

*«Развитие  
артикуляционной моторики  
у детей с СДНР, как  
эффективное средство  
коррекции  
звукопроизношения»*

Учитель-логопед:  
Пачгина Н.В.

*Елатьма  
Декабрь, 2018г.*

Грамотная, чёткая чистая и ритмичная речь ребёнка – это не дар, она приобретается благодаря совместным усилиям логопедов, педагогов и родителей. В первую очередь такая речь характеризуется правильным произношением звуков.

Нарушения речи у детей с интеллектуальными отклонениями являются широко распространенными, характеризуются сложностью патогенеза и симптоматики. В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью с большим трудом формируются языковые обобщения, усваиваются закономерности языка, отмечается резкое снижение потребности в речевом общении.

### **Особенности речевого развития умственно отсталых детей**

Опираясь на мнение Лалаевой Р. И. можно сказать что для умственно отсталых детей характерным является позднее развитие речи. Отдельные слова очень часто появляются в 2 - 3 года, а фразовой речью эти дети начинают овладевать лишь после 4 - 5 лет. По мнению С. Я. Рубинштейн, основными причинами недоразвития речи умственно отсталых детей являются "слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах" (Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого ребенка. М., 1970, с. 106.). В связи с медленно развивающимися дифференцировочными условными связями в области речеслухового анализатора умственно отсталый ребенок долго не различает звуки речи, не дифференцирует слова, произносимые окружающими, в связи с чем недостаточно точно и четко воспринимает речь окружающих.

Для того чтобы ребенок умел воспроизводить сложный комплекс, осуществляющий артикулирование, необходимо нормальное развитие речевой моторики.

Развитие как общей, так и речевой моторики у умственно отсталых детей протекает замедленно, недифференцированно. В процессе артикуляции звуков у них наблюдается неточность речевых движений, недостаточный их объем, замены, вялость мышечного тонуса, нечеткость кинестетических ощущений.

Речевое развитие осуществляется не только и не столько путем имитации, подражая речи окружающих. В основе овладения речью лежит становление сложных функциональных структур, соответствующих системе языка. Основным условием формирования таких структур является возможность анализа воспринятой речи и последующий синтез, обобщение. Таким образом, развитие речи происходит через усвоение языковых обобщений: фонематических, лексических, грамматических.

В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у этих детей с большим трудом формируются все языковые обобщения, замедленно усваиваются все закономерности языка.

Все указанные факторы определяют как медленный темп усвоения речи, так и качественное недоразвитие всех ее компонентов: фонетико-фонематической стороны, лексики и грамматического строя речи.

У этой категории детей отмечается большая распространенность нарушений фонетической стороны речи (Е. И. Буцкова, М. Ф. Гнездилов, Г. А. Каше, Д. И. Орлова, В. Г. Петрова, М. Е. Хватцев и др.). Так, по данным М. Е. Хватцева, число детей с недостатками речи в первых классах вспомогательной школы достигает 80%, по данным Г. А. Каше, фонетические дефекты встречаются у 65% детей. Особенно распространенными среди дефектов устной речи являются нарушения звукопроизношения. Л. Г. Парамонова выделяет следующие причины большой распространенности нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей:

Первая причина - общее недоразвитие познавательной деятельности оказывает свое отрицательное влияние на овладение звуковым составом речи. Эти дети не фиксируют внимание на звуковом оформлении слов, так как звуковая сторона их речи является более отвлеченным и неконкретным явлением, чем ее содержание.

Вторая причина - большое количество нарушений звукопроизношения определяется и недоразвитием фонематического восприятия, процесса дифференциации, различения фонем. Одним из важнейших условий формирования правильного звукопроизношения является четкое восприятие фонем в речи окружающих. Чтобы научиться правильно произносить звук, надо его уметь отличать от всех других, в том числе и близких, оппозиционных звуков. Если же у ребенка нет четкого слухового образа звука, то он не имеет образца для подражания и не может контролировать свое произношение.

