе пузырей не будет.

«Новогодние трубочки-шутки»

(развитие длительного плавного и сильного выдоха).

Под воздействием выдыхаемого воздуха раскручивается бумажный язычок.

«Надуй игрушку»

(развитие сильного плавного выдоха).

Потребуются небольшие надувные игрушки. Следует их надуть, набирая воздух через нос и медленно выдыхая его в отверстие игрушки. Потом можно с ней поиграть.

## Игры на развитие фонематического слуха

### «Красный-белый»

Цель: нахождение звука в словах, воспринятых на слух.

Оборудование: по два кружка на каждого ребенка (красный и белый).

Описание игры: педагог предлагает детям внимательно вслушиваться и определять, в каком слове есть заданный звук. Если в слове заданный звук есть, дети должны поднять красный кружок, если нет – поднимают синий.

### «Поймай рыбку»

Цель: нахождение звуков в названиях предметов по картинке.

Оборудование: металлические скрепки, небольшие предметные картинки (изображенный предмет вырезан контуру), коробка и удочка с магнитом из игры «Поймай рыбку». Скрепки прикрепляются к предметным картинкам.

Описание игры: дети по очереди вылавливают удочкой различные предметы. Называют их. Определяют наличие ли отсутствие в названии необходимого звука (например, р), его место в слове (в начале, в середине или конце слова). За правильный ответ ребенок получает очко. Выигрывает тот, кто наберет больше очков.

«Фанты: Кто больше слов придумает».

Цель: активизация словаря, автоматизация разных звуков.

Оборудование: мяч, фанты.

Описание игры: педагог называет какой-нибудь звук и просит детей придумать слова, в которых встречается этот звук. Затем дети образуют круг. Один из играющих бросает кому-нибудь мяч. Поймавший мяч должен сказать слово с условленным звуком. Он получает фант. Тот, кто не придумал слово или повторяет уже сказано кем-либо, Фанта не получает. Победитель определяется по количеству набранных фантов.

### «Кто внимательнее»

Цель: активизация словаря, автоматизация разных звуков.

Оборудование: картинки на определенный звук.

Описание игры: дети сидят за столами. Педагог говорит: «сейчас я покажу картинки и назову их, а вы послушайте и отгадайте, какой звук встречается во всех произнесенный мною словах. Кто угадает, тот поднимает руку». Затем педагог показывает и называет картинки, которые начинаются, например, со звука [с]: санки, сумка, стакан, слон, скамейка. Дети говорят: "с". Педагог: «Правильно, все эти слова начинаются на со звука [с]». Дети вспоминают и называют их. А потом они сами должны придумать слова с этим звуком.

### «Будь внимателен»

Цель: активизация словаря, автоматизация разных звуков.

Оборудование: различные игрушки и предметы: слон, кукла, мишка, лиса, курица, автобус.

Описание игры: Обращаясь к детям, Педагог говорит: «Я буду называть игрушки. Как только вы услышите первое слово, в котором есть, например, звук [с], вы должны поднять руку». Затем он вызывает ребенка

и называет ему предметы, а остальные дети следят, правильно ли он выполняет задание, и если нет, то поправляют его. Для игры берутся предметы, в названии которых звук [с] встречается в начале, в середине и в конце слова. Если ребенок ошибается, то он должен сам придумать слово со звуком [с]. В процессе игры педагог меняет порядок называния предметов, чтобы дети не пользовались механическим запоминанием слов (аналогичную игру можно повторить и с другими звуками).

«Отстукивание слогов»

Цель: обучение слоговому анализу слов

Оборудование: барабан, бубен.

Описание игры: Дети садятся в ряд. Педагог объясняет, что каждому ребенку будет дано слово, которое должен отстучать или отхлопать. Произносит отчетливо громко слово, например колесо. Вызванный ребенок должен отстучать столько раз, сколько слогов в данном слове. Ведущий дает детям разные по количеству слогов слова. Победителями будут те, кто не сделал ни одной ошибки.

«Угадай слово»

Цель: составление слов с определенным количеством слогов

Описание игры: дети сидят за столом. Педагог говорит: «Сейчас мы с вами будем угадывать слова. Я вам не назову их, а только передам по телеграфу – отстучу, а вы должны подумать и сказать, какие это могут быть слова». Если же дети затрудняются назвать слово, педагог снова отстукивает слово и произносит его первый слог. Игра повторяется, но теперь педагог называет одного ребенка. Вызванный должен угадать слово, которое ему отстучат, назвать его и отстучать. Когда дети усвоят игру, ведущим можно выбрать кого-нибудь из детей.

