Большинство детей к моменту обучения в школе уже полностью овладевают звуковой стороной речи, имеют довольно развёрнутый словарный запас, умеют грамматически правильно строить предложения. Однако не у всех процесс овладения речью происхо­дит одинаково. В ряде случаев он может задержаться, и тогда у детей отмечаются различные отклонения в речи, нарушающие нормальный ход ее развития.

Нарушения речи многообразны. Они имеют различ­ное выражение и зависят от причины и структуры дефекта. Существует несколько подходов к анализу ре­чевых нарушений и, соответственно, несколько класси­фикаций их проявления. Для учителя представляет интерес педагогический подход к анализу нарушений речи у детей, получивший в последние годы широкое распространение. Согласно этому подходу основанием для выделения той или иной формы нарушения речи служит единство методов их преодоления, определяе­мое общностью структуры дефекта. При этом первосте­пенное значение приобретает анализ того, какие ком­поненты языковой системы данные нарушения затраги­вают:

* распространяется ли дефект на один компонент — *фонетический*, при котором преимущественно отмеча­ется неправильное произношение звуков (фонем);
* затрагивает ещё и *фонематические* процессы, когда на­рушается не только устная речь, но также письмо и чте­ние;
* отмечается *недоразвитие всех основных компонентов, включающих фонетику и процессы фонемообразования, лексику, грамматику.*

 В соответствии с педагогическим подходом речевые нарушения, проявляющиеся в несформированности язы­ковых средств (фонетики, лексики и грамматики), можно условно разделить на три большие группы.

 **Первая группа — фонетические наруше­ния речи**

 Они выражаются как в дефектах произ­ношения отдельных звуков, так и их групп без других сопутствующих проявлений.

 *Сущность фонетических на­рушений заключается в том, что у ребёнка под влия­нием различных причин (например, анатомического от­клонения в строении или движении артикуляционного аппарата — зубов, челюсти, языка, нёба — или подра­жания неправильной речи) складывается и закрепляет­ся искажённое артикулирование отдельных звуков, ко­торое влияет лишь на внятность речи и не мешает нормальному развитию других её компонентов.* Типич­ные примеры нарушений, относящихся к данной груп­пе:

- велярное, увелярное, или одноударное, произно­шение звука р,

-мягкое произношение шипящих при нижнем положении языка,

- межзубное произношение свистящих и т. д.

Такие нарушения произношения зву­ков часто называют в литературе антропофоническими. Они обычно не оказывают влияния на усвоение детьми школьных знаний, но могут влиять на формирование личности.

 **Вторая группа — фонематические нару­шения**

 Они выражаются в том, что ребёнок не только дефектно произносит те или иные звуки, но и недоста­точно их различает, не улавливает акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными звуками. Это приводит к тому, что дети недостаточно чётко овладевают звуковым составом слова и делают специ­фические ошибки при чтении и письме. Подобные на­рушения иногда называют *фонологическими.*

 *Формирование звуковой стороны речи* при нормаль­ном её развитии происходит в двух взаимосвязанных направлениях:

1. усвоение артикуляции звуков (движе­ний и позиций органов речи, нужных для произноше­ния);
2. усвоение системы признаков звуков, необходи­мых для их различения.

 Каждый язык, как показали лингвистические ис­следования (Н. Трубецкой, Р. Якобсон, М. Галле и др.), располагает своей фонематической системой, где опреде­лённые звуковые признаки выступают как сигнальные, смыслоразличительные (фонемы), в то время как дру­гие звуковые признаки остаются несущественными (ва­риантами). Весь звуковой строй языка определяется системой противопоставлений (оппозиций), где различие даже в одном признаке изменяет смысл произно­симого слова.

*Дифференциация звуков* *речи* как при восприятии, так ипри произношении происходит на основе выделе­ния сигнальных признаков и отвлечения их от несуще­ственных, не имеющих фонематического значения. Затруднения в выработке звуковых дифференцировок у детей чаще всего проявляются:

-в замене при про­изношении одного звука другим;

*-* смешении звуков.

В первом случае звук отсутствует в речи ребёнка и постоянно заменяется другим определённым звуком. Например, звук ***ш*** заменяется звуком ***с; ж — з; р*** — ***л; б***— ***п*** и т. д. («суба» — *шуба,* «зук» — *жук,* «лука» — *рука,* «парапан» — *барабан).*

Во втором случае ребёнок правильно произносит звук, владея соответствующей артикуляцией, но, не­смотря на это, в словах и развёрнутой речи не всегда пользуется им. В одних словах он правильно употреб­ляет звук, а в других пропускает его или смешивает с близким по артикуляции или звучанию звуком. Один и тот же звук может иметь несколько разных замени­телей. В этом случае говорят о неустой­чивом пользовании звуком, так как сходные по звуча­нию или артикуляции звуки вследствие недостаточно чёткого их различения взаимозаменяются.

Замена и смешение звуков наблюдаются внутри оп­ределённых фонетических групп: внутри свистящих ***(с, з, ц),*** шипящих ***(ш, ж, ч, щ),*** звонких и глухих **(б — *п, д—т,г — к—х, в — ф, з — с, ж — ш),*** сонорных (р —л), мягких и твёрдых (***с*** — ***с', з— з', б — б', д — д')*** ит. д.— и, как правило, происходят лишь в пределах указанных групп. Исключения составляют свистящие ишипящие звуки, близкие по артикуляции, а также звуки ***ц* и *ч,*** которые могут заменяться звуками ***т — т, д*** — ***д',*** опять-таки звуками, близкими по своей артикуляции.

 Замене, или смешению подвергаются не обязательно все звуки определённой фонетической группы. Эти на­рушения часто распространяются лишь на какую-либо пару звуков, например ***с — ш, ж — з, щ*** — ***ш, д* — т** ит. д. Иногда замена и смешение звуков сочетаются с искажённым произношением отдельных звуков. Чаще всего нарушения наблюдаются при произношении сви­стящих и шипящих звуков, звонких и глухих, а также сонорных ***р*** и **л**.

Наряду с недостатками произношения звуков у не­которых детей встречаются и нарушения произношения **слоговой структуры слова:** пропуски слогов, добавления, перестановки. В основном учащиеся пропускают без­ударную часть слова или согласный звук в словах со стечением двух или более согласных («зведа» — *звезда,* «кадаши» — *карандаши)*. Иногда можно наблюдать и лишние слоги в слове («числитилыцик» — *чистильщик,* «косомонавт» — *космонавт),* перестановку звуков и сло­гов («древь» — *дверь,* «коснамовт» — *космонавт)* и др.

Указанные ошибки произношения свидетельствуют о недостаточном фонематическом развитии школьника, т. е. о том, что ребенок в дошкольном возрасте не про­делал необходимой познавательной работы по вычлене­нию отдельных звуков из живой речи, по соотнесению их между собой.

 Если такому ребенку не была своевременно оказана логопедическая помощь, то он в дальнейшем не сможет полноценно овладеть грамотой.

Таким образом, возникающие в подобных случаях нарушения письма и чтения следует рассматривать как результат недостаточного формирования звуковой сто­роны речи.

Как известно, для развития письменной речи важное значение имеет *сознательный анализ составляющих её звуков.* Однако, чтобы обозначить при письме тот или иной звук буквой, необходимо не только выделить его из слова, но и обобщить выделенный звук в устой­чивую фонему на основе его слухопроизносительной дифференциации.

 **Умение выделять фонемы из слова и правильно их дифференцировать является одним из необходимых условий** **развития звукового анализа.**

 Для правильного протекания звукового анализа не­обходимо и другое условие — умение представить зву­ковой состав слова в целом, а затем, анализируя его, выделить звуки, сохраняя их последовательность и ко­личество в слове. Звуковой анализ, как подчеркивает Д. Б. Эльконин, есть не что иное, как овладение опре­делённой учебной операцией, умственным действием «по установлению последовательности звуков в слове».(Эльконин Д. Б. Экспериментальный анализ начального обучения чтению.)

Формирование этого учебного действия происходит по­степенно и требует от ребёнка активности и сознатель­ности.

*Таким образом, умение свободно и сознательно ори­ентироваться в звуковом составе слова предполагает достаточный уровень развития фонематического представления у ребёнка и овладения определённым учеб­ным действием.*

Установлено, что недостатки произношения у детей часто сопровождаются затруднениями в звуковом ана­лизе слова: они с трудом выделяют звуки из анализи­руемого слова, не всегда достаточно чётко дифферен­цируют на слух выделенный звук, смешивают его с акустически парным, не могут сравнить звуковой состав слов, отличающихся одним только звуком, и т. д. На­пример, слово *шапка* анализируется ими следующим образом: «сы, а, пы, а». Задания подобрать слова на определённый звук или отобрать картинки, названия которых начинаются с данного звука, выполняются та­кими учащимися с типичными ошибками. Например, на звук *ш* они подбирают слова: *шуба, сумка, шапка,* на звук **б—** *булка, барабан, пароход.*

 Указанные затруднения, связанные с недостаточным различением звуков, близких по акустико-артикуляционным признакам, являются характерными для детей с фонематическим недоразвитием и почти не встречают­ся у детей с нормальным речевым развитием. Последние испытывают те или иные трудности лишь в овла­дении учебным действием по определению последова­тельности и количества звуков в анализируемом слове.

 Что касается учащихся с фонематическим недораз­витием, то они в гораздо большей степени, чем ученики с нормальным речевым развитием, допускают ошибки в определении порядка звуков в слове, пропускают отдельные звуки, вставляют лишние, переставляют звуки и слоги.

 И при этом у таких детей обязательно будут ошибки на замену звуков. Так слово *дверь* ими будет проанали­зировано как *т...ве...рь* или *в...де...л.* Чем ниже уровень практических обобщений звуко­вого состава слова, тем труднее формируются навыки звукового анализа, тем больше трудностей испытывают школьники при обучении письму и чтению.

Приведем для иллюстрации письмо детей с нормальным речевым развитием и фонематическим недо­развитием.

Образец слухового диктанта Димы П. (с нормаль­ным речевым развитием) в конце первого года обуче­ния:

*«Настала весна. Ясный день. Хopoшo грет солнце. На дворе у крыльца лужи. Журчит ручей. Галя и Юра играют у пруда. Тут и сабака Дружок».*

Образец письма того же текста Оли К. (с фонема­тическим недоразвитием), в произношении которой на­блюдались такие недостатки: вместо звука ***ш*** она про­износила звук ***с,*** вместо ***ж* — з,** вместо **б — *п,*** вместо ***д*** — ***т.***

*«На стала весна. Ясный день. Хоросо греет сонце. На тваре и у крыльса лузи. Зицит руцй. Галя и Юра играют у прута. Тут и собака Дужок».* .

 Образец письма со слуха другого текста, написан­ного Борей Д., учеником II класса (с нормальным рече­вым развитием):

*«Бабушка вяжет чулок. Кот Васька и собачка Жуч­ка затеили драку. У Любы болят зубы. Тётя Клава купла клюкву. И сварила кисель».* Дина Д., ученица того же класса (с фонематичес­ким недоразвитием), пишет:

*«Бабушка ватт чулоки. Кот васка и собака Зицка затеяли траку. У Любы болят зупы. Тёдя Клава купля кукву сваи рил кисл».*

 В письменной работе всех детей с фонематическим недоразвитием, как видно из приведенных образцов, независимо от степени овладения ими соответствующим навыком, имеются *специфические* (в специальной лите­ратуре они часто называются *дисграфическими*) ошибки на замену и смешение букв.

 *Замена и смешение букв, соответствующих звукам одной определённой группы, являются следствием не­достаточного усвоения системы признаков, необходимых для различения сходных звуков внутри определённых групп.*

Приведём некоторые примеры типичных ошибок.

