

**КОРРЕКЦИЯ  
НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ  
С СЕНСОРНОЙ, ДВИГАТЕЛЬНОЙ  
И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**



УДК 376.36(075.8)

ББК 74.3я73

К689

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ,  
рекомендовано секцией педагогических наук  
(протокол № 3 от 18.12.08)

**Авторы:**

кандидаты педагогических наук, доценты кафедры логопедии БГПУ  
*Н.Н. Баль, С.П. Хабарова;*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии  
ГУО «АПО» *И.С. Зайцев;*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии  
и коррекционной работы ВГУ *Е.А. Харитонова;*

преподаватель кафедры логопедии БГПУ *Т.Т. Лазун*

**Рецензенты:**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
олигофренопедагогики БГПУ *И.А. Свиридович;*

кандидат педагогических наук, заместитель заведующего по  
основной деятельности ЦДУ № 235 (для детей с особенностями  
психофизического развития) г. Минска *О.В. Клезович*

**К689** **Коррекция нарушений речи у детей с сенсорной, двигательной и интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие / Н.Н. Баль, С.П. Хабарова, И.С. Зайцев и др. – Минск : БГПУ, 2009. – 104 с.**

ISBN 978-985-501-695-4.

В пособии представлены материалы и указания к самостоятельной работе по темам курса «Логопедия», посвященным коррекции речевых расстройств у детей с нарушениями слуха, зрения, с интеллектуальной недостаточностью, церебральным параличом, трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития. Включено содержание практических и лабораторных занятий.

Адресуется студентам, слушателям курсов переподготовки специалистов образования ИПКиПК по специальности «Дефектология».

УДК 376.36(075.8)

ББК 74.3я73

ISBN 978-985-501-695-4

© БГПУ, 2009

## 2. ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ НАРУШЕНИЯХ ЗРЕНИЯ

### 2.1. Характеристика нарушений речи при нарушениях зрения и направлений коррекционной работы

Утрата или расстройство зрения не нарушает структуры и деятельности самого механизма речи. Развитие речи слепых и слабовидящих детей определяется общими закономерностями их возрастного развития, содержанием обучения, культурным уровнем окружающей среды. Вместе с тем развитие речи детей с нарушениями зрения имеет свои особенности, связанные со структурой зрительного дефекта, временем появления нарушения зрения, степенью сформированности ребенка умения видеть и наблюдать окружающий мир.

Исследователи отмечают, что речевые расстройства встречаются у детей с глубокими дефектами зрения значительно чаще (в полтора-два раза), чем у зрячих (С.Л. Коробко, Н.С. Костючек, Т.П. Свиридюк и др.). Данные о причинах этих нарушений в литературе различны. Большинство авторов связывает речевые расстройства у слепых и слабовидящих детей непосредственно с дефектами зрения (степенью нарушения зрения и временем его появления). Имеются сведения и о том, что у таких детей речевые расстройства могут быть следствием самых разнообразных причин: нарушений внутриутробного развития и поражения центральной нервной системы, воздействия соматических факторов, ограничения непосредственных контактов с окружающей средой, неблагоприятного влияния окружающей среды, недостаточного развития моторики и координации движений и др.

Овладение фонетической стороной речи совершается на основе подражания. По данным М.Е. Хватцева, у слепорожденных детей *недостатки в произношении звуков* отмечаются в 16 %, у детей, ослепших до 5–7 лет, – в 6 % случаев, а результаты исследований Л.С. Волковой, А.Д. Шипило и других авторов свидетельствуют о том, что нарушения звукопроизношения у младших школьников с дефектами зрения встречаются в два раза чаще, чем у нормально видящих детей.

Вместе с тем, как указывает Л.С. Волкова, патология зрения незначительно влияет на формирование звукопроизводительной стороны речи из-за нечеткости и неточности или отсутствия зрительного

уменьшения артикуляционных укладов, а, следовательно, и несоответствия фонематического восприятия нужным артикуляционным укладам. Значительное количество нарушений звукопроизношения может быть объяснено влиянием данной причины в совокупности с проявлением собственно звукопроизносительной патологии, моторной несформированностью и недостаточной практикой общения, а также отсутствием целенаправленной профилактической работы по звуковой культуре речи в дошкольный период.