Третья причина - недоразвитие как общей, так и речевой моторики. Формирование правильного произношения звуков речи невозможно без достаточного развития тонких, координированных, точных движений речевого аппарата, а у большей части умственно отсталых детей встречаются значительные нарушения общей и речевой моторики: параличи, парезы, гиперкинезы и т. п. Так как деятельность речеслухового и речедвигательного анализаторов тесно связаны, то эти нарушения отрицательно влияют на возможность акустического различения этого звука. Известно, что звук, который поздно появился в речи или неправильно произносится, плохо различается и акустически. Это еще более будет усугублять проявления косноязычия и определять стойкость нарушений звукопроизношения.

Четвертая причина - аномалии в строении артикуляторного аппарата: прогнатию, прогению, передние открытые прикусы, боковые открытые прикусы, неправильное расположение зубов, высокое и узкое нёбо, толстый язык и т. д. затрудняют овладение произношением многих звуков, являются предрасполагающим фактором их искажения. Так, например, при переднем открытом прикусе артикуляция многих переднеязычных звуков (т, д, н, с, з, ш, ж, щ, ч, л) искажается, кончик языка просовывается между зубами, и произношение звуков становится межзубным. При прогнатию нижняя губа приближается к верхним зубам, произношение свистящих, шипящих, л - ль становится искаженным, губно-зубным. Таким образом, причины, обуславливающие нарушения звукопроизношения у умственно отсталых детей, сложны и многообразны.

У умственно отсталых детей имеется недоразвитие и лексико-грамматического строя речи. Словарный запас этих детей значительно беднее, чем у нормальных детей. Наблюдается большая разница между объемом пассивного и активного словаря. Активный словарь этих детей гораздо меньше по объему пассивного. Речь детей младшего школьного возраста состоит в основном из существительных и обиходных глаголов. Редко встречаются прилагательные, наречия, союзы.

Многие номинативные слова употребляются в активном словаре неточно. Отмечается неточность употребления самых простых слов, отсутствие дифференциации в обозначении сходных предметов. Например, пальто, шубу, плащ некоторые дети называют словом пальто. Свитер, куртку, рубашку обозначают словом кофта. Таким образом, в их речи наблюдаются вербальные замены. В основном дети заменяют слова, близкие семантически, обозначающие предметы одной группы. При этом названия нескольких сходных предметов заменяются одним наиболее употребительным словом. Причинами неточности в употреблении слов у умственно отсталых детей являются трудности дифференциации, различения самих предметов. Умственно отсталые школьники, вследствие слабости дифференцировочного торможения, легче воспринимают сходство предметов, чем их различие. Поэтому дети усваивают, прежде всего, сходные и наиболее конкретные признаки предметов. Таким общим и конкретным признаком предметов в приведенных примерах является их назначение. Различия же этих предметов не улавливаются, а обозначения не разграничиваются.

У многих детей отсутствуют слова обобщающего характера (мебель, посуда, обувь, одежда, овощи, фрукты). Дети неправильно обозначают детенышей животных (щенок - "собачоночек", "собачонок", "щененок"; жеребенок - "лошаденок").

Умственно отсталые школьники младших классов используют лишь незначительное количество слов, обозначающих признаки предмета, названия основных цветов (красный, синий, зеленый), величины предметов (большой - маленький), вкуса (сладкий - горький). Противопоставления же

типа "длинный - короткий", "толстый - тонкий" используются очень редко. Это связано, прежде всего, с трудностью дифференциации самих представлений о качествах и признаках предметов.

