**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**РЕСПУБЛИКИ КРЫМ «КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ФЕВЗИ ЯКУБОВА»**

Факультет психологии и педагогического образования

Кафедра специального (дефектологического) образования

**ЕВСЕЕВА ДИАНА МАРСЕЛЬЕВНА**

направление подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

профиль «Олигофренопедагогика»

группа ЗС(Д)О -16

Курсовая работа

по специальным методикам преподавания

**РАБОТА НАД ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ ГИМНАСТИКИ**

|  |  |
| --- | --- |
| К защите допускаю:  Канд. пед. наук, доцент кафедры С(Д)О  Андрусёва И.В. | Научный руководитель:  Преподаватель кафедры С(Д)О  Якубова Ф.Р. |

Оценка:  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата защиты: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Симферополь, 2020 г.

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| **ВВЕДЕНИЕ.......................................................................................................** | 3 |
| **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА………………..** | 5 |
| * 1. Анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования………………………………………………... | 5 |
| * 1. Специфика речевого развития младших школьников с интеллектуальными нарушениями………………………………………. | 13 |
| **Выводы по главе 1..........................................................................................** | 21 |
| **ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАБОТЫ НАД ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА** | 22 |
| * 1. Диагностика сформированности звукопроизношения младших школьников с нарушением интеллекта………………………………….. | 22 |
| * 1. Особенности коррекционной работы над звукопроизношением младших школьников с нарушениями интеллекта……………………... | 26 |
| * 1. Артикуляционная гимнастика как эффективное средство коррекции звукопроизношения младших школьников с нарушениями интеллекта…………………………………………………………………. | 29 |
| **Выводы по главе 2...........................................................................................** | 33 |
| **ЗАКЛЮЧЕНИЕ................................................................................................** | 35 |
| **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ....................................** | 40 |

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность исследования.** Одной из актуальных и значимых проблем обучения и воспитания умственно отсталых школьников является развитие их речи. При умственной отсталости развитие речи резко задерживается. А от уровня сформированности речи в значительной степени зависит успех обучения в школе и дальнейшая судьба ребёнка.

У этой категории детей младшего школьного возраста отмечается большая распространённость нарушений фонетической стороны речи. Особенно распространёнными среди дефектов устной речи являются нарушения звукопроизношения. Поэтому перед нами встаёт проблема поиска оптимальных путей коррекционной работы, направленной на преодоление нарушений звукопроизношения.

В коррекционной работе над звукопроизношением с младшими школьниками с нарушениями интеллекта эффективным средством является артикуляционная гимнастика. Артикуляционная гимнастика является основой формирования речевых звуков – фонем - и коррекции нарушений звукопроизношения; она включает упражнения для тренировки подвижности органов артикуляционного аппарата, отработки определенных положений губ, языка, мягкого неба, необходимых для правильного произнесения, как всех звуков, так и каждого звука той или иной группы.

У преобладающего большинства детей с умственной отсталостью отмечаются различные нарушения речи, среди них наиболее частыми являются нарушения звукопроизношения, которые затрудняют общение и обучение этих детей.

Нарушения речи у умственно отсталых школьников исследовались М. Е. Хватцевым, Р. Е. Левиной, Г. А. Каше, Д. И. Орловой, М. А. Савченко, Е. М. Гопиченко, Р. И. Лалаевой, К. К. Карлепом и др. По данным этих исследований, в начальных классах специальной (коррекционной) школы выраженные дефекты наблюдаются у 40-60% детей.

Вопросы формирования правильного звукопроизношения у детей с умственной отсталостью в условиях коррекционной школы требуют дальнейшей разработки, т.к. имеющиеся методические рекомендации носят фрагментарный характер, не изучены методы и приемы, направленные на формирование правильного звукопроизношения.

**Цель исследования –** теоретически изучить специфику работы над звукопроизношением младших школьников с нарушениями интеллекта посредством артикуляционной гимнастики.

Достижение цели предполагает решение следующих **задач:**

1. Проанализировать общую и специальную психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

2. Рассмотреть специфику речевого развития детей с интеллектуальными нарушениями;

3. Обосновать особенности коррекционной работы и диагностики звукопроизношения младших школьников с нарушениями интеллекта;

4. Определить роль артикуляционной гимнастики в коррекции звукопроизношения младших школьников с нарушениями интеллекта.

**Объектом исследования** является процесс речевого развития младших школьников с нарушениями интеллекта.

**Предметом исследования:** особенности работы над звукопроизношением младших школьников с нарушениями интеллекта посредством артикуляционной гимнастики.

**Методы исследования**:

* теоретические: теоретический анализ и обобщение общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

**Структура и объём курсовой работы.** Данная курсовая работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы. Объем работы 40 страниц.

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА**

**1.1 Анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования**

Изучение распространенности нарушений звукопроизношения показало, что эти нарушения в коррекционной школе встречаются гораздо чаще, чем в массовой школе (Е.И. Буцкова, М.Ф. Гнездилов, А.Н. Граборов, Г.А. Каше, Д.И. Орлова, В.Г. Петрова, А.А. Попова, М.Е. Хватцев).

По данным Г.А. Каше, в первых классах коррекционной школы дети с дефектами звукопроизношения составляют 65,0% от всего количества учеников 1 класса, во 2-х - 60,0%, в 3-х - 30,0% [14].

В исследованиях Д.И. Орловой отмечается, что нарушения звукопроизношения наблюдаются в первом классе у 45,0% учеников, во втором классе – у 41,4% детей, в третьем классе – у 30,4% учеников. В то же время в младших классах массовой школы нарушения звукопроизношения наблюдаются лишь у 4,0% школьников [23].

Речь – неотъемлемая часть социального бытия людей, необходимое условие существования человеческого общества, главное средство производственной, политической, культурной, научно-технической, бытовой информации. Устная связная речь как средство общения имеет определенные особенности, пренебрежение которыми обедняет возможности передачи мыслей, переживаний, чувств. Сформированная речь положительно характеризует любого человека. Она является также одним из важных аспектов формирования личности [7].

Психолог Л.С. Выготский анализирует процесс становления речи как один из видов специфической человеческой деятельности, обеспечивающей общение [6].

Психологи Л.С. Выготский, М.И. Лисина своими исследованиями доказали, что в дошкольном возрасте ребенок свободно владеет диалогичной речью, а его устная связная речь имеет ярко выраженный ситуативный характер. В школе под влиянием изучения родного языка ребенок постепенно осваивает новую форму устного конкретного вещания, которое, по мнению ученых, является «высшей ступенью умственного развития по сравнению с ситуативной» [6].

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание. Связность речи, считал С.Л. Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [27].

Связная речь имеет чрезвычайное значение для развития интеллекта и самосознания ребенка, она положительно влияет на формирование таких ее важных личностных качеств, как коммуникабельность, доброжелательность, инициативность, креативность, компетентность. С помощью хорошо развитой связной речи ребенок учится четко и ясно мыслить, устанавливать контакт с теми, кто его окружает, может инициировать собственные идеи, принимать участие в различных видах детского творчества.