Для детей с нарушением зрения характерны неправильное усвоение артикуляции звука и, соответственно, системы признаков звуков, необходимых для их различения. Им также свойственны трудности различения звуков по их акустико-артикуляционным признакам. Среди нарушений звукопроизношения чаще встречаются сигматизм, ламбдацизм, ротацизм. У детей не формируется система фонетических противопоставлений звуков, что приводит к неточным, недифференцированным представлениям о звуковом составе слова.

Недостатки произношения отрицательно влияют на формирование речевой деятельности, ограничивают круг общения детей с нарушениями зрения, что сказывается на их личностном развитии и может вести к появлению отрицательных свойств (замкнутости, негативизму и др.) Следовательно, необходима своевременная логопедическая работа со слепыми и слабовидящими детьми. Основой для формирования правильного звукопроизношения при дефектах зрения является использование сохранных слухового и двигательного анализаторов, которым принадлежит основная роль в формировании речеслуховых и речедвигательных представлений.

При организации работы по формированию и совершенствованию фонематического восприятия важно учитывать, что наиболее чувствительны к развитию фонематического слуха дети 4–5 лет. Для формирования конкретного образа звука широко используются следующие приемы: соотнесение слухового образа звука с движением тела, руки; тактильное ощущение мягких и твердых звуков; подкрепление понятий о глухости и звонкости с помощью погремушек, музыкальных инструментов, звучащих по-разному; пропевание гласных звуков под музыку и др.

При формировании правильных движений речевых органов помимо словесного объяснения необходимо опираться на тактильную чувствительность: показ положения губ и языка при помощи рук, исполь-

зование моделей, муляжей, объемных изображений различных положений языка и губ при артикуляции тех или иных звуков, которые можно рассмотреть и потрогать. Материал для автоматизации поставленных звуков подбирается с учетом зрительных нагрузок, уровнем речевого и общего развития ребенка.

Из-за нарушения зрения возникают трудности формирования представлений, недостаточность жизненного и сенсорного опыта, что отражается на *лексической и семантической сторонах языка*, которые у слепых и слабовидящих отстают по сравнению с нормально видящими детьми. В речи слепых и слабовидящих может наблюдаться несоответствие между словом и образом, приводящее к формальному усвоению знаний – вербализму, а также более широкое использование самой речи как средства познания действительности, восполнения пробелов чувственного опыта. Исследователи отмечают и другие особенности качественного состава лексики у детей с нарушениями зрительного анализатора: однообразие в использовании лексических средств; неточность в употреблении слов, обозначающих оттенки значений; эхоталии; ограниченность глагольного словаря, словаря признаков предметов; затруднения в использовании наречий; трудности установления и выражения пространственных, временных, сравнительных, атрибутивных, причинно-следственных и других отношений между предметами и явлениями окружающего мира, своеобразии процессов развития значений слов.

Особенности развития понятий, переходы от одной стадии обобщения к другой, процессы развития значений слов у детей с нарушениями зрительного анализатора представлены в работах М.И. Земцовой, Т.Н. Головиной, М.В. Журавлевой, Т.Н. Назаровой и др. В результате их исследований установлено:

- сужение сферы чувственного познания, возникающее при отсутствии зрения или при значительном его нарушении, отражается на формировании понятийных обобщений и оперировании ими;
- слабовидящие учащиеся испытывают трудности в выделении главного, существенного в объектах, предметах, в установлении их взаимосвязей;
- у детей с нарушениями зрительного анализатора формирование и усвоение новых понятий затруднено, а запас имеющихся бытовых и предметных представлений в разной степени сужен вследствие ограничения активности, бедности запаса наглядных представлений;

- нахождение обобщающего слова представляет определенные трудности для слабовидящих учащихся. Легче дети справляются с простыми обобщениями, но затрудняются при обобщении свойств, качеств объектов и явлений действительности, мер объема и длины. К таким относятся определения – вкусовые ощущения, скорость движения, меры длины и т. д. Детям с нарушениями зрительного анализатора свойственно расширение понятий (шапка – вид одежды).