«Слова-перевертыши»

Цель: активизация словаря, обучение слоговому анализу слова

Описание игры: один ребенок выходит из комнаты, а остальные дети загадывают короткое слово, зовут водящего и говорят ему, например лок (кол), мод (дом), зако (коза), сако (коса) и др. Водящий должен отгадать загаданное слово. Педагог следит, чтобы загадывались доступные для играющих слова и при перевертывании не допускалось ошибок.

Можно предложить детям и другие варианты: загадывать одному, а разгадывать всей группе; кто первый отгадает, тот и начинает загадывать.

### **Игры и упражнения для отработки опорных звуков**

Звуки [И] — [Ы].

А) Ил, икс, ива, игра, Ира, пилигрим, июль, химия, имя, вы, мы, ты, жил, в Индии, ужин, улицы, мыс, выпуск, валы, цирк, выписной, с интересом.

Б) Был — бил, выл — вил, пыл — пил, лыжи — лижет, мил — мыл, ныл — Нил, тыл — Тиль, рысь — рис, дым — Дима, сын — синий, азы — Зина.

В) Кому пироги да пышки, кому синяки да шишки. Каков Мартын, таков у него и алтын. Знали, кого били, потому и победили. Вот иголки и булавки выползают из-под лавки.

Звуки [У] — [О].

А) Ус, уж, ум, улей, лук, стул, паук, думать, уксус, сундук, кулак, южный, юркий, вьюн, каюта, люк, салют, ось, омут, охать, лом, вор, бор, молча, простор, договор, сукно, клен, пальто, подъем, прием.

Б) Бук — бок, гук — ток, сук — сок, купи — копи, гусь — гость, морс — Мурзин, лук — лоб, тур — торг, бум — бом, внук — у ног, люк — лег, люстра — Леша.

В) Без наук как без рук. Чужим умом умен не будешь. Дружба дружбой, а служба службой. Май холодный — не будешь голодный. Красно поле пшеном, а речь умом.

Звук [А].

А) Асс, ахнуть, армия, арбуз, банк, касса, аркан, дама, жила, лампа, скала, як, яблоня, изьян, объявит, пустяк, размазня.

Б) На полатях лежать — так ломтя не видать. На чужой каравай рта не раскрывай. Не красна изба углами, а красна пирогами.

Звук [Э].

А) Эх, этот, поэтому, шесть, жесь, жест, ценный, в шалаше, этаж, поэт, кашне, эти, ценник, поэтика, дело, лето, деревня, сень, пень, день.

Б) Все равны детки, что пареньки, что девки. Кто сеет да веет, тот не обеднеет. Ел — не ел, а за столом сидел.

Звуки [П] — [Б].

А) Пар, папа, поп, капель, дуб, голубь, бак, боб, белый, кобура, барбос.

Б) Пар — бар, пас — бас, пыль — быль, болт — полк, пел — бел, пей — бей, пыл — пил, спать — спят, был — бил, борт — обертка, бур — бюро.

В) Все бобры добры до своих бобрят. В поле Поля-Полюшка польет поле-полюшко. Сорняков не будет в поле, если польет поле Поля.

Звуки [Ф] — [В].

А) Факт, фунт, фары, фыркать, кофта, жираф, вперед, Валя, верный, выбить, видный, свет.

Б) Вода — фаза, Иван — Селифан, Вика — фикус, вилка — Филька, вот — рвет, вас — вяз, фирма — фыркнуть, Фомка — Фекла.

В) Водовоз вез воду из водопровода. Вавилу ветрило промоклосквозило. Фофановафуфуйка Фефеле впору. Фараонов фаворит на сапфир сменял нефрит.

Звуки [Т] — [Д].

А) Там, танк, тут, тонна, тетя, тот, уйдет, тесно, идти, дама, день, дым, диск, дятел, броды, два.

Б) Там — дам, том — дом, ток — док, трава — дрова, твой — двойка, тень — день, тело — дело, тема — диадема, торт — терка, там — тянет, дар — дядя, дубль — дюпель.

В) От топота копыт пыль по полю летит. Двое одного обедать не ждут. Федот, да не тот. Дятел жил в дупле пустом, дуб долбил, как долотом.

Звуки [С] — [З].

А) Сук, сын, сила, сесть, стог, укус, рассада, воз, заноза, звук, зимний, козлик, воззвание.

