**Коррекция нарушений фонематического восприятия у детей с ЗПР.**

Основная задача логопедического пункта в общеобразовательной школе – предупреждение неуспеваемости, обусловленной различными нарушениями устной речи. Однако контингент детей общеобразовательных школ за последние годы претерпел значительные изменения. С каждым годом среди учащихся, поступающих в начальные классы, увеличивается число детей с различными отклонениями в развитии, что препятствует формированию их полноценной учебной деятельности. По статистике, сейчас 60% учащихся начальных классов испытывают трудности в обучении. В медицинских документах у них отсутствует диагноз, который препятствовал бы обучению в общеобразовательной школе. Однако учителя в отношении таких учеников настойчиво заявляют о существовании объективных сложностей в формировании навыков письменной речи, усвоении математических знаний. Большие трудности в процессе обучения, особенно у первоклассников, отмечаются при чтении и письме. Преодоление затруднений, связанных с обучением чтению и письму в начальной школе, чрезвычайно важно, так как эти процессы являются базовыми, без которых невозможно дальнейшее обучение. Наиболее сложную картину нарушений чтения и письма дают дети, имеющие различные проявления временной задержки психического развития. У этих детей трудности формирования навыков чтения и письма сочетаются с выраженными трудностями обучения другим предметам, с трудностями общей психологической адаптации (к классу, учебной деятельности) и нарушениями в поведении, нарушениями памяти, внимания. Трудности письма у этих детей проявляются наиболее ярко, причем это не только сильное искажение почерка, но и искажение смысла слов, фразы, непонимание смысла слов, фразы, затруднение звукобуквенного анализа. Все эти трудности отчетливо видны к концу первого полугодия.

Резкое увеличение числа детей с отклонениями в развитии, с одной стороны, и предстоящая интеграция этих детей в общеобразовательную среду – с другой, предъявляют все более высокие требования к работе логопеда в общеобразовательном учреждении. За последние годы увеличилось число детей, поступающих в первый класс без каких-либо первоначальных знаний, умений и навыков, так необходимых для успешного обучения, либо они являются несистемными, искаженными, обрывочными. На мой взгляд, это происходит из-за того, что многие дети не посещают детские дошкольные учреждения, а родители не уделяют должного внимание развитию своего ребенка. Следовательно, такие дети, не получив необходимой помощи специалистов в дошкольном возрасте, со своими проблемами попадают в общеобразовательную школу. При первоначальном знакомстве выявляется, что речь этих детей хотя и удовлетворяет потребность повседневного общения и не имеет грубых нарушений лексики и грамматики, однако отличается бедностью словаря и грамматических конструкций, у них недостаточно развит фонематический слух. Таким образом, на логопедический пункт попадают дети не только с речевыми нарушениями, но и с задержкой психического развития. Данная категория детей с ЗПР и речевыми нарушениями нуждается в глубоком всестороннем изучении и в организации специальной педагогической помощи. Тут же встает вопрос о дифференциальной диагностике.

**Дифференциальная диагностика.**

Если разграничение детей с ОНР и умственной отсталостью встречает некоторые трудности, то дифференциацию ОНР и ЗПР во многих случаях не удается осуществить. У детей с ЗПР так же, как и при ОНР, отмечаются слабость произвольного внимания, недостатки в развитии наглядного и словесно-логического мышления. Речевая функция обладает некоторыми сходными характеристиками. При тяжелых формах речевой недостаточности, возникающих при церебрально-органической патологии, затрагивающей не только речевые зоны, обнаруживаются выраженные нарушения памяти, мышления, подобно тому, как это отмечается у детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Подтверждение этому получено при сравнительном исследовании детей с ОНР и ЗПР младшего школьного возраста, проведенном Т.А. Фотековой. «Логопедическое обследование особенностей речевого развития с помощью специально разработанной методики позволило не только качественно, но и количественно оценить состояние различных составляющих речевой функции у детей с ОНР и ЗПР. Было обнаружено, что у 27,1% и 37,5% детей соответственно выявлен достаточно хороший уровень развития наглядно-образного мышления и эффективно прогностическая деятельность. Слабое развитие наглядно-образного мышления и прогностической деятельности обнаружено у 37,3% детей с ОНР и у 47,5% детей с ЗПР»[[1]](#footnote-2). Эти данные указывают на то, что разграничение рассматриваемых форм отклоняющегося развития во многих случаях затруднительно, так как у достаточно большого количества учеников отмечается сочетанный дефект.

