**Выступление**

*14.05.2019*

Тема: «Развитие высших психических функций на занятия логопедией в коррекционной школе».

**План**

**I.Введения**

**II.Мышление**

1.Определение, виды мышления, операции мышления.

2.Особенности мышления умственно отсталого ребенка.

3.Коррекционно-развивающие упражнения.

**III.Восприятие**

1.Определение, свойства восприятия

2.Особенности восприятия умственно отсталого ребенка.

3.Коррекционно-развивающие упражнения.

**IV.Память**

1.Определение, виды и формы памяти.

2.Особенности восприятия умственно отсталого ребенка.

3.Коррекционно-развивающие упражнения.

**V.Вывод**

Воспитание правильной речи у детей – одна из важнейших проблем общей и специальной педагогики. Все психические процессы у ребёнка – восприятие, память, воображение, мышление – развиваются с прямым участием речи. Связь речи с другими сторонами психического развития осуществляется дифференцировано и специфично для каждого из компонентов речи. Аналитико-синтетическая деятельность мозга  играет большую роль в процессе восприятия речи, звуковом анализе. Мыслительные процессы ребёнка занимают большое место в развитии лексико-грамматической и смысловой сторон речи. Речь развивается в тесной взаимосвязи  с формированием мыслительных процессов. Одним из важнейших условием организации мыслительной деятельности является внимание, которое направляет и регулирует процессы восприятия, памяти, мышления.

Основной дефект умственно отсталых детей — это тотальное недоразвитие психики.Образы окружающей среды представляют собой сложные психические образования, в формировании которых принимает участие вся система различных взаимосвязанных психических процессов. Эти процессы называются познавательными. Они обеспечивают получение человеком знаний об окружающей среде. Деление системы взаимосвязанных психических процессов на отдельные познавательные функции (ощущение, восприятие, внимание, память, речь, мышление и т.д.) является условным из-за разного вклада каждой их этих функций в построении образов окружающей среды.

Учителю –логопеду важно знать характерные специфические особенности психических функций познавательной сферы умственно отсталых учащихся. Эта специфика функций познавательной сферы определяет особые требования к развитию психики ребенка и технологии коррекционно-развивающей направленности учебно-воспитательного процесса.

 **Ощущение и восприятие**

В основании совокупности познавательных функций лежит простейший психический процесс—**ощущение.** Этот процесс является основным источником наших знаний о внешнем мире и о собственном теле. В ощущениях личность получает характеристику отдельных свойств различных предметов и явлений окружающей среды. Различные виды ощущений характеризуются не только специфичностью, но и общими для них свойствами: качеством (основная особенность данного ощущения, отличающая его от других видов ощущений и варьирующая в пределах данного вида ощущений), интенсивностью (является его количественной характеристикой и определяется силой действующего раздражителя и функциональным состоянием рецептора), длительностью (временная характеристика, которая определяется временем действия раздражителя и его интенсивностью) и пространственной локализацией. Основной характеристикой ощущения является его модальность (свет, звук, вкус, запах и т.д.).

Нарушение притока внешней информации в детстве, связанное с глухотой или слепотой, обусловливает дефицитарное развитие. У умственно отсталых детей дефектность ощущений может быть фактором, осложняющим общую картину недоразвития.

Более сложным является **восприятие**как психический процесс формирования в сознании образа окружающей среды на основе ощущений. Хотя образ восприятия — не просто совокупность ощущений. Восприятие строит образ объекта и опознает его вместе с процессами ощущения. Ощущения и восприятия едины и различны. Они составляют сенсорно-перцептивный уровень психического отражения окружающего мира.

Сложность процесса отражения заключается в том, что акт восприятия —это результат сложной аналитико-синтетической работы, выделяющей одни существенные признаки, тормозящей несущественные и комбинирующей воспринимаемые детали в одно осмысленное целое, сопоставляя его с опытом прежних знаний о предмете. Рассматривая, ощупывая объект, мы строим индивидуальный перцептивный образ предмета. В результате формируется комплекс различных взаимосвязанных ощущений, приписываемых человеческим сознанием предмету, явлению или процессу. Считается, что образы восприятия являются результатом действия двух процессов — опознания и построения. При более тесном взаимодействии с объектом требуется более точный его образ, и тогда эталонный образ достраивается и приобретает индивидуальные черты, Восприятие, являясь результатом взаимодействия различных анализаторов, предполагает участие в создании образа окружающих предметов не только ощущений, но и всех других психических процессов, протекая в единстве с представлениями, мышлением и речью. Восприятие, как и все остальные процессы, зависит от жизненного опыта, мотивации, направленности личности.

Восприятие обладает определенными свойствами. Важным свойством восприятия образа является его предметность, т.е. отражение в нем отдельного объекта как предмета с его очертаниями, объемом и рельефом, как способность воспринимать мир в форме отделенных друг от друга предметов. Другим важным свойством акта восприятия является его целостность, которая в отличие от ощущения, отражающего отдельные свойства предмета, дает целостный его образ. **Обобщенность**позволяет воспринимать фактически абстрагированную из ощущений обобщенную структуру воспринимаемого образа, которая формируется в течение некоторого времени (рис.1). **Константность** при восприятии обеспечивает постоянство по форме, цвету, величине и другим параметрам воспринимаемых нами предметов при изменении его условий. Благодаря свойству константности, мы воспринимаем окружающие нас предметы как относительно постоянные.



Рис. 1.Обобщение структуры воспринимаемого образа

Осмысленность восприятия указывает на связь восприятия с мышлением, с пониманием сущности предметов. Осмысленно воспринимать предмет — значит мысленно назвать его, т.е. отнести к определенной группе, классу, выразить его в слове. Избирательность восприятия наглядно выявляется в феномене выделения фигуры из фона (рис.2).