В освоении речью ребенок идет от частного к целому: от отдельных слов в сочетании двух-трех слов, далее к простой фразе и сложным предложениям. Конечным этапом связной речи, как отмечает психолог

С.Л Рубинштейн, является способность составления нескольких предложений, объединенных общим смыслом. Связной называют такую речь, которая может быть понятной на основе её собственного предметного содержания [27].

Современная лингвистика и лингводидактика рассматривают понятие связной речи в двух направлениях – как процесс создания связного высказывания и как продукт речи (текст или дискурс) [23].

В создании связного речевого продукта ученые выделяют деятельностный и личностный компоненты. Деятельностный компонент предопределяется процессами образования и восприятия сообщения, регуляции и контроля собственной речевой деятельности. Личностный – тем, что в речи человек проявляет свою индивидуальность: характер, темперамент, уровень общей культуры.

Результатом и продуктом связной речи является текст – словесно выраженный продукт речевой и мыслительной деятельности человека, которому свойственна завершенность, структурная целостность, целеустремленность и прагматическая установка.

Специалисты лингводидактики в последнее время употребляют термин «дискурс», который характеризует продукт именно устной речи.

Исследователи С.А. Игнатьева и Ю.А. Блинков определяет дискурс как связный текст в сочетании с экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психологическими и др.) факторами, т.е. текст, взятый в процессуальном контексте [13].

Связная речь выполняет ряд важных функций, главной из которых является коммуникативная, которая реализуется в диалоге и монологе – двух основных формах. Каждая из этих форм имеет свои специфические особенности, которые предопределяют содержание и характер методики их формирования. Лингвистика противопоставляет диалогическую и монологическую речь, исходя из их различной коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природы.

Диалог определяют, как форму речевой коммуникации, участники которой обмениваются репликами-высказываниями.

Диалогом называют также слушание и проговаривание в основном небольших, неполных, эллиптических предложений простого строения, которыми обмениваются собеседники. Он происходит в определенной ситуации и сопровождается активной и выразительной интонацией, мимикой, жестами. Собеседникам знакомый общий предмет разговора, поэтому мнения и суждения краткие, неполные, иногда фрагментарны. К лингвистическим характеристикам диалога относятся: разговорная лексика, фразеология; прерывистость, недосказанность, сокращенность; наличие простых и сложных бессоюзных предложений; импровизационный, реактивный характер высказываний [7].

Типичным для диалогической речи является активное применение шаблонов, клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения. Диалог, как и речь одного человека, ориентирована на восприятие ее другими людьми, который не предполагает сиюминутного, непосредственного отклика слушателей, определяется как монолог. Ориентация на слушателя требует понятности и содержательности речи, ведь информация, которую желает выразить говорящий, не известна другим.

К лингвистическим характеристикам монолога относятся: применение преимущественно литературной лексики; развернутость высказывания; наличие осложненных синтаксических конструкций; стремление к четкому грамматическому оформлению связности на основе развертывания системы элементов связи; определенная завершенность. Говорящий в основном использует внеречевые и интонационные средства выразительности, однако, в отличие от диалога, они играют второстепенную роль, поскольку менее эмоциональный монолог

Монолог не поддерживается ситуацией или вопросами, как диалог, чаще он адресован не одному человеку, а многим. К монологу человека побуждают, прежде всего, внутренние мотивы (состояние, настроение, желания, намерения), он сам выбирает, о чем и с помощью каких средств будет говорить [12].

По мнению А.Д. Виноградовой, монолог как основное средство логичного и последовательно организованного сообщения осознаннее и свободнее чем диалог. Ученая считает, что монологическая речь требует более длительной внутренней подготовки, предварительного обдумывания, сосредоточение на главном, предполагает умение избирательно пользоваться уместными для конкретного случая языковыми средствами. Монологическая речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковой формой, лексическим составом, грамматическим строением [7].

Специалисты лингводидактики, определяя способы формирования детского вещания, акцентируют внимание на творческом характере усвоения детьми родного языка. Построение монологического высказывания требует от говорящего проявления творчества, умение продумать содержание, правильности его словесного оформления. В связной речи наглядно проявляется осознание ребенком речевого действия.

Как отмечает А.В. Запорожец, речевое высказывание требует внутреннего программирования и внешней языковой деятельности, во время которой говорящий опирается на некую внутреннюю схему, синтаксическую модель, что дает ему возможность строить высказывание нужного качества. Это объясняет важность выделение задачи, направленной на формирование таких качеств самостоятельного связного высказывания, как целостность, содержательность, логическая последовательность, образность, креативность [8].

Таким образом, нужно целенаправленно развивать определенные качества связного высказывания через погружение ребенка в коммуникативную ситуацию с целью привлечения к диалогу как предпосылки формирования более сложной формы монологического высказывания.

Анализируя детскую речевую деятельность, исследователь Л.С. Выготский говорит о том, что речь может быть ситуативной (она связана с конкретной ситуацией, но не воспроизводит в словесных формах связного смыслового целого) и контекстовой (смысл которой понятен из самого контекста высказывания) [6].

Если в ситуативной речи говорящий активно использует мимику, жесты, указательные местоимения, междометия, то контекстовая требует построения высказывания без непосредственного восприятия конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства. Ситуативность детской речи особенно на начальных этапах объясняется наглядно-образным характером мышления детей и доминированием эмоционального отношения к предмету высказывания.

Устоявшимся является взгляд на особенности формирования связной речи, согласно которым ситуативная речь связывается с диалогичной, а контекстовая – с монологичной и в целом с определенным возрастным периодом. Так, по данным советского психолога Д.Б. Эльконина переход от внешней речи к внутренней, от ситуативной к контекстовой происходит у детей в возрасте четырех-пяти лет [31].

Особенности развития связной речи на разных возрастных этапах определяют характер педагогических действий, направленных на формирование детской речи.

Речевая деятельность сопровождает все, чем живет ребенок, и развивается вместе с ним. Связная речь является самостоятельным видом мыслительной деятельности; вместе с тем, она выполняет важную роль в процессе воспитания и обучения, поскольку выступает средством получения знаний и контроля за ними.

В современных психологических и методических исследованиях отмечается, что умения и навыки связной речи при спонтанном развитии не достигают уровня, необходимого для полноценного овладения новыми знаниями, что подтверждает необходимость организации специального обучение. Результатом развития речи и обучения языку является формирование языковых способностей, речевых навыков и речевых умений.

Исследования проблемы развития речи и обучения языку М.Ф. Фомичевой позволили определить и теоретически обосновать три аспекта развития речи детей: структурный; функциональный, или коммуникативный; когнитивный или познавательный [30].

Обучение языку происходит через два взаимосвязанных процесса:

1) осознание и преобразование речевого опыта под влиянием знаний о языке;

2) комплексное применение ребенком языковых и неязыковых средств с целью использования единиц языка для мышления, общения и осознания собственной личности в процессе жизнедеятельности, наполнения и конкретизации элементарных знаний о языке материалом речевого опыта [8].