Б) Сам — зам, сало — зала, суп — зуб, сорный — зори, косы — козы, внесу

— внизу, синий — Зина, сыр — сир, сессия — сел, зад — зять.

В) Назвался груздем — полезай в кузов. Звенит земля от золотого зноя. В семеро саней по семеро в сани уселись сами. Спать на сене будет Сеня.

Звуки [Ш] — [Ж].

А) Шар, шаль, шустрый, сушенный, пушка, душ, жаль, жесьть, желудь, жук, лужа, ружье, жажда.

Б) Шар — жар, ваш — важный, шутка — жутко, ширь — жир, жить — шить.

В) Жужжит жужелица, жужжит кружится. Шли шесть мышей, несли шестнадцать грошей; две мыши поплоше несли по два гроша. Вожжи из кожи в хомут вхожи.

Звуки [К] — [Г], [Х].

А) Как, куда, кем, кирка, куст, крот, ток, газ, горе, бегун, гиря, гетто, хуже, хор, холка, трахея, пастух.

Б) Качели — газели, кол — гол, кость — гость, код — год, кнут — гнут, клуб

— глуп, Кеша — Геша.

В) Идет с козой косою козел. Краб крабу сделал грабли, подарил грабли крабу: грабь граблями гравий, краб! Хохлатые хохотушки хохотом хохотали: Ха! Ха! Ха! Кукушка кукушонку купила капюшон, в капюшоне кукушонок смешон.

Звук [Щ].

А) Щавель, вещь, щука, счастье, пиццит, щетка, плащ.

Б) Щипцы да клещи — вот наши вещи. Где щи — тут и нас ищи. Волки рыщут — пищу ищут.

Звук [Ч].

А) Час, чуткий, частый, пчелка, речь, отчество, чары.

Б) Ветер — вечер, тесно — честно, тем — чем, тетка — щетка, чутко — шубка.

В) Четыре черненьких чумазеньких чертенка чертили черными чернилами чертеж чрезвычайно чисто. У четырех черепашек по четыре черепашонка.

Звук [Ц].

А) Цапля, целый, царь, цирк, блюдец, купаться, цветы.

Б) Цапля — сабля, цок — сок, цель — сель, цвет — свет, цирк — сыр, улица

— лиса.

В) Молодец против овец, а против молодца сам овца. Цапля чахла, цапля сохла. Не велика птица синица, да умница.

Звуки [М], [Н], [Л], [Р], [Й].

А) Мак, мама, обман, лампа, мятый, милый, нос, наш, сон, няня, низ, лак, луна, лейка, Оля, боль, рана, рейка, риск, говор, ель, майка, я, вьюн.

Б) Мама — мяла, мал — мял, мыло — мило, знаком — знакомь, Нана — няня, нить — нить, нос — нес, лак — ляг, лук — люк, ел — ель, рад — ряд, ров — рев, брак — бряк, пожар — пожарь, рак — лак, рука — лука, ров — лов, дарить — удалить.

В) Мама Милу мылом мыла. Лена искала булавку, а булавка упала под лавку. Проснулась Ульяна ни поздно ни рано: все с работы идут, а она тут как тут. Тридцать три корабля лавировали, лавировали, да не вылавировали. Иней лег на ветки ели, иглы за ночь побелели.

### **Постановка звуков**

Постановка звука [с].

При постановке данного звука мы добивались правильного его звучания при межзубном положении языка. Затем вырабатывался продольный желобок по середине линии языка при помощи механической помощи (спичка, пластмассовая палочка и т.п.). После переводился кончик языка за нижние резцы. Постановка звука [с'].

При автоматизации звука [с], вызывался путем подражания звук [с']. Эта работа проводилась на материале слогов (си, ся, се, сё, сю). При этом ребенку предлагалось шире улыбнуться, так как оттягивание углов рта назад способствует большему продвижению языка вперед и смягчению звука. После того как усваивался правильный уклад органов артикуляционного аппарата проводилась отработка изолированного произнесения на материале звукоподражаний, с использованием картинок - символов.

Постановка звука [з].

Постановка данного звука не вызывала у детей больших трудностей после достаточно хорошо автоматизированного звука [с] на материале слов, фраз, стихотворений, скороговорок. Постановке звука [з] помогло ощущение рукой вибрации голосовых связок в гортани (тактильно-вибрационный контроль). Одну руку (тыльной стороной) ребенок прикладывал к шее логопеда (спереди), другой рукой легко касался своей шеи.