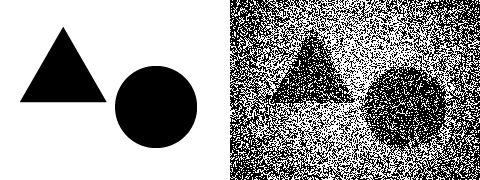


Рис. 2. Выделение фигуры из фона

При умственной отсталости перцептивные процессы могут нарушаться. Недоразвитие различных сторон психики неблагоприятно влияет на процесс восприятия. Часто восприятие умственно отсталых детей страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи, но и в тех случаях, когда анализаторы сохранны, восприятие этих детей отличается рядом особенностей, на что указывают исследования отечественных психологов (В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф).

Особенности восприятия умственно отсталых детей, которые нужно учитывать при организации коррекционного обучения: замедленность темпа восприятия, его узость и фрагментарность, малая дифференцированность, инактивный характер, нарушение межанализаторных взаимоотношений.

Значительно позже своих сверстников с сохранным интеллектом умственно отсталые начинают различать цвета. Особую трудность представляет для них различение оттенков цвета.

**Коррекция ощущения и восприятияумственно отсталых детей**

Для коррекции сенсорно-перцептивного развития умственно отсталых детей на логопедических занятиях предлагаются примерные упражнения:

1. **Формирование цветоразличения**: предлагается подобрать кружочек к полоске бумаги такого же цвета и назвать цвет.

Коррекционно-развивающие упражнения по развитию цветоразличения: Подбираются разноцветные картонки, кубики, карандаши, фломастеры, лоскутки и т.д. Просят ребенка называть цвета, подсказывают ему, если он не справляется. Повторяется это упражнение до тех пор, пока ребенок не освоит всю цветовую гамму.

2. **Формирование целостности восприятия:** предлагается узнать, какие предметы (дом, птица и т. д.) изображены пунктирным контуром. Коррекционно-развивающие упражнения по развитию целостности визуального восприятия: а) детям показывают рисунки, на которых линиями изображены различные геометрические фигуры, но они не дорисованы (рис.5). Попросите учащегося дорисовать их. Это упражнение развивает способность визуализировать целостность воспринимаемого образа, когда представляют неполную информацию или частичную картину.

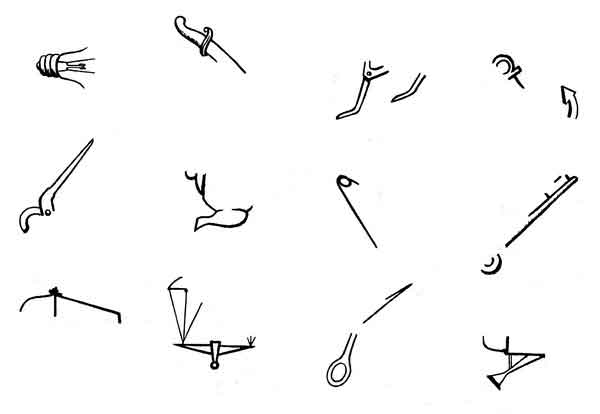


Рис.5. Незавершенные изображения.

б) попросите ученика сложить из частей геометрическую фигуру или предметную картинку, разрезанную по прилагаемому образцу (рис.6,7):

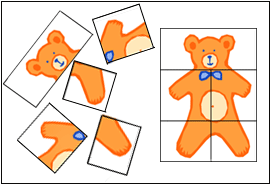
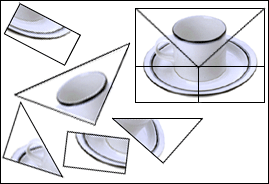
 

Рис.6. Упрощенный вариант Рис.7. Вариант высокой трудности

3.**Развитие дифференцированности зрительных восприятий**

Предложите детям назвать, какие предметы изображены и сколько их (рис.8):

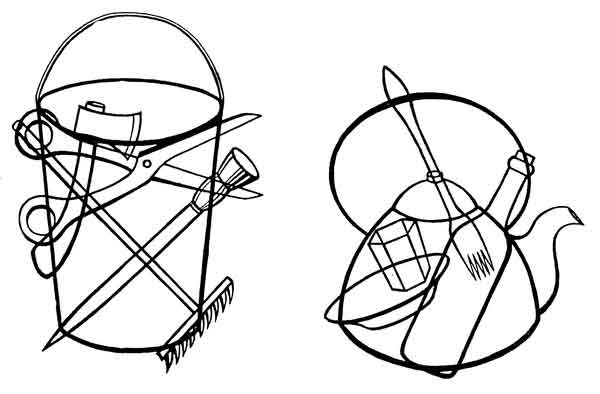


Рис. 8. Наложенные фигуры

Предложите детям в первом ряду прочитать наложенные буквы и цифры, а затем на нижних рядах назвать, какие из букв написаны правильно и неправильно (рис.9 ):



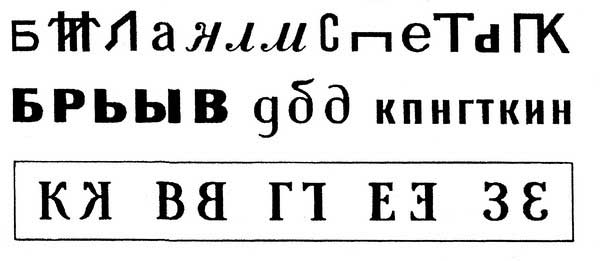


Рис.9. Неправильные цифры и буквы

**Упражнение «Найди отличия»**: предложите учащимся узнать, чем отличаются сюжетные картинки (рис.10).



Рис.10. Сюжетные картинки

4**. Развитие тактильно-двигательного восприятия**

Игра «Чудесный мешочек»

В непрозрачный мешочек кладут предметы разной формы, величины, фактуры (игрушки, геометрические фигуры, тела, пластмассовые буквы и цифры и др.). Ребенку предлагают на ощупь, не заглядывая в мешочек, найти нужный предмет.