Недоразвитие грамматического строя речи проявляется в большом количестве аграмматизмов, а также в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. У умственно отсталых детей младшего школьного возраста оказываются недостаточно развитыми как синтаксические структуры предложений, так и морфологические обобщения, процессы словоизменения и словообразования. В устной речи наблюдаются искажения в употреблении падежей. Наиболее сформированными у этих детей являются формы именительного, родительного и винительного падежей имен существительных. Ошибки встречаются в употреблении творительного, дательного и предложного падежей. Эти факты подтверждаются и основными закономерностями развития грамматического строя в онтогенезе. Так, по наблюдениям А. Н. Гвоздева, раньше других в речи детей появляется именительный и винительный падежи имени существительного (1 год 9 мес.), затем родительный (1 год 10 мес.). Позднее в устной речи детей отмечается дательный и предложный падежи (1 год 11 мес.). Гораздо позднее усваивается творительный падеж (после двух лет), а некоторые предложные конструкции после трех лет.

Таким образом, усвоение падежей умственно отсталыми детьми осуществляется в основном в той же последовательности, что и у детей с нормальным интеллектом, но в значительно поздние сроки.

Усвоение грамматических форм в импрессивной речи осуществляется у умственно отсталых детей раньше, чем в экспрессивной. Так, в импрессивной речи дети неправильно употребляют и не понимают падежные конструкции с предлогами за, перед, около, смешивают предлоги на и под, под и в.

В экспрессивной речи часто опускают предлоги в, из, не употребляют предлоги над, около, перед, за, между, через, из-за, из-под, смешивают на и в, заменяют предлог над предлогом на, под - по; неправильно согласовывают существительное в роде, числе, падеже, существительное и числительное, существительное и прилагательное.

Падежные окончания множественного числа усваиваются труднее, чем падежные окончания единственного числа. Так, умственно отсталые школьники чаще неправильно употребляют существительные с наречием много ("много девочки", "много цыплята"). Долгое время неусвоенными оказываются типы склонений. В некоторых случаях смешиваются окончания родительного падежа множественного числа различных склонений ("много рыб-ков", по аналогии с много домов).

Умственно отсталые дети не только неправильно согласовывают прилагательное и существительное в роде, числе и падеже. Особенно трудным для них является усвоение согласования прилагательного с существительным среднего рода ("красная платье", "голубая блюдце", "зеленый яблоко"). В некоторых случаях наблюдаются замены полной формы прилагательного его усеченной формой ("красны цветок", "красна машина"). Средний род глаголов прошедшего времени в активной речи употребляется крайне редко, как и средний род имен существительных.

Функция словообразования у этих детей является еще менее сформированной, чем функция словоизменения. Несформированность функции словообразования проявляется в трудностях образования прилагательных от существительных, уменьшительно-ласкательных форм существительных. В основном дети пользуются суффиксальным способом словообразования, но количество суффиксов, используемых для словообразования, невелико (-ик, -очек, -чик, -онок, -ёнок, -ок, -ят-, -к-).

Наиболее характерными для младших школьников являются простые нераспространенные предложения, встречаются распространенные предложения, которые включают чаще всего прямое дополнение (Мальчик везет санки), иногда обстоятельства места (Дети идут в школу). В качестве сказуемого употребляются глаголы несовершенного вида. Глаголы совершенного вида употребляются редко.

В связной речи умственно отсталых детей часто встречаются назывные, а также неполные предложения. В предложениях отсутствует либо подлежащее, либо сказуемое, либо и подлежащее, и сказуемое. Например, рассказы по картинке: "Лето. Купается. Дети. На лодке. И они лежат". Или: "Мальчик рыбу ловит. Бросил. Побежал. На лодке катается".

Таким образом, у многих умственно отсталых детей младшего школьного возраста чрезвычайно бедны и нечетки морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова и о синтаксических связях слов в предложении.

Следует отметить, что недоразвитие фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи у разных категорий умственно отсталых детей является различным. Описанная выше картина речевого состава недоразвития характерна для многих умственно отсталых детей. Вместе с тем у некоторых детей это недоразвитие носит менее выраженный характер. У них не нарушена произносительная сторона устной речи, не отмечается выраженных и стойких аграмматизмов. Однако с точки зрения семантики и лексико-грамматического оформления их речь все же отличается от речи детей с нормальным интеллектом, прежде всего примитивностью, недоразвитием сложных семантических и грамматических уровней формирования речи. Таким образом, в этом случае общая картина

недоразвития устной речи обусловлена в основном умственной отсталостью, недоразвитием аналитико-синтетической деятельности.

