

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

«ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет «Психология, педагогика и дефектология»

Кафедра «Дефектология и инклюзивное образование»

**Логопедия: Фонетико-фонематическое недоразвитие, общее недоразвитие речи**

(Конспект лекций)

г. Ростов-на-Дону

2023 г.

**Тема «Недоразвитие речи: общее и фонетико-фонематическое»**

***Обучение и воспитание детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи***

*Фонетико-фонематическое недоразвитие — нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.*

К этой категории относятся дети с нормальным слухом и интеллектом.

С развитием логопедической науки и практики, физиологии и психологии речи (Р.М.Боскис, Р.Е.Левина, А.Р.Лурия, Ф.А.Рау, Е.Ф.Рау, М.Е.Хватцев, Л.Ф.Чистович, Н.X.Швачкин) стало очевидным, что в случаях нарушения артикуляторной интерпретации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие. Р.Е.Левина и В.К.Орфинская на основе психологического изучения речи детей пришли к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Было установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом.

Вторичное недоразвитие фонематического восприятия наблюдается и при нарушениях речевых кинестезий, имеющих место при анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этих случаях нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие, которое является одним из важнейших механизмов развития произношения. Имеет значение и низкая познавательная активность ребенка в период формирования речи, ослабленное произвольное внимание.

При первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированности навыков звукового анализа ниже, чем при вторичном.

Наиболее распространенной формой нарушения является искаженное произнесение звуков, при котором сохраняется некоторая сходность звучания с нормативным звуком. Обычно при этом восприятие на слух и дифференциация с близкими звуками не страдает.

Такая форма нарушения, как отсутствие звука или замена близким по артикуляции, создает условия для смешения соответствующих фонем и осложнений при овладении грамотой.

При смешении близких звуков у ребенка формируется артикуляция, но процесс фонемообразования еще не закончен. В таких случаях затрудняется различение близких звуков из нескольких фонетических групп, происходит смешение соответствующих букв.

*В фонетико-фонематическом развитии детей выявляется несколько состояний:*

* Недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков. Весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно. Это наиболее легкая степень фонетико-фонематического недоразвития.
* Недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи. В этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо.
* При глубоком фонематическом недоразвитии ребенок «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, неспособен выделить их состава слова и определить последовательность.

Таким образом, недостатки звукопроизношения могут быть сведены к следующим характерным проявлениям:

* замена звуков более простыми по артикуляции, например: звуки *с* и *ш* заменяются звуком *ф;*
* наличие диффузной артикуляции звуков, заменяющей целую группу звуков;
* нестабильное использование звуков в различных механизмах речи;
* искаженное произношение одного или нескольких звуков.

Произносительные ошибки необходимо оценивать с точки зрения их значимости для речевой коммуникации.

Одни из них затрагивают лишь образование оттенков фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смешению фонем, их неразличению. Последние являются более грубыми, так как нарушают смысл высказывания.

При наличии большого количества дефектных звуков, как правило, нарушается произношение многосложных слов со стечением согласных *(«качиха»* вместо *ткачиха*). Подобные отклонения в собственной речи детей также указывают на недостаточную сформированность фонематического восприятия.

*Низкий уровень собственно фонематического восприятия с наибольшей отчетливостью выражается в следующем:*

* нечеткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи (в первую очередь глухих – звонких, свистящих – шипящих, твердых – мягких, шипящих – свистящих – аффрикат и т.п.);
* неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;
* затруднение при анализе звукового состава речи.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нередко имеется определенная зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, т.е. чем большее количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие. Однако не всегда имеется точное соответствие между произношением и восприятием звуков.

*После обследования детей с фонетико-фонематическим недоразвитием необходимо следующее:*

* сгруппировать дефектные звуки по степени участия органов артикуляции и вычленить нарушения: звуков раннего онтогенеза *(м, п, б, т', г, х, с')* и среднего онтогенеза **(***ы*, твердые, мягкие, *л'*, озвончение всех согласных);
* выделить смешиваемые звуки и звуки-субституты, встречающиеся и при нормальном речевом развитии (на определенном возрастном этапе);
* вычленить искаженные звуки за счет неправильного уклада органов артикуляции (*р* горловое и пр.);
* вычленить звуки, имеющие постоянные субституты, из числа более простых по артикуляции.

*При анализе результатов обследования фонематического восприятия логопеду следует обратить внимание на некоторые аспекты.*

* Соответствует ли нечеткое восприятие звуков их неправильной артикуляции (или отсутствию правильной артикуляции)?
* Выявляется ли большое количество нечетко воспринимаемых звуков при незначительном количестве неправильно произносимых?
* В каких условиях проявляется фонематическое недоразвитие (нерегулярно; в сложных фонетических позициях, при восприятии слов-паронимов)?
* Каков характер специфических ошибок в письме (у школьников)? Как они соотносятся с состоянием фонематического восприятия?

На материале речевых высказываний проводится оценка сформированности звукослоговой структуры речи и лексико-грамматического развития детей.

Логопедическая помощь этой категории детей дошкольного возраста осуществляется в специальных садах, в поликлинике, а школьного – на логопедических пунктах.

***Коррекция фонетико-фонематического недоразвития у детей дошкольного возраста***

Преодоление фонетико-фонематического недоразвития достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития.

Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте (Г.А.Каше, Т.Б.Филичева Г.В.Чиркина, позднее Т.В.Волосовец, Т.В.Туманова).

Дети, поступающие в группы с фонетико-фонематическим недоразвитием, должны усвоить объем основных знаний, умений и навыков, который необходим для успешного обучения в общеобразовательной школе.

Предусмотрены специальные разделы по формированию произношения и обучению грамоте.

Логопедическая работа включает формирование произносительных навыков, развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза.

Коррекционное обучение предусматривает также определенный круг знаний об окружающем и соответствующий объем словаря, речевых умений и навыков, которые должны быть усвоены детьми на данном возрастном этапе.

*На материале правильного произношения звуков осуществляется следующее:*

* развитие внимания к морфологическому составу слов и изменению слов и их сочетаний в предложении;
* воспитание у детей умения правильно составлять простые распространенные и сложные предложения, употреблять разные конструкции предложений в связной речи;
* развитие связной речи, работа над рассказом, пересказом с постановкой какой-либо коррекционной задачи;
* развитие словаря детей путем привлечения внимания к способам словообразования, к эмоционально-оценочному значению слов;
* развитие произвольного внимания и памяти.

Осуществляя коррекционное обучение детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, логопед учитывает закономерности процесса овладения звуковой стороной речи в норме, которые складываются путем постепенно вырабатывающейся дифференцировки в сфере различения характерных признаков.

Сложное взаимодействие функций, участвующих в формировании фонематических представлений, требует расчлененного поэтапного формирования как полноценного артикулирования звуков, так и их рецепции.

Фронтальные занятия по уточнению артикуляции, по развитию фонематического восприятия и по подготовке детей к анализу и синтезу звукового состава слова обязательно проводятся на звуках, правильно произносимых всеми детьми. Затем в определенной последовательности включаются поставленные к этому времени звуки.

Дифференциации звуков на всех этапах обучения уделяется большое внимание. Каждый звук, после того как достигнуто его правильное произношение, сравнивается на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками (I этап дифференциации). Позднее, после усвоения артикуляции второго из пары взаимозаменяющихся в речи звуков, дифференциация производится не только на слух, но и в произношении (II этап дифференциации).

Такая последовательность работы позволяет очень рано включать упражнения в различении звуков, что способствует спонтанному появлению в речи детей новых звуков и значительно облегчает II этап работы над дифференциацией. Благодаря развившемуся слуховому контролю он завершается значительно быстрее.

На основании уточненных произносительных навыков осуществляются наиболее простые формы фонематического восприятия, т.е. умение услышать заданный звук (в ряду других звуков); определить наличие данного звука в слове.

Постановка звуков осуществляется при использовании всех анализаторов.

Внимание детей обращается на основные элемент артикуляции звуков в период первоначальной постановки, которая является лишь одним из этапов изучения нового звука. Частные приемы коррекции определяются и детализируются в зависимости от состояния строения и функции артикуляционного аппарата. При закреплении артикуляции последовательность позиции звука от наиболее благоприятной для произнесения к наименее благоприятной, от легкой к трудной устанавливается логопедом с учетом особенностей артикуляционной базы родного языка.