5. **Развитие восприятия временных отношений**

Упражнение на развитие восприятия времени**.**

При обучении детей распознанию частей суток достаточно ограничиться соотнесением правильного обозначения каждой из частей суток (утро, день, вечер и ночь) с соответствующим промежутком времени и научить определять этот промежуток по характерной для него деятельности и внешним признакам. К внешним признакам относится положение Солнца на горизонте, освещённость, появление и исчезновение Луны, звёзд, Солнца. Дети должны усвоить последовательность частей суток, их сменяемость. Обычно дети легко различают ночь и утро, затем начинают различать вечер, а вот понятие «день» очень размыто. В процессе обучения рекомендуется не только обращать внимание на занятия людей в каждое время суток, но и указывать на объективные показатели для распознания частей суток – положение Солнца в разное время дня, различную освещённость и различную окраску всего окружающего в разные части суток. Можно показать преобладание голубого цвета в утренние часы, жёлтого в дневные, серого в вечерние и чёрного в ночное время. Для различения частей суток можно сделать динамическую модель, представляющую из себя подвижную ленту с секторами голубого(утро), жёлтого (день), серого (вечер), чёрного (ночь) цветов и прямоугольник с прорезями для продевания ленты. В соответствии с частями суток в прорези появляется и соответствующий цвет.

Для усвоения последовательности частей суток можно использовать следующие игры:

**«Не ошибись».**Учитель-логопед объясняет правила: «Я буду называть период суток, а вы вспомните, что вы в это время делаете. Отвечать будет только тот, кому я дам в руки кубик. Называть можно только одно действие, затем передать кубик другому. Если не можешь ответить, стукни кубиком два раза о стол и передай его дальше по кругу».

**«Продолжите фразу».**Мы завтракаем утром, а обедаем … . Мы учимся днём, а готовимся ко сну … . Мы спим ночью, а просыпаемся … . Мы ужинаем вечером, а завтракаем … . Утром я пошёл в школу, а вернулся домой … . Мы завтракаем утром, а ужинаем … . Солнышко светит днём, а луна … .

6**. Развитие пространственных представлений**

Упражнения для развития пространственных представлений.

Учитель заранее готовит 5 игрушек (куклу, зайчика, медведя, уточку, лису), одну картинку с изображением 9 предметов, расположенных столбиками по 3; лист бумаги в клеточку, карандаш. Учащемуся предлагают выполнить несколько заданий:

1. Показать правую, левую руку, ногу; правое, левое ухо.

2. На столе перед учащимися располагают игрушки следующим образом: в центре —медведь, справа —уточка, слева —заяц, впереди —кукла, сзади — лиса; затем просят учащегося ответить на вопросы о расположении игрушек: "Где сидит медведь? Какая игрушка стоит перед медведем? Какая игрушка позади медведя? Какая игрушка стоит слева от медведя? Какая игрушка справа oт медведя?"

3. Учащемуся показывают картинку и спрашивают о расположении предметов на ней: «Что нарисовано в середине, вверху, внизу, в правом верхнем углу, в правом нижнем углу?»

4. Учащегося просят на листе бумаги в клетку нарисовать в центре круг, слева—квадрат, выше круга—треугольник, ниже—прямоугольник, над прямоугольником—2 маленьких кружка, под прямоугольником—маленький кружок. Задание учащийся выполняет последовательно.

5. Игрушки располагают слева и справа, впереди и позади учащегося на расстоянии 40—50 сантиметров от него, предлагают рассказать, где какая игрушка стоит.

6. Ребенку предлагают встать в центре комнаты и рассказать, что находится слева, справа, впереди, сзади от него.

Упражнения для понимания пространственных значений предлогов:

● Выполнение действий по инструкции, например: «Нарисуй под кружком квадрат, в квадрате треугольник, над кружком большой кружок».

● Закрепление отношений ряда, например: «Вверху поставьте синюю точку, ниже красную, под красной точкой зелёную, дальше чёрную» и т.п. «Слева нарисуйте треугольник, после него кружок, за ним квадрат, справа от квадрата треугольник».

7. Развития фонематического восприятия

Для развития фонематического восприятия предлагается ряд упражнений, поскольку в методике развития фонематического восприятия действует следующая последовательность: звук, слог, слово, предложение. Начинать работу следует с гласных звуков. Рассказываем детям, какие звуки называются гласными: а, о, у, ы, и, э (которые поются).

Затем следуют упражнения:

● Я тебе назову гласные звуки, а когда ты услышишь звук **А** – подними руку. Повторить упражнение несколько раз с каждым гласным звуком.

● Определи, есть ли звук **А** в словах: бык, лампа, батон, лобик, палка, бритва.

● Назови первый звук в слове:

а) Аня, утка, окунь, ива, эхо;

б) дом, кот, муха танк, ноты.

● Определи в слове первый звук, определить место звука в слове. Например, какой первый звук в слове утка? Последний звук в слове кенгуру? Место звука **У** в слове паучок (в начале, середине или конце слова)?

● Найди в разрезной азбуке букву, соответствующую первому звуку слова, начинающегося с ударного гласного.

● Подбери слова, которые начинаются на гласные звуки **А, О, У**.

● Отбери картинки, названия которых начинаются на ударные гласные звуки **О, У.** Предлагаются картинки: окна, астра, улица, осы, улей, аист, азбука, утка, улей.

● Речевое лото. Раздаются карточки с картинками. Называются слова, ребёнок должен закрыть карточку той буквой, которая будет первой при написании этого слова. Например, картинка с изображением утки закрывается буквой **У.**

Определение ударного гласного в начале слова проводится в трёх вариантах:

* по слуху, когда слово произносится учителем;
* после самостоятельного произнесения учащимся;
* на основе звукопроизносительных представлений, когда слово не произносится вслух, а учащийся подбирает картинку на соответствующий звук, не озвучивая свои действия.

Считается, что наиболее трудными для ребёнка с недостаточностью фонематического восприятия является различение на слух глухих и звонких согласных: Б—П, Т–Д, К–Г, В–Ф, С–З, а также свистящих и шипящих: С—Ш, З—Ж, Ч—ТЬ, СЬ—Щ.