Речевые нарушения у умственно отсталых детей очень разнообразны по своим проявлениям. Симптоматика речевой патологии определяется как степенью умственной отсталости, так и наличием локальной патологии речевых систем, нарушением деятельности речеслухового и речедвигательного анализаторов. В связи с этим многие авторы выделяют две основные группы умственно отсталых детей: 1) умственно отсталые дети с недоразвитием речи; 2) умственно отсталые дети с атипичной олигофренией, осложненной речевыми нарушениями. У второй группы умственно отсталых детей, кроме общего недоразвития речи, связанного с умственной отсталостью, имеется и специфическая речевая патология (дизартрия, ринолалия, алалия и т. д.).

У младших школьников значительно недоразвита и внутренняя речь. Как известно, всякое умственное действие в процессе своего формирования проходит ряд этапов. На первом этапе оно осуществляется с опорой на внешние средства, отмечается "материализация действия". Умственное действие здесь выступает в форме развернутого внешнего действия, внешнее действие является максимально развернутым по составу операций. Так, при счете ребенок вначале опирается на манипуляции с предметами, производит внешние действия с палочками, кружочками, присоединяет к исходному количеству только по одному предмету. "Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию в своем развитии, потому что она является первоначально специальной функцией" (Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960: с. 197.). Таким образом, первоначальное умственное действие экстериоризовано, т. е. осуществляется во внешнем плане.

На втором этапе умственное действие осуществляется с опорой на устную речь. Развернутая практическая деятельность постепенно сокращается. Так, на этом этапе ребенок производит счетные операции устно, без опоры на внешние действия с предметами.

Наконец, на третьем этапе действие еще более сокращается, т. е. выполняется на другом уровне, во внутреннем, умственном плане. Здесь происходит интериоризация действия, превращение его во внутреннее, умственное. Ребенок осуществляет счетные операции в уме, про себя.

Практическая деятельность умственно отсталого ребенка (первый этап), когда она носит простой и развернутый характер, не всегда выявляет большие затруднения. Выраженные трудности начинают проявляться на последующих этапах, особенно на этапе интериоризации действия, при переходе от внешних действий к внутренним свернутым операциям.

## **Работа логопеда с речевыми нарушениями у умственно отсталых детей**

Коррекция нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей является более длительным и более сложным процессом, чем у нормальных детей. Работа осложняется характерной для этих детей слабостью замыкательной функции коры, трудностью образования новых условно рефлексивных связей, что обуславливает замедленность и длительность формирования нового звука. Инертность нервных процессов, резкое нарушение подвижности процессов возбуждения и торможения проявляются в упорном, стереотипном воспроизведении наиболее упроченных старых связей, в трудностях переключения на новые. Вследствие этого неправильное произношение того или иного звука удерживается даже в том случае, если изолированное их произношение удается ребенку сравнительно легко.

Наиболее длительным является введение звука в речь, т. е. этап автоматизации. Иногда достаточно бывает 3-5 занятий, чтобы поставить звук, но автоматизация его заканчивается лишь через 1-1,5 года. Основной причиной являются особенности высшей нервной деятельности умственно отсталых детей, отсутствие контроля за собственной речью, за правильностью произношения. Это подтверждается исследованием Г. А. Каше, которое показало, что в течение одного учебного года удается поставить звуки у большинства детей, т. е. этап постановки звука успешно осуществляется в течение года. Из 95 отсутствующих звуков к концу учебного года исправлено в изолированном произношении 72 звука. Однако из поставленных 72 звуков лишь 22 были автоматизированы, т. е. правильно произносились в речи, 50 же звуков были не закреплены в речи, не употреблялись детьми.