Взаимообусловленность этих процессов в учебно-воспитательной работе с детьми недостаточно конкретизирована прежде всего из-за отсутствия современных диагностических методик речевого развития, которые бы базировались на трех аспектах развития языка и речи детей: структурном, коммуникативном и познавательном.

Психолог А.В. Запорожец определяет такие главные направления языкового образования детей: лингвистический (охватывает фонетику, лексику, грамматику и синтаксис языка); речево-деятельностный (предусматривает активное участие ребенка в процессе овладения языком и речью); коммуникативную (заключается в переориентации цели обучения детей дошкольного возраста на формирование коммуникативных умений и навыков при условии учета речевых возможностей каждого ребенка); национально-культурологический (предполагает усвоение детьми культурного опыта русского и других народов) [8].

Важной задачей речевого развития детей является воспитание звуковой культуры речи. Под звуковой культурой речи следует понимать не только правильное и четкое произношение всех звуков родного языка, правильное ударение, но и умение пользоваться силой голоса, правильный темп, интонацию, выразительность речи, речевое дыхание и хороший фонематический слух [9].

Речи детей характерна неправильным произношением звуков: «Косичка поймала миску» (кошка поймала мышку), «лямпочка», «тамвай» (лампочка, трамвай), «суба» (шуба). Это закономерное явление. Большинство детей не может самостоятельно освоить правильное произношение звуков, нуждается в помощи взрослых. Но не все родители уделяют этому серьезное внимание. Некоторым из них даже нравится искаженное произношение звуков, и они пытаются разговаривать с ребенком «по-детски», повторяя ее ошибки.

Помощь детям с тяжелыми нарушениями речи оказывают специалисты-логопеды. Нечеткое или неправильное произношение отдельных звуков путем систематических упражнений с малышом могут исправить родители. Нельзя требовать от ребенка своими собственными усилиями устранять недостатки звуковыми – ему это не под силу. Чтобы своевременно исправить произношение, родители должны знать те недостатки звукопроизношения, которые чаще всего встречаются в детской речи.

Различают три вида неправильной звукопроизношения: пропуск звуков (ампа вместо лампа»); замена звуков (вампа вместо лампа»); искажения звуков (льямпа).

На протяжении дошкольного и младшего школьного возраста встречаются замены одного звука другим. Если родители невнимательны к звукопроизношению ребенка, то такие замены могут оставаться надолго и с ними ребенок может пойти в школу.

К нарушению звукопроизношения относится и искаженное произношение звуков, неправильная их артикуляция. Дети смягчают все согласные звуки. Наблюдается нечеткое произношение согласных звуков, приближения одного звука к другому, их уподобление, что приводит к искажению слова. Довольно часто встречается межзубное произношение звуков с, з, ц, ш, ж, ч, щ, т, н, д, л; боковая произношение звуков з, с, ц, ш, ж, щ, г; носовое произношение с, з, ц, ш, ч, ж, щ, л, р. Такое произношение звуков, если своевременно не обратить на нее внимание, может остаться на всю жизнь [13].

Чистое и правильное произношение звуков зависит от многих факторов. Значительную роль играют индивидуальные особенности ребенка, состояние его психического развития. Чтобы извлечь звук, его следует правильно услышать и воспроизвести.

Восприятие и произношение звуков осуществляется речевым аппаратом. Речевой аппарат человека состоит из периферического и центрального отделов.

Итак, произношение звука требует слаженной работы всех органов речевого аппарата. Недостатки произношения звуков могут быть обусловлены повреждением центрального (головной мозг) или периферического отделов речевого аппарата вследствие инфекционных болезней или врожденных пороков (неправильное расположение зубов, расщепление верхней губы или неба и др.). В таких случаях требуется вмешательство специалистов: логопедов и врачей.

Исправление недостатков звукопроизношения и формирование правильного и четкого произношения звуков должно обрести характер определенной системы. В нее входят прежде всего вспомогательные упражнения по развитию речевого слуха и слухового внимания, речевого дыхания, гимнастика языка, упражнения и игры на развитие речевого слуха и слухового внимания.

Таким образом, речь ребенка развивается в результате генерализации языковых явлений, восприятия речи взрослых и собственной речевой активности; ведущей задачей в обучении языку является формирование языковых обобщений и элементарного осознания языка и речи; ориентировка ребенка в языковых явлениях создает условия для самостоятельных наблюдений над языком.

**1.2 Специфика речевого развития младших школьников с интеллектуальными нарушениями**

Речь – это не просто умение говорить, а сложная по своей природе психофизиологическая функция, как мышление и память. Развить у детей эту функцию – одна из первоочередных задач специальной школы. Речь как вид человеческой деятельности всегда ориентировано на выполнение определенного коммуникативного задания: сообщение, передача информации, побуждение к определенному действию, и тому подобное.

В становлении личности ребенка с нарушением интеллектуального развития решающую роль часто играет уровень сформированности его коммуникативной компетенции, так как речь является ведущим средством действия компенсаторных механизмов [25].

Из этого вытекает, что развитие социализированной личности нужно начинать с развития коммуникативных умений.

Основными коммуникативными умениями можно считать:

– умение осуществлять устное речевое общение (в монологической и диалогической формах);

– умение понимать на слух содержание прослушанных текстов;

– умение осуществлять общение в письменной форме в соответствии с поставленными задачами;

– умение использовать в случае необходимости невербальные средства общения при условии дефицита имеющихся языковых средств [19].

Способность к обучению в школе и его успешность зависит от уровня овладения ребенком речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения − все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи. Говорение и письмо, относящиеся к основным видам речевой деятельности (наряду со слушанием и чтением), связанные с устной и письменной форме. Связная речь – это процесс, речевая деятельность, и определенный продукт речевой деятельности. Способность к устному и письменному развернутому изложению определенного содержания, что происходит логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно характеризует уровень сформированности связной речи [23].

Речь выполняет коммуникативную функцию, которая положена в основу формирования коммуникативного компонента речевой деятельности и является главной целью обучения и воспитания.

Значительные трудности в овладении навыком речи у детей с нарушением интеллекта обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематической, лексической, грамматической. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, представления и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной речью [14].

К связной речи относятся монологическая и диалогическая его формы. Каждая из форм имеет свои особенности, которые определяют характер специальной методики их формирования и коррекции. Независимо от формы речи (монолог, диалог) основным условием коммуникативности является связность. Овладение этой важной стороной речи требует специального развития у детей навыков составления связных высказываний.

Диалогическая речь (диалог) – первичная по происхождению форма связной речи; разговор двух или нескольких людей. Диалог обеспечивает потребности непосредственного живого общения, имеет выраженную социальную направленность. Диалогическая речь характеризуется привлечением невербальных компонентов (мимика, жесты, средства интонационной выразительности) [76].