1)Среди свистящих и шипящих: «суба» — *шуба,* «шани» — *сани,* «салас» — *шалаш,* «шумка» — *сумка,* «суски» — *сушки,* «жамок» — *замок,* «жубы» — *зубы,* «ко­за» — *коса,* «саба» — *жаба,* «цулки» — *чулки,* «сапля» — *цапля,* «чепь» — *цепь,* «тресят» — *трещат,* ссюка» — *щу­ка.*

2)Среди звонких и глухих: «папуска» — *бабушка,* «бараход» — *пароход,* «дри» — *три,* «куток» — *гудок,* «сумга»— *сумка,* «хвости» — *гвозди,* «вражок» — *флажок,* «врукты» — *фрукты,* «филы» — *вилы,* «супы» — *зубы,* «сапор» — *забор.*

3)Среди сонорных р и л: «лубашка» — *рубашка,* «лукавыси» — *рукавицы,* «ламка» — *рамка,* «ротка» — *лод­ка,* «прука» — *булка,* «рожка» — *ложка.*

4)Среди мягких и твёрдых: «болшая» — *большая,* «цеп» — *цепь,* «лисьтья» — *листья,* «угьол» — *уголь,* «Васа» — *Вася,* «клуква» — *клюква,* «окуны» — *окуни,*«ра­ми» —*рамы.*

Такие ошибки в логопедии принято считать диаг­ностическими, так как они указывают на несформированность у детей звуковых противопоставлений, необ­ходимых для правильного различения звуков.

 Следует, однако, помнить, что ошибки в письме не всегда соответствуют ошибкам в произношении. В од­них случаях наблюдается прямая зависимость — в пись­ме заменяется та буква, соответствующий звук которой дефектен в произношении. В других случаях такой прямой зависимости нет. Нередко звуки, правильно произносимые, записываются соответствующей буквой неверно, и наоборот.

Вова С, ученик II класса., в произношении заменял звук ***ч*** звуком ***ц***, а в письме букву ***ч*** не только заменял буквой ***ц,*** но и буквами ***с, ш*** и ***т***. Он писал «щасто» вместо *часто,* «кусосек» вместо *кусочек,* «тиси» вместо часы, «цулки» вместо чулки. В свою очередь букву ***ц,*** соответствующий звук которой он правильно произно­сил, часто заменял буквами ***ч*** и ***с.*** В его письме мы на­ходим «сепь» вместо *цепь,* «чапля» вместо *цапля.*

*Этот пример ещё раз доказывает общую законо­мерность нарушений в письменной речи, а именно: не­правильное произношение одного звука может проя­виться при письме множественными заменами. Это обусловлено тем, что дефектный звук оказывается ча­сто по ряду признаков недостаточно противопоставлен­ным другим звукам, близким по акустическим или артикуляционным свойствам.*

Особенно наглядно это видно на схеме, где показаны возможные смешения на письме при нарушении в произношении и восприятии только одного звука ***с,***

 **З**

 **Ш Сь**

 **С**

 **Ть Ц**

 Как видно из приведенной схемы, неправильно про­износимый звук ***с*** может оказаться акустически недо­статочно противопоставленным либо по одному, либо по ряду признаков другим звукам, например: как глу­хой— звонкому ***(с*** — ***з)***, или как свистящий — шипя­щему ***(с*** — ***ш)***, или как простой — сложному ***(с*** — ***ц),*** или как твёрдый — мягкому ***(с***— ***сь).*** Это отражается и на письме, приводя к смешению соответствующих букв.

 Наряду со специфическими ошибками наблюдаются и такие, как пропуски букв, добавления, перестановки, замены букв по графическому сходству, ошибки на пра­вила правописания, которые можно встретить и у детей с нормальным речевым развитием. Однако в письменной речи детей с фонематическим недоразвитием они явля­ются более стойкими и более распространенными.

 Большое количество ошибок на правила правописания также находит объяснение в недостаточно сформированном фонематическом развитии детей. Так, ребё­нок, плохо различающий мягкие и твёрдые согласные, испытывает затруднения в усвоении правописания слов с твёрдыми и мягкими согласными перед гласными. Ребёнок, практически слабо различающий и противо­поставляющий звонкие и глухие согласные, делает ошибки на правила правописания сомнительной соглас­ной в середине и в конце слова. Несмотря на знание заученного правила, он не может применить его на практике, так как не различает, какой согласный — звонкий или глухой, даже в тех случаях, когда звук стоит в сильной позиции, т. е. перед гласной.

 В большинстве случаев нарушения письма наблюда­ются на фоне несформированного произношения. У части детей недостатки произношения к моменту обучения в школе уже могут быть сглажены и неза­метны (как в силу спонтанной компенсации, так и под воздействием логопедических занятий), а формирова­ние фонематических представлений, лежащих в основе звукового анализа, может ещё значительно отставать от нормы. Это свидетельствует о неподготовленности ребёнка к языковым наблюдениям, сравнениям, обоб­щениям.

Между нарушениями устной речи, письма и чтения существует тесная связь и взаимообусловленность. Несформированность представлений о звуковом составе слова приводит не только к специфическим наруше­ниям письма, но и к своеобразным **нарушениям чтения.**

 Нарушения чтения распространяются:

1. на способы овладения чтением;
2. на темп чтения;
3. на понимание прочитанного.

Дети с недостатками речи вместо плавного слого­вого чтения часто пользуются побуквенным угадываю­щим чтением. При этом они делают много самых разнообразных ошибок.

 К числу наиболее специфических ошибок чтения (как и письма) можно отнести *замену одних букв дру­гими.* В основном заменяются буквы, соответствующие звуки которых либо совсем не произносятся, либо про­износятся неправильно. Иногда заменяются и буквы, которые обозначают и правильно произносимые звуки. В этом случае ошибки могут иметь неустойчивый ха­рактер: при одних обстоятельствах буквы заменяются, при других читаются правильно.

 Наряду с буквами *заменяются целые слоги.* Так, вместо слова *берёза* уче­ник может прочитать «пелёса», вместо *белочка* — «белочики», вместо *кругом* — «круком», вместо *крыльцом —* «крыречком».

 Характерны «застревания» на какой-то букве, слоге, слове, неоднократное повторение их в процессе чтения, перебор и т. д., недостаточное узнавание слова при вторичном его чтении, что приводит к угадывающему чтению, к замене одного слова другим. Например, вмес­то слова *слон* читают «стол», вместо *машинист* — «ма­шина».

 Как известно, на первых порах обучения чтению решающую роль играет узнавание буквы и связанного с ней звука, а в дальнейшем навык чтения превращается в зрительное узнавание звукового образа слогов, целых слов, а иногда и фраз, сложившихся уже в процессе устного общения. Ребёнок соотносит буквы с этими об­разами и благодаря этому понимает читаемое.

 Если у ребёнка нет чётких представлений о звуковом составе слова, о том, из каких звуковых элементов состоит слог или слово, то у него с трудом формируют­ся обобщённые *звукослоговые образы*. Вследствие этого он не может объединить звуки в слоги по аналогии с уже усвоенными, более лёгкими слогами и узнать их.

 Для правильного зрительного восприятия и узнава­ния слога или слова при чтении необходимо, чтобы звуковой состав был достаточно чёток и чтобы ребёнок умел правильно произносить каждый входящий в него звук. *Т. Г. Егоров* *подчёркивает, что* *преодоление труд­ностей слияния звуков в значительной мере зависит от развития устной речи ребенка; чем лучше владеют дети устной речью, тем легче им произнести слияние звуков читаемого слова*.( Егоров Т. Г. Психология овладения навыками чте­ния.)

У детей легко создаются в процессе обучения звуковые образы слогов и слов в их обобщённом звуко-буквенном обозначении. *«В тех слу­чаях, когда это по каким-либо причинам не происхо­дит,— отмечает Д. Б. Эльконин,— ребёнок отстаёт в обучении чтению, задерживаясь долго на побуквенном чтении, испытывает «муки слияния», не умеет перехо­дить от букв и их названий к звукам живой речи»*. (Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты.) Подобную картину мы наблюдаем у некоторых детей с отклонениями в развитии речи.

 Чтение детей с фонематическим недоразвитием характеризуется также *замедленным темпом*, так как они часто застревают на чтении отдельных букв, отдельных частей слова или целого слова, чтобы правильно со­отнести букву с соответствующим звуком или осмыс­лить читаемое.

 Недостатки в овладении техникой чтения влияют и на *понимание прочитанного.* Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой.

«Будет ли понятно данное слово,— пишет также Д. Б. Эльконин,— зависит от того, связана ли его зву­ковая форма со значением. Если эта связь имеется, воз­никает понимание; если такой связи нет, то слово может быть правильно прочитано, но не понято».

 Само собой разумеется, что при выраженных откло­нениях в овладении техникой чтения понимание текста оказывается нарушенным.

 В этих случаях звуковой образ слова в процессе чтения плохо узнаётся, и его связь со значением не устанавливается.

Например, ребёнок, недостаточно различающий звон­кие и глухие звуки или сонорные **р** и **л**, может сме­шивать значения таких слов, как *кора —гора, колос— голос, гроза- глаза.* На просьбу объяснить зна­чение слова *тёрка,* которое было прочитано как «тёлка», учащийся II класса Олег К. ответил: «Это маленькая «коловка» (коровка).

 Мы не исчерпали всех затруднений и ошибок при чтении, которые наблюдаются у детей с фонематичес­ким недоразвитием речи, а остановились лишь на не­которых, связанных в первую очередь с недостаточным овладением звуковым составом слова, неполноценностью звукового анализа и синтеза.

 Недостатки произношения отдельных звуков (фоне­тический дефект), а также недостатки произношения и различения звуков, обусловливающие затруднения в овла­дении чтением и письмом, являются самыми распро­страненными среди учащихся общеобразовательных школ.

Поэтому учитель должен знать, что:

- недостатки произношения могут быть либо самостоятельным нару­шением,

- либо выступать в качестве одного из проявле­ний более сложного нарушения звуковой стороны речи,

 уметь дифференцировать данные нарушения.

 Это не­обходимо для определения содержания коррекционного воздействия и его эффективности.

 **Третья группа — общее недоразвитие речи**

 Оно выражается в том, что нарушение распростра­няется как на звуковую (включая фонематические про­цессы), так и смысловую сторону речи. Общее недораз­витие речи у детей имеет разное выражение — от пол­ного отсутствия речи или лепетного её состояния до легких форм нарушения речи с элементами фонетичес­кого и лексико-грамматического недоразвития.

 Дети с глубоким недоразвитием речи в массовую школу попадают изредка. Чаще среди учащихся мас­совых школ можно наблюдать детей, у которых общее недоразвитие речи менее выражено. Оно характеризу­ется тем, что обиходная речь детей более или менее развита и не обнаруживает грубых отклонений в сло­варном запасе, грамматическом построении фраз и фо­нетическом их оформлении. Ребёнок, находящийся на данном уровне речевого развития, может ответить на вопросы, составить элементарный рассказ по картинке, фрагментарно пересказать прочитанное, рассказать о волнующих его событиях, т. е. построить высказывание в пределах близкой ему темы.

Однако в ситуации обусловленной речи — при вы­полнении специальных заданий, требовании развёрну­тых ответов по определенной учебной теме и с исполь­зованием определённой формы высказываний (доказа­тельство, рассуждение) — у таких детей выявляется недостаточное развитие языковых средств. Причём у учащихся разных классов наблюдается различное со­отношение в степени сформированности каждого из нарушенных компонентов речевой системы.

 У учащихся I класса (особенно в начале учебного года), у тех, кто не получил ранее логопедической по­мощи, наиболее ярко выражена *несформированность устной формы речи, и прежде всего звуковой стороны её (включая фонематические процессы).* У этих детей наблюдаются резко выраженные недостатки произноше­ния (до 10—12 звуков различных оппозиционных групп), несформированность фонематических процессов (слуховое восприятие, слуховая память и т. д.).

*Сло­варный запас этих учащихся ограничен обиходно-быто­вой тематикой и качественно неполноценен.*

 Об этом свидетельствует недостаточное понимание детьми зна­чений многих слов и многочисленные ошибки в процес­се их употребления*. Грамматический строй также ока­зывается недостаточно сформированным*. Последнее проявляется наличием *аграмматизмов* в распространён­ных предложениях и ошибок в построении предложе­ний сложных синтаксических конструкций.