Коррекционная работа по формированию словаря слабовидящих учащихся младших классов осуществляется по нескольким направлениям. Обогащение словаря происходит через усвоение новых слов и выражений. Уточнение словаря идет путем углубления понимания уже известных слов, выявления оттенков значений, анализа многозначности слов, различения синонимов, подбора антонимов и т. д. Активизация словаря заключается в работе по введению слов из пассивного словаря в активную речь. Устранение нелитературных слов, диалектизм, установление орфоэпически правильных ударений также является направлением словарной работы с учениками начальных классов. Особое внимание необходимо уделять уточнению значений слов, наполнению их конкретным содержанием.

Методика работы над словарем со слабовидящими детьми традиционна, однако необходимо использовать специальные приемы и способы, например: показ предмета или действия, обозначаемого словом рисунка или иллюстрации, макета, чучела и другого наглядного материала; объяснение непонятных слов путем замены его синонимом, подбор антонимов; словообразовательный анализ; объяснение слов опорой на контекст; словесное описание предметов и явлений; ведение индивидуальных словариков и т. д. Развитие процессов обобщения осуществляется при овладении слабовидящими программой школьного обучения и зависит от управления этими процессами, учета актуального уровня развития этих детей и меры использования предметной наглядности.

Овладение детьми *грамматическим строем речи* происходит в процессе общения со взрослыми на основе слухового восприятия и подражания. Сохраняя возможность нормального общения с окружающими, дети с нарушениями зрения имеют потенциальные возможности для нормального овладения грамматическим строем родного языка. Но достаточно часто эти дети оказываются в неблагоприятных условиях окружающей среды, ограничивающих их возможность общения, и это оказывает отрицательное влияние на формирование их

очных навыков. Недоразвитие грамматической стороны речи проявляется в несоблюдении грамматических норм согласования, управления, в трудностях установления смысловых связей и отношений между словами. Дети с нарушениями зрения с большим трудом овладевают пространственными отношениями, поэтому они не могут правильно отразить их в речи. Особенно ярко это проявляется при образовании предложно-падежных конструкций.

Исследования развития *связной речи* дошкольников с нарушением зрения, проведенные С.А. Покутневой, показали, что слабовидящие дошкольники с трудом составляют повествовательные рассказы по сюжетной картине и описательные рассказы о простом объекте, несколько лучше составляют описательные рассказы о сложном объекте и повествовательные рассказы из собственного жизненного опыта. Анализ детских рассказов выявил отставание слабовидящих дошкольников от их нормально видящих сверстников фактически по всем показателям: степени самостоятельности выполнения задания, соответствие текста теме, содержательности рассказа, соблюдения композиционного порядка, логичности изложения материала.

Наиболее сложным для слепых младших школьников оказывается освоение описаний конкретных объектов, ситуаций, процессов или пересказ текстов, содержащих такие описания.

В работе по развитию связной речи слабовидящих детей используются различные упражнения: пересказ прослушанного текста или вымышленного сюжета, беседы, работа над загадками, пословицами, поговорками, логические упражнения по группировке, исключению предметов сначала с опорой на наглядность, после — без нее, фронтальная и индивидуальная работа с различным наглядным материалом и др.

Занятия по развитию связной речи планируются в два этапа: подготовительный и собственно рассказывание. Наглядный материал необходимо подбирать с учетом зрительных нагрузок, индивидуально для каждого ребенка. На подготовительном этапе вместе с детьми последовательно рассматриваются все детали картинки, сюжета, наводящими вопросами детей подводят к установлению логических связей, в различных упражнениях и играх дается возможность попрактиковаться в составлении предложений. Только после этого дети составляют рассказы, пересказывают текст.

