

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и  
социальных наук

Кафедра  
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа

Теория и практика инклюзивного  
образования

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

на тему

**«Нейропедагогический подход к коррекции и развитию речи  
школьников с интеллектуальной недостаточностью»**

**Студент**

Юматова

Жанна Николаевна

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

(фио полностью)

**Руководитель**

к.п.н., доцент

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Лупанова Н.А

(фамилия, инициалы)

**Нормоконтролёр**

к.п.н., доцент

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Груздова О.Г.

(фамилия, инициалы)

**Рецензент**

кандидат педагогических наук, старший  
методист ГБУ ПО «Центр психолого-  
педагогической, медицинской и  
социальной помощи» Пензенской  
области

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Кутеева Н.Г.

(фамилия, инициалы)

*Работа допущена к защите* (протокол заседания кафедры от \_\_\_\_\_ № \_\_\_\_\_)

Заведующий выпускающей кафедрой

\_\_\_\_\_  
(подпись,  
дата)

Лыгина М.А.

(фамилия, инициалы)

*Работа защищена с отметкой* \_\_\_\_\_ (протокол заседания ГЭК от \_\_\_\_\_ № \_\_\_\_\_)

**Секретарь ГЭК**

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Назарова О.М.

(фамилия, инициалы)

Пенза, 2024 г.

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Введение                                                                                                      | 3  |
| Глава 1 Глава 1 Теоретические основы проблемы нарушения речи у школьников с интеллектуальной недостаточностью | 7  |
| 1.1 Понятие «умственно отсталый ребёнок»                                                                      | 7  |
| 1.2 Особенности речевого развития детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)              | 13 |
| 1.3 Общая характеристика нарушений речи умственно отсталых школьников                                         | 23 |
| Глава 2 Изучение особенностей нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью                      | 27 |
| 2.1 Организация, задачи и методы исследования                                                                 | 27 |
| 2.2 Результаты изучения нарушений речи умственно отсталых детей                                               | 29 |
| Глава 3 Экспериментальное обучение и коррекция речи школьников с интеллектуальной недостаточностью            | 44 |
| 3.1 Организация логопедической работы в специальной (коррекционной) школе                                     | 44 |
| 3.2 Содержание логопедической работы с умственно отсталыми школьниками                                        | 51 |
| 3.3 Сравнительный анализ данных результатов констатирующего и контрольного эксперимента                       | 83 |
| Заключение                                                                                                    | 89 |
| Список использованных источников                                                                              | 91 |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Создание условий для нормального развития вербальной сферы школьников синтеллектуальными нарушениями является одним из приоритетных направлений деятельности специальной /коррекционной/ школы. И данная деятельность реализуется в работе педагогов, независимо от преподаваемого учебного предмета. Такое акцентирование внимания на развитии вербальной сферы обучающихся обусловлено высокой значимостью речевой функции для развития когнитивной сферы, познавательных способностей и всех психических процессов: мышления, внимания, памяти и т.д. Ученые выявили, что «овладение словесной системой перестраивает все основные психические процессы у ребёнка и что слово оказывается, таким образом, мощным фактором, формирующим психическую деятельность, совершенствующим отражение действительности и создающим новые формы внимания, памяти и воображения, мышления и действия» [19, с. 37].

Из этого следует тот факт, что степень развития вербальной сферы обучающихся влияет на их успеваемость, степень понимания дидактического материала, а также определяет уровень их общего развития.

В жизни и становлении каждого человека развитая речь есть условие нормального общения с окружающими, развития коммуникабельности, без чего невозможна успешная социализация, так как именно в ходе общения мы усваиваем социальный опыт. Вербальная сфера, речевые умения и навыки позволяют регулировать повседневную активность, что делает их условием развития самоорганизации, а значит не только образования, но и самообразования.

Исследование высших психических функций (далее ВПФ) у детей с интеллектуальной недостаточностью является междисциплинарной практической проблемой, в решении которой участвуют

представители нейробиологии, специальной психологии, патопсихологии, педагогики, дефектологии, медицины.

Так, воздействие речи на развитие высшей нервной деятельности исследовалось в научном труде А.Р. Лурия и Ф.Я. Юдович [19]. Учение обосновало тезис, что формирование лексического строя речи ведет к развитию всех базовых психических процессов. Отечественный исследователь Л.С. Выготский справедливо отмечал, что вербальная сфера имеет центральное значение в высшей нервной деятельности и оказывает сильнейшее воздействие на сферы мышления, самосознания и деятельности. Без речевой функции сам процесс формирования личности представляется затруднительным [6]. Иными словами, речь имеет важное значение в полноценном развитии каждого ребенка.

Коррекция речевых дефектов – один из наиболее сложных видов комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям с умственной отсталостью. Сложность оказания такой помощи обусловлена, прежде всего, тем, что нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер. Это подтверждается исследованиями М.Е. Хватцева, Р.Е. Левиной, Г.А. Орловой, М.А. Савченко, Е.Ф. Соболевич, Р.И. Лалаевой и др.

В связи с этим для устранения общего недоразвития речи у умственно отсталых школьников необходим комплексный подход: соответствующая организация обучения; координация воспитательных и обучающих действий педагогов, решение вопросов методического обеспечения, включающего учебно-тематический и перспективный планы; разработка и систематизация практического материала, которым могли воспользоваться педагоги разных направлений в осуществлении коррекционно-педагогической работы. Так же не стоит упускать из виду и новые направления в коррекционной педагогике. XXI век называют веком нейронаук. Новые открытия медицины дали огромный толчок к развитию нейропедагогики. Нейропедагогика, используя когнитивную неврологию, нашла принципы и подходы коррекции и развития высших психических функций, совершенствуя возможность обучения не

только нормотипичных детей, но детей с нарушениями в развитии. Один из таких подходов – нейропсихологический. Основные положения отечественной нейропсихологии, в настоящее время признанной во всем мире, заложены Л.С. Выготским, А.Р. Лурия и его учениками.

Современная нейропсихология в последние годы активно занимается изучением проблем диагностической, профилактической и коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии и трудности в обучении, а исследование состояния речевых функций ребенка одна из важнейших сторон нейропсихологического обследования.

Таким образом, цель данной магистерской диссертациисостоит в формировании целостного представления о влиянии нейропсихологического коррекционного воздействия на развитие и коррекцию речи детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

**Цель исследования** – изучение речевых нарушений у школьников с умственной отсталостью и разработка системы нейропедагогической коррекции на основе нейропсихологии, необходимой для коррекции речи детей с умственной отсталостью.

**Объектом** данного исследования являлась речь детей с умственной отсталостью начальных классов специальной /коррекционной/ школы.

**Предметом** исследования была разработка системы коррекционной работы логопеда, основанной на нейропедагогическом подходе по устранению речевых нарушений у школьников с умственной отсталостью.

**Гипотеза** заключается в том, что дети с умственной отсталостью имеют нарушение речи системного характера – то есть чаще всего у детей в той или иной степени не сформированы все стороны речи. Занятия, основанные на нейропедагогическом подходе направлены на стимуляцию развития речи и формирование слаженной, скоординированной деятельности различных структур мозга и позволяют быстрее справиться с речевыми проблемами детей с интеллектуальными нарушениями.

**Основные задачи работы:**

- 1) изучение специальной литературы по данной проблеме;
- 2) диагностирование особенностей речевого развития детей с умственной отсталостью;
- 3) проведение коррекционно-развивающей работы с детьми экспериментальной группы на основе нейропедагогического подхода;
- 4) проведение контрольного эксперимента с целью выявления эффективности коррекционно-развивающего обучения в экспериментальной группе.

**Методы:** системный метод, педагогический эксперимент, психологическое тестирование, наблюдение.

База для проведения исследования.

Полное наименование образовательной организации: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 30 г. Пензы.

Сокращенное название образовательной организации: МБОУ СОШ № 30 г. Пензы.

Дата создания образовательной организации: 01 сентября 1970 года.

Учредитель образовательной организации: Управление образования города Пензы.

# **ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

## **1.1 Понятие «умственно отсталый ребёнок»**

Термин «умственно отсталый ребёнок», устоявшийся в отечественном и зарубежном психолого-педагогическом дискурсе, отражает дифференцированную совокупность несовершеннолетних (структурно выше 2% от численности всех детей), для которых характерен один признак – органический дефект головного мозга, отличающийся диффузностью, то есть обширной распространенностью во многих участках коры.

Патологические нарушения охватывают множество таких участков (где-то с более сильной интенсивностью, а где-то с менее сильной), что ведет к дефектам в их морфологии и функционировании. Бывает иногда, что наряду с диффузной патологией присутствуют и четко проявленные местные дефекты. Такие дефекты могут встречаться не только в коре мозга, но и в подкорковых областях, что вызывает у ребенка самые разнообразные нарушения психической деятельности, в первую очередь, это отражается на мыслительных процессах. Каждый отдельный случай необходимо рассматривать индивидуально, но нарушения мышления – это, как правило, общий симптом. Помимо них психика такого несовершеннолетнего может характеризоваться нарушениями аудиальной, визуальной, вербальной сферы, интеллекта, эмоций и чувств, мотивации и воли, подвижности. Согласно мнению Ю. Т. Матасова [20], который изучал досконально данную проблему, при умственной отсталости вся система мыслительной активности, состоящая по крайней мере из мотивационного, операционно-деятельностного и индивидуально-психического компонентов, функционирует со сбоями.

При этом, в поведении это может проявляться по-разному. Так, одни дети из рассматриваемой нами группы характеризуются гиперактивностью и

низкой усидчивостью, вторые более эмоционально спокойны и послушны, а третьи пассивные и инертные [6]. На такие особенности поведения влияет конкретный характер нарушений умственной деятельности, имеющих дефектов в коре, а иногда и подкорковых зонах, головного мозга.

Относительно вербальной сферы данной группы детей, то, как справедливо замечал С. Я. Рубинштейн, основными факторами ее недоразвитости служит недостаточность замыкательной функции коры головного мозга, медленная выработка новых дифференцированных связей во всех анализаторах [24]. Вследствие заторможенного развития связей в сфере вербально-аудиального анализатора такой несовершеннолетний длительное время не может научиться понимать лексику, которую используют люди вокруг (прежде всего, родные и близкие), не способен к ясному пониманию их речевых сообщений.

Важно, что в иностранной научной традиции в понятие умственной отсталости включается и понятие интеллектуальной недостаточности как следствия негативных социальных условий, в которых проходит раннее детство ребенка, и прежде всего эмоциональной и интеллектуальной депривации. Получается замкнутый круг: чтобы нормально развиваться, нужно общаться, чтобы общаться, нужна речь, чтобы сформировалась речь, необходимо быть в социуме. Если ребенку в раннем детстве не хватает контактов, то он развивается неполноценно из-за недоразвития речи.

В отечественном научном дискурсе тоже фиксируются случаи умственной отсталости, не связанные с органическими нарушениями. Иными словами, по мышлению и поведению наблюдаются и диагностируются явные дефекты, а при диагностике головного мозга поражений не выявляется.

Дети, о которых идет речь в данной работе, получают общее образование в стенах школ и школ-интернатов, которые ранее именовались вспомогательными, а сейчас называются специальными /коррекционными/ общеобразовательными школами. Определенная доля данного контингента детей обучается в классах коррекционно-развивающего обучения (КРО) в

массовых общеобразовательных школах, а еще часть получает индивидуальное образование на дому.

В нашей стране среди умственно отсталых детей выделяются олигофрены и те, кто к олигофренам не относятся. Значительная доля являются олигофренами. У них нарушения в функционировании участков головного мозга, в первую очередь, самых сложноорганизованных, формирование которых происходит позже большинства остальных, ведущие к дефектам в психических процессах, проявляются изначально. Они могут обнаружиться в перинатальном, натальном периодах или в младенчестве до этапа формирования вербальной функции. В случаях олигофрении органическая патология головного мозга имеет остаточный и непрогрессирующий характер. В остальном такой ребенок не имеет отклонений в развитии и особенностей в здоровье. Несмотря на наличие отклонений, вполне возможен и оптимистичный исход: коррекция патологии и полноценная адаптация.

Если же умственная отсталость проявляется на более позднем этапе развития ребёнка, что бывает нечасто, то речь может идти уже о слабоумии. Данный вид патологии может возникать вследствие органических недугов головного мозга (скажем, менингоэнцефалита), травм (сотрясений и ушибов). При этом отмечается нарастающее ухудшение состояния мыслительной сферы ребенка, но иногда своевременное и компетентное медицинское и психолого-педагогическое вмешательство может в некоторой степени замедлить процесс умственной деградации.

Несовершеннолетним с олигофренией присущи стабильные дефекты и отставание в формировании психических процессов, что проявляется в первую очередь в когнитивной сфере, а особенно в тесно взаимосвязанных речи и абстрактно-логическом мышлении, а также в особенностях личности. И здесь проявляется не только отсталость, а некая специфика – такой ребенок мыслит по-своему.

Диагноз «умственная отсталость» имеет разные последствия для тех или иных аспектов психики ребенка, которая в норме должна активно формироваться и в ней должны складываться различные новообразования. Эмпирические исследования уже не единожды подтвердили ту закономерность, что определенные аспекты психической активности оказываются сильно деформированными вследствие органических нарушений мозга, а в некоторых случаях, травм, болезней или неблагоприятных социальных факторов, а иные остаются практически неизменными. Данная неоднозначность проявлений умственной отсталости порождает то обстоятельство, что дети с данным диагнозом различаются по характеру когнитивной активности, особенностям личности и прогнозам успешной адаптации и реабилитации.

Дети с конкретным диагнозом «олигофрения» являются в основном здоровыми и могут вполне нормально социализироваться, чем кардинально отличаются от тех детей, у кого интеллектуальная отсталость имеет ту или иную прогрессивную форму. Хотя процесс их психического развития проходит медленнее и порой с откатами назад и множественными нарушениями, не так, как у здоровых детей, все равно в нем можно проследить определенный прогресс в когнитивной и личностной сферах. Именно на этом основывается благоприятный прогноз социальной адаптации таких детей и интеграции их в социум.

Строение психики ребёнка, который имеет особенности развития и обусловленные этим особые потребности, а к таким детям относятся умственно отсталые, сложное и многокомпонентное. Если следовать мнению Л.С.Выготского, то в стойкой патологии здоровья необходимо отличать первичный дефект от вторичных осложнений. Так, первичный дефект при умственной отсталости составляют нарушения функционирования коры головного мозга, а вторичными осложнениями являются недоразвитость ориентирования в пространстве, слабая подвижность нервных процессов, повышенное торможение и т.п.

Как нами было отмечено ранее, несмотря на явные дефекты в психике детей с олигофренией, они обладают положительным потенциалом, который служит вспомогательным фундаментом в психолого-педагогической коррекционной работе с данным контингентом детей в соответствующих образовательных учреждениях. Такие дети дифференцируются по тому, насколько выражено у них отставание.

С последнего десятилетия прошлого века в нашей стране используется международная классификация умственно отсталых, в которой выделяются 4 группы: дети с легкой степенью умственной отсталости, дети с умеренной степенью умственной отсталости, дети с тяжелой степенью умственной отсталости и дети с глубокой степенью умственной отсталости. В зарубежной науке базисом для отнесения к той или иной степени является уровень интеллектуального коэффициента ребёнка (IQ), хотя сама данная методика спорна и не отражает в полной мере умственного развития личности. Однако, согласно их подходу, легкой степени умственной отсталости соответствует показатель умственного коэффициента 70, умеренной степени умственной отсталости – в диапазоне от 70 до 50, тяжелой степени умственной отсталости – в диапазоне от 50 до 25, глубокой степени умственной отсталости – от 25 до 0.

Ученые выделяют целый ряд факторов рождения умственно отсталых детей, которые подразделяются на эндогенные (внутренние) и экзогенные (внешние). При этом, доминирующая роль отводится генетическим формам данной патологии, которые входят в группу врождённых. Но важное значение также имеют вирусные инфекции, которые перенесла мать во время беременности, неумеренное потребление алкоголя, наркотическая зависимость, злоупотребления медицинскими препаратами, нарушения обмена веществ у матери, хромосомные дефекты. Также могут сослужить неблагоприятную роль травмы головного мозга плода в перинатальном или натальном периодах во время родов или в первый год-полтора жизни. И еще одна группа факторов – экологические и социально-экономические.

Школьники с умственной отсталостью – это специфическая группа несовершеннолетних, которые явно отличаются от других групп учащихся специальных школ. И контингент таких детей разнообразен, поэтому существует целый ряд подходов к классификации умственной отсталости, которые представлены в трудах целого ряда ученых и экспертов-практиков (Д.Н.Исаев, 1982 г.; М.С. Певзнер, 1959 г.; Г.Е.Сухарева, 1965г. и др.). Объединяет все эти подходы опора на клинико-патогенетический принцип. Из них наиболее часто используемой в наше время в работе с такими детьми является подход М.С.Певзнера. Опираясь на него, можно определить те причины, которые порождают специфику разнообразных аспектов психической активности и поведенческих проявлений детей с олигофренией, что делает возможным нахождение наиболее действенных методов психолого-педагогической и психокоррекционной помощи.

В данном подходе выделяется несколько форм олигофрении:

- 1) неосложнённая;
- 2) с доминированием процессов возбуждения или торможения;
- 3) с ухудшением функции анализаторов или с речевыми дефектами;
- 4) с психопатоподобными поведенческими проявлениями;
- 5) с явной отсталостью развития лобных отделов коры головного мозга.

Из них наиболее распространёнными по статистике являются две первых.

Ментальной активности детей с умственной отсталостью присущи и универсальные и уникальные особенности.

К первым относятся такие свойства ментальной сферы, которые характерны для всех детей из данной категории, что и позволяет включать их в данную группу и направлять в соответствующую специальную школу. К таким особенностям относятся явно выраженные дефекты в абстрактно-логическом мышлении, в высших мнемонических процессах и в сфере произвольного внимания. С опорой на данные универсальные особенности выстраиваются все учебно-методические материалы,

разрабатываются специальные и адаптированные образовательные программы, используются особые методики обучения и воспитания и т.д.

Специфические свойства ментальной сферы в наибольшей степени связаны с особенностями самого дефекта у конкретного ребенка, его отнесением к одной из пяти форм олигофрении. В соответствие с этими особенностями для каждой из групп обучающихся с отдельной формой патологии разрабатывается и применяется соответствующий комплекс социально-коррекционных и психокоррекционных мероприятий, направленных на смягчение или исправление вторичных нарушений, затрудняющих их адаптацию. Индивидуальные особенности вызывают необходимость опоры на индивидуальный подход к каждому ребенку.