Сначала логопед произносил звук [с], потом плавно переходил на звук [з] (повторялось это 2-3 раза), после чего ребенку предлагалось произнести звуки самостоятельно. Детям необходима была помощь в сравнении звуков:

«слышишь, [с] - тихий звук, «голос спит», а [з] - громкий, «голос проснулся», звонко поет песни».

Постановка звука [з'].

После автоматизации звука [з] вызывался путем подражания звук [з']. В начале брались слоги (зя, зё, зе, зю, зи), далее предлагалось шире улыбнуться. Обращалось внимание на то, «как мягко, нежно звучит звук».

Постановка звука [ц].

Осуществлялась постановка звука [ц] только после полной автоматизации и введении звука [с] в речь ребенка. Звук [ц] сложен, он сочетает в себе звуки [т] и [с]. Начиналась постановка от звука [т] при опущенном кончике языка к нижним резцам и прижатой к верхним резцам передней части спинки языка. Ребенку предлагалось произнести звук [т] с сильным выдохом. При этом как бы последовательно произносились [т] и [с]. Элемент свистящего звука оказывался протяженным. Чтобы получить слитный звук с укороченным свистящим элементом, ребенку предлагалось произносить обратный слог с гласным [а]. При произнесении слышалось как бы сочетание [атс]. Затем необходимо было теснее сблизить переднюю часть спинки языка с зубами (до соприкосновения с верхними и нижними резцами) и вновь произнести сочетание [атс] с сильным выдохом в момент перехода от [а] к [т].

Инструкция, предлагаемая ребенку, была примерно такой: «Скажи [т], а теперь [с], еще раз скажи. Хорошо, молодец, а теперь говори быстро, без педерыва: тс, тс, тс».

Иногда дети сразу произносили звук [ц], у некоторых же из них получалось сочетание звуков [тэс], [тыс]. Последнее исправлялось сначала таким способом: логопед подносил руку ребенка тыльной стороной к своему рту, чтобы при быстром произнесении звука [ц] он ощутил один удар воздушной струи, а не два (как при [тэс] или [тыс]).

В тех случаях, если даже этот прием не вызывал положительного эффекта, ребенку трудно было удержать кончик языка у нижних резцов, применялась механическая помощь. С механической помощью логопед удерживал кончик языка у нижних резцов, ребенку предлагалось произнести с сильным выдохом [та]. В момент произнесения ребенком взрывного элемента слога слегка нажимался язык. Слышался фрикативный звук (шум), присоединяющийся без интервала к взрывному звуку (шуму). В результате у ребенка по- являлся звук [ц].

Постановка звука [ш].

Постановка звука [ш] у детей с боковым сигматизмом осуществлялась с использованием механической помощи, так как прием постановки по подражанию не оказался эффективным, в данном случае у детей возникали трудности в поиске артикуляционного уклада.

После автоматизации звука [с] ребенку предлагалось несколько раз произносить слог [са] и с механической помощью кончик языка переводился в верхнее положение и регулировалась степень его подъема до появления нормально звучащего звука [ш]. Язык фиксировался в данном положении, ребенку предлагалось вновь произнести тот же слог и внимательно вслушаться. После нескольких тренировок в произнесении [ша] с помощью механической помощи фиксировалось внимание ребенка на положении языка и выяснялась возможность самостоятельной постановки языка в нужную позицию. Полученный изолированный звук тщательно

закреплялся при помощи игровых моментов (с использованием картинок-символов):

«Пошипи как сдувается шар, шина», «Спой одним звуком как змея (шипит)».

Постановка звука [ж].

После автоматизации звука [ш] осуществлялась постановка звука [ж] посредством включения голоса. Вначале ребенку давалась возможность почувствовать вибрацию голосовых складок при произнесении звука [ж] (см. методику постановки звука [з]). После добавлялся голос при произнесении [ш]. Изолированный звук закреплялся с помощью звукоподражаний («Жук жуж-жит - жж- ж-ж-ж») - демонстрация картинкисимвола). Постановка звука [ч].

Постановка данного шипящего начиналась от мягкого [т'], произносимого в прямом слого [т'и] или обратном [ат']. Ребенок произносил несколько раз какой-нибудь из этих слогов с некоторым усилением выдоха на согласном элементе. В момент произнесения с механической помощью слегка отодвигался назад кончик языка (как для артикуляции [щ']). В момент произнесения язык слегка приподнимался и одновременно несколько отодвигался назад. Звук [ч] легче вызывался в обратных слогах.

Постановка звука [щ].