В специфику развития речи слепых детей включаются также особенности усвоения и использования ими невербальных средств обще-

ния — мимики, пантомимики, интонации, являющихся неотъемлемым компонентом устной речи.

Из невербальных средств общения наиболее тесно связаны со временем и степенью потери зрения мимика и пантомимика. При врожденной или рано приобретенной слепоте страдают как инстинктивные, так и прижизненно формирующиеся выразительные движения (А.Г. Литвак, В.М. Сорокин, Т.П. Головина). Последние у данной категории слепых вообще отсутствуют, а инстинктивные мимические движения, например, сопровождающие смех или плач, оказываются слабо выраженными.

Сокращение или отсутствие возможности зрительно воспринять и непосредственно подражать внешним выразительным движениям окружающих отрицательно сказывается как на понимании ситуативной речи, так и на внешнем оформлении речи самих слепых и слабовидящих детей. С одной стороны, слепой не воспринимает массу мимических движений и жестов, придающих одним и тем же высказываниям самые различные оттенки и значения, с другой стороны не пользуясь в своей речи этими средствами, слепой человек существенно обедняет свою речь, она становится маловыразительной.

Слепые и слабовидящие дети испытывают трудности в выражении своего эмоционального состояния, что сказывается на интонационном оформлении речи — в ее бедности и монотонности. Важной составляющей коррекционной работы является формирование процессов приема и передачи вербальной и невербальной информации, развитие мимических и пантомимических средств выразительности. Развивающаяся у детей с дефектами зрения способность к речевой подражательности помогает преодолению этих недостатков.

У слепых и слабовидящих детей могут встречаться различные нарушения речи: заикание, ринолалия, нарушения голоса и другие. Логопедическая работа по их устранению ведется по общепринятым методикам, но с опорой на остаточное зрение слабовидящих детей и индивидуальные специфические способы восприятия слепых детей.

В большинстве случаев у детей с глубокими дефектами зрения наблюдается несформированность многих языковых компонентов. Системные нарушения устной речи у слепых и слабовидящих детей обычно имеют специфическую структуру. Она выражается в особенностях *четырёх уровней сформированности речи*, выделенных Л.С. Волковой у 6–8-летних детей с глубокими дефектами зрения.



Традиционно уровни сформированности речи у детей с глубокими нарушениями зрения определялись по принципу от высокого к низкому. В последние годы автор (Л.С. Волкова, 2003, 2004) изменила принцип расположения уровней сформированности речи у таких детей. В настоящее время системные нарушения речи у слепых и слабовидящих детей рассматриваются по принципу от низкого к высокому.

*Первый уровень сформированности речи у слепых и слабовидящих детей.* Отмечается наличие фонетически искаженных отдельных слов или их осколков, эхоталии, отсутствие фразовой речи, полная несформированность процессов фонематического анализа и синтеза.

*Второй уровень сформированности речи у слепых и слабовидящих детей.* Отмечается недостаточность пассивного словаря, экспрессивная речь отличается бедностью (не более 60 % названий предъявляемых предметов), имеется несоотнесенность образа и слова, не сформированы обобщающие понятия. Имеют место разнообразные нарушения звукопроизношения. Фонематический анализ и синтез не развит. Связная речь аграмматичная, состоит из перечислений и одночленных предложений.

*Третий уровень сформированности речи у слепых и слабовидящих детей.* Словарный запас ограничен в пределах 90–95 % названий предъявленных предметов, на таком же уровне представлены соотнесенность образа и обозначающего его слова и знание обобщающих понятий. Имеют место различные нарушения звукопроизношения, недостаточно сформирована слуховая дифференциация звуков и фонематические представления, дети испытывают трудности в овладении фонематическим анализом и синтезом. Имеются трудности в употреблении грамматических категорий, в составлении предложений и развернутых рассказов, логичность и образность изложения недостаточна.