 У учащихся II — III классов на первый план вы­двигаются  *недостатки письма и чтения.* Нарушения устной речи у большинства из них менее выражены. Это происходит как вследствие специальной работы учителя-дефектолога, так и вследствие обучения родному языку современными методами, которые (как хорошо известно каждому учителю) направлены на анализ зву­чащей речи и активное привлечение внимания детей к различным сторонам языка: фонетической, графической, лексической, грамматико-орфографической, орфоэпичес­кой, стилистической.

Вместе с тем тщательное изучение устной речи этих детей обнаруживает определённые пробелы в развитии всех её сторон.

 *Звуковая сторона речи.*

 Несмотря на то, что у большинства учащихся II — III классов наблюдаются лишь отдельные недочёты в произношении звуков, об­щая внятность речи у них низкая. Нередко они недого­варивают окончания, предлоги, нечётко произносят некоторые согласные звуки. Учащиеся испытывают за­труднения (порой значительные) в различении акусти­чески и артикуляционно близких звуков, что свиде­тельствует о недостаточной сформированности фонема­тических процессов. Некоторые из них затрудняются в воспроизведении слов сложного слого-звукового соста­ва («колабакушение» — *кораблекрушение;* «втостепенные» — *второстепенные;* «фотофигурует» — *фотографи­рует).*

 *Лексическая сторона речи*.

 Характеризуя словарный запас учащихся, следует отметить не только его ограниченность (преобладание слов, обозначающих конкретные предметы и действия, при недостаточном количестве обобщающих слов, а также слов, обозначающих абстрактные понятия), но и недостаточную сформированность понимания значений слов. Причём именно эта особенность, являющаяся одной из самых типичных для рассматриваемой группы детей, лежит в основе многочисленных ошибок употребления слов.

 Слова, понимание которых обусловлено контекстом, часто воспринимаются недостаточно дифференцирован­но и полно, так как учащиеся, имеющие указанный уровень речевого недоразвития, недостаточно осознают смысловую общность между значениями слов.

 Непонимание значений отдельных слов приводит к своеобразному их употреблению, к частым заменам одного названия другим. Замены происходят как по смысловому, так и по звуковому и морфологическому признакам.

 Для иллюстрации приведём несколько при­меров ошибочного употребления слов: «Малыш рисует цирком (циркулем) кружки»; «На уроке труда мы резали (вырезали) треугольники».

Замена слова, нужного для данного контекста, дру­гим не всегда бросается в глаза, так как в большинст­ве случаев в речевом общении дети осмысленно заме­няют одно слово другим, практически владея грамма­тическими категориями, умея строить простые предло­жения.

 Ограниченность и неполноценность лексических средств наглядно проявляется при выполнении заданий, связанных со словоизменением и словообразованием. Дети допускают большое количество ошибок в употреблении суффиксов, приставок, окончаний. В их речи мы находим: «медведиха» вместо *медведица;* «морковяный» вместо *морковный,* «побежала» (кошка) вместо *убежала,* «отрезал» (треугольник) вместо *вырезал* и т. д.

 Недостаточное умение пользоваться способами словообразования задерживает развитие словарного за­паса у детей. Они с трудом изменяют и образовывают слова. Это проявляется при выполнении, например, за­даний, связанных с подбором однокоренных слов. Под­бор слов оказывается крайне бедным, стереотипным; к данному слову подбираются 2—3 слова, отличающие­ся только окончаниями. И совсем редко используются для образования слова суффиксы и приставки. Иногда подбираются слова, близкие в звуковом отношении, но разные по смыслу.

 *Грамматическая сторона речи.*

 Одним из существенных проявлений недостаточности граммати­ческого оформления речи является низкий уровень ов­ладения предложением. Учащиеся как в устной, так и письменной речи пользуются преиму­щественно простым предложением с небольшим рас­пространением. При построении развёрнутых предло­жений, включающих более 5 слов, а также предложе­ний сложных синтаксических конструкций они допускают различные ошибки в согласовании, падежном и предложном управлении («Мама кормит зерном петух и курица»; «Лида и Зина сидит на стуле около парта»; «Катюша дает ёжику молока на блюдце»).

 Учащиеся затрудняются также в употреблении падежных окончаний, смешивая формы склонений: «озерой» — *озером,* «к солнышке» — *к солнышку,* «карандашов» — *карандашей.*

Несмотря на то что грамматическую категорию чис­ла в основном дети усваивают легко, они часто за­трудняются в определении множественного числа при изменении существительных среднего рода. Так, они не могут найти нужных форм множественного числа для таких слов, как *ведро, яблоко, дерево, окно* и др. Они говорят «вёдры», «яблока», «окны» и т. д.

 Ошибки, связанные с неправильным употреблением числа, проявляются в некоторых случаях и при согла­совании, например существительного с глаголом («Сколько ребят поехала кататься на лыжах?»; «Два зайца бежит по полянке»).

Особенно часто эти ошибки появляются тогда, ког­да сказуемое относится к подлежащему, выраженному двумя словами («Девочка и мальчик идёт по лугу»; «Петя и Серёжа играет в мяч»). В этих случаях многие дети формально ориентируются только на одно слово, стоящее перед глаголом.

Отдельные ошибки в согласовании наблюдаются так­же при сочетании имени существительного с прилага­тельным или местоимением («живую лещ»; «каждую ящик»; «Чья перо?»; «Дай твоя игрушка»). Весьма затрудняет детей употребление числа существительных в зависимости от числительных («На ветке висит пять вишнев»; «двое пуговицей»; «пара варежков»),

 Своеобразие грамматического оформления устной речи при данном уровне недоразвития состоит в том, что отдельные проявления аграмматизма, возникающие в основном вследствие нарушения согласования и уп­равления, проступают на фоне правильно построенных предложений, т. е. одна и та же грамматическая форма или категория в разных условиях может употребляться правильно и неправильно в зависимости от условий, в которых протекает устная речь детей.

Как уже отмечалось, нарушения устной речи уча­щихся проявляются негрубо. Но по­скольку они распространяются на все стороны речи — звуковую и смысловую, то в целом создают серьёзные препятствия в обучении детей письму и чтению*. При этом необходимо помнить, что нарушения письма и чте­ния являются вторичными по отношению к нарушениям устной речи.*

 В письме детей с общим недоразвитием речи наряду с ошибками, которые отмечались у детей с фонемати­ческим недоразвитием, имеется и целый ряд ошибок, связанных с недоразвитием лексико-грамматических средств языка. Особенно распространены ошибки на пропуски или замену предлогов или на слияние предлогов с существительными и местоимениями. Вот не­которые примеры, взятые из письменных работ детей:

«Коска играет клубок» *(Кошка играет с клубком);* «Крыльса лужи» (У *крыльца лужи);* «С тома выехала машина» *(Из-за дома выехала машина);* «Лесу шалас» *(В лесу шалаш);* «В запоре ворона» *(На заборе воро­на ).*

Довольно часто встречаются ошибки на употребле­ние падежных окончаний. Например: «девочка» вместо *девочку,* «зайком» вместо *зайкой,* «курицам» вместо *курицей* и т. д.

 Обычно таких грубых ошибок в падежных оконча­ниях у нормально говорящих детей не наблюдается. Они допускают ошибки лишь в том случае, если име­ется безударная сомнительная гласная в окончании: «на стули», «по дороги», «из речке» и т. д. Подобного рода ошибки также отмечаются в письме детей с об­щим недоразвитием речи, но в гораздо большем коли­честве.

К проявлениям аграмматизма можно отнести и та­кие синтаксические ошибки, как, например, ошибки, связанные с неумением выделить самостоятельно за­конченную мысль в предложении. Дети с общим недо­развитием речи могут написать слитно несколько пред­ложений, не связанных между собой, или, наоборот, разделить предложения на части, которые не являются чем-то завершённым ни в смысловом, ни в граммати­ческом отношении (например: «На дворе. Лужи»).

 В письменных работах детей с общим недоразвитием речи можно встретить ошибки на правила правописа­ния согласной в конце и середине и на правописание безударных гласных .Подбор родственных слов у детей с речевым недо­развитием затруднён из-за ограниченности и статич­ности словарного запаса. Они с большим трудом на­ходят форму слова, которая является проверочной, а иногда и вовсе не находят её. Трудность усвоения данных правил усугубляется ещё и тем, что при подбо­ре однокоренных слов ребёнок должен уметь подмечать сходство значений, а это возможно лишь при наличии устойчивого звукового представления о словах.

Р. Е. Левина, изучавшая недостатки письма у детей с общим недоразвитием речи, указывает, что «гра­мотное написание, очевидно, определяется не только знанием правила. Оно подготавливается ещё задолго до его прохождения опытом устного общения и обобще­ниями, возникающими в этом опыте...У детей с недо­развитой речью опыт речевого общения слишком беден, а нечеткое различение многих фонем (в том числе и гласных) ещё более затрудняет образование тех обоб­щений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму».( Левина Р. Е. О генезисе нарушений письма у детей с об­щим недоразвитием речи).

 **Чтение** у детей данного уровня речевого недораз­вития в основном является неверным, побуквенным, угадывающим, с частой заменой одного слова другим. У них наблюдаются те же затруднения в технике чте­ния, которые отмечаются и у учащихся с фонематичес­ким недоразвитием. Имеются ошибки, обусловленные недостаточным развитием лексико-грамматических средств языка.

Довольно часто встречаются ошибки, связанные с недостаточным различением форм слова, его основы и окончания, суффикса и приставки. Отсюда замена слов, имеющих схожий по звуковому составу (или общий) корень, но отличающихся по другим морфоло­гическим элементам (вместо *набрели* читают «набрали», *опустил* — «пустил», *собрались* — «добрались»). Наи­большее количество ошибок на неправильное чтение окончания *(днём —* «дней», *деревьев* — «деревья»).

 Все разобранные выше ошибки происходят из-за того, что у детей отсутствует чёткий морфологический образ слова. В процессе зрительного восприятия у них возникает догадка, в основе которой лежат некоторые признаки буквенного сходства слов, хотя по структуре, форме, своему грамматическому значению эти слова резко отличаются друг от друга.

 Для того, чтобы во время чтения возникла правиль­ная смысловая догадка, правильное узнавание образа слова, необходимо знать не только звуковой, но и мор­фологический его состав. Если морфологический образ недостаточно точен, то в процессе чтения наблюдается обилие специфических ошибок, связанных с тем, что при сличении возникшей у ребенка догадки с графическим начертанием слова не происходит опоры на морфологи­ческое восприятие слова. Такие ошибки весьма устой­чивы и встречаются нередко и после того, как первона­чальные затруднения в овладении техникой чтения дети уже преодолели.

 Наблюдается у детей с общим недоразвитей речи и недостаточно полное понимание прочитанного. Поскольку для понимания содержания прочитанного нужны прежде всего определённый запас слов, знание их значений, а также понимание связей между словами и между предложениями, то у детей с общим недоразви­тием речи отсутствуют предпосылки для формирования правильного понимания прочитанного.

Например, ученик II класса с общим недоразвитием речи, читая рассказ «Как делают гнёзда», выделил сам как недостаточно знакомые такие слова и словосочета­ния: *рыхлые, нехитрая постройка, в укромном местечке, неровность, реденькая травка.* Вследствие этого многое из содержания текста осталось для него непонятым. Он уловил лишь общий смысл рассказа, но пересказ прочи­танного оказался неполным, недостаточно точным из-за неправильного осмысления отдельных слов и связи меж­ду ними. Вот какие объяснения он давал некоторым из указанных выше слов: *реденькая травка* — «это малень­кая травка», *нехитрая постройка —* «это значит постро­ить такой дом», *неровность* — «это стена такая круглая».

 Наличие в тексте относительных и указательных слов (местоимений, наречий, предлогов и союзов) за­трудняет понимание межфразовой связи.

Особенно трудны для понимания детям с общим не­доразвитием речи метафоры и сравнения.

 Фонетико-фонематические, лексические и граммати­ческие трудности, отмеченные у детей рассматриваемой группы, наслаиваясь и дополняя друг друга, приводят к значительным нарушениям чтения.