Коррекцию дефектов звукопроизношения необходимо связывать с развитием познавательной деятельности умственно отсталых детей, формированием операций анализа, синтеза, сравнения. В логопедической работе по коррекции нарушений звукопроизношения во вспомогательной школе широко используется прием сравнения. Так, на этапе постановки звука сравнивается правильное и неправильное произношение. На этапе автоматизации этот звук сравнивается с фонетически далекими. При дифференциации проводится сравнение отрабатываемого звука с фонетически близкими. В процессе коррекции сравнивается звуковой состав различных слов по количеству звуков, месту отрабатываемого звука в словах.

Большое внимание уделяется развитию общей и речевой моторики, воспитанию слухового восприятия, внимания, памяти, т. е. нормализации всех тех факторов, которые лежат в основе нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей и обуславливают особенности их проявления.

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 вспомогательной 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.

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).

Особенностью логопедической работы по устранению дефектов звукопроизношения во вспомогательной школе является ее индивидуализация. Специфика проявляется и в планировании. Темы фронтальных занятий должны быть узкими, учитывающими постепенное введение трудностей. Каждая задача коррекции, доступная нормальному ребенку, во вспомогательной школе должна быть максимально расчленена на простейшие задачи. Эту специфику логопед должен учитывать на каждом этапе работы по коррекции звукопроизношения.

Предварительный этап устранения нарушений звукопроизношения во вспомогательной школе 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.

### **Развитие артикуляторной моторики.**

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).

Правильное произношение звуков обеспечивается хорошей подвижностью и дифференцированной работой органов артикуляционного аппарата помогает артикуляционная гимнастика.

Вопросами артикуляционной гимнастики занимались теоретики и практики логопедии: М.Е.Хватцев, О.В.Правдина, М.В. Фомичёва, Л.С. Волкова, Т.Б.Филичева.

А вот зачем язык тренировать?

Язык – главная мышца органов речи. Язык должен быть достаточно хорошо развит, чтобы выполнять тонкие, целенаправленные движения, именуемые звукопроизношением.

Артикуляционная гимнастика занимает одно из ведущих мест в преодолении речевых нарушений у детей.

Почти все дети дошкольного возраста (до 60% от всех детей дошкольного возраста) имеют речевые недостатки, неправильно произносят один или несколько звуков, большинство из которых носят временный, непостоянный характер. Исключение составляют дети до 4 лет с нормой возрастного или физиологического косноязычия, после 4 лет – наступает патология.

И, если не обращать внимания на речевые недостатки, они закрепляются и влияют в дальнейшем на обучение в детском саду, школе; возникают сложные речевые нарушения, тяжело поддающиеся коррекции.

И только 40% детей, идущих в школу, имеют чистую, хорошо развитую речь.

На чистоту речи ребенка влияют такие факторы, как:

- речевой слух,
- речевое внимание,
- речевое дыхание,
- голосовой и речевой аппарат.

Поэтому с целью профилактики возникновения речевых нарушений, их коррекции, начиная с младшего дошкольного возраста, необходимо

применять в работе игры и упражнения, направленные на развитие слуха, дыхания и речевого аппарата.

### **Что такое - артикуляционная гимнастика?**

**Артикуляционная гимнастика** – совокупность специальных упражнений, направленных на укрепление мышц речевого аппарата, развитие силы, подвижности и дифференцированных движений органов, принимающих участие в речи.

**Цель АГ:** выработка полноценных движений органов речи, необходимых для правильного произнесения звуков, подготовка речевого аппарата к речевым нагрузкам.

#### **Причины, по которым необходимо заниматься артикуляционной гимнастикой.**

1. Благодаря своевременным занятиям артикуляционной гимнастикой и упражнениями по развитию речевого слуха некоторые дети сами могут научиться говорить чисто и правильно, без помощи специалиста.
2. Дети со сложными нарушениями звукопроизношения смогут быстрее преодолеть свои речевые дефекты, когда с ними начнёт заниматься логопед: их мышцы будут уже подготовлены.
3. Артикуляционная гимнастика очень полезна также детям с правильным, но вялым звукопроизношением, про которых говорят, что у них «каша во рту».
4. Занятия артикуляционной гимнастикой позволят всем - и детям, и взрослым - научиться говорить правильно, чётко и красиво. Надо помнить, что чёткое произношение звуков является основой при обучении письму на начальном этапе.