Целью коррекционной работы по формированию диалогической речи является овладение учащимися навыками речевого общения. Работу по формированию диалогической речи начинают с наиболее простых форм, во время которой ответ полностью повторяет вопрос воспроизводит часть вопроса. Переходят к работе над более сложными формами, когда ответ не содержит часть вопроса, а требует самостоятельного формулирования. Это требует от ученика способности понять вопрос и выбрать из всех альтернатив, которые возникают, одну и сформулировать активное высказывание, которое не воспроизводит вопрос. Наряду с этим проводится работа по совершенствованию способности последовательно формулировать собственные вопросы, высказывать мысли, рассуждения и объяснения, придерживаться основной содержательной линии, заданной в диалоге, и целесообразно использовать невербальные средства. Чтобы сформировать у детей определенные элементарные уровни диалогической речи, предполагается проводить работу сначала над умением детей отвечать на вопросы и ставить их перед одноклассниками, учителем; правильно, эмоционально воспринимать речь взрослых и сверстников [77].

Следует также учить детей использовать в диалогической речи выразительные средства: жесты, мимику, интонации вопроса, ответа, восхищения, удивления, просьбы, грусти, страха или удовольствия.

Коррекционно-развивающая работа над диалогической и монологической речью проводится параллельно на фоне работы над предложениями различной структуры.

Монологическая речь (монолог) − форма связной речи, которая служит для целенаправленной передачи информации. К основным видам, в которых реализуется монологическая речь, относят: описание, рассказ, пересказ [13].

Монологическая речь более сложная, по сравнению с диалогической. Диалог – это цепь реплик, монолог – система мыслей, воплощенных в словесную форму. Монолог не поддерживается ситуациями, вопросами, требует большей собранности, предварительной подготовки, умение говорить и писать с ориентацией на восприятие. Овладевая монологом как средством общение, школьники с умственной отсталостью сталкиваются с трудностями разного плана − мотивационного, содержательного, операционного [76].

Монологическая речь требует большей напряженности памяти, внимания к содержанию и формы языка; оно опирается на мышление, логически более последовательное. Эта форма речи является активным и произвольным, стимулируется внутренними мотивами и является более организованным видом речи, что требует специального формирования.

Для детей с умственной отсталостью характерны нарушения последовательности и связности текста. К основным проявлениям нарушения последовательности относятся пропуски, перестановки, смешения разных рядов последовательности. У учеников страдает логико-смысловая организация высказывания [16].

На современном этапе развития специальной педагогики большое внимание уделяется разработке и теоретическому обоснованию принципов целенаправленной деятельности по включению детей, имеющих нарушения интеллектуального развития, к полноценной жизни в социуме.

Речевое развитие ученика очень важное условие его успешного обучения. Чем больше ребенок читает, говорит, слушает, тем лучше развивается его память, а, следовательно, тем легче ему усваивать знания по всем учебным дисциплинам, которые изучаются в начальных классах.

Обеспечить речевое развитие младших школьников – это значит научить их грамотно выражаться в устной и письменной формах речи, следуя фонетическим, орфоэпическим, грамматическим, орфографическим, стилистических нормам русского литературного языка.

Становление связной речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными особенностями. Умственно отсталые школьники довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи. Переход же к самостоятельному связному высказыванию очень труден для этих детей и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов. Умственно отсталые школьники нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая оказывается либо в форме вопросов, либо в подсказке. Более легкой для усвоения является ситуативная речь, т. е. речь с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию [11].

Пересказ умственно отсталым детям более доступен, чем рассказ. Пересказ не предполагает самостоятельного создания сюжета, подробного раскрытия заданной темы, определение последовательности событий. При пересказе большую роль играет запоминание содержания текста. Но и пересказы умственно отсталых детей имеют ряд особенностей. Эти дети пропускают много важных частей рассказа, передают его содержание упрощенно. В пересказах обнаруживается непонимание умственно отсталыми детьми причинно-следственных, временных, пространственных отношений, представленных в рассказе. Для пересказов умственно отсталых детей характерны разнообразные добавления, что обусловлено случайными ассоциациями, неточностью представлений и знаний [14].

Рассказы по сюжетной картинке трудны умственно отсталым детям и характеризуются определенными особенностями. Активное развертывание сюжета в рассказах заменяется перечислением отдельных элементов ситуации, часто не различаются существенные и второстепенные детали. Нарушается структура текста: наблюдаются разрывы, иногда отсутствуют соединительные элементы. Это приводит к частым остановкам, вызывает необходимость задавания наводящих вопросов. Эти особенности также свидетельствуют о значительном нарушении внутреннего программирования связного текста.

Нарушение связной речи у умственно отсталых детей обусловлены многими факторами: недостаточным анализом ситуации, трудностью выделения из ситуации существенных и второстепенных компонентов (элементов), нарушением программирования содержания связного текста, недоразвитием способности удерживать программу, неумением развертывать смысловую программу в виде серии предложений, связанных между собой [11].

Наряду с нарушением познавательной деятельности, недоразвитие связной речи обусловлено недостаточной сформированностью диалогической речи.

Еще более сложным для школьников с интеллектуальной недостаточностью является монологическая речь, которая требует соблюдения определенной логической последовательности высказывания. Чтобы что-то рассказать, очень долгое время умственно отсталые дети нуждаются в постоянной стимуляции в виде вопросов. Без такой помощи их высказывания являются фрагментарными, непоследовательными, малопонятными, с большим количеством повторов. Для организации и поддержания диалога они требуют внешних ориентиров в виде плана, опорных слов, наглядности [13].

Специальное обучение способствует обогащению опыта общения, формированию коммуникативных навыков, умений отвечать на вопросы, пересказывать текст.

Чтобы развить и усовершенствовать речь младших школьников с нарушением интеллекта нужна ежедневная работа над овладением основными языковыми нормами.

Характерным для умственно отсталых школьников является дефицит универсальных коммуникативных умений. К коммуникативным умениям относятся: умение слушать собеседника, реагировать на его вопросы, начинать, поддерживать и завершать разговор, выражать свою точку зрения, получать нужную информацию при чтении и слушании, использовать эту информацию в собственных высказываниях, общении. Эти трудности можно частично преодолеть с помощью таких методов как аудирование, пересказ текстов, составление рассказов, а также в ходе проведение дидактических игр, систематическое использование которых способствует развитию всех речевых процессов у ребенка [23].

Значительным потенциалом для развития коммуникативных умений умственно отсталых школьников является игра. Именно поэтому, в практике работы специальной школы наглядно-дидактический и игровой материал занимает достаточно важное место на всех предметных уроках. Благодаря их использованию у учащихся развиваются пространственные представления, обогащается словарь, развивается речевая активность [5].

Уровень речевого развития умственно отсталых школьников требует от коррекционного образования более детального изучения и разработки новых средств коррекции коммуникативной сферы учащихся специальной школы.

На современном этапе развития науки, известны такие средства коррекции и развития коммуникативной сферы умственно отсталых школьников как средства слуховой наглядности, наглядно-слуховые средства, аудиовизуальные средства, ситуативные задания, аудирование, чтение, пересказ, дидактические игры.

