



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Логопедическая работа по коррекции нарушений звукопроизношения
младших школьников с умственной отсталостью**

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

Проверка на объем заимствований:
84,83% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«26» января 2023 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170-2-2
Егорова Оксана Евгеньевна

Научный руководитель:
к. п. н, доцент,
Лапчинская И.В.

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	9
1.1 Закономерности формирования фонетико-фонематической стороны речи у детей	9
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью	17
1.3 Особенности звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	24
Выводы по 1 главе	28
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	29
2.1 Выявление нарушений звукопроизношения у младших школьников с умственной отсталостью	29
2.2 Содержание логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников	48
2.3 Анализ эффективности проведенной логопедической работы по устранению нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников	61
Выводы по 2 главе	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	76
ПРИЛОЖЕНИЕ	82

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Процесс развития речи нормально развивающихся школьников и с отклонениями всегда была в центре изучения специалистов в области психологии и педагогики. В современной образовательной системе популярность набирает идея гуманизации обучения, в итоге на первое место выходит личность обучающегося, в первую очередь, школьника с отклонениями в развитии. Целью любого образовательного учреждения, в котором осуществляется специальное образование, является организация обучения таким образом, чтобы ученику было комфортно и доступна для понимания образовательная программа. При этом школа должна воспитать полноценную личность, готовую к жизни в обществе и взаимодействию с окружающими.

Наиболее актуальным вопросом в сфере специального образования является процесс развития речи школьников с отклонениями в развитии. Так как интеллектуальные нарушения приводят к задержке в развитии речи, то процессу формирования речевого навыка необходимо уделить пристальное внимание. Именно от уровня сформированности речи напрямую зависит процесс социализации умственно отсталых школьников, их полноценная общественная жизнь.

Данная группа обучающихся страдает проблемами в корректном формировании фонетической стороны речи. Умственно отсталые школьники, используя устную речь, часто делают ошибки именно в области звукопроизношения. По этой и другим причинам важную роль играет правильная организация коррекционной работы по формированию правильного звукопроизношения.

В психолого-педагогической литературе мало информации о коррекционной работе, а именно методах и средствах работы по исправлению звукопроизношения умственно отсталых младших школьников.

Итак, в логопедической науке явно обозначилось **противоречие**: между существующими предпосылками необходимости формирования правильного звукопроизношения у младших школьников с умственной отсталостью и недостаточной разработанностью методического аспекта реализации данного процесса.

Выявленное противоречие позволило сформулировать **проблему** исследования следующим образом: какие есть актуальные методы и средства, а в целом, какие педагогические условия способствуют формированию правильного звукопроизношения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями?

Актуальность исследования и существующая проблема позволили определить тему исследования: «Логопедическая работа по коррекции нарушений звукопроизношения младших школьников с умственной отсталостью».

Решение обозначенной проблемы определило **цель** нашего исследования: теоретически обосновать, разработать и реализовать содержание логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников.

Объект исследования: недостатки звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников.

Предмет исследования: процесс коррекционно-логопедической работы по устранению нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников.

В ходе определения объекта, предмета и цели исследования, сложилась и его **гипотеза**. Мы предполагаем, что процесс устранения нарушений звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью будет осуществляться более эффективно при реализации содержания логопедической работы по коррекции звукопроизношения, направленной на формирование фонематических процессов, общей и речевой моторики.

Исходя из цели в нашем исследовании, необходимо решить следующие **задачи:**

1. Раскрыть закономерности формирования фонетико-фонематической стороны речи у детей;
2. Представить клинико-психолого-педагогическую характеристику младших школьников с умственной отсталостью;
3. Выявить особенности звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью;
4. Определить нарушения звукопроизношения у младших школьников с умственной отсталостью;
5. Разработать и апробировать содержание логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников;
6. Определить эффективность проведенной логопедической работы по устранению нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– положения общей и специальной психологии о единстве общих закономерностей развития детей нормы и детей с нарушениями в развитии (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.);

- системный подход к изучению личности в норме и патологии (Б.Г. Ананьев, А.Ф. Лазурский, А.Е. Личко, В.Н. Мясищев).

– положения о системном подходе в ходе анализа речевых нарушений (Р.Е. Левина, В.И. Лубовский и др.);

– положения об организации образовательного процесса детей с ФФНР (Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина и др.).

Положения, выносимые на защиту:

1. Анализ результатов исследования показал трудности, выявленные у детей при диагностике: обследовании общей, мелкой и артикуляционной моторики, сенсомоторного уровня речи, который включает в себя

фонематический слух, уровень развития звукопроизношения, сформированность артикуляционной моторики и навыки звукослоговой структуры слова. Основные затруднения дети испытывают именно на фоне нарушений интеллекта.

2. Разработано содержание логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников. Предложенная логопедическая работа способствует устранению нарушений звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

3. Основное место в разработанной системе работы, направленной на устранение нарушений звукопроизношения при СНР, принадлежит коррекции и развитию фонематических процессов, которые оказывают существенное влияние на выработку артикуляционных навыков, на формирование правильного звукопроизношения, а так же на овладение навыками чтения и письма.

Научная новизна. Разработано и апробировано содержание логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников.

Научно обоснованы возможности целенаправленного формирования фонематических процессов, общей и речевой моторики, артикуляционных навыков.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что в нем обоснована необходимость и определены потенциальные возможности формирования правильного звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Практическая значимость исследования. Разработано содержание логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников, которое апробировано на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления акимата Костанайской

области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). Материалы проведенного исследования могут быть использованы в практике работы логопедами, воспитателями, дефектологами, работающими с таким контингентом детей в образовательных учреждениях.

Методы исследования.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы нами были использованы следующие методы: теоретические (изучение специальной педагогической и психологической литературы; метод анализа и синтеза, сравнения и обобщения научно – теоретических данных). Также были использованы эмпирические методы (наблюдение, эксперимент); статистические методы (количественный и качественный анализ результатов исследования, статистическая и графическая обработка результатов экспериментальной деятельности).

Экспериментальная база исследования. Исследование осуществлялось на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). В эксперименте принимали участие младшие школьники с умственной отсталостью в количестве 10 человек.

Этапы исследования.

1 этап (январь 2021 г. – март 2021 г.) включал анализ специальной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, разработку научного аппарата, уточнение опытно-экспериментальной базы исследования. На данном этапе выявлялась степень разработанности проблемы в теории и практике специальной психологии и коррекционной педагогики; использовались такие методы исследования, как теоретический анализ научной литературы; изучался передовой и массовый педагогический опыт, теоретический синтез.

2 этап (апрель 2021 г. - май 2021 г.) - исследование особенностей звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (констатирующий эксперимент).

3 этап (сентябрь 2021 г. - май 2022 г.) – разработка и реализация содержания логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников (формирующий эксперимент).

4 этап (май 2022 г. – ноябрь 2022 г.) – проведение повторной диагностики звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы (контрольный эксперимент). Формулировка выводов, оформление текста исследования.

Апробация. Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международной научно-практической конференции «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (26 февраля 2021 г. и 2 марта 2022 г.).

По проблеме исследования имеется 2 статьи.

Структура ВКР. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1 Закономерности формирования фонетико-фонематической стороны речи у детей

В состав фонетической стороны речи входят взаимосвязанные между собой элементы: просодика и звукопроизношение. Не менее важную роль играют различные фонетические средства, которые взаимодействуя между собой, определяют не только смысловое содержание речи, но и помогают выразить отношение говорящего к содержанию высказывания.

Фонетическая сторона речи включает в себя процесс произнесения звуков, который является результатом согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата человека [5].

Основную роль в процессе произнесения звуков играет речевой аппарат, включающий:

- дыхательный аппарат, который является энергетическим источником речи (легкие, трахея, гортань, диафрагма, бронхи);
- голосообразовательный аппарат, который обеспечивает образование звука (гортань с голосовыми складками);
- артикуляционный аппарат, который отвечает за преобразование звука, возникающего в гортани, в результате чего появляются разнообразные речевые звуки (ротовая и носовая полости).
- проводниковый отдел, включающие языкоглоточный, подъязычный, возвратный нервы, а также подкорковые образования, которые являются проводниками информации к коре.

Таким образом, фонематическая сторона речи – способность различать и разделять фонемы родного языка [7].

Развитие, а также становление как фонетической, так и фонематических сторон речи имеет постепенный характер. В течение первых месяцев после рождения ребенка у него активно развиваются слуховой, зрительный, двигательно-кинестетический анализаторы. Каждый ребенок при рождении уже наделен готовыми к функционированию артикуляционными органами. При этом полноценно данными органами ребенок начинает пользоваться достаточно длительного времени [9].

Первые звуки, которые производят дети, представляют собой крики, выражающие его безусловно-рефлекторную реакцию на различные воздействия внешних или внутренних раздражителей.

Первые месяцы жизни ребенка показывают наличие взаимосвязи между развитием голосовой и двигательной активности.

В период от 2 до 6 месяцев у детей наблюдается одновременно развитие общей моторики и период гуления. Специалисты отмечают возникновение у детей в этот период ощупывающие движения, он уже умеет отводить большой палец, а также направлять руки к объекту и производить захват при его возникновении в поле зрения [14].

В течение данного периода для ребенка характерно освоение совокупности гласных, начиная с широкого гласного [а], далее ими осваивается совокупность трех гласных [а, и, у] [8].

К пяти-шести месяцам ребенок употребляет сочетание гласных и губных звуков [пааа, мааа]. Помимо этого, ребенок использует язычные звуки [тааа, лааа], которые в дальнейшем дополняются стереотипными сегментами с различным шумовым началом [тя-тя-тя] и т.д. На следующем этапе ребенок использует цепи со стереотипным шумовым началом, но разным вокальным концом [ти-те-тя] и т.п.

К году жизни ребенок осваивает цепь из сегментов с разным шумовым началом, при этом он овладевает структурой открытого слога – основной структурной единицей русского языка.

Период до полутора лет специалисты называют начальным этапом речевого развития ребенка. На данном этапе у ребенка активно формируется артикуляционная моторика и тонкие дифференцированные движения рук. У ребенка также наблюдается активная манипулятивная деятельность. Ребенок учится стоять, начинает постепенно ходить без помощи окружающих [19].

В плане фонетики, все произносимые ребенком слова в этот период имеют простую структуру, состоящую из одного-двух открытых слогов. Двусложные слова содержат одинаковые слоги, что является повторением слов в лепете.

С течением времени ребенок учится выбирать ударный слог в произносимом слове, в основном, данный слог находится в начале слова.

Вышеописанные манипуляции только готовят ребенка к совершению речевой деятельности. Ребенок учится произносить различные звуки, соединять их в слоги, слоговые комбинации. Также важным моментом является формирование координации слуховых и речедвигательных образов, ребенок осваивает интонационные структуры русского языка, у ребенка формируется фонематический слух, с помощью которого он учится говорить.

Развитие двигательной сферы неразрывно связано с формированием фонематического слуха и развития фонетической стороны речи, одновременно с данными процессами происходит совершенствование работы периферического аппарата [31].

С течением времени ребенок начинает употреблять в повседневной жизни больше звуков речи, при этом губные звуки он начинает произносить раньше, чем язычные, взрывные звуки ребенок осваивает быстрее, чем щелевые. Данные факты объясняются тем, что в момент размыкания органов речи звук произнести проще, в отличие от произнесения щелевых звуков, для осуществления которых необходимо держать органы речи приближенными друг к другу для образования щели, необходимой для прохода воздушных струй. Позже ребенок осваивает аффрикаты и сонорные звуки.

Весь процесс формирования артикуляционной базы в онтогенезе можно разделить на следующие периоды:

1. К концу первого года у ребенка формируются смычки органов артикуляции;
2. Ближе к полутора годам ребенок начинает использовать разные позиции артикуляционных органов (щель – смычка);
3. При достижении трех и более лет у ребенка формируется навык поднимать кончик языка вверх и напрягать спинку языка;
4. При достижении пяти лет ребенок учится вибрировать языком [17].

В итоге полноценно артикуляционная база формируется при достижении ребенком пяти лет.

При отсутствии у ребенка каких-либо затруднений в процессе формирования фонетического слуха уже к пяти годам у него приходит в норму звуковая структура речи.

Значительную роль в процессе овладения речью играет слух. С развитым слухом ребенок овладевает голосовыми реакциями: он начинает использовать различные звукосочетания, слоги, отдельные звуки [22].

Фонематическая система состоит из следующих элементов: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический синтез, фонематические представления, фонематический анализ.

В.К. Орфинская выделила следующие функции фонематической системы:

1. Функция смыслоразличения (изменение смысла происходит после изменения одной фонемы или смыслоразличительного признака).
2. Слухопроизносительная дифференциация фонем (фонематическое восприятие: каждая фонема отличается от всякой другой фонемы акустически и артикуляционно);
3. Фонематический анализ, т.е. разложение на составляющие фонемы всего слова [45].

Фонетическая сторона речи напрямую зависит от работы речеслухового анализатора, периферический отдел которого располагается в кортиевоом органе, с помощью которого происходит прием слуховой информации, включая речевые звуки.

Развитие фонематического слуха у ребенка начинается с момента его рождения [25]. Уже с первых часов жизни ребенок начинает реагировать на звуковые раздражители через расширение зрачков, задержку дыхания, некоторые движения.

По прошествии двух недель у ребенка наблюдается появление реакции на голос говорящего: он начинает прислушиваться, перестает плакать [48].

К концу второго месяца жизни ребенок уже ориентируется в пространстве и может определить направление, откуда с ним разговаривают, и следит за перемещениями говорящего.

В период от 3-х до 6 месяцев именно интонация несет для ребенка смысловую нагрузку, что выражается через его реакции.

В процессе освоения ребенком лепета ребенок подражает взрослому и повторяет видимую артикуляцию губ взрослого человека. В итоге при многократном повторе кинестетического ощущения от определенного движения способствует закреплению двигательного артикуляционного навыка [29].

На более поздних этапах ребенок, подражая взрослым, овладевает всеми элементами звучащей речи: темпом, ритмом, мелодикой, тоном, интонацией.

Позднее у ребенка наблюдается активное развитие слухового аппарата, которое способствует различению звуков окружающей действительности, голосов окружающих людей. Но слова ребенок пока не может разделить на звуки и слоги, оно является для него единым нерасчлененным звуком, который обладает определенной ритмико-мелодической структурой.

В силу непонимания входящих в состав слова звуков ребенок может их заменять на похожие акустически звуки.

Конец первого года жизни ребенка знаменуется различием интонации и ритма говорящих с ним людей. К концу второго года ребенок уже может различать звуки речи, звуковой состав слов [15].

Ребенок без отклонений в развитии уже к концу второго года жизни умеет дифференцировать звуки, понимает и реагирует на слова, которые отличаются друг от друга одной фонемой (миска – мишка).

Результатом такого развития является формирование фонетического слуха, который представляет собой способность различать и узнавать фонемы родного языка.

В период от трех до семи лет ребенок начинает контролировать свое произношение, исправляя себя при неправильном воспроизведении какихлибо слов [37].

В 3-4 года ребенок уже начинает различать гласные, согласные звуки, далее он дифференцирует мягкие и твердые, по достижении четырех лет ребенок умеет различать сонорные, свистящие звуки.

При достижении 4-5 лет ребенок без отклонений в развитии должен различать все звуки, у него должно быть полноценно развито фонематическое восприятие, в этом же возрасте заканчивается формирование правильного звукопроизношения.

Правильное произношение звуков зависит от способности ребенка анализировать и синтезировать те звуки, которые он воспринимает, т.е. насколько развит фонематический слух у ребенка, настолько правильным будет произношение им звуков.