 Изучение опыта работы некоторых учителей общеобразовательной школы с детьми, имеющими нару­шения речи, показывает, что одни из них пытаются вос­полнить пробелы в развитии и знаниях таких детей путём дополнительных занятий во внеклассное время, используя те же приемы и методы работы, что и в клас­се; а другие — путём дополнительных домашних заданий. Ни в том, ни в другом случае учителя не добиваются положительных результатов.

Приёмы работы учителя с детьми, имеющими фоне­матическое недоразвитие, должны находиться в полном соответствии с причинами, обусловливающими нарушения устной и письменной речи, и быть направлены в пер­вую очередь на устранение этих недостатков.

 В специальных исследованиях учёных, в частности в исследованиях Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спировой, А. В. Ястребовой и др., была вскрыта тесная связь между нарушениями чтения и письма и отклонениями в развитии устной речи детей, разработаны теоретические основы и методы коррекции письменной и устной речи. Было доказано, что наруше­ния речи связаны с отклонениями в анализаторной дея­тельности детей (главным образом в речедвигательной или речеслуховой), обусловливающей нарушения диф­ференциации звуков речи. Вследствие этого учащиеся с трудом овладевают звуковым анализом и синтезом слова в период начального обучения в школе.

Эти положения с наибольшей полнотой реализуются в условиях обучения детей в специальных учреждениях. Что касается общеобразовательной школы, то учителю, в классе которого имеются дети с нарушениями речи, необходимо организовать с ними специальные занятия по восполнению пробелов в развитии звуковой стороны речи, т. е. по формированию правильного (чёткого) произношения звуков и развитию полно- ценных фонематических процессов путём дифференцированно­го и индивидуального подхода при обучении в рамках общеклассной работы и частично в послеурочное время.

 *Эффективность индивидуального подхода будет зависеть от того, насколько учитель своевременно и правильно научит ребёнка пользоваться продуктивными методами и приёмами предупреждения или исправления ошибок, самостоятельно* *выполнять учебные задания*.

 Важную роль здесь играет осознание учеником своего дефекта устной речи и его последствий*. Ученик должен знать*, какие звуки речи он неправильно или недоста­точно чётко произносит и какие ошибки допускает в письме и чтении.

 С этой целью каждая ошибка обязательно исправ­ляется учителем совместно с учеником. При этом необ­ходимо разъяснять ему, в чём сущность допущенной им ошибки путём сопоставления неправильно произнесён­ного и написанного с правильным. Опираясь на такое сравнение, ученик постепенно учится самостоятельно находить ошибки и исправлять их. Многолетний опыт показал, что многократное выписывание ошибок, все­возможные упражнения в списывании текстов и т. д. не приводят к должному успеху. Лишь специально орга­низованные и систематические наблюдения над разно­образными фактами языка, на основе которых ученик научится анализировать, сопоставлять и обобщать раз­личные языковые явления, будут способствовать пре­одолению его фонематического недоразвития.

 **Система преодоления фонематического недоразвития предусматривает два взаимосвязанных направления работы:**

 1*) коррекцию произношения*, т. е. постановку и уточнение артикуляции тех звуков, буквы которых заменя­ются на письме, различение их на слух;

 2*) последовательное и планомерное развитие звукового анализа и синтеза слова*.

 Как известно, на начальном этапе обучения детей языку первостепенная роль отводится углубленной и разносторонней работе над звуками. Детей учат вос­принимать звуки на слух, правильно их произносить, *осознавать звуки как фонемы.*

Однако время, отведенное программой на усвоение материала этого раздела, рассчитано в основном на детей, имеющих нормальное речевое развитие и дошколь­ную подготовку. Оно оказывается недостаточным для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. Кро­ме того, поскольку у последних задержано спонтанное развитие предпосылок к овладению звуковым составом слова, методы работы с ними должны быть отличными от тех, которыми постоянно пользуется учитель в классе.

Таким образом, **основными задачами учителя,** неза­висимо от того, с учащимися каких классов он прово­дит специальные занятия, являются:

***1.*** *Максимальная направленность и более продол­жительная по количеству времени работа по формиро­ванию у ребёнка умения сравнивать, сопоставлять и различать звуки речи (сначала на правильно произно­симых, позже — на уточнённых и исправленных звуках).*

***2****.Отработка и уточнение артикуляции тех звуков, которые правильно произносятся изолированно, но в речи сливаются или звучат недостаточно отчётливо, смазанно.*

***3.*** *Постановка отсутствующих и искажённо произно­симых звуков и введение их в речь.*

***4.****Формирование умений сопоставлять и различать систему дифференциальных (акустико-артикуляционных) признаков звуков.*

***5.*** *Закрепление уровня звукового анализа, который доступен ребёнку, и постепенное подведение к устойчи­вому автоматизированному навыку, т. е. обучение ребён­ка более сокращённым и обобщённым операциям, по­средством которых производится звуковой анализ, фор­мирование умения выделять звуки не только в сильных, но и в слабых позициях, различать варианты их звуча­ния.*

 Обобщённое представление о звуке, а следовательно, и правильное использование соответствующей буквы возникают не сразу. Ученик нуждается в большом количестве трениро­вочных упражнений по звуковому анализу, с соблюде­нием постепенного усложнения его форм.

Чтобы направить внимание и интерес ребёнка к зву­ковой стороне речи, научить его прислушиваться к зву­кам, выделять их из слова, необходимо вначале органи­зовать его ориентировку в звуковом составе слова на правильно произносимых и чётко дифференцируемых звуках. После этого внимание ребёнка следует сосредо­точить на вновь поставленном или уточнённом в произ­ношении звуке. На специально подобранном речевом материале достигается правильное произношение звука, различение и выделение этого звука из состава слова, умение определять его место в целостном звуковом комплексе слога или слова. Лишь после того, как ученик достигает соответству­ющего уровня развития звукового анализа, изучаемый звук соотносится с соответствующей буквой и вводится во всевозможные письменные упражнения для закреп­ления правильного его написания в разнообразных словах и предложениях.

 К переходу к письменным упражнениям дети должны быть подготовлены устным звуковым анализом и синте­зом. Подбор письменных упражнений увязывается с прохождением программного материала по родному языку.

Когда ребёнок усвоит правильное произношение из­учаемого звука и написание соответствующей буквы, проводится работа по дифференциации этого звука от других акустически и артикуляционно близких звуков. Детям предлагаются упражнения на срав­нение и сопоставление звуков по артикуляционным и акустическим свойствам, на различение этих звуков в словах и связных текстах.

**ПРИЁМЫ РАБОТЫ ПО ПОСТАНОВКЕ ЗВУКА, ЕГО РАЗЛИЧЕНИЮ**

**И СОВЕР­ШЕНСТВОВАНИЮ НАВЫКОВ ЗВУКО­ВОГО АНАЛИЗА**

 Как упоминалось выше, учащиеся с фонетико-фоне­матическим недоразвитием прежде всего нуждаются в своевременном устранении недостатков произношения, т. е. в формировании умения правильно и чётко произ­носить звуки как изолированно, так и в словах, фразах и связной речи, выделять их на слух из речи окружаю­щих и из своей собственной.

 *Сознательное усвоение акустико-артикуляционного об­раза звука способствует формированию фонематического представления о нём и является необходимым усло­вием преодоления фонематического недоразвития.*

Одновременно с постановкой звуков следует начи­нать работу по их различению.

При работе над слуховым восприятием должна стро­го соблюдаться поэтапность в применении тех упражне­ний, которые учитель предлагает учащимся. Вначале необходимо научить ребёнка различать изучаемый звук среди других в чужой речи. Для этого можно исполь­зовать *такое* *упражнение.* Учитель произносит подряд несколько звуков (4—5), среди которых находится и отрабатываемый звук; ученику предлагается прослу­шать и поднять руку или хлопнуть в ладоши, когда он услышит нужный звук. Чтобы ему было легче сориенти­роваться, учитель на первых порах голосом выделяет этот звук.

Кроме того, рекомендуем проводить *следующие уп­ражнения*:

* ученику предлагают прослушать слова, ко­торые произносит учитель, и поднять руку, когда услы­шит слова с отрабатываемым звуком;
* учитель называет 5—7 слов, ученик слушает и запоминает только те, в которых имеется изучаемый звук, по просьбе учителя он эти слова повторяет.
* Полезно дать послушать учени­кам связный текст, в котором они должны определить по слуху слова с нужным звуком и правильно их произ­нести или графически записать. При графической за­писи слова, не содержащие изучаемый звук, прочёрки­ваются, а те слова, в которых звук имеется, обозначают­ся соответствующей буквой или условным знаком. При наличии звука в слове дважды соответствующая буква или знак повторяется столько же раз.

 Затем следует научить ребёнка различать отрабаты­ваемый звук не только в чужой, но и в своей собствен­ной речи. С этой целью можно использовать *такой при­ём:* предложить ученику ряд картинок с изображением предметов. Названия некоторых из них содержат изу­чаемый звук. Ученик должен назвать все картинки и самостоятельно отобрать те из них, которые имеют нуж­ный звук.

Можно предложить ученику выбрать из орфографического словаря 4—5 малознакомых слов с изучаемым звуком, запомнить эти слова и правильно их произне­сти, указав место отрабатываемого звука. При необхо­димости учитель уточняет значение этих слов.

 Лишь после того как ребёнок научится самостоя­тельно различать изучаемый звук в словах (в чужой и собственной речи), можно перейти к формированию умения выделять звуки из состава слова, отделять их друг от друга, сравнивать между собой, определять роль и характер связи между звуками в слове.

Для первоначального выделения изучаемого звука сначала подбирают такие слова, в которых он находит­ся в позиции, наиболее благополучной для его выделе­ния и наблюдения. Для гласных такой позицией будет начало слова под ударением, а для согласных — когда они стоят в конце (исключение составляют звонкие зву­ки) или в начале слова перед согласным *(шалаш, шко­ла).* Как известно, в этих позициях согласные звуки лег­че различаются, а следовательно, и отделяются от дру­гих звуков.

Затем согласный звук выделяется из начала слова перед гласным и, наконец, из любого положения в слове.

Тренируясь в выделении звуков, ребёнок с фонема­тическим недоразвитием должен уловить общее в зву­чании всех вариантов одного и того же звука в различ­ных словах. С этой целью следует подбирать большое количество упражнений, в которых изучаемый звук стоял бы в разных позициях и сочетаниях с другими звуками *(душ, шуба, шапка, кошка, шалаш).*

При подборе речевого материала необходимо сле­дить, чтобы в предъявленных для звукового анализа словах не встречались на первых порах звуки, близкие по акустическим или артикуляционным признакам изу­чаемому звуку. Например, в период работы над звуком ***ш***слова со звуком ***с***не даются до тех пор, пока ребё­нок не научится хорошо произносить, различать и вы­делять из состава слова изучаемый звук. Не следует также давать слова со звуками ***ж, з, ц, ч, щ****.* Нали­чие слов с этими звуками может затруднить восприятие звука ***ш***и его выделение из состава слова. Аналогичные условия необходимы для отработки звуков **ж** и **з** или аффрикат *(****ч,ц****).* При изучении звука **р** из упражнений исключаются слова со звуком ***л,*** и наоборот; при изучении звонких — парный глухой и т. д.

 Если ребёнок испытывает трудности не только в раз­личении звуков, но и в определении их количества и последовательности в словах, то вначале для ориентировки можно дать ему готовую наглядную схему звукового состава этих слов. На основе схемы ребёнок уста­навливает порядок звуков в анализируемых словах и одновременно определяет, какое место занимает в словах изучаемый звук.

 По мере усвоения анализа с помощью схемы сле­дует перейти к выделению звуков путём громкого, не­сколько утрированного их проговаривания в анализируемых словах, и, наконец, действие по звуковому ана­лизу происходит в умственном плане. Так как ребёнок ещё нередко ошибается, то необходим непрерывный контроль за правильностью выполняемых им действий со стороны учителя. Постепенно возникает возможность перейти к более обобщённым и сокращённым упражне­ниям типа: «Назови четвёртый звук в слове» или «Ка­кой звук стоит до…, какой после?» и т. д.