*Четвертый уровень сформированности речи у слепых и слабовидящих детей.* В речи отмечаются только единичные нарушения звукопроизношения, что не позволяет рассматривать данный уровень в качестве речевой нормы.

Таким образом, у большинства детей с нарушениями зрения имеет место несформированность речевой функциональной системы с ограниченным словарным запасом, непониманием смысловой стороны речи, когда слово часто не соотносится со зрительным образом предмета, характерны вербализм и эхоталии. Л.С. Волкова отмечает, что

нарушения устной речи по своей качественной характеристике одинаковы у слепых и слабовидящих детей 6, 7, 8 лет. Следовательно, в условиях специальной логопедической работы не прослеживаются характерные различия у этих детей.

Обобщая результаты изучения четырех уровней сформированности речи у детей с глубокими дефектами зрения, Л.С. Волкова подчеркивает:

- четыре уровня нельзя рассматривать как застывшее образование внутри каждого из них можно встретить те или иные признаки предыдущего и последующего уровней. Если в определении данных уровней возникают затруднения, то решающую роль в более точной диагностике должна играть оценка взаимодействия внеурочных проявлений нарушений речи (грубые системные языковые нарушения; значительные нарушения фонетической стороны речи; фонематического анализа и синтеза; значительные фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения; нарушения только фонетической стороны речи) с основными и сопутствующими причинами, показателями неречевых и психических процессов, возрастными особенностями, условиями окружения и воспитания. Свообразие внутри каждого уровня сформированности речи может усиливаться множественными индивидуальными проявлениями;
- при нарушении речи у зрячих детей и детей с глубокой зрительной депривацией есть много общих признаков (нарушение одной или нескольких языковых систем);
- не существует каких-то особых по своим проявлениям речевых нарушений, свойственных только детям с глубокими дефектами зрения. Однако нельзя говорить о том, что у слепых и слабовидящих детей имеющиеся нарушения речи никак не соотносятся с дефектами зрения. Речь ребенка, имеющего речевые и зрительные нарушения, развивается в неравных условиях по сравнению со зрячими детьми. Также нельзя не учитывать тех общих заболеваний, которые лежат иногда в основе как зрительной, так и речевой патологии.

Качественное совершенствование речи слепых и слабовидящих детей вне условий целенаправленного воздействия проходит с определенными затруднениями. Оно может быть обеспечено главным образом за счет специально организованной системы коррекционной работы в наиболее ранний период развития ребенка.

Коррекционной работе по преодолению речевых нарушений у слепых и слабовидящих детей предшествует логопедическое обследование. Методика логопедического обследования слепых и слабовидящих детей 6–8 лет разработана Л.С. Волковой.

Логопедическое обследование слепых и слабовидящих детей начинается со сбора анкетных данных, изучения анамнеза, физического перво-психического состояния здоровья, характера общения до поступления в организованный коллектив. Схема логопедического обследования включает следующие данные:

1. Строение артикуляционного аппарата.
2. Состояние мимики.
3. Состояние общей моторики.
4. Состояние мелкой моторики рук.
5. Стереогноз.
6. Состояние оптико-пространственного гнозиса и праксиса (ориентировки в большом и малом пространстве):  
ориентировка в сторонах собственного тела и человека, сидящего напротив;  
ориентировка в пространстве с выполнением движений определенной последовательности и характера (по заданиям);  
дифференциация пространственных понятий «выше – ниже», «дальше – ближе», «справа – слева», «вперед – сзади»;  
ориентировка в замкнутом пространстве по направлению звука;  
конструктивный праксис: (проверка проводится с использованием настольного фланелеграфа, мозаики).
7. Просодическая сторона речи.
8. Фонетико-фонематическая сторона речи.
9. Состояние импрессивной речи (объема и качества пассивного словаря, понимания распространенных предложений, понимания соотношения между членами предложений, понимания текстов различной сложности).
10. Состояние экспрессивной речи (исследование развернутости самостоятельной речи, оценка активного словаря, состояние грамматического строя).