Следует добавить, что дети с речевой патологией, так же как и дети с ЗПР, в зарубежной литературе относятся к единой группе – детей с трудностями обучения. В то же время тщательное обследование состояния различных сторон речевого развития и познавательной сферы с учетом клинического анализа позволяет установить структуру отклоняющегося развития, его ведущий фактор и выбрать направленно-рациональные способы коррекционных воздействий. Есть основания считать, что во многих случаях даже раннее успешное преодоление речевых дефектов не является достаточным условием для преодоления недостатков в развитии познавательной функции.

Дифференциальной диагностике речевой и интеллектуальной недостаточности могут помочь дополнительные методы, например электроэнцефалографическое исследование (у детей с ЗПР преимущественно страдают лобные доли, а у детей с ОНР изменения чаще затрагивают височно-теменно-затылочные зоны), а также анализ динамики психического развития ребенка.

**Характеристика речи детей с ЗПР.**

Дети с ЗПР отличаются своеобразием речевого развития. Это проявляется как в задержке темпа речевого развития отдельных сторон речи, так и в характере недостатков речевого развития.

На уровне импрессивной речи отмечаются трудности в понимании сложных, многоступенчатых инструкций, логико-грамматических конструкций типа: «Коля старше Маши», «Береза растет на краю поля». Дети с ЗПР хуже, чем дети без патологии, понимают содержание рассказа со скрытым смыслом. У этих младших школьников затруднен процесс декодирования текстов, то есть восприятие и осмысление содержания рассказов и сказок. Импрессивная сторона речи характеризуется недостаточной дифференцированностью восприятия речевых звуков, оттенков речи (у 75% наблюдаются трудности в дифференциации звуков)[[2]](#footnote-3).

Для экспрессивной стороны речи характерны бедный словарный запас, нарушенное звукопроизношение, недостаточная сформированность лексико-грамматического строя речи, наличие аграмматизмов, дефекты артикуляционного аппарата (у 55% отмечается недостаточность речевой моторики, у 45 % из них – дефекты строения зубного ряда)[[3]](#footnote-4).

К признакам своеобразной задержки речевого развития можно отнести процесс возрастного развития словообразования при ЗПР. Обычно процесс бурного словотворчества у нормально развивающихся детей заканчивается к старшему дошкольному возрасту. У детей с ЗПР этот процесс затягивается вплоть до конца начальной школы. Дети не чувствительны к нормам употребления языка, используют атипичные грамматические формы, имеющие характер неологизмов (стулы, пальты).

Неологизмы детей с ЗПР имеют свою специфику: это могут быть слова – «осколки» («прыг» - от прыгать, «крас» - от красить); неожиданные соединения морфем («копалка» - вместо лопатка, «красник» - вместо художник); своеобразное использование уменьшительно-ласкательных суффиксов «-еньк-», «-ик-» («моренька» - от море, «соленька», «солик» - от соль).

Создание детьми неологизмов свидетельствует о способности их к выделению значений корней слов и использованию закономерностей родного языка для построения новых слов.