## **1.2. Особенности речевого развития детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)**

Целостный дефект ментальной активности школьника с умственной отсталостью, что нередко усугубляется нарушениями в развитии и функционировании его аудиального и вербально-моторного анализаторов, вызывает серьезные сложности в формировании вербальной сферы. В таких случаях специфика вербального развития состоит не только в отставании в формировании речевой функции по сравнению со сверстниками без подобных патологий, но в особенностях складывания вербальной сферы. Дефекты речевого развития у школьников с умственной отсталостью имеют, как правило, комплексный характер, проявляются во всех аспектах речи: фонетико-фонематическом (произношение и звуковое оформление) и лексико-грамматическом (словарный запас и построение речевых конструкций), а также в семантическом (смысловая сторона речи). Нарушения проявляются в смысловой перцепции речи как комплексной активности, включающей познавательный, мнемонический и эмоциональный аспекты. У представителей рассматриваемой нами группы детей чаще всего

встречается устойчивое и не поддающееся коррекции отставание в развитии когнитивной сферы. Получается, что им присущи дефекты в развитии всей сферы высшей нервной деятельности, высших психических функций. При этом высшие психические функции определяются как «имеющие сложную структуру комплексные психические процессы, которые формируются у индивида под воздействием социума и которые тесно связаны с использованием различных знаковых систем (прежде всего, естественного языка и гарантируют высокую гибкость и адаптивность» [11, с. 104]. Отсюда видно, что данные психические функции обладают свойством произвольности и условием их развития является нахождение ребенка в социуме и участие в социальных коммуникациях и взаимодействиях, или, проще говоря, общение. Ученые Д. Б. Эльконин, А. Р. Лурия, Л. С. Выготский и другие именно такими чертами наделяли высшие психические процессы: произвольностью, социальностью, опосредованностью и т.д.

То, как воздействует речь на развитие других высших психических функций, подробно исследовано и описано в научном труде авторов А. Р. Лурия и Ф. Я. Юдович [19]. В нем дается обоснование того обстоятельства, что при освоении лексической системы ребенком в его психике осуществляется трансформация основных процессов. Поскольку мы мыслим понятиями, а понятию в речи соответствует слово, без формирования полноценной речи и овладения лексикой невозможно полноценное развитие всех остальных психических процессов.

При освоении речи при отсутствии каких-либо патологий в памяти ребенка откладываются как сами слова, так и их части: префиксы, приставки, корни, суффиксы и окончания. В возрасте примерно двух лет ребенок составляет слова с учетом этих знаний состава слов и правил их образования. Разнообразные постоянно фиксируемые случаи лексического творчества детей наглядно демонстрируют способность к лексическим и морфологическим обобщениям. Так, например, чувствуя интуитивно корень «маз» в словах «мазь» и «мазать» ребенок может назвать вазелин

«мазелином», Улавливая корневую часть в слове *мазать*, ребёнок называет вазелин «мазелином», сложный для него двойной корень в слове «краеведческий» заменить на простой одинарный, получив слово «кривеческий», обобщив это слово со словом «кривой» и т.д. Когнитивная активность при отсутствии умственных нарушений способствует формированию синтаксических генерализаций, а от них он переходит к адекватному применению грамматических форм лексических единиц.

В группе детей с интеллектуальными нарушениями развитие вербальной сферы проходит по-другому. Так, при подобных нарушениях никаких лексических, морфологических и синтаксических обобщений ребенок не делает, так как подобные способности у него не формируются. Вместо этого такие дети запоминают на основе имитации отдельные лексемы – наименования наглядных и часто встречающихся в повседневной жизни предметов, постоянно совершающихся и совершаемых действий и элементарные синтаксические конструкции. Вследствие дефекта протекающих в коре головного мозга аналитико-синтетических операций в рамках аудиального и вербально-моторного анализаторов им сложно дается формирование произносительного аспекта речи. И дальше для них характерно заторможенное развитие вербальной сферы с особенностями. В силу этого обстоятельства их готовность к школе оказывается очень низкой.

Нарушения в произношении, в использовании слов, в соблюдении элементарных правил грамматики и неспособность нормально изъясняться создают значительные трудности в обучении детей с умственной отсталостью. Речевые дефекты создают значительные помехи на пути полноценного общения, что может вести к социальной отчужденности и низкой самооценке.

Из этого следует, что чем раньше и эффективнее будет проведена работа по купированию или компенсации речевых дефектов, тем более успешным будет процесс адаптации и развития ребенка во всех сферах его жизнедеятельности.

Замечено и статистически подтверждено, что из всех речевых нарушений значительную долю в их структуре составляют фонетические дефекты звукопроизношения. Так, согласно исследованиям ряда ученых [25, 16], Примерно 65% обучающихся специальных школ в первом имеют различные формы фонетических дефектов, во втором классе таких детей становится 60%, а среди третьеклассников их всего 30%. Такие данные показывают, что подобные нарушения имеют определенную стойкость, что они значительно распространены и что от 30 до 60% младших школьников в умственными нарушениями сталкиваются с проблемами не только в практике звукопроизношения, но и в самом освоении звукового состава слов. Подобные дефекты могут иметь различные проявления: пропуск определенных звуков при произношении слов, деформация звуков, подмена одних звуков другими, смешение различных групп звуков и т.д. Также может нарушаться слоговой состав слов.

На основе характера отставания в сформированности звукопроизношения обучающиеся специальной школы для умственно отсталых могут быть дифференцированы на ряд групп.

1. Обучающиеся, которые не соблюдают точность при произнесении тех или иных звуков (фонематическая дислалия). Это может проявляться в боковом, межзубном сигматизме, горловом или одноударном звуке [p], боковом [л]. У них в целом не нарушен фонематический слух, поэтому они способны к освоению грамматики – чтения и письма.

2. Обучающиеся, имеющие фонетико-фонематические мономорфные или полиморфные дефекты (функциональная или механическая дислалия, дизартрия и т.п.). Подобные отклонения возникают по причине дефектов в восприятии звуков речи, сложности с их различением, отсутствие слаженной работы артикуляционного аппарата. Представители данной группы обучающихся испытывают значительные трудности при обучении чтению и письму, их грамотность оставляет желать лучшего. Еще в более трудной ситуации оказываются те умственно отсталые дети с такими нарушениями

речи, которые имеют патологии слуха или речевого аппарата. Им сложнее всего даются навыки чтения и письма, и именно им прежде всего свойственны дефекты произношения.

3. Обучающиеся с логоневрозом (заиканием). Они составляют незначительную часть обучающихся специальной школы и при отсутствии иных речевых дефектов могут быть вполне успешны в учебе, насколько этому соответствует уровень и потенциал их умственного развития. В целом, заикание присуще и детям без интеллектуальных нарушений. Природа данного недуга до сих пор не выявлена окончательно, как не установлены и универсальные методы и средства его лечения. У кого-то заикание проходит само, кому-то помогают логопедические занятия, кто-то исцеляет себя сам активной речевой деятельностью, а кто-то страдает от этого недуга всю свою жизнь.

4. Обучающиеся, имеющие алалические дефекты. Их вербальная сфера характеризуется практически полным дефицитом морфологических конструкций, поэтому они не могут четко выражать лексические и грамматические значения. Органическая основа подобного дефекта кроется в глубоком нарушении функционирования зон Брока или Вернике, чем значительно усугубляется общее недоразвитие коры головного мозга. Такие обучающиеся специальной школы испытывают наибольшие трудности в обучении, поэтому занимаются либо индивидуально, либо в специальных классах школы для учащихся с тяжёлыми нарушениями речи.

Также у детей с интеллектуальными нарушениями имеются дефекты и в лексической стороне речи. В научном дискурсе широко раскрыта специфика речи такого контингента детей, состоящая в скудности лексического запаса. Речевой набор таких детей даже в школьном возрасте содержит таких слов, которые служат для выражения понятий, не имеющих предельно конкретного смысла, например «грозный». Им неведомы видовые понятия – такие, как, например, «растение», хотя этими понятиями обозначаются классы конкретных предметов. Отсутствие в речевом запасе

детей с умственной отсталостью значительного арсенала лексических единиц, имеющих большую или меньшую степень генерализации, ведет к тому, что их речь становится размытой по смыслу и одновременно ей не хватает обобщений. Проще говоря, таким детям сложно изъясняться, доносить до окружающих то, что они думают и хотят выразить через речь. Целый ряд частей речи вообще такими детьми или используется очень ограниченно. Среди таких частей речи причастия, деепричастия, наречия, сложные предлоги, подчинительные союзы и др. Умственно здоровый ребенок старшего дошкольного возраста, как указывает М.П.Феофанов [37], хорошо владеет 22 предлогами, а умственно отсталые дети младшего школьного возраста имеют в своем речевом арсенале всего 9 предлогов.

Также характерными дефектами речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями являются неадекватная интерпретация и применение слов. Так, им свойственно излишнее расширение смыслового значения речевой единицы. Одним и тем же словом в речи такие дети обозначают различные объекты, которые могут иметь черты сходства и принадлежать к одному виду или роду (например, тому или иному классу животных). Так, на основе принадлежности жуков, пауков, комаров и т.д. к классу насекомых, всех их дети с умственной отсталостью называют жуками. На основе принадлежности к головным уборам шапкой именуются и непосредственно шапки, а также кепки, панамы, шляпы и т.п. При этом, означаящим в каждом подобном случае становится такое слово, которое обозначает тот объект, который ребенок чаще всего встречает в повседневной жизни. Также слова могут смешиваться и из-за схожести их произношения. Из-за дефектов звукового анализа и синтеза, неспособности к мысленному проигрыванию звуковых рядов такие дети испытывают трудности с дифференциацией фонетических паронимов. Так, например, такие обучающиеся не способны отличить батон от бутона, бузину от бусинки и т.д.

Наряду с расширением значения слов обучающиеся с умственными нарушениями могут сужать смысловое значение определенных слов, используя их для обозначения только конкретных предметов вместо целых классов предметов, которые они обозначают. В его речи такое понятие приобретает характер имени собственного: так, парком такой ребенок может называть не парк вообще (любой парк, где он ни находился и каким бы ни был), а конкретный парк, например, в котором он чаще всего бывает или который находится рядом с его домом или школой и т.п. Конфетой такой ребенок может называть конкретный вид конфет (например, «ромашку» или «птичье молоко», или только шоколадные конфеты в целом, исключая леденцовые, карамельные, жевательные и другие).

Помимо указанных речевых дефектов детям с умственной отсталостью свойственно ярко выраженное отличие в объемах и структурах пассивного и активного словарей. Иными словами, такой ребенок использует лишь малую долю слов из тех, которые знает. Причина этого состоит в том, что многие из известных ему слов оказываются просто ненужными из-за примитивного уровня его интересов и потребностей, дефицита знаний для того, чтобы адекватно описать тем действия, черты и взаимоотношения, свидетелями которых он стал. Для вербального описания и выражения того, что происходит у него в субъективном мире, оказывается достаточно небольшого арсенала слов. Так, в активный набор слов обучающихся специальной школы для умственно отсталых детей входит всего 10-15 прилагательных. Именно они используются для обозначения самых различных характеристик объектов, действий и ситуаций, пусть даже этими прилагательными невозможно выразить в точности необходимое смысловое содержание. В результате речь теряет свою точность и конкретность, обучающиеся с умственной отсталостью вспоминают каждое нужное слово, если им предъявить соответствующий стимул (например, задать нужный вопрос или произнести наводящую фразу и т.д.).

Г.В. Кузнецова, занимавшаяся исследованием особенностей использования школьниками с умственной отсталостью таких самостоятельных частей речи, как имена существительные, имена прилагательные и глаголы, пришла к выводу о том, что такие дети используют лишь половину слов, которые они знают. Говоря по-иному, активный словарь таких детей в два раза меньше, чем пассивный [13].

Но еще большие трудности сопровождают таких детей при освоении синтаксиса, так как данный аспект речи требует развитой аналитико-синтетической деятельности. К таким трудностям и недостаткам относятся:

1. Недостаточная распространенность предложений. Такие обучающиеся применяют, в основном, короткие речевые обороты, в которых второстепенными членами становятся наименования объектов или средств, а также субъектов, которые воздействуют на объекты с помощью этих средств. Например, строят дом, красят стену, красит валиком, красит мама и т.д. В исключительных случаях применяются наречия, указывающие время и образ действия, качественные прилагательные, обозначающие признак предмета. Очень редко встречается сочетание существительного с предлогом для выражения причины и цели действия («за хлебом, из-за лени» и т.д.).

2. Отсутствуют слова, необходимые для грамотного формирования предложения, что ведет к их бесформенности и часто нарушению смысла. Например, «когда учитель зашел, мы читать».

3. Ограниченное применение сложносочинённых и сложноподчинённых фраз, их неадекватное образование.

4. Искажение связи слов в синтаксической конструкции. В большинстве случаев это происходит, когда необходимо согласовать существительное и прилагательное (Собака съел кость), в неадекватном применении предложного и беспредложного управления (Вдруг собака нашла игрушку в коридор. Она грызла игрушка). Во многих случаях такие ошибки возникают из-за неадекватного употребления предлогов (книгу убрали шкаф).

Важно также отметить, что вместе с экспрессивным аграмматизмом детям с умственной отсталостью присущ и импрессивный аграмматизм. По мнению Л.А.Смирновой [29], он проявляется как дефицит в различении флексии при внешне полном осознании повседневной речи, что ведет к сложностям в идентификации грамматических значений.

5. Дефекты в порядке слов: неадекватные инверсии, разрыв словосочетаний (Девочка школа пришла. Яркое вышло солнце).

Важно указать и на тот факт, что особенности вербальной сферы обучающихся с умственными дефектами формируются не только из-за скудости эмоционального и интеллектуального опыта и сложностями в установлении взаимосвязей предметов, процессов и явлений и формировании тем самым целостной картины мира, но и из-за несформированности истинных мотивов речи. Во многих случаях такие дети ограничивают свои ответы на задаваемые ему вопросы односложными «да», «нет», а в других случаях использует нераспространённые предложения. Поэтому задача педагогов специальных школ состоит в постоянном стимулировании таких обучающихся к более детальным репликам и ответам, что способствует улучшению речи.

Для определенной доли обучающихся с умственной отсталостью характерна такая особенность, что при внешней кажимости полноценности и насыщенного содержания и построения речи, при детальном внимательном рассмотрении оказывается, что все словесные конструкции являются копированием речи других людей, а попытки самостоятельного построения высказываний наглядно свидетельствуют об описанных выше недостатках в речи умственно отсталых детей [36].

Если переходить к анализу связной речи у детей с умственной отсталостью, то необходимо отметить то важное обстоятельство, что без специальных образовательно-коррекционных воздействий самостоятельно такие дети не способны сформировать такие вербальные навыки. И этим они

кардинально отличаются от детей умственно полноценных, у которых навыки связной речи формируются уже в дошкольном возрасте.

У детей же с умственными ограничениями при формировании связной речи заметно выраженными становятся следующие ее дефекты.

1. Простота и сжатость высказывания, фрагментированность и ситуативный характер. Если такой ребенок что-то описывает, то часто описание места действия и субъектов дается им в усеченном виде.

2. Искажения хода описываемых действий (перескакивание от одного момента к другому, многократный возврат к началу повествования).

3. Логические деформации (искаженные связи связей между субъектами, действиями, явлениями, объектами, упрощенный финал повествования, не отражающий сути и не передающий полного смысла).

4. Нарушения в применении связующих частей речи и фрагментов текста, что ведет к деформациям хода повествования. Неадекватно используются наречия, местоимения и т.д.

5. Риторическая скудость речи, редкое использование фигур речи и тропов, синтаксическая бедность и т.д.

Также, явные дефекты у детей с умственной отсталостью присутствуют и в регулятивном аспекте речи. Ребенок без умственных нарушений уже в возрасте 1,5-2 лет выстраивает свое поведение в соответствии со словесными указаниями взрослых. Понимание речи определяет адекватность его поведения и его развитие. По мере взросления он сам делает индуктивные выводы, что можно, а что нельзя, что хорошо, а что плохо. И далее такие указания (можно, нельзя, надо) ребенок отдает себе мысленно. В дальнейшем такие приказы дети с нормальным интеллектом дают себе мысленно, в рамках внутренней речи. Ребенок думает на своем языке и регулирует свое поведение с помощью внутреннего голоса.

Дети же с интеллектуальными нарушениями, обучающиеся в первом классе не во всех случаях способны адекватно отреагировать на вербальное указание, если в нем есть сразу несколько заданий, хотя каждое из заданий

по отдельности ребенку знакомо и не раз им выполнялось. Первоклассники специальной школы для умственно отсталых часто оказывают не способны к пониманию таких указаний, могут пропустить некоторые из поставленных в нем задач, или же начать делать их не в той очередности, как нужно. Как итог, они либо не начинают действовать по заданной инструкции, либо сбиваются и действуют неправильно.

Но еще большую проблему для таких детей представляет такая деятельность, которая основана на их собственных вербальных генерализациях и общих правилах. Иными словами, ребенок с умственной отсталостью практически не способен сформировать себе определенное руководство к действию как результат обобщения. Даже если такое правило сформулировано взрослым и представлено ребенку, то он может следовать ему не в полной мере, что необходимо учитывать при организации образовательного процесса в специальных школах для детей с нарушениями умственной сферы.

### **1.3 Общая характеристика нарушений речи умственно отсталых школьников**

Дефекты развития вербальной сферы у школьников с интеллектуальным отставанием изучались многими специалистами, среди которых М.Е.Хватцев, Р.Е.Левина, Г.А.Каше и другие. Как показывают результаты их научных изысканий, у обучающихся в младшем звене специальных школ явные недостатки присущи примерно 40-60% из всех обследованных. А в первых классах, где обучаются соответственно только поступившие в такую школу доля детей с явными нарушениями речи намного выше по численности.

Как справедливо и обоснованно отмечал С.Я.Рубинштейн, главными факторами, порождающими дефекты в речевом развитии детей с нарушениями умственной деятельности служат «слабость замыкательной

функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах» [24, с. 57]. Из-за отставания в развитии таких связей в области вербально-аудиального анализатора такой ребенок длительное время оказывается не способен к дифференциации речевых звуков, он не может отличать слова, которые слышит в речи других, его восприятие речи характеризуется как размытое и неточное. Дети с интеллектуальными нарушениями плохо, таким образом, воспринимают слышимую речь, что отрицательно сказывается на формировании их собственных речевых навыков и способностей.

Известно, что точность речевой моторики обеспечивается двумя видами контроля: аудиальным и двигательным. У рассматриваемой нами категории детей оба вида контроля являются недостаточно четкими, что проявляется в заторможенном развитии вербальной моторики.

Исследуя причины речевого недоразвития, проявляющегося в дефектах вербальной сферы, В.Г. Петрова пришла к выводу, что главный исток данного комплекса нарушений кроется в недостаточном развитии когнитивной сферы, ведь уровень познавательной активности у таких детей значительно ниже, чем у их сверстников, не имеющих интеллектуальных нарушений.