Оценка результатов исследования речи производится по следующим критериям:

развернутая речь (наличие словарного запаса, отвечающего предъявленным заданиям; соответствие соотношенности образа и обозна-

чающего его слова; правильное употребление слов различного функционального назначения – глаголов, прилагательных и т. д. грамматических категорий; умение составлять предложения и рассказы; логичность и образность изложения);

- полная речь (имеются все основные компоненты, указанные для развернутой речи; однако словарный запас более ограничен, имеются трудности в составлении развернутых предложений, логичность и образность изложения недостаточна);
- неполная речь (ограниченно представлены все компоненты экспрессивной речи, т. е. словарный запас бедный, имеется несоответствие образа и слова, представлены только одно- и двухсловные предложения);
- лепетная речь (наличие фонетически искаженных отдельных слов или их осколков, отсутствие фразовой речи, которая дала бы возможность оценить необходимые языковые и динамические компоненты).

Системный подход в исследовании позволяет изучить состояние фонетико-фонематической стороны речи, понимания речи, словарного запаса, самостоятельности речи, а также структуру предложения, его развернутость, употребление грамматических категорий, логичность и выразительность изложения. Кроме того, системный подход помогает заострить внимание на тех психологических особенностях, которые проявляются при исследовании связной речи: особенности восприятия, внимания, представлений, мышления и памяти у слепых и слабовидящих детей.

*Планирование логопедической работы* строит с учетом данных обследования детей, в процессе которого выявляются различные уровни сформированности импрессивной и экспрессивной речи. Исследуются речевые и неречевые функции, изучаются причины речевой и зрительной патологии. Комплексное обследование детей с глубокими дефектами зрения позволяет обеспечить дифференцированную логопедическую работу, которая определяется структурой речевого дефекта на каждом уровне сформированности речи у детей.

Коррекционная работа со слепыми и слабовидящими детьми должна строиться с учетом ведущих общедидактических и специфических принципов обучения. К последним относятся принципы корригирующего обучения, построения системы занятий с учетом первичных дефектов и вторичных отклонений, опоры на сохранные анализаторы

обеспечение полисенсорной основы в целях компенсации дефекта, формирования всесторонних представлений об окружающей действительности с опорой на различные формы вербальной и невербальной деятельности, учета разных уровней сформированности речи и структуры речевого нарушения, опоры на наиболее сохранные компоненты речевой деятельности, учета новизны, объема, нарастающей сложности вербального материала.

В процессе коррекционной работы необходимо осуществлять комплексное многостороннее воздействие, организуемое силами учителя-логопеда, учителя (в школе), тифлопедагога (в детском саду) и воспитателя. В этой системе коррекционной работы значительная роль принадлежит логопедическому воздействию на специально организованных индивидуальных и подгрупповых занятиях. Занятия должны проводиться дифференцированно, с учетом состояния зрения детей, их речи, способов восприятия и индивидуальных особенностей. Методика логопедической работы со слепыми и слабовидящими детьми разработана Л.С. Волковой.

В группе детей, характеризующихся первым уровнем сформированности речи, логопедическая работа направлена на устранение неравномерности всех сторон речевой деятельности. В группах детей второго и третьего уровней сформированности речи корригируются фонетико-фонематическая и лексико-грамматическая стороны речи. У детей, имеющих четвертый уровень, работа направлена на коррекцию звукопроизношения.

В целях совершенствования речевого развития слепых и слабовидящих детей особое внимание на занятиях должно быть уделено расширению сферы чувственного познания детей, что предполагает:

формирование перцептивных действий, зрительное и двигательное осознательное формирование образа предмета, развитие полисенсорного восприятия, направленного на обогащение, пополнение чувственного и практического опыта детей с тяжелыми нарушениями зрения;

формирование способов познавательной деятельности детей путем обучения приемам обследования предмета, введения алгоритмов полисенсорного анализа и сравнения признаков предметов, включение в процесс обследования предмета речи детей, развитие понятийных обобщений и умений оперировать ими.