Лексическая сторона речи находится в тесной зависимости от общего уровня познавательного развития ребенка. В связи со сниженной познавательной активностью у детей с ЗПР отмечается бедный словарный запас, отражающий неточные представления об окружающем мире. Речь состоит в основном из существительных и глаголов, прилагательные используются только для обозначения видимых свойств предметов. Связь слова и обозначаемого им предмета нестойкая. Дети затрудняются в использовании антонимических и синонимических средств языка, при этом большие трудности вызывает подбор синонимов. Незрелость внутриречевых механизмов на сенсомоторном и языковом уровнях приводит к трудностям в грамматическом оформлении предложений. Основные проблемы касаются развития связной речи. Дети не могут пересказать небольшой текст, составить рассказ по серии сюжетных картинок, описать наглядную ситуацию, им малодоступен творческий пересказ. Препятствием к успешному обучению и овладению родным языком может оказаться отставание развития активного словаря. У детей с ЗПР пассивный словарь значительно преобладает над активным, отсутствуют слова, обозначающие сложные качества и отношения.

Среди ошибок звукопроизношения у детей с ЗПР преобладают нарушения свистящих [с,з] и сонорных звуков [м, н, л, р], тогда как у нормально развивающихся детей 5 – 9 лет чаще наблюдаютcя нарушения произношения звука [р] и шипящих [ш, ж, ч, щ]. Нарушение произношения свистящих связывают преимущественно с нарушением речеслухового анализа. Работу по постановке и автоматизации звуков затрудняет повышенная истощаемость нервных процессов и недостатки произвольной регуляции речевой деятельности. Среди дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза много детей с дизартрией. Дети, страдающие дизартрией, имеют склонность к раздражительности, изменениям настроения. Не имея выраженных параличей и парезов, эти дети отличатся такими нарушениями общей, мелкой и артикуляционной моторики, как общая неловкость, недостатки координации и точности движений. Неслучайно в дошкольном возрасте характерными для них являются отказы от рисования, лепки, других видов ручной деятельности. В школе у детей формируется плохой почерк.

Несформированными в нормальные возрастные сроки бывают такие важные компоненты речи, как фонематический анализ и синтез. Даже при легком недоразвитии этой функции могут возникнуть серьезные затруднения при овладении грамотой. У таких детей отмечается нарушения восприятия близких по артикуляции фонем: звонких и глухих согласных, свистящих и шипящих, ошибки при стечении согласных. При нарушении фонематического слуха возникают определенные затруднении я в понимании устной речи, ошибки при чтении и письме.

С учетом проявления нарушений речи Е.В. Мальцева выделяет три группы детей с задержкой психического развития:

1. У детей имеется изолированный фонетический дефект (неправильное произношение лишь одной группы звуков). Причина, как правило, в недостаточности артикуляционного аппарата и недостаточности речевой моторики. К этой группе можно отнести 24,7% детей.
2. Дети имеют фонетико-фонематические нарушения. Не произносят звуки из 2-3 фонетических групп, часто заменяют их на сходные по произношению. Наблюдаются нарушения слуховой дифференциации звуков и фонематического анализа. У детей данной группы также отмечаются нарушения письменной речи (чтения и письма). На письме много ошибок: замены букв, искажения звукослоговой структуры слова, неправильное оформление предложения. Это 52,6% детей с ЗПР, имеющих нарушения речи.
3. Дети с системным недоразвитием речи, при котором страдают все стороны речи: имеют место фонетико-фонематические нарушения; нарушения лексико-грамматической стороны речи на фоне крайне бедного словарного запаса, примитивной структуры высказываний.

Тяжесть речевого недоразвития во многом зависит от характера основного нарушения. Так, при неосложненном инфантилизме уровень речевого развития имеет характер некоторой задержки или соответствует уровню развития речи при нормальном развитии ребенка.

При ЗПР церебрально-органического генеза наблюдается нарушение речевой деятельности как системы.

Все выше перечисленные особенности развития устной речи влияют на формирование письменной речи. Примерно у 70% младших школьников с ЗПР наблюдаются затруднения в процессе овладения письмом и чтением. У большинства из них эти затруднения переходят в стойкие дисграфию и дислексию.

Р.Д. Тригер проанализировала ошибки на письме младших школьников с ЗПР и определила их характерные особенности.

1. Ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия (дифференциация фонем) (14,6% от числа всех допущенных ошибок). Самыми распространенными являются замены букв, нарушения в обозначении мягкости согласных.
2. Ошибки, связанные с несформированностью фонематического анализа, самые многочисленные (23,8%).
3. Ошибки, связанные с несформированностью анализа структуры отдельного предложения (8%).
4. Ошибки, связанные с неумением выделять предложения из текста (22%).
5. Замена графически сходных букв.
6. Орфографические ошибки (14,7%).[[4]](#footnote-5)

Таким образом, нарушения речи у детей с ЗПР носят вариативный характер и зависят от тяжести основного нарушения. Анализируя специальную литературу и собственный опыт работы, я пришла к выводу о том, что важным звеном в процессе обучения является работа над коррекцией фонематического восприятия у детей. Данная функция нарушена у 75% учащихся с ЗПР. Это является существенным препятствием для правильного произношения звуков, овладения навыками звукового анализа и, как следствие, навыками письма и чтения.

**Развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия у детей с ЗПР.**

Обследование фонематического восприятия.

Первичный фонематический слух формируется на основе непосредственного речевого общения. Уже к двум годам в норме дети хорошо дифференцируют слова, различающиеся друг от друга только одной фонемой. К специальному его формированию приходится прибегать только в случаях нарушений развития речи.

При логопедическом обследовании звукопроизношения следует иметь в виду, что если ученик смешивает или заменяет звуки речи при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата, то это показатель несформированности фонематического различения звуков. До начала обследования уровня фонематического развития ученика необходимо ознакомиться с состоянием его физического слуха, так как даже незначительное снижение слуха в раннем детстве приводит к трудностям различения речевых звуков и четкого правильного их произношения. Затруднения в слуховом восприятии у детей с нормальным физическим слухом с наибольшей полнотой выступают при различении близких по звучанию фонем [Т – Д; С – Ш; Р – Л ] и т.д. Необходимо обследовать все коррелирующие и оппозиционные фонемы из групп шипящих и свистящих, глухих и звонких, сонорных, мягких и твердых. Особенно тщательно должно быть проверенно различение свистящих и шипящих, а также звонких и глухих.

При обследовании фонематического восприятия важно применять упражнения, исключающие проговаривание. С этой целью используют следующие задания:

* Поднять руку, показать или написать соответствующую букву в ответ на произнесение учителем исследуемого звука изолированно, в слогах, словах, предложениях как резко отличающихся, так и близких по акустическим и артикуляционным признакам;
* Подобрать картинки, названия которых начинаются с определенного звука;
* Распределить картинки по группам (1 – со звуком [С], 2 – со звуком [З,], 3 – со звуком [Ш] и т.д.);
* Сопоставить слова, близкие по звуковому составу, но разные по смыслу (точка – дочка, почка – бочка, корка – горка, шар – жар, мишка – миска, коза – коса).

Некоторые представления об уровне развития фонематического восприятия дают наблюдения над тем, насколько ученик умеет различать неправильное произношение звуков в чужой речи. Установлено, что дети, в произношении которых имеются смешения и замены звуков, не замечают недостатки произношения в чужой речи и не умеют контролировать на слух свою собственную речь.

Итак, в результате обследования логопед получает представление об уровне сформированности у детей фонематических процессов.

Специфика организации логопедической работы по коррекции нарушений фонематического восприятия.

Коррекционная работа, направленная на развитие фонематического восприятия проводится с самых первых этапов логопедической работы на групповых и индивидуальных занятиях. Целью данной работы является:

* развитие слухового внимания, слуховой памяти;
* формирование умения дифференцировать коррелирующие и оппозиционные фонемы из групп шипящих и свистящих, глухих и звонких, сонорных, твердых и мягких согласных;
* создание предпосылок для освоения простых и сложных форм звукового анализа;
* предупреждение логопедических ошибок на письме и чтении.

К данной работе активно привлекаются родители при выполнении домашнего задания на этапах постановки, автоматизации и дифференциации звуков.