У некоторых детей коррекционной группы звук [щ] появился автоматически после того, как были поставлены звуки [ш], [ж], [ч]. Для вызывания [щ] ребенку объяснялось, что при произношении звука [ш] можно подвинуть язык вперед, к зубам. Слышался верный звук [щ]. Иногда предлагалось при этом улыбнуться, что повышало качество произношения.

Однако некоторые дети не смогли овладеть артикуляционным укладом звука [щ] по подражанию. В данном случае для постановки звука использовалась механическая помощь. Ребенку предлагалось несколько раз произносить слог [с'и] или [с'я] с протяжным свистящим элементом: с'и, с'ии.т.д.. Затем под язык вводился шпатель и в момент произнесения слогов язык слегка приподнимался, несколько отодвигаясь назад. Тот же акустический эффект получался, не подъемом языка, а лишь его отведением назад прикосновением шпателя.

При успешной автоматизации звука [ч] у некоторых детей [щ] ставился именно от него. Для этого ребенку необходимо было протянуть подольше за-вершающий [ч] фрикативный элемент. Слышался долгий звук [щ].

Примеры игр для автоматизации звуков на примере звуков [Ш], [Ч], [Щ], [Л], [Р].

Игра «Зёрнышки для петушка»

Цель: закрепить правильное произношение звука [Ш] в словах.

Ход игры: Петушку достанется зернышко в том случае, если ребенок правильно назовет картинку, в названии которой есть звук [Ш].

Игра «Угости мышонка сыром»



Цель: закрепить правильное произношение звука [Ш] в словах.

Ход игры: Ребёнку предлагается угостить проголодавшегося мышонка сыром. Если ребёнок называет картинки и четко произносит звук [Ш] - мышенок получит угощение, если нет, то останется голодным.

Игра «Колобок»

Цель: закрепить правильное произношение звука [Л] в словах.

Ход игры: Если ребёнок называет картинку и нечетко произносит звук [Л] - колобка съест лиса. Если правильно называет картинку и четко произносит звук [Л] - колобок «убежит» от лисы.

Игра «Угости медведя мёдом»

Цель: закрепить правильное произношение звука [Ч] в словах.

Ход игры: Ребёнку предлагается медведя бочонком мёда. Если ребёнок называет картинки и четко произносит звук [Ч] — медведь получит угощение, если нет, то останется голодным.

Игра «Угощения для белочки»

Цель: закрепить правильное произношение звука [Ш] в словах.

Ход игры: Ребёнку необходимо четко назвать картинки со звуком [Ш], тем самым угостить белочку шишками и грибами.

Игра «Грузовик с подарками»

Цель: закрепить правильное произношение звука [Р] в словах.

Ход игры: Ребёнку объясняется, что он сейчас будет грузчиком. А грузить он будет подарки. Чтобы погрузить все подарки, надо четко назвать все картинки со звуком [Р].

Примеры упражнений на дифференциацию звуков

1. Логопед предлагает детям посмотреть на выставленные на наборном полотне или разложенные на столе картинки (например, на звуки [с] и [з]) и отобрать те из них, в названиях которых есть звук [с]. «Какие картинки остались на наборном полотне?» — задает вопрос логопед. Дети называют оставшиеся картинки, устанавливают, что во всех названиях есть звук [з].

2. Игра по типу домино. Картинки, например, на звуки [с] и [ш], раздают детям. Первый ребенок кладет на стол картинку на звук ш, следующий ребенок — на звук [с] и т. д.

3. Детям раздают картинки на разные звуки, например, на звуки [л] и [р]

— лампа, рак, радуга, луна, лук и др. Картинки перемешивают. Затем их надо разложить в две стопки: в одну стопку положить картинки на звук [л], в другую — на звук [р]. Выигрывает тот, кто быстрее и без ошибок разложит картинки.

4. Дети получают по две картинки на дифференцируемые звуки, например на [т] — [д]. Картинки кладут на стол изображением вниз. На счет

«раз» дети открывают картинки, на счет «два» рассматривают их, на счет

«три» поднимают картинки на требуемый звук, например, [д]. Затем проверяют, какие картинки остались на звук [т].

5. На столе или в конверте находятся картинки на дифференцируемые звуки, например на[к] — [г]. Вызванный ребенок (а при групповом занятии все дети по очереди) берет одну из картинок, четко называет ее, говорит, какой из звуков есть в ее названии (т. е. [к] или [г]). Если детям доступно, то определяют место звука в слове.