В процессе поступления в кору слуховых и кинестетических раздражителей происходит фонематическое восприятие звуков речи. Этот процесс зависит от первичных форм аналитико-синтетической деятельности, осваивая которые ребенок учится обобщать признаки одних фонем и отличать их от других [41].

С помощью аналитико-синтетической деятельности ребенок учится сравнивать свою неправильную речь с речью старших и помогает ему формировать правильное произношение.

При невозможности использования ребенком навыков анализа или синтеза страдает процесс формирования произношения в целом.

Фонематический анализ представляет собой операцию мысленного разделения на фонемы разных сочетаний звуков, слогов, слов [4].

С точки зрения В.К. Орфинской, простые формы фонематического анализа используются детьми дошкольного возраста, в то время, как сложные формы фонематического анализа осваиваются детьми только в процессе специального обучения.

Фонематический синтез представляет собой деятельность по соединению частей в единое целое.

Фонематические представления позволяют ребенку в уме разделять слова на фонемы, используя имеющиеся представления о структуре слов.

С точки зрения А.Н. Гвоздева, ребенок понимает, что есть разница в отдельных звуках, но самостоятельно не раскладывает слова на составные звуки.

Специалисты отмечают, что операции по выделению последнего звука в слове или выделении нескольких гласных звуков одновременно могут вызвать серьезные затруднения у ребенка, поэтому так важна в данной ситуации квалифицированная помощь педагога.

По мнению Д.Б. Эльконина, фонематическое восприятие представляет собой способность слышать отдельные звуки в слове, а также в уме производить анализ звуковой формы слов.

Под звуковым анализом Д. Б. Эльконин понимает:

1. Способность определять порядок слогов и звуков в произносимом слове;
2. Выявление различительной роли произносимого звука;

3. Выделение и описание основных качественных звуковых характеристик [12].

Поступательное развитие фонематического восприятия выражается в различении сначала далеких звуков (гласные - согласные), далее происходит дифференцировка тончайших нюансов звуков (твердые - мягкие, звонкие - глухие).

Итак, ребёнок начинает с акустической дифференцировки звуков, затем включается артикуляция и, наконец, процесс дифференцировки согласных завершается акустическим различением [46].

Таким образом, развитие, а также становление как фонетической, так и фонематических сторон речи имеет постепенный характер. В течение первых месяцев после рождения ребенка у него активно развиваются слуховой, зрительный, двигательно-кинестетический анализаторы.

Каждый ребенок при рождении уже наделен готовыми к функционированию артикуляционными органами. При этом полноценно данными органами ребенок начинает пользоваться достаточно длительного времени.

Весь процесс формирования артикуляционной базы в онтогенезе можно разделить на следующие периоды:

1. К концу первого года у ребенка формируются смычки органов артикуляции;
2. Ближе к полутора годам ребенок начинает использовать разные позиции артикуляционных органов (щель – смычка);
3. При достижении трех и более лет у ребенка формируется навык поднимать кончик языка вверх и напрягать спинку языка;
4. При достижении пяти лет ребенок учится вибрировать языком.

Развитие фонематического слуха у ребенка начинается с момента его рождения. Уже с первых часов жизни ребенок начинает реагировать на звуковые раздражители через расширение зрачков, задержку дыхания, некоторые движения. Правильное произношение звуков зависит от

способности ребенка анализировать и синтезировать те звуки, которые он воспринимает, т.е. насколько развит фонематический слух у ребенка, настолько правильным будет произношение им звуков.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью

Понятие «ребенок с интеллектуальными нарушениями» включает в себя самых разных по уровню развития детей, объединенных наличием каких-либо повреждений мозга.

Наличие органического поражения ЦНС является последствием появлению различных нарушений высшей нервной деятельности, что, в свою очередь приводит к возникновению отклонений в познавательной деятельности умственно отсталых детей [16].

В связи с вышеперечисленным нарушениями у таких детей наблюдаются следующие особенности: новые условные связи, лежащие в основе воспитания и обучения, формируются медленнее, чем у нормально развивающихся детей; дети с отклонениями в развитии плохо ориентируются в окружающей обстановке, они плохо воспринимают и применяют на практике те или иные правила, у них наблюдается инертность нервных процессов, также нарушено равновесие процессов торможения и возбуждения, они склонны к частому охранительному торможению, у них снижена пластичность центральной нервной системы.

У детей с интеллектуальными нарушениями наблюдается наличие стойких нарушений всей психической деятельности, которое находит отражение в сфере познавательных процессов. При этом специалисты отмечают, что для таких детей характерно не просто отставание в развитии, но и глубокое своеобразие и познания, и личностных проявлений.

В итоге, ни в коем случае нельзя приравнивать нормально развивающихся детей более младшего возраста и детей с отклонениями, так

как обе эти категории абсолютно различны в процессе развития, их познавательная деятельность развивается в разных полюсах.

Такие дети имеют способности к развитию, но данный процесс проходит более медленно, чем у других детей, при этом результатом такого развития становится внесение качественных изменений в психическую деятельность, а также в личностную сферу [23].

Л.С.Выготский выдвигал положение о единстве закономерностей аномального и нормального развития, что даёт основание делать вывод о трактовке развития ребёнка с интеллектуальными нарушениями исходя из концепции развития нормального ребёнка. Вышесказанное позволяет сделать вывод об идентичности факторов, воздействующих на развитие нормального и ребенка с отклонениями [9].

В ситуации диагностирования умственной отсталости можно говорить о тяжёлом, тотальном органическом поражении головного мозга, которое может иметь как наследственный, так и приобретаемый характер.

В ситуации активной логопедической работы с ребёнком, имеющим интеллектуальные нарушения, данный недостаток может не отразиться на устной речи взрослого подростка. Данные отклонения после корректировки логопедом не будут мешать ребёнку читать, понимать любой текст, но при этом он возможно будет постоянно совершать ошибки в письменной речи [35].

Прежде чем остановиться на описании речевого развития умственно отсталых детей, изучим особенности формирования познавательных процессов данной категории детей. Остановимся кратко на каждой из функций отдельно.

Ощущения и восприятие.

Восприятие и ощущение умственно отсталых детей также имеет ряд особенностей, которые были предметом исследований таких специалистов, как К.И. Вересотская, Е.М. Кудрявцева и др.

Восприятие таких детей имеет замедленный темп, а также одновременно наблюдается значительное сужение объема воспринимаемой информации.

Данные особенности объясняются движением взора, соответственно, умственно отсталый ребенок плохо ориентируется на новой местности и в непривычной для него ситуации [43].

Мышление.

Среди особенностей процессов мышления стоит отметить бедный характер наглядных и слуховых представлений. Недостаточное развитие речи, отсутствие игрового опыта – все это мешает полноценному развитию мышления.

Недостаточно развитое логическое мышление приводит к появлению у детей затруднений в процессе понимания явлений окружающих явлений. Фразы и слова с переносным смыслом ребенок не воспринимает вообще, при этом предметно-практическое мышление носит ограниченный характер.

Мышление имеет замедленный темп и тугоподвижность. Сравнение предметов детьми происходит исключительно по внешним признакам.

У школьников с интеллектуальными нарушениями обнаруживается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. Их затрудняет решение простейших практических задач, таких, как объединение разрезанного на 2-3 части изображения знакомого объекта, выбор геометрической фигуры, по своей форме и величине идентичной данной.

Наибольшую сложность представляют собой задания, требующие от учащихся словесно-логического мышления, такие, как понимание несложных текстов, содержащих те или иные зависимости — временные, причинные и т. п.

Дети воспринимают материал упрощенно, много опускают, изменяют последовательность смысловых звеньев, не устанавливают необходимых взаимоотношений между ними.

Процессы памяти.

Исходя из исследований Х. С. Замского, освоение новой информации умственно отсталыми детьми происходит в очень медленном темпе, при этом для запоминания необходимо произвести большое количество повторений. Воспринятая ребенком информация очень быстро забывается и не используется на практике.

Замедленный и непрочный характер процесс запоминания приводят к длительному овладению школьной программы, таким образом, программа четырех классов усваивается умственно отсталыми детьми в течение 7-8 лет обучения.

Особенностями процессов памяти умственно отсталых детей называют эпизодическую забывчивость, неточное воспроизведение, медленный темп запоминания и др.

Успешность процесса обучения напрямую зависит от внимания ребенка. Дети с умственной отсталостью не могут сконцентрироваться на выполнении заданий, часть отвлекаются, а их объем внимания не достаточен для развития полноценной познавательной деятельности.

Слабо выраженностью у детей с умственной отсталостью обладает произвольное внимание. Ребенок плохо фиксирует внимание на предмете, а также оно обладает рассеянностью.

Эмоционально-волевая сфера.

Незрелый характер развития детей с умственной отсталостью приводит к появлению некоторых особенностей эмоционально-волевой сферы их характера. Незрелость личности данной категории детей, обусловленная в первую очередь особенностями развития его потребностей и интеллекта, проявляется в ряде особенностей его эмоциональной сферы.

Эмоции однообразны по своей сути, не дифференцированы, переживания отсутствуют.

Реакции проявляются только при воздействии раздражителей непосредственно на самого ребенка. Умственно отсталые дети слабо

интересуются окружающим миром, у них отсутствует инициативность и самостоятельность.

Моторика.

У умственно отсталых детей наблюдается недостаточный уровень развития моторики, движения однообразные, угловатые и бесцельные.

Развитие статических и локомоторных функций происходит с большой задержкой. Дети с интеллектуальными нарушениями усваивают навыки опрятности, самостоятельно едят.

Способны к самообслуживанию. Некоторые лица владеют порядковым счетом, знают отдельные буквы. Но усваивают только простые трудовые процессы.

Отмечается крайняя несамостоятельность, плохая переключаемость. Эмоции бедные, однообразные, все психические процессы тугоподвижные и инертные. Они обидчивы, стесняются своих недостатков, более или менее адекватно реагируют на порицание или одобрение. Обладают повышенной внушаемостью и часто склонны к подражанию вслепую [43].

При тяжелой степени почти полностью отсутствуют речь и мышление. Нуждаются в постоянном уходе. У подобных детей с интеллектуальными нарушениями реакция на раздражители либо неадекватна, либо совсем отсутствует. Внимание или отсутствует, или очень неустойчивое.

Сознание собственной личности смутное, дети нередко не отличают родных людей от посторонних.

Эмоции элементарные, связаны только с недовольством или удовлетворением. Выражаются эмоции примитивным образом, в виде крика или двигательного возбуждения. Легко возникают приступы злости, что проявляется в виде ярости и агрессивного поведения, которое направлено не только на окружающих, но и на самого себя (кусаются, царапаются, наносят удары) [49].

На развитие детей с интеллектуальными нарушениями определяющее влияние оказывают как биологические, так и социальные факторы.

Биологические факторы включают в себя качественное своеобразие структуры существующего дефекта, степень его тяжести, время возникновения у ребенка. Данные аспекты необходимо учитывать при организации специально организованного взаимодействия ребенка с педагогом.

К социальным факторам специалисты относят ближайшее окружение ребенка, его семью, сверстников-друзей, а также школу как социальный институт.

Большое стимулирующее влияние на развитие детей оказывает правильно организованное обучение и воспитание, которое отвечает всем индивидуальным потребностям и возможностям ребенка, которое также основывается на зоне его ближайшего развития [50].

Особую роль в процессе социализации таких детей играет само желание ребенка контактировать с окружающими.

Таким образом, можно сделать вывод, что, исходя из вышеперечисленного, мы понимаем, что при умственной отсталости, как уже было сказано, нарушены все психические функции ребёнка. Имеются как общие, так и специфические нарушения в отдельных сферах психических функций.

Дети, имеющие отклонения в развитии, отличаются не способностью самостоятельно воспринимать, сохранять, осознавать ту информацию, которая окружает его в реальной действительности. Они менее активны, своеобразно проявляют эмоции, а также имеют значительно более узкий круг интересов.

Для детей с интеллектуальными нарушениями характерна задержка речи, которая наблюдается в более позднем, по отношению к норме, понимании речи, которая обращена к ним, а также в дефектах речи, которые присутствуют у детей в процессе общения.

Данный аспект говорит о более позднем и дефектном развитии фонематического слуха, который играет важную роль в процессе обучения

грамоте, также мы можем наблюдать затруднения, которые возникают у детей при необходимости координации движений речевых органов.

Также можно установить трудности, которые обнаруживаются при осуществлении слов, в ошибках их письменного использования.

Для младших школьников с отклонениями очень страдает запоминание даже несложных текстов, так как они не могут разделить весь текст на абзацы, соответственно им сложно выделить основную мысль в тексте. В итоге учащиеся сохраняют в памяти только часть материала.

Зрительное восприятие учащихся специализированной школы замедленно. А это значит, что, для того чтобы разглядеть и узнать знакомый объект, ученикам, младших классов, требуется больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам [51].

Особым является вопрос о восприятии школьниками сюжетных картин. В этом случае своеобразие высказываний детей определяется непониманием изображенной ситуации, взаимоотношений между персонажами.

Воля — это способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая возникающие препятствия. У детей с отклонениями в развитии, для которых свойственны резкие нарушения мышления, существенно страдают волевые процессы.

Свойственные детям с нарушениями интеллекта импульсивные проявления злости, обиды, радости и т. п. могут быть постепенно сглажены путем целенаправленного воспитания ребенка, способствующего осмысливанию им своих действий и поступков, помогающего формированию положительных привычек и правильного поведения в быту, необходимых для социальной адаптации.

В сложной структуре формирующейся личности ребенка существенное место занимает мотивационно-потребностная сфера. Под понятием мотивы обычно имеется в виду все то, что побуждает человека к поступкам и различным видам деятельности.

Становление личности ребенка с нарушениями интеллекта непосредственно связано с формированием у него правильного осознания своего социального статуса, с самооценкой и уровнем притязаний. Важнейшую роль играют взаимоотношения ребенка с окружающими, его собственная деятельность, а также биологические особенности.

1.3 Особенности звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Согласно исследованиям как советских, так и зарубежных специалистов, дети с умственной отсталостью, не имея физических недостатков, при этом овладевают речевым навыком намного позже своих сверстников.

С точки зрения, М. Зеемана, Д. Касселя, умственно отсталые дети начинают разговаривать в среднем после 3-х лет. При этом у детей с отклонениями в развитии страдает не только устная активная речь, они также плохо понимают обращенную к ним речь. К моменту поступления в школу умственно отсталый ребенок активно говорит не более 3-4 лет. При этом речевая активность имеет недостаточный уровень, темп ее развития значительно замедлен [46].

На уровне бытовой речи ребенок обладает слабым уровнем развития речевого навыка, по этой причине его общение со взрослыми затруднено. Он не участвует в беседах, не понимает обращенную к нему речь, соответственно, не выполняет поручения и задания, озвученные ему родителями.

Не менее страдает произношение ребенка с интеллектуальными нарушениями. Исходя из результатов исследования Д.И. Орловой, обучающиеся в 1 классе коррекционной школы в процессе общения

произносят в среднем 8,4 дефектных звука. При этом ученики массовой школы производят менее 1 дефектного звука на одного ребенка.

С точки зрения Л.Г. Парамоновой, звукопроизношение умственно отсталых детей развивается неправильно по ряду причин:

1) По причине недоразвития познавательной деятельности для таких детей характерно наличие несформированных познавательных процессов, которые должны привести к овладению звуковым составом речи. В итоге, формирование звукопроизношения не происходит.

2) Для умственно отсталых детей характерно более позднее развитие фонематического восприятия, представляющего собой сложный вид психической деятельности. Без правильно сформированных процессов анализа и синтеза невозможна правильная слуховая дифференциация звуков речи, в итоге в недостаточной степени функционирует речеслуховой аппарат. Результатом таких нарушений является тот факт, что умственно отсталые дети не различают многие акустически близкие звуки на слух.