*Учитывается следующее:*

* для первоначальной постановки отбираются звуки, принадлежащие к различным фонетическим группам;
* звуки, смешиваемые в речи детей, поэтапно отрабатываются отсроченно во времени;
* окончательное закрепление изученных звуков достигается в процессе дифференциации всех близких звуков.

Материал для закрепления правильного произношения звуков подбирается таким образом, чтобы он одновременно способствовал расширению и уточнению словаря, грамматически правильной речи, умению правильно строить предложения и связную речь.

С самого начала обучения необходимо опираться на осознанный анализ и синтез звукового состава слова. Умение выделять звуки из состава слова играет большую роль при восполнении пробелов фонематического развития.

Упражнения в звуковом анализе и синтезе, опирающиеся на четкие кинестетические ощущения, способствуют осознанному звучанию речи, что является базой для подготовки к обучению грамоте. С другой стороны, навыки звукобуквенного анализа, сравнение, сопоставление сходных и различных признаков звуков и букв, упражнения по анализу и синтезу способствуют закреплению навыков произношения и усвоению сознательного чтения и письма.

В системе обучения предусмотрено определенное соответствие между изучаемыми звуками и теми или иными формами анализа. В определенной последовательности проводятся упражнения, подготавливающие детей к обучению грамоте – вначале это выделение из слов отдельных звуков, затем анализ и синтез простейших односложных слов. И лишь позднее дети овладевают навыком звукослогового анализа и синтеза двух-трехсложных слов. Навыки речезвукового анализа и синтеза совершенствуются в процессе дальнейшего изучения звуков и обучения грамоте.

Работа начинается с уточнения артикуляции звуков *у, а, и.* Эти же звуки используются для наиболее легкой формы анализа – выделения первого гласного звука из начала слов. Детям дается первое представление о том, что звуки могут быть расположены в определенной последовательности. Четко артикулируя, они произносят указанные звуки, например, *о, у* или *и,* *у, а,* а затем определяют количество их и последовательность.

Далее осуществляется анализ и синтез обратного слога типа *ап, ут, ок.* Дети учатся выделять последний согласный из конца слова (*кот, мак*).

Затем они приступают к выделению начальных согласных и ударных гласных из положения после согласных (*дом, танк*).

После указанных упражнений дети легко овладевают анализом и синтезом прямого слога типа *са*.

Далее основной единицей изучения становится не отдельный звук в составе слова, а целое слово. Дети учатся делить слова на слоги. В качестве зрительной опоры используется схема, в которой длинной чертой или полоской бумаги обозначаются слова, короткими – слоги. Составляются из полосок (или записываются) схемы односложных, двусложных и трехсложных слов. Проводятся разнообразные упражнения для закрепления навыка деления слов на слоги.

Затем дети овладевают полным звукослоговым анализом односложных трехзвуковых (типа *мак*) и двухсложных (типа *зубы*) слов, составляют соответствующие схемы, в которых обозначаются не только слова и слоги, но и звуки. Постепенно осуществляется переход к полному анализу и синтезу слов без помощи схемы.

Дальнейшее усложнение материала предусматривает анализ слов со стечением согласных в составе слога (*стол, шкаф*); двухсложных с одним закрытым слогом (*кошка, гамак, клубок*), некоторых трехсложных (*канава*), произношение которых не расходится с написанием. Вводятся упражнения в преобразовании слов путем замены отдельных звуков (*лук – сук, мак – рак*).

За это же время практически усваиваются термины *слог, предложение, согласные звуки, звонкие, глухие, твердые, мягкие звуки.*

Наряду с закреплением всех полученных навыков ребенка необходимо познакомить с буквами, научить объединят буквы в слоги и слова, охватывать взглядом одновременно две буквы, уяснять значение прочитанного.

Основным приемом при овладении чтением слова является *чтение по следам анализа.*При этом слог или слово после предварительного анализа складывается из букв разрезной азбуки, а затем, непосредственно за расположением слов на слоги и звуки, следует обратный процесс – соединение звуков в слоги и чтение слов по слогам. С самых первых упражнений в чтении надо стремиться к тому, чтобы ребенок читал слово по слогам. Постепенно у детей воспитывается навык одновременного восприятия двух, а позднее трех букв.

Необходимо следить за тем, чтобы дети понимали каждое прочитанное слово, а позднее – предложение. Для чтения используются буквы разрезной азбуки, слоговые таблицы, слоги и слова.

Обучение чтению тесно связано с обучением письму. Дети печатают или складывают после устного анализа, а позднее самостоятельно слова, затем их читают.

Большое внимание уделяется всевозможным преобразованиям слов, например: *каша – кашка – кошка – мошка*. Внимание детей обращается на то, что изменение только одного звука в слове достаточно для образования нового слова.

К концу обучения дети должны овладеть сознательным послоговым чтением, уметь читать не только слова, но и простые предложения и тексты.

К моменту поступления в школу дети, прошедшие курс специального обучения, подготавливаются к усвоению программы общеобразовательной школы. Они умеют различать и дифференцировать на слух и в произношении все фонемы родного языка, осознанно контролировать звучание собственной и чужой речи, последовательно выделять звуки из состава слова, самостоятельно определять звуковые его элементы. Дети учатся распределять внимание между различными звуковыми элементами, удерживать в памяти порядок звуков и их позицию в слове, что является решающим фактором в предупреждении нарушений письма и чтения.

***Коррекция фонетико-фонематического недоразвития у детей школьного возраста***

Дети, у которых нарушения произношения (смешение и замены фонем) сочетаются с недостаточностью фонематического восприятия, составляют значительные группы от общего числа детей, зачисляемых на логопедические занятия.

Система коррекционного обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием в условиях школьного логопедического пункта предусматривает единство основных направлений в работе: постановку отсутствующих и неправильно произносимых звуков, введение поставленных звуков в речь и развитие навыков анализа и синтеза звукового состава слов (Н.А.Никашина, М.Е.Хватцев, А.В.Ястребова).

Постановка звуков проводится общепринятыми в логопедии методами. При этом большое внимание уделяется сознательному закреплению артикуляции звука, что имеет особое значение в развитии аналитико-синтетической деятельности учащихся. Поставленные звуки вводятся в самостоятельную речь. Чтобы лучше дифференцировать смешиваемые звуки внутри одной группы и создать более прочные связи между слуховыми и артикуляционным образом, необходимо сначала научить детей произносить и различать каждый звук в пределах одной фонетической группы. Упражнения подбираются так, чтобы последовательно отрабатывался каждый смешиваемый звук.

Работа ведется над несколькими звуками из разных групп (например, *ш, р).* Упражнения в правильном произношении и различении звуков сочетаются с обучением выделению звуков в словах, определении их последовательности. При этом создается определенная основа для более глубокой работы по анализу и синтезу звукобуквенного става слов.

Проводится направленная работа по выработке у детей прочных связей между звуками и буквами. Систематическое использование серии упражнений для выработки умений соотносить определенную артикуляцию с соответствующим звучанием и затем акустико-артикуляционный образ звука с буквой предупреждает ошибки на замены сходных букв на письме.

Рациональной и эффективной формой оказания помощи этим детям является включение элементов логопедической работы в учебный процесс.

Подход к данному пониманию сущности нарушений устной речи и письма находит подтверждение в исследованиях, выполненных на материале многих национальных языков (украинском, литовском, эстонском, казахском, молдавском и др.).

Для выработки продуктивных приемов коррекции фонетико-фонематического недоразвития у детей с нерусским языком обучения требуется тщательный анализ фонетической системы родного языка и характерных черт его орфографии.

В то же время большая осторожность необходима при выявлении фонематического недоразвития, проявляющегося в русской речи у детей с другим родным языком. В этих случаях требуется сопоставление двух фонологических систем языков – родного и русского.

Это обусловлено тем, что в речевых ошибках может отразиться, по выражению А.А.Реформатского, «фонологичность речевого слуха, настроенного на свой родной язык». В этих случаях двуязычные учащиеся с нормальным речевым развитием допускают в речи и письме ошибки интерференции, которые имеют другую природу и обусловлены различием фонологических систем двух языков.

Замены букв, обозначающих общие для обоих языков фонемы преодолеваются у школьников с нормальной устной речью быстрее, чем у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. В диагностических целях для отграничения патологии письма от сходных проявлений неосвоенного двуязычия необходимо проводить обследование фонематического восприятия на доминантном языке учащихся.

Итак, раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и оказание им логопедической помощи в специально организованных условиях помогает корректировать речевую функцию у дошкольников и своевременно предупреждать неуспеваемость учащихся общеобразовательной школы.

***Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи***

*Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.*

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано Р.Е.Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А.Никашина, Г.А.Каше, Л.Ф.Спирова, Г.И.Жаренкова и др.) в 50-60-х гг. XX в. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

Правильное понимание структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

***Характеристика детей с общим недоразвитием речи***

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, малопонятна. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании речи обращенной. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом без специального обучения резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движении, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекатывание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку.

Отмечается недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с общим недоразвитием речи и в то же время для определения их компенсаторного фона.

Детей с общим недоразвитием речи следует отличать от детей, имеющих сходные состояния, например, временную задержку речевого развития. При этом следует иметь в виду, что у детей с общим недоразвитием речи в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру.

Одним из диагностических признаков может служить диссоциация между речевым и психическим развитием. Это проявляется в том, что психическое развитие этих детей, как правило, протекает более благополучно, чем развитие речи. Их отличает критичность к речевой недостаточности. Первичная патология речи тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта. Однако по мере формирования словесной речи и устранения собственно речевых трудностей их интеллектуальное развитие приближается к норме.

Чтобы отграничить проявление общего недоразвития речи от замедленного речевого развития, необходимы тщательное изучение анамнеза и анализ речевых навыков ребенка.

В большинстве случаев в анамнезе не содержится данных о грубых нарушениях центральной нервной системы. Отмечается лишь наличие негрубой родовой травмы, длительные соматические заболевания в раннем детстве. Неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения также могут быть отнесены к факторам, тормозящим нормальный ход речевого развития.

В этих случаях обращает на себя внимание прежде всего обратимая динамика речевой недостаточности.

У детей с задержкой речевого развития характер речевых ошибок менее специфичен, чем при общем недоразвитии речи. Преобладают ошибки типа смешения продуктивной и непродуктивной форм множественного числа *(«стулы», «листы»),* унификация окончаний родительного падежа множественного числа *(«карандашов», «птичков», «деревов»),* У этих детей отстает от нормы объем речевых навыков, для них характерны ошибки, свойственные детям более младшего возраста.

Несмотря на определенные отклонения от возрастных нормативов (в особенности в сфере фонетики), речь детей обеспечивает ее коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу.

***Периодизация ОНР***

Р.Е.Левиной и сотрудниками ее лаборатории (1969) была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Выдвинутый Р.Е.Левиной подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапного структурно-динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому.

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фонда.

Индивидуальный темп продвижения ребенка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой.

Наиболее типичные и стойкие проявления ОНР наблюдаются при алалии, дизартрии и реже – при ринолалии и заикании.

Р.Е.Левина и другие ученые выделяют ***три уровня речевого развития,*** отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи.

***Первый уровень речевого развития*** характеризуется крайне ограниченными речевыми средствами общения. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, обозначая разницу значений интонацией и жестами. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Названия действий заменяются названиями предметов (открывать — *«древ»* (дверь), и наоборот – названия предметов заменяются названиями действий (кровать - *«пат»*). Характерна многозначность употребляемых слов. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые предметы и явления.

Дети не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. В их речи преобладают корневые слова, лишенные флексий. «Фраза» состоит из лепетных элементов, которые последовательно воспроизводят обозначаемую ими ситуацию с привлечением поясняющих жестов. Каждый используемый элемент в такой имеет многообразную соотнесенность и вне конкретной ситуации не может быть понятным.

Пассивный словарь детей шире активного. Однако исследованием Г.И.Жаренковой (1967) показана ограниченность импрессивной стороны речи детей, находящихся на низком уровне речевого развития.

Отсутствует или имеется лишь в зачаточном состоянии понимание значений грамматических изменений слова. Если исключить ситуационно-ориентирующие признаки, дети оказываются не в состоянии различить формы единственного множественного числа существительных, прошедшего времени глагола, формы мужского и женского рода, не понимают значения предлогов. При восприятии обращенной речи доминирующим оказывается лексическое значение.

Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью. Отмечается нестойкое фонетическое оформление. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания. Число дефектных звуков может быть значительно большим, чем правильно произносимых. В произношении имеются противопоставления лишь гласных – согласных, ротовых – носовых, некоторых взрывных – фрикативных. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии.

Задача выделения отдельных звуков для ребенка с лепетной речью в мотивационном и познавательном отношении непонятна и невыполнима.

Отличительной чертой речевого развития детей этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

Переход ко ***второму уровню речевого развития***характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомым событиями окружающей жизни.

Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2-3, редко 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных к их детенышей, одежды, мебели, профессий.

Отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова, близкими по смыслу.

Наблюдаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций:

* смешение падежных форм *(«едет машину»* вместо *на машине*);
* нередко употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени;
* в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам *(«два каси»* — два карандаша, *«де тун»* — два стула);
* отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными.

Много трудностей испытывают дети при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, а существительное при этом употребляется в исходной форме *(«книга идит то»* — книга лежит на столе); возможна и замена предлога *(«гиб лятет на далевим»* — гриб растет под деревом). Союзы и частицы употребляются редко. Понимание обращенной речи на втором уровне значительно развивается за счет различения некоторых грамматических форм (в отличие от первого уровня). Дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличительное значение. Это относится к различению и пониманию форм единственного и множественного числа существительных и глаголов (особенно с ударными окончаниями), форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Затруднения остаются при понимании форм числа и рода прилагательных.

Значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Усвоение грамматических закономерностей в большей степени относится к тем словам, которые рано вошли в активную речь детей.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих *(«пат книга»* - пять книг; *«папутъка»* - бабушка; *«дупа»* - рука) Проявляется диссоциация между способностью правильно произносить звуки в изолированном положении и их употреблением в спонтанной речи.

Типичными остаются и затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры слова. Нередко при правильном воспроизведении контура слов нарушается звуконаполняемость: перестановка слогов, звуков, замена и уподобление слогов («морашки» - ромашки, «кукика» - клубника). Многосложные слова редуцируются.

У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

***Третий уровень речевого развития*** характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Например, мягкий звук *с\** сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет звук *с* *(«сяпоги»), ш* *(«сюба»* вместо шуба), *ц* *(«сяпля»* вместо цапля), *ч* *(«сяйник»* вмест< чайник), *щ* *(«сетка»* вместо щетка); замены групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложение их взаимозаменяет.

Правильно повторяя вслед за логопедом трех-четырех сложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов (Дети слепили снеговика. — *«Дети сипли новика»).* Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово – другим, сходным по значению.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Описанные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя у детей школьного возраста проявляются более отчетливо при обучении в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом.

Многолетнее изучение речи 6-7-летних дошкольников позволило установить, что выделяется еще одна категория детей, которая оказывается за пределами выше описанных уровней и может быть определена как ***четвертый уровеньречевого развития*** (Т.Б.Филичева) – нерезко выраженное недоразвитие речи.

У этих детей обнаруживаются незначительные нарушения всех компонентов языка. Чаще они проявляются в процессе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий.

Такие дети производят, на первый взгляд, вполне благополучное впечатление, у них нет ярких нарушений звукопроизношения. Как правило, имеет место лишь недостаточная дифференциация звуков *(«р-рь-л-лъ-иот»*, *«щ-ч-ш», «ть-ц-с-сь»* и др.). Характерным своеобразием нарушения слоговой структуры является то, что, понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонематический образ и, как следствие, наблюдается искажение звуконаполняемости в разных вариантах: персеверации, перестановки звуков и слогов, элизии, парафазии. В редких случаях – опускание слогов, добавление звуков и слогов.

Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанности речи. Незаконченность формирования звукослоговой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем еще не закончившегося процесса фонемообразования.

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера обнаружены у этих детей и отдельные нарушения смысловой стороны речи.

Имея определенный запас слов, обозначающих разные профессии, они испытывают большие трудности при дифференцированном обозначении для лиц мужского и жен кого рода. Образование слов с помощью суффиксов также вызывает значительные затруднения. Стойкими остаются ошибки при употреблении: существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительных с суффиксами единичности, прилагательных, образованных от существительных, прилагательных с суффиксами, характеризующими эмоционально-волевое и физическое состояние объектов, притяжательных прилагательных *волчий –«волкин»,* *лисий* — *«лисовой».*

Дети с четвертым уровнемречевого развития достаточно легко справляются с подбором общеупотребительных антонимов, указывающих на размер предмета (большой – маленький), пространственную противоположность (далеко – близко), оценочную характеристику (плохой – хороший). Трудности проявляются в выражении антонимических отношений следующих слов: бег – шаг, бежать – ходить.