Недостаточность мыслительной активности выражается в дефектах фонематической перцепции – особой формы ментальной активности, направленной на различение фонем. Дефекты в когнитивной сфере вызывают сложности в овладении смысловым аспектом языка, вследствие чего дети с интеллектуальными нарушениями испытывают проблемы с освоением семантически сложных лексем (тех, на которых строится все абстрактное мышление, отвлеченных конкретики и наглядной образности) и грамматических форм (к ним относятся сложноподчинённые предложения с придаточными времени, причины и т.д.).

Вследствие общего отставания в развитии мыслительной деятельности (в первую очередь слабой способности к анализу и синтезу) рассматриваемой

нами категории детей присущи сложности с формированием любых вербальных генерализаций. Они испытывают затруднения с усвоением любых языковых закономерностей.

Дефицит общих знаний о мире и слабо сформированное и ограниченное мировоззрение, ограниченность вербальных контактов, примитивность потребностей и мотивов, низкий уровень желания вербально общаться отрицательно сказываются на интеллектуальном развитии. Получается, что интеллектуальные нарушения изначально сопровождаются трудностями в освоении речи, а это, в свою очередь, еще больше усугубляет проблемы с развитием когнитивной сферы и усиливает аномальные проявления в познавательной-интеллектуальной и личностной сферах. Также к дефектам вербальной сферы могут вести отклонения в строении речевого аппарата, что вызывает ринолалию, механическую дислалию, и местный органический дефект подкорковых отделов головного мозга, могущий вести к органическому заиканию или вызывать дизартрию.

Дефекты вербальной сферы у детей с интеллектуальными нарушениями имеют комплексный характер. Она характеризуется недоразвитостью речевой деятельности, что проявляется в недостаточности мотивации и интереса к вербальному обращению, серьезных дефектах программирования речевой активности, осуществления речевой программы и рефлексии, то есть осмысленного контроля за тем, что и как было произнесено, достигнута ли поставленная цель коммуникативного речевого акта, выражено ли в речи, все то, что необходимо было выразить.

Интеллектуальные нарушения, как правило, сопровождаются дефектами на всех уровнях речевой деятельности (смысловом, языковом, моторном). В наибольшей степени это касается наиболее организованных уровне, среди которых семантический и языковой, так как их реализация требует активной мыслительной деятельности.

В отличие от высших уровней, дефекты сенсомоторного уровня речи проявляются менее выражено, так как они не требуют такой мыслительной

активности. Опыт коррекционной работы с такими детьми показывает, что к достижению старшего школьного возраста нарушения данных уровней устраняются, как купируются и фонетические дефекты, тогда как смысловой и языковой уровни так и остаются недоразвитыми.

Дефекты вербальной сферы у детей с интеллектуальными нарушениями сильно дифференцируются по симптомам, закономерностям и степени тяжести, что говорит о непреложной важности учета этих различий и специфики каждого конкретного случая. Проявления и закономерности дефектов вербальной сферы объясняются не только общим недоразвитием соответствующих структур головного мозга, ведущих к комплексному дефекту речи, но и патологиями в развитии тех участков мозга, которые напрямую связаны с речевой функцией. Такая особенность дает в итоге еще более сложную картину при диагностике, терапии и коррекции речевых нарушений речевых у детей с интеллектуальными нарушениями.

Олигофрении делятся на следующие группы: олигофрения с недоразвитием речи; атипичная олигофрения, осложнённая речевым расстройством.

У детей с интеллектуальными нарушениями проявляются все речевые нарушения, как они могут проявляться и у детей без интеллектуальных дефектов (среди них такие, как дислалия, ринолалия, дисфония, дизартрия, алалия, дислексия, дисграфия, заикание, афазия и др.). Если же речевые нарушения имеют системный характер, то доминирует дефект смыслового уровня речи, что закономерно обусловлено нарушением мыслительных процессов. Все дефекты речи у умственно отсталых детей являются устойчивыми и требующими значительных усилий по их устранению.

## **ГЛАВА II ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

### **2.1 Организация, задачи и методы исследования**

Одним из важнейших направлений в изучении детей с умственной отсталостью является проблема развития речи. Речь занимает ключевое место в системе высших психических функций и является основным механизмом мышления, сознательной деятельности человека. Вне речи невозможно формирование личности. Поэтому так важна коррекционная работа над развитием речи у детей с интеллектуальными нарушениями.

Особенности речевого развития детей данной категории, обусловленные недоразвитием высших форм познавательной деятельности, изучались в психолого-педическом аспекте многими исследователями (В.Петрова, М.Певзнер, И.Карлин, М.Стразулла, К.Лонэ, С.Борель-Мезони, Шлезингер, М.Зиман и др.). Вопросы методологии диагностической работы достаточно широко освещались в литературе (Корсакова и др., 1997; Ахутина и др., 1996, 2007; Ахутина, 1998; Цветкова, 2001; Семенович, 2002, 2005; Микадзе, 2002). Все авторы вслед за А. Р. Лурия подчеркивают необходимость системного, или синдромного, подхода к диагностике, предполагающего выделение первично пострадавшего звена функциональной системы, его вторичных системных следствий и компенсаторных перестроек.

Задачей нашего исследования являлось изучение распространенности и особенностей нарушений речи у умственно отсталых младших школьников. Исследования проводились в сентябре 2021 учебного года, и им было охвачено 45 детей с умственной отсталостью, обучающихся в начальных классах коррекционного отделения МБОУ СОШ №30 г. Пензы. Все испытуемые были направлены в специальную школу медико-психолого-педагогической комиссией. В эксперименте приняли участие также ученики ,

занимающиеся на логопедическом пункте (38 человек) массовой школы, т.е. дети с первичными речевыми нарушениями (РН).

Изучение речи осуществлялось по диагностическим пособиям Т.А.Ткаченко «Альбом индивидуального обследования дошкольника» и О.Б.Иншаковой «Альбом для логопеда».

Обследование состояния звуковой стороны речи предусматривало изучение особенностей произношения звуков разных фонетических групп (свистящих, шипящих, сонорных и др.), а также способности различать фонемы, т.е. фонематического восприятия. Произношение звуков проверялось в различных речевых условиях: изолированно, в слогах, словах, фразах; оценивались также умение произносить слова разной слоговой сложности.

Исследование состояния фонематического восприятия проводилось с помощью таких приёмов, как:

- 1) воспроизведение серии слоговых сочетаний (па-ба, та-да-та);
- 2) слов-паронимов (шар-жар);
- 3) подбора картинок, изображающих предметы, в наименовании которых имелись оппозиционные или коррелирующие фонемы.

С целью выявления возможных причин нарушения произношения звуков изучались особенности строения артикуляционного аппарата (губ, языка, зубного ряда, твёрдого и мягкого нёба), его двигательных функций (объём и точность движения, возможность переключения, истощаемость и т.д.).

Уровень словарного запаса учащихся устанавливался с помощью таких приёмов:

- 1) наименование предметов, действий, качеств по специально подобранным картинкам;
- 2) подбор антонимов и синонимов;
- 3) составление предложений по опорным словам, с заданным словом.

Для выявления нарушений грамматического строя речи детям предлагали задания:

- 1) на постановку недостающих окончаний в словах;
- 2) пропущенного в предложении слова, предлога;
- 3) составление предложений по опорным словам, с заданным словом.

Кроме того, использовались приёмы, направленные на изучение функций словоизменения и словообразования. Составление рассказов по сюжетной картинке и по серии картинок давало материал для оценки состояния связной речи.

Кроме того, все испытуемые писали диагностические слуховые диктанты, раскрывающие нарушения письма, свойственные некоторым учащимся данной категории. Проводилось также обследование состояния звукового анализа слова. Тексты слуховых диктантов и речевой материал для обследования устной речи подбирались с учётом года обучения каждого ребёнка.

## **2.2 Результаты изучения нарушений речи умственно отсталых детей**

В результате обследования из общего числа детей с умственной отсталостью были выделены 38 учащихся, имеющих те или иные дефекты речи (84,4%). Состояние и особенности речи этих детей были подвергнуты дальнейшему углубленному изучению.

Нарушения произношения были обнаружены у 17 испытуемых, что составило 44,7%. В группе учащихся массовой школы, занимающихся на логопедических пунктах, нарушения произношения были обнаружены у 37 ребят, что составило 82,2% от общего состава этой группы.

Наиболее число детей с умственной отсталостью, имеющих различные дефекты звукопроизношения, обнаружено среди учащихся первого года обучения (55,8%), к концу обучения в начальных классах количество детей с дефектами произношения уменьшилось, однако их процент всё же оставался

достаточно высоким (20,5% среди учащихся четвертого года обучения), что указывало на стойкость имеющихся дефектов. Учащиеся изучаемых групп заметно различались по количеству нарушенных звуков.

На рисунке представлена диаграмма, характеризующая распределение количества искаженных звуков в зависимости от групп испытуемых и сроков обучения. Из приведенных данных следует, что средние показатели в группе детей с РН были заметно выше.

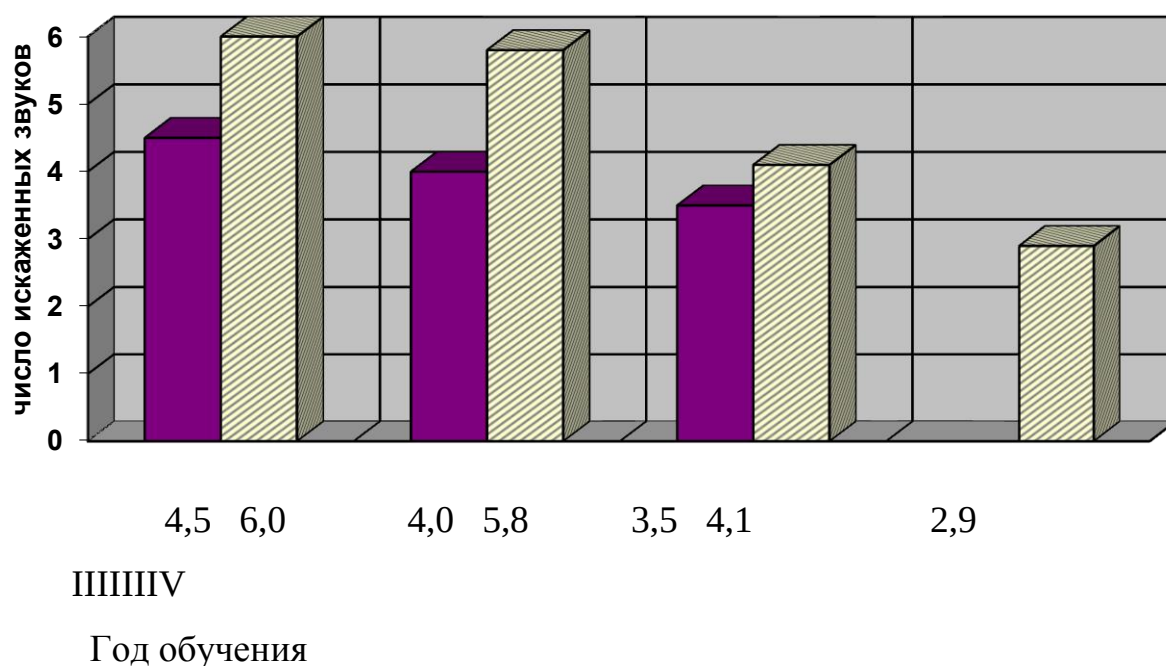


Рисунок 1 – Характеристика произношения у учащихся обследованных групп в зависимости от сроков обучения, %

По вертикали – число искаженных звуков, по горизонтали – года обучения; темные столбики – средние показатели по группе детей с умственной отсталостью, заштрихованные – по группе детей с РН.

Известно, что произношение звуков может быть нарушено в разной степени: от неправильного произнесения отдельных звуков до дефектного произношения многих звуков или нескольких фонетических групп. Анализируя полученные данные, мы обнаружили, что в группе детей с умственной отсталостью 23,5% детей (4 чел.) произносили неверно звуки

одной фонетической группы, 58,8% (10 чел.) – звуки двух групп, у 11,8% (2 чел.) было нарушено произношение трёх групп звуков, а у 5,9% (1 чел.) нарушенными оказались звуки четырёх фонетических групп.

В группе детей с РН 40% обследованных (18 человек) произносили неверно звуки одной фонетической группы, у остальных нарушенными оказались звуки двух и трёх фонетических групп – соответственно 31,1% (14 чел.) и 28,9% (13 чел.); нарушений звуков четырёх фонетических групп у них не обнаружено. В обеих группах испытуемых дефекты произношения касались свистящих с, с', з, з', ц, шипящих ш, ж, ч, щ и сонорных р, р', л, л' звуков. Преобладающим было дефектное произношение свистящих и сонорных звуков.

Основным нарушением в обеих группах было смешение звуков: 40,6% у детей с умственной отсталостью и 28,9% у детей с РН. Смешению подвергались звуки, имеющие сложную артикуляцию и требующие тонких акустических дифференцировок, наиболее часто наблюдались смешения свистящих и шипящих звуков: с-ш, з-ж, с-ч, с-щ, сонорных р и л.

Искаженное произношение звуков обнаружено у 28,1% детей с умственной отсталостью и 22,2% детей с РН. Большую часть искажений в обеих группах составило межзубное произнесение свистящих, а также искажение звука р (велярное, увулярное).

У 6,8% учащихся с умственной отсталостью и 2,2% детей с РН отмечалось стойкая замена одного звука другим во всех видах речевой деятельности (словах, фразах). Замене подвергались сонорные р-л, л-л', л-в и шипящие звуки ш-с, ж-з.

У испытуемых с умственной отсталостью (5,9%) наблюдалось также отсутствие отдельных звуков, в основном сонорного р. В группе детей с РН таких дефектов не выявлено. У 23,9% детей с умственной отсталостью обнаружено сочетание дефектов произношения, например смешение одних и искаженное произношение других звуков. В группе учащихся с РН такой дефект составил 13,3% случаев.

Важное значение для выявления возможных причин нарушения звуковой стороны речи имеет исследование особенностей строения и моторики речевого аппарата. Полученные при обследовании данные указывают на наличие у 15 (40,5%) испытуемых с умственной отсталостью различных отклонений в строении органов артикуляции. Из них у 8 учащихся дефекты строения артикуляционного аппарата выражались в аномалиях прикуса: прогнатия, прогения, открытый передний прикус. У остальных детей выявлены укороченные подъязычной связки, толстый, массивный язык, высокое, узкое нёбо, дефекты строения зубного ряда.

Наши наблюдения соотносятся с данными М.А.Савченко и Р.А.Юровой [25], отмечавших большую распространенность у детей с умственной отсталостью аномалий строения речевого аппарата.

В группе детей РН дефекты строения артикуляционного аппарата были обнаружены у 3 испытуемых (6,7%) в виде прогнатии, укорочения подъязычной связки, прогении.

Для большого числа детей с умственной отсталостью (17 человек – 44,7%) была характерна недостаточность речевой моторики, что проявлялось в напряжении мышц языка, трудностях удержания позы языка («трубочка», «чашечка») и переключения органов артикуляции с одного положения на другое, в длительных поисках нужного положения. Движения языка были при этом неловкими, неточными. При выполнении заданий типа «сделать язычок чашечкой – жалом – лопаточкой»: нарушалось плавность переключения и последовательность движений, сами движения выполнялись неорганизованно, хаотично, с несколькими попытками. Большинство испытуемых смогли выполнить предложенные задания только по подражанию после нескольких попыток; некоторые дети действовали более уверенно, но очень медленно.

Недостаточность речевой моторики отмечалась и у детей с РН, однако таких было немного – 6 человек (15,9%). Предложенные задания выполнялись более уверенно и точно.

Изучение состояния фонематического восприятия выявило у большинства испытуемых обеих групп у 26 детей (68,4%) с умственной отсталостью и 20 детей (52,6%) с РН наряду с дефектами произношения звуков трудности их дифференциации, причем в последнем случае диапазон звуков был более широким, чем при нарушениях произношения. Так, если отмечалось смешение свистящих и шипящих, свистящих и аффрикатов, сонорных р и л, то трудности слуховой дифференциации также касались звуков указанных групп и, кроме того, твёрдых и мягких, звонких и глухих согласных.

Различия между категориями детей выявились при выполнении и других экспериментальных заданий: дети с умственной отсталостью правильно воспроизвели 57,8% сочетаний из двух слогов (са - за) и 28,9% сочетаний из трёх слогов (ша – жа – ша). Результаты испытуемых с РН оказались выше соответственно 64,4% и 35,5%. Аналогичная картина наблюдалась при воспроизведении слов-паронимов и отборе картинок с заданным звуком: испытуемые с умственной отсталостью повторили 49,1% слов, отобрали 39,9% картинок; в группе с РН эти результаты составили соответственно 53,3% и 42,2%.

Анализ ответов показывает, что у детей с умственной отсталостью затруднения в дифференциации фонем проявляются при усложнении речевого материала.

Необходимо отметить, что наряду с отклонениями в дифференциации фонем испытуемые с умственной отсталостью испытывали затруднения в удержании последовательности и количества слогов при воспроизведении слогового ряда, а также предложений из 4-5 слов. Изменение характера предъявления экспериментального материала дополнительное предъявление, замедление его темпа не улучшало качество воспроизведения. Дети повторяли вместо трёх два слога (да – та – да ----- да - та) или изменяли их порядок (да – да – та). При воспроизведении предложений либо пропускали отдельные слова, либо вообще затруднялись их повторить (Слышится шелест

сухого камыша. - «Шлышится шелест ... камыша.» - «Слысытся... камыш...сухой... камыш.»). Ошибки такого типа у детей с умственной отсталостью были частыми и устойчивыми.

На неполноценность процессов рядообразования у детей с умственной отсталостью, которая проявилась в неверном воспроизведении и дифференцировке ритмов, недостаточной автоматизации речевых рядов, указывала Р.И.Лалаева [16].

Наше исследование выявило у детей изучаемой группы низкий уровень владения анализом звукового состава слова. Так учащиеся с умственной отсталостью, имеющие дефекты речи (первый год обучения), правильно выделяли согласный звук в начальном положении в слове в 35,2% случаев, в конце слова – в 60,9%. Учитывая, что звуковой анализ слова как умственное действие по выделению звуков страдает у всех детей данной категории, мы для сравнения проанализировали ответы детей с умственной отсталостью, не имеющих дефектов речи. Их результаты были выше: соответственно 64,3% и 70,3%. Аналогичная картина наблюдалась и у учащихся с большим сроком обучения: так на втором и третьем годах обучения дети с умственной отсталостью продолжали затрудняться в установлении количества и последовательности звуков в словах, определении позиционных соотношений в слове. Неполноценность фонематического восприятия затрудняла процесс овладения анализом звукового состава слова: при выделении звуков из состава слова у детей наблюдались ошибки, обусловленные смещением звуков. Выполнение указанных заданий обнаруживает различия между детьми с умственной отсталостью, имеющими дефекты речи, и учащимися массовой школы с РН. Так, испытуемые второй группы правильно выделили согласный звук в начале слова в 78,9 случаев, в конце – в 80,1%; различия сохранялись и на последующих годах обучения.