Обязательными разделами коррекционного обучения в дошкольных учреждениях являются: накопление словаря и развитие соотно-

ценности образа и слова (номинативной функции слова); обучение рассказыванию; обучение ориентировке в микро- и макропространстве; развитие мелкой моторики и речевой моторики; коррекция поведения, игровой деятельности; подготовка к обучению грамоте (планирование занятий учителя-логопеда, воспитателей тифлопедагогов).

Обучение грамоте по системе Брайля учитель-логопед не проводит, его осуществляет учитель в начальной школе. Учитель-логопед может подготовить моторику рук к этому процессу. При обучении грамоте необходимо строго соблюдать офтальмо-гигиенические требования, учитывать зрительные возможности детей: размер шрифта, изменение цветовой гаммы, соотнесение работы в разных плоскостях, объем и время письма.

По данным З.Г. Ермолович, примерно у 37% младших школьников с тяжелыми нарушениями зрения не сформированы операции языкового анализа и синтеза. Развитие звукового анализа и синтеза дошкольников и младших школьников проводится от простых слов к сложным, используются различные виды упражнений, широко представлены в литературе. Для дошкольников и младших школьников с миопией (близорукостью) и косоглазием рекомендуется использовать следующий наглядный символический материал для звукового анализа и синтеза: гласные – круг, твердые согласные – квадрат, мягкие согласные – треугольник. Это связано с тем, что при данных нарушениях зрения дети меньше внимания обращают на цвет, больше – на форму предмета.

При перспективном планировании коррекционно-логопедической работы с детьми с нарушениями зрения одними из ведущих являются следующие разделы:

1. Формирование общих речевых навыков: развитие слуховой памяти детей; обучение умению слушать и слышать обращенную речь; обучение дифференцированию звуков, умению узнавать источник звука; отработка правильного речевого вдоха и выдоха (особенно у totally слепых детей); формирование плавной речи с паузами между предложениями; обучение правильному интонированию, ударению, модуляции голоса и выразительности речи.

2. Развитие фонетической стороны речи: подготовка артикуляционного аппарата к постановке звуков; постановка звуков; различение гласных и согласных звуков на слух; дифференциация звуков; раз-

ние фонематического анализа, синтеза и фонематических отвлечений.

3. Совершенствование импрессивной речи: развитие внимания к окружающим (совершенствование навыков понимания словесных обобщений, выделения названий предметов, действий, признаков предметов).

4. Развитие лексической стороны речи: формирование знаний о временах года, их названиях и характерных признаках; ознакомление с домашними животными, изучение названий различных частей тела животных; формирование представлений об овощах, фруктах, ягодах, цветах, деревьях; закрепление знаний об игрушках и играх: материал, качество, цвет, форма, размеры; формирование обобщающей функции слова; знакомство детей с жизнью страны, расширение знаний о праздниках.

5. Формирование грамматической стороны речи: воспитание направленности внимания к изменению грамматических форм путем сопоставления и сопоставления существительных единственного и множественного числа; практическое усвоение некоторых форм словообразования и словоизменения.

6. Обучение связной речи: совершенствование разговорной речи: умение вести несложный диалог, поставить вопрос, правильно и быстро подобрать для ответа нужное слово; воспитание умения делать сообщения о выполненном поручении, задавать друг другу вопросы; обучение овладению элементарными формами описательной речи, умение объединять отдельные высказывания в связные сообщения — рассказ по картинке, по серии картинок (овладение планом составления рассказа); обучение умению составлять рассказ по описанию предметов, игрушек и действий с ними; обучение пересказу прочитанного текста, интонационному различению частей любого рассказа.

Направленность подгрупповых и индивидуальных занятий определяется следующей тематикой: работа по развитию слуховой памяти, внимания на осознанное восприятие речи (различные формы для глухих и слабослышающих детей, выполняемые совместно воспитателем, тифлопедагогом и учителем-логопедом); постановка и закрепление звуков (индивидуально); обучение гласным и согласным звукам и их различению на слух, дифференцированию звуков; усвоение слов различной звуковой и слоговой сложности; подготовка к анализу звукового состава слова (анализ звуковых сочетаний, выделение гласного звука из начала слова, анализ и синтез слога).