Все выше перечисленные средства развития коммуникативных умений учащихся специальной школы используются в целостном сочетании, дополняя друг друга, таким образом, усиливающие свое коррекционное воздействие.

Задача учителей – создавать коммуникативные ситуации, в которых бы ребенок мог развивать свою речь, и полноценно изложить свою мысль. Эти задачи воспитывают у детей желание работать на уроках, вместе с тем и развивают их речи.

Как говорил В.А. Сухомлинский: «Итак, к труду, мои учителя», – и с этим согласны мы все, ибо только трудом, упорным трудом дети достигнут определенного умственного развития [29].

Успех коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью зависит от четкой и взвешенной системы, что обеспечивает ожидаемый (прогнозируемый) результат, при условии, что она осуществляется в процессе плодотворного взаимодействия специалистов: логопедов с педагогами, педагогов с дефектологами [19].

Таким образом, логопед, дефектолог и педагог на протяжении всего времени изучения любой темы должны работать в тесной взаимосвязи: педагог или учитель-дефектолог обеспечивает практическое ознакомление с предметами и явлениями, логопед углубляет и обеспечивает формирование лексико-грамматических категорий. Изучение выбранной темы осуществляется благодаря различным занятиям (развитие речи, рисование, аппликация, лепка и т. п), а также во время режимных моментов и досуга.

**Выводы по главе 1**

В первой главе курсовой работы были рассмотрены теоретические аспекты изучения проблемы звукопроизношения у младших школьников с нарушениями интеллекта. Результаты исследования были обобщены и будут представлены в виде следующих выводов. Изучение распространенности нарушений звукопроизношения детей с нарушением интеллекта занимались такие авторы как М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Д.И. Орлова, М.А. Савченко, Е.М. Гопиченко, Р.И. Лалаева и др.

У школьников с нарушением интеллекта в речи прослеживается весьма бедное и нечеткое морфологическое обобщение, представления о морфологическом составе слова и о синтаксических взаимосвязях слов в предложении, недостаточно сформирована система грамматических значений. Недоразвитие лексико-грамматического строя речи особенно сильно проявляется в связной речи. Также у детей данной паталогической группы нарушен как план содержания, так и план формулировки связного речевого высказывания. Особенностями нарушений звукопроизношения детей с нарушением интеллекта являются замены звуков более простыми по артикуляции; неумение использовать в самостоятельной речи имеющихся правильные артикуляторные установки; эти нарушения довольно часто бывают вариативными, т.е. проявляются по-разному.

**ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАБОТЫ НАД ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА**

**2.1 Диагностика сформированности звукопроизношения младших школьников с нарушением интеллекта**

Комплексный анализ нарушений звукопроизношения позволяет выстроить научно обоснованную систему методов проведения коррекционных мероприятий, позволяет обосновать содержание и методику коррекционного обучения, дифференцировать и индивидуализировать её.

Для решения задач исследования в области выявлений звукопроизношения младших школьников с нарушением интеллекта можно использовать диагностические материалы Н.М. Трубниковой.

Диагностика сформированности звукопроизношения младших школьников с нарушением интеллекта может осуществлять по данным направлениям:

*1. Состояние моторики артикуляционного аппарата*

– Исследование двигательной функции губ:

«Улыбка» – губы в улыбке, зубы заборчиком.

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

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

– Исследование двигательной функции челюсти.

«Пещерка» – широко открыть рот, как при произношении звука «а», и закрыть.

«Обезьянки» – выдвинуть нижнюю челюсть вперед.

– Исследование двигательной функции языка.

«Лопатка» – положить широкий язык на нижнюю губу и удержать под счет.

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

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

«Лопатка» – «Жало» под счет до трех.

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

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

– Исследование функции мягкого неба.

Широко открыть рот и зевнуть.

Широко открыть рот и четко произнести звук А.

Оценивается в баллах:

0 баллов – выполнение правильное.

1 балл – при выполнении движений наблюдаются поиски и замены движений, быстрая истощаемость.

2 балла – при выполнении движений наблюдается ограниченный объем движений, тремор мышц языка, саливация, быстрая истощаемость.

3 балла – выполнение движения не в полном объеме [18].

*2. Состояние динамической организации движений артикуляционного аппарата* выполняется по показу, а затем по словесной инструкции при многократном повторении

Широко раскрыть рот, затем полузакрыть его и закрыть.

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

Оценивается в баллах:

0 баллов – движения артикуляционного аппарата активные, в полном объеме.

1 балл – движения артикуляционного аппарата активные, но объем движений неполный.

2 балла – наблюдается трудность переключения с одного движения на другое, быстрая истощаемость, тремор.

3 балла – наблюдается замена движений, нарушение последовательности перехода с одного движения к другому, гиперкинезы, саливация [18].

*3. Обследование звукопроизношения*

Обследование звукопроизношения может осуществляться по предметным и сюжетным картинкам, в которых можно подбирать так, чтобы звук находился в разных позициях: в начале, середине, конце слова (кроме звонких согласных), звуки предъявлять изолированно, в слогах (обратных, прямых, между гласными, со стечением согласных), в словах и фразовой речи. Стимульным материалом могут послужить «Логопедический альбом для обследования звукопроизношения» И.А. Смирновой:

Оценивается в баллах:

0 баллов – звукопроизношение соответствует возрасту.

1 балл – нарушен 1 звук.

2 балла – мономорфное нарушение.

3 балла – полиморфное нарушение [18].

*4. Обследование слоговой структуры слова*

Исследования слоговой структуры слова проводить с опорой на оптический и акустический раздражитель. Ребенку сначала предлагаются для называния предметные картинки, затем логопед называет слова для отраженного произношения. Отмечается, состоят ли слова, слоговая структура которых искажается, из усвоенных звуков или неусвоенных, произношение каких слоговых структур сформировано, а каких нет. Стимульным материалом может послужить «Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи» И.А. Смироновой.

Оценивается в баллах:

0 баллов – нарушений нет.

1 балл – выявлена перестановка слогов.

2 балла – выявлено упрощение, опускание слогов, уподобление слогов.

3 балла – выявлено добавление слогов, звуков.

*5. Обследование фонематического слуха*

Повторение слогов с оппозиционными звуками: ба – па, га – ка, та – да, ма – ба, ва – ка, ня – на, па – ба, ка – га, да – га, ба – ма, ка – ва, на – ня.

Дифференциация оппозиционных звуков, смешиваемых в произношении /по картинкам/: Коса – коза, кочка – кошка, миска – мишка, рейка – лейка.

Оценивается в баллах:

0 баллов – функции фонематического слуха сформированы.

1 балл – функции фонематического слуха сформированы недостаточно: допускает единичные ошибки, но осуществляет самокоррекцию.

2 балла – выявляются нарушения в различении звуков по акустическим и артикуляторным признакам.

3 балла – фонематический слух грубо нарушен [18].

*6. Обследование состояния фонематического анализа и синтеза*

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

Оценивается в баллах:

0 баллов – навыки звукового анализа соответствуют возрасту.