У 15 (39,4%) испытуемых с умственной отсталостью обнаружены нарушения лексико-грамматического строя речи. Среди них: 5 учащихся первого года обучения, 3 – второго, 3 – третьего и 4 – четвертого. Эти

испытуемые допускали частые и устойчивые ошибки при выполнении всех экспериментальных заданий на исследование состояния лексики и грамматического строя, что позволяет говорить о нарушении указанных компонентов речевой системы.

В группе детей с РН такие нарушения были выявлены у 26,7%.

Словарный запас испытуемых с умственной отсталостью отличался бедностью, неточностью. Анализ результатов работы испытуемых в задании на называние изображенных на картинках предметов обнаруживает, что лишь половина из них смогли правильно назвать от 71 до 80% предъявленных картинок (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Распределение испытуемых в зависимости от количества правильных ответов при назывании картинок, %

| Испытуемые                                          | Число правильно названных картинок |         |         |         |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------|---------|---------|---------|
|                                                     | 61 - 70                            | 71 - 80 | 81 - 90 | 91 -100 |
| Дети с умственной отсталостью, имеющие дефекты речи | 11,7                               | 50,0    | 38,3    | —       |
| Учащиеся массовой школы с РН                        | 2,0                                | 28,9    | 55,3    | 13,8    |

Дети не знали многих слов не только абстрактного значения, но и часто встречающихся в их речевой практике, недостаточно дифференцировали лексические единицы по их семантическим признакам. Например, раму называли окном, конверт — письмом, вместо глагола клевать, употребляли глагол есть, вместо называния отдельного предмета (платье) говорили обобщающее слово одежда или вместо целого предмета (платье) называли

его часть (воротник). Довольно распространёнными, особенно среди учащихся первого и второго годов обучения были случаи замены слов – наименований описанием ситуации или действия, с которыми связан обозначаемый объект. Например, вместо конура говорили: «это домик такой...собакин», «тут собака спит»; вместо дворник – «дяденька... ну который ... всё метёт», «улицы убирает»; вместо почтальон – «газеты приносит». Недостаточно дифференцируя слова по значению, не улавливая разницы в их значениях, испытуемые вместо вышивает говорили шьёт, вместо поливает, выливает – льёт.

В основном употреблялись такие грамматические категории, как существительные и глаголы. Из прилагательных использовались главным образом качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки. Но и здесь проявились свойственные детям с умственной отсталости особенности, на которые указывала Н.В.Тарасенко: они затруднялись правильно определить цвет предмета, его форму.

Исследование показало, что дети с умственной отсталостью владеют антонимическими и синонимическими средствами языка, причем они легче подбирают антонимы, чем синонимы: слова-антонимы были правильно названы в 71,7% случаев по отношению к общему числу ответов, а синонимы в – 63,3%. У учащихся массовой школы с РН эти показатели составили соответственно – 83,8% и 79,1%.

Анализ ошибочных ответов показал, что испытуемые легче подбирали антонимы к наиболее знакомым и часто употребляемым словам: большой – маленький, холодный – горячий, тёплый. При затруднениях либо называлось неправильное слово (пришивать – зашивать), либо повторялось предъявленное с частицей не (сильный – несильный), либо дети не могли найти подходящее слово (зной – слово не подобрано).

В работе по подбору синонимов часто обнаруживалось непонимание задания: вместо синонимов назывались слова с противоположным значением (радостный - печальный) или родственные слова с частицей не (сторожить -

не сторожить). Отмечались случаи употребления в качестве синонимов – слов, относящихся к иной, чем слово-стимул, грамматической категории (горе-печальный).

Ограниченность лексических средств проявилась и при составлении предложений по опорным словам, и с заданным словом. В основном преобладали простые предложения из трёх-четырёх слов: они составили 47,9% предложений по опорным словам и 46,4% предложений по заданному слову. У детей с РН при выполнении первого из указанных заданий также преобладали предложения из 4 слов. При выполнении второго задания кроме предложений из 4 слов (58,4%) отмечались и предложения из пяти слов (32,9%). Большинство детей при конструировании предложений использовали данные опорные слова (предлагались три слова), почти не добавляя к ним других. Например: дети, зима, кататься «Зимой дети катаются».; речка, лёд, зима «Речка в леде зимой».

При составлении предложений с заданным словом ярко проявилось своеобразие представлений детей с умственной отсталостью об окружающем мире, бедность их жизненного опыта. Придуманные ими предложения отличалась краткостью, стереотипностью, среди них много сходных, трафаретных. Круг использованных слов оказался крайне ограниченным, в фразах преобладали существительные, глаголы, местоимения (бабушке Я поеду к бабушке. «Я был у бабушки.», «Мы поедem к бабушке».).

Уровень овладения предложением служит показателем сформированности грамматического строя речи. Известно, что для всех детей с умственной отсталостью конструирование предложений из наборов слов, по сюжетной картинке представляет трудность (М.С.Певзнер, К.С.Лебединская). Результаты нашего исследования совпадают с этими выводами.

У 15 испытуемых ошибки в грамматическом оформлении речи были наиболее многочисленными и устойчивыми и наблюдались при выполнении всех экспериментальных заданий; из них четверо (26,7%) не справились с

составлением предложений по опорным словам, трое (20%) с составлением предложений с заданным словом. Для сопоставления в таблице 2 представлены данные о выполнении указанных заданий детьми изучаемых групп.

Таблица 2 – Распределение испытуемых в зависимости от успешности выполнения заданий, %

| Испытуемые                                          | По опорным словам |         |              | С заданным словом |         |              |
|-----------------------------------------------------|-------------------|---------|--------------|-------------------|---------|--------------|
|                                                     | Верно             | Неверно | Не выполнено | Верно             | Неверно | Не выполнено |
| Дети с умственной отсталостью, имеющие дефекты речи | 30,3              | 48,4    | 21,2         | 37,8              | 39,3    | 22,7         |
| Учащиеся массовой школы с РН                        | 45,8              | 41,6    | 12,5         | 53,3              | 35,8    | 10,8         |

Наиболее распространённой синтаксической ошибкой, среди допущенных детьми с умственной отсталостью, имеющими дефекты речи, при выполнении указанных заданий было нарушение порядка слов: неправильная постановка сказуемого, чаще всего в конце предложения (девочка, книга, шкаф, «Девочка книгу убрала»). Составляя предложения с заданным словом, испытуемые как бы присоединяли к нему отдельные слова, при этом предложение сначала воспроизводилось по частям, а затем уже полностью (огороде «огороде ... огород ...огурцы ... На огороде огурцы ... растут»). Наблюдались пропуски отдельных слов из предложенного

набора, что приводило к изменению смысла высказывания (девочка, книга, шкаф, «В шкафе книги лежат»). Были попытки расчленить одно предложение на два (мальчик, река, удочка «Мальчик на реке был. Удочка у мальчика»). У испытуемых первого и второго годов обучения отмечались случаи повторения слов набора вместо связного высказывания либо попытка изменения одного из предложенных слов (дети, зима, кататься, « Дети, зима, катались»).

Такие ошибки, по мнению многих авторов (В.Г.Петрова, М.Ф.Феофанов, М.Ф.Гнездилов, А.П.Федченко, Е.Ф.Соботович, Р.И.Ломаева) свидетельствуют о недостаточной сформированности и устойчивости представлений и знаний о структуре простого предложения. Нарушение порядка слов в предложениях, пропуск отдельных его членов указывают на глубинные нарушения, связанные с неполноценностью грамматического программирования.

Одним из проявлений несформированности грамматического строя языка были ошибки, допущенные испытуемыми с умственной отсталостью в употреблении предлогов. Правильно предлог был подобран в 45% предложений. Испытуемые не пользовались сложными предлогами, но и при употреблении простых допускали их замены либо пропуски. Например: Лодка плыла на озеру. Птенец выпал в гнёзда. У учащихся с РН эти показатели составили 79,9%.

У испытуемых обеих групп наблюдались ошибки в предложно-падежном управлении («У белке пушистый хвост».); в согласовании существительного с глаголом («В ящике лежала письма») и с прилагательным («Было жаркая лето») (см. табл.3).

Таблица 3 – наиболее характерные ошибки, допущенные при постановке в предложениях пропущенных предлогов, слов и окончаний слов, %

| Испытуемые                                          | Неверное использование предлогов (пропуски, замена) | Ошибки в предложно-падежном управлении | Нарушение согласования существительного |                  |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------|------------------|
|                                                     |                                                     |                                        | с глаголом                              | с прилагательным |
| Дети с умственной отсталостью, имеющие дефекты речи | 57,1                                                | 44,6                                   | 49,2                                    | 50,2             |
| Учащиеся массовой школы с РН                        | 20,1                                                | 17,9                                   | 15,2                                    | 9,9              |

Ограниченность лексики, несформированность грамматического строя проявились и в выполнении заданий на словообразование и словоизменение. Дети затрудняются в образовании новых слов с помощью суффиксов, приставок, окончаний: медвежья берлога «медведевая, медвединная берлога»; варенье из вишни «вишенное варенье»; «ухо – ухи». Несформированность устной речи обусловила у 29 испытуемых с умственной отсталостью нарушения письма. При анализе письменных работ обнаруживались ошибки на замены букв, соответствующих смешиваемым звукам, - 26,8% от общего числа ошибок, допущенных при написании слуховых диктантов. У детей, занимающихся на логопедическом пункте, процент таких ошибок был ниже – 17%.

В письменных работах детей интересующей нас категории выявилось также значительное число ошибок, связанных с искажением звуковой структуры слова, – пропуски букв, их перестановка, добавления, что

обусловлено неполноценностью фонематического восприятия и несформированностью звукового анализа как умственного действия по выделению звуков из слова. У всех детей отмечены синтаксические ошибки – неумение выделить слово, предложение из текста. В ряде письменных работ зафиксированы ошибки в употреблении падежных окончаний, пропуски слов, предлогов, нарушения согласования слов в роде, падеже, вызванные неполноценностью лексико-грамматического строя речи.

Обращает на себя внимание большое число ошибок, допускаемых при списывании, что вполне объяснимо, если учесть такие особенности познавательной, учебной деятельности детей с умственной отсталостью, как импульсивность, отсутствие целенаправленности, неумение пользоваться образцом, руководствоваться инструкцией.

Сопоставление результатов обследования устной и письменной речи (различных её компонентов) позволило выделить в группе детей с умственной отсталостью, имеющих дефекты речи, три подгруппы.

В первую вошли 5 испытуемых (13,5%), имеющих изолированный фонетический дефект, проявляющийся в неправильном произношении (искажение, отсутствие, замена одной группы звуков). Дефекты произношения у этих детей были обусловлены недостатками строения артикуляционного аппарата (аномалии прикуса, укорочение подъязычной связки) и неполноценностью речевой моторики.

Вторую группу составили 18 испытуемых (47,1%), у которых наряду с дефектами произношения отмечались трудности в дифференциации звуков, что осложнило для них овладение звуковым анализом слов. У этих детей, как правило, фиксировались дефекты произношения 2-3 фонетических групп и выражались они, прежде всего в смешениях звуков, сходных по акустико-артикуляторным признакам: свистящих и шипящих, сонорных **р** и **л**, твёрдых и мягких, звонких и глухих согласных. Недостаточность фонематических процессов и обусловленный этим низкий уровень владения анализом звукового состава слова приводили к нарушениям письма. В письменных

работах детей данной подгруппы допускались замены согласных, многочисленные ошибки, предопределённые искажением звукового состава слова, отмечалось неумение выделять и оформлять предложения.

В третью подгруппу мы включили 15 испытуемых (39,4%). Помимо нарушений звуковой стороны речи у этих детей обнаружились отклонения в лексико-грамматическом развитии. Их словарный запас весьма ограничен, недифференцирован. Устная речь состояла из простых предложений с аграмматизмы. Для письменной речи помимо ошибок на специфические замены, нарушения звуковой структуры слова были характерны слитные написания слов, смысловые замены одного слова другим, аграмматизмы и многочисленные синтаксические ошибки (неумение выделять предложение из текста и другие).

Необходимо подчеркнуть, что на качестве выполнения многих заданий сказались свойственные детям с умственной отсталостью особенности деятельности и личности. Для испытуемых первого и второго годов обучения было характерно неосознание имеющихся у них дефектов речи. В процессе работы их отличала низкая познавательная и речевая активность, у многих отсутствовало стремление улучшить результаты выполнения заданий, дети были равнодушны, стремились поскорее освободиться.

При ответах одних отличала импульсивность, другие, наоборот, действовали крайне неуверенно, медленно. Однако были и такие дети, которые проявляли заинтересованность в результатах обследования, стремились их улучшить.

Таким образом, проведенное исследование обнаружило значительную распространенность дефектов как устной, так и письменной речи у младших школьников с умственной отсталостью. Выявление нарушения были достаточно разнообразны: у некоторых испытуемых отмечался изолированный фонетический дефект; у половины учащихся страдала вся звуковая сторона речи (звукопроизношения, фонематические процессы), что обуславливало нарушения письма; у некоторых детей дефект охватывал все

стороны речевой системы (звуковую, смысловую) и в разной степени нарушенными оказались все её структурные компоненты.

Нарушения речи у детей с умственной отсталостью проявляется на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности и обусловлены особенностями их психофизического развития. Следовательно, специфика логопедической работы с умственно отсталыми детьми должна не только определяться особенностями нарушений речи, но и быть тесно связана с развитием познавательных процессов, коррекций недостатков психомоторного развития и носить комплексный характер.

# **ГЛАВА III ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

## **3.1 Организация логопедической работы в специальной (коррекционной) школе**

Проведенное нами исследование показало, что у детей с умственной отсталостью имеются не только нарушения звукопроизношения, но в большинстве случаев несформированность многих языковых компонентов.

Интеллектуальные нарушения препятствуют нормальному речевому развитию школьников, что затрудняет их социальную адаптацию и делает востребованным коррекционно-логопедическую работу с ними. Эффективность такой работы напрямую зависит от используемых в ней подходов, их новизны и научной обоснованности. Опора на открытия, сделанные в области нейрологии и нейрофизиологии, позволяют учитывать особенности работы головного мозга при организации обучения и воспитания, делая педагогические воздействия более эффективными.

Анализ теоретической литературы и проведенный констатирующий эксперимент свидетельствуют о необходимости организованных, целенаправленных воздействий. Именно для этого нами была разработана методика коррекционной логопедической работы, основанной на нейропсихологическом подходе.

Экспериментальной базой для проведения обучающего эксперимента служила МБОУ СОШ №30 коррекционное отделение. Экспериментальная работа проводилась нами в течение 2021-2022 учебного года. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 20 детей с умственной отсталостью, обучающихся в начальных классах. Для сравнительного анализа была сформирована контрольная группа (КГ), в которую вошли 10

детей того же возраста, которые не были охвачены экспериментальным обучением.

Логопедическая работа основывалась на нейропсихологическом подходе, учитывая данные обследования детей, в процессе которого выявлялись уровни сформированности импрессивной и экспрессивной речи, а так же состояния ВПФ.

Динамическую организацию действий мы изучали посредством специальных проб на повторение очередности движений по демонстрации (один из примеров «показать ладонь, сжать кисть в кулак, поставить кисть ребром ладони»), на сложные формы согласования движений (расположить кисти обеих рук ладонями вниз, попеременно сжимать в кулак то кисть левой руки, то правой, медленно переходя от одного движения к другому). Помимо этого, нами применялась графическая проба «Забор».

Для изучения способности к воспроизведению определенных движений органами артикуляции (губами, языком и т.д.) мы использовали артикуляционные упражнения, которые сначала демонстрировал логопед, а затем обучающемуся давалось задание их повторить.

Для изучения аудиального восприятия нами применялись разнообразные формы звуков, шумов и голосов. Здесь использовали звуки природы, индустриальные шумы, голоса различной тональности и т.д. При этом, нами исследовалось то, как ребенок с интеллектуальными нарушениями воспринимает и сам воспроизводит определенные сочетания звуков и ритмы, как он подбирает изображения к тем или иным звукам.

Визуальную память мы изучали посредством следующих заданий – запоминания предъявляемых невербальных стимулов, запоминание предъявляемых речевых стимулов, повторение звуков после интерференции, проба «шесть фигур» и проба «шесть букв».

Слухоречевую память мы изучали посредством: «Десятисловки Лурия», повтора автоматизированных рядов и рассказа, фиксации в памяти и воспроизведения двух групп по три слова.

Сферу произвольного внимания мы изучали посредством таблиц Шульте, способность к концентрации внимания мы диагностировали по результатам корректурной пробы.

Логические операции изучались с помощью группы проб и заданий:

- проба «четвертый лишний» (предметная и речевая);
- простые и сложные аналогии (предметные и речевые);
- сопоставление понятий;
- выделение существенных свойств;
- осознание инверсионных речевых конструкций.

При изучении способностей к письму обучающимся предлагалось выполнять задания поочередно и правой, и левой рукой. Им необходимо было писать буквы русского алфавита и слоги, далее писались различные лексемы. Написание шло под диктовку.

Чтобы исследовать уровень сформированности навыков чтения использовались задания по прочтению простых и наложенных букв, слогов, высоко- и малочастотных слов, слов и числе, написанных с ошибками, также испытуемые читали рассказ.

Подобная системная диагностика обучающихся с интеллектуальными нарушениями позволила оптимально спроектировать и организовать организацию нейрокоррекционных занятий с учётом уровня развития и специфики речевого аппарата, возрастных особенностей и уровня умственного развития и функционирования сферы высшей нервной деятельности.

Помимо системного мы опирались и на дифференцированный подход, который также лежит в основе работы с детьми, имеющими интеллектуальные дефекты. Такое разделение основывалось на Дифференцированная организация логопедической работы определялась

структурой речевого нарушения на каждом из уровней сформированности речи.

Так у обучающихся, испытывающих затруднения с четким произношением отдельных звуков, логопедическая помощь была нацелена на исправление дефектов звукопроизношения, обучающихся, у которых были выявлены фонетико-фонематические дефекты единственной или множественных форм коррекции подвергалась соответственно фонетико-фонематическая сторона речи. В группе обучающихся, у которых было диагностировано общеречевое отставание, логопедическая работа была направлена на коррекцию всех сторон речевой деятельности. Принимая во внимание особенности логопедической работы по развитию вербальной моторики у обучающихся, имеющих серьезные нарушения функционирования интеллектуальной сферы, корреляции слов и образов по формированию лексического запаса словаря и формированию грамматических конструкций, мы организовывали занятия на первом этапе с каждым испытуемым отдельно, а только затем – в малых группах. При этом, уровень сформированности речи каждого испытуемого влиял на содержание занятия.