*Как видно из приведенного, в отличие от работы учи­теля по программе здесь имеет место расчленение дей­ствий звукового анализа на отдельные элементы (опе­рации). Усвоение каждой новой операции готовит учащихся к последующей, и в результате практической работы накапливаются определённые фонематические обобще­ния и наблюдения над звуковой стороной языка*.

Как только будет закреплено правильное произно­шение звука и сформировано умение выделять его в различных сочетаниях, следует переходить к уточнению связи между звуком и буквой. Этот процесс происходит трудно, так как детей с фонематическим недоразвитием приходится переучивать. Нужно большое количество специальных тренировочных упражнений в правиль­ном обозначении изучаемого звука буквой. И здесь на помощь учителю должны прийти родители (после соот­ветствующего их инструктажа).

 В этот период обучения широко используют разрезную азбуку и всевозможные письменные упражнения. Ребёнку предлагают прослушать слово, повторить его и проанализировать; после анализа составить это слово из букв разрезной азбуки, прочитать вслух и записать в тетрадь (записывать мож­но по памяти). Можно предложить составленное слово переделать в другое при помощи замены буквы или нескольких букв ***(суп — сук — сок — сом — сын)***; расположить эти слова одно под другим, прочитать, проанализи­ровать и сравнить звуковой состав каждого из них. Необходимо обратить внимание детей на то, что с из­менением одного звука изменяется смысл слова. Ис­пользуются также таблицы с готовой основой, где нуж­но вставить или заменить буквы или слоги (перфокарты, абаки).

 Постепенно в упражнения включают более слож­ный материал, разнообразные задания для само­стоятельного выполнения:

* составление слов по первому или последнему слогу ( по картинке);
* со­ставление ряда слов из слогов, данных вразбивку;
* вставка пропущенного слога или буквы;
* составление слов из рассыпных букв и др.

Следующий вид работы — это анализ предложений, содержащих слова, в состав которых входит изучаемый звук, Рекомендуем использовать следующие упражнения:

* составление предложений по картинкам с после­дующим их анализом (определение порядка слов в них;
* называние слов по порядку и вразбивку;
* выделение слов с изучаемым звуком, указание их места в предложении;
* деление слов на слоги и выделение слогов с изу­чаемым звуком, чёткое их проговаривание).

 Можно предложить также составить предложения из данных вразбивку слов, насыщенных изучаемым звуком и др. В работе над предложением внимание детей направ­ляется на звук, соответствующая буква которого заме­няется при письме.

 По мере того как ребёнок овладеет правильным и чётким произношением звука во фразе и анализом предложения, нужно проводить с ним диктанты с предварительным устным или графическим анализом. В процессе анализа ученик самостоятельно находит в них слова с изучаемым звуком, произносит их, указывает, какую букву он напишет, и только после этого присту­пает к записи предложения.

 Можно использовать такжезрительно-предупредительные, выборочные и контроль­ные диктанты. Диктанты подбирают со строгим учётом особенностей речевого недостатка каждого учащегося и программных требований. Можно предложить записать текст, выученный наизусть дома или во время за­нятий.

 После того как будет достигнута чёткость произно­шения и восприятия каждого из смешиваемых или за­меняемых звуков и ребёнок научится правильно связы­вать их с соответствующими буквами, приступают к *последнему этапу работы над звуком — к его диффе­ренциации.*

Предлагая учащимся упражнения на дифференциа­цию звуков, следует обращать их внимание на различие в звучании, артикуляции звуков, на их смыслоразличительную роль в слове.

 Вот примерная последователь­ность упражнений, которые можно использовать в про­цессе занятий. Возьмём для иллюстрации звуки ***с*** и ***ш.***

1)Сначала детям надо послушать, как звучат сравнивае­мые звуки.

2) Затем звуки ***с*** и ***ш*** сопоставляются по арти­куляции: вспоминается, как произносятся эти звуки, что у них есть общего и отличительного. (При произнесении звука ***с*** губы растягиваются как бы в улыбке, а при произнесении ***ш*** — несколько вытянуты вперед. Зубы в том и другом случае сближены. При произнесении зву­ка ***с*** язык опущен к нижним зубам, при произнесении ***ш***— поднят вверх.)

3)Уточняется, как можно проверить правильное произ­ношение звуков ***с*** и ***ш.*** (При произнесении звука ***с*** слышен свист, струя выдыхаемого воздуха холодная, а при произнесении звука ***ш*** образуется как бы «шипе­ние», выдыхаемый воздух тёплый.)

Ученик может произнести попеременно звуки ***с*** и ***ш*** и проверить, правильно ли он их произносит. Для этой цели он должен поднести тыльную сторону руки к гу­бам.

 Следующая группа упражнений должна быть направ­лена на развитие у детей способностей различать срав­ниваемые звуки на слух.

1)Учитель произносит слова, содержащие звуки ***ш*** и ***с***: *шалаш, сани, нос, шум, шалун, сумка, каша.* Ученик должен отчётливо повторить каждое слово и сказать, какой в нём звук ***с*** или ***ш*** и какое место занимает. Более лёгкий вариант данного упражнения, когда уче­ник поднимает букву, соответствующую услышанному звуку.

2)Можно раздать картинки, которые надо разложить в зависимости от того, какой звук имеется в названии каждой. К букве ***с*** надо положить все картинки со зву­ком с, к букве ***ш*** — все картинки со звуком ***ш.*** Названия картинок дети отчётливо произносят.

3)В процессе выполнения подобных упражнений вни­мание детей привлекается к смыслоразличительной роли акустически сходных звуков в слове, а именнок тому, что замена того или другого звука изменяет смысл слова. Для сравнения следует взять два ряда слов, от­личающихся дифференцируемыми звуками: *Мишка — миска, крыша — крыса, сутки — шутки* и т. д.

4)При проведении письменных упражнений ученикам можно предложить составить сначала из букв разрез­ной азбуки и затем записать в тетради слова, располо­жив их в два столбика.

Над первым столбиком ставит­ся или записывается буква ***с,*** над вторым -ш:

 *С Ш*

 *насос шутка*

 *стакан детишки*

 *скамейка школьники*

 *таксист бабушка*

После записи эти слова прочитываются с отчётливым произношением сравниваемых звуков.

5)Детям можно дать картинки с надписями, в которых пропущены буквы: ***(с)*** *...осна, ко(ш)...ка.* Они долж­ны составить слово из букв разрезной азбуки, подстав­ляя нужную букву, затем прочитать и записать его в тетрадь.

6)Можно раздать таблички с написанными на них предложениями, в словах которых пропущены буквы ***с*** и ***ш.*** Учащиеся должны их вставить:

*У Па...и ...ани.( У Паши сани.)*

*Малы*... *…тоит* *у кио...ка. (Малыш стоит у киоска.)*

*Ко...ка поймала мы…ку.( Кошка поймала мышку.)*

 7)Можно предложить учащимся самостоя­тельно подобрать слова с изучаемой парой звуков. Эти слова анализируются, складываются из букв разрезной азбуки или записываются в тетради, прочитываются.

8) Завершающим этапом является слуховой проверочный диктант.

В процессе работы по дифференции звуков большое внимание уделяется упражнениям на сопоставление аф­фрикат с акустически сходными звуками, например: звука ***ц*** со звуками ***с, сь, т;*** звука ***ч*** со звуками ***ц,*** *щ,* ***ть, с,* ш;** звука ***щ*** со звуками ***ш, ч, сь, ть, ц,***

так как они чаще всего смешиваются во время письма.

 Поскольку в письменных работах детей с фонема­тическим недоразвитием встречаются не только ошибки на смешение и замены согласных, но и ошибки, обуслов­ленные недостаточной сформированностью представле­ний о звуковом составе слова, а также ошибки на пра­вописание твёрдых и мягких согласных, сомнительных согласных в середине и конце слова и др., то в процес­се коррекционной работы с данной группой школьников *учитель должен сосредоточить внимание на дополнитель­ной отработке таких принципиально важных для усво­ения русского языка программных тем, как гласные звуки и буквы, согласные: твёрдые и мягкие, звонкие и глухие; слог, ударение, обозначение на письме твёрдых и мягких, звонких и глухих звуков, правописание слов с мягкими и твёрдыми согласными, звонкими и глухими согласными в корне, с непроизносимыми согласными в корне; ши—жи, ча—ща и др., усвоение которых может быть задержано из-за речевого недоразвития.*

 Так, работая над гласными и согласными звукамии буквами, учитель активнее должен привлекать внима­ние детей к способу образования звуков, особенностям их артикуляции. Это необходимо для того, чтобы нау­чить учащихся выделять признаки, характерные для гласных и согласных звуков, и, опираясь на них, чётко различать эти звуки.

Такие упражнения теснейшим образом должны быть увязаны с работой по обобщению представлений детей о слоге, с развитием умения выделять звуки, входящие в состав слога, особенно прямого. Дело в том, что с точ­ки зрения произнесения прямой слог состоит из смыка­ния и размыкания и произносится одним выдыхательным толчком, что создаёт определённые трудности в вычле­нении гласных и согласных звуков из его состава. По­этому детям с фонематическим недоразвитием необхо­димо предлагать больше (чем предусмотрено програм­мой) упражнений на выделение гласных и согласных звуков из прямого слога, как последовательно, так и вразбивку. Данные упражнения целесообразно прово­дить с опорой на артикуляцию произносимых звуков.

 В процессе отработки умения делить слова на слоги следует предусмотреть дополнительную работу по обучению детей умению находить и вычленять ударный слог. Здесь, так же как и при отработке других тем, важно предусмотреть постепенное нарастание трудно­стей, а именно: сначала учат детей различать ударный слог (в слогах и словах) в чужой речи, затем и в соб­ственной речи. Ребёнок должен самостоятельно подо­брать слова, где ударение падает на первый слог, по­следний, на середину, распределить предметные картин­ки в зависимости от того, на какой слог падает ударение в их названии.

 Установлено, что дети с фонетико-фонематическим недоразвитием могут при письме заменять звонкие глу­хими, твёрдые мягкими и, наоборот. Чтобы предупредить указанные за­мены, учитель должен сформировать у учащихся пра­вильные и устойчивые фонематические представления о каждом звуке в процессе уточнения и отработки их ар­тикуляции и звучания, а также чёткого акустико-артикуляционного их противопоставления. И лишь на этой основе учить их правильно обозначать буквы на письме сначала в словах, где звук находится в сильной позиции перед гласной, затем в слабой, где звук звучит недостаточно ясно или переходит в противоположный по парности *(мороз*( с).

 Такая работа является необходимым этапом для под­готовки детей с фонетико-фонематическим недоразвити­ем к усвоению соответствующего правила правописания. В подобной последовательности отрабатываются и другие программные темы.

 *В процессе коррекционных занятий надо создавать широкие возможности для самостоятельной деятельно­сти детей, побуждать их активно и заинтересованно пре­одолевать имеющиеся дефекты, учить контролировать свою речь, письмо и чтение, видеть ошибки товарищей, грамотно писать и правильно читать.*

 Наибольшее внимание учитель должен уде­лять детям с нерезко выраженным общим недоразви­тием речи (третья группа), так как именно они испыты­вают серьёзные трудности в усвоении программного материала и чаще других оказываются среди неуспева­ющих по родному языку.

  *Дети с недоразвитием речи страдают пониженной способностью анализировать явления языка. Они не всегда умеют подмечать и выделять звуковые, морфо- ло­гические и синтаксические элементы речи и сознательно пользоваться ими в своей практике. Кроме того, у них наблюдается недостаточная сформированность слухоречевой памяти и внимания, навы­ков самоконтроля.*

Перечисленные особенности тормозят формирование полноценной учебной деятельности и ведут к стойкой не­успеваемости. Поэтому необходимо своевременно выяв­лять таких детей и как можно раньше оказывать им соответствующую помощь. Она должна быть **направле­на** на:

1) устранение у учащихся имеющихся пробелов в развитии устной и письменной речи и обусловленных ими затруднений в овладении программным материалом по родному языку. Основным здесь является развитие и совершенствование устной речи детей, и прежде всего формирование у них правильного произношения, фонематических, морфологических и синтаксических обобще­ний, на базе которых осуществляется коррекция письма и чтения, совершенствование и развитие связной речи;

2) восполнение пробелов в знаниях программного материала по родному языку, обусловленных отстава­нием в развитии устной речи;

3) осуществление коррекционно-воспитательного воз­действия, а именно воспитание мотивации учебной деятельности: формирование наблюдательности, самоконт­роля, целенаправленности, организованности.