**У ребенка дошкольного возраста органы речи развиты слабо**, поэтому ему следует помочь подготовить мышцы. Уже с младенчества ребенок проделывает массу разнообразнейших артикуляционно-мимических движений языком, губами, челюстью, сопровождая эти движения бормотанием, лепетом. Такие движения и являются первым этапом в развитии речи ребенка; они играют роль гимнастики органов речи в естественных условиях жизни. Жевание, сосание, глотание способствует развитию крупных мышц. Для процесса говорения необходимо дифференцированное развитие более мелких мышц. Точность, сила и дифференцированности этих движений развиваются у ребенка постепенно на протяжении всего дошкольного детства. Этому способствует система упражнений, направленных на развитие моторики органов артикуляции.

На предварительном этапе коррекции нарушений звукопроизношения: определенное место отводится развитию мимических движений и движений

языка, губ. При проведении артикуляторной гимнастики используются игровые приемы.

На различных этапах коррекции я используются следующие артикуляторные упражнения:

*Гимнастика для губ и щек:*

- ◆ Надувание обеих щек одновременно
- ◆ Надувание щек попеременно
- ◆ Втягивание щек в ротовую полость
- ◆ «Трубочка» - сомкнутые губы вытягиваются вперед
- ◆ «Заборчик» - губы растягиваются в стороны, обнажаются оба ряда зубов
- ◆ Чередование: «трубочка-заборчик»
- ◆ «Кролик» - поднятие только верхней губы, обнажаются верхние зубы
- ◆ Имитация полоскания зубов
- ◆ «Фыркание лошадки» - вибрация губ

*Гимнастика для челюстей:*

- ◆ Опускание и поднятие нижней челюсти
- ◆ Движение нижней челюсти влево, вправо.

*Гимнастика для языка:*

- ◆ «Лопаточка» - рот открыт, широкий язык лежит на нижней губе 2
- ◆ «Чашечка» - рот открыт. Узкий язык выдвинут вперед.
- ◆ «Иголочка» - рот открыт. Узкий язык выдвинут вперед.
- ◆ «Горка» - рот открыт. Кончик языка упирается в нижние резцы, спинка языка поднята вверх.
- ◆ «Грибок» - рот открыт. Язык присосать к нёбу.
- ◆ «Качели» - рот открыт. Напряженным языком тянуться к носку и подбородку.
- ◆ «Почистим зубки» - рот закрыт. Круговым движением языка провести между губами и зубами.
- ◆ «Маляр» - рот открыт, широким кончиком языка, как кисточкой, ведем от верхних резцов до мягкого нёба.

**Все упражнения объединяются в комплексы, каждый из которых имеет определенную направленность:**

*1 группа упражнений* – вырабатывают основные движения и положения ОАА,

*2 группа упражнений* – способствуют выработке движений и положений для произнесения определенных групп звуков (свистящих, шипящих, соноров, заднеязычных).

*3 группа упражнений* – специфические упр. направленные на постановку звуков, способствующие выработке определенных движений: подвижность кончика языка, мягкого нёба, для растягивания подъязычной связки.

Так, в младших группах берутся упражнения на развитие основных движений, в средних – на их совершенствование и отрабатывание групп звуков (свистящие и шипящие), в старших – для сонорных звуков.

### **Рекомендации по проведению упражнений артикуляционной гимнастики**

1. *Проводить артикуляционную гимнастику нужно ежедневно, чтобы вырабатываемые у детей навыки закреплялись. Лучше выполнять упражнения 3-4 раза в день по 3-5 минут. Не следует предлагать детям более 2-3 упражнений за раз – разбиваем комплекс на весь день.*

Из выполняемых двух-трех упражнений новым может быть только одно, второе и третье даются для повторения и закрепления.