Исходя из ориентиров деятельности персонала специальной школы и учебно-методической документации в нашей работе были следующие блоки:

- 1) формирование и обогащение лексического запаса и развитие корреляции образа и слова (номинативной функции слова);
- 2) формирование умения вести повествование;
- 3) тренировка внимания, формирование и развитие пространственной перцепции и представлений, развитие мнемических процессов;
- 4) тренировка и совершенствование мелкой моторики рук и вербальной моторики;
- 5) развитие реципрокного взаимодействия;
- 6) занятия дыхательной и глазодвигательной гимнастикой;
- 7) массаж пальцев рук и ушных раковин;

8) пропедевтический курс грамоты;

9) упражнения на релаксацию и визуализацию.

Особенную роль играло решение поставленных целей в ходе осуществления музыкально-ритмических занятий (именно они способствуют совершенствованию моторики, развитию координации движений и ориентировки в пространстве, а также ритмико-интонационного аспекта речи). В общем, комплекс, включающий целостную совокупность занятий, был направлен на развитие вербальной активности и деятельности, речевой моторики, реакций ориентирования в пространстве, освоение путей и средств когнитивной активности.

Нами был разработан план занятий на 2021-2022 учебный год, состоящий из следующих базовых блоков.

1. Развитие базовых предпосылок когнитивной деятельности:

а) развитие у обучающегося осевых (соматических, органных, оптико-пространственных) вертикальных и горизонтальных сенсомоторных взаимодействий;

б) стабилизация и активация энергетического потенциала организма;

в) приведение в норму состояния психических процессов;

г) развитие интереса ребенка к общению;

д) расширение возможностей установления контактов в повседневном общении.

2. Развитие и коррекцию познавательных функций и входящих в неё компонентов:

а) развитие сенсомоторных интеллектуальных реакций (визуально-двигательная координация «глаз – рука», артикуляционно-слуховая и др.);

б) развитие концентрации, устойчивости, распределения, переключения, объема внимания;

в) создание условий для нормализации пространственной перцепции;

г) развитие мнемической сферы.

3. Развитие и коррекция реципрокных взаимодействий

- а) повышение уровня мелкой моторики;
- б) кинезиологические занятия;
- в) зеркальные рисунки;
- г) применение межполушарных досок.

#### 4. Формирование универсальных вербальных умений:

- а) совершенствование аудиальной памяти обучающихся, освоение детьми навыков слушания речевых обращений, освоение различения звуков, идентификации источника звукопроизношения;
- б) тренировка комфортного для речи дыхания;
- в) отработка плавности речи с расстановкой пауз после каждого предложения;
- г) освоение адекватного интонирования, ударения, голосовых модуляций и речевой экспрессивности.

#### 5. Совершенствование звукопроизношения:

- а) тренировка артикуляционных органов для формирования готовности к произношению звуков;
- б) отработка звукопроизношения;
- в) формирование умений различения звуков;
- г) развитие способности к фонематическому анализу и синтезу.

#### 6. Развитие импрессивного аспекта речи:

Формирование способности концентрировать внимание на словах окружающих (обучающиеся учатся понимать вербальные генерализации, результаты абстрагирования, совершаемые действия, наличные свойства объектов).

#### 7. Совершенствование лексического аспекта речи:

- а) освоение базовых представлений о зиме, весне, лете и осени, их наименованиях и существенных признаках;
- б) формирование представлений о домашних животных, освоение наименований частей их тела;
- в) освоение базовых знаний о флоре;

г) фиксация представлений о тех предметах, которые располагаются в помещениях, где проходят занятия;

д) усвоение представлений об используемых повседневных игровых средствах (из чего сделаны, какие качественные признаки, какого цвета, формы и размера);

е) формирование синтезирующей функции слова;

з) освоение элементарных обществоведческих представлений: чем живет страна, какие есть государственные праздники.

8. Освоение связной речи:

а) развитие диалогических умений: слушать и слышать, адекватно реагировать на вопросы, формулировать ответы и собственные вопросы и обращения;

б) формирование способности к озвучиванию отчета о сделанном здании, решенной задаче, осуществленном поручении и т.д.;

в) освоение простейших форм описательной речи, способности интегрировать отдельные реплики в целостные рассказы по изображению или по группе изображений;

г) освоение навыков составления текста, определенные объекты и совершаемые с ними операции;

д) формирование навыков пересказа прочитанного сообщения или рассказа, интонационной дифференциации фрагментов любого текста.

9. Развитие грамматического аспекта речи:

а) формирование способности к концентрации внимания на трансформации грамматических форм через сопоставление имен существительных в единственном и множественном числе;

б) научение словообразованию и трансформациям слов.

### **3. 2 Содержание логопедической работы с умственно отсталыми школьниками**

Анализ результатов коррекционно-логопедической работы с детьми школьного возраста, имеющими отклонения в развитии интеллектуальной сферы, не раз демонстрировал, что ее результаты достигаются постепенно, а не сразу, поскольку таким детям свойственны комплексные дефекты ментальной деятельности, сопровождающиеся локальными разноректорными нарушениями. Из этого следует, что в работе с такими детьми необходима опора на комплексный подход к коррекционной работе логопеда и специального педагога, а также психолога, когда используется целостная совокупность методов развития познавательной сферы и моторики с применением их синергетического эффекта.

Методика психомоторной коррекции, разработанная и апробированная такими специалистами, как А. Л. Сиротюк, Н. Я. и М.М. Семаго, опирается на закономерность, согласно которой влияние, оказываемое на сенсомоторную сферу психики при учете универсальных тенденций онтогенеза ведет к оптимизации развития всех высших психических функций [27].

Поскольку сенсомоторика уровень служит фундаментом последующего формирования и развития высшей нервной деятельности, вполне обоснованным представляется начать коррекционную работу именно с двигательных методов, с помощью которых формируется потенциальная основа для всей последующей деятельности и осуществляется оживляющее, реабилитирующее и реструктурирующее взаимодействие двигательной и сенсорной сфер психики. Формирование и фиксация в виде навыков тех или иных телесных движений активизирует и стимулирует работу таких функций психики человека, как эмоции, перцепция, мнемическая сфера, волевая сфера. Таким образом, формируется психофизиологическая основа для

полного задействования данных процессов в освоении навыков учебной деятельности – чтения, письма и счета.

Дальнейшее использование способов коррекции познавательной сферы необходимо осуществлять с обязательной ориентацией на динамику и успешность текущей работы на каждом ее этапе.

Во время нашей работы по психомоторной коррекции нами использовалось учебное пособие данных авторов [27]

Сама данная методика психомоторной является целостной системой, состоящей из трех уровней, соответствующих стадиям формирования и развития хронотопических сторон психической активности индивида, включая его телесность.

К этим уровням относятся:

- 1) «Активизация, экономия энергии и равновесие между покоем и возбуждением психических процессов»;
- 2) «Функциональное обеспечение чувственно-двигательного взаимодействия с окружающей средой»;
- 3) «Волевая регуляция и семантическая функция психомоторных процессов».

При использовании методов психомоторной коррекции важно постепенно задействовать в работе упражнения каждого из указанных уровней. Однако, объем и продолжительность использования разных путей и способов работы будут определяться начальным психолого-педагогическим и логопедическим состоянием обучающегося. Чем более явно выражены нарушения на исходном этапе работы, тем большие усилия необходимо направить на проработку первого уровня и только потом переходить к следующему.

Первый уровень выступает основополагающим для реализации моторных актов более высоких уровней. Благодаря ему осуществляется регуляция энергоинформационного фона, который способствует переходу психических функций из потенциального состояния в

актуальное;обеспечивает нахождение мышечной системы на нужном уровне тонуса.Все это обеспечиваетэластичную адаптацию мышечной системы в плане ее возбудимости в контексте функционированиявсего организма человека как системы. Психофизиологическая основа данных процессов представляет собой пластичное и подвижное состояниеспособности нервной и мышечной систем к селекторному усвоению эффекторного процесса и его осуществлению. Это позволяет использовать наиболее энерго и информационно эффективные моторные алгоритмы, что ведет к высокой организованности адаптивных движений всего тела в целом.

Цели работы на первом уровне связаны с исправлением следующих имеющихся дефектов:

- эмоциональной и активационной подвижности; быстрой утомляемости; наличии значительного числа органических нарушений ритмов, которые отчетливо проявляются в дыхании;

- разнообразных нарушениях мышечного тонуса (гипо- и гипертонус), непроизвольного дрожания конечностей; общегонарушения пластичности, дефицита ловкости и нехватки дифференциацииисогласования положения и движений тела в пространстве; скудости экспрессивной моторики;

- ограниченностичувственно-двигательных автоматизмов и излишка не поддающихся контролю движений при совершении произвольных актов из-за недостаточности действияактиваторных и блокирующих и тормозных механизмов, малой инициативности изакрепленноститвердых и неподатливых телесных установок.

Фундаментальной проблемой, решаемой на данном этапе, являетсяподдержаниеоптимальности общего активационного состояния, такого, чтобы нормально могли реализовываться и проходить все присущие нормальному уровню развития ребенка психические процессы. Иными словами, важно увеличивать уровень энергетического потенциала ребенка.

Упражнения, используемые в коррекционной работена первом уровне.

1. Дыхательная гимнастика

Тренировка дыхания способствует выработке привычки дышать плавно, делая полные вдохи и выдохи и доведению такого способа дыхания до бессознательного автоматизма. Если правильно дышать, то это будет помогать в расслаблении и сосредоточении внимания; при регулярных занятиях постепенно растет объем легких, что можно выявить с помощью спирометрии, происходит улучшение кислородного обмена в организме и кровообращения. Это, в свою очередь, способствует тому, что расширение сокращения диафрагмы обеспечивают положительное воздействие на внутренние органы, что ведет к улучшению состояния здоровья и тонуса организма.

Именно этим обусловлена важность освоения ребенком четырехфазных дыхательных упражнений (от трех до пяти повторов), которые включают одинаковые по продолжительности «вдох – задержку дыхания - выдох – задержку дыхания». На первом этапе каждая фаза длится от двух до трех секунд, затем плавно повышается в общей сложности еще на четыре-пять секунд.

В начале освоения ребенком подобных дыхательных практик целесообразно, чтобы проводящий занятие держал руку на руке ребенка, которую он держит на своем животе, что делает обучение более такому дыханию более легким; проводящий занятие озвучивает необходимые временные промежутки. Впоследствии ребенок начинает выполнять упражнение без содействий взрослого.

Грамотно осуществляемое дыхание характеризуется следующими чертами: отсутствие спешки, глубина и задействование диафрагмы, а также наличие в нем четырех фаз.

1. Совершение вдоха:

- расслабив мышцы живота, начать вдыхать, затем опустить диафрагму вниз, одновременно с этим выставляя живот вперед;
- наполнить воздухом средний отдел легких, максимально увеличивая грудную клетку через задействование межреберных мышц;

– затем, насколько возможно, переместить вверх грудину и ключицы, заполнить воздухом верхнюю часть легких.

2. Делаем паузу.

3. Совершение выдоха:

– переместить диафрагму вверх и вогнуть живот;  
– сместить ребра вниз посредством межреберных мышц;  
– сместить вниз грудину и ключицы, выдыхая воздух из верхней части легких.

4. Делаем паузу.

Тренировать дыхательную гимнастику целесообразно, начиная с фазы выдоха, после которой, сделав закономерную для осуществления дыхания паузу и при возникновении естественного позыва сделать вдох, осуществить его через рот или нос таким образом, чтобы при этом не создавалось никакой напряженности, чтобы вдох был легким и непринужденным. Необходимо постоянно контролировать процесс дыхания: чтобы диафрагма опускалась и поднималась, а плечи при этом были неподвижными, хотя если совершается глубокий вдох, то верхний отдел грудной клетки не может оставаться в покое. На этапе научения такому дыханию ребенку предлагается поместить руку на живот, чтобы непосредственно чувствовать поочередное перемещение диафрагмы вверх при совершении вдоха и вниз при совершении выдоха.

Эффективность дыхательной гимнастики повышается при задействовании воображения, когда ребенку предлагается представить теплый шар, который расположен в области диафрагмы, на которой находится рука, и что этот шар надувается и сдувается при осуществлении вдохов и выдохов. Цвет у шара может быть «теплый» – желтый или оранжевый. Целесообразно также, чтобы ребенок на выдохе пропевал определенные звуки («А», «О», «У» и др.) и звуковые сочетания.

Далее в дыхательной гимнастике идут упражнения, в которых интегрируются дыхание и моторика.

2. К ним относятся стимулирующие упражнения, которые ведут к увеличению повышающие энергетического потенциала.

Среди них прежде всего разнообразные хлопки в ладоши, постукивания ладонями, сжатыми в кулаки. Также к ним относятся самомассаж головы, ушных раковин, стоп, кистей и пальцев на ногах и руках. На данном этапе активно совершенствуется мелкая моторика.

Такие занятия позволяют оказывать комплексное воздействие на развитие ребенка с интеллектуальными нарушениями, так как с одной стороны, способствуют росту его энергетики, а с другой стороны, позволяют сформировать более полные знания о своем теле и его связи с психикой, а также способствуют развитию внимания, самоконтроля и достигать сбалансированного психоэмоционального состояния.

3. Достижение оптимального тонуса и освоение релаксации.

Гармонизация тонуса представляет собой одно из значимых направлений коррекционно-логопедической работы на первом уровне. То или иное расхождение с состоянием нормального тонуса может быть и фактором, и проявлением произошедших трансформаций в психической сфере и сфере моторики обучающегося и отрицательно влиять на его жизнь и развитие, вызывая отставание.

В силу действия данного обстоятельства на начальном этапе работы с ребенком важно создать условия для того, чтобы он полноценно ощутил свой тонус, понял, в каком отношении к норме он относится и усвоил способы оптимизации тонуса, прежде всего научился снятию гипертонуса, если это возможно, через техники релаксации.

Значимым аспектом при реализации релаксационных техник считается задействование разнообразных сенсорных каналов:

- возможно применение целенаправленно отобранных музыкальных композиций (музыка стилей лаундж, нью-эйдж звуки природы);
- целесообразно задействовать образное представление;

– действенным также является использование цветотерапии и ароматерапии.

Релаксационные техники выполняются перед основным процессом занятия, чтобы настроиться на работу, нормализовать тонус, а также по завершении занятия, чтобы закрепить усвоенный опыт.

Так называемая телесная интеграция, которая включает релаксацию, интроспекцию, воссоздание в памяти значимых связанных с занятиями действий, событий и ощущений, представляет собой целостный процесс. После этого осуществляется интеграция в рисунке (что способствует развитию невербального элемента речи) и в беседе (что способствует развитию вербального элемента речи). Три данных компонента формируют необходимый фундамент для рефлексии обучающимся тех самоощущений и умений, который вырабатываются у него в процессе занятия.

Целесообразно применение следующих игр: «Огонь и лёд», «Марионетки», «Росток», «Пляж», «Ковёр-самолёт» и т.д.[38].

Первая из названных игр предполагает поочередное приведение тела в тонус, создание напряжения, а потом придание телу расслабленности. Данное упражнение выполняется в группе: обучающиеся встают в круг, ведущий говорит «огонь» и дети начинают активно двигаться, при этом каждый ребенок сам для себя определяет уровень активности. Когда ведущий произносит «лед», каждый ребенок временно фиксирует себя в том положении, в котором он был во время произнесения команды, и напрягается все тело так, насколько это возможно. Ведущий поочередно дает обе инструкции, варьируя время между каждой из них.

Игра «Росток». Участники располагаются в кругу. Изначально они сидят, согнув ноги в коленях, колени обвиты руками, голова находится у коленей. Ведущий говорит: «дети, представьте, что каждый из вас – это небольшой росток, который мгновение назад появился из земли. Каждый из вас растет, плавно распрямляясь, раскрывается, словно цветок из бутона, и движется снизу вверх. Сейчас я буду помогать вам в этом, ведя счет от одного

до пяти. А ваша задача, чтобы фазы роста были примерно равными». На первом этапе выполнения данного упражнения при каждом счете ведущий обозначает голосом ту часть тела, которую нужно привести в тонус, задействовать при полной расслабленности всех остальных. Так, при счете «один» плавно распрямляются ноги, при счете «два» ноги продолжают распрямляться и медленнов расслабленное состояние приводятся руки, висят «как плети», на счет «три» плавно распрямляется позвоночник (снизу вверх), «четыре» расправляем плечевой отдел и выпрямляем шею, поднимаем вверх голову, и на счет «пять» вздымаем руки вверх, смотрим туда и тянемся ввысь – туда, где светит яркое и согревающее солнце.

Упражнение «Марионетки». Начальная позиция: вертикальная, верхние конечности и тело направлены кверху, пятки прижаты к полу. Ведущий говорит: «Стремимся, стремимся ввысь, все выше ... Мысленно поднимаемся на носках, чтобы подняться выше (в самом деле пятки прижаты к полу)... А сейчас ваши кисти рук как будто сломались и повисли как плети. А сейчас ваши руки сломались в районе локтей, выше в районе плечей, опустились плечи, голова безвольно поникла, вы переломились в талии, у вас согнулись и не держат вас колени, вы рухнули вниз.... Лежим не напряженно, без приложения усилий, комфортно.... Почувствуйте себя. Где-то есть еще напряженность? Сбросьте его и расслабьтесь окончательно».

«Пляж». «Представьте, что вы лежите на теплом песке и загораете. Ласково светит солнышко и согревает нас. Веет легкий ветерок. Вы отдыхаете, слушаете шум прибоя, наблюдаете за игрой волн и танцами чаек над водой. Прислушайтесь к своему телу. Почувствуйте позу, в которой вы лежите. Удобно ли вам? Попробуйте изменить свою позу так, чтобы вам было максимально удобно, чтобы вы были максимально расслаблены. Попробуйте представить себя всего целиком и запомните возникший образ (пауза)... Потягиваемся, делаем глубокий вдох и выдох, открываем глаза, медленно садимся и аккуратно встаем».

«Ковер-самолет». «Мы ложимся на волшебный ковер-самолет. Ковер плавно и медленно поднимается, несет нас по небу, тихонечко покачивает, убаюкивая; ветерок нежно обдувает усталые тела, все отдыхают... Далеко внизу проплывают дома, поля, леса, реки и озера... Постепенно ковер-самолет начинает снижение и приземляется в нашей комнате (пауза)... Потягиваемся, делаем глубокий вдох и выдох, открываем глаза, медленно садимся и аккуратно встаем».

#### 4. Работа с мышечными зажимами.

Следующим планом являемся направленная работа с локальным мышечным напряжением. Эти упражнения были включены в разминку в начале занятия. Каждое из упражнений выполнялось 3-5 раз. Сначала ребенку давалось понять то или иное упражнение, т.е. буквально зафиксировать руками каждую часть тела ребенка и все изменения, которые с ними происходят во время упражнения. Упражнения выполняются сначала лёжа на спине, затем на животе, затем сидя, и затем стоя.