**Для коррекции концентрации внимания предлагается игра «Ладонь-ребро- кулак».**Учитель дает установку: «Сейчас мы поиграем в игру **«**Ладонь-ребро- кулак». Если я говорю «ладонь», то ладонь кладем перед собой на парту, если я говорю «ребро»—то вы ставите ладонь на ребро, , если «кулак»—сжимаем кулак. Будьте внимательны».

**Упражнения на развитие устойчивости и переключения внимания:**

Упражнение «Живые-неживые»  
Называйте учащимся различные слова из разных категорий: стол, кофта чашка, карандаш, медведь, вилка и т.д. Дети внимательно слушают и хлопают в ладоши тогда, когда встретится слово, обозначающее заданную категорию, например, «животное».

Такие и подобные им упражнения развивают внимательность, быстроту распределения и переключения внимания, а кроме того, расширяют кругозор и познавательную активность ребенка. Хорошо проводить такие игры с несколькими детьми, тогда желание, азарт и приз победителю сделают их еще более увлекательными.

**Для развития объёма внимания детей, умеющих писать, рекомендуется применить упражнение «Шесть пар».**  
Зачитывают участникам 6 пар слов, связанных между собой по смыслу. Необходимо к каждой паре подобрать по смыслу третье слово и записать его. Следует сделать разбор примера. Например: час – минута – время (третье подобранное слово).  
Слова:   
● яйцо – курица –  
● лес – дерево –  
● дом – город –  
● река – озеро –  
● шуба – холод –  
● птица – полёт –

Затем, по третьему записанному слову, ученики воспроизводят пары слов, предложенных учителем.

 **Память**

Способность сохранять информацию о событиях является фундаментальным свойством материи вообще. Без процессов памяти не может быть ни предметного чувственного, ни отвлеченного умственного образа окружающего мира.

Память — это сложный психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом: запечатление (запись), сохранение и последующее узнавание и воспроизведение следов прошлого опыта, позволяющее накапливать информацию, не теряя при этом прежних знаний, сведений, навыков.

В психологической науке рассматриваются три группы феноменов памяти.

К первой группе можно отнести те качественные характеристики хранящегося опыта, которые представлены в разнообразных видах памяти. Это эмоциональная, образная, словесно-логическая и двигательная память. В данной классификации находят отражение мотив, образ и действие. Эти категории памяти пронизывают все компоненты психической регуляции приспособления личности.

Вторая группа феноменов отражает длительность хранения жизненного опыта. Это формы памяти: мгновенная (иконическая), кратковременная, оперативная и долговременная.

В третьей группе феноменов представлены процессы памяти: запоминание, хранение с забыванием и воспроизведение опыта.

**Виды памяти.**Эмоциональная память. При повторном восприятии или представлении ситуации, вызвавшей эмоцию, ее оценка как желательной или, наоборот, угрожающей, может производиться за счет немедленного появления хранящейся в памяти эмоции. Образная память сохраняет пережитый опыт в форме образов. В словесно-логической памяти хранятся наши умственные образы мира в форме обобщенных категорий, суждений, абстрактных концептуальных схем и, наконец, мировоззрения в целом. У человека словесно-логическая память является ведущей. В силу ее смысловой (семантической) организации, она может оказывать деформирующее влияние, как организующее, так и искажающее, на остальные виды памяти. В двигательной памяти хранятся схемы различных движений и их систем, образующие двигательные навыки, которые обеспечивают автоматизированный характер действий в повторяющихся или типичных ситуациях.

**Формы памяти.**Четыре формы памяти — мгновенная, кратковременная, оперативная и долговременная — отличаются друг от друга как по способу представления в них получаемой извне информации, так и по времени хранения, а также по тем функциям, которые каждая из них выполняет в процессах памяти человека. Эти формы памяти представляют собой не только формы, но и этапы переработки информации в процессе ее хранения.

Работа кратковременной памяти—это работа на запоминание. Первоначальная форма запоминания—так называемое непреднамеренное или непроизвольное запоминание. Это простое запечатление того, что воздействовало, сохранение некоторого следа от возбуждения в коре мозга.

**Непроизвольно запоминается** многое из того, с чем человек встречается в жизни. Лучше всего запоминается то, что имеет жизненно важное значение для человека. От непроизвольного запоминания надо отличать **произвольное запоминание**, как избирательную деятельность запоминания и воспроизведения нужной информации.

Долговременная память— это наиболее важная и наиболее сложная из форм памяти. Емкость первых названных форм памяти довольно ограничена: первая состоит несколько десятых секунд, вторая — несколько единиц хранения. То, что человек перенес в долговременную память, мозг хранит более или менее длительное время. Однако какие-то границы объема долговременной памяти все же существуют, так как мозг является конечным устройством, хотя считается, что емкость памяти человеческого мозга практически не ограничена. Все, что удерживается на протяжении более нескольких минут, будет сохраняться в долговременной памяти. Этот вид памяти связан со сложными мыслительными операциями (анализ-синтез).

Сам процесс хранения информации в долговременной памяти имеет свои закономерности. Он может быть динамическим и статическим. Динамическое сохранение проявляется в оперативной памяти, а статическое — в долговременной. При динамическом хранении информация изменяется мало, а при статическом, наоборот, она обязательно подвергается переработке под влиянием поступающего материала. Переработка проявляется в различных формах: в исчезновении некоторых фрагментов информации и замене их другими фрагментами, в изменении последовательности информации, в её обобщении. Главный источник трудностей, связанных с долговременной памятью, — это проблема воспроизведения в нужное время хранимой информации. Часто мы забываем необходимую для нас информацию, что выражается в невозможности вспомнить или в ошибочном узнавании и воспроизведении. Чаще всего причиной забывания является угасательное торможение, которое развивается при отсутствии подкрепления.

Л.С. Выготский выделил основные или, пользуясь его термином, «ядерные» свойства памяти умственно отсталых детей: замедленный темп усвоения всего нового, непрочность сохранения и неточность воспроизведения и эпизодическая забывчивость, как проявление истощаемости коры головного мозга и торможения ее процессов.