Начинается коррекция фонематического восприятия на материале неречевых звуков и постепенно охватывает все звуки речи, входящие в звуковую систему русского языка (от звуков, уже освоенных детьми, до тех, которые только еще ставятся и вводятся в самостоятельную речь).

Параллельно с самых первых занятий проводится работа по развитию слухового внимания и слуховой памяти, что позволяет добиваться наиболее эффективных и ускоренных результатов развития фонематического восприятия. Это очень важно, так как неумение вслушиваться в речь окружающих часто является одной из причин неправильного звукопроизношения, а при письме неправильного написания слов. В процессе логопедических занятий ребенок должен, прежде всего, приобрести умения контролировать свое произношение и исправлять его на основе сравнения собственной речи с речью окружающих. Самоконтроль над собственной устной, а затем и письменной речью, является самым сложным для детей с задержкой психического развития вследствие нарушений, входящих в структуру дефекта.

Работу по коррекции нарушений фонематического восприятия у детей с ЗПР затрудняет повышенная истощаемость нервных процессов и недостатки произвольной регуляции речевой деятельности.

Характерной чертой умственной деятельности детей с задержкой психического развития и гиперактивных детей является цикличность. Дети могут продуктивно работать 5 – 15 минут, затем 3 – 7 минут мозг отдыхает, накапливает энергию для следующего цикла. Они имеют как бы «мерцающее» сознание. Могут «впадать» и «выпадать» из него, особенно при отсутствии двигательной стимуляции. Им необходимо двигаться, крутиться и постоянно вертеть головой, чтобы оставаться «в сознании».

Специфику содержания и методов логопедической работы по коррекции фонематического восприятия у детей с ЗПР определяет целый ряд особенностей:

* работа должна вестись индивидуально; такой ребенок всегда должен находиться перед глазами логопеда, в центре класса, прямо у доски;
* возрастные, характерологические особенности детей с ЗПР, их эмоциональная пассивность предусматривает проведение с ними подготовительных занятий с введением увлекательных для ребенка игровых ситуаций, направленных на создание положительного и заинтересованного отношения к занятиям, желание заниматься и поддерживать активный речевой и эмоциональный контакт с логопедом, тем самым строить процесс обучения на положительных эмоциях;
* чаще хвалить ребенка;
* избегать завышенных или заниженных требований;
* присущая детям с ЗПР сниженная познавательная активность определяет необходимость использования на логопедических занятиях приемы проблемного обучения, элементы игры и соревнования, при осуществлении которых она достаточно высока;
* давать задания в соответствии со способностями ребенка;
* для детей с ЗПР характерны повышенная утомляемость и истощаемость психических процессов, неспособность к волевому и психическому напряжению, отказ от деятельности в случае неудач при выполнении заданий; в связи с этим детям следует предлагать доступные по сложности и объему работы задания, не требующие длительного умственного напряжения и протекающие в условиях частого переключения на практическую деятельность;
* обязательно включать в урок физминутки, направлять энергию ребенка в полезное русло: вымыть доску, раздать тетради и т.д.;
* нарушение целенаправленности и произвольности действий у детей с ЗПР связано с несформированностью регулирующей функции речи, поэтому необходимо использовать речевое планирование деятельности, выполнение упражнений под комментарий логопеда ибо в сочетании с собственной речью ребенка, заключительный анализ итогов работы;
* предоставить ребенку возможность быстро обращаться к учителю за помощью в случае затруднения;
* трудности осознания детьми с ЗПР предлагаемых заданий предусматривают расширение ориентировочной части, то есть больше задания необходимо разбивать на последовательные части, контролируя выполнение каждого из них.

Этапы коррекционной работы по развитию фонематического восприятия

Всю систему логопедической работы по развитию у детей способности дифференцировать фонемы можно условно разделить на шесть этапов:

1. Узнавание неречевых звуков.
2. Различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз.
3. Различение слов, близких по звуковому составу.
4. Дифференциация слогов.
5. Дифференциация фонем.
6. Развитие навыков элементарного звукового анализа.