#### 5. Работа над повышением устойчивости.

Повышение устойчивости связано с развитием равновесия, т.е. «чувства опоры» или «заземления». Основным здесь является привлечение внимания к контакту тела с полом.

Необходимо расслабить брюшные мышцы, которые обычно напряжены, а также слегка согнуть колени. Голова, позвоночник и пятки должны находиться на прямой линии.

#### 6. Работа с патологическими ригидными телесными установками.

Особое внимание уделялось работе с патологическими ригидными телесными установками, которые ограничивают и обедняют движения ребенка. Основная работа идёт над «развязкой» синкинезий.

«Развязка» синкинезий является, может быть, наиболее трудоемкой и сложной задачей, как для ребенка, так и для педагога, т.к. непереносимое условие этого – перестройка непродуктивных стереотипов и неэффективных с точки зрения энергетики и иннервации формул движения. Если выполнение

движений на одном из уровней - глаза, язык, руки, диафрагма, ноги - вызывают непроизвольное оживление на других уровнях, то мы будем говорить об имеющихся синкинезиях, т.е. о информированности автономных движений по уровням.

Например, при письме у ребенка двигается язык и напрягаются ноги или при чтении он принимает неестественную, вычурную позу, или при слежении глазами за предметом задерживает дыхание с последующей остановкой взора.

Основной методический прием «развязки» синкинезий заключается в фиксации одного (или нескольких) из патологически «связанных» уровней с параллельной нагрузкой на другой. Затем фиксируется второй уровень, а первый нагружается определенными движениями. Степень фиксации варьируется от максимально внешней до произвольно контролируемой самим ребенком, пока автономность движений по уровням не автоматизируется. После этого в активность включаются оба уровня одновременно: задаются разные движения для каждого уровня.

Например, стоя на одной ноге и выполняя вращательные движения в голеностопном суставе другой ноги, ребенок одновременно непроизвольно вращает пальцами или кистью на одной или на двух руках.

Формирование автономных движений по уровням логично начинать с «развязки» синкинезий «глаза - язык». Так как, во-первых, мимическая связь этих уровней довольно часто встречается при анализе имеющихся синкинезий у большинства детей, во-вторых, она является очень энергоёмкой в целом, в-третьих, оптимальное взаимодействие именно этих уровней необходимо для развития восприятия, речи, письма. Для этого используются различные глазодвигательные упражнения.

## 7. Развитие «чувствования» собственного тела.

Необходимым здесь является знакомство ребёнка с языком выразительности движений. Выразительные движения являются неотъемлемым компонентом эмоциональной, чувственной сферы человека.

Т.к. нет такой эмоции, переживания, которые не выражались бы в телесном движении. Детей необходимо обучать адекватному пониманию и выражению своих эмоций, уметь понимать телесную экспрессию других.

Развитие выразительных движений ребенка как средства самовыражения и общения влияет также и на его общие коммуникативные навыки, создавая дополнительные условия для развития.

Занятия по развитию невербальной коммуникации делятся на три этапа:

- индивидуальные упражнения направлены на восстановление и дальнейшее углубление контакта с собственным телом, невербальное выражение состояний и отношений;
- парные упражнения способствуют расширению «открытости» по отношению к партнёру - способность чувствовать, понимать и принимать его;
- групповые упражнения через организацию совместной игры дают ребёнку навыки взаимодействия в коллективе.

При работе над развитием 1-го уровня необходимо учитывать влияние музыки, цвета и запаха на соматическое и психическое состояние человека. Известно, что сочетание перечисленных выше факторов может оказывать различное воздействие – тонизирующее, стимулирующее, укрепляющее, восстанавливающее, успокаивающее, расслабляющее и т.д. Поэтому продуманное применение музыки, цвета и запахов может повысить эффективность выполняемых упражнений, создавая дополнительный потенциал для развития ребенка.

II уровень – это уровень владения телом в пространстве. Он обеспечивает приём и тонкий анализ модально-специфической информации, а также надмодальный синтез, необходимый для осуществления сложных форм психической деятельности.

Коррекционные задачи данного уровня связаны с устранением и нивелировкой следующих дисфункций:

- бедность, однотипность движений тела в пространстве, их недостаточно дифференцированной координации и неловкости, несформированность сенсомоторных координации;

- обеднение перцептивных и мнестических возможностей ребёнка;

- несформированность пространственных представлений.

Коррекционные упражнения II-го уровня.

#### 1. Развитие чувства ритма.

На первый план здесь, по аналогии с уровнем I выступает задача поддержания общего активационного фона, необходимого и достаточного для протекания всех психических процессов, которая решается посредством развития чувства ритма и выполнения ритмических упражнений.

Развитие чувства ритма осуществляется по двум направлениям:

Первое - совмещение ритма дыхания с движением, работа с самим ритмом дыхания (углубление вдоха и увеличение длительности фаз с их последующим уравниванием). Аналогичные упражнения выполняются во время работы над I-м уровнем.

Второе направление - ориентация на внешний ритм. Здесь используется всё многообразие средств. Например, при выполнении любых упражнений, где логопед сам считает ребёнку (счет на 8, на 12), можно, одновременно хлопая в ладоши, варьировать темп выполнения, то ускоряя, то замедляя его. Это также способствует развитию внимания и более гибкой приспособляемости ребенка к изменяющимся условиям.

#### 2. Развитие перцептивных и мнестических возможностей.

Первым шагом здесь является развитие экстероцептивной чувствительности, которое осуществляется по четырем направлениям повышения чувствительности к модально-специфической информации: зрительной, слуховой, тактильной и обонятельной. Основным методическим приемом здесь является преимущественная нагрузка одного из сенсорных каналов. Упражнения по развитию всех видов восприятия широко известны и активно применяются в логопедической практике.

### 3. Формирование пространственных представлений.

Формирование пространственных представлений связано с использованием разных систем ориентации в пространстве (видимом и воображаемом). Базовой и наиболее естественной, онтогенетически более ранней и закреплённой всем опытом человека системой ориентации является схема тела.

Первым шагом должна слать маркировка левой руки ребенка. На нее можно надеть часы, браслет, колокольчик, красную тряпочку. Таким образом, ребенку даётся прекрасная опора для дальнейших манипуляций с внешним пространством – ведь оно строится вначале от его собственного тела, а уже потом превращается в абстрагированные пространственные представления. Теперь он знает, что «слева» - это «там, где красная тряпочка». На это знание можно нанизывать обширный репертуар сведений о внешнем мире. Ведь есть еще и верх - низ. Следовательно, верх - это голова, потолок, небо, солнце. Низ - ноги, пол, земля.

Базовое упражнение на формирование пространственных представлений заключается в том, что каждое из направлений связывается (закрепляется) определенным движением, например, вверх, вперед, назад, вправо и влево - простой шаг или прыжок на двух ногах, шаг или прыжок с разворотом в соответствующую сторону, вниз - присесть. Здесь же аналогично закрепляются понятия «дальше», «ближе» и т.п.

Вначале ребенок выполняет движения вместе с педагогом. Большую пользу здесь приносит зеркало, перед которым это выполняется.

### 4. Динамическая организация двигательного акта.

Динамическая организация двигательного акта связана с переходом от единичных двигательных актов к серии однотипных движений, составляющих единую кинетическую мелодию. Иногда, трудности выполнения программы связаны с ограниченным объемом возможных движений. Тогда освоение новых паттернов всегда должно опираться не только на внешний образец и пространственные ощущения, которых может

быть не достаточно, но и на дополнительную зрительную афферентацию собственного тела.

Содержанием отдельных серий (циклов, паттернов) могут быть различные движения, позы, определенное сочетание звуков (ритмов), последовательность предметов или фигур (которые ребенок может переносить и передвигать) и многое другое.

Двигательные занятия по серийной организации движений могут быть включены при необходимости в более целенаправленную программу коррекции вместе с графическими работами, аппликацией, мозаикой, а также специальными упражнениями по развитию мелкой моторики. В подобных заданиях ребенок должен одновременно следить за содержанием звеньев (цвет, форма, порядок расположения элементов), за числом выполняемых элементов, а также вовремя переключаться с одного звена программы на другое.

5. Формирование одновременных и реципрокных сенсомоторных взаимодействий.

На формирование одновременных и реципрокных координации оказывают положительное влияние не только упражнения, включающие взаимодействия рук или ног, но также и сочетанные движения правой и левой половин тела.

6. Развитие ловкости.

Одна из наиболее важных задач психомоторной коррекции – это развитие ловкости, имеющее наибольшее число положительных корреляций с развитием высших психических функций.

На II уровне ставится задача развития телесной ловкости. Начало процесса здесь связано с акцентом на точность, реализуемую по ходу движения. Актуальными становятся занятия на балансирах, которые развивают не только ловкость, но и посредством мозжечковой стимуляции, тренируют весь мозг.

Программа мозжечковой стимуляции -это комплекс упражнений, который выполняется на специальной доске - балансире. Ребенок выполняет упражнения, стоя на поверхности доски, которая, установлена на округлую основу, что и заставляет его балансировать в попытках удержать равновесие. Благодаря комплексу совсем не сложных упражнений, при их систематическом выполнении,повышаются интеллектуальные и психические способности, оказывая ощутимую помощь для детей, имеющих проблемы в развитии.Цель мозжечковой стимуляции – синхронизировать работу центров мозга, ответственных за познавательные и двигательные функции, а также развить зрительно-моторное взаимодействие и координацию.

Совершенствуя работу мозжечка, мы меняем общую работу мозга. В процессе занятий появляются новые нейронные цепочки, которые увеличивают продуктивность деятельности мозга, повышая эффективность его работы. Межполушарные связи, образуемые благодаря выполнению упражнений стоя на балансире, способствуют развитию пластичности мозга и дают возможность компенсации функциональных или органических нарушений, повышают способность мозга лучше и быстрее усваивать новую информацию.

#### 7. Развитие внимания.

Упражнения на развитие внимания строятся по следующему принципу: задается условный сигнал и соответствующая ему реакция. В ходе игры ребенок должен как можно быстрее реагировать на определенный сигнал необходимой реакцией. Во всех этих играх-упражнениях необходимо поддерживать эмоциональный настрой, создавать условия соревнования, поддерживая мотивацию ребенка к выполнению задания. Например, «Кто самый внимательный, усидчивый, выдержанный и т.д.?»

III уровень – это уровень предметных и символических действий. Он обеспечивает функционирование, регуляцию и контроль за протеканием психической деятельности, управляя работой нижележащих уровней. Центральным здесь является надмодальный синтез, базирующийся на

взаимодействии всей совокупности афферентаций от I и II уровней, а ведущим мотивом - смысловая сторона действия. Движения данного уровня включены в состав предметных или символических действий.

Коррекционные задачи данного уровня связаны с устранением и нивелировкой следующих дисфункций:

- несформированность произвольной саморегуляции; трудности произвольной регуляции на этапе осознания программы и/или на этапе ее реализации; упрощение программы, персеверации; снижение самоконтроля;
- трудности перекодировки вербальной и пространственной информации; полевое поведение; тенденция к аспонтанности;
- отсутствие навыков совместных действий, эмоционально-личностная неадекватность.

Решение задач III уровня не является отдельной проблемой в психомоторной коррекции. В большей или меньшей степени необходимость произвольной саморегуляции обнаруживается при решении любой задачи, т.к. программирование, регуляция и контроль являются непременными условиями успешного выполнения любой деятельности.

Именно на III уровне речь идет о качественно новом этапе в развитии предметной (ручной) ловкости, т.к. оценивается конечный результат смысловой цепи движений, результат всего действия в целом.

В произвольном действии можно выделить три основные черты:

- 1) побудительной силой его является принятое человеком решение;
- 2) оно направлено на достижение какой-либо цели;
- 3) предвосхищает будущее, т.к. цель должна быть достигнута в будущем.

У детей к произвольным относят движения, которые осуществляются по словесной команде и должны быть определенным образом осмыслены, «перекодированы» ребенком, на основании чего он дает себе команду произвести то или иное действие.

Дети с умственной отсталостью нуждаются в словесной инструкции в отношении каждого движения, программа действий здесь вырабатывается постепенно.

Оптимальным для развития произвольности являются подробные инструкции, подразумевающие постепенное формирование у ребенка способности к построению собственной программы.

Коррекционные упражнения III уровня.

#### 1. Правила игры и роли.

Важным условием при развитии произвольности является принятие и выполнение ребенком правил игры и взаимодействия с другими детьми.

С самого начала занятий ребенок должен понять и усвоить нормы и правила поведения в группе, основные принципы, взаимодействия с ее членами. На первых порах особенно важна четкая, повторяющаяся структура занятия, неизменное, положение предметов и вещей в кабинете, т.к. это является дополнительным организующим моментом для детей.

В занятие рекомендуется также включать различные ритуалы, например, приветствие и прощание с членами группы, разминка и настрой на работу, формы релаксации и т.д.

Сказанное с необходимостью включает достаточно «жесткую» позицию педагога в начале коррекционной работы, что способствует закреплению «алгоритма» занятий, который постепенно автоматизируется. Затем (через 5-7 занятий) педагог сознательно «ломает» этот ритуал с тем, чтобы активизировать у детей внутренний контроль.

#### 2. Отработка коммуникативных навыков.

Отработка навыков совместных действий проходит в контексте развития коммуникативных способностей ребенка, необходимых ему для успешной социальной адаптации. Парные и групповые упражнения формируют навыки совместных действий, способствуя лучшему пониманию друг друга.

#### 3. Развитие произвольного внимания и памяти.

Развитию произвольного внимания способствуют упражнения на переключение, на преодоление двигательного стереотипа. Здесь могут быть использованы упражнения такие как, «Гонка за лидером», «Звонкая цифра», «Запретное движение», «Внимательный», «Муха», «Фокус», «Японская машинка» и т.п. [27]

«Гонка за лидером». Стоя напротив друг друга за кругом из расставленных стульев, двое участников соревнования бегут, огибая стулья, «змейкой», вперед спиной, стараясь догнать соперника. Через пять кругов определяется победитель — тот, кто догнал или приблизился к сопернику. Если до этого кто-то из них три раза задел за стул, то он считается побежденным.

«Звонкая цифра». Дети стоят по кругу, по порядку называя числа. Запретными являются числа, содержащие, например, цифру «5». Вместо названия запретного числа ребенок должен хлопнуть в ладоши.

«Запретное движение». Педагог показывает различные движения, дети должны их повторять, если к показу будет добавлено слово «пожалуйста» или, если показанное движение (например, шаг вперед или руки вниз) не является запретным. Вместо запретного движения, например, предлагается не двигаться или делать движение в противоположную сторону — шаг назад или руки вверх.

«Внимательный». Ставится стул и дается команда начать отжимание в следующем порядке: один раз обойти стул и один раз отжаться (от стула или от пола), затем два раза обойти стул и два раза отжаться и так далее до 10 раз. Затем, то же, но в обратном порядке — от 10 до 1. При этом ребенок обходит стул строго в одном направлении, вслух ведет отсчет отжиманий и количество обходов стула. Усложненный вариант этого упражнения — по хлопку педагога ребенок меняет направление движения на противоположное.

При организации занятий по коррекции и развитию речи с умственными отсталыми детьми мы подбирали соответствующий речевой,

языковой, наглядный материалы. На занятиях мы широко использовали следующие учебные и наглядные пособия: [8, 30, 31, 35, 38].

В работе с детьми с умственной отсталостью мы привлекали большое количество разнообразных предметов, игрушек, речевых игр, лото, учебных пособий в виде карточек-символов (например, с графическим изображением звуков, слов, предложений), карточек с индивидуальными заданиями и т.д.

Непременным элементом занятий во всех группах являлась игра, так как у детей с умственной отсталостью наблюдается значительное отставание в формировании игровой деятельности.

Учитывая то, что большая часть детей имеют обширные фонетико-фонематические нарушения, несформированность процессов фонематического анализа и синтеза, не умеют оперировать звуками, слогами и словами, значительное место в системе логопедической работы отводилось развитию этой стороны речи.

Мини-проект: «Стабилизация и активация энергетического потенциала организма»

Банк данных педагогических технологий

1. Информационно-коммуникационная технология с детьми с ограниченными возможностями здоровья.
2. Технология развития критического мышления с детьми с ограниченными возможностями здоровья.
3. Проектная технология с детьми с ограниченными возможностями здоровья.
4. Технология развивающего обучения с детьми с ограниченными возможностями здоровья.
5. Здоровьесберегающие технологии с детьми с ограниченными возможностями здоровья.
6. Технология проблемного обучения с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

7. Игровые технологии с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

8. Модульная технология с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

9. Технология мастерских с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

10. Кейс-технология с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Для реализации проекта необходимы здоровьесберегающие технологии.

Тип проекта: практико-ориентированный.

Вид проекта: нейропедагогический, коррекционный.

Срок реализации: среднесрочный (начало с сентября 2021 г.).

Участники: дети 8 – 10 лет.

#### Пояснительная записка

##### 1. Актуальность темы.

Речь занимает ключевое место в системе высших психических функций и является основным механизмом мышления, сознательной деятельности человека. Вне речи невозможно формирование личности.[6] Поэтому так важна коррекционная работа над развитием речи у детей с интеллектуальными нарушениями. Но речь не может развиваться отдельно от других психических функций, она формируется на их базе.

##### Особенности развития речи при интеллектуальных нарушениях

При умственной отсталости нарушения речи в основном носят системный характер. У ребенка в той или иной степени не сформированы все стороны речевой системы. Больше или меньше выражены могут быть:

- нарушения фонематического восприятия;
- аграмматичная речь;
- дизартрические расстройства;
- нарушение связной речи;

- бедный словарный запас

В зависимости от выраженных отклонений речевые проблемы делятся на три уровня:

- 1) пассивный словарь ограничен, в активном имеется лишь небольшой набор простых слов. Ребенок изъясняется в основном жестами;
- 2) понимание речи осложнено, ребенок воспринимает лишь простые предложения. Активный словарь расширился до построения коротких фраз, однако эти фразы не объединяются в связное повествование;
- 3) ребенок строит сложные предложения, однако они отличаются аграмматизмом, часто стереотипны. Словарный запас ограничен. Имеются навыки чтения и письма, однако восприятие прочитанного текста снижено, письменный — имеет массу нарушений.

## 2. Проблематика темы.

Интеллектуальные нарушения не дают возможности для нормального речевого развития школьников, что ведет к затруднению их социальной адаптации и делает необходимым применение коррекционно-логопедической работы с ними. Эффективность такой работы напрямую зависит от используемых в ней подходов, их новизны и научной обоснованности. В современных условиях достижения в области исследований работы головного мозга человека активно используются в целом ряде наук. Нейропедагогика, опираясь на открытия, сделанные в области нейрологии и нейрофизиологии, позволяют учитывать особенности работы головного мозга при организации обучения и воспитания, делая педагогические воздействия более эффективными.