Процессы запоминания, сохранения и воспроизведения у умственно отсталых детей имеют определенные особенности.

Умственно отсталые дети запоминают новую информацию очень медленно, после многих повторений, быстро забывают воспринятое, плохо перерабатывают воспринимаемый материал, не умеют вовремя пользоваться приобретенными знаниями и умениями в школьном обучении. Сохранение того или иного материала в памяти у учащихся с умственной отсталостью имеет свои особенности. Нарушение процесса сохранения у умственно отсталых выражается в быстром угасании образованных связей и сформированных ассоциаций. Причины этого кроются в функциональных нарушениях процессов высшей нервной деятельности (слабость замыкательной функции, патологическая инертность нервных процессов возбуждения и торможения и т. д.). Функциональные нарушения, как известно, тесно связаны с первичным дефектом — органическим поражением головного мозга.

Конкретность мышления, мешающая умственно отсталым детям выделить существенное в запоминаемой информации, резко понижает качество их памяти. По этой причине зачастую сохраняется не смысловое целостное содержание запоминаемого материала, а отдельные фрагменты, броские по цвету, форме, звучанию и т. д.

Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Воспроизведение находится в зависимости от качества запоминания и сохранения. У детей с умственной отсталостью этот процесс также имеет свои особенности.

При отсроченном и моментальном воспроизведении обнаруживаются привнесения и замещения; нередко воспроизведенный материал искажается. Причем при отсроченном воспроизведении эти недостатки оказываются выраженными в большой степени. В воспроизведенном материале нередко обнаруживаются отождествления, нарушение последовательности, неполнота содержания. Наибольшие искажения встречаются при воспроизведении словесного материала.

Продуктивность воспроизведения умственно отсталыми учащимися запоминавшейся информации зависит от степени её конкретности. Конкретная информация запоминается лучше, чем абстрактная. «Неумение умственно отсталых детей припоминать нужные сведения существенно отличается от забывчивости, наступающей у них же вследствие охранительного торможения.

В последнем случае, чем больше учитель стимулирует ребенка припомнить что-либо, тем ему труднее это сделать, так как в этом случае усугубляется состояние торможения. В отличие от этого при неумении припоминать учебный материал стимуляциисо стороны учителя (наводящие вопросы и т. д.) помогают ребенку вспомнить нужное». Формирование смысловых и ассоциативных связей у умственно отсталых протекает с большими нарушениями. Смысловые связи искажаются, замещаются привнесениями, оказываются структурно неоформленными. Ассоциативные связи быстро угасают, случайно заменяются. Образная память преобладает над словесно-логической.

**Коррекционные игры и упражнения:**

"Фигуры" (тренировка зрительной памяти).

Дети разбиваются на пары. В паре один из учащихся раскладывает палочки на столе и накрывает их листом бумаги, затем, подняв лист на 1—2 сек, показывает своему товарищу полученную фигуру. Посмотрев, второй игрок закрывает глаза и старается усчитать количество использованных палочек. Затем открывает глаза и выкладывает из своих палочек сфотографированную фигуру. После этого первый игрок поднимает лист и сверяет количество и правильность расположенных спичек с оригиналом. Затем играющие меняются ролями. По мере тренированности к количеству и порядку расположения палочек добавляется для запоминания еще и цвет. Переходить к следующему упражнению можно в случае, если ребенок свободно удерживает в памяти не менее 10 спичек.

**Упражнение «Запомни и повтори».** Упражнение направлено на развитие зрительной памяти. Ребенку предлагают запомнить предметы, изображенные на 3—4 картинках, и назвать их по памяти. Затем ребенок должен найти их изображение на 10—12 похожих картинках, но беспорядочно разбросанных. Это же упражнение можно использовать для узнавания букв или цифр, применяя специально изготовленные карточки или кассу букв и цифр.

Постепенно количество запоминаемых картинок можно увеличивать.

**Упражнение «Запоминание текста».**

Очень часто учитель сталкивается с трудностями в обучении детей пересказу как в устной форме, так и в письменной. Для облегчения запоминания содержания текста учителю предлагается примерный вариант работы с текстом.

● Определите основную идею содержания текста. Выявите главное — о чем идет речь? Для этого разрешите детям бегло просмотреть текст. Обратите их внимание на заголовок.

● Спросите, из скольких частей состоит текст. Теперь постарайтесь помочь им поставить вопросы к каждой части, основываясь на подзаголовках (если есть), а затем при чтении дайте им возможность найти на них ответы. Это позволит учащимся проследить развитие главной идеи повествования.

● Составьте с учениками план текста, выявляющий его структурную композицию. Для этого разбейте текст на длинные абзацы, содержание внутри которых объединено общей идеей. План можно составить письменно, а можно подчеркивать ключевые слова в абзаце, которые и составят основную мысль.

● Предложите учащимся пересказать эти идеи сначала вслух, а затем повторить про себя.

● Попросите учащихся повторно просмотреть текст, вновь акцентируя внимание на основных идеях, порядке их изложения и выделяя яркие образы и примеры, подкрепляющие основную мысль.

● Перейдите к рассмотрению деталей произведения. Выявите вместе с детьми самые существенные из них.

● Наконец, перейдите к личным комментариям и замечаниям учащихся. Выясните, что думают они об отношении автора к главным героям, событиям. Попросите их доказать это. Затем перейдите к обсуждению впечатлений самих учащихся. Старайтесь, чтобы дети не ограничивались согласием или несогласием с автором, а выражали, почему их мнение таково. Попросите их точно описать, что им нравится, а что нет.

В заключение дайте ребятам возможность ответить на шесть простых вопросов:**«**Кто делает?..Что?.. Когда?.. Почему?.. Где?.. Как?». Это позволит дольше сохранить прочитанное в активной зоне детской памяти.