Анализ особенностей грамматического оформления речи детей позволяет выявить ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, сложных предлогов (*в зоопарке кормили лисов, собаков*); в использовании некоторых предлогов (*выглянул из-за двери - «выглянул и двери», упал со стола - «упал из стола», «мяч лежит около стола и стула» вместо между столом и стулом*). Кроме того, в отдельных случаях отмечаются нарушения согласования прилагательных с существительными.

Особую сложность представляют для этих детей конструкции предложений с разными придаточными:

* пропуски союзов: «мама предупредила, я не ходил далеко» *(чтобы не ходил далеко);*
* замена союзов: «я побежал, куда сидел щенок» *(где сидел щенок);*
* инверсия: «наконец, все увидели долго искали которого котенка» *(увидели котенка, которого долго искали).*

Следующей отличительной особенностью детей четвертого уровняявляется своеобразие их связной речи:

* в беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов;
* рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями;
* остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

Самостоятельное рассказывание, требующее мобилизации творческих способностей, выливается в неполные и скудные тексты, не вбирающие в себя значимые для наименования элементы ситуации.

Таким образом, полученные данные позволяют выделит детей с более легкой формой общего недоразвития речи самостоятельную категорию – четвертый уровень речевого недоразвития.

***Обследование детей с общим недоразвитием речи***

Логопед выявляет объем речевых навыков, сопоставляет его с возрастными нормативами, с уровнем психического развития, определяет соотношение дефекта и компенсаторного фона, речевой и познавательной активности.

Необходим анализ взаимодействия между процессом овладения звуковой стороной речи, развитием лексического запаса и грамматического строя. Важно определить соотношение развития экспрессивной и импрессивнои речи ребенка; выявить компенсирующую роль сохранных звеньев речевой способности; сопоставить уровень развития языковых средств с актуальным их использованием в речевом общении.

Выделяются три этапа обследования.

***Первый этап*** – ориентировочный. Логопед заполняет карту развития ребенка со слов родителей, изучает документацию, беседует с ребенком.

**На *втором этапе*** проводится обследование компонентов языковой системы и на основе полученных данных делается логопедическое заключение.

**На *третьем этапе*** логопед проводит динамическое наблюдение за ребенком в процессе обучения и уточняет проявления дефекта.

В беседе с родителями выявляются предречевые реакции ребенка, в том числе гуление, лепет (модулированный). Важно выяснить, в каком возрасте появились первые слова и каково количественное соотношение слов в пассивной и активной речи.

Диссоциация между количеством произносимых слов и пассивным словарем у детей с первичной речевой патологией (за исключением редких случаев сенсорной алалии) сохраняется без специального обучения длительное время.

Во время беседы с родителями важно выявить, когда появились двухсловные, многословные предложения, не прерывалось ли речевое развитие (если да, то по какой причине), какова речевая активность ребенка, его общительность, стремление к установлению контактов с окружающими, в каком возрасте родителями обнаружено отставание в развитии речи, каково речевое окружение (особенности естественной речевой среды).

В процессе беседы с ребенком логопед устанавливает контакт с ним, нацеливает его на общение. Ребенку предлагаются вопросы, помогающие выяснить его кругозор, интересы, отношение к окружающим, ориентировку во времени и пространстве. Вопросы задаются таким образом, чтобы ответы были развернутыми, рассуждающего характера. Беседа дает первые сведения о речи ребенка, определяет направление дальнейшего углубленного обследования различных сторон речи. Особенно тщательно обследуются звукослоговая структура слов, грамматический строй и связная речь. При обследовании связной речи выясняется, как ребенок самостоятельно может составить рассказ по картине, серии картин, пересказ, рассказ-описание (по представлению).

Установление сформированности грамматического строя языка – один из ведущих моментов логопедического обследования детей с общим недоразвитием речи. Выявляется правильность употребления детьми категории рода, числа, падежа существительных, предложных конструкций, умение согласовывать существительное с прилагательным и числительным в роде, числе, падеже. Материалом обследования являются картинки, изображающие предметы и их признаки, действия. Для выявления умения пользоваться морфологическими формами слов проверяется образование множественного числа от существительных в единственном числе и, наоборот, образование уменьшительной формы существительного от данного слова, а также глаголов с оттенками действий.

*Основными приемами могут быть следующие:*

* закончить начатую фразу по наводящим вопросам;
* составить предложения по картине или демонстрации действий;
* вставить пропущенный предлог или слово в нужной падежной форме.

При обследовании словарного запаса выявляется умение ребенка соотносить слово (как звуковой комплекс) с обозначаемым предметом, действием и правильно употреблять его в речи.

*Основными приемами могут быть следующие:*

* нахождение (показ) детьми предметов и действий, названных логопедом (Покажи, кто моет, а кто подметает, и т. д.);
* выполнение названных действий (Нарисуй дом — раскрась дом);
* самостоятельное называние детьми показанных предметов, действий, явлений, признаков и качеств (Кто нарисован на картинке? Что делает мальчик? Из чего он лепит шарик?);
* называние детьми видовых понятий, входящих в какую-либо обобщающую тему (Скажи, какую ты знаешь летнюю одежду, зимнюю обувь);
* объединение предметов в обобщающую группу (Как можно одним словом назвать шубу, пальто, платье, юбку? и т. д.).

Обследование строения артикуляционного аппарата и его моторики имеет важное значение для определения причин дефекта звуковой стороны речи ребенка и для планирования коррекционных упражнений. Оценивается степень и качество нарушений двигательных функций органов артикуляции и выявляется уровень доступных движений.

Для обследования звукопроизношения подбираются слоги, слова и предложения с основными группами звуков русского языка.

Для выявления уровня фонематического восприятия, возможности запоминания и воспроизведения слогового ряда ребенку предлагается повторить сочетания из 2-3-4 слогов. Сюда входят слоги, состоящие из звуков, различающихся по артикуляции и акустическим признакам (*ба-па-ба, да-да-да, са-ша-са).*

Для определения наличия звука в слове слова подбираются так, чтобы заданный звук находился в разных позициях (в начале, середине и в конце слова), чтобы наряду со словами, включающими данный звук, были слова без этого звука и со смешиваемыми звуками. Это позволит в дальнейшем установить степень смешения как далеких, так и близких звуков.

Для обследования слоговой структуры и звуконаполняемости подбираются слова с определенными звуками, с разным количеством и типом слогов; слова со стечением согласных в начале, середине, в конце слова. Предлагается отраженное и самостоятельное называние картинок: предметных и сюжетных.

Если у ребенка выявляются трудности в воспроизведении слоговой структуры слова, его звуконаполняемости, то предлагается повторить ряды слогов, состоящих из разных гласных и согласных звуков (*па-ту-ко*); из разных согласных, но одинаковых гласных звуков (*па-та-ка-ма* и т. д.); из разных гласных, но и одинаковых согласных звуков (*па-по-пы*, *ту-та-то*); из одинаковых гласных и согласных звуков, но с разным ударением (*па-па-па*); отстучать ритмический рисунок слова.

При этом становится возможным установить границы доступного уровня, с которого следует в последующем начинать коррекционные упражнения.

При обследовании общей и мелкой моторики логопед обращает внимание на общий вид ребенка, его осанку, походку, навыки самообслуживания (завязать бант, заплести косу, застегнуть пуговицы, зашнуровать ботинки и т.д.), особенности бега, выполнение упражнений с мячом, прыжкии в длину на точность приземления. Проверяется умение сохранить равновесие (стояние на левой, правой ноге), попеременно постоять (попрыгать) на одной ноге, выполнить упражнения на переключаемость движений (правую руку к плечу, левую – на затылок, левую руку на пояс, правую – за спину и т.д.).

Оценивается точность воспроизведения задания по пространственно-временным параметрам, удерживанию в памяти составных частей и последовательности элементов структуры действия, наличию самоконтроля при выполнении заданий.

Логопедическое заключение базируется на всестороннем анализе результатов изучения ребенка, на достаточно большом количестве примеров детской речи и на динамическом наблюдении в процессе коррекционно-педагогической работы.

Результаты комплексного обследования обобщаются в виде логопедического заключения, где указывается уровень речевого развития ребенка и форма речевой аномалии. Примерами логопедических заключений могут быть следующие: ОНР третьего уровня у ребенка с дизартрией; ОНР второго уровня у ребенка с алалией; ОНР второго-третьего уровня у ребенка с открытой ринолалией и т. п.