Овладение учащимися полноценными учебными уме­ниями и навыками способствуют более эффективной нормализации и письменной речи, а также восполнению пробелов в усвоении программного материала.

Для реализации поставленных задач необходимо:

* устранить у детей дефекты произношения и сформиро­вать у них полноценные фонематические представления;
* уточнить значение имеющегося словарного запаса и систематически обогащать его на основе овладения спосо­бами словоизменения и словообразования; проводить работу по активизации словарного запаса (т. е. введе­ние его в практику общения);
* сформировать умение свободно оперировать определёнными моделями синтаксических конструкций;
* развивать связную (последовательную и логичную) речь.

По мере уточнения представлений учащихся в обла­сти речевых средств (фонетики, лексики, грамматики) и формирования у них соответствующих языковых об­общений создаётся возможность планомерной работы над дальнейшим совершенствованием связной речи (уст­ной и письменной).

Таким образом, кор­рекции подвергается вся речевая система. Реализация коррекци- онного воздействия осуществляется весьма специфично. Суть этой специфики заключается в том, что, работая одновременно над развитием и совершен­ствованием всех компонентов речевой системы, учитель в то же время (на разных этапах) сосредотачивает внимание учащихся на каком-то одном из них. При организации коррекции нерезко выраженного общего недоразвития речи принято придерживаться сле­дующей последовательности. В начале работы необходимо сосредоточить внимание на преодолении у детей нарушений звуковой стороны речи (включая форми­рование фонематических представлений). Затем, по мере накопления у них упорядоченных фонематических об­общений, целесообразно восполнить пробелы в развитии лексики и грамматики. И только после этого следует осуществлять совершенствование связной речи,

**СОДЕРЖАНИЕ И ПРИЁМЫ РАБОТЫ ПО НОРМАЛИЗАЦИИ**

**ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ**

 *Содержанием работы* по нормализации звуковой сто­роны речи у детей с нерезко выраженным общим недо­развитием речи является:

* коррекция дефектов произно­шения;
* развитие фонематических представлений: совер­шенствование звуковых обобщений на основе анализа и синтеза слого-звукового состава слова.

В процессе осуществления этой работы создается основа для коррекции письма и

чтения.

Основные задачи и содержание коррекционной ра­боты по восполнению пробелов звуковой стороны речи являются фактически одинаковыми как для второй, так и для третьей группы. Разница же заключается в том, что для второй группы (фонематическое недоразвитие) этой работой исчерпывается весь комплекс коррекционного воздействия, а для рассматриваемой группы эта работа является лишь одним из компонентов общей системы коррекционного воздействия. Однако при кор­рекции дефектов произношения у детей с нерезко вы­раженным общим недоразвитием речи можно использо­вать приёмы работы, рекомендуемые для детей с фоне­матическим недоразвитием.

 Вместе с тем при формировании фонематических обобщений у детей, имеющих нерезко выраженное общее недоразвитие речи, следует осуществлять также (мето­дом устного опережения) уточнение и активизацию лексико-грамматических средств языка и нормализацию учебной деятельности.

Покажем это на примерах.

 Как говорилось выше, важным разделом коррекци­онной работы по преодолению несформированности звуковой стороны речи является дифференциация оппо­зиционных и коррелирующих звуков (звонких—глухих, свистящих—шипящих).

Одним из специальных приёмов, в процессе выполнения которого решается од­новременно весь комплекс коррекционных задач, явля­ется *приём шифровки*. Суть его заключается в том, что диктуемые учителем слова, содержащие дифференцируе­мые звуки, ребёнок записывает в тетради при помощи определенных значков (например, слова, содержащие звук ***с*** обозначаются квадратиком □; слова, содержащие звук з — кружочком О). Учитель диктует ряд слов *(сосна, зима, Москва, Зоя, стакан, смена, зонт).* В тетради ребёнка запись прочитанных учителем слов вы­глядит следующим образом (□, О, □, О, □, □, О). Правильность записи проверяется устно индивидуально или коллективно. Затем ребёнок, используя запись, вос­производит устно слова. При этом особое значение сле­дует придавать развитию у детей умения контролировать правильное (соответственно графической записи) назы­вание друг другом слов.

 Описанный приём, помогая решать конкретную за­дачу дифференциации звуков **с** и **з,** одновременно спо­собствует развитию и совершенствованию внимания и памяти учащихся, познавательной деятельности, актив­ности, способности к переключению, к актуализации знаний и соответствующих языковых средств, контролю и самоконтролю, а также самостоятельности, целена­правленности и произвольности учебной деятельности.

 А вот ещё один приём, в процессе использования которого закрепляются навыки дифференциации аффри­кат, например ***ц-ч,*** и одновременно, путём неосознан­ных наблюдений (методом опережающей подготовки), накапливаются лексико-грамматические средства языка. Ребёнку предлагается вставить в слова пропущенные буквы *(больни..., огуре...* и т. п.), затем преобразовать данные слова в такие, в которых содержалась бы буква***ч*** *(больница — больничный),* произнести их чётко, проговаривая изучаемые звуки, произвести анализ, соста­вить с преобразованным словом словосочетание или предложение.

 В процессе выполнения подобных заданий, помимо решения основной задачи различения букв ***ц-ч,*** про­исходит уточнение и накопление лексического запаса, упорядочение грамматического строя речи и практиче­ское освоение морфологических элементов слова. При этом необходимо добиваться того, чтобы ребё­нок понял, зачем он выполняет то или иное задание. Этого можно достичь, в частности, за счёт постоянно

задаваемых вопросов типа: «Чему мы сегодня учились на занятии?», «А как вы думаете, зачем нужно такое упражнение?» и т. п. Кроме того, развитию у детей оценочных способностей помогают различные виды проверки выполнения учебных заданий.

*Описанные виды специальных заданий стимулируют учащихся к активному повторению, позволяющему им уточнять и совершенствовать свои знания и действия, проверять и исправлять результаты работы и осваивать необходимые для обучения виды речевой деятельности.*

 Успешная реализация подобных коррекционных за­даний возможна лишь при определённом достаточном уровне сформированности учебной деятельности уча­щихся. В понятие такой сформированности входит опре­делённый уровень познавательной активности ребёнка, рациональные приёмы умственной работы, предпосыл­ками которой являются общая организованность, на­блюдательность, устойчивость внимания.

 Эффективность работы учителя по преодолению у учащихся нерезко выраженного общего недоразвития речи находится в прямой зависимости от того, как он сумеет связать формирование у детей полноценных зву­ковых обобщений с усвоением соответствующего про­граммного материала. При этом следует помнить, что для данной группы детей недостаточно только установ­ление связи между языковым явлением и соответствую­щим грамматическим термином. Они нуждаются в бо­лее прочном усвоении грамматических понятий и соот­ветствующих им терминов.

 В процессе этой работы каж­дый грамматический термин должен быть наполнен конкретным содержанием и введен в активную лексику ребёнка. Поэтому учащихся необходимо специально учить использованию терминов в собственных высказы­ваниях. Достичь этого можно следующим образом.

В начале работы над определённым грамматиче­ским понятием, по мере уточнения его содержания, со­ответствующие им термины вводятся в инструкции учи­теля. Несколько позже осуществляется закрепление отработанных терминов в самостоятельной речи ребён­ка. С этой целью используются: *повторение детьми ин­струкции (с обязательным анализом задания); ответы на вопросы о том, какие задания и с какой целью вы­полнялись в процессе занятия; подведение итога заня­тия)*.

Поскольку, как было показано выше, для учащихся с отставанием в речевом развитии характерны опреде­лённые недочёты в развитии связной речи, учителю при­ходится во время занятий решать вопрос об объёме (степени развернутости) высказываний детей. Известно, что большая или меньшая развёрнутость высказываний является показателем уровня знаний учащихся. Поэтому применительно к данной группе детей вопрос об объёме высказываний решается сугубо индивидуально, с чётким учётом как уровня знаний каждого ребёнка по изучае­мой теме, так и степени отработанности языковых средств (слова-термины, синтаксические конструкции).

 Во время занятий учитель обучает детей обосновы­вать целесообразность осуще- ствляемых ими действий. Следуя указаниям учителя, дети отыскивают наиболее продуктивные пути решения предложенных им заданий. Проверка, самопроверка, словесный отчёт и оценка ре­зультатов собственных действий создают благоприятные условия для формирования контроля, самоконтроля.

*Таким образом, под воздействием коррекционной ра­боты у учащихся упорядочива- ется звуковая сторона речи. На этой основе в процессе выполнения специаль­ных упражнений и заданий, направленных на формиро­вание полноценных обобщений о звуковом составе слова, уточняются и закрепляются основные грамматические понятия.*

**СОДЕРЖАНИЕ И ПРИЁМЫ РАБОТЫ ПО ВОСПОЛНЕНИЮ ПРОБЕЛОВ В РАЗВИТИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА**

 Нормализация звуковой стороны речи создаёт усло­вия для дальнейшего её совершенствования. Формирование морфологических обобщений составляет важнейший элемент этого совершенствования.

 На данной основе решаются наиболее существенные задачи:

* уточнение значений имеющихся у детей в активном запасе слов;
* дальнейшее обогащение словарного запаса как путём накопления новых слов, относящихся к различным ча­стям речи, так и за счёт развития умения активно поль­зоваться различными способами словоизменения и сло­вообразования;
* развитие и совершенствование грамма­тического оформления речи путём овладения словосоче­таниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций.

 Как известно, слово является одной из значимых единиц языковой системы; оно выступает как нечто цен­тральное во всей системе языка. При помощи слова на­зываются предметы и явления, их особенности, свойства, качества, отношения и т. д. Слово является условным их обозначением.

 Однако для обозначения того или иного предмета, действия, качества и т. д. словом необходимо иметь чёткое представление о звуковом составе этого слова, так как за каждым конкретным знаком закрепляется определённый звуковой комплекс, соответствующий фо­нологическим нормам данной языковой системы. Слово имеет не только определённое звучание, но и смысловое содержание. Содержанием каждого слова является по­нятие. Процесс названия предметов — это и процесс познания. За каждым словом скрывается сложная си­стема связей и отношений, которые в нём отражаются, поэтому процесс овладения словарём тесно связан с овладением понятиями, с развитием познавательных возможностей детей, умением выделять существенные признаки предметов и явлений, вскрывать связи и отношения между ними. В русском языке большинство слов имеет не одно, а несколько лексических значений (полисемия). Каждое из значений проявляется в сочетании с другими словами.

*Слово наряду с лексическим имеет ещё и граммати­ческое значение*. Например, слова *дочка, точка, кружка* различны по своему лексическому значению, но схожи в грамматическом отношении: все они имена существи­тельные, единственного числа, 1-го склонения, имеют непроизводную основу и окончание *-а.* Данные общие признаки и составляют грамматическое значение этих слов. Слово в речи всегда имеет грамматическое офор­мление, иначе мы не могли бы им пользоваться для вы­ражения мысли при построении предложения.

 Всё вышесказанное нужно иметь в виду при работе с детьми, имеющими нерезко выраженное общее недораз­витие речи. Организуя специальные занятия с такими детьми**, учитель должен обратить основное внимание на**:

- количественное накопление словаря, необходимого для полноценного общения; - правильное понимание детьми слов на основе их точного соотнесения с объек­тами окружающей действительности и постепенного по­вышения их понятийного содержания;

-активизацию словаря (т. е. не только знание слов, но и усвоение сочетаемости слов, уместного их употребления в том или ином контексте).