## 3. Цель и задачи проекта.

Цель: Стабилизация и активация энергетического потенциала организма. Развитие и коррекция речи.

Задачи:

- нормализовать состояние психических процессов;
- развить интерес ребенка к общению;

- расширить возможностей установления контактов в повседневном общении;

- отработать навыки понимания себя и других;

- снять эмоциональные барьеры общения;

- снять коммуникативные барьеры общения.

#### 4. Формы реализации проекта

Нейрокоррекционные занятия включают в себя:

- дыхательные упражнения;

- глазо-двигательные упражнения;

- упражнения для языка и мышц челюсти;

- массаж пальцев рук и ушных раковин;

- упражнения для развития мелкой моторики рук;

- упражнения для релаксации и визуализации;

- упражнение на развитие внимания, пространственных представлений, памяти;

- упражнения на зрительное и слуховое восприятие;

- упражнения на развитие межполушарных взаимодействий;

- мозжечковую стимуляцию;

- су-джок терапию.

#### 5. Ожидаемые конечные результаты:

В ходе реализации проекта ожидается стабилизация и активация энергетического потенциала организма, развитие у детей-участников проекта умений и навыков речевого общения, коррекция речевых недостатков.

#### 6. Этапы реализации проекта

##### I. Подготовительный:

- изучить литературу по теме;

- подобрать коррекционные упражнения;

- составить программу нейропедагогических коррекционных занятий;

- подобрать психодиагностические методики для мониторинга эффективности проекта.

## II. Организационный

- составить план проекта;
- определить сроки реализации и ответственных.

## III. Основной (практический)

Занятия, составляющие коррекционную программу, проходят индивидуально. Продолжительность занятий составляет 15–20 минут, однако при сильной положительной мотивации занятие может продолжаться до 30 минут. Программа направлена на коррекцию речевых нарушений школьников с интеллектуальной недостаточностью.

### Содержание программы (мини-проекта)

#### «Стабилизация и активация энергетического потенциала организма»

В начале курса занятий необходимо уделить большое внимание выработке правильного дыхания, что оптимизирует газообмен и кровообращение, вентиляцию всех участков легких, массаж органов брюшной полости способствует общему оздоровлению и улучшению самочувствия. Оно успокаивает и способствует концентрации внимания.

Одной из важнейших целей организации правильного дыхания у детей является формирование у них базовых составляющих произвольной саморегуляции. Ведь ритм дыхания – единственный из всех телесных ритмов, подвластный спонтанной, сознательной и активной регуляции со стороны человека [28]. Целесообразно применение блока упражнений, направленных на снятие телесных зажимов, ригидных установок, вычурных поз, синкинезий, которыми часто страдают современные дети. Упражнения преподносятся в виде забавных названий, например, «птенчик в гнезде», «хомяк голодный, сытый, выплевывает зерно», «влюбленная рыбка», или блок упражнений в виде сказки про море. Дети выполняют это с удовольствием. Упражнения для освоения телесного пространства: ползания

на животе, на спине, всевозможные двигательные репертуары, качалки – вперед-назад, вправо-влево.

Занятие 1. Первичная диагностика. Определение компенсаторных возможностей ребенка.

Развернутое обследование детей является структурным компонентом формирующего и коррекционного обучения и решает ряд задач.

1. Установить контакт с ребёнком

2. Диагностировать особенности эмоционально-личностной сферы (мотивация, круг интересов, система отношений, особенности вербальной и невербальной коммуникации).

3. Диагностировать уровень развития ВПФ: двигательная сфера (различные виды праксиса), слухоречевая и зрительная память, наглядно-образное и вербально-логическое мышление, импрессивная и экспрессивная речь, зрительно-предметное и зрительно-пространственное восприятие, организация произвольной регуляции и контроль деятельности.

4. Диагностировать зону ближайшего развития.

Оборудование: лист анамнеза для заполнения родителями, нейропсихологический альбом, бумага, ручка, карандаши.

Занятие 2. Формирование двигательного акта

Цель: стабилизация и активация энергетического потенциала организма.

Задачи: нормализовать состояние психических процессов; развить зрительную память; развить мелкую моторику.

Оборудование: ковер для ползания, конструктор «Лего», бланк, настольные дидактические игры.

1. Комплекс дыхательных упражнений; ползания – ребенок двигается вперед на «четвереньках»: правая рука, левая нога, так же – назад; ребенок двигается вперед – правая рука, правая нога, так же – назад. Упражнение «Качалка», выполняется вперед-назад, вправо-влево. Упражнение «Бревнышко» - перекаты всего тела вправо-влево.

2. Педагог собирает из конструктора какую-либо фигуру, ребенок запоминает ее, повторяет; повторяет из деталей другого цвета. Ребенку предлагается бланк с набором различных фигурок.

Задача: найти среди всех заданную психологом и обвести ее в круг.

3. Настольная игра с правилами.

Занятие 3. Развитие крупной моторики

Цель: стабилизация и активация энергетического потенциала организма.

Задачи: нормализовать состояние психических процессов; активизировать межполушарное взаимодействие; развить крупную моторику.

1. Комплекс дыхательных упражнений; комплекс двигательных упражнений: ребенок свободно двигается по комнате, психолог хлопает в ладоши, ребенок «застывает» на месте.

Вариант: ребенок свободно двигается по комнате, на один хлопок, он должен

подпрыгнуть, на два хлопка – замереть на месте, на три – присесть на корточки.

2. «Волшебный мешочек». В непрозрачный мешочек кладутся различные небольшие предметы, ребенок, ощупывая их, должен угадать. В более сложном варианте – ребенок должен зарисовать фигуру, которую ощупывает. Для детей старшего возраста возможен подобный вариант упражнения с ощупыванием, угадыванием и зарисовыванием букв.

3. Упражнения на релаксацию. Оборудование: мешочек с различными предметами, бумага, карандаши, ковер, магнитофон, записи звуков природы.

Занятие 4. Выработка правильного дыхания

Цель: стабилизация и активация энергетического потенциала организма.

Задачи: нормализовать состояние психических процессов; развить мелкую моторику. Развить внимание и зрительное восприятие.

1. Комплекс дыхательных упражнений. Упражнение: «Ходьба с мячами»: ребенок двигается по комнате обычным шагом, далее – двигается, поднимая правую, затем левую ногу и делая хлопок рукой по одноименной ноге; двигается с перекрестными хлопками (правая нога – левая рука и наоборот). Ребенку в руки даются два теннисных мячика, делая шаг правой ногой, он бросает и ловит мячик с правой стороны правой рукой, шаг левой ногой – мячик бросается и ловится слева. Более сложный вариант, когда ребенок уже научится выполнять одноименные движения – шаг правой ногой, мячик бросается и ловится слева, шаг левой ногой, мячик бросается и ловится справа. Еще более сложный вариант – движение спиной вперед. Для левшей предлагается начинать подобное упражнение с ведущей руки.

2. Задание на бланке: «Раскрась только желтые листочки».

3. «Разрезные картинки»: ребенок собирает из разрозненных частей целое изображение.

Постепенно и адекватно возрасту количество частей должно увеличиваться.

Оборудование: теннисные или резиновые мячи, готовый бланк, разрезные картинки.

#### Занятие 5. Формирование пространственных представлений

Цель: стабилизация и активация энергетического потенциала организма.

Задачи: нормализовать состояние психических процессов; развить представление о «схеме тела»; развить внимание.

Оборудование: лист бумаги, карандаши, маленькая игрушка.

1. Комплекс дыхательных и глазодвигательных упражнений. Ползания.

2. «Запретное движение»: психолог показывает ребенку ряд движений, одно из которых повторять нельзя.

3. Графические диктанты разного уровня сложности. При затруднении у ребенка пространственных координат право-лево, ведущая рука ребенка маркируется красной ниточкой.

4. Игра: «Найди спрятанную игрушку». Педагог прячет маленькую игрушку, ребенок ищет ее глазами, находит и МОЛЧА несет на заранее определенное место.

#### Занятие 6. Обучение методикам активации

Цель: стабилизация и активация энергетического потенциала организма.

Задачи: развить крупную моторику; нормализовать состояние психических процессов;

Обучить ребенка элементам самомассажа.

Оборудование: теннисные или резиновые мячи, влажные салфетки, кубики Никитина.

1. Игра с мячом: «Ты кидаешь и ловишь мяч правой рукой, называя при этом слово на букву «Л», кидаешь левой рукой, и называешь слово на букву «П».

2. Обучение ребенка самомассажу (ушные раковины, лоб, щеки, подбородок, кисти рук, стопы ног).

3. Собираание кубиков Никитина по инструкции.

Занятие 7. Формирование представлений о собственном теле в пространстве

Цель: стабилизация и активация энергетического потенциала организма.

Задачи: нормализовать состояние психических процессов; развить межполушарное взаимодействие; развить представление о «схеме тела»; развить регуляторную сторону деятельности.

Оборудование: листы бумаги, карандаши, настольные дидактические игры.

1. Комплекс глазодвигательных и дыхательных упражнений. Упражнения на освоение телесного пространства.

2. Рисование двумя руками одновременно: рисование по заданным линиям, свободное рисование, рисование на горизонтальной поверхности, затем – на вертикальной поверхности.

3. Настольная игра с правилами.

Занятие 8. Оптимизация и стабилизация общего тонуса тела

Цель: стабилизация и активация энергетического потенциала организма.

Задачи: нормализовать состояние психических процессов; активизировать интерес к получаемым знаниям; развить внимание.

Оборудование: серии картинок, листы бумаги, карандаши, магнитофон с записями классической музыки.

1. Дыхательные упражнения. Растяжки.

2. Составление рассказа по картинке или по серии картинок. «Прочти спрятанное предложение», ребенок находит спрятанное предложение среди других букв (выполняется на бланке).

3. Рисование на заданную тему.

Занятие 9. Формирование понятий «пространство» и «время»

Цель: стабилизация и активация энергетического потенциала организма.

Задачи: нормализовать состояние психических процессов; научить эффективно добывать знания в совместной деятельности с взрослым; развить внимание.

Оборудование: картинки с временами года, карточки для упражнения №3.

1. Комплекс дыхательных и глазодвигательных упражнений.

2. «Времена года». Обсуждение с ребенком времен года, сопровождая это обсуждение картинками.

3. Задание с картинками: «Направо положи картинки, где нарисованы слова на букву «Д», налево на букву «Т». Возможны вариации на парные согласные, при проблемах в дифференцировании этих звуков на письме.

## Занятие 10. Обучение одновременным и реципрокным взаимодействиям

Цель: стабилизация и активация энергетического потенциала организма.

Задачи: нормализовать состояние психических процессов; освоить основные пространственные категории; развить межполушарное взаимодействие; научить видеть конечный результат выполняемой деятельности.

Оборудование: веревка, ковер, лист, карандаши, бланки.

1. Комплекс темпо-ритмических упражнений.

2. Игра «Канатоходец». Инструкция: «С закрытыми глазами, «балансируя над пропастью», ты должен пройти по веревке, которая лежит на полу, как можно более аккуратно, не оступиться». Рисование двумя руками одновременно.

3. Рисование на заранее подготовленном бланке: «Закончи недорисованные изображения».

## Занятие 11. Преодоление ригидных телесных установок

Цель: стабилизация и активация энергетического потенциала организма.

Задачи: нормализовать состояние психических процессов; научить эффективно добывать знания в совместной деятельности со взрослым; развить ловкость, крупную моторику.

Оборудование: ковер, листы бумаги, карандаши, карточки с буквами.

1. Комплекс дыхательных и глазодвигательных упражнений. Ползания.

2. Выполнение графических диктантов под диктовку педагога. За тем ребенок диктует узор по клеточкам взрослому и проверяет ошибки.

3. Игра с алфавитом: буквы алфавита, нарисованные на отдельных листах и разложенные на полу, ребенок перепрыгивает на буквы, которые называет ему педагог.

Значительное место отводилось работе над звуками, по этапам:

1 этап. Запоминание образа звука по акустическим и артикуляторным признакам проводилось с простым, доступным и образным разбором артикуляции звуков. Например, звук ц – «кончик языка стучит, как молоточек»; звук с – «губы улыбаются, зубы приоткрыты, и кончик языка прячется за верхние зубы, воздух выходит и свистит»; звук ш – «губы трубочкой, а язык чашечкой, воздух шипит, как пар» и т.д.

2 этап. Дифференциация звуков с использованием слуха, зрения и кинестетической чувствительности. Например, при дифференциации звонких-глухих рука прикладывается к гортани – ощущение тёплой и широкой струи воздуха на руке от звуков ш и ж и холодной, узкой струи – от звуков с и з.

3 этап. Воспроизведение звуков по сигналам. Например, кисть руки поднимается «чашечкой» вверх – звук ш, «горкой» опускается вниз – с.

Групповые занятия на дифференциацию звуков с-ш велись с учётом и других решаемых одновременно задач, таких, как накопление словаря и формирование обобщающей функции слова. На занятии все дети произносят звуки с и ш. Анализируется артикуляция этих звуков (положение губ, зубов, языка). Сравнивается звучание звука с естественным звучанием («льется вода», «шипит гусь» и т.п.). Все вместе поднимают кончик языка вверх и произносят ша-ша-ша-наша Маша хороша. Кончик языка вниз – укусили собаку осы. Логопед на фланелеграфе выкладывает изображение лошади, лисы, собаки. Слона, мишки (медведя); дети показывают каждое животное.

Логопед: «А как они называются все вместе?»

Дети: «Животные».

Логопед: «Поставьте отдельно диких и домашних животных.» (Затем предлагает назвать всех изображенных животных, в названии которых есть звук с, и отдельно – в названии которых есть звук ш).

Дети: Определяют также, в какой части в каждом слове находится нужный звук. С данными звуками придумывают предложения.

Проводится игра «Кто самый внимательный?» – на звук с поднимается красный светофор, на звук ш – синий светофор; дети поднимают эти светофоры и придумывают слова с нужным звуком.

Логопед говорит о том, что важно внимательно следить за светофором и правильно, быстро придумать много слов. А если звук заменить, то будет совсем другое слово, с другим значением.

В гости к детям «приходит» Незнайка – его изображение кладется на фланелеграф.

Логопед: «Незнайка спутал все буквы; он и в конверте у каждого из вас перепутал все картинки – откройте все свои конверты и помогите ему».

Дети: Раскладывают на индивидуальном столике под синим кружком все картинки, где в названиях предметов есть звук с. (Незнайка «слушает» каждого: как он помог ему разобраться со звуками.).

Логопед: Подводит итог: «Какие же звуки сравнивались на занятии? Можно ли путать эти звуки? Почему нельзя путать?»

Дети: «Потому, что получается совсем другое слово».

Логопед: «А звуки одинаково произносятся?»

Дети: «По-разному».

Повторяется артикуляция этих звуков. Занятие завершается физкультминуткой, которая сопровождается речевкой, направленной на закрепление произношения этих звуков.

Работа над предложением, словом, слогом, звуком проводилась следующим образом.

Логопед: Сообщает детям, что им прислали конверты с необычными марками (Петрушка, Незнайка, Крокодил Гена и др.), которые подобраны для каждого. Предлагается достать из конвертов с такими индивидуальными марками картинки и полоски разной величины и окраски. Во всех конвертах картинки с изображением зимнего пейзажа (в разных вариантах, но на всех виден снег и заяц).

Дети: Сообщают, что на их картинках нарисованы зима, снег и заяц.

(«Заяц» становится тем словом, на основе которого детям предлагается рассказать что-либо; отбирается лучший ответ, например «Зимой заяц беленький».).

Логопед: «Как назвать эти слова вместе?»

Дети: «Предложение». ( Соответствующей цветной большой полоской на фланелеграфе выкладывается обозначение предложения).

Логопед: «Все предложения состоят из чего?»

Дети: «Из слов» (на фланелеграфе цветными фишками выкладываются слова). Выясняется, сколько слов в предложении, затем – какое слово первое, второе, третье. Из всех слов выделяется то, в котором есть звук з «заяц».

Логопед: «На что делится слово?».

Дети: «На части (слоги)».

Логопед: «Сколько частей (слогов) в этом слове?».

Дети: «Два».

Слоги выкладываются также цветными фишками на фланелеграфе.

Логопед: «На что делятся части слова (слоги)?»

Дети: «На звуки»

Звуки также обозначаются фишками. Называются первый, второй, третий, четвертый звуки. Затем каждому ребенку дается сумочка с цветным кружком, обозначающим соответствующий звук.

Логопед: «Вы – звуки» (перечисляется каждый звук в соответствии с цветами кружков).

Логопед: «Что нужно сделать, чтобы получилась первая (вторая) часть слова?».

Дети: «Встать рядом».

Логопед: «А что нужно сделать, чтобы получилось все слово?».

Все встают рядом в звуковой последовательности слова. Затем логопед предлагает карточки, а дети должны цветными кружочками в своей индивидуальной карточке правильно расставить звуки (в словах роза, рак, лук). Выясняется у каждого ребенка, сколько звуков в слове, их порядок. От

каждого ребенка требуется выделить звук, который необходимо автоматизировать в соответствии с ранее проведенной работой по формированию правильного звукопроизношения. Логопед дает каждому по три карточки, одна под другой (верх, середина, низ). На карточках изображены предметы.

Логопед: «Положите в каждом слове кружочек на звук л там, где вы его слышите (в начале, середине, конце слова). А теперь придумайте сами предложение со словом, где есть звук л».

Эти виды упражнений, завершающих занятия, выполняют дети, которым требуется автоматизация данного звука.

В заключении подводится итог работы по закреплению понятий «предложение», «слово», «слог», «звук». Перед этим проводится целая система работы по формированию понятий и умения оперировать ими. Логопед постоянно учитывает в подборе дидактического материала и видов игровой и учебной деятельности состояние звукопроизношения и уровень готовности ребенка к такой речевой деятельности.

На уроках учителей и занятиях воспитателей проводились также виды работы, способствующие общему развитию речи.

Например, дети учились излагать:

- а) рассказ по картинке,
- б) по сюжету, выложенному на фланелеграфе,
- в) по прочитанному тексту.

При этом нельзя забывать и о таких задачах, как закрепление навыков прочного звукослияния с правильным произношением сливаемых звуков.

Такая работа направлена на подготовку детей к последующему усвоению программного материала по русскому языку и непосредственно отвечают задачам логопедических занятий.

### 3. Сравнительный анализ данных результатов констатирующего и контрольного эксперимента

Для проверки эффективности разработанной нами программы был проведен контрольный эксперимент. Мы повторили констатирующий эксперимент, описанный нами во II главе. Систематизируя и анализируя результаты изучения речи младших школьников с УО в конце учебного года и сравнивая их первоначальными мы обнаружили следующее:

1. Нарушения произношения были обнаружены у 5 испытуемых экспериментальной группы, что соответствовало 25%. В контрольной группе нарушения произношения обнаружены у 4 детей, что соответствовало 40% от общего состава этой группы. В начале учебного года неверно произносили звуки 44,7% обследованных.