Затруднения в части слуховой дифференциации звуков приводят к невозможности овладения правильным произношением речевых звуков. В итоге, по причине отсутствия четкого акустического образа звука у умственно отсталых детей не формируется до конца, звукопроизношение и не получается адекватный акустический эффект.

Существующие дефекты звукопроизношения отрицательно сказываются на процессе развития слуховой дифференциации нарушенных звуков, что приводит к замедлению этого процесса.

3) Большое влияние также на процесс возникновения дефектов звукопроизношения у умственно отсталых детей оказывает общее моторное недоразвитие, соответственно, недоразвитие речевой моторики.

Произношение звуков подразумевает хорошо координированную работу всех речевых органов, что вызывает серьезные затруднения для умственно отсталых детей [49].

Помимо общего недоразвития речевой моторики такие дети часто обладают параличами, парезами речевой мускулатуры, что приводит к ограничению овладения правильным произношением речевых звуков.

4) Также стоит отметить возможные аномалии в строении артикуляторных органов (челюсти, твердое и мягкое небо, губы), что приводит к возникновению дефектов звукопроизношения у умственно отсталых детей.

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

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

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

Согласно исследования 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.

Взаимосвязь нарушений произношения и письменной речи была описана и изучена в своих трудах Р.Е. Левиной, В.Г. Петровой, В.В. Воронковой [26].

При этом в имеющейся литературе недостаточно информации об особенностях замены звуков среди умственно отсталых школьников, не описаны нарушения функционирования речеслухового и речедвигательного анализатора, нет информации о взаимосвязи деятельности этих анализаторов,

а также, какие нарушения их деятельности приводят к возникновению замен звуков умственно отсталыми детьми.

Анализируя особенности просодических компонентов речи у умственно отсталых детей, стоит отметить, что речь носит монотонный характер, она маловыразительна, не имеет эмоциональных оттенков.

Если рассматривать тем речи таких детей, то у всех он разных, одни дети с умственной отсталостью обладают высоким темпом речи, в то время, как другие обладают замедленным темпом речи, что объясняется доминированием процесса возбуждения или, наоборот, торможения.

Также стоит отметить, что ритм речи у умственно отсталых детей также имеет нерегулярный характер.

Дети, у которых преобладает процесс торможения, обычно разговаривают тихо, у них слабый голос. Умственно отсталые дети, у которых доминирует процесс возбуждения, обладают крикливым, резким голосом.

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

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

Этап автоматизации звука у умственно отсталых детей может занимать достаточно длительный период от 3,5 занятий и до 1,5 года.

Причинами возникающих затруднений являются характерные для умственно отсталых детей особенности высшей нервной деятельности умственно отсталых детей, отсутствие контроля за собственной речью (Г. А. Каше).

Выводы по 1 главе

Основной причиной аномального развития и нарушения речи у детей с недостатками интеллекта является недоразвитие познавательной деятельности, а также несформированность речеслуховой дифференциации, аномалии в строении артикуляторного аппарата.

Расстройства речи у детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуются стойкостью, они с большим трудом устраняются, поэтому требуют специфического коррекционно-логопедического воздействия.

Работая над исправлением различных нарушений речи, формируя речевые умения и навыки, мы, тем самым, развиваем у детей познавательные способности, совершенствуем психические функции.

Особенность коррекционной работы с детьми, имеющими интеллектуальные недостатки, определяется продолжительностью и связывается с формированием речевой функции в целом, так как дефекты звукопроизношения у детей с интеллектуальной недостаточностью проявляются на фоне системного недоразвития речи.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1 Выявление нарушений звукопроизношения у младших школьников с умственной отсталостью

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление нарушения звукопроизношения и описание особенностей данных нарушений, присущих умственно отсталым детям младшего школьного возраста.

Для реализации поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

- выявить нарушения звукопроизношения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста;
- описать особенности данных нарушений, присущих умственно отсталым детям младшего школьного возраста для подбора методов и средств для коррекции данных нарушений.

Для реализации поставленных целей и задач было организовано экспериментальное исследование для выявления нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников.

Исследование осуществлялось на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан).

Данное исследование позволило произвести анализ звуковых дефектов и позволило выявить методы и средства для коррекции нарушений звукопроизношения с учетом психолого-педагогических особенностей развития умственно отсталых детей. Участниками исследования была группа умственно отсталых школьников в количестве 10 учащихся 2 класса. Отбор детей проводился на основе изучения протоколов ПМПК. Учащиеся не

делились на контрольную и экспериментальную группы, так как были учениками одного класса и не было возможности оставить кого-то из детей без присмотра.

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

Для достижения поставленной цели и решения сформулированных задач был использован диагностический комплекс Н.М. Трубниковой, разделы: «Общие сведения о ребёнке», «Обследование анатомического состояния артикуляционного аппарата», «Обследование моторики органов артикуляционного аппарата», «Обследование состояния общей моторики», «Обследование произвольной моторики пальцев рук», «Обследование состояния фонематического слуха и фонематического восприятия», «Обследование фонетической стороны речи» [42].

Выбор диагностического комплекса обусловлен простотой в использовании, он позволял качественно и полно изучить все направления исследования.

При этом диагностические материалы могут использоваться как в группе детей с отклонениями, так и среди школьников без отклонений в развитии.

При проведении исследования использовались практические задания, а также подборка иллюстративного и словесного материала, который выбран исходя из индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста.

Исследовался каждый ребенок индивидуально, перед этим экспериментатор налаживал с ребенком взаимодействие до появления чувства доверия и положительного эмоционального настроя.

Результаты обследования анализировались количественно и качественно. Количественная оценка для каждого исследования была

определена максимальным значением в шесть баллов, а качественные параметры были определены в соответствии с направлением исследования.

В Приложении 1 более подробно представлены задания, которые использовались для исследования нарушений состояния моторной сферы, звукопроизношения и фонематического слуха младших школьников с отклонениями.

Нами были выделены задания, которые соответствуют индивидуальным как возрастным, так и психологическим особенностям исследуемых младших школьников.

Итак, использование различных диагностических средств для 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 показателями развития обследуемых школьников, также для каждого школьника была предоставлена подробная словесная инструкция, а также каждый школьник имел перед собой для наглядности демонстрационный материал.

Предварительно перед исследованием с каждым ребенком была проведена психологическая работа с целью подготовить его к предстоящему диагностированию, также был налажен доверительный контакт и создана в учебном классе положительная атмосфера. Среди обследуемых детей отказов в участии и негативных эмоций не наблюдалось.

Обратимся к рассмотрению результатов констатирующего эксперимента, которые позволяют оценить количественные и качественные показатели по всем направлениям исследования.

По результатам обследования обследования состояния артикуляционного аппарата только у одного ребенка (Иван М.) были выявлены нарушения в строении артикуляционного аппарата, а именно прогения нижней челюсти и открытый прикус.

Результаты выполнения заданий при обследовании состояния общей моторики представлены в Таблице № 1.

Таблица 1 – Результаты обследования состояния общей моторики

№ п/п	Имя ребенка	Статика	Динамика	Ритм	Средний балл	Качественная оценка состояния общей моторики
1	Иван М.	3	3	2	2,6	Иван не мог удержать заданной позы, часто покачивался, сходил с места. Лучшее всего выполнено задание, стоя на одной ноге.
2	Илья	3	3	3	3	В исследовании динамической координации движений совершает ошибки, не может маршировать, а потом хлопать, не может выполнить приседания на носках. В пробах на исследование темпа путает движения рук, с письменной пробой не справляется.
3	Дима	2	3	2	2,3	Выполняет задание частично, либо не выполняет задание совсем, либо путает положения рук.
4	Ренат И.	4	4	3	3,6	Совершает ошибки в пробе с «запретным» движением, не понимает инструкцию к заданию с закрытыми глазами, при обследовании пространственной организации совершает ошибки, по подражанию и словесной инструкции, путает

						право-лево, пробы на исследование темпа не выполняет, не понимает инструкцию, совершает ошибки в обследовании ритма.
5	Лена	6	6	3	5	Выполняет задание на исследование ритма частично, путает положения рук.
6	Ренат К.	4	3	3	3,3	Общая моторная неловкость, недостаточная координированность движений, темп замедленный, иногда отказывается выполнять задания.
7	Ольга	4	5	3	4	Страдают темп, ритмичность и переключаемость движений.
8	Иван С.	4	4	3	3,6	Допускает ошибки, с опозданием начинает маршировать и останавливаться по сигналу, стоя на одной ноге с закрытыми глазами, наблюдается дрожание, не выполнил задание на исследование пространственной организации
9	Мария	6	6	4	5,3	Немного невнимательна, ошибки были только при исследовании ритмического чувства.
10	Елена	4	4	3	3,6	Общая моторная неловкость, недостаточная координированность движений.
Средний балл		4	4	2,9	3,6	

С точки зрения статической стороны общей моторики, правильно выполнили задание всего 2 ребенка (Лена, Мария), ошибки допустили 8 детей.

С точки зрения динамической стороны исследования состояния общей моторики, 3 ребенка допустили 1-2 недочета, 6 детей допустили 3 и более недочетов, 1 ребенок допустил более 4 недочетов при выполнении задания.

6 баллов – правильное выполнение;

3-5 баллов – допущены 1-2 недочета;

1-2 балла – допущены 3 и более недочетов.

К недостаткам выполнения проб были отнесены:

Параметр 1: Статическая координация ребенка. Отмечается: свободно удерживает позы или напрягается раскачивается из стороны в сторону, балансирует руками, туловищем, головой, сходит с места или делает рывок в разные стороны: касается ли он пола другой ногой; иногда падает, открывает глаза или отказывается выполнять пробу.

Параметр 2: Маршировка. Отмечается: выполняется с первого раза или со второго, третьего раза, напрягается, чередование шага и хлопков не удается, отмечается выполнение приседаний: правильно ли выполняет; с напряжением, раскачивается, балансирует туловищем и руками; становится на всю ступню.

Параметр 3: Исследование ритмического чувства. Отмечается: ошибки при воспроизведении ритмического рисунка повторяет в ускоренном или замедленном по сравнению с образцом темпе: нарушает количество элементов в данном ритмическом рисунке.

Как видно из Таблицы № 1, разные виды моторной сферы у детей сформированы по-разному. Наиболее низкие результаты были получены при проверке ритмического чувства, средний балл составил 2.7 балла. Дети достаточно просто воспроизвели самые простые ритмы (I II, II I), более сложные ритмы (III, IIII, IIIII, I II III, IIIII, IIIIII) дети выполняли с трудом или не выполняли совсем. Таким образом, становится очевидным,

что данное направление в развитии общей моторики будет считаться приоритетным.

Несколько лучше были результаты при обследовании динамической координации, средний балл составляет 3.7, при этом можно отметить следующее – с теми заданиями, где детям предлагалось запомнить и выполнить комбинацию из двух вариантов позиций, дети справлялись успешно. Когда нужно было запомнить и выполнить задания с большим количеством позиций, у детей возникали затруднения. При этом дети испытывали затруднения с удержанием позы, балансировали руками и туловищем, отмечалось чрезмерное напряжение мышц.

По результатам обследования видно, что состояние динамической и статической координации у детей находятся приблизительно на одном уровне, а ритмическое чувство развито хуже.

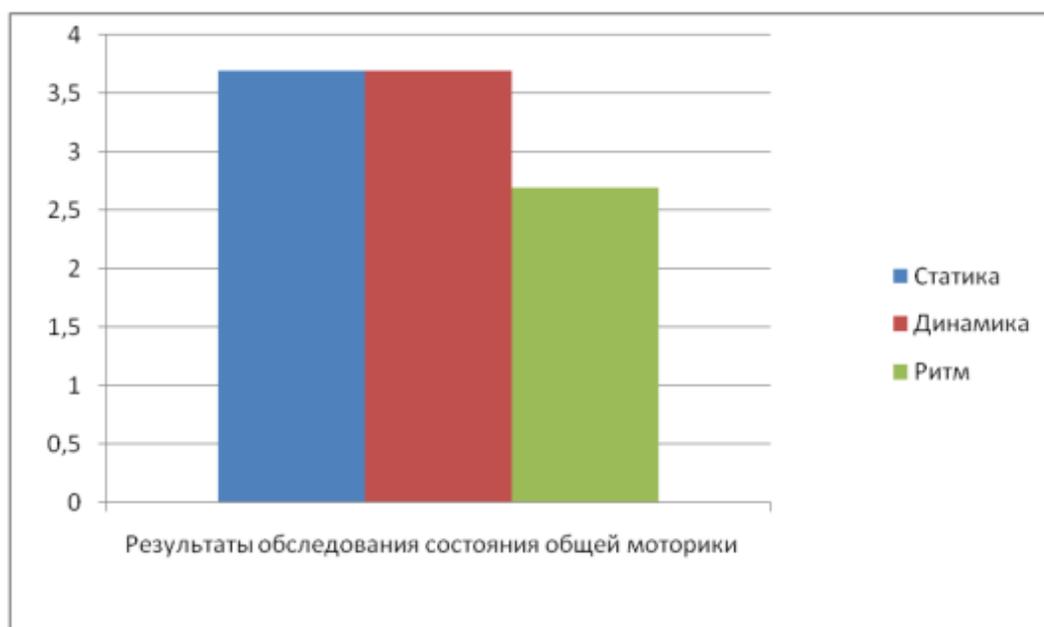


Рисунок 1 - Результаты обследования состояния общей моторики

Как мы можем увидеть на Рисунке 1, при обследовании состояния общей моторики обнаружено, что ритмическое чувство у детей развито в наименьшей степени, что является основанием для его приоритетного развития при дальнейшей коррекционной работе.

Результаты выполнения заданий при обследовании состояния артикуляционной моторики представлены в Таблице № 2.

Таблица 2 – Результаты обследования состояния артикуляционной моторики

№ п/п	Имя ребенка	Губы	Язык	Нижняя челюсть	Средний балл	Качественная оценка состояния артикуляционной моторики
1	Иван М.	3	3	2	2,6	В процессе обследования возникли трудности при поднятии верхней губы и опускания нижней губы, язык не поднимается наблюдается тремор, нижняя челюсть малоподвижна, слоговый ряд повторяет с ошибками.
2	Илья	6	3	6	5	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.
3	Дима	4	2	3	3	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.

4	Ренат И.	4	2	4	3,3	Движения замедлены, тонус языка значительно снижен, если и выполняет задания, то только по показу.
5	Лена	6	3	6	5	Тонус языка немного снижен, вызывают затруднения упражнения «иголочка», «лопата», «чашечка»
6	Ренат К.	4	2	2	2,6	В процессе обследования двигательной функции производит ошибки, наблюдается тремор. Совершает ошибки в обследовании двигательной функции челюсти, не может выполнить движения влево-вправо, не выполнил пробы «лопата», «иголочка», наблюдаются тремор кончика языка.
7	Ольга	4	3	3	3,3	Вызывают затруднения в процессе выполнения движения влево-вправо, отказалась от выполнения задания «лопата», «иголочка», наблюдается тремор.
8	Иван С.	5	3	5	4,3	Тонус языка чуть снижен, с трудом поднимает язык к верхним резцам.

9	Мария	5	3	3	3,6	Отказалась от выполнения упражнения «хоботок», замедленные движения, нижняя челюсть малоподвижна.
10	Елена	3	2	3	2,6	Тонус губ и языка снижен, при исследовании двигательной функции челюсти допускает ошибки, наблюдается тремор.
Средний балл		4,4	2,6	3,8	3,3	

6 баллов – правильное выполнение;

3-5 баллов – допущены 1-2 недочета;

1-2 балла – допущены 3 и более недочетов.

К недостаткам выполнения проб были отнесены:

Параметр 1: движения артикуляционного аппарата: активные, пассивные.

Параметр 2: объем движений: неполный, полный.