Усвоение новых слов происходит на основе ознаком­ления с постоянно увеличивающимся кругом предметов и явлений окружающей действительности, углубления и обобщения знаний о них. Развитие словаря детей следует осуществлять в тес­ной связи с развитием их познавательной деятельности, при целенаправленной организации речевой и мысли­тельной активности.

Важным направлением работы по обогащению лек­сического запаса является также ознакомление с раз­личными способами словообразования. Этой работе при­даётся большое значение, так как в процессе её осуще­ствляется развитие восприятия и различения значимых частей слова. У учащихся формируются наблюдатель­ность, способность сопоставлять слова по их морфологи­ческому составу, выделять и сравнивать различные эле­менты в словах.

 Кроме того, обогащение лексики должно происходить за счёт слов, не имеющих номинативного значения (пред­логи, союзы, междометия), но выполняющих определён­ную функцию в речи. Без знания этих слов дети не смо­гут овладеть структурой различных типов предложений и связной речью.

 Учитель должен помнить, что обогащение лексики не следует ограничивать только накоплением у учащихся определённого количества слов. Необходимо постоянно раскрывать богатство и разнообразие связей и отноше­ний, которые существуют между словами, а это предпо­лагает постепенное усвоение групп слов, представляю­щих собой семантическую и логическую общность, име­ющих своё формальное выражение в морфологической структуре. Иначе говоря, учителю важно научить детей производить отбор и группировку слов по различным признакам*: морфологическим* (по общности корня, при­ставки, суффикса), *лексико-семантическим* (по общно­сти или противоположности значений). При этом нужно учитывать, что системные связи между лексическими единицами легче всего выявляются и практически осмысливаются путем использования *приёма сравнения*, который позволяет установить в одних случаях сходство в значениях и в составе слов, а в других — различие.

 Центральное место в словарной работе принадлежит лексическим упражнениям. Принимая во внимание, что уточнить конкретные значения слов и их форм можно только в словосочетаниях и в связи с другими словами, с помощью которых они включаются в предложения и служат выражением определённой мысли, овладение лексикой должно быть осуществлено не путём заучива­ния отдельных слов, а путём отработки словосочетаний, в состав которых они входят. При этом словосочетание обязательно включается в предложения.

*Обогащение словарного запаса осуществляется в определённой последовательности:* сначала ребёнок знако­мится с новым словом в контексте, на основе которого он осознаёт значение и функцию данного слова; после уточнения значения слова ребёнку на конкретных при­мерах показывают, с какими словами может сочетаться в речи новое слово. Так, если вводится в речь слово, выраженное именем существительным, то для показа типичного способа его употребления к нему присоеди­няют глаголы, имена прилагательные, местоимения, чис­лительные. Если актуализируется глагол, то он должен быть отработан в словосочетаниях, в которых значение глагола определяется в зависимости от лексического значения дополняющего его слова. Например, отраба­тываемое слово *обращаться* может быть введено в такие словосочетания:

(к кому?) *к товарищу*

(с ч е м?) *с вопросом*

 *обращаться* (к чему?) *к словарю* (за чем?) *за помощью* (с чем?) *с инструментами*

 Подобные упражнения учат детей пользоваться в собственной речи не только правильно составленными словосочетаниями, но и предложениями. Для того чтобы учащиеся могли более полно усвоить семантику слов и правильно использовать их в своей речи, важно, чтобы они научились группировать слова на основе сходства значения, например: слова, обозна­чающие движение *(идти, ехать, бежать, прыгать, пла­вать* и т. д.), или слова, обозначающие речевую дея­тельность *(сказать, ответить, говорить* и др.), и т. д.

 Поскольку учащиеся с нерезко выраженным общим недоразвитием речи нередко допускают смысловые за­мены слов по их звуко-слоговой близости *(куст—кисть),* являющиеся следствием недостаточной дифференцированности звукоречевого восприятия, то необходимо их специально обучать умению различать слова, близкие по звуковому сочетанию, но разные по смыслу, с опорой на контекст.

Учитывая, что данная группа учащихся многие сло­ва понимает недостаточно полно или даже искажённо, работу над значением и употреблением в речи новых или недо- статочно усвоенных ими слов нужно тщательно планировать.

 При выборе приёмов по уточнению значения слов следует ориентироваться на уровень речевого развития учащихся, а также морфологические и лексико-граммати- ческие особенности данного слова.

 Приёмы объяснения слов, имеющих конкретное зна­чение, связаны с использова- нием наглядных средств, к которым можно отнести показ самого предмета или дей­ствия, обозначаемого словом, его изображения на кар­тине, муляже, макете и т. д.

 При объяснении слов, имеющих отвлечённое (абст­рактное) значение, применяются словесные и логиче­ские средства. В общеобразовательной школе широко используют для объяснения значений указанной группы слов способ подстановки синонимов. Этот приём не всегда оказывается эффективным в работе с детьми с нерезко выраженным общим недоразвитием речи, так как и синоним может оказаться для них непонятным.

Целесообразно использовать сочетание различных приёмов работы над смысловой стороной слова.

К ним можно отнести определение содержания слов с помощью его описания, когда смысловое содержание неизвестного детям слова передаётся другими, доступ­ными для них лексическими и грамматическими средст­вами, с опорой на имеющийся у них жизненный опыт (например: *поручение — задание, которое дают кому-нибудь; прения — обсуждение какого-либо вопроса на собрании).*

Значение некоторых новых слов становится понят­ным, если ввести их в предложения или в контекст. В некоторых случаях, особенно при разъяснении значения слов, обозначающих признаки предметов или действия, целесообразно использовать приём противопоставления различных по значению слов *{тусклый—яркий),* но только в том случае, если антоним знаком ученикам.

Весьма плодотворным приёмом, помогающим рас­крыть перед детьми семантику слова, является одновре­менное использование синонимов и антонимов. Напри­мер:

 антонимия синонимия

*свежий (вечер) прохладный тёплый*

*свежий (воздух) чистый спёртый*

*свежий (воротник) чистый грязный*

*свежий (журнал) новый старый*

*свежий (хлеб) мягкий чёрствый*

Значение целого ряда слов может быть объяснено через анализ их морфологической структуры и слово­образовательных средств (например, *водолазный).* Этот приём используется только в том случае, если учащимся знаком корень слова, несущий основную лексическую нагрузку.

 Желательно, чтобы новые или уточнённые слова бы­ли включены в предложения самими учащимися. При этом следует учитывать, что слово прочно войдет в ак­тивный словарный запас школьника, если оно будет употреблено не менее 8 —10 раз в различных словосо­четаниях.

 Умение сочетать слова между собой нередко оказы­вается несформированным даже при правильном пони­мании значения слова, что затрудняет его активизацию. Поэтому у детей с нерезко выраженным общим недо­развитием речи постоянно следует формировать меха­низм словоупотребления. Под словоупотреблением в данном случае понимается фонетически, грамматически и семантически правильное включение слова в предло­жение в соответствии с конкретным речевым замыслом, умение сознательно выбирать наиболее удачные и уме­стные для данного высказывания языковые средства.

Для этого используют специальные задания и упражнения, направленные на формирование умения употреблять данные слова в сочетании с другими.

 *Целесообразно использовать следующие упражнения*:

* нахождение недостающего слова в предложении с опорой на предыдущие и последующие слова предло­жения;
* конструирование различных предложений с новыми для учащихся словами;
* подбор слов, сочетающихся с новым отрабатываемым словом;
* сравнение двух словосочетаний (их можно выпи­сать на карточки);
* установление верного словосочетания и до­казательство его правильности.

 Учащиеся с нерезко выраженным общим недораз­витием речи испытывают большие затруднения в сред­ствах и способах образования слов. Поэтому желатель­но как можно раньше, ещё задолго до того, как они начнут по школьной программе знакомиться с составом слов, научить их практически ориентироваться в спосо­бах словообразования. Для этого в коррекционных це­лях отбирают наиболее типичные для данного языка способы словообразования. Ребёнка учат образовывать новые слова от заданных, ориентироваться в формально-семантических отношениях, группировать слова по обще­му признаку и тем самым приобщают его к анализу мор­фологической структуры слова.

 Развивающий эффект таких занятий достигается тем, что внимание ребёнка обращается на одну морфему до тех пор, пока он не научится её выделять путём сопо­ставления анализируемого слова с производящим и со словами, подобранными по той же модели.

Особые трудности испытывают дети с нерезко вы­раженным общим недоразвитием речи в спонтанном усвоении значений слов, образованных от глаголов по­средством приставок.

*Работа над этими словами включает следующие этапы:*

* уяснение лексического значения глагола, от которого образуется новое слово с приставкой *(лететь);*
* сопоставление этого глагола и глагола с приставкой *(лететь — прилететь);*
* сопоставление нескольких глаголов с разными при­ставками и одним корнем *(прилететь — улететь);*
* выделение общего элемента в глаголах с одной приставкой и разными корнями *(слететь, спрыгнуть, сбе­жать);*
* усвоение соотношения приставок и предлогов *(по­дошел к; перепрыгнул через; отъехал от).*

 Следует специально обращать внимание учащихся на образование словосочетаний с глаголами, которые требуют как прямого дополнения *(прочитать книгу),* так и косвенного с определённым предлогом *(подлететь к городу),* а также на сочетание приставок и предлогов *(пере, через, под, к* и т. д.). Это способствует усвое­нию глагольного управления.

 В процессе указанной работы целесообразно исполь­зовать следующие задания:

* подписать под картинкой названия действий, которые на ней изображены *(выходить, входить);*
* подчеркнуть слова с приставками, объяснить их зна­чение;
* выписать однокоренные глаголы с разными пристав­ками, объяснить их значение, образовать с помощью приставок новые слова, составить с ними словосочета­ния и предложения.

Используя данные упражнения, необходимо помнить, что ученик с нерезко выраженным недоразвитием речи не может самостоятельно определить значение, которое привносят в слово те или иные приставки. Поэтому учи­телю следует сначала самому указать эти значения в задании к упражнениям, а задача ученика будет со­стоять лишь в том, чтобы практически установить, ка­кие глаголы и с какими приставками имеют это значе­ние.

Затем можно предложить учащимся образовать но­вые слова с одними и теми же приставками.

Например, из данных слов выбрать и записать в один столбик слова, обозначающие приближение, а в другой — удаление *(убежать, прибежать, подъехать, отъехать, отойти, угнать, пригнать, подойти, прилететь* и т. д.); выделить приставки; образовать с помощью этих приставок новые слова и объяснить их значе­ние.

В процессе выполнения подобных задании учащиеся должны практически усвоить значение наиболее употребительных приставок: с пространственным значением: *в-, вз-, вы-, под-, над-, от-, у-, про-, пере-;* с временным значением: *за-, по-;* со значением неполноты действия: *под-, при-;* полноты или результативности действия: *в-, вз-, воз-до-, за-* и др.

Следует также практическим путём познакомить де­тей и с многозначностью отдельных приставок. Напри­мер, приставка *под-* может обозначать приближение *(подбежать, подплыть),* добавление к чему-либо *(под­красить, подсолить)* и выполнение действия не до конца *(подлечить).*

 Чтобы закрепитьпрактические наблюдения над при­ставками, рекомендуем использовать такие задания:

* прочитать предложения, используя одно из данных в скобках слов: «Илья *(приклеил, отклеил)* марку к конверту»; «Отец *(задвинул, придвинул)* к столу табу­ретку»; «Мальчик *(дошёл, зашёл)* до школы»; «Коршун *[подлетел, налетел)* на зайца»;
* выбрать нужную приставку и добавить её к выде­ленным словам: «Птицы *летели*к кормушке *(под, от)»;* Мама *ставила*цветы в вазу *(по, от)»;* «Хор *пел*ещё одну песню *(про, от)»;* «Даша *несла* вёдра до крыльца *(до, от)»;*
* подобрать подходящие по смыслу приставки и прочи­тать образовавшиеся слово- сочетания: *...плыть от бере­га; ...летел на хищника; ...резать хлеб; ...жарить карто­фель; ...шёл за водой; ...летели с юга; ...варила варенье;*
* вставить подходящие по смыслу слова с приставками в предложение: «Возле нашей деревни ... большой за­вод»;
* придумать предложения с глаголами: *учить — на­учить* (что? кого?); *учиться — научиться* (чему?, у кого?);
* составить словосочетания с глаголами: *стереть, вы­звать, подойти, написать* и со словом *доска.*

 Отрабатывая употребление глаголов с приставками, большое внимание следует уделять составлению пред­ложений с однокоренными глаголами, имеющими различные приставки. В процессе этой работы необходимо проводить морфологический анализ глаголов, а также выявлять роль приставки в изменении смысла предло­жения.