Логопедическое заключение раскрывает состояние речи и нацеливает на преодоление специфических трудностей ребенка, обусловленных клинической формой речевой аномалии. Это необходимо для правильной организации индивидуального подхода на фронтальных и в особенности на подгрупповых занятиях.

***Методика коррекционно-педагогической работы***

Основы коррекционного обучения разработаны в психолого-педагогических исследованиях ряда авторов (Р.Е.Левина, Б.М.Гриншпун, Л.Ф.Спирова, Н.А.Никашина, Г.В.Чиркина, Н.С.Жукова, Т.Б.Филичева, А.В.Ястребова и др.).

*Формирование речи основывается на следующих положениях:*

* распознавание ранних признаков ОНР и его влияние на общее психическое развитие;
* своевременное предупреждение потенциально возможных отклонений на основе анализа структуры речевой недостаточности, соотношения дефектных и сохранных звеньев речевой деятельности;
* учет социально обусловленных последствий дефицита речевого общения;
* учет закономерностей развития детской речи в норме;
* взаимосвязанное формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка;
* дифференцированный подход в логопедической работе с детьми, имеющими ОНР различного происхождения;
* единство формирования речевых процессов, мышления и познавательной активности;
* одновременное коррекционно-воспитателъное воздействие на сенсорную, интеллектуальную и афферентно-волевую сферу.

Дети с ОНР не могут спонтанно встать на онтогенетический путь развития речи, свойственный нормальным детям (Л.Ф.Спирова, 1980). Коррекция речи для них длительный процесс, направленный на формирование речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения.

Эта задача реализуется различно в зависимости от возраста детей, условий их обучения и воспитания, уровня развития речи.

***Обучение детей первого уровня речевого развития*** предусматривает: развитие понимания речи; развитие самостоятельной речи на основе подражательной деятельности; формирование двусоставного простого предложения на основе усвоения элементарных словообразований.

Логопедические занятия с безречевыми детьми проводятся небольшими подгруппами (2-3 человека) в форме игровых ситуаций, что помогает постепенно формировать мотивационную основу речи. При этом используются персонажи кукольного театра, заводные игрушки, теневой театр, фланелеграф и т.д.

Работа по расширению понимания речибазируется на развитии у детей представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, понимания конкретных слов и выражений, отражающих знакомые детям ситуации и явления.

С первых моментов логопедической работы детей ориентируют на понимание словосочетаний, подкрепленных наглядным действием. Логопед говорит короткими фразами из 2-4 слов, употребляя одни и те же слова в разных грамматических формах, повторяя отдельные словосочетания.

Дети усваивают в импрессивной речи названия предметов, действий, совершаемых самим ребенком, постепенно приучаются различать признаки предметов. Материалом для проведения таких занятий являются игрушки, одежда посуда, продукты питания и т.д.

Одновременно они обучаются пониманию некоторых грамматических значений. Особое внимание обращается на умение различать грамматические формы единственного и множественного числа существительных и глаголов; обращения-повеления к одному или нескольким лицам (сядь — сядьте); глаголы, близкие по звучанию (везут — несут; купается — катается); действия, близкие по сходству ситуации (шьет, вяжет, вышивает, лежит, спит), а также противоположные по значению (надень — сними, включи — выключи) и т.д. Формирование пассивной речи способствует преодолению конкретности и недифференцированности словесных понятий. Точное понимание речевых инструкций контролируется ответным действием ребенка. Важно правильно организовать предметную ситуацию, подобрать соответствующий дидактический и игровой материал. При этом необходимо использовать музыкальные занятия, изобразительную деятельность, экскурсии, прогулки и т. д. Упражнения проводятся при хорошем эмоциональном контакте с ребенком, устойчивости его произвольного внимания.

Развитие самостоятельной речи является необходимым условием для формирования активного лексического запаса у детей. Логопед называет те слова, словосочетания и фразы, которые хотел бы включить в экспрессивную речь ребенка.

Создается ситуация, которая вызывает коммуникативно-познавательную потребность в речи. Появившиеся языковые комплексы или лепетные слова в игровой форме нужно неоднократно повторить в разной тональности, темпе, с разной интонацией.

Перед ребенком не ставится задача правильного фонетического оформления. На этом этапе детей учат называть: близких людей (мама, папа, баба); простые имена (Тата, Ната, Коля, Оля); выражать просьбы (иди, на, да) в сопровождении жеста и т. д.

После того как у детей появилась возможность подражать слову взрослого, добиваются воспроизведения ударного слога, а затем ритмико-интонационного рисунка одно-двух-трех-сложных слов (мак, киса, машина). Детей учат приращивать одинаковые слоги из доступных звуков в конце слова (ру-ка, нож-ка, пап-ка).

Лепетные слова необходимо использовать в простых предложениях, содержащих обращение и повеление (мама, дай); указательные слова и именительный падеж существительного (тут киса); повеление и прямое дополнение (дай мяч).

При обучении детей употреблению формы повелительного наклонения 2-го лица единственного числа первоначально можно ограничиться воспроизведением лишь ударного слога, а затем – двух слогов и более.

Детей учат грамматически правильно строить предложения типа: именительный падеж существительного + согласованный глагол 3-го лица настоящего времени. Рекомендуется предварительно повторить глаголы повелительного наклонения 2-го лица единственного числа, а затем к основе глагола «наращивать» звук т (сиди — сидит).

Логопед вовлекает детей в речевое общение и приучает к пользованию такой элементарной формой устной речи, как краткий ответ на вопрос. Это является переходной ступенью к овладению простым диалогом.

Работа по формированию звуковой стороны речи в этот период заключается прежде всего в развитии восприятия речи. Рекомендуются различные специальные упражнения:

* выделение заданного слова в ряду других слов. Логопед называет: *машина, собака, кошка*, а ребенок должен поднять флажок, если услышит слово *собака*;
* различение слов, близких по звучанию, но разных по смыслу (уточка – удочка); различение сходных по звуковому составу предложений (показать картинку: кто купается, а кто катается).

Для расширения объема слуховой памяти и удержания последовательности слов детям предлагается ряд занятий на двух-трехступенчатых инструкций, запоминание ряда из 3-4 картинок и т.д.

Формирование звукопроизношения на данном этапе является самостоятельной задачей. Однако отдельные артикуляционные упражнения, уточнение правильного произношения имеющихся у детей звуков позволяют создавать благоприятные условия для вызывания отсутствующих. Формирование произношения тесно связано также с усвоением слов разной слоговой структуры. Детей обучают неосознанному членению слов на слоги, послоговому проговариванию слова. Воспроизведение слова сопровождается отхлопыванием с соблюдением соответствующего ритма. Проговариваются прямые одинаковые слоги (*да-да, да-да*), слоги с разными согласными звуками (*ма-па, па-ма*), закрытые в обратные слоги (*пап-ап*).

В процессе проведения занятий с детьми первого уровня последовательно формируется активное отношение ребенка к языковой действительности.

Стержневым моментом на этом этапе обучения является специально организованная эмоциональная игра с определенной учебно-речевой задачей.

Мотивы, цель и ситуация игры конкретизируются в зависимости от направленности на овладение словарным запасом, начатками грамматических значений.

В результате многоаспектного воздействия на речевую деятельность дети переходят на новую ступень развития. Они начинают использовать начатки разговорной речи в различных ситуациях в связи с разными видами деятельности. Заметно повышается их познавательная и речевая активность.

***Обучение детей второго уровня*** осуществляется преимущественно в дошкольных группах для детей с ОНР (с 4-летнего возраста), в подготовительном классе школы для детей с тяжелыми нарушениями речи I отделения (с 6-7-летнего возраста). Коррекция речевого дефекта с одновременным медикаментозным воздействием при показаниях может периодически проводиться на базе речевых стационаров, психоневрологических санаториев (с 4-7 лет – дошкольное отделение, от 7-13 лет – школьное отделение).

*Основные задачи обучения включают:*

* интенсивную работу по развитию понимания речи, направленную на различение форм слова;
* развитие элементарных форм устной речи на базе уточнения и расширения словарного запаса, практического усвоения простых грамматических категорий;
* овладение правильным произношением и различением звуков, формирование ритмико-слоговой структуры слова.