Параметр 3: тонус мускулатуры ребенка: вялый, чрезмерно напряженный, нормальный.

Параметр 4: точность движений: отсутствует последовательность движений ребенка, последовательные, неточные, точные.

Параметр 5: наличие насильственных движений и сопутствующих.

Параметр 6: темп движений: быстрый, замедленный, нормальный.

Параметр 7: длительность удерживания артикуляторов в определенной позиции.

Как видно из Таблицы № 2, состояние моторики разных органов артикуляционного аппарата у детей развито по-разному. Наиболее низкие результаты были получены при обследовании состояния моторики языка, средний балл составляет 2.6 балла. 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 (4.4 балла и 3.8 балла соответственно). Можно отметить, что наибольшие затруднения дети испытывали с удержанием позы, а так же у них наблюдалась истощаемость движений.

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. По результатам обследования мы так же можем разделить детей на две группы, в зависимости от состояния развития их артикуляционной моторики.

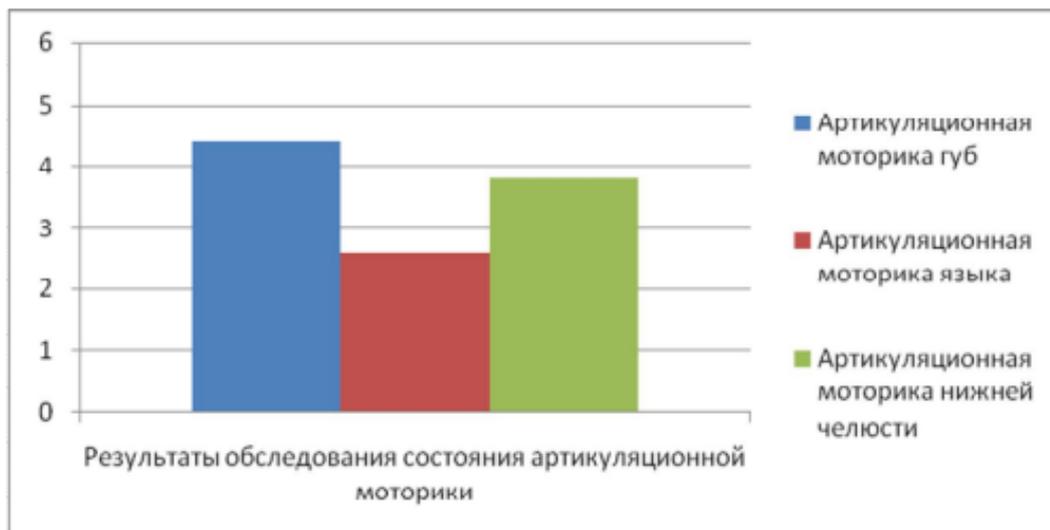


Рисунок 2 - Результаты обследования состояния артикуляционной моторики

Как мы можем увидеть на Рисунке 2, при обследовании состояния артикуляционной моторики обнаружено, что артикуляционная моторика

языка развита у детей в наименьшей степени, что является основанием для ее приоритетного развития при дальнейшей коррекционной работе.

Результаты выполнения заданий при обследовании произвольной моторики пальцев рук представлены в Таблице № 3.

Таблица 3 – Результаты обследования произвольной моторики пальцев рук

№ п/п	Имя ребенка	Динамика	Статика	Средний балл	Качественная оценка состояния произвольной моторики пальцев рук
1	Иван М.	2	3	2,5	Сложность испытывал с переключением от одного движения к другому, движения резкие, созданную позу удерживал с трудом.
2	Илья	3	3	3	Затруднения вызывала необходимость удерживать позу, наблюдалась напряженность.
3	Дима	3	3	3	Резкие попытки выполнения проб, движения скованы. Сложно переключиться с одного движения на другое.
4	Ренат И.	3	4	3,5	Сложность испытывал с переключением от одного движения к другому, резкие движения.
5	Лена	5	3	4	Созданную позу удерживала с трудом
6	Ренат К.	3	2	2,5	Затруднения вызывала необходимость удерживать позу, испытывал сложности с переключением от одного движения к другому
7	Ольга	4	4	4	Движения немного резкие, были небольшие затруднения с переключением от одного движения к другому.
8	Иван С.	5	3	4	Созданную позу удерживал с трудом.
9	Мария	6	6	6	Затруднений не выявлено.
10	Елена	3	3	3	Затруднения с удержанием позы, сложно переключается от одного движения к другому, резкие движения.
Средний балл		3,7	3,4	3,5	

6 баллов – правильное выполнение;

3-5 баллов – допущены 1-2 недочета;

1-2 балла – допущены 3 и более недочетов.

К недостаткам выполнения проб были отнесены:

Параметр 1: Плавное, точное и одновременное выполнение проб.

Параметр 2: Напряженность, скованность движений.

Параметр 3: Нарушение темпа выполнения движения (не под счет логопеда).

Параметр 4: Нарушение переключения от одного движения к другому.

Параметр 5: Наличие синкинезий, гиперкинезов.

Параметр 6: Невозможность удержания созданной позы.

Параметр 7: Невыполнение движения.

Как видно из Таблицы № 3, наиболее низкие результаты были получены при проверке динамической координации движений, средний балл составил 3.4 балла. Наибольшие сложности дети испытывали с переключением от одного движения к другому, движения были не очень точные и плавные, так же наблюдалось нарушение общего темпа выполнения движений. Таким образом, становится очевидным, что данное направление в развитии произвольной моторики пальцев рук будет считаться приоритетным.

Несколько лучше были результаты при обследовании статической координации движений, средний балл составляет 3.7, при этом можно отметить, что наибольшие затруднения дети испытывали затруднения с удержанием позы, отмечалась чрезмерная напряженность.

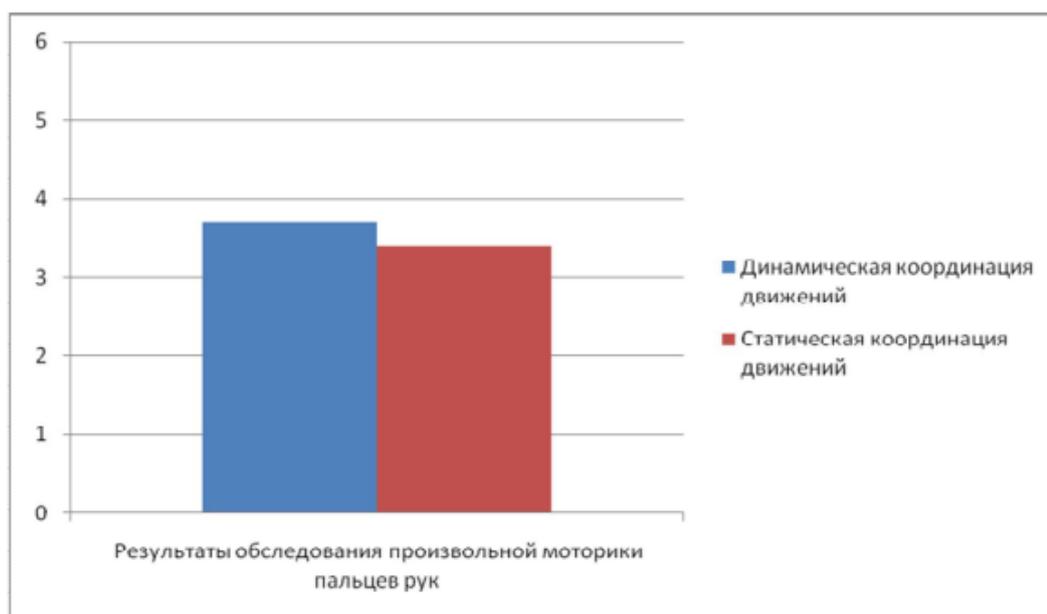


Рисунок 3 - Результаты обследования произвольной моторики пальцев рук

Как мы можем увидеть на Рисунке 3, при обследовании состояния произвольной моторики пальцев рук обнаружено, что динамическая координация движений у детей развита в наименьшей степени, что является основанием для ее приоритетного развития при дальнейшей коррекционной работе.

Распределение результатов обследования моторной сферы можно увидеть на Рисунке 4.

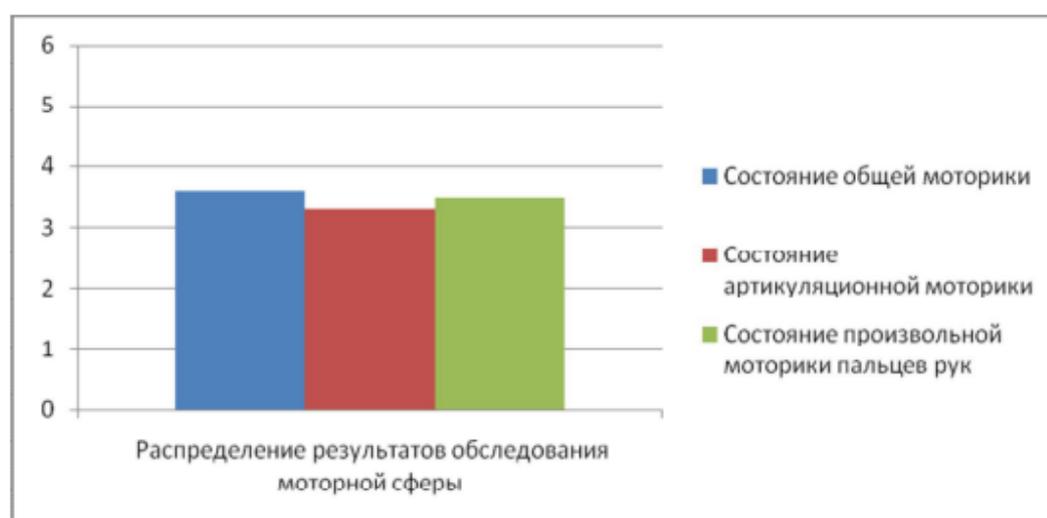


Рисунок 4 - Распределение результатов обследования моторной сферы

Как видно на Рисунке 4, по результатам обследования моторной сферы можно отметить, что состояние общей моторики и произвольной моторики пальцев рук у детей находятся примерно на одном уровне, а состояние артикуляционной моторики развито чуть хуже, что дает основание для ее приоритетного развития при дальнейшей коррекционной работе.

Результаты обследования звукопроизношения представлены в Таблице № 4.

Таблица 4 – Результаты обследования звукопроизношения

№ п\п	Имя ребенка	Гласные	Шипящие	Свистящие	Р	Л	Переднеязычные	Заднеязычные	Губнозубные	Губногубные	Средний балл
1	Иван М.	+	+	С →Ш З →Ж З' →Ж Ц →ТШ	+	+	+	+	Ф, В - искажение	+	3
2	Илья	+	+	+	Р → Р'	Л → Л'	Т → Т' Д → Д'	+	+	+	4
3	Дима	+	+	+	Р, Р' - горловое	Л → Л'	Т → Т' Д → Д'	+	+	+	3
4	Ренат И.	+	Боковой сигматизм	Боковой сигматизм	Боковой ротацизм	+	+	+	+	+	2
5	Лена	+	+	+	Р, Р' - горловое	+	+	+	+	+	5
6	Ренат К.	+	Боковой сигматизм	Боковой сигматизм	Боковой ротацизм	Л → Л'	Т → Т' Д → Д'	+	+	+	1
7	Ольга	+	+	С →Ш З →Ж З' →Ж Ц	+	+	+	+	+	+	3

				→ТШ							
8	Иван С.	+	+	+	Р, Р' - горло вое	Л, Л' – гу бн озу бн ое	+	+	+	+	4
9	Мария	+	+	+	Р→ Л, Р' →Л'	+	+	+	+	+	5
10	Елена	+	Боко в ой сигм а тизм	Боков ой сигма т изм	Боко вой ротац изм	Л → Л'	+	+	+	+	2
Средний балл		0	3	5	8	4	3	0	1	0	3,2

6 баллов – правильное произношение звука;

3-5 баллов – недостатки произношения одного-двух звуков из разных фонетических групп звуков;

1-2 баллов – недостатки произношения трех и более звуков из разных фонетических групп.

Сопоставив полученные результаты (Рисунок 5) мы видим, что у большинства детей нарушено произношение звука [Р] (8 детей), так же у половины детей нарушено произношение группы свистящих звуков (5 детей), группы шипящих звуков (3 ребенка), произношение звука [Л] (4 ребенка), произношения переднеязычных звуков (3 ребенка), а так же у одного ребенка имеется нарушение произношения губно-зубных звуков. Нарушений произношения гласных, заднеязычных и губно-губных звуков не выявлено.

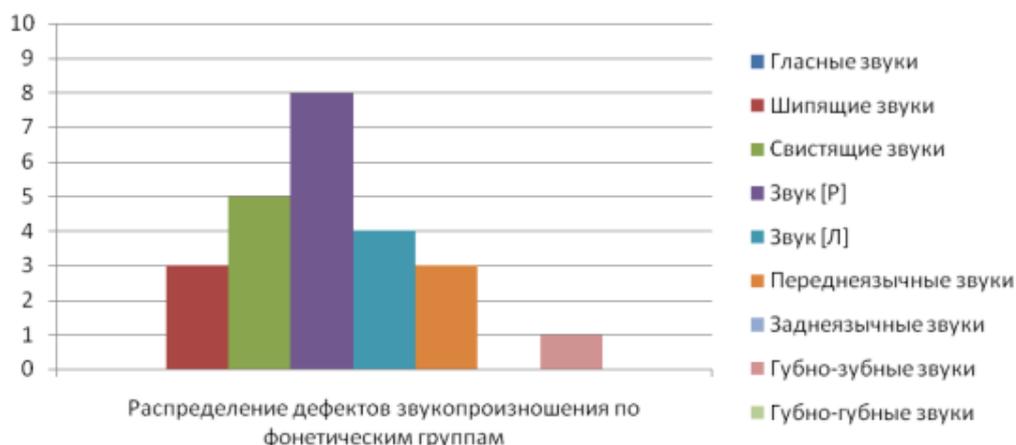


Рисунок 5 - Распределение дефектов звукопроизношения по фонетическим группам

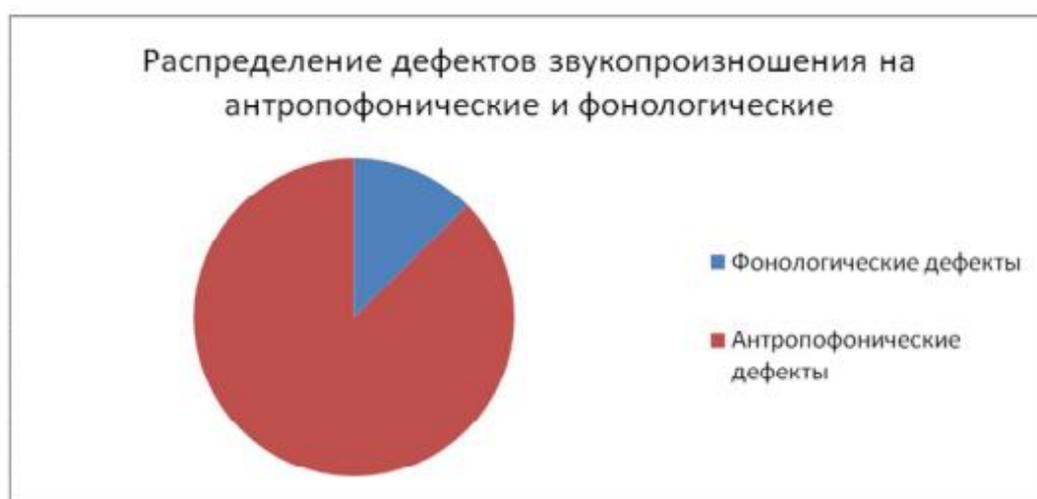


Рисунок 6 - Распределение дефектов звукопроизношения на антропофонические и фонологические

Как видно на Рисунке 6, фонологических дефектов звукопроизношения среди общего количества было 12.5 %, а антропофонических дефектов звукопроизношения, соответственно, было 87.5 %.