Развитию памяти способствуют диктанты с предварительной подготовкой по тексту из учебника. Обучающиеся объясняют, осознают содержание текста, проговаривают слова, объясняют написания.  
Проводятся они следующим образом:

1. **Зрительный диктант.** Текст, предназначенный для записи, прочитывается самими учащимися. Учитель записывает его на доске. Учащиеся внимательно вчитываются в текст, всматриваются в орфограммы, распознают слова на изучаемое правило. Можно эти правила повторить при зрительной подготовке к записи текста. Текст закрывается и в тетради и на доске. Затем учитель диктует. После записи ученики сами проверяют написанное.

2. **Письмо по памяти** проводят с целью закрепления слов с орфограммами, запоминание которых основано на зрительном восприятии. Оно требует тщательной подготовки. Учащиеся заучивают наизусть текст в несколько строк (можно стихотворный или прозаический), объясняет все орфограммы, знаки препинания, запоминают слова на еще не изученные правила (если есть в тексте). Заранее подготовленный текст самостоятельно записывается учениками. После записи проводится проверка, дети сличают текст с написанным на доске.

3. **Предупредительный диктант**. Методика его проведения состоит в том, что учитель читает текст по предложениям. Ученик проговаривает слова и объясняет, как их написать. Слова и части слов, которые объяснялись, подчеркиваются. Можно одновременно записывать текст на доске и в тетради. При этом виде работы учащиеся воспринимают текст на слух, выделяют трудные слова в орфографическом отношении, решают, как их надо писать. Ошибки предупреждаются до записи текста.

4. **Восстановленный диктант.** Дети выписывают из продиктованного текста определенные грамматические категории (глаголы, имена существительные и др.), а затем заново конструируют текст по выписанным из диктанта словам. Этот вид диктанта увеличивает степень активности и самостоятельности детей, так как хотя выписанные опорные слова и помогают запомнить прослушанное, но не дают возможности запомнить текст дословно, и учащимся приходится самостоятельно создавать текст.

 **Речь**

Речь—особая форма общения, свойственная только человеку. В этом общении участвуют две стороны— говорящий и слушающий. Говорящий—выбирает слова, необходимые для выражения его мысли, связывает их по правилам грамматики и произносит через органы речи. Слушающий их воспринимает. И у них должны быть одинаковые правила и средства передачи мысли. Без нее человек не имел бы возможности получать и передавать большое количество информации, которая несет смысловую нагрузку или фиксирует в себе то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств (абстрактные понятия, непосредственно не воспринимаемые явления, законы, правила и т.п.). Семантический (смысловой) характер человеческой речи обусловливает возможность её использования для сознательного общения посредством обозначения своих мыслей и чувств для сообщения их другому. Благодаря этому сознание человека обогащается опытом других людей путем усвоения знаний, закрепленных с помощью языка и письменной речи. Каждый человек в процессе обучения усваивает знания, приобретенные и исторически накопленные всем человечеством.

Речь выполняет коммуникативную, сигнификативную, обобщающую, регулирующую и контролирующую функции. У умственно отсталых детей речевое недоразвитие носит системный характер. Это приводит к тому, что речь даже к концу дошкольного детства не выполняет у них своих основных функций.

В коммуникативной функции речи умственно отсталых оказываются дефектными все ее стороны: информационная, эмоционально-выразительная, регулятивная. Ученики затрудняются ответить на вопросы, самостоятельно построить рассказ, испытывают большие затруднения в передаче речью чувств, отношения к предмету, не могут с помощью речи побудить собеседника к желаемому поведению.

Бедность словаря ограничивают развитие сигнификативной функции, заключающейся в том, что каждое слово обозначает конкретный предмет, признак, действие, состояние. Известно, что речь отражает действительность в сознании человека посредством речевых символов — фонем и графем.

Обобщающая функция речи, заключающаяся в том, что слово обозначает не только отдельный предмет, но и целую группу сходных предметов и является носителем существенных признаков, у умственно отсталых детей недоразвита вследствие нарушения операций обобщения и отвлечения. Учащиеся коррекционных школ испытывают значительные затруднения в установлении существенных признаков предметов, в отражении общих свойств явлений, в формировании понятий.

У умственно отсталых учеников наблюдается несогласованность между речью и деятельностью, речью и поведением. Им трудно поступать согласно словесной инструкции (устной и письменной), планировать деятельность в речи, использовать речь в целях контроля, дать словесный отчет о проделанной работе. Все это свидетельствует о недоразвитии у детей регулирующей и контролирующей функции речи.

Выделяют экспрессивную и импрессивную виды речи. Экспрессивная (воспроизводимая) речь — это высказывание с помощью языка, направленное вовне. Импрессивная (воспринимаемая) речь — это процесс понимания речи (устной или письменной) окружающих.

Речь в своем развитии предполагает сложное взаимодействие различных ее сторон: фонетической (звуковой), лексической, грамматической. В структуре устной речи умственно отсталых детей отмечается дефекты всех указанных сторон.

Органическое поражение головного мозга привело к слабости замыкательной функции коры, медленной выработке новых дифференцировочных условных связей во всех анализаторах, а иногда преимущественно в каком-либо одном, что обусловило более позднее формирование фонематического слуха, звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. Слабое развитие фонематического слуха приводит к замене отдельных звуков другими. Ребенку трудно установить, в каком порядке звуки следуют друг за другом. Из-за слабости фонетического анализа ребенок с недоразвитием интеллекта плохо различает на слух окончания слов, что препятствует усвоению грамматических форм речи. Фонетические недостатки речи затрудняют овладение грамотой, усугубляют нарушения интеллектуального и эмоционального развития, отрицательно влияют на все стороны личности ребенка, способствуют возникновению речевой замкнутости.

У детей с нарушением интеллекта бедный словарный запас, наблюдаются неточности в их употреблении и понимании, часто происходит лишь механическое накопление слов, но не растет уровень их обобщения, имеют место введение в речь слов, не связанных с реальной ситуацией, отмечается резкое расхождение между активным и пассивным словарем.

Грамматический строй речи умственно отсталых детей недостаточно развит и развернут. В речи чаще употребляются простые предложения, реже — сложноподчиненные и сложносочиненные. В предложениях нарушена связь между словами, опускаются предлоги, не учитываются падежные окончания имен существительных, редко вводятся определения, обстоятельства, дополнения.