1 балл – навыки звукового анализа сформированы недостаточно: допускает единичные ошибки, но осуществляет самокоррекцию.

2 балла – навыки звукового анализа сформированы недостаточно: допускает много ошибок.

3 балла – навыки звукового анализа не сформированы [22].

Таким образом, данные диагностические задания позволят судить об уровне развития звукопроизношения младших школьников с нарушениями интеллекта и будет способствовать эффективному выстраиванию коррекционной работы.

**2.2 Особенности коррекционной работы над звукопроизношением младших школьников с нарушениями интеллекта**

В дефектологической литературе вопрос о формировании правильного звукопроизношения менее систематизирован и представлен в литературе хуже, чем на практике. Опыт работы и анализ литературных данных показывает, что нарушения звукопроизношения распространены у детей с нарушениями в строении артикуляционного аппарата так же, как и у детей с правильным строением речевого аппарата. Иногда, имея значительные нарушения в строении челюстей, языка, ребенок овладевает правильным произношением всех звуков. Надо помнить о компенсаторных возможностях организма ребенка.

Правильное строение органов речи – является залогом успешного овладения звуковой стороной речи. Но у некоторых детей есть те или иные отклонения в строении артикуляционного аппарата. Во время речи органы артикуляции постоянно двигаясь, изменяют форму и размер ротовой полости. Благодаря этому образуются различные звуки речи. Каждый звук определяется определенным положением органов артикуляции и голосовых связок. На овладение правильным звукопроизношением могут влиять отклонения в строении верхней челюсти, зубных рядов, неба и мышц языка. Педагог должен предугадать негативное влияние того или иного изъяна в строении речевого аппарата на произношение определенного звука, чтобы выбрать правильный для этого случая способ коррекции изъяна произношения. В тяжелых случаях требуется соответствующее лечение [30].

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

При коррекции нарушений звукопроизношения уделяется внимание развитию четких представлений о звуковом составе слова, выделению звука из слова, определению места звуков в словах, уточнению смыслоразличительной функции звуков речи.

Во специальной школе осуществляется тесная преемственная связь между логопедической работой и обучением грамоте. Работа над правильным произношением звука подготавливает ребенка к усвоению соответствующей буквы. С другой стороны, овладение буквой обеспечивает новую, графическую опору для закрепления звука в речи. Нужно, чтобы к началу овладения буквой ребенок мог правильно произносить звук и уметь выделять его из речи [30].

При коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых школьников необходим учет особенностей протекания их психических процессов (замедление темпа и сужение поля восприятия, неустойчивость внимания, слабость мотивации и интересов, контроля) [25].

Особенностью логопедической работы по устранению дефектов звукопроизношения во специальной (коррекционной) школе является ее индивидуализация.

Предварительный этап устранения нарушений звукопроизношения является более продолжительным и характеризуется качественно иным содержанием. Проводится развитие общей, ручной, речевой моторики, развитие слухового восприятия, внимания, памяти.

Необходима работа над правильным речевым дыханием, формированием длительного плавного выдоха в игровых упражнениях («тихий ветерок задувает свечу, колышет листья деревьев, гонит облака»). На длительном выдохе вводятся голосовые упражнения, целью которых является развитие силы, тембра, высоты голоса (игры «Эхо», «Сирена», звукоподражания к сказке «Три медведя», повторение серии гласных из 2, 3, 4 звуков). В дальнейшем вводятся простые артикуляторные упражнения [24].

Развитие артикуляторной моторики у умственно отсталых детей проводится в двух направлениях: развитие кинетической основы движения и кинестетической основы артикуляторных движений. При развитии кинестетических ощущений работа проводится без зеркала, ученик воспроизводит положение губ, языка после пассивного их перемещения логопедом по речевой инструкции. Детей учат различать на слух речевые единицы (игры «Угадай, кто кричит», «Узнай, откуда звук»), запоминать последовательность слов, сначала с опорой на картинки, затем без нее повторять слоги. На предварительном этапе осуществляется развитие элементарных форм звукового анализа и синтеза. Дети учатся выделять гласные и согласные звуки из ряда изолированных, ударный гласный из начала простого слова (ой, ус, ах, ау, Оля) [21].

Особенностью этапа постановки звука будет максимальное использование полимодальных афферентаций: зрительного образа артикуляции, слухового образа звука, кинестетических, тактильных и тактильно-вибрационных ощущений. Постановка звука у умственно отсталых детей осуществляется с использованием смешанных способов.

Особенно длительным является этап автоматизации звуков речи. На этом этапе проводится работа над сложными формами звукового анализа и синтеза, умением выделять звук в слове, определять его место по отношению к другим звукам.

В процессе автоматизации звуков рекомендуется проводить и развитие просодической стороны речи: работу над ударением в слогах, словах, над лексическим ударением при автоматизации звука в предложении, над интонацией при закреплении звука в предложении, связной речи [20].

Особенностью этого этапа является и планирование уроков, распределение тем. Четко планируется система занятий, в которой предусматривается постепенное усложнение заданий и речевого материала. Например, при автоматизации звука с в слогах следующая тематика занятий (1-й класс): автоматизация звука с в прямых открытых слогах: са, со, су, сы; в обратных слогах: ас, ос, ус, ис, ыс; в закрытых слогах (звук в начале слога): сол, сот, сак; в закрытых слогах (звук в конце слога): лос, кос, кас; в слогах со стечением согласных: ска, ост.

Обязательным этапом логопедической работы является дифференциация звуков, что обусловлено особенностями симптоматики нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей.

Работа по разграничению звуков осуществляется в двух направлениях: уточнение произносительной дифференциации звуков, развитие слуховой дифференциации звуков речи, особенно фонетически близких: твердых и мягких, звонких и глухих, аффрикат и входящих в их состав свистящих и шипящих звуков.

Таким образом, систематическая и поэтапная работа над звукопроизношением младших школьников с нарушениями интеллекта позволит существенно улучшить состояние развития их устной (связной речи), будет способствовать развитию коммуникативной стороны речи, а также эффективному овладению произношением слов различных звуковых составов.

**2.3 Артикуляционная гимнастика как эффективное средство коррекции звукопроизношения младших школьников с нарушениями интеллекта**

Эффективным средством коррекции звукопроизношения младших школьников с нарушениями интеллекта является артикуляционная гимнастика.

Правильное произнесение различных звуков как изолированно, так и в речевом потоке обусловлено четкой подвижностью и дифференцированной работой органов артикуляционного аппарата. Точность, сила этих движений развиваются у ребенка постепенно, в процессе речевой деятельности [17].

Подготовительные артикуляционные упражнения подбираются логопедом на основе анализа правильной артикуляции конкретного звука, и данных, полученных в результате обследования строения и подвижности артикуляционного аппарата ребенка. Во время обследования строения артикуляционного аппарата, определяется наличие и характер аномалий в строении губ, зубов, челюстей, прикуса, твердого неба, мягкого неба, языка [26].