Также стоит отметить, что большинство детей, а точнее 70 % детей, имели полиморфное нарушение звукопроизношения, тогда как мономорфное нарушение звукопроизношения было выявлено только у 30% детей, как показано на Рисунке 7.

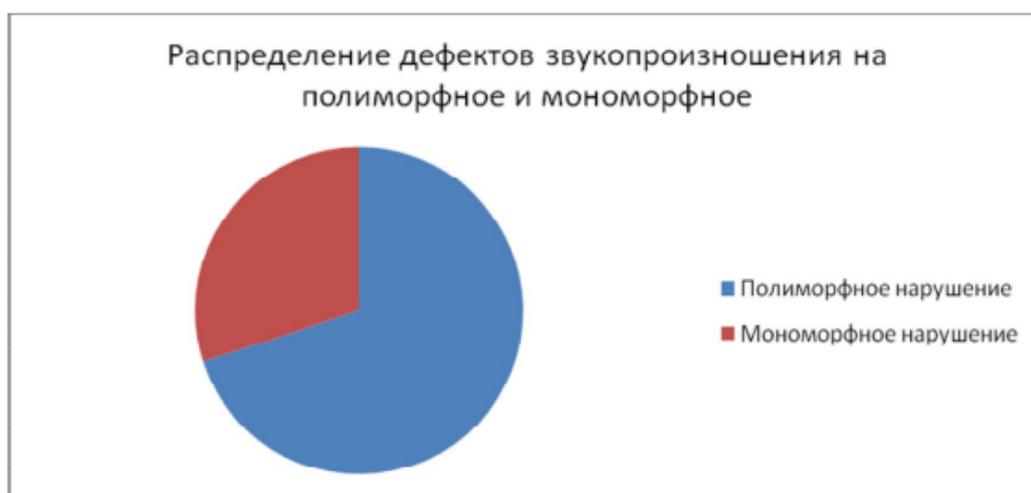


Рисунок 7 - Распределение дефектов звукопроизношения на
полиморфное и мономорфное

Результаты обследования фонематического слуха представлены в
Таблице № 5.

Таблица 5 – Результаты обследования фонематического слуха

№ п/п	Имя ребенка	Звонкие - Глухие	Твердые - Мягкие	Свистящие - Шипящие	Соноры Р и Л	Средний балл
1	Иван М.	+	+	С – Ш З – Ж С' – Щ' З' – Ж' Ц	+	3
2	Илья	+	Т – Т' Д – Д'	+	+	3
3	Дима	+	Т – Т' Д – Д Л – Л' Р – Р'	+	+	3
4	Ренат И.	+	+	С – Ш З – Ж С' – Щ' З' – Ж'	Р - Р'	3
5	Лена	+	+	+	+	6
6	Ренат К.	+	Т – Т' Д – Д Л – Л'	С – Ш З – Ж С' – Щ' З' – Ж'	Л – Л' Р - Р'	2
7	Ольга	+	+	С – Ш З – Ж С' – Щ' З' – Ж' Ц	+	3
8	Иван С.	+	Л – Л' Р - Р'	+	Р – Л Р' – Л'	2
9	Мария	+	+	+	Р → Л Р' → Л'	3
10	Елена	+	Л – Л'	С – Ш З – Ж С' – Щ' З' – Ж' Ц	Р → Л Р' → Л'	1

Средний балл	6	2,5	2,5	2,5	2,9
--------------	---	-----	-----	-----	-----

6 баллов – фонематический слух в норме;

3-5 баллов – ребенок не различает один или два акустических признака;

1-2 балла – ребенок не различает три и более акустических признаков.

Как видно из Таблицы № 5, по результатам обследования состояния фонематического слуха было выявлено, что у пятерых детей обнаружены нарушения фонематического слуха по признаку твердости и мягкости согласных (Илья, Дима, Ренат К., Иван С., Елена), также у пятерых детей обнаружены нарушения фонематического слуха в группе свистящих и шипящих звуков (Иван М., Ренат И., Ренат К., Ольга, Елена), и так же у пятерых детей обнаружены нарушения фонематического слуха в группе сонорных звуков (Ренат И., Ренат К., Иван С., Мария, Елена).

Таким образом, становится ясно, что нарушения фонематического слуха у детей обнаруживаются с теми звуками, произношение которых у этих детей страдает.

В заключении подведем итоги.

Обследование детей с СНР на фоне легкой степени умственной отсталости проходило для изучения особенностей развития речи у этих детей. В контрольном констатирующем этапе исследования участвовала группа детей, из десяти обучающихся 2 класса, с диагнозом СНР на фоне легкой степени умственной отсталости.

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 общей моторики; 2. Обследование мелкой моторики; 3. Обследование артикуляционной моторики; 4. Обследование звукопроизношения; 5. Обследование фонематического слуха.

Мы выявили, что сформированность языковых средств у всех обследованных детей, разная. Анализ проведенного обследования показал трудности выявленные у детей при диагностике: обследовании общей, мелкой и артикуляционной моторики, сенсомоторного уровня речи, который включает в себя фонематический слух, уровень развития звукопроизношения, сформированность артикуляционной моторики и навыки звукослоговой структуры слова. Стоит обратить внимание, что основные затруднения дети испытывали именно на фоне нарушений интеллекта. 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, а так же развитию мелкой, артикуляционной и общей моторики.

Полученные результаты обследования на констатирующем этапе эксперимента послужили основанием для разработки системы логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников.

2.2 Содержание логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников

Теоретический анализ литературы по данной проблеме, а также данные констатирующего эксперимента, обеспечили возможность разработки содержания логопедической работы по устранению нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников.

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. (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова).

В теоретической основе принципов диагностики и организации коррекционных методик нарушений речи принадлежат таким ученым, как Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Р. И. Лалаева, М. Ф. Фомичева, Н. Х. Швачкин, В. К. Орфинская, Г. А. Каше, Т. В. Туманова, С. Н. Сазонова и другим.

Из большого числа принципов, которыми необходимо руководствоваться при решении задачи коррекции звукопроизношения можно выделить следующие принципы.

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 [9].

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 [28].

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 [46].

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 [46].

5) Дидактические принципы: наглядность, доступность.

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

Л.С. Волкова и С.Н. Шаховская выделяют следующие направления в коррекционной работе с детьми с умственной отсталостью.

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 направления не являются строго последовательными этапами, а реализуются в различных сочетаниях, а иногда одновременно.

Главным принципом, которым должен руководствоваться педагог при работе с младшими школьниками с умственной отсталостью является индивидуальный подход и учет особенностей развития. При этом сам педагог

может использовать и подгрупповую форму занятий, предпочтительно в период подготовки артикуляционного аппарата и автоматизация звука в речи.

Не менее важным принципом является использование компенсаторных возможностей умственно отсталого ребенка.

Не стоит забывать о правильном подборе методического материала, который используется в программе коррекционных занятий.

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

Среди основных методов педагоги выделяют следующие.

1) Специфические методы, которые включают двигательно-кинестетический и слухо-зрительно-кинестетический. Третий принцип — рациональный подбор материала, используемого на коррекционных занятиях. Каждое занятие должно носить эмоциональный, развивающий и по возможности воспитывающий характер, быть оптимально интенсивным. Развиваться должна не только речь, но и интеллект. Эффективность коррекционной работы зависит от использования разнообразных форм и методов работы. Основными методами коррекционной работы логопеда являются:

1. Специфические (двигательно-кинестетический, слухо-зрительно-кинестетический) методы.

2. Дидактические методы включают в себя следующие виды:

- наглядные методы;
- словесные методы, опирающиеся на наглядность;
- словесные методы, которые не опираются на наглядность;
- практические методы, имеющие игровой характер.

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.

Коррекционная логопедическая работа при системном недоразвитии речи строится комплексно. Она включает в себя медицинское и логопедическое воздействие.

Целью формирующего эксперимента была коррекционная работа по устранению нарушений звукопроизношения умственно младших школьников. 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 [24]. Преодоление недостатков произношения требует определённой системы и особых методов коррекционной работы.

Основной принцип работы по формированию правильного звукопроизношения у младших школьников с умственной отсталостью - принцип индивидуального подхода, но при автоматизации звука не исключается и подгрупповая форма организации занятий. 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.

Построение занятий определяется каждым логопедом, исходя из учёта индивидуальных особенностей ребёнка, уровня развития общей, мелкой и артикуляционной моторики, речевых навыков и познавательных процессов. При формировании правильного звукопроизношения предлагается соблюдать ряд общих требований к последовательности этапов логопедической работы. Перспективные планы работы для каждого ребенка из группы обучающего эксперимента представлены в Приложении 3.

Основное место в этой системе, направленной на устранение нарушений звукопроизношения при СНР, принадлежит коррекции и развитию фонематических процессов, которые оказывают существенное

влияние на выработку артикуляционных навыков, на формирование правильного звукопроизношения, а так же на овладение навыками чтения и письма [21].

Кроме того, уровень развития фонетико-фонематической стороны речи зависит от уровня развития дифференцированной мелкой моторики: пальцев, рук и общей физической подготовки. Таким образом, содержание логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения у младших школьников с умственной отсталостью включают в себя такие направления.

1. Развитие точных движений органов артикуляционного аппарата.

Для формирования точных движений органов артикуляционного аппарата используется артикуляционная гимнастика. Специальные упражнения имеют как широкую направленность и могут использоваться для тренировки правильного произношения всех звуков, так и узкую - для определенного звука.

Упражнения, направленные на развитие точных движений органов артикуляционного аппарата, представлены в Приложении 4.

Цель артикуляционной гимнастики: выработка полноценных движений и определенных положений органов артикуляционного аппарата (языка, губ, нижней челюсти и т. д.), необходимых для правильного произношения звуков, подготовка речевого аппарата к речевым нагрузкам.

Ход упражнений: Упражнения должны быть целенаправленными: важно не количество, а их правильный подбор.

Стратегия артикуляционной гимнастики:

- в любом упражнении все движения осуществляются последовательно, с паузами перед каждым движением (для контроля качества выполнения);
- сначала упражнения выполняются в медленном темпе перед зеркалом (зрительный контроль), потом зеркало убирают (кинестетический контроль);

- все упражнения выполняются осознанно (описывается положение органов при выполнении);
- каждому упражнению дается название («Маятник», «Лошадка»);
- к каждому упражнению подбирается образ – наглядное представление (тонкий язык вперед – «иголка»);
- упражнения перед зеркалом логопед выполняет вместе с ребенком;
- если упражнение не получается, можно использовать механическую помощь (например, поднять язык вверх с помощью деревянного шпателя);
- при выполнении упражнения ребенка приучают внимательно слушать инструкцию, точно ее исполнять;
- упражнения бывают динамические и статические.

2.Формирование направленной воздушной струи.

Формирование речевого дыхания предполагает, в том числе, и выработку воздушной струи. Выработка воздушной струи считается одним из необходимых и значимых условий постановки звуков. Работа по воспитанию воздушной струи начинается на подготовительном этапе формирования правильного звукопроизношения, наряду с развитием фонематического слуха и артикуляционной моторики.

Упражнения, направленные на формирование направленной воздушной струи представлены в Приложении 4.

Цель упражнений: выработка длительной, направленной воздушной струи.

Ход упражнений: Упражнения проводятся в хорошо проветренном помещении: воздух в нем должен быть средней влажности. Одежда не должна стеснять движений. Выполнять упражнения сидя, стоя или лежа при свободном положении тела в пространстве. Грудная клетка расправлена. Следить за осанкой ребенка. Обращается внимание на то, чтобы ребенок производил вдох глубоко и спокойно, через нос. Выдох через рот должен

быть легким, плавным, длительным, экономным, без напряжения. Гипервентиляция легких ведет к обильному снабжению коры головного мозга кислородом, вследствие чего может возникнуть головокружение, поэтому нужно учитывать дозированность количества и темпа упражнений. Нельзя надувать щеки. Можно придерживать щеки руками для использования тактильного контроля. На начальных этапах можно использовать зеркало для привлечения зрительного контроля. Контроль за выдыхаемой струей воздуха осуществляется с помощью ватки, поднесенной ко рту ребенка: если упражнение выполняется правильно, ватка будет отклоняться. Упражнения могут выполняться под счет. Следить за эмоциональным состоянием ребенка, оно должно быть уравновешенным.

3. Развитие общей моторики.

У детей отмечается отставание в формировании статической и динамической организации движений, а так же нарушена функция пространственных координат и двигательной памяти и ритмического чувства.

Развитие общей моторики осуществляется на логопедических занятиях, физкультуре и ритмике проводимых в образовательном учреждении. Данное направление коррекционной работы помогает развивать мышечный тонус, развить двигательную память, ловкость, скорость движений, переключаемость, чувство ритма, развивать и активизировать речевые области в коре головного мозга, а так же формировать или развивать самоконтроль за выполнением движений [21].

Упражнения, направленные на развитие общей моторики и зрительно-пространственной ориентации, представлены в Приложении 4.

Цель этих упражнений: Совершенствование статической и динамической организации движений, развитие пространственного ориентирования и ориентации на определение сторон собственного тела – правая левая сторона, научиться дифференцировать их между собой и

правильно обозначать в речи, а так же на развитие двигательной памяти, переключаемости и чувства ритма.

Ход упражнений: все упражнения выполняются под музыку с определенным ритмом, темп упражнений увеличивается в зависимости от того, как дети справляются. Логопед сначала выполняет движения вместе с детьми, каждый раз проговаривая и акцентируя внимание на пространственной координации – лево, право. Каждое стихотворение читается с выражением и интонацией выделяем то действие, которое сейчас нужно будет сделать: повернуться, поднять руку, присесть и т.д. По мере усвоения детьми темпа и понимания задания, логопед читает стихотворение-упражнение, но не показывает действий, что бы проверить, как дети научились ориентироваться в пространстве и запоминать ход заданий.

4. Развитие мелкой моторики рук.

У детей имеются сложности с переключаемостью, плавностью движений, так же наблюдалось нарушение общего темпа выполнения движений. Так же дети испытывали затруднения при обследовании статической координации движений, можно отметить, что наибольшие затруднения дети испытывали затруднения с удержанием позы, отмечалась чрезмерная напряженность.

Для развития точной ручной координации важно, чтобы ребенок постоянно занимался разнообразными видами ручной деятельности [39].

Упражнения для произвольной моторики пальцев рук представлены в Приложении 4.

Цель этих упражнений: Совершенствование статической и динамической координации, а так же дифференциации движений пальцев обеих рук.

Ход упражнений: Развитие пальчиковой моторики у детей с лёгкой степенью умственной отсталости, необходимо проводить систематически, уделяя ей 5-8 минут каждый день, по необходимости больше, а так же каждый раз включать в комплекс упражнения на создание и удержание позы.

5. Развитие фонематического слуха.

У детей отмечаются затруднения во всех формах фонематического анализа, как при выделении звука на фоне слова, вычленения первого и последнего звука, так и при определении последовательности их в слове, их количества и места.

Упражнения для развития фонематического слуха представлены в Приложении 4.

Цель упражнений: развитие умения улавливать различия между правильным и искаженным звуком, развитие слухового внимания (по картинкам-символам), слуховой памяти, фонематического восприятия.

Ход упражнений:

- узнавание неречевых звуков;
- различение силы, высоты, тембра звука;
- различение слов, близких по звуковому составу, различение пар слов;
- дифференциация слогов;
- дифференциация фонем;
- развитие навыков элементарного звукового анализа:
 - определение количества слогов в слове (отхлопывание);
 - анализ гласных;
 - анализ согласных (выделение последнего звука в слове, выделение начального согласного, выделение в середине слова).