На рисунке представлена диаграмма, характеризующая распределение испытуемых по нарушению произношения звуков.

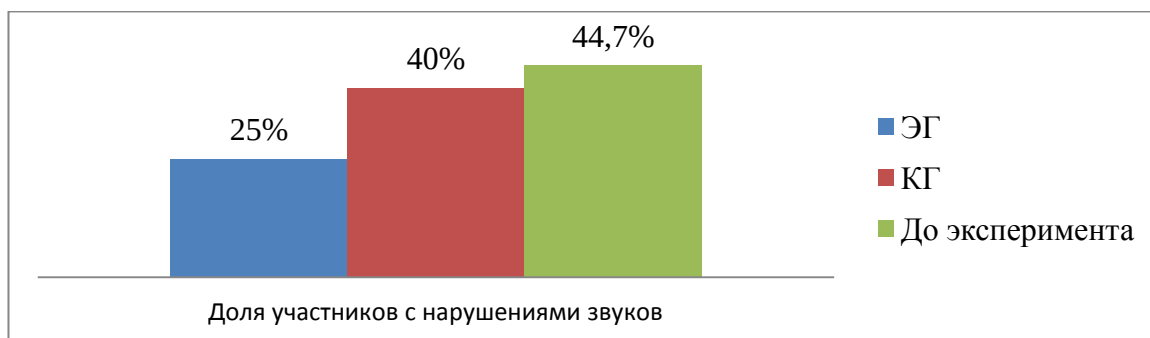


Рисунок 2 – Распределение испытуемых по нарушению произношения звуков, %

2. Изучение состояния фонематического восприятия в начале учебного года выявило у 68,4% учащихся младших классов с умственной отсталостью трудности дифференциации звуков. После экспериментального обучения

трудности дифференциации звуков испытывали 45% учащихся в экспериментальной группе, в контрольной группе – 60%.

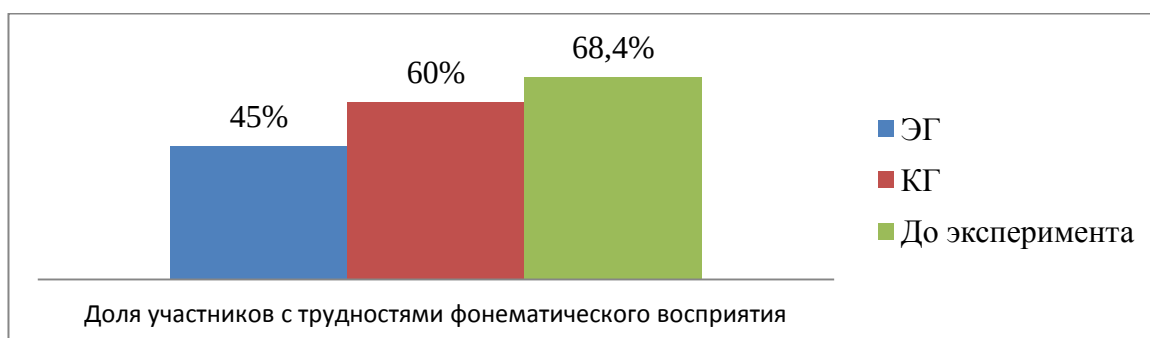


Рисунок 3 – Распределение испытуемых по трудностям фонематического восприятия, %

3. Наше исследование выявило у детей в экспериментальной и контрольной группах повышение уровня владения анализом звукового состава слова. Учащиеся экспериментальной группы правильно выделяли согласный звук в начальном положении в слове в 49,8% случаев, в конце слова – в 79,2%. Результаты учащихся контрольной группы были ниже, соответственно 41% и 68,3%

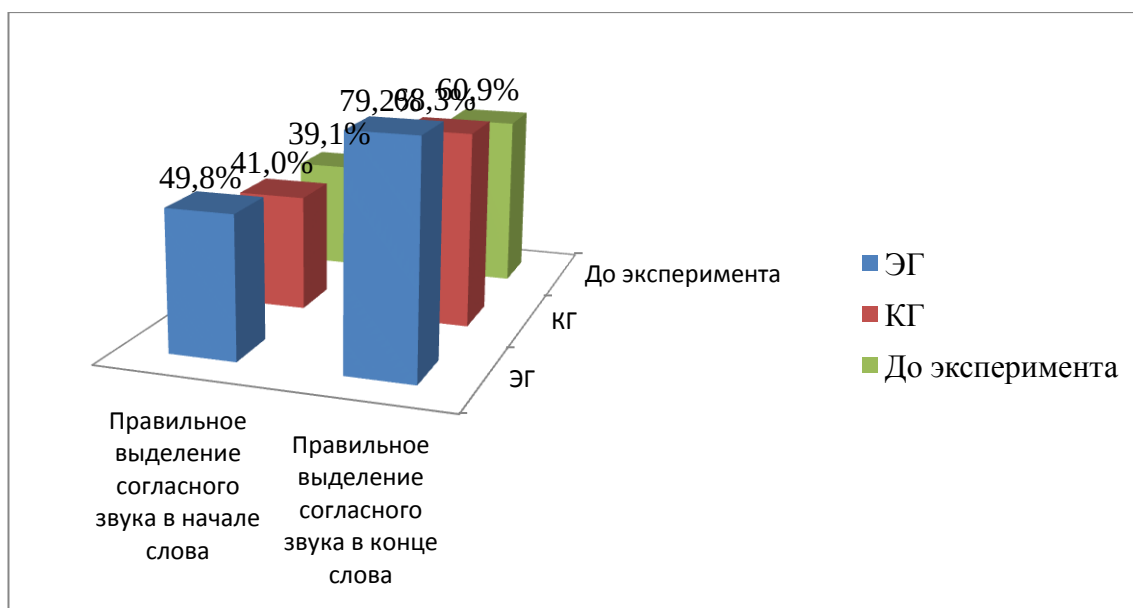


Рисунок 4 – Распределение испытуемых по выполнению задания на выделение согласного звука, %

4. Словарный запас испытуемых экспериментальной и контрольной группы стал качественно и количественно полноценнее. Анализ результатов работы испытуемых в задании на назывании изображенных на картинках предметов обнаруживает, что учащиеся КГ смогли правильно назвать 75,5% предъявленных картинок, а в ЭГ 78%.

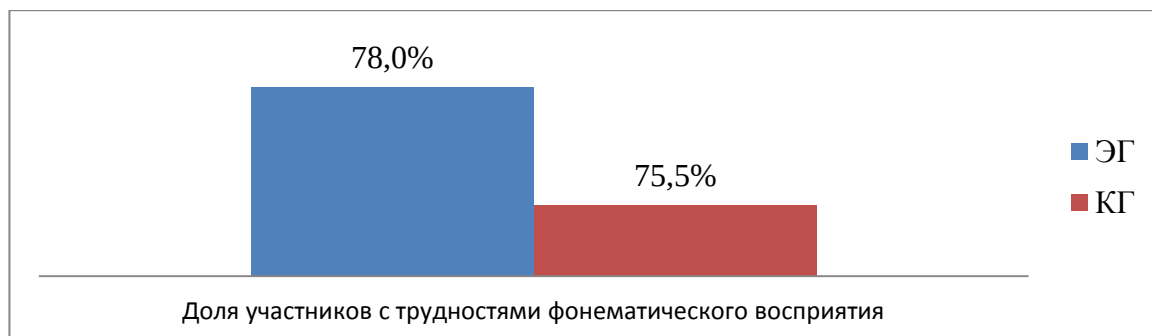


Рисунок 5 – Распределение испытуемых в зависимости от количества правильных ответов при назывании картинок, %

5) Для выявления нарушений лексико – грамматического строя речи использовались задания на составление предложений по опорным словам, и с заданным словом. Так же, как и в начале учебного года преобладали простые предложения из четырех слов. Но учащиеся контрольной группы составили 50,5% предложений по опорным словам и 49,2% предложений по заданному слову, а в экспериментальной группе соответственно 58,1% и 59,9% по заданному слову.

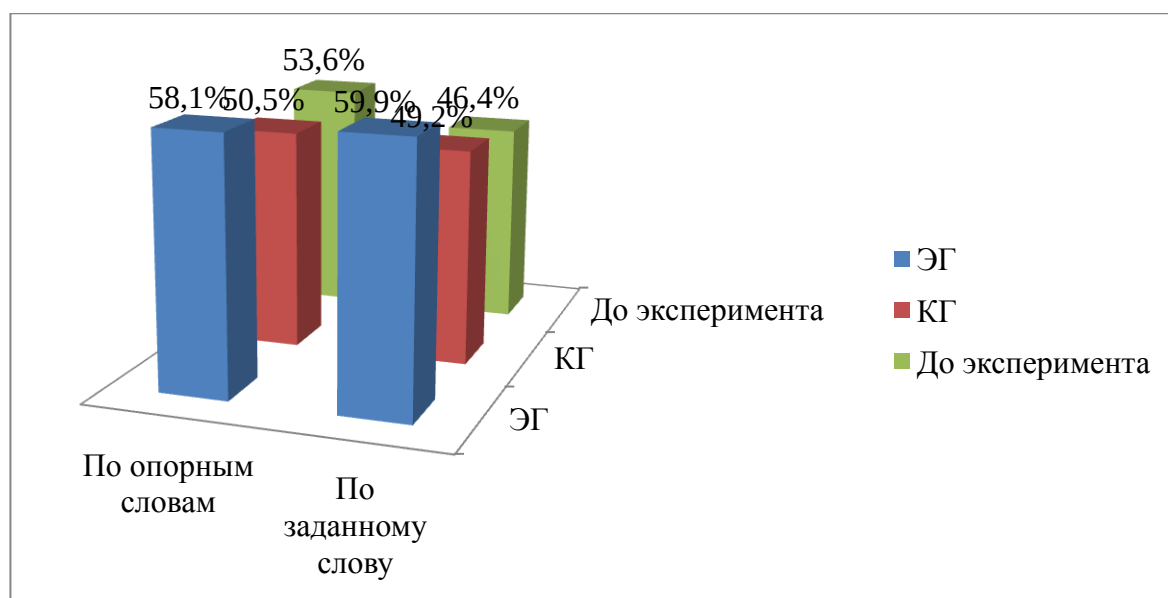


Рисунок 6 – Распределение испытуемых по выполнению задания на составление предложений, %

6) Одним из проявлений не сформированности грамматического строя языка были ошибки в употреблении предлогов. Как и в начале учебного года, учащиеся ЭГ и КГ не пользовались сложными предлогами. Но и при употреблении простых допускали их замены, либо пропускали. Также наблюдались ошибки в предложно падежном управлении; в согласовании существительного с глаголом и с прилагательным. Но в контрольной группе процент таких ошибок был заметно выше, чем у учащихся экспериментальной группы. (см. табл. 4)

Таблица 4 – Наиболее характерные ошибки, допущенные при подстановке в предложениях пропущенных предлогов, слов и окончаний слов, %

| Испытуемые | Неверное использование предлогов (замена, пропуск) | Ошибки в предложно-падежном управлении | Нарушение согласования существительного с |                |
|------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------|----------------|
|            |                                                    |                                        | Глаголом                                  | Прилагательным |
| До         | 57                                                 | 44,6                                   | 49,2                                      | 50,2           |

|                             |      |      |      |      |
|-----------------------------|------|------|------|------|
| экспериментального обучения |      |      |      |      |
| Дети КГ                     | 55,8 | 43,7 | 48,2 | 47,4 |
| Дети ЭГ                     | 50,7 | 40,4 | 46,1 | 42,7 |

7) При анализе письменных работ количество дисграфических ошибок снизилось в контрольной группе до 21,7%, а в экспериментальной группе – до 17,2%.

Вывод: Таким образом, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента выявил повышение уровня речевого развития младших школьников с УО. Для детей КГ характерно незначительное улучшение речи, поскольку логопедическая работа проводилась по традиционной системе. В ЭГ в конце экспериментального обучения у учащихся произошло более качественное и количественное изменение уровня речевого развития. Таким образом, систематическая, поэтапная, специально организованная коррекционная работа, основанная на нейропедагогическом подходе способствует наибольшей эффективности. Анализ теоретической литературы показывает, что нарушения речи у детей с умственной отсталостью проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности и обусловлены особенностями их психофизического развития.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В проведенном нами исследовании обнаружилась значительная распространенность дефектов как устной, так и письменной речи у младших школьников с умственной отсталостью. Выявленные нарушения были достаточно разнообразными: у некоторых испытуемых отмечался изолированный фонетический дефект; у половины учащихся страдала вся звуковая сторона речи (звукопроизношение, фонематические процессы), что обуславливало нарушения письма; у некоторых детей дефект охватывал все стороны речевой системы (звуковую, смысловую) и в разной степени нарушенными оказались все её структурные компоненты. Интеллектуальные нарушения не дают возможности для нормального речевого развития школьников, что ведет к затруднению их социальной адаптации. Следовательно, специфика логопедической работы с умственно отсталыми детьми должна не только определяться особенностями нарушений речи, но и быть тесно связана с развитием познавательных процессов, коррекцией недостатков психологического развития. Для повышения результативности логопедической работы целесообразно использование нейропедагогического подхода. Нейропсихологическая коррекция может содержательно дополнять основную логопедическую программу работы с детьми с умственной отсталостью и во многом повышать ее результативность.

В результате рассмотренной системы коррекционной работы многие дети овладели связным и последовательным рассказом, умениями описывать наблюдения, пользоваться различными типами предложений, в большинстве случаев выделять слова, делить слова на слоги и звуки составлять предложения из слов, а слова из слогов и звуков. Знания, накопленные в деятельности и с помощью более совершенной речи, наполняются у детей конкретными сведениями об окружающем мире. Всё это является доказательством эффективности комплексной коррекционно-логопедической работы, которая занимает существенное место во всей системе

коррекционно-обучающего воздействия на ребёнка с умственной отсталостью в целях полноценной подготовки его включению в процесс обучения и общественно полезную деятельность. При таких условиях происходит не только развитие речи, но и сама по себе речь становится мощным компенсаторным фактором, стимулирующим развитие умственно отсталого ребёнка. Исследование показало, что дети, участвующие в эксперименте стали более открыты, коммуникабельны, увереннее в себе, а значит логопедическая работа, основанная на нейропедагогическом подходе является более эффективной.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксёнова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. М.: Владос, 1999. 316 с.
2. Алексеенко Е.В. Особенности логопедической работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей // Дефектология. 1989. № 6. С. 42–46.
3. Браткова М.В., Закрепина А.В. Пример индивидуальной программы воспитания и обучения дошкольника с умственной недостаточностью (умственная отсталость) // Дефектология. 2005. № 5. С. 55–60.
4. Буслаева Е.Н. Состояние фонематического слуха у учащихся младших классов с нарушением интеллекта // Дефектология. 2002. № 2. С. 17–24.
5. Воронкова В.В. Готовность старших умственно отсталых дошкольников к обучению грамоте // Дефектология. 1995. № 1. С. 66–71.
6. Выгодский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. Издательство «Лабиринт», М., 1999. 352 с.
7. Гусева Н.А. Работа по звуковому анализу и синтезу на логопедических занятиях с умственно отсталыми детьми младших классов // Дефектология. 1991. № 2. С. 40–43.
8. Дурова Н.В. Ступеньки грамоты. М., 1996. 52 с.
9. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. М.: Сфера, 2005. 192 с.
10. Иншакова О.Б. Альбом логопеда. М.: Владос, 2000. 270 с.
11. Калягин В. А., Овчинникова Т.С. Логопсихология: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 320 с.
12. Кравченко И.А. Игры и упражнения со звуками и буквами. М.: Издательство «Гном-Пресс», 1999. 64 с.

13. Кузнецова Г.В. Некоторые особенности речевого развития умственно отсталых детей дошкольного возраста // Дефектология. 1976. № 3. С. 81–86.
14. Кузнецова Т.Г. Формирование фразовой речи умственно отсталых дошкольников // Дефектология. 1995. № 1. С. 71–79.
15. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос, 1999. 224 с.
16. Лалаева Р.И. Нарушение устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. Л., 1988. 72 с.
17. Логопедия / Под редакцией А.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М: Владос, 2002. 272 с.
18. Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. М., 1956. 92 с.
19. Матасов Ю.Т. Развитие мышления умственно отсталых школьников: дис. д-ра психол. наук. СПб., 1997. 332 с.
20. Парамонова Л.Г. Нарушение речи учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции // Обучение во вспомогательной школе / Под редакцией Н.Г. Долгобородовой. М – Л., 1973. 197 с.
21. Петрова В.Г., Белякова В.И. Психология умственно отсталых школьников. М: Академия, 2002. 160 с.
22. Пигасова А.Г. Работа логопеда с родителями // Дефектология. 1985. № 5. С. 17–45.
23. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1970. 262 с.
24. Савченко М.А., Юрова, Р.А. Некоторые особенности нарушений звукопроизношения умственно отсталых школьников // Дефектология. 1976. № 5. С. 16–19.
25. Сарина В.И. Работа логопеда вспомогательной школы с первоклассниками // Дефектология. 1991. № 6. С. 52–55.

26. Семенович А.В., Воробьёва Е.А. Комплексная методика психомоторной коррекции. М., 1998. 80 с.
27. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.
28. Смирнова, Л.А. Приемы работы по преодолению импрессивного аграмматизма у детей // Дефектология. 1979. № 3. С. 65–70.
29. Соловьева О.И. Альбом по развитию речи «Говори правильно. М., 1975. 144 с.
30. Соколенко Н.И. «Посмотри и назови» – дидактический материал по исправлению недостатков произношения у детей. М., 1997. 376 с.
31. Стребелева Е.А. Вариант индивидуальной программы воспитания, обучения и развитие ребенка дошкольного возраста с интеллектуальным нарушением // Дефектология. 2002. № 5. С. 68–72.
32. Ткаченко Т.А. Альбом индивидуального обследования дошкольника. М.: Владос, 2002. 52 с.
33. Ткаченко Т.А. Специальные символы в подготовке детей 4 лет к обучению грамоте. М: Издательство «ГНОМ и Д», 2000. 48 с.
34. Третьяков Т.С. Играем и учимся. М., 1991. 96 с.
35. Учащиеся вспомогательной школы / Под редакцией М.С. Певзнер, К.С. Лебединской. М., 1979. 214 с.
36. Феофанов М.П. Усвоение учащихся вспомогательных школ предложного управления. М., 1956. 100 с.
37. Филичева Т.Б., Каше Г.А. Дидактический материал по исправлению недостатков речи. М., 1989. 146 с.
38. Хомская Е. Д. Нейропсихология. 4-е изд. СПб.: Питер, 2005. 496 с.
39. Шаликина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина А.И. Логопедическая работа с дошкольниками: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений М: Издательский центр «Академия», 2003. 247 с.