Изучение подвижности органов артикуляции надо проводить на основе осмотра и с помощью различных упражнений по такой схеме.

Таблица 1. Артикуляционная гимнастика в коррекции звукопроизношения младших школьников с нарушениями интеллекта

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Состояние мимической мускулатуры  (по подражанию) | № | Состояние артикуляционной моторики  (по подражанию) |
| 1 | Поднять брови | 1 | Губы – «Улыбка» – «трубочка» |
| 2 | Нахмурить брови | 2 | Язык – к вверху, к низу, «маятник» |
| 3 | Прищурить глаза | 3 | Мягкое небо – широко открыть рот |
| 4 | Надуть щеки |  |  |
| 5 | Втянуть щеки |  |  |

Также необходимо отметить другие параметры движений артикуляционного аппарата; тонус и объем движений речевого аппарата; способность к переключению с одного положения на другое; замена движений; лишние движения (синкинезия); наличие тремора, отклонение кончика языка.

Особое внимание надо сосредоточить на подготовке речевого аппарата к воспроизведению отдельных элементов артикуляции, необходимых для овладения звуковым.

Выработка правильного произношения отдельного звука заключается в формировании правильной артикуляции звука и ведения его в повседневную речь. В специальной литературе подчеркивается, что сформировать артикуляцию нового звука можно только при наличии звуковой и артикуляционной базы. В свою очередь постановка звука требует определенной подготовки органов артикуляции ребенка к воспроизведению соответствующих для конкретного звука положений и движений [26].

Выработать движения органов артикуляционного аппарата помогает артикуляционная гимнастика. Упражнения для артикуляционной гимнастики подбираются целенаправленно. В теории и практике логопедии описано много различных упражнений для всех органов артикуляции (нижней челюсти, губ, языка). Выполняя такие упражнения с детьми, логопеды должны широко применять игровые приемы, разнообразную наглядность. Такие упражнения способствуют развитию координированных движений ребенка, делают его мышцы более упругими, обеспечивают подготовку артикуляционного аппарата к овладению звуковым [1].

Соответствующий опыт работы показывает, что на практике подготовительные артикуляционные упражнения для постановки конкретного звука путают с упражнениями для развития речевой моторики и используют недифференцированно на разных этапах работы, в частности тогда, когда ребенка готовят к постановке звука, и тогда, когда завершают работу над звуком. Упражнения для развития речевой моторики (открывание и закрывание рта, движения губ) большей частью не нужны. Ведь ребенок, который владеет произношением гласных и некоторых согласных, ежедневно выполняет множество таких движений. Если, по мнению логопеда, есть потребность в использовании таких упражнений, их не надо путать с подготовительными артикуляционными упражнениями для постановки определенного звука [16].

Четкое проговаривание звуков, слов, фраз, возможно выработать, если органы речи будут достаточно подвижными, а их работа. координированной. Упражнения для развития движений органов артикуляционного аппарата объединяются в комплексы. Каждый комплекс имеет соответствующую направленность:

1. Упражнения, вырабатывающие основные движения и положения органов артикуляционного аппарата.

2. Упражнения, которые подготавливают артикуляционный аппарат для правильного произнесения свистящих звуков.

3. Упражнения, которые подготавливают артикуляционный аппарат для правильного произнесения шипящих звуков.

4. Упражнения, которые подготавливают артикуляционный аппарат для правильного произнесения звуков (л), (л”).

5. Упражнения, которые подготавливают артикуляционный аппарат для правильного проговаривания звуков (р), (р”) [15].

В разных возрастных группах разрешается использование одинаковых комплексов, но требования к проведению артикуляционной гимнастики и к выполнению упражнений на каждом этапе работы должны быть разными.

Не менее важным в логопедической работе является соблюдение соответствующих правил к проведению артикуляционной гимнастики:

– артикуляционная гимнастика должна проводиться каждый день, для того чтобы выработанные двигательные навыки закреплялись, становились более точными.

– артикуляционную гимнастику нужно проводить сидя перед зеркалом и под зрительным контролем логопеда.

– надо соблюдать последовательность проведения упражнений, от простых до сложных.

– занятия дадут лучший результат, если они будут проводиться в форме игры и интересны для ребенка.

– артикуляционные упражнения следует выполнять до тех пор, пока ребенок не научится удерживать речевой аппарат в нужном положении без особого напряжения мышц и сможет переключаться с одного движения на другой.

Надо отметить, что в последние годы в теории и практике логопедии идут поиски новых подходов к преодолению недостатков звукопроизношения. Одни из них описаны в логопедической литературе, другие распространяются при обмене опытом работы логопедов практиков [3].

Таким образом, эффективность коррекционной работы можно повысить путем более полного использования научных данных медицины, психологии фонетики, методики развития речи.

**Выводы по главе 2**

Вторая глава курсовой работы была посвящена обоснованию методологических аспектов изучения особенностей работы над звукопроизношением младших школьников с нарушениями интеллекта. Полученные результаты отражены в следующих выводах.

Для решения задач исследования в области выявлений звукопроизношения младших школьников с нарушением интеллекта можно использовать диагностические материалы Н.М. Трубниковой. Диагностика может быть реализована по следующим направлениям: обследование состояния моторики артикуляционного аппарата, обследование состояния динамической организации движений артикуляционного аппарата, обследование звукопроизношения, обследование слоговой структуры слова, обследование фонематического слуха, обследование состояния фонематического анализа и синтеза.

В специальной (коррекционной) школе осуществляется тесная преемственная связь между логопедической работой и обучением грамоте. Работа над правильным произношением звука подготавливает ребенка к усвоению соответствующей буквы. С другой стороны, овладение буквой обеспечивает новую, графическую опору для закрепления звука в речи. При коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых школьников необходим учет особенностей протекания их психических процессов (замедление темпа и сужение поля восприятия, неустойчивость внимания, слабость мотивации и интересов, контроля).

Эффективным средством коррекции звукопроизношения младших школьников с нарушениями интеллекта является артикуляционная гимнастика. Правильное произнесение различных звуков как изолированно, так и в речевом потоке обусловлено четкой подвижностью и дифференцированной работой органов артикуляционного аппарата. Точность, сила этих движений развиваются у ребенка постепенно, в процессе речевой деятельности. Артикуляционные упражнения для коррекции звукопроизношения подбираются логопедом на основе анализа правильной артикуляции конкретного звука, и данных, полученных в результате обследования строения и подвижности артикуляционного аппарата ребенка.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Данное исследование было посвящено изучению темы: «Работа над звукопроизношением младших школьников с нарушениями интеллекта посредством артикуляционной гимнастики». Полученные результаты в ходе исследования позволяют судить о том, что поставленная цель перед началом исследования была достигнута, о чем свидетельствуют решенные задачи.