6. Отработка опорных звуков.

Опорные звуки – сходные с нарушенными звуками по артикуляции, но произносимые ребенком правильно. От них будут вызываться правильные звуки.

Отработка опорных звуков предусматривает следующее уточнение артикуляции звука и его правильного произношения в изолированном, а затем в слогах, словах, предложениях.

Для звука [С] опорными будут являться звуки [И], [Ф]. Звуки [С], [И] – одинаковые по способу образования (переднеязычные), кончик языка при их

произнесении находится за нижними резцами. Отрабатывая звук [И], нужно добиться положения широкого кончика языка за нижними резцами и подъема передней части спинки языка к альвеолам. Звуки [С], [Ф] – одинаковы по способу образования (щелевые). Отрабатывая звук Ф, нужно добиться направленной воздушной струи, идущей в узкую щель, образованную нижней губой и верхними резцами. Соединив эти два отработанных элемента, можно добиться правильного произношения звука [С].

Для звука [Ш] опорным является [Т], [С]. Звуки [Ш], [Т] – одинаковые по месту образования (переднеязычные), кончик языка при их произнесении находится вверху. Отрабатывая звук, нужно добиваться умения поднимать кончик языка к альвеолам. Звуки [Ш], [С] – одинаковы по способу образования (щелевые). Отрабатывая звук [С], нужно добиваться направленной воздушной струи, идущей посередине языка. Соединив эти два отработанных элемента, можно добиться правильного произношения звука [Ш].

Для звука [Л] опорными являются [Т], [Ы] ([Т] дает подъем кончика языка к альвеолам, а [Ы] – подъем с задней части языка к небу), для [Р] – [Д] и [С] ([Д] отрабатывает подъем напряженного кончика языка вверх, [С] – направленную воздушную струю).

Таким образом, отрабатывая опорные звуки, можно уже на подготовительном этапе добиться их четкого произношения в слогах, словах, фразах, что помогает в выработке хорошей дикции; нужно приучать ребенка выделять опорный звук в слогах, словах, предложениях, это развивает его фонематический слух, дает практическое представление о таких понятиях, как «звук», «слово», «предложение». Все это способствует развитию речедвигательного и речеслухового анализаторов, формированию навыков анализа и синтеза слова и соответственно более быстрой и успешной постановке и автоматизации нарушенного звука.

Упражнения для отработки опорных звуков представлены в Приложении 4.

7. Постановка звуков.

Цель этого этапа - добиться правильного звучания изолированного звука.

Работа по постановке звуков базируется на наиболее значимых методических рекомендациях классиков логопедии М.Е. Хватцева, Р.Е. Левиной, О.В. Правдиной, Л.С. Волковой и др.

Различают три основных способа постановки звука:

1. По подражанию. При этом способе постановки внимание фиксируют на движениях, положениях органов речи (зрительный контроль) и звучании данного звука (слуховой контроль). Это создает базу для осознанного воспроизведения нужного звука. Дополнительно можно использовать тактильно-вибрационные ощущения.

2. Постановка звука с механической помощью. В случае, когда недостаточно зрительного, слухового и тактильно-вибрационного контроля, т.е. первый способ постановки оказался не эффективен, необходимо помочь органам артикуляционного аппарата принять соответствующее положение или выполнить нужное движение. Для этого используются различные зонды, плоская ручка чайной ложки, палец ребенка.

3. Смешанный способ. Используются все возможные способы для достижения конечной цели - постановки правильного произношения изолированного звука.

При постановке звука должны одновременно работать все анализаторы: зрительный (ребенок видит предмет и положения органов артикуляционного аппарата), слуховой (слышит звук), двигательный (ощущает движения губ, языка), тактильный (ощущает воздушную струю, вибрацию голосовых связок). Все это дает возможность осознанно усвоить данный звук и соответствующую ему букву. Мы использовали смешанный способ при постановке звука.

Использованные способы постановки звуков представлены в Приложение 4.

8. Автоматизация звуков.

Цель этапа - добиться правильного произношения звука во фразовой речи. Автоматизация поставленного звука проводится в строгой последовательности:

- Автоматизация звука в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных);
- Автоматизация звука в словах (в начале слова, в середине, в конце);
- Автоматизация звука в предложениях;
- Автоматизация звука в чистоговорках и стихах;
- Автоматизация звука в коротких, а затем в длинных рассказах;
- Автоматизация звука в разговорной речи.

Упражнения для автоматизации звуков представлены в Приложении 4.

9. Дифференциация звуков.

Цель этапа - учить различать смешиваемые звуки и правильно употреблять их в собственной речи.

Дифференциацию звуков проводят на следующем речевом материале:

- Слоги.
- Слова.
- Предложения.
- Потешки, чистоговорки, скороговорки.
- Стихотворения, рассказы.
- Самостоятельная речь.

Примеры упражнений на дифференциацию звуков представлены в Приложении 4.

Все занятия осуществлялись с учётом перспективного плана, основных принципов логопедической работы, психолого-педагогических особенностей детей с СНР на фоне легкой степени умственной отсталости, а так же с опорой на онтогенез фонетико-фонематической стороны речи и её тесную взаимосвязь с моторной сферой.

2.3 Анализ эффективности проведенной логопедической работы по устранению нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников

После проведения формирующего эксперимента нами была осуществлена итоговая диагностика, которая позволила выявить произошедшие изменения. Итоговая диагностика (контрольный срез) проводилась с помощью тех же заданий, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Анализ результатов, полученных в ходе обучающего эксперимента, показывает, насколько эффективна была проведена работа по коррекции нарушений звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с диагнозом СНР на фоне легкой степени умственной отсталости.

На контрольном этапе эксперимента мы выявили, что показатели повысились, и у детей наблюдается положительная динамика. Результаты повторного исследования содержатся в Приложении 5.

Анализ исследования по результатам общей моторики после обучающего эксперимента показал, что у Ивана М., Ильи, Димы, Рената И. и Ивана С. были отмечены значительные улучшения в двигательной памяти и переключаемости движений. Так же у Лены, Марии и Димы, улучшился показатель навыка выполнения задания на исследование ритмического чувства и темпа. У Ильи, Рената И., Ивана С и Елены были отмечены значительные улучшения в пространственной ориентации, они определяли ведущую руку, допуская при этом небольшие ошибки. Вывод по состоянию общей моторики: У детей отмечаются улучшения в ориентировании в пространстве, движения более осознанные и точные. Самые высокие средние баллы после проведения обучающего эксперимента имеют Лена(5.6) и Мария(5.6), а самый низкий средний балл у Димы - 4 балла (Таблица 6).

Таблица 6 – Динамика изменений результатов обследования общей моторики

Этапы эксперимента	Средний балл
Констатирующий эксперимент	3,6
Контрольный эксперимент	4,7

Анализ исследования по результатам мелкой моторики показал, что после проведения обучающего эксперимента с детьми по формированию и улучшению состояния мелкой моторики, показатели детей повысились, отмечается положительная динамика. Положительной динамике способствовала регулярно проводимые тематические игры. Самый высокий средний балл у Марии – 6 баллов, а самый низкий средний балл у Рената К. и Елены - 4 балла. У всех детей отмечаются улучшения в попеременном соединении всех пальцев с большим пальцем, на обеих руках. У детей лучше получается удерживать позу, они смогли положить второй палец на третий без помощи второй руки. Дети стали лучше справляться с заданием «кулаккладонь» это задание затрудняется выполнять только Дима. Анализ результатов после обучающего эксперимента показывает положительную динамику как в развитии дифференцированных движений пальцев рук, так и в создании удержании заданной позы (Таблица 7.

Таблица 7 – Динамика результатов обследования мелкой моторики

Этапы эксперимента	Средний балл
Констатирующий эксперимент	3,5
Контрольный эксперимент	4,7

До обучения у детей при обследовании моторики артикуляционного аппарата средний балл варьировался от 2.6 (самый низкий) до 5 (самый высокий). После проведения обучающего эксперимента показатели повысились и составили: 3,6 (самый низкий) – 5,6 (самый высокий балл), отмечается положительная динамика в развитии двигательных функций артикуляционного аппарата. С помощью тематических игр с детьми регулярно проводились занятия: на формирование ротового выдоха,

самомассаж лица, гимнастика для лица, артикуляционная гимнастика, все это помогло привести к положительному результату. Показатели после обучающего эксперимента: 5,6 – высокий средний балл группы: у Ильи и Лены, А самый низкий у Ивана М. – 3,6. Стоит заметить, что после коррекции прогении нижней челюсти и прикуса у Ивана М. стоит ожидать более высоких результатов. У всех детей были выявлены улучшения в двигательной функции губ: поднятие верхней губы вверх осуществлялось без содружественных движений (синкинезий) со стороны нижней губы (Таблица 8).

Таблица 8 – Динамика показателей обследования моторики артикуляционного аппарата

Этапы эксперимента	Средний балл
Констатирующий эксперимент	3,3
Контрольный эксперимент	4,7

При исследовании двигательной функции языка у всех детей было выявлено снижение показателей насильственных движений (гиперкинезы). У всех детей экспериментальной группы был отмечен продолжительный и плавный ротовой выдох при произнесении гласных: [А],[О],[Э] и открытых слогов [МА],[БА],[ДА]. Исходя из анализа данных, видно, что уровень развития артикуляционной моторики у детей, достигнутый в процессе коррекционной работы, зависит от индивидуальных особенностей артикуляционной моторики каждого ребенка. Анализ результатов показывает положительную динамику у детей как в развитии двигательных функций губ, языка, так и в увеличении продолжительности ротового выдоха.

Вывод по общему среднему показателю неречевых функций: после проведения обучающего эксперимента показатели повысились. В целом, наблюдается положительная динамика, так как показатели всех функций, которые способствуют общей неречевой сформированности: общей, мелкой и артикуляционной моторики, повысились.

До обучающего эксперимента у детей были выявлены проблемы со звукопроизношением. После проведения обучающего эксперимента у детей экспериментальной группы показатели повысились (Таблица 9).

Таблица 9 – Результаты обследования звукопроизношения (до и после коррекционной работы)

№ п/п	Имя ребенка	Средний балл	
		Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
1	Иван М.	3	4
2	Илья	4	5
3	Дима	3	4
4	Ренат И.	2	3
5	Лена	5	6
6	Ренат К.	1	4
7	Ольга	3	6
8	Иван С.	4	6
9	Мария	5	5
10	Елена	2	3
Средний балл		3,2	4,6

Как видно из Таблицы 9, наблюдается следующая динамика изменений:

1) Результаты Ивана М. после обучающего эксперимента: [С], [З], [З’], [Ц] – звуки все еще искажены, но звуки стали более приближены к правильному произношению. До коррекции прогении нижней челюсти и открытого прикуса абсолютно правильного произношения добиться невозможно. [Ф],[В] – искажение звуков не удалось преодолеть в ходе коррекционной работы, т.к. так же требуется медицинское вмешательство.

2) Результаты Ильи после обучающего эксперимента: [Р],[Р’] – изолированно ребенок может произнести звуки безошибочно, на этапе автоматизации еще присутствуют ошибки, но замечен хороший прогресс. [Л], [Л’] - ребенок научился произносить звуки изолированно, в слогах и словах,

автоматизация и дифференциация так же успешны. [Т],[Т'],[Д],[Д'] - ребенок научился произносить звуки изолированно, в слогах и словах, автоматизация и дифференциация так же успешны.

3) Результаты Димы после обучающего эксперимента: [Р], [Р'] – горловое произношение все еще иногда присутствует в словах и фразовой речи, однако звуки поставлены изолированно. [Л], [Л'] - звуки поставлены, введены в речь. [Т], [Т'], [Д], [Д'] - звуки поставлены. Иногда ребенок все еще смягчает их произношение, но исправляется по замечанию логопеда.

4) Результаты Рената И. после обучающего эксперимента: Боковой сигматизм свистящих с помощью использования механической помощи удалость поставить звуки изолированно. При постоянном повторении ребенок произносит их правильно, однако иногда ребенок все же дает боковое произношение. Этап автоматизации стоит продолжить, чтобы добиться наилучших результатов. Боковой сигматизм шипящих с помощью использования механической помощи удалость поставить звуки изолированно. При постоянном повторении ребенок произносит их правильно, однако иногда ребенок все же дает боковое произношение. Этап автоматизации стоит продолжить, чтобы добиться наилучших результатов. Боковой ротацизм: с использованием механической помощи звук поставлен изолированно и в слогах. Для более успешной коррекции требуется больше времени.

5) Результаты Лены после обучающего эксперимента: [Р],[Р'] - звуки поставлены, автоматизация и дифференциация успешны.

6) Результаты Рената К. после обучающего эксперимента: Боковой сигматизм свистящих с помощью использования механической помощи удалость поставить звуки изолированно. При постоянном повторении ребенок произносит их правильно, однако иногда ребенок все же дает боковое произношение. Этап автоматизации стоит продолжить, чтобы добиться наилучших результатов. Боковой сигматизм шипящих с помощью использования механической помощи удалость поставить звуки

изолированно. При постоянном повторении ребенок произносит их правильно, однако иногда ребенок все же дает боковое произношение. Этап автоматизации стоит продолжить, чтобы добиться наилучших результатов. Боковой ротацизм: с использованием механической помощи звук поставлен изолированно и в слогах. Для более успешной коррекции требуется больше времени. [Л], [Л'] - звуки поставлены, автоматизация и дифференциация успешны. [Т], [Т'], [Д], [Д'] - звуки поставлены, автоматизация и дифференциация успешны.

7) Результаты Ольги после обучающего эксперимента: [С], [З], [З'], [Ц] - звуки поставлены, автоматизация и дифференциация успешны.

8) Результаты Ивана С. после обучающего эксперимента: [Р], [Р'] – звуки поставлены, автоматизация и дифференциация успешны. [Л], [Л'] – звуки поставлены, автоматизация и дифференциация успешны.

9) Результаты Марии после обучающего эксперимента: [Р], [Р'] - звуки поставлены изолированно, в слогах, в словах. Для этапов автоматизации и дифференциации требуется больше времени.

10) Результаты Елены после обучающего эксперимента: Боковой сигматизм свистящих с помощью использования механической помощи удалось поставить звуки изолированно. При постоянном повторении ребенок произносит их правильно, однако иногда ребенок все же дает боковое произношение. Этап автоматизации стоит продолжить, чтобы добиться наилучших результатов. Боковой сигматизм шипящих с помощью использования механической помощи удалось поставить звуки изолированно. При постоянном повторении ребенок произносит их правильно, однако иногда ребенок все же дает боковое произношение. Этап автоматизации стоит продолжить, чтобы добиться наилучших результатов. Боковой ротацизм: с использованием механической помощи звук поставлен изолированно и в слогах. Для более успешной коррекции требуется больше времени. [Л], [Л'] - Звуки поставлены, автоматизация и дифференциация успешны.

По сравнению с первоначальным исследованием звукопроизношения, где общий средний балл составлял 3.2 балла, исследование после обучающего эксперимента выявило показатель среднего балла в 4.6 балла, т.е. анализ результатов контрольного эксперимента звукопроизношения позволяет сделать вывод о наличии динамики у детей экспериментальной группы, обучение которых проводилось по программе Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной «Обучение и воспитание детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи» (Таблица 10).

Таблица 10 – Динамика показателей звукопроизношения

Этапы эксперимента	Средний балл
Констатирующий эксперимент	3,2
Контрольный эксперимент	4,6

Кроме того, были отмечены улучшения и в просодической организации речи у детей. Дети из экспериментальной группы к концу обучающего эксперимента научились выделять слова во фразе путем усиления голоса, что положительно сказалось на состоянии их мелодико-интонационной стороне речи. Результаты исследования фонематической стороны речи значительно повысились после обучающего эксперимента. Дети научились выделять часто встречающийся звук в стихотворном тексте, кроме того, они смогли выделить заданный звук из слова, который был нарушен в произношении.