Материалом для обогащения речи детей служит окружающая действительность, изучение которой происходит на основе тематического цикла. Уточняются и накапливаются конкретные понятия, формируется предметная соотнесенность слова, выделение и называние действий, признаков и качеств и т.д.

Систематическая работа по расширению пассивного и активного словаря, развитие сознательного восприятия речи позволяет наращивать и обобщать языковые наблюдения над смысловыми, звуковыми, морфологическими и синтаксическими сторонами речи.

В целях дальнейшего развития понимания речи детей учат различать значение приставок в страдательных причастиях; по окончанию глагола прошедшего времени определять лицо, совершающее действие; определять взаимоотношения действующих лиц по синтаксической конструкции (например, предъявляются парные картинки, на одной из которых изображена «нестандартная» ситуация: *«Заяц убегает от девочки», «Девочка убегает от зайца»);* понимать пространственные отношения предметов, выраженных предлогами; объединять предметы по их общему назначению (отбери все, что тебе нужно для шитья); различать падежные окончания (покажи книжку карандашом, карандаш – ручкой), существительные в уменьшительно-ласкательной форме (себе возьми гриб, дай мне грибок).

Водятся вопросы, требующие понимания изменения форм слов и их связей в предложении.

Развитие элементарных форм устной речи на данном этапе предусматривает практическое употребление предложений из нескольких слов.

Обязательным условием успешного обучения детей данном этапе является понимание ими значения каждого члена предложения.

Детей учат отвечать на вопросы, составлять предложения по моделям.

Их учат слушать и сопоставлять существительные винительного, творительного (с ударными окончаниями), дательного падежей с именительным. Предложения с данными формами слов четко произносит сначала логопед, а затем неоднократно повторяет ребенок. В это время в речь детей вводятся простые определения, обозначающие признаки предметов по величине, цвету, вкусу и т.д.

Организуются вопросно-ответные беседы по поводу знакомых ситуаций и предметов.

Практическое усвоение грамматических форм подготавливается развитием слухового восприятия, пассивного и активного словаря, звукопроизношения.

Как только дети научатся отвечать на вопросы, составлять предложения по демонстрации действий к картинкам, можно приступить к воспитанию умения объединять предложения в маленький рассказ. Широко используется заучивание коротких стихов.

Овладение правильным произношением включает использование разнообразных упражнений по развитию артикуляции, вызыванию звуков, различению на слух поставленных фонем.

***Дети третьего уровня речевого развития*** в настоящее время составляют основной контингент специальных дошкольных и школьных учреждений. В возрасте 5 лет они зачисляются для воспитания и обучения в старшую группу детского сада, с 6-7 лет поступают в подготовительный или I класс школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Дети, которые могут быть условно отнесены к верхней границе третьего уровня, при условии достаточной школьной подготовки обучаются в общеобразовательной школе с обязательным посещением логопедических занятий на школьном логопедическом пункте.

*Основными задачами коррекционного обучения данной категории детей являются:*

* практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;
* формирование полноценной звуковой стороны речи (воспитание артикуляционных навыков, правильного звукопроизношения, слоговой структуры и фонематического восприятия);
* подготовка к грамоте; овладение элементами грамоты;
* дальнейшее развитие связной речи.

Формирование речевой практики как основы усвоения элементарных закономерностей языка осуществляется на базе развивающегося фонематического восприятия, правильного произношения звуков и правильного восприятия структуры слова; практического умения различать, выделять и обобщать значимые части слова; на основе наблюдений над связью слов в предложении.

Путем планомерного накопления наблюдений над смысловыми, звуковыми, морфологическими, синтаксическими сторонами речи у детей развивается чутье языка и происходит овладение речевыми средствами, на основе которых возможен переход к самостоятельному развитию и обогащению речи в процессе свободного общения.

Одновременно дети подготавливаются к успешному усвоению учебных предметов.

Выполнение этих задач тесно связано с развитием познавательной деятельности детей, с выработкой у них умения наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни.

***Дети с* *четвертым уровнем*** речевого развития владеют развернутой фразовой речью, достаточно коммуникабельны, охотно отвечают на вопросы, сами задают их окружающим.

Процесс усвоения языковых средств в условиях специального обучения ориентирован на два аспекта: опора на осмысление и тренировочные упражнения. Воспитанные у детей умения сравнивать, анализировать, выделять различия в определенных лексико-грамматических категориях позволяют обобщать языковые закономерности, что, в свою очередь способствует выработке явления переноса и чувства языка.

При реализации принципа системного подхода при обучении детей с четвертым уровнем речевого развития по-прежнему большая роль отводится взаимосвязанному формированию лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языка.

*Ставятся следующие задачи:*

* развитие у детей умения дифференцировать на слухоппозиционные звуки речи (свистящие – шипящие, звонкие – глухие, мягкие – твердые, *р – л*), а затем отработка этих дифференцировок в произношении;
* закрепление произношения многосложных слов с различными вариантами стечения согласных звуков, при этом акцент делается на их дифференциацию, использование в самостоятельной речи сложной слоговой структуры и звуконаполняемости *(птичница, термометр, заржавелая проволока, нержавеющая кастрюля, баскетболистки играют в баскетбол);*
* закрепление навыков звукового анализа и синтеза;
* обучение грамоте.

Логопедические занятия по формированию произносительных навыков на этом этапе коррекционного обучения включают несколько направлений:

* закрепление навыков четкого, внятного произношения гласных и согласных звуков;
* усвоение сложных дифференцировок (ть-ч-сь-щ-с; ррь-лль-й);
* употребление в речевом контексте слов сложной слоговой структуры и звуконаполняемости *(«велосипедистки едут на велосипедах»* и т.д.).

При работе над лексическим компонентом языка внимание акцентируется на следующем:

* на уточнении и расширении значений слова;
* на формировании семантической структуры слова;
* на введении новых слов и сочетаний в самостоятельную речь.

В связи с этим выделяется направление по обучению детей навыкам практического употребления слов в речи. В процессе коррекционного обучения на четвертом уровне также является большое внимание практическому усвоению грамматических форм языка. Закрепляя навыки изменения слов по числам, родам, падежам, лицам, дети учатся правильно использовать усвоенный материал в различных речевых контекстах и режимных ситуациях. А это, в свою очередь, требует хорошо организованной речевой практики. По-прежнему широко используются варианты хорового проговаривания. Это помогает неоднократно произносить каждому ребенку новую форму слова, повышает речевую активность детей, помогает расширить их речевую деятельность.

Разнообразные виды предложений закрепляют направленность внимания на различное звучание вопросов, в зависимости от этого изменяется время, вид, число глаголов. О выполненных действиях ребенок может говорить от своего лица, от лица других детей и т.д. Дети тренируются в построении короткого вопроса и ответа полным распространенным предложением.

В течение всего коррекционного обучения вышеперечисленные лексико-грамматические формы изучаются не изолированно, а в речевом контексте с опорой на ранее сформированные навыки составления предложений.

При формировании у детей навыка связного рассказывания выделяется ряд требований к их речи:

* раскрытие темы (это условие является обязательным);
* соблюдение определенного объема рассказа;
* использование выразительных средств (эпитеты, антонимы, сравнения, метафоры);
* использование прямой речи;
* правильная структура повествования, композиционная стройность и завершенность рассказа.

Работа над связной речью предполагает дальнейшее закрепление навыков составления разных типов рассказов и пересказов.

Таким образом, успешная коррекция речевого недоразвития осуществляется в результате многоаспектного воздействия, направленного на речевые и внеречевые процессы, на активизацию познавательной деятельности дошкольников (И.Т.Власенко).

Обучение и воспитание детей с ОНР школьного возраста осуществляется в специальных школах для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Разработка содержания и методов обучения основывается на тщательном изучении закономерностей речевого развития учащихся (Р.Е.Левина, Н.А.Никашина, Г.А.Каше, Л.Ф.Спирова, И.К.Колповская, Г.В.Чиркина, О.Е.Грибова и др.).

Системное нарушение всех компонентов речевой деятельности характеризуется следующими проявлениями:

* ограниченным словарным запасом;
* наличием многочисленных словесных замен;
* использованием слов в ограниченных речевых ситуациях без учета контекстуальных связей;
* устойчивым аграмматизмом;
* бедностью и стереотипностью синтаксического оформления речи; использованием преимущественно простых распространенных предложений с небольшим количеством членов (3-4);
* нарушением звукослоговой структуры речи с преобладанием звуковых ошибок фонематического типа.