Проанализировав общую и специальную психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования было выявлено, что на сегодняшний день изучаемая проблема актуальна и требует научного осмысления. Также было определено, что изучению проблемы звукопроизношения младших школьников с нарушением интеллекта были посвящены труды А.И. Богомоловой, С.А. Игнатьевой, Ю.А. Блинкова, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, М.Ф. Фомичевой и других. Исследователи подчеркивают, что стойкость нарушений звукопроизношения у школьников с нарушением интеллекта определяет необходимость тщательного анализа содержания, используемых приемов и методов на каждом из этапов логопедической работы, разработки программы логопедического воздействия с учетом постепенного усложнения задач, речевого материала, степени самостоятельности, форм и функций речи.

Рассмотрев специфику речевого развития детей с интеллектуальными нарушениями следует отметить, что при нарушенном интеллекте у детей прослеживается задержка речевого развития, распространены нарушения фонетической стороны речи и звукопроизношения. Особенностями нарушений звукопроизношения детей с нарушением интеллекта являются: замены звуков более простыми по артикуляции; в случаях несформированности процесса дифференциации звуков, вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков ребёнок произносит какой-то другой, неотчётливый звук, то есть происходит искажение; искажение слоговой структуры слова; неумение использовать в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляторных установок; эти нарушения довольно часто бывают вариативными, т.е. проявляются по разному; нарушения просодической стороны речи. Все это свидетельствует о необходимости целенаправленной коррекционной работы, которая была бы нацелена на комплексное восстановление нарушенных функций речи обучающихся.

Также в ходе написания курсовой работы были обоснованы особенности коррекционной работы и диагностики звукопроизношения младших школьников с нарушениями интеллекта. Так нами было определено, что диагностика уровня сформированности звукопроизношения младших школьников с нарушением интеллекта может быть реализована по следующим направлениям: обследование состояния моторики артикуляционного аппарата, обследование состояния динамической организации движений артикуляционного аппарата, обследование звукопроизношения, обследование слоговой структуры слова, обследование фонематического слуха, обследование состояния фонематического анализа и синтеза.

Особенности коррекции нарушений звукопроизношения обучающихся с нарушением интеллекта связывают с развитием речевой функции в целом, т. е. с развитием фонематической стороны речи, словаря, грамматического строя языка, так как дефекты звукопроизношения у этих детей проявляются на фоне общего системного недоразвития речи.

В ходе исследования было определено, что эффективным средством развития звукопроизношения младших школьников с нарушениями интеллекта является артикуляционная гимнастика. Артикуляционная гимнастика включает упражнения для тренировки языка, губ, щек и нижней челюсти. Именно эти органы отвечают за четкое и правильное произношение звуков и слов. При проведении артикуляторной гимнастики особое внимание необходимо уделять качеству выполнения артикуляторных движений. Важно следить за чистотой выполнения движений (без сопутствующих движений), за плавностью движений, темпом, нормальным тонусом мышц (без излишнего напряжения или вялости), за объемом движений, умением удерживать движение определенное время, за переключаемостью движений, т.е. возможностью перехода от одного движения к другому, за точной координацией движений языка и губ.

Таким образом, коррекция нарушений звукопроизношения у детей с нарушением интеллекта является более длительным и более сложным процессом, чем у нормальных детей. Устранение дефектов звукопроизношения в специальной (коррекционной) школе продолжается вплоть до старших классов.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Анищенкова, А.С. Артикуляционная гимнастика / А.С. Анищенкова. – Москва, 2016. – 240 с.
2. Богомолова, А.И. Нарушения произношения у детей / А.И. Богомолова. – М: Просвещения, 2017. – 192 с.
3. Буденная, Т.В. Логопедическая гимнастика: Метод. пособие / Т.В. Буденная. – СПб.: Детство-Пресс, 2017. – 60 с.
4. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 2013. – 240 с.
5. Воронкова, В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Кн. для учителя / Под ред. В. В. Воронковой. – М.: Школа-пресс, 2014. – 416 с.
6. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2013. – 368 с.
7. Виноградова, А.Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка/ А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова. –М.: Наука, 2015. – 144 с.
8. Запорожец, А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. / А.В. Запорожец. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 2015. – 144с.:
9. Дульнев, Г.М. Психолого-педагогическое исследование. / Г.М. Дульнев – М.: Педагогика, 2009. – 216 с.
10. Епифанцева, Т.Б. «Настольная книга педагога-дефектолога» / Т.Б. Епифанцева. – Ростов-на-Дону: «Феликс», 2016. – 290 с.
11. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб. пособие для студентов вузов / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: ВЛАДОС, 2017. – 237 с.
12. Забрамная, С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. / С.Д. Забрамная – М.: Просвещение, 2008. – 94 с.
13. Игнатьева, С.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие / С.А. Игнатьева, Ю.А. Блинков. – М.: Владос, 2014. – 299 с.
14. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда / Г.А. Каше. – М.: Просвещение, 2015. – 207 с.
15. Краузе, Е.Н. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика: Практическое пособие. / Е.Н. Краузе. – СПб.: КОРОНА принт, 2014. – 80 с.
16. Коноваленко, В.В. Артикуляционная, пальчиковая и дыхательно- голосовые упражнения. / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2018. – 16 с.
17. Куликовская, Т.А. Артикуляционная гимнастика в стихах и картинках: пособие для логопедов, воспитателей и родителей / Т.А. Куликовская – М.: Изд-во Гном и Д, 2015. – 61 с.
18. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: методическое пособие для учителя-логопеда / Р.И. Лалаева. – Москва: Гуманитарно-издат. центр ВЛАДОС, 2014. – 220 с.
19. Ляшко, Н.Н. Проблемы олигофрении: Сборник статей / Под ред. Н.Н. Ляшко и Д.Д. Федотова. – Москва, 2016. – 267 с.
20. Львов, М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М.Р. Львов. – Москва: Педагогика, 2015. – 176 с.
21. Мишина, Г.А. Коррекционная и специальная педагогика / Г.А. Мишина, Е.Н. Моргачева. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 144 с.
22. Назарова, Н.М. Специальная педагогика / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 400 с.
23. Орлова, Д.И. Нарушения произношения и письма у учащихся вспомогательной школы: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. – Москва: [б. и.], 1967. – 22 с.
24. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина и др. – Москва: Альянс, 2013. – 366 с.
25. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников. / В.Г. Петрова. – М.: Академия, 2014. – 160 с.
26. Пожиленко, Е.А. Артикуляционная гимнастика: методические рекомендации по развитию моторики, дыхания и голоса у детей дошкольного возраста / Е.А. Пожиленко. – Санкт-Петербург: КАРО, 2017. – 90 с.
27. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника. / С.Я. Рубинштейн – М.: Просвещение, 2016. – 192 с.
28. Степанова, О.А. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями: Учеб. пособие. / О.А. Степанова, М.Э. Вайнер, Н.Я. Чутко. – М.: Академия, 2013. – 270 с.
29. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения. Том 5. Педагогические статьи / В.А. Сухомлинский – Киев: Радянська школа, 1980. – 683 с.
30. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учеб. пособие. / М.Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 2017. – 239 с.
31. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 2014. – 554 с.