Так же у всех детей снизилось количество ошибок при повторении звукового и слогового ряда, состоящего из фонем близких по артикуляционным и акустическим признакам. Все дети из экспериментальной группы распознавали фонемы на материале, как гласных, так и согласных звуков практически без ошибок. При раскладывании картинок в два ряда с заданными звуками, которые были нарушены в произношении, дети совершили по одной, максимум две ошибки. Дети научились определять количество звуков в слове: слова состоящие из двух-трех звуков, у детей затруднений не вызвали, а из четырех и более звуков

пока вызывают затруднения. Все дети из экспериментальной группы смогли определить первый и последний согласный звук в слове.

В целом показатели по речевым и неречевым функциям за время обучающего эксперимента повысились у всех детей. Наблюдается положительная динамика по коррекции и формированию речевых и неречевых функций.

Состояние моторики разных органов артикуляционного аппарата у детей развито по-разному. Наиболее низкие результаты были получены при обследовании состояния моторики языка, средний балл составляет 2.6 балла. 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.

Состояние артикуляционной моторики губ и нижней челюсти у детей находятся на более высоком уровне, а состояние артикуляционной моторики языка развито хуже.

Наиболее низкие результаты были получены при проверке динамической координации движений, средний балл составил 3.4 балла. Наибольшие сложности дети испытывали с переключением от одного движения к другому, движения были не очень точные и плавные, так же наблюдалось нарушение общего темпа выполнения движений.

При обследовании состояния произвольной моторики пальцев рук обнаружено, что динамическая координация движений у детей развита в наименьшей степени, что является основанием для ее приоритетного развития при дальнейшей коррекционной работе.

По результатам обследования состояния фонематического слуха было выявлено, что у пятерых детей обнаружены нарушения фонематического слуха по признаку твердости и мягкости согласных, также у пятерых детей обнаружены нарушения фонематического слуха в группе свистящих и

шипящих звуков, и так же у пятерых детей обнаружены нарушения фонематического слуха в группе сонорных звуков.

Таким образом, становится ясно, что нарушения фонематического слуха у детей обнаруживаются с теми звуками, произношение которых у этих детей страдает.

Выводы по 2 главе

Вторая глава выпускной квалификационной работы была посвящена опытно-экспериментальной логопедической работе по коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников.

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление нарушения звукопроизношения и описание особенностей данных нарушений, присущих умственно отсталым детям младшего школьного возраста.

Для реализации поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

- выявить нарушения звукопроизношения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста;
- описать особенности данных нарушений, присущих умственно отсталым детям младшего школьного возраста для подбора методов и средств для коррекции данных нарушений.

Для реализации поставленных целей и задач было организовано экспериментальное исследование для выявления нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников.

Исследование осуществлялось на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан).

В эксперименте приняли участие 10 школьников 2 класса с умственной отсталостью.

Для достижения поставленной цели и решения сформулированных задач был использован диагностический комплекс Н.М. Трубниковой, разделы: «Общие сведения о ребёнке», «Обследование анатомического состояния артикуляционного аппарата», «Обследование моторики органов артикуляционного аппарата», «Обследование состояния общей моторики», «Обследование произвольной моторики пальцев рук», «Обследование состояния фонематического слуха и фонематического восприятия», «Обследование фонетической стороны речи».

Исследовался каждый ребенок индивидуально, перед этим экспериментатор налаживал с ребенком взаимодействие до появления чувства доверия и положительного эмоционального настроя.

Весь методический комплекс был подобран в соответствии с индивидуальными показателями развития обследуемых школьников, также для каждого школьника была предоставлена подробная словесная инструкция, а также каждый школьник имел перед собой для наглядности демонстрационный материал.

При обследовании состояния общей моторики обнаружено, что ритмическое чувство у детей развито в наименьшей степени, что является основанием для его приоритетного развития при дальнейшей коррекционной работе.

Артикуляционная моторика языка развита у детей в наименьшей степени, что является основанием для ее приоритетного развития при дальнейшей коррекционной работе.

Большинство детей, а точнее 70 % детей, имели полиморфное нарушение звукопроизношения, тогда как мономорфное нарушение звукопроизношения было выявлено только у 30% детей.

Таким образом, мы выявили, что сформированность языковых средств у всех обследованных детей, разная. Анализ проведенного обследования показал трудности выявленные у детей при диагностике: обследовании общей, мелкой и артикуляционной моторики, сенсомоторного

уровня речи, который включает в себя фонематический слух, уровень развития звукопроизношения, сформированность артикуляционной моторики и навыки звукослоговой структуры слова. Стоит обратить внимание, что основные затруднения дети испытывали именно на фоне нарушений интеллекта. 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, а так же развитию мелкой, артикуляционной и общей моторики.

Полученные результаты обследования на констатирующем этапе эксперимента послужили основанием для разработки системы логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников.

Целью формирующего эксперимента была коррекционная работа по устранению нарушений звукопроизношения умственно младших школьников. 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.

Основное место в этой системе, направленной на устранение нарушений звукопроизношения при СНР, принадлежит коррекции и развитию фонематических процессов, которые оказывают существенное влияние на выработку артикуляционных навыков, на формирование правильного звукопроизношения, а так же на овладение навыками чтения и письма.

Содержание логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения у младших школьников с умственной отсталостью включают в себя такие направления:

1. Развитие точных движений органов артикуляционного аппарата;
2. Формирование направленной воздушной струи;

3. Развитие общей моторики;
4. Развитие мелкой моторики рук;
5. Развитие фонематического слуха;
6. Отработка опорных звуков;
7. Постановка звуков;
8. Автоматизация звуков;
9. Дифференциация звуков.

Результаты формирующего эксперимента подтверждают, что методики коррекции и развития фонематических процессов по которым работали с детьми, являются эффективными, так как у детей из экспериментальной группы показатели, относящиеся к состоянию общей моторики, мелкой моторики пальцев рук, артикуляционной моторики, а так же к звукопроизношению и фонематическим процессам, повысились по сравнению с показателями до формирующего эксперимента. Однако в ходе формирующего эксперимента у детей из экспериментальной группы основные речевые и моторные функции сформировались не до конца, что объясняется недостаточным опытом работы студента в профессиональной деятельности, а так же диагнозов детей - СНР на фоне умственной отсталости.

Таким образом, чтобы оптимизировать процесс коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников, в содержание логопедической работы должны быть включены следующие направления: развитие общей моторики, мелкой моторики пальцев рук и артикуляционной моторики, нормализация мышечного тонуса мимической мускулатуры, развитие голоса, дыхания, фонематических процессов и формирование правильного звукопроизношения, позволяющие достичь положительных результатов в преодолении нарушений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование посвящено коррекционной работе по устранению нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников. Изучив научную и методическую литературу по проблеме, мы пришли к выводу, о том, что наряду с выраженными нарушениями познавательной сферы, грубым недоразвитием аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга у умственно отсталых детей 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, а также обнаружили бедность словарного запаса, у всех детей словарь в пределах обихода.

Коррекционная логопедическая работа с умственно отсталыми младшими школьниками 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).

В данной работе представлены результаты теоретического анализа и практического исследования до и после логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников.

Любые недостатки речи ограничивают общение ребенка со сверстниками и взрослыми, отрицательно влияют на формирование его

эмоционально – интеллектуальной сферы, а также могут привести к неуспеваемости в школе.

Наша исследовательская работа была посвящена изучению нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников.

Основной задачей настоящего исследования было изучение уровня звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников и определение влияния коррекционной программы на формирование звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников.

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

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены и проанализированы особенности звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников.

В целом, у умственно отсталых младших школьников прослеживается положительная динамика в развитии звукопроизношения, что дает возможность положительно оценить перспективы проведения коррекционно-развивающей работы.

Результаты контрольного обследования продемонстрировали эффективность предлагаемой программы обучения.

К важнейшим итогам коррекционного обучения, прежде всего, следует отнести переход умственно отсталых учащихся на более высокий этап формирования звукопроизношения.

Итак, данная работа показала значимость формирования звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников.

По нашему мнению, необходима детальная разработка специальных программ по формированию звукопроизношения у детей данной категории, которые предполагали бы как можно более раннее обучение умственно отсталых детей.

В процессе экспериментальной работы поставленные задачи полностью решены, выдвинутая нами гипотеза исследования подтвердилась. Коррекция нарушений звукопроизношения была успешна и результативна.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аманатова, М.М. Развитие фонематических процессов на логопедических занятиях [Текст] / М. М. Аманатова // Логопедия. – 2019. – № 1. – С.20-27.
2. Арушанова, А.Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника [Текст] / А.Г. Арушанова // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников : сб. ст. / гл. ред. А. М. Шахнарович. – Москва, 2015. – С. 89.
3. Богомолова, А.И. Нарушение произношения у детей: пособие для логопедов [Текст] / А.И. Богомолова. — Москва: Просвещение, 1999. — 208 с.
4. Бунак, В.В. Речь и интеллект, стадии развития в антропогенезе [Текст] / В.В. Бунак // Ископаемые гоминиды и происхождение человека. — 1998. — № 92. — С. 497-555.
5. Винарская, Е. Н. Нейролингвистический анализ звуковой стороны речи [Текст] / Е. Н. Винарская // Язык и человек : сб. ст. / гл. ред. В. А. Звегинцев. – Москва, 1997. – В. 4. – С. 55-62.
6. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. — Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. — 520 с.
7. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва: Педагогика, 2001. – 480 с.
8. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно- педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] / Ю.Ф. Гаркуша. — Москва: Сфера, 2018. — 128 с.
9. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] / Под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – Москва: ЧП Секачев В. Ю., 2002. – 143 с.

- 10.Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. — СанктПетербург: Детство-Пресс, 2019. — 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» [Текст] / Голубева Галина Геннадиевна ; Рос.гос. пед. ун-т. им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2018. — 257 с.
- 12.Горчакова, А. М. Формирование фонематических процессов у детей с нарушениями речи [Текст] / А. М. Горчакова // Современные тенденции специальной педагогики и психологии: Научные труды Всероссийской научно-практической конференции «Современные тенденции специальной педагогики и психологии». – 2019.– № 1.– С. 70-83.
- 13.Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва: Просвещение, 2009. – 272 с.
- 14.Журова, Л.Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста [Текст] / Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин // Сенсорное воспитание дошкольников. – 1998. – № 1. – С. 102.
- 15.Забрамная, С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе [Текст] / С.Д. Забрамная. — Москва: Педагогика-пресс, 1999. — 48 с.
- 16.Каше, Г.А. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи: учеб. программа [Текст] / Г. А. Каше, Т. Б. Филичева. – Москва: Просвещение, 2002. – 84 с.
- 17.Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков [Текст] / В. П. Кащенко.– Москва: Академия, 2003. – 304 с.
- 18.Ковалько, В.И. Азбука физкультминуток для дошкольников [Текст] / В.И. Ковалько. — Москва: ВАКО, 2019. — 176 с.

19. Колесникова, Е. В. Развитие фонематического слуха у дошкольников [Текст] / Е. В. Колесникова. – Москва: Академия, 2009. – 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» [Текст] / С. В. Комарова ; Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова. – Москва, 2013. – 170 с.
21. Кумарина, Г.Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учебное пособие для академического бакалавриата [Текст] / Г.Ф. Кумарина; под редакцией Г. Ф. Кумариной. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. — 285 с.
22. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи [Текст] / Р. Е. Левина // Специальная школа. – 1999. – В. 2. – С. 121-130.
23. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей [Текст] / Р. Е. Левина // Специальная школа. – 1998. – № 2. – С. 65-69.
24. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. — Москва: Смысл, 2000. — 287 с.
25. Львов, М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития [Текст] / М.Р. Львов. — Москва: Просвещение, 1975. — 176 с.
26. Лямина, Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Г. М. Лямина. – Москва: Академия, 2015. – 314 с.
27. Ляшко, Н.Н. Проблемы олигофрении [Текст] / Н.Н. Ляшко. — Москва: Просвещение, 1998. — 266 с.
28. Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрии и функциональной дислалией [Текст] / Р.И. Мартынова // Расстройства речи и методы их устранения / Под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. – Москва: Владос, 2017. – С. 79-91.

- 29.Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Е. М. Мастюкова. — Москва: Просвещение, 1999. — 95 с.
- 30.Мозговой, В.М. Основы олигофренопедагогики : учебное пособие [Текст] / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – 3-е издание, стереотипное. – Москва: Академия, 2019. – 224 с.
- 31.Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы [Текст] / В. Г. Петрова. — Москва: Педагогика, 1998. — 200 с.
- 32.Правдина, О.В. Логопедия [Текст] / О.В. Правдина. – Москва: Просвещение, 1997. – 272 с.
- 33.Пузанов, Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.; Под ред. Б. П. Пузанова. — Москва: Издательский центр «Академия», 2019. — 272 с.
- 34.Российская, Е.Н. Произносительная сторона речи: Практический курс : учеб.пособие для студентов педвузов [Текст] / Е.Н. Российская, Л. А. Гаранина. – Москва: АРКТИ, 2020. – 104 с.
- 35.Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С.Я. Рубинштейн. — Москва: ИОИ, 2021. — 262 с.
- 36.Соковых, С.В. использование нетрадиционных приемов развития мелкой моторики [Текст] / С.В. Соковых //Логопед. Научно-методический журнал. – 2021. – № 3. – С. 63-67.
- 37.Ткаченко, Т. А. Играем пальчиками - развиваем речь [Текст] / Т.А. Ткаченко. — Екатеринбург: Литур, 2019. — 48 с.
- 38.Ткаченко, Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа [Текст] / Т. А. Ткаченко. — СанктПетербург: Детство-пресс, 2021. – 32 с.

39. Трубникова, Н.М. Структура и содержание речевой карты [Текст] / Н.М. Трубникова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2000. – 51 с.
40. Федосеева, Е.С. Психолого-педагогические основы речевой деятельности детей (в норме и патологии) : Учебное пособие [Текст] / Е. С. Федосеева, М. В. Ярикова. – Саратов : АйПиАрБукс, 2019. – 176 с.
41. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: Учеб.пособие для студентов пед. интов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина.— Москва: Просвещение, 1999.—223 с.
42. Филичева, Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва: Издательство ГНОМид, 2021. – 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» [Текст] / М. Ф. Фомичева. – Москва: Просвещение, 1999. – 239 с.
44. Шарапановская, Н.А. Тяжелое нарушение звукопроизносительной стороны речи учащихся младших классов вспомогательной школы и пути ее коррекции : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 [Текст] / Н.А. Шарапановская— Москва, 1989. — 219 с.
45. Шестакова, Н.А. Для чего ребенку фонематический слух? [Текст] / Н. А. Шестакова // Начальная школа плюс. До и после. – 2019. – № 9. – С. 34-38.
46. Шипицына, Л. М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта [Текст] / Л. М. Шипицына. – Санкт-Петербург: Институт социальной педагогики и психологии, 2020. – 32 с.
47. Шишкова, М.И. Развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых школьников в учебном диалоге на уроках естествознания

- [Текст] / М. И. Шишкова // Школьный логопед. – 2021. – № 2. – С. 75-82.
48. Шпек, О. И. Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание [Текст] / О.И. Шпек; пер. с нем. А. П. Голубева; науч. ред. текста Н. М. Назарова. – Москва: Академия, 2013. – 432 с.
49. D. Shriberg L. Speech and Prosody Characteristics of Adults with Mental Retardation / L. D. Shriberg, C. J. Widder // J Speech Hear Res . — 2021. — № 13. — P. 627-643.
50. McLean L.K. The effectiveness of early intervention for children with communication disorders / L.K. McLean, J.W. Cripe. — Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1999. — 665 p.
51. Rajeev R. Language Stimulation for Children with Mental Retardation-An Activity Manual for Parents / R. Rajeev, T. Subbarao // Global Journal of HUMAN SOCIAL SCIENCE Linguistics & Education. — 2019. — № 13. — P. 1-9.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Обследование состояния органов артикуляционного аппарата

1. Обследование анатомического состояния 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, а 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, натянутая, 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 общей моторики

1. Исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб:

а) логопед показывает 4 движения для рук и предлагает их повторить: руки вперед, вверх, в стороны, на пояс;

б) повторить за педагогом движения за исключением одного, заранее обусловленного «запретного» движения

2. Исследование произвольного торможения движений: маршировать и остановиться внезапно по сигналу

3. Исследование статической координации движений:

а) стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед. Время выполнения — 5 секунд по 2 раза для каждой ноги;

б) стоять с закрытыми глазами на правой, а затем на левой ноге, руки вперед. Время выполнения — 5 секунд

4. Исследование динамической координации движений: маршировать чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производить в промежутке между шагами

5. Исследование пространственной организации двигательного акта:

а) повторить за логопедом движения на ходьбу по кругу в обратном направлении через круг. Начать ходьбу от центра круга направо пройти круг вернуться в центр слева.