Техникой чтения умственно отсталые дети овладевают долго и с трудом, читают медленно, вяло или торопливо, без пауз, не останавливаясь на знаках препинания. Длительное время отмечаются дефекты в слоговом чтении: несколько раз повторяют первый слог, пропускают звуки, слоги, переставляют их, читают по догадке. При беглом чтении неправильно преобразуют падежные окончания, ошибочно ставят ударения, допускают неправильное оформление речи, вводят слова-заменители, отмечается угадывающее чтение. Самый значительный дефект при чтении— недостаточное понимание прочитанного.

Речь тесно связана с мышлением, так как речь — это основное средство формирования мысли и форма ее выражения. Мышление же по отношению к речи является содержанием. Ценность слова заключается в точности выражения мысли.

Упражнения направленные на формирование грамматического строя речи.

Упражнение 1. Введение в речь предлога **НА** (вначале о предлоге дается пояснение—часть слова).

Детям предлагается поиграть, отвечая на вопросы, используя предлог **НА,** при этом следить за окончанием слов.

« Куда села бабочка?» (на цветок,( на цветке), на стол (на столе), на забор( на заборе),…).

« Куда падает снег?» (на дерево, на крышу, на ёлку…)

«На чем можно кататься ( ехать, лететь)?»

**На** пароходе, на поезде, на самолете, на…, и т.д.

**«**Где растет березовый лист?»— **На** березе.

«Где растет дубовый лист?»— **На** дубе.

«Где растет ивовый лист?» — **На** иве.

« На чем сидят?» — **На** диване, на кресле,…

**«**Куда ставят посуду?» — **На** стол, на плиту,…

« На чем играет музыкант?» — **На** гитаре, на трубе, …

Упражнение 2. Введение в речь предлога **С (СО)**.

**А.** Учитель берёт мяч (куклу или др.) с разных предметов, а учащийся комментирует:

«Мяч взяли с полки, с окна, со стола, со стула…и т.д.»

**Б.** Учитель задаёт вопрос, а ученик отвечает:

«Откуда сорвали яблоко?»— **С** яблони.

«Откуда сорвали грушу?»— **С**ветки дерева… и т.д. о других фруктах.

«Откуда сорвали помидор?»— **С** кустика.

«Откуда сорвали огурец?»— **С**…и т.д.

**В.** Перед учащимся кладут картинки с изображением животных, птиц и др. Учитель предлагает составить предложение с предлогом **С(СО)**про того, кто изображен на картинке. Например, на изображения белки, кота составить предложения: **Белка** прыгает **с**ветки. **Кот**прыгает **со** стула.

Аналогично учитель работает по введению в речь учащихся других предлогов.

Упражнение 3. Развитие словообразования в винительном падеже в единственного и множественного числа. Учащимся следует предложить следующие упражнения:

«Что я вижу на картине (на улице, в группе…)?» (я вижу машину, стол...)

«Экскурсия» (перечислить, что видели в зоопарке, в музее...)

«Кто что надел?» (Таня надела шубу, Ваня надел куртку…)

«Что ты хочешь купить?» ( я хочу купить хлеб, молоко…)

« Что нарисовал художник?» ( художник нарисовал белку, кошку, фрукты …)

Упражнение 4. Развитие словообразования существительных в родительном падеже единственного числа.

Игра « Запах чего ты любишь?» (запах клубники, запах духов…)

Игра « Половинку чего ты отдашь другу?» ( половинку апельсина, половину яблока…)

Игра «Что налила мама?» (тарелку супа, кружку молока, стакан сока, кастрюлю супа).

Игра « Чего не стало?» (не стало стола, ручки…).

Игра « Без чего предмет?» (без ножки, без спинки…).

Игра « У кого такой предмет?» (иголка у швеи, молоток у папы, картинки у воспитателя и т.д.). Аналогично учитель работает по развитию словообразования в других падежах.

 **Мышление** рассматривается как процесс познавательной деятельности личности, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности.

Мышление выступает главным образом как процесс решения задач и проблем, которые постоянно выдвигаются жизнью. Для того чтобы мышление «заработало», необходимо появление проблемной ситуации и задачи, которая формулируется на основе этой ситуации. Задача является специфическим объектом мышления: физический мир, общественная жизнь, межличностные отношения, сам человек, в том числе и его процесс мышления. Процесс этот социально обусловленный, неразрывно связанный с речью. Мысль становится мыслью и для себя и для других только через слово — устное и письменное. Благодаря этому мысли людей не теряются, а передаются в виде системы знаний из поколения в поколение.

Суждение – это элементарная структурная единица мысли. Она является исходной для двух других логических форм мышления — понятия и умозаключения. Понятие — это отражение существенных признаков предмета. Понятие о предмете возникает на основе многих суждений и умозаключений о нём. Умозаключение — это вывод из нескольких последовательных суждений, дающий нам новое знание о предметах и явлениях объективного мира. Для того чтобы вычленить и понять отношения и связи между элементами ситуации, необходимо произвести определенную деятельность — мыслительные операции соотнесения элементов друг с другом, посредством которых человек решает мыслительные задачи.

**Мыслительные операции разнообразны:**анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение.

**Анализ**— мыслительная операция расчленения сложного объекта на составляющие его части или характеристики с последующим их сравнением.

**Синтез**— операция, обратная анализу, позволяющая мысленно воссоздать целое из аналитически заданных частей.Анализ и синтез обычно осуществляются вместе, способствуя более глубокому познанию действительности.

**Сравнение**— мыслительная операции, основанная на установлении сходства и различия между объектами. Сравнение основано на анализе. Прежде чем сравнивать объекты, необходимо выделить один или несколько их признаков, по которым будет произведено сравнение.

**Абстрагирование**— это процесс мысленного отвлечения от некоторых сторон конкретных признаков с целью лучшего познания его.