*Узнавание неречевых звуков.*

На этом этапе в процессе специальных игр и упражнений у детей развивают способность узнавать и различать неречевые звуки. Эти занятия способствуют развитию слухового внимания и слуховой памяти (без чего невозможно успешно научить детей дифференцировать фонемы).

На первых занятиях логопед предлагает детям послушать звуки за окном: Что шумит? Что гудит? Кто кричит? Кто разговаривает? Кто смеется? и т.д. Затем детям дается задание внимательно послушать и определить, какие звуки доносятся из коридора, из соседнего класса, из спортивного зала, столовой и т.д.. Далее проводят игры.

«Найди игрушку».

Логопед назначает водящего и предлагает ему плотно закрыть глаза или повернуться к нему спиной. Потом прячет какую-нибудь игрушку (в шкаф, за штору, за спину одного из детей и т.д.) и предлагает водящему найти ее, ориентируясь на силу ударов в барабан. Если ребенок подходит близко к тому месту, где спрятана игрушка, барабан бьет громко, если удаляется – тихо.

Эту игру целесообразно повторять на многих занятиях. Чтобы поддерживать у детей интерес, можно варьировать звуки, направляющие поиск ребенка, например, ударять в бубен, звенеть колокольчиком, хлопать в ладоши, стучать молоточком и т.п. Необходимо, чтобы сила звука менялась плавно: от тихого к среднему, далее к громкому.

«У кого колокольчик».

Дети встают в круг. Незаметно для водящего они передают за спиной друг у друга колокольчик. Водящий должен отгадать и показать, за спиной какого ребенка прозвенел колокольчик.

«Угадай, кто играет».

Логопед сажает на стол двух игрушечных зайцев – большого и маленького. Объясняет и показывает, как играет на барабане (треугольнике, бубне и т.д.) большой заяц, у которого много сил (громко, сильно), и как маленький (тихо). Затем закрывает игрушки ширмой и за ней воспроизводит то громкие, то тихие удары в барабан. Дети должны отгадать и показать, который из зайцев только что играл. Игру можно разнообразить, заменяя зайцев куклами, мишками и другими игрушками разной величины.

«Звучащие предметы».

Логопед расставляет на столе несколько предметов (или озвученных игрушек). Манипулируя с предметами (стучит карандашом о стакан, гремит коробкой с кнопками, погремушкой), он предлагает детям внимательно слушать и запоминать, какой звук издает каждый предмет. Затем закрывает предметы ширмой, а дети отгадывают, что звенит или гремит.

Эту игру можно варьировать, увеличивая количество предметов, заменяя их новыми, постепенно усложняя для детей задачу определения звуков.

Последние варианты должны быть такие: в ряд ставят несколько игрушек или предметов, схожих по звучанию. Например, маленькие баночки, в которые насыпаны разные крупы (фасоль, горох, рис и т.д.). Слева направо каждый последующий предмет должен быть похож по звучанию на предыдущий. Количество звучащих предметов надо постепенно увеличивать от двух до пяти.

«Расскажи, что ты слышишь».

Логопед знакомит детей со звуками, которые издают различные предметы: мяч, ударяясь о пол; шарик, перекатываясь в стеклянной банке; газета, если ее разрывают и т.д. Затем эти же действия, но в другой последовательности он производит за напольной ширмой. Дети должны как можно полнее и точнее рассказать, что они слышат каждый раз.

*Различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз.*

На протяжении данного этапа дети учатся различать высоту, силу и тембр голоса, ориентируясь на одни и те же звуки, звукосочетания и слова. Этим целям служит целый ряд игр.

«Ау».

Дети по очереди называют имя водящего, который стоит к ним спиной. Водящий на слух определяет и показывает, кто его позвал. Затем игра усложняется: все дети зовут водящего «ау», а тот отгадывает, кто его зовет.

Последний вариант усложнения этой игры состоит в том, что водящий произносит «Ау!» то громко, то тихо, а дети отгадывают, далеко или близко он находится. Затем каждый ребенок по очереди произносит «Ау!» то громко, то тихо – в зависимости от того, что скажет логопед: «Далеко ушел в лес» или «Близко зовет».