Пройти кабинет из правого угла через центр по диагонали обойти кабинет вокруг и вернуться в правый угол по диагонали через центр из противоположного угла, повернуться на месте вокруг себя и поскоками передвигаться по кабинету, начиная движения справа.

б) то же выполнить слева;

в) по словесной инструкции проделать эти же задания

6. Исследование темпа:

а) в течение определенного времени удерживать заданный темп в движениях рук, показываемых логопедом. По сигналу логопеда предлагается выполнить движения мысленно, а по следующему сигналу (хлопок) показать, на каком движении испытуемый остановился. Движения рук вперед, вверх, в стороны на пояс опустить.

б) письменная проба: предлагается чертить на бумаге палочки в стрелку в течение 15 секунд в произвольном темпе. В течение следующих 15 секунд чертить как можно быстрее, в течение следующих 15 секунд чертить в первоначальном темпе.

7. Исследование ритмического чувства:

а) простучать за педагогом карандашом ритмический рисунок

б) музыкальное эхо Логопед ударяет в определенном ритме по ударному инструменту (бубен, барабан и т. д.) ребенок должен точно повторить услышанное.

Задания для обследования произвольной моторики пальцев рук

1. Исследование статической координации движений:

а) распрямить ладонь со сближенными пальцами на правой руке и удержать в вертикальном положении под счет от 1 до 15;

б) аналогично выполнить левой рукой,

в) выполнить эту позу на обеих руках одновременно;

г) распрямить ладонь, развести все пальцы в стороны и удержать в этом положении под счет (1—15) на правой руке затем на левой и на обеих руках одновременно;

д) выставить первый и пятый пальцы и удержать эту позу под счет (1 —15) в той же последовательности;

е) показать второй и третий пальцы, остальные пальцы собрать в щепоть – поза «зайчик», удержать по счет (1- 15), выполнение осуществляется в той же последовательности;

ж) второй и пятый пальцы выпрямлены, остальные собраны в кулак, удержать позу под счет 1- 15 на правой, левой и обеих руках.

з) сложить первый и второй пальцы в кольцо, остальные выпрямить, удержать под счет (1-15) в той последовательности;

и) положить третий палец на второй, остальные собрать в кулак, удержать под счет (1-5) в той же последовательности.

2. Исследование динамической координации движений:

а) выполнить под счет: пальцы сжать в кулак – разжать (5-8 раз на правой руке, левой, обеих руках);

б) держа ладонь на поверхности стола, разъединить пальцы, соединить вместе (5-8 раз) на правой, левой, обеих руках;

в) сложить пальцы в кольцо – раскрыть ладонь (5-8 раз) в той же последовательности;

г) попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем (первым), начиная со второго пальца правой руки, за тем левой, обеих рук одновременно;

д) менять положение обеих рук одновременно: одна кисть в позе «ладони», другая сжата в кулак (5-8 раз):

е) положить вторые пальцы на третьи на обеих руках (5-8 раз)

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.
Множественно 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 множественном повторении.

- Широко раскрыть рот, затем полускрыть его и закрыть.
- Повторить звуковой и слоговой ряд несколько раз: а – у, у – и, ай-у, ка – па, ка – па – та, воп – вуп, мна – мно

Задания для обследования 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, уют, кровать
- Йотация – яблоко, обезьяна, змея, верблюд, ель, огурец, ёжик, береза
- [АЙ], [ЕЙ] – Айболит, попугай, чайник, воробей, лейка
- [БЯ], [БЕ] – 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 пенке 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 поугаю 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.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

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

Упражнения для развития общей моторики

Упражнение «Снеговик».

Попросите детей представить, что они- только что слепленные снеговики. Тело должно быть сильно напряжено, как замёрзший снег. Вы можете попробовать «снеговика» на прочность, слегка подталкивая его с разных сторон. На вашу команду снеговик должен постепенно растаять, превратившись в лужицу. Сначала «тает» голова (расслабляем ее), затем плечи, руки, спина, ноги. Можно так же предложить детям «растаять», начиная с ног.

Упражнение «Кулачки».

Попросите детей согнуть руки в локтях и начать сжимать и разжимать кисти рук, постепенно увеличивая темп. Выполняется упражнение до максимальной усталости кистей. После этого руки расслабляются и встряхиваются.

Упражнение «Песенка стрекозы».

Попросите детей повторять за вами стихотворение, сопровождая слова движениями. Показывайте эти движения сами. А потом попросите повторить. Я летала, я летала, Уставать я не желала. (Пусть дети плавно взмахнут руками). Села, посидела, И опять полетела. (Пусть дети опустятся на одно колено). Я подруг себе нашла, Весело нам было. (Дети снова должны делать летательные движения руками). Хоровод кругом вела, Солнышко светило. (Возьмитесь с детьми за руки и водите хоровод).

Упражнение «Жираф и мышонок».

Пусть дети встанут, выпрямившись, затем встанут на колени, поднимут руки вверх, потянутся и посмотрят на руки и сделают вдох, произнося: У жирафа рост большой. (Приседают, обхватив руками колени и опустив голову, делают выдох, с произношением звука: ш-ш-ш-...). У мышонка маленький. (Затем дети идут и одновременно произносят): Наш жираф пошел домой Вместе с мышкой серенькой. У жирафа рост большой У мышонкамаленький. (Повторять 6-8 раз).

Упражнение «Колобок».

Предложите детям лечь на спину, подтянуть колени к груди, обхватить их руками. Голову подтянуть к коленям. В таком положении перекатиться несколько раз сначала в одну, затем в другую сторону.

Упражнение «Гусеница».

Из положения лёжа на животе изображаем гусеницу: руки согнуты в локтях, ладони упираются в пол на уровне плеч; выпрямляя руки, ложимся на пол, затем сгибаем руки. Поднимаем таз и подтягиваем колени к локтям.

Упражнение «Слоник».

Предложите детям изобразить слоника. Им нужно встать на четвереньки. Делая одновременные шаги правой стороной, затем левой.

Упражнение «Гусята».

Попросите детей показать гусят. Отрабатывается «гусиный» шаг с прямой спиной по четырем направлениям (вперед, назад, вправо, влево). То же самое и с плоским предметом на голове. После отработки включаются разнонаправленные движения головы, языка, глаз.

Упражнение «Лыжи».

Попросите детей встать, расставив ноги на ширине плеч и сжать руки в кулачки. Это будут наши «лыжи». Теперь двигаемся на «лыжах», и читаем стихотворение: Мы едем на лыжах, мы мчимся с горы. Мы любим забавы холодной зимы.

Упражнения для развития артикуляционного аппарата

«Лопаточка».

Рот открыт, широкий расслабленный 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.

Комплексы пальчиковой гимнастики (в играх и упражнениях)

«Строим дом». Руки сжаты в кулаки, большой палец поднят вверх — это молоток. В течение всего стихотворения молоток заколачивает гвозди (движение сверху вниз большим пальцем — сначала прямым, затем согнутым).

Взрослый читает стихи:

Целый день тук да тук.

Раздается звонкий стук.

Молоточки стучат,

Строим домик для зайчат.

Молоточки стучат,

Строим домик для бельчат.

Этот дом для белочек,

Этот дом для зайчиков.

Упражнение для губ и языка интересно ребенку, если их проводить в игровой форме.

Открываем ротик-дом (открыть рот)

Кто хозяин в доме том?

В нем хозяин язычок,

Он удобно в доме лег.(посмотреть на язычок)

Двери-губы гибкие

Могут стать улыбкою, (улыбнуться)

Могут в трубочку собраться (губы в трубочку)

И опять заулыбаться.(улыбка)

На качелях оказался (рот открыть)

Вверх взлетал и вниз спускался. (язычок поднять за верхние зубы, опустить за нижние)

Надоели превращения

Лижет язычок варенье. (облизывать язычком верхнюю губу, потом нижнюю)

На лошадке покатался (цокать язычком)

И пошел спать.(рот закрыть)

Язычок спит

А мы молчим.

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, чтобы 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. Выдыхать воздух плавно в пузырек. Если свист не получился, не надо расстраиваться, значит, не выполнено какое-то правило игры. Следует начать сначала.

«Фокус», «Парашютик»

(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).

Потребуется 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).

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

Игры и упражнения для развития мелкой моторики рук

«Переложил игрушку»

Сосуд в левой руке ребёнка, а правой рукой перекладывает предметы в сосуд. Можно использовать игрушки «киндер сюрприз». Потом поменять руки.

«Перебери крупу» («Помоги Золушке»)

Смешать фасоль разного цвета, смешать бусы разного размера и цвета, пуговицы разного размера. Ребёнок должен разложить крупу(бусы, пуговицы) по цвету, размеру.

«Разорви лист по линиям»

Лист согнуть пополам, ребёнок должен разорвать лист по сгибу. Работа требует аккуратности.

«Шаловливый котёнок»

Моток ниток размотать, а потом смотать правой , а затем и левой рукой.

«Гармошка»

В пуговицу с двумя отверстиями вставить толстую нитку, уцепить указательным и средним пальцами каждой руки за петли. Закрутить нитку и тянуть за петли, изображая игру на гармошке.

«Шофёр»

На столе маленькие фигурки на расстоянии 5 – 7 см друг от друга. Передвигая одним пальцем пуговицу, нужно объехать фигурки.

«Шнуровка»

Используются разные предметы с отверстиями, в которые можно продеть шнурок.

«Художник»

Локоть ведущей руки на столе, в руке палочка. Ребёнок рисует разные предметы или пишет буквы в воздухе.

«Играем на балалайке»

Между указательным и средним пальцами левой руки натянута резинка, а правой рукой указательным и средним пальцами перебирать.

«Барабанщик»

Отстучать пальцами по столу ритм. Каждым пальцем по очереди. В игре участвуют обе руки.

«Будь внимательным»

Руки у ребёнка находятся за спиной. Воспитатель просит показать на левой руке 2 пальца, а на правой – 3. Ребёнок выполняет задание и показывает воспитателю.

«Выглади платочек»

Смятый лист бумаги держать большим пальцем руки, а другой рукой разглаживать.

«Катание между ладошками и пальчиками шариков и палочек разного размера»

«Собирание мозаики»

«Нитяные узоры»

Используются тонкие верёвочки. Задание ребёнок выполняет по образцу. Например, завязать узелок, выложить из ниток фигурку на парте.

«Составление узоров из счётных палочек»

Выложить по образцу, затем по памяти, потом самостоятельно по представлению различные фигуры, которые можно сопровождать стихами.

«Сделай так, как у меня» У воспитателя карточки с изображением человечков в различных позах. У ребёнка палочки и кружок. Выбрав одну карточку, воспитатель показывает её ребёнку в течении нескольких секунд и говорит: «Сделай также».

«Сложи колодец»

Из счётных палочек сложить колодец.

«Автограф»

По команде из палочек сложить своё имя.

«Почтовый индекс»

Сложить прямоугольник, потом из него сложить цифры, меняя положение палочек.

Пальцевая гимнастика

Используются упражнения для пальцев и кистей рук в стихах [36].

«Сказки» Сорока – белобока»,

«Идёт коза рогатая» и другие.

«Теневая игра»

Изобразить на экране птицу, собаку, бабушку и др.

Когда все пальчиковые упражнения будут хорошо знакомы, можно выполнять следующие игровые задания:

- запомнить и повторять серию движений по словесной инструкции, например: «Коза - улитка», «Вилка – кольцо - заяц».
- «рассказать руками» сказки и маленькие истории (Книга «Игры логопеда»)
- рассказать сказку, придуманную самим ребёнком.

Графические задания в тетрадях

Графические задания должны отображать какой – либо образ.

«Нарисуй улитку»

«Покрой рыбку чешуёй»

«Штриховка»

«Идёт дождик»

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 или 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 произнесенных 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, улыцы, мыс, выпуск, валы, цирк, выписной, с интересом.

Б) Был — бил, был — 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, выюн, каюта, люк, салют, ось, омут, охать, лом, вор, бор, молча, простор, договор, сукно, клен, пальто, подъем, прием.

Б) Бук — бок, тук — 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 полатах 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 — был, 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 полеполюшко. 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, жесь, 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 поплоче 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, пицит, 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, блюдце, 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 — ревь, 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 перерыва: 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 появлялся 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): «Пошипипи как сдувается шар, шина», «Спой одним звуком как змея (шипипит)».

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 жужжит - жж- ж-ж-ж» - демонстрация картинки-символа). Постановка звука [ч].

Постановка данного шипящего начиналась от мягкого [т’], произносимого в прямом слоге [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 завершающий [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] - мышонок получит угощение, если нет, то останется

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] - мышонок получит угощение, если нет, то останется.

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 чётко 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 чётко 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 чётко 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.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методика «Выбери картинку»

Цель: выявить умения младших школьников с ЗПР дифференцировать самостоятельные и несамостоятельные поступки.

Ход выполнения: Школьникам предлагается посмотреть на сюжетные картинки и выбрать те, которые отражают самостоятельное действие.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Методика «Найди пару»

Цель: проверить этическую грамотность младших школьников с ЗПР.

Ход выполнения: Школьникам предлагается выбрать карточку с какимлибо свойством личности и соотнести с другой карточкой, в которой отображается свойство личности противоположное по значению.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Методика «Веер»

Цель: выяснить характер направленности личности младшего школьника с ЗПР.

Ход выполнения. Школьникам надо устно ответить на вопрос: "Как вы думаете, должен ли ученик пятого или шестого класса в предложенной ситуации проявлять самостоятельность?". Если они согласны, то нужно хлопать в ладоши, а если не согласны с предложенной ситуацией, то нужно топтать ногой.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Методика независимых экспертов

Цель: Выявить уровень сформированности самостоятельности у младших школьников с ЗПР и определить степень проявления качеств, лежащих в основе этого интегративного качества.

Ход выполнения: Педагогом предлагается заполнить специально разработанную карту. Карта позволяет методом компетентных судей определить степень проявления свойств, характеризующих в целом уровень сформированности самостоятельности. Каждая степень проявления свойства оценивается по 4-балльной системе:

- проявляется сильно (С) – 4 балла,
- проявляется достаточно (Д) – 3 балла,
- проявляется умеренно (У) – 2 балла,
- проявляется слабо (Сл) – 1 балл.

По сумме баллов определяется уровень сформированности самостоятельности: низкий 6 – 16, средний 17 – 27, достаточный 28 – 38, высокий 39 – 44.