Чтобы дети на практике уяснили разницу в употреб­лении предлогов и приставок, им следует предлагать такие задания:

* подсчитать, сколько слов с предлогами и сколько с приставками содержится в тексте (соответствующий текст подбирается и читается учителем);
* записать без скобок сочетания слов: *(за) шла (за) товарищем, (вы) пилил (из) дерева, (с) шила (из) шер­сти, (за) писала (в) дневнике, (в) ложил (в) коробку;*
* подобрать три слова с предлогом ***в*** и три слова с приставкой ***в.***

 Большинство приведенных упражнений используется учителем на уроках в работе со всем классом. Однако, занимаясь с детьми, имеющими нерезко выраженное об­щее недоразвитие речи, следует усилить коррекционную направленность упражнений.

Несколько по-иному следует проводить работу по развитию у детей умения образо- вывать слова с помощью *суффиксов.* Дело в том, что процесс образования нового слова посредством суффиксов оказывается впол­не доступным учащимся с нерезко выраженным общим недоразвитием речи. Однако они испытывают большие затруднения в отнесении слов к определённым смысло­вым разрядам. Поэтому на специальных занятиях с рассматриваемой группой учащихся учитель основное внимание должен уделять именно данному направлению работы.

Указанное направление работы реализуется в опре­деленной последовательности.

1) Вначале следует уточнить значения слов, образован­ных посредством суффиксов оттеночного значения умень­шительности, ласкательности, увеличительности, пре­не- брежительности и т. п. ***(-очк, -ичк-, -ик-, -к-, -еньк-, -оньк-*** и т. п.).

2) Затем в работу включаются слова, содержащие суф­фиксы, при помощи которых образуются различные части речи ***(-ик-, -ник-, -иц-, -ист-, -щик-, -чик-, -ар-, -aн-, -ян-, н-, -ов-, -лиф-, -ск-*** и т. п.).

В процессе данной коррекционной работы специаль­ное внимание следует уделять образованию имён при­лагательных, так как в словарном запасе детей рас­сматриваемой группы слов, обозначающих качества предметов, мало.

В работе с учащимися подобные задания следует усложнить, например: выбрать и сгруппи­ровать слова с общим суффиксом из написанных на карточке слов, объяснить их значение.

 Полезно выделить несколько наиболее типичных значений суффиксов и отработать их на достаточно варьируемом словообразовательном материале и тем самым научить детей улавливать общий признак, обо­значаемый этими суффиксами (например, посредством суффиксов: *-щик, -чик, -ист, -тель, -арь* — обозначаются лица по роду их деятельности, профессии).

 При выполнении подобных заданий внимание учите­ля должно быть в первую очередь направлено на отра­ботку понимания детьми производных слов. С этой це­лью данной группе учащихся предъявляют для понима­ния и воспроизведения не единичные слова, а словосо­четания и предложения, включающие как основное производящее слово, так и производное. При этом к каждому производному слову следует ставить вопрос и объяснять его значение. Путем сравнения слов выясня­ется, от какого слова и как образовано новое слово. Из однокоренных слов составляют таблицы-схемы.

 *школа*

 *школьник школьный (сад)*

 *школьница школьная (тетрадь)*

 По мере развития у детей навыков и умений все упражнения в словообразовании должны выполняться ими самостоятельно. Им можно предложить устно или письменно составить предложения, включая в них про­изводящее или образованное от него слово.

С целью закрепления представлений детей о спосо­бах образования слов можно использовать следующее задание. На доске даются впе­ремежку различные приставки и суффиксы (не менее 10—12). Детям предлагается выписать в соответствую­щие столбики приставки и суффиксы. Составить с каж­дым из них слово, а затем включить это слово в предло­жение и текст.

 Что касается учащихся I класса, то вся работа с ними по словообразованию проводится в сугубо прак­тическом плане и осуществляется посредством игровых приёмов.

*При этом важно соблюдать определённую по­следовательность*:

1. на первых занятиях на основе игровой ситуации работают с производящим и производным сло­вами *кот—котик; Саша—Сашенька,* сопоставляют слова и уточняют разницу в их значении;
2. затем внимание детей привлекают к суффиксам либо утрированным проговариванием его учителем, либо сравнением написанных на доске слов.
3. Несколько позже можно попросить учеников образовать новые слова по аналогии от задан­ного. В процессе этого закрепляется умение пользова­ться суффиксом для образования новых слов с опорой на имеющийся у ребенка эталон.
4. Вслед за этим детям предлагают упражнения, в процессе выполнения которых они самостоятельно образуют слова по данному суффиксу. При этом нужно предло­жить учащимся уточнить значение вновь образованных слов. В случае затруднения учитель делает это сам.

Используя приёмы опережающего обучения, учитель может привлекать к этой работе схему состава слова, обучая детей находить на ней место суффикса. Это спо­собствует подготовке в пропедевтическом плане уча­щихся I класса к усвоению морфологического состава слова.

На заключительном этапе работы можно использо­вать приём образования новых слов от любой основы, даже не имеющей смыслового значения, например: *-крум-, -сплем-* и пр.

Чтобы облегчить ребёнку выполнение такого зада­ния, в тексте должна быть представлена хорошо изве­стная детям ситуация, которая натолкнет их на пра­вильное образование формы слова.

 *Таким образом, в ходе коррекционных занятий дети накапливают опыт различения и выделения морфологи­ческих частей слова, расширяют запас однокоренных слов, совершенствуют навык выбора проверочных слов. Привлечение внимания к звуковой стороне речи и мор­фологическому составу слова вооружает учащихся средст­вами, с помощью которых они самостоятельно расши­ряют запас слов, накапливают звуковые и морфологи­ческие обобщения.*

 *Всё это способствует созданию оптимальных условий для уточнения ряда грамматиче­ских понятий и совершенствования закрепления знаний определённых правил правописания, прежде всего тех, усвоение которых связано с морфологическим анализом слов и умением различать их значимые части.*

 *К этим правилам относятся: «Правописание безударных гласных», «Правописание звонких и глухих согласных», «Правописание приставок и предлогов», «Правописание сложных слов», «Правописание имен существительных и прилагательных».*

 Особое значение в общей системе работы по преодо­лению речевого недоразвития у учащихся начальных классов придаётся упорядочению **грамматического строя речи.**

 При обучении грамматическим речевым навыкам главная задача состоит в преодолении свойственных де­тям с нерезко выраженным общим недоразвитием речи различных проявлений *аграмматизма.*

 С этой целью необходимо:

* сформировать у них систему взаимосвязан­ных действий и операций с грамматическими элемента­ми языка;
* научить их правильно отражать и дифференцировать в речи наиболее важныесвязи и отношения между словами, выражающиеся в грамматических ка­тегориях рода, числа, падежа, времени, наклонения и т. д.
* овладеть грамматическими формами и синтаксическими структурами языка в един­стве с их значением.

 А это возможно только при усло­вии создания системы речевых грамматических автоматизмов, без которых пользование речью как нормальным средством коммуникации невозможно.

 Овладение грамматическим строем языка, морфоло­гическими и синтаксическими его элементами ведётся в чисто практическом плане без употребления граммати­ческих терминов. Оно достигается не путём механиче­ской тренировки в употреблении тех или иных форм, а путём сознательного различения, выделения и обобще­ния морфологических элементов слова, синтаксических конструкций, на которые учитель направляет внимание детей. Выделяя ту или иную грамматическую катего­рию, форму или конструкцию предложения, учитель под­водит учащихся к определённым грамматическим обоб­щениям. Таким путём формируется сознательное усвое­ние учащимися грамматических закономерностей языка и возникает перенос уже усвоенного на новые аналогич­ные понятия и явления.

Обучение осуществляется на основе речевых образ­цов, по аналогии с которыми будет происходить состав­ление других предложений. Применение *метода моделирования* позволяет уточнить представление учащихся о способах составления словосочетаний и предложений.

Для этой цели целесообразно использовать тренировочные упражнения, назначение которых — формировать грамматические навыки на лексическом материале, зна­комом детям.

Предположим, кто-то из учащихся допускает ошиб­ки в употреблении окончаний прямого дополнения («Я видел в зоопарке лиса и волку»), т. е. смешивает окон­чания винительного падежа, правильная форма которо­го зависит от рода имени существительного и признака его одушевленности и неодушевленности. Для того чтобы научить такого ребёнка правильно выражать форму прямого дополнения, необходимо под­вести его к определённым обобщениям. С этой целью следует поэтапно отрабатывать с ним каждую грамма­тическую операцию, из которых складывается сложное действие по соотнесению падежного окончания с родом и признаком одушевленности-неодушевленности предме­та. Сначала отрабатывается грамматическое обозначе­ние данного падежа в зависимости от рода существи­тельного. (На первых порах отрабатываются имена существительные женского рода, затем имена сущест­вительные мужского рода.) В упражнения включаются только слова, обозначающие неодушевлённые предметы. При этом в ходе работы формы выражения винительно­го падежа обязательно сравниваются с исходной фор­мой, т. е. с именительным падежом. Позже в упражне­ния включаются слова, обозначающие одушевлённые предметы. Заключительный этап работы — дифферен­циация всех окончаний винительного падежа. В процессе такой работы учащиеся постепенно под­водятся к синтаксическим и морфологическим обобще­ниям.

Подобным образом отрабатываются и другие формы падежного управления.

 Одним из важнейших методических приёмов, исполь­зуемых в работе по совершенствованию грамматическо­го строя речи в целом и по уточнению представлений детей о связи слов, является *приём постановки вопроса* к каждому слову словосочетания и предложения.

 Центральное место во всей системе работы над лексико-грамматическими средствами языка занимает **ра­бота над предложением**.

 В ходе специальных занятий целесообразно исполь­зовать упражнения, хорошо знакомые учителю. Часть из них предусматривает формирование умения конст­руи-ровать предложения по данному слову, группе слов. Другие направлены на закрепление умения правильно выражать связь слов, например: дополнить пропущен­ные в предложении слова, а также пропущенные окон­чания в словах; восстановить деформированные пред­ложения (слова даются в исходной форме).

В ходе специальных занятий с рассматриваемой группой детей следует как можно чаще предлагать за­дания по переконструированию предложений, т. е. учить школьников распространять или сокращать их. С помо­щью таких упражнений у них формируется навык вы­ражения мысли посредством высказываний разной сте­пени полноты.

 Как уже говорилось, дети с нерезко выраженным общим недоразвитием речи после двух-трёх лет обуче­ния в школе только начинают осваивать сложные пред­ложения (особенно сложноподчиненные). Поэтому учи­тель должен содействовать ускорению этого процесса. Постепенно на уроках у них формируется восприятие и понимание синтаксических конструкций.

 На специаль­ных занятиях учащимся следует предлагать различные аналитико-синтаксические упражнения:

* расчленение сложных предложений на простые;
* составление сложных предложений из простых;
* переконструирование простых предложений в сложные;
* конструирование сложных предложений по схеме, по союзному слову, по данному придаточному, главному предложению и т. п.

 В процес­се выполнения таких заданий учащиеся учатся анали­зировать смысловые отношения между частями сложно­подчинённого предложения, осмысливать связь слов в предложении, значение союзов и союзных слов.

 Эффективны упражнения в выделении границы каж­дого предложения большой буквой и нужным знаком препинания в сложных текстах. Кроме того, детям мож­но предложить задания на нахождение ошибок в пост­роении сложноподчинённых предложений (например: «Женщины были в белых халатах, которые приехали на машине») и их переконструирование. По мере усво­ения учащимися предложений сложных синтаксических конструкций учитель стимулирует их использование в устной речи.