**Конкретизация** — процесс, обратный абстрагированию и неразрывно связанный с ним.

Конкретизация есть возвращение мысли от общего и абстрактного к конкретному с целью раскрытия содержания.

**Обобщение** — мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам. Это общее выражается в виде понятия, закона, правила, формулы и т.п.

Какие из логических операций применит человек, это будет зависеть от задачи и от характера информации, которую он подвергает мыслительной переработке.

**Виды мышления.**

**Наглядно-действенное** — вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов**.**Его особенность заключается в том, что сам процесс мышления является преобразовательной деятельностью человека с реальными предметами.

**Наглядно-образное** — вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы. Отличительной особенностью этого мышления является связь мышления с восприятием окружающей действительности. Таким мышлением человек привязан к действительности.

**Словесно-логическое** — вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями. Словесно-логическое (абстрактное) мышление направлено в основном на нахождение общих закономерностей в природе и обществе. Абстрактное мышление отражает общие связи и отношения. Оно оперирует главным образом понятиями, широкими категориями, а образы, представления играют вспомогательную роль.

Мыслительный процесс осуществляется во взаимосвязанных мыслительных операциях. В ходе анализа предметов и явлений умственно отсталые выделяют меньшее число существенных частей, чем их нормальные сверстники. В процессе синтезирования обнаруживается низкий уровень обобщений. Сниженные возможности обобщения являются одним из основных недостатков мышления умственно отсталых детей. Суждения умственно отсталых детей носят конкретно-ситуационный характер. Они не могут отвлечься от конкретных, частных признаков и выделить существенные признаки, т. е. недостаточным оказывается абстрагирование, возможность образования новых понятий. Абстрагирование — наиболее трудная операция для умственно отсталых. Нарушение абстрактного мышления (конкретное мышление) составляет «ядерный» признак умственной отсталости. Операция сравнения, с помощью которой устанавливаются признаки сходства и различия объектов, у умственно отсталых школьников протекает также своеобразно. Зачастую сравниваются несущественные признаки. При сравнении, как мыслительной операции, умственно отсталые не выделяют главные, общие свойства при описании предметов и ситуаций по словесному описанию .Все фазы мыслительного процесса представляют собой произвольную, целеустремленную деятельность, в которой раскрываются знания, умения, способности личности, ее волевые и эмоциональные качества.

Решение мыслительных задач уже на начальной фазе вызывает у умственно отсталых детей значительные затруднения. Они часто неадекватно осознают существо задания, упрощают его или искажают. Таким образом, с самого начала утрачивается целенаправленность мышления, и оно перестает выполнять регулирующую функцию. Обнаруживается неполноценность и последующих фаз решения. Так, гипотеза возможного решения часто подменяется нецеленаправленным манипулированием исходными данными. Используемые способы решения оказываются примитивными и неэффективными. В процессе выполнения решения из-за инертности психики умственно отсталых детей обнаруживаются тенденции соскальзывания, ухода от поставленной цели, застревания на каком-то частном фрагменте проблемы, стереотипность мышления.

Процесс решения нередко сводится к совокупности проб и ошибок. Проверка не осознается как необходимый этап. Связь полученных результатов с исходными данными не производится. Низка критичность мышления на всех этапах решения мыслительной задачи. Каждый вид мышления отличается основным действием: в практически-действенном мышлении это предметные действия, в наглядно-образном — образные действия, в словесно-логическом — умственные действия. Низкий уровень владения предметным, образным и умственным действиями — отличительная черта мыслительной деятельности умственно отсталых учащихся. В ходе решения мыслительной задачи умственно отсталые учащиеся склонны переключаться со словесно-логического мышления на более простые его виды.

У умственно отсталого ребенка низкий уровень развития мышления объясняется неразвитостью основного инструмента мышления — речи. Из-за этого он плохо понимает смысл разговоров окружающих людей. Отмечается нарушение понимания переносного смысла пословиц и метафор, затруднено понимание скрытого смысла кратких рассказов типа притч и сюжетных картинок. Рассказ пересказывают поверхностно, не вникая в заключенный в нем смысл. Бедность наглядных и слуховых представлений из-за дефектов восприятия, крайне ограниченное знакомство с предметными действиями и плохое развитие речи лишают ребенка необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление.

В ходе специального обучения важно формировать у школьников такие мыслительные операции, как сравнение, обобщение, анализ, синтез, классификация.  
Для овладения операцией сравнения ребенок должен научиться видеть сходное в разном и разное в сходном. Для этого требуется проведение четко направленного анализа сравниваемых объектов, постоянного сопоставления выделяемых признаков с целью нахождения однородных и разных. Надо сравнивать форму с формой, назначение предмета, его внешние признаки, цвет, величину предмета с аналогичными сторонами другого предмета.

**Для развития анализа, синтеза и классификации рекомендуются примерные игры и упражнения:  
Игра «Четвертый лишний».**

Положите перед ребенком 4 карточки с изображением различных предметов (можно использовать карточки детского лото). Попросите определить, какая из них лишняя.

**Игра «Угадай предмет».**

Ребенок берет карточку и описывает изображенный предмет, не называя его. Дети должны определить по описанию название предмета.   
**Игра «Назови одним словом».**

Попросите назвать одним обобщающим словом или словосочетанием следующие группы предметов:

- чашка, ложка, тарелка, вилка;  
- яблоко, груша, лимон, банан;  
- голубь, павлин, утка, цапля;  
- собака, корова, свинья, баран;  
- ромашка, кукуруза, крапива, ландыш;  
- зима, весна, лето, осень.

**Вывод**

Работа по развитию неречевых психических функций должна органично вписываться в каждое логопедическое занятие с детьми. Данные методики даны с учетом лексических тем занятий, вида заданий, постепенно усложняются, но все задания взаимосвязаны и при необходимости могут меняться местами.

Задания по развитию неречевых психических функций  проводятся на каждом логопедическом занятии и занимают от 3 до 10 минут.

Вывод: использование коррекционно-развивающих упражнений на логопедических занятиях развивают интеллектуальные способности, так и личностные качества ребенка.