Разговорная речь детей, поступающих в школу, малословна, тесно связана с определенной ситуацией. Связная (монологическая) речь значительно отстает от возрастной нормы по уровню развития и имеет специфические дефекты (В.К.Воробьева, 1975; Л.Ф.Спирова, 1980).

У детей с ОНР, таким образом, к началу школьного обучения недостаточно сформированы языковые средства, задерживается формирование коммуникативной и обобщающей функции речи.

Особенности речевого развития учащихся I отделения определяют специфику обучения в школе. Основным учебным предметом, который в наибольшей степени служит коррекционным целям, является начальный курс русского языка. Содержание уроков по этому предмету в специальной школе имеет несколько направлений: устранение нарушении речевого развития; организацию активной речевой практики; обучение письму, чтению; систематическое изучение сведений по грамматике, правописанию; подготовку к дальнейшему усвоению русского языка как предмета и других курсов в обхеме неполной средней общеобразовательной школы.

В процессе специального обучения языку осуществляется также развитие познавательной деятельности на материале речевых фактов, постепенное формирование отвлеченного словесного мышления, создание прочной основы для дальнейшего повышения образовательного и культурного уровня учащихся и овладения профессией.

Цели специального обучения обеспечиваются четко продуманным решением ряда частных задач:

* усвоением элементарных теоретических сведений по фонетике, морфологии, синтаксису, орфографии, графике и пунктуации, подготавливающих к изучению систематического курса языка средней школы;
* обогащением речевой практики детей, развитием умения сознательно использовать знания по фонетике, грамматике и правописанию;
* овладением на этой основе способами моделирования, различными речевыми операциями.

Постепенно осуществляется переход от сугубо практических занятий по формированию речи к изучению языка. Решение речевых и языковых задач в их взаимосвязи требует специальных педагогических средств и расчленения курса русского языка на разделы, отличные от общеобразовательной школы.

Программа начальных классов состоит из следующих разделов: «Развитие речи», «Произношение», «Обучение грамоте», «Фонетика, грамматика, правописание и развитие речи», «Чтение и развитее речи».

Основная задача развития речи состоит в том, чтобы приблизить учеников к уровню практического владения родным языком в норме, т.е. научить пользоваться речью как средством общения.

С этой целью систематически проводится совершенствование форм речевого общения и средств языка по следующим взаимосвязанным направлениям:

* развитие у детей различных видов устной речи (диалогической, монологической) на основе обогащения знаний об окружающем мире;
* формирование и расширение лексической стороны речи;
* практическое овладение основными закономерностями языка на основе усвоения смысловых и грамматических отношений;
* формирование лексико-грамматической готовности к осознанному усвоению других разделов родного языка (обучению грамматике, грамоте, правописанию).

Исходным положением для системы работы по развитию речи является принцип коммуникативной направленности речи. Соблюдение его предполагает формирование общения в процессе активной речевой деятельности, создание у учащихся мотивированной потребности к речи путем стимуляции их речевой активности и моделирования ситуаций, способствующих порождению самостоятельных и инициативных высказываний.

Учащиеся с общим недоразвитием речи вовлекаются в коммуникативную деятельность с самых ранних этапов обучения, еще не владея всей языковой системой. Языковой материал накапливается поэтапно в связи с различными видами деятельности. При этом осуществляется постепенный переход от речевой деятельности, развертывающейся в наглядной ситуации, к общению с опорой на прежний речевой опыт, на контекст. Учащиеся подготавливаются к продуцированию развернутых высказываний, требующих усложненных синтаксических конструкций, использования отвлеченной лексики, свободного владения морфологическими изменениями слов.

Отбор языкового материала также подчинен коммуникативным целям и осуществляется с учетом частоты его употребления, продуктивности и доступности для усвоения.

Система работы по развитию речи предусматривает концентрический путь освоения речевого материала.

Сначала отрабатывается обиходная лексика и побудительные фразы простейшей конструкции. Этим обеспечиваются элементарные формы общения. Постепенно вводится словарный материал, необходимый для выражений понятий более отвлеченного характера, и усложняются грамматические формы. На этой основе осуществляется переход от диалогической речи к описательно-повествовательной, а затем к составлению устных и письменных связных текстов.

В начале обучения используется преимущественно ситуативная форма общения, а затем формируется база для контекстной речи.

Программа по развитию речи имеет специальные подразделы: «Работа над словом», «Работа над предложением» и «Связная речь».

В ней отражены требования к устной и письменной речи учащихся, объему словарно-семантической работы, представлены модели словосочетаний. Материалы для развития речи включают курс ознакомления с окружающим миром, предусмотренный программой для общеобразовательной школы.

Изучение лексики и отбор словаря для развития пассивной и активной форм речи осуществляются тематически. Каждая тема содержит примерный объем сведений, признаки принадлежности к данной теме и предусматривает постепенное ее уточнение и систематизацию на основе наблюдений и логических приемов сравнения, анализа, синтеза, обобщения.

Первоначально основное внимание уделяется развитию понимания разговорной речи. В специально организованных ситуациях учащиеся вслушиваются в обращенную к ним речь, осмысленно выполняют просьбы, поручения и т.п. Правильность понимания на этом этапе контролируется ответным действием, однако не исключается возможность и словесного ответа.

Затем формируется диалог в учебной и игровой ситуации (подг. — I класс) с постепенным переходом к краткой беседе по представлениям детей (11-111 классы).

В Ш-IV классах осуществляется развитие связной устной речи при проведении тематических бесед. Обращается внимание на правильную последовательность в передаче событий, включение элементов рассуждения, оценки и доказательности.

Практическое овладение морфологическими и синтаксическими закономерностями происходит в процессе работы над усвоением тематического материала. Таким образом, лексический, морфологический и синтаксический материал усваивается в тесной взаимосвязи.

Овладение грамматическим строем языка, морфологическими и синтаксическими элементами осуществляется практическим путем, без употребления грамматических терминов.

Выделяя для изучения ту или иную грамматическую категорию или форму, учитель должен подвести учащихся к определенным грамматическим обобщениям.

В подготовительном, I, II и частично III классах учащиеся должны практически овладеть основными грамматическими закономерностями языка.

Начиная с III класса у детей формируется умение употреблять сложные предложения и закрепляются навыки использования усвоенных типов предложений в связной речи.

В IV и V классах предусматривается практическое обобщение усвоенных грамматических закономерностей.

На основе развития устной речи вырабатываются умения в области письменной речи.

***Обучение письменной речи*** начинается с III класса и условно делится на ***три этапа:***

* вводный;
* этап сознательного усвоения грамматических действий и осознанного оперирования грамматическими единицами;
* этап формирования автоматизированных умений.

Методика обучения письменной речи носит коррекционно-пропедевтический характер. В задачу методики наряду с обучением новому виду речевой деятельности и формированию навыка пользования грамматическими правилами построения письменного высказывания включается создание адекватных предпосылок для успешного их освоения, заключающееся в коррекции механизма порождения аграмматизма в письменной речи (О.Е.Грибова).

В тесной связи с формированием речи происходит овладение ее ***звуковой стороной.*** В системе обучения детей с тяжелыми нарушениями речи выделен специальный раздел – произношение. Его основная задача – воспитание у учащихся четкой, внятной и выразительной речи, коррекция фонематического недоразвития и формирование навыков анализа и синтеза звукового состава речи.

При обучении произношению на всех этапах решаются три основных задачи: формирование навыков произношения звуков и развитие фонематического восприятия; развитие ритмической и звукослоговой структуры речи; развитие навыков анализа и синтеза звукового состава речи.

Наиболее эффективной работой по формированию произношения в специальной школе является сочетание уроков произношения и индивидуальных логопедических занятий.

Индивидуальные часы предназначаются преимущественно для коррекции произношения звуков. Существенной их особенностью в младших классах является предваряющая отработка звуков до изучения их в классе на уроках произношения.

При планировании фронтальной работы учитель-логопед основное внимание должен акцентировать на особенностях звуковой стороны, характерных для первого, второго уровня развития речи. Специфические же особенности артикулирования и восприятия звуков, обусловленные различными формами речевой патологии, устраняются на индивидуальных занятиях.

Учащиеся с первым и вторым уровнем развития речи обычно зачисляются в подготовительный класс.

Общая задача обучения в этот период заключается в активизации, уточнении и обогащении словесной речи, в процессе чего постепенно развивается фонетическое ее оформление. Особое внимание обращается на вызывание слов с последующим уточнением и закреплением правильного произношения звуков, слогов и слов несложной звукослоговой структуры.