Коррекционная работа со слепыми и слабовидящими детьми требует от учителя логопеда не только высокой квалификации, но и специальных знаний о ребенке с глубокими дефектами зрения, об особенностях его развития, способах восприятия и организации различных видов деятельности, а также знания программы обучения в специальном учреждении. При правильном формирующем воздействии со стороны педагогов и родителей речь ребенка с глубокими нарушениями зрения развивается до нормального уровня и служит средством компенсации, расширяя возможности слепого или слабовидящего ребенка во всех видах деятельности.

## 2.2. Содержание практических занятий

### **Тема 1. Нарушения устной речи у слепых и слабовидящих детей (2 часа)**

**Задачи занятия:** закрепить знания о нарушениях устной речи детей со зрительной депривацией, о целях, содержании, методах и приемах обследования речи слепых и слабовидящих детей.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Распространенность нарушений речи у слепых и слабовидящих детей.
2. Этиология нарушений речи у слепых и слабовидящих детей.
3. Особенности нарушений речи у слепых и слабовидящих детей.
4. Уровни сформированности речи у слепых и слабовидящих детей.
5. Особенности логопедического обследования детей с нарушениями зрения.

**Литература:** основная – 20, 37, 79;  
дополнительная – 21, 22, 40, 59, 96, 110.

#### **Задание для самостоятельной работы:**

1. Изучить статью Л.С. Волковой «История вопроса о становлении речи, ее нарушениях и коррекции у детей с глубокими дефектами зрения».



## **Тема 2. Логопедическая работа по устранению нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей (2 часа)**

**Задачи занятия:** закрепить знания о целях, задачах, этапах и методах логопедической работы по устранению нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей, формировать умения составлять конспект логопедического занятия со слепым или слабовидящим ребенком.

### **Вопросы для обсуждения:**

Особенности логопедической работы со слепыми и слабовидящими детьми.

Требования к наглядному и дидактическому материалу, техническим средствам обучения и особенности их использования в работе со слепыми и слабовидящими детьми.

Профилактика нарушений речи у слепых и слабовидящих детей.

Актуальные проблемы изучения и коррекции нарушений речи у слепых и слабовидящих детей.

**Литература:** основная – 37, 79;

дополнительная – 10, 34, 65, 73, 90, 96, 100.

### **Задание для самостоятельной работы:**

1. Составить конспект логопедического занятия со слабовидящим ребенком по преодолению нарушения устной речи (возраст ребенка и форма речевого нарушения – по выбору).

## **3. Содержание лабораторных занятий**

### **Тема. Логопедическая работа со слепыми и слабовидящими детьми (4 часа)**

**Задачи занятия:** закрепить знания о приемах коррекции нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей, формировать умения проводить и анализировать логопедические занятия.

#### **Подготовка к занятию:**

Подобрать упражнения для развития артикуляционной моторики. Подготовить дидактический материал для автоматизации свистящих и шипящих звуков.

**План проведения занятия:**

1. Знакомство с медицинскими и речевыми картами, заполненными на слепых и слабовидящих детей.
2. Наблюдение и анализ логопедических занятий по коррекции нарушений устной речи детей с нарушениями зрения.
3. Самостоятельная работа студентов: отработка отдельных приемов коррекционной работы со слепыми и слабовидящими детьми (подготовка артикуляционного аппарата к постановке отдельных звуков, автоматизация звуков речи и др.)
4. Анализ проведенных фрагментов занятий.
5. Выводы по занятию (специфика логопедической работы со слепыми и слабовидящими детьми, адекватность использованных приемов коррекции нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей, пути совершенствования логопедического воздействия).

**Литература:** основная – 18, 21, 79;  
дополнительная – 10, 110.