2. В комплексе должны присутствовать 2-3 упр.статических и 2-3 упр. динамических. *Начинают гимнастику со статических упражнений, они выполняются по 10-15 секунд (удержание артикуляционной позы в одном положении), далее переходят к динамическим.*

3. *На первых занятиях упражнение повторяется 2-3 раза в связи с повышенной истощаемостью упражняемой мышцы, в дальнейшем каждое упражнение выполняется до 10-15 раз.*

4. При отборе упражнений для артикуляционной гимнастики надо *соблюдать определенную последовательность, идти от простых упражнений к более сложным.*

*Проводить их лучше эмоционально, в игровой форме. Каждое упр. имеет своё название, свой образ. Так ребенку легче запомнить движение. А, чтобы одно и тоже движение дети не устали повторять длительное время, одному упражнению можно придумать несколько названий.*

Например упр. «трубочка» - придумайте несколько названий. (хоботок, шея у жирафа, дудочка, труба...)

5. *Артикуляционную гимнастику выполняют сидя, так как в таком положении у ребенка прямая спина, тело не напряжено, руки и ноги находятся в спокойном положении. Размещать детей надо так, чтобы все они видели лицо педагога или родителей.*

Педагог (родитель) дает инструкцию по выполнению упражнения: **инструкции надо давать поэтапно**, например: улыбнись, покажи зубы, приоткрой рот, подними кончик языка вверх к бугоркам за верхними зубами, постучи в бугорки кончиком языка со звуком д-д-д.

Выработка артикуляционных навыков требует длительной и **систематической** работы.

Что необходимо для проведения артикуляционной гимнастики? (зеркало, игровой момент, приемы, знать, как правильно выполняются упражнения)

Сначала при выполнении детьми упражнений наблюдается напряженность движений органов артикуляционного аппарата. Постепенно напряжение исчезает, движения становятся непринужденными и вместе с тем координированными.

В процессе выполнения гимнастики важно помнить о создании положительного эмоционального настроя у ребенка. Нельзя говорить ему, что он делает неправильно, лучше его поощрять.

На подготовительном этапе выбираются только те упражнения, которые считаются необходимыми для формирования правильного артикуляционного уклада нарушенного звука.

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 во вспомогательной школе 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. Умственно отсталые дети плохо представляют себе место звука в словах, поэтому не могут своевременно подготовить артикуляторные органы к правильному его произношению (в условиях его коррекции), особенно когда звук находится в середине слова или в конце его.

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.

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. В массовой школе эта работа проводится лишь в том случае, когда звуки заменяются в устной речи. Во вспомогательной школе она необходима даже в том случае, когда звук искажается в устной речи. Это обусловлено недоразвитием речеслуховой дифференциации звуков речи, которое приводит к большому количеству замен букв в письменной речи.

### **Список использованной литературы:**

1. Алябьева Е.А. «Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения», Москва, «Сфера», 2006г.
2. Асташина И.В. «Логопедические игры и упражнения для детей», Москва, «Дом», 2008г.
3. «Дети с ограниченными возможностями». Хрестоматия, Москва, 2005г.
4. Епифанцева Т.Б., Кисленко Т.Е. «Настольная книга педагога-дефектолога», Ростов-на-Дону, «Феликс», 2006г.
5. Игнатьева С.А., Блинов Ю.А. «Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии», Москва, «Владос», 2004г.
6. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. «Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР», Москва, «Владос», 2004г.
7. «Логопедия в школе» под ред. Кукушина В.С., Москва-Ростов-на-Дону, «Март», 2005г.
8. Маллер А.Р., Цикато Г.В. «Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью», Москва, «Академия», 2003г.
9. «Психология лиц с умственной отсталостью», Методическое пособие. Составитель Е.А. Калмыкова, Курск, госуниверситет, 2007.