Изучение звуков речи осуществляется концентрически, сначала усваивается произношение звуков и их дифференциация. Процесс развития происходит в сфере слухового и эстетического восприятия. Затем осуществляется изучение соответствующих букв и устанавливается взаимосвязь между звуковыми и графическими образами.

Закреплению правильного произношения и различия звуков способствует письмо под диктовку отдельных слов, предложений с предварительным анализом и самостоятельно.

В связи с этим для каждого этапа обучения разработана система упражнений, позволяющая последовательно формировать грамматические навыки и умения у учеников с общим недоразвитием речи.

Задача ***вводного этапа*** состоит в том, чтобы познакомить детей с таким явлением, как письменная форма речи и выявить ее специфические черты. На этом этапе решается еще косвенная задача – уточнение обобщенных морфологических значений частей речи и формирование умения соотносить конкретное слово с его обобщенным лексико-грамматическим значением. С этой целью используется алгоритм определения морфологической соотнесенности слова, опирающийся, с одной стороны, на наглядно-предметные представления учеников, а с другой – на формальный языковой анализ.

На ***втором этапе*** учат определять границы предложения, на основе автоматизированного умения вычленять предикативное ядро из состава предложения, вырабатывается осознанный навык оформления предложения в письменных работах. Для этого детям предлагается алгоритм анализа предложения «от предиката к субъекту» и вводятся специальные надстрочные знаки, позволяющие установить наглядные связи между составляющими ядра. В ходе обучения используется метод лингвистического эксперимента и большое количество упражнений коррекционного характера. Использование условных обозначений, несущих смысловую нагрузку, позволяет эффективно применять методы моделирования и конструирования в процессе формирования осознанного навыка и автоматизированного умения.

Алгоритмизация грамматических действий позволяет в случае появления у детей затруднений возвращаться к отдельным операциям и корректировать их на доступном учащимся понятийном и языковом уровнях.

**На *третьем этапе*** обучения ставится задача включить осознаваемые учениками навыки грамматического оформления письменного высказывания в самостоятельную письменную речь и довести их до уровня автоматизированного умения.

В процессе автоматизации навыков устанавливаются параллели между письменной речью и кодифицированным литературным языком с использованием в качестве тренировочных многочисленных устных высказываний, при этом в них подчеркиваются особенности, присущие литературному языку. Использование схем и условных обозначений позволяет на этом этапе регулировать процесс автоматизации навыков и ограничивать круг используемых грамматических форм и конструкций. На третьем этапе приступают к работе над изложениями и сочинениями.

Закончив подготовительный класс, учащиеся, как правило, овладевают нормативным произношением всех звуков речи на ограниченном речевом материале.

Поэтому в I классе изученные ранее звуки вновь отрабатываются на расширенном словарном материале. Соответственно усложняются задания по развитию и уточнению фонематического восприятия.

Работа в I классе строится с учетом более сложного и неоднородного состава учащихся. Наряду с детьми, закончившими подготовительный класс, в I класс зачисляются и неуспевающие из общеобразовательной школы. Их устная речь характеризуется общей невнятностью, нечеткостью и, как правило, фонематическим недоразвитием, а письмо – дисграфическими ошибками.

В соответствии с этим на индивидуальных занятиях осуществляется следующая работа:

* развитие движений артикуляционного аппарата, необходимых для правильного и четкого произношения звуков. Для детей с выраженными нарушениями артикуляционного праксиса проводятся (в течение года) специальные упражнения.
* формирование навыка правильного произношения звуков у вновь поступивших учащихся в соответствии с их индивидуальными затруднениями и структурой дефекта;
* преодоление нарушений произношения слов сложного слогового состава (со стечением 2-3 согласных, трех- и четырех сложных слов и т.п.);
* преодоление индивидуальных затруднений, связанных с анализом звукового состава слова, и коррекция дисграфии.

Содержание фронтальной работы в I классе составляет усовершенствование навыка правильного произнесения звуков, изученных ранее, и постановка неправильно произносимых. Усложняется звукослоговая структура речевого материала, и дифференцируются между собой звуки, близкие по акустико-артикуляционным признакам. Усвоение произношения каждого звука речи и дифференциация его со всеми близкими звуками должны предшествовать изучению букв.

Работа над правильным построением предложений проводится с учетом программы по развитию речи. Внимание обращается на умение четко произносить окончания слов в связи с изменением их форм.

Развитие слуховой памяти включает умение повторить в данной последовательности слоговой ряд, состоящий из 3-4 сочетаний, умение запомнить в данной последовательности 3-5 слов, заучивание наизусть букварных текстов (8 предложений).

Формирование звуковой стороны речи во II классе ставит своей целью полное усвоение звукового состава речи и выработку нормального темпа и плавности речи. На основе индивидуальных планов осуществляется преодоление индивидуальных речевых затруднений учащихся. Сюда входит:

* развитие артикуляционной моторики и постановка звуков учащимся с нарушением подвижности или строения артикуляционного аппарата, продолжение работы, начатой в подготовительном и I классах, постановка звуков вновь поступившим учащимся;
* закрепление правильного произношения звуков и дифференциация звуков;
* преодоление затруднений, связанных с произношением слов сложного слогового состава и предложений;
* устранение индивидуальных отклонений в письме вновь поступивших учащихся и учащихся с особо сложными нарушениями речи.

Предусматривается проведение специальных упражнений по устранению дисграфии.

На фронтальных занятиях продолжается формирование навыков произношения звуков. Оно включает дифференциацию всех звуков речи в словах любой звукослоговой сложности.

Предъявляется требование четкого, слитного, с правильным ударением произношения многосложных слов.

Учащиеся упражняются в составлении и четком произнесении простых распространенных предложений с соблюдением правильной интонации и ударения.

Происходит совершенствование навыков произношения в самостоятельной связной речи. К этому времени уже сформированы под влиянием специального обучения и возросшей речевой практики механизмы восприятия фонем (фонемной идентификации слышимой речи) и правильной артикуляции звуков. Актуальной остается задача автоматизации этих навыков в связной речи, причем процесс автоматизации навыков идет по пути уменьшения сознательности при произношении.

Предъявляются значительно более высокие требования к ритмико-интонационной организации речи. Закрепляются средства интонационного оформления высказывания, изменения темпа, увеличения или ослабления громкости. Для этого привлекается более сложный речевой материал.

Содержательная, методическая и организационная стороны уроков произношения подчинены необходимости сформировать у детей звуковую, звукослоговую структуру речи и фонематическое восприятие. Одновременно учитывается связь с обучением грамоте, а в дальнейшем и с грамматикой. На уроках произношения тренируются различные виды речевой деятельности.

Урок произношения в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи, как правило, состоит из следующих разделов: «Развитие артикуляционного аппарата», «Артикуляция и восприятие звуков», «Усвоение слоговых структур», «Анализ и синтез звукового состава речи». Речевой материал для урока подбирается дифференцированно в зависимости от основной цели: распознавания звуков на слух или четкого их воспроизведения.

Кроме того, речевой материал зависит от уровня речевого развития учащихся.

В программе по чтению помимо формирования общеобразовательных и воспитательных задач учитывается коррекционная роль чтения как эффективного средства закрепления правильного произношения звуков и слов различной слоговой структуры, накопления и обогащения словарного запаса, развития грамматического строя языка, понимания синтаксических конструкций и развития связной речи.

В программе по грамматике и правописанию закрепляются грамматические закономерности, предварительно практически усвоенные учащимися на уроках развития речи и произношения.

Программа по ритмике предусматривает устранение недостатков моторного развития учащихся. В связи с этим на уроках решаются специфические коррекционные задачи:

* научить детей управлять мышечным тонусом;
* координировать движения в связи с изменением музыки;
* воспитывать слуховое внимание;
* развивать голос и четкую артикуляцию.

Уроки трудового обучения в специальной школе являются мощным коррекционным средством для развития речи и социальной адаптации.

Определены содержание и методические приемы развития речи, которые должны применяться на уроках ручного труда.

Под влиянием всестороннего коррекционного обучения и воспитания у выпускников специальной школы происходят позитивные изменения в развитии речевой и познавательной деятельности.

У большинства учеников прослеживается активность общественной жизни, добросовестное отношение к труду разных видах профессиональной деятельности, а в ряде случаев и стремление к дальнейшему образованию. Все это позволяет положительно оценить возможности их полной социальной адаптации.