«Котенок».

Логопед показывает детям игрушечного котенка и просит внимательно послушать и запомнить, как он мяукает, когда находится близко (громко), и как когда далеко (тихо). Затем произносит «Мяу», меня силу голоса, а дети отгадывают, близко или далеко мяукает котенок.

Затем дети мяукают по сигналу логопеда: «близко» или «далеко».

Дальнейшее усложнение игры должно состоять в том, что дети будут различать мяуканье, ориентируясь на тембр и индивидуальные особенности говорящего. Логопед объясняет, что котенок может мяукать по-разному. Если он мяукает жалобно, то ему страшно и т.д..

Аналогично проводятся занятия, на которых дети учатся различать, где гудит пароход: далеко (тихо) или близко (громко); какая дудочка играет: большая (низкий голос) или маленькая (высокий голос); кто плачет: мальчик или девочка.

«Три медведя»

Логопед выставляет трех медведей (игрушки или картинки): большого, среднего и маленького. Затем рассказывает сказку «Три медведя» (в сокращенном варианте), произнося соответствующие реплики и звукоподражания то очень низким, то средним по высоте, то очень высоким голосом. Дети угадывают, кто из медведей, что сказал.

«Звери и их детеныши».

Детям раздают картинки с изображениями домашних животных: корова и теленок, коза и козленок и т.д. Водящий произносит каждое звукоподражание то низким, то высоким голосом. Дети должны ориентируясь на характер звукоподражания и одновременно на высоту голоса, поднимать соответствующую картинку.

*Различение слов, близких по звуковому составу.*

На этом этапе дети должны научиться различать слова, близкие по звуковому составу.

«Правильно ли я назвала картинку».

Логопед показывает детям картинку и громко, четко называет изображение, например, «Вагон». Затем объясняет: «Я буду называть эту картинку то правильно, то неправильно. Вы внимательно слушайте, когда я ошибусь, то хлопните в ладоши». Затем он произносит: «вагон – вакон – фагон – факон – вагом» и т.д. Начинать надо со слов, простых по звуковому составу, и постепенно переходить к сложным.

Усложнение этой игры может состоять в том, что дети будут реагировать на неверно сказанное слово не хлопками, а поднимание сигнальной карточки. Сначала логопед предлагает детям, услышав неверно сказанное слово, поднимать красную карточку. В дальнейшем – красную, если заметят ошибку, и зеленую, если слово произнесено верно. Последний вариант игры в большей степени способствует развитию у детей внимания.

«Найди нужную картинку».

Логопед выставляет на наборном полотне картинки, названия которых звучат очень похоже, например, рак, лак, бак, мак; сок, сук, сом; дом, ком, лом; коза, коса; лужи, лыжи и т.д. Затем называет 3-4 слова, а дети отбирают соответствующие картинки и расставляют их на наборном полотне в соответствующем порядке (в одну линию или столбик – в зависимости от инструкции логопеда).

«Поставь картинку на свое место».

Логопед выставляет на наборном полотне в одну линию следующие картинки: ком, бак, сук, ветка, каток, горка. Затем он вызывает детей по одному и каждому дает по картинке. Ребенок должен поставить свою картинку под той, название которой звучит похоже. В результате на наборном полотне должны получиться примерно такие ряды картинок:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ком | бак | сук | ветка | каток | горка |
| дом | рак | лук | клетка | платок | корка |
| сом | мак | жук | пятка | листок | норка |
| лом | лак | бук | плетка | моток | марка |

*Дифференциация слогов.*

На данном этапе детей учат различать слоги.

«Найди лишний слог».

Логопед произносит несколько слогов, например, НА – НА – НА – ПА. Ребенок определяет, какой слог лишний (па). Затем слоговые ряды усложняются, например, НА – НО – НА; КА – КА – ГА – КА; ПА – БА – ПА – ПА и т.д.

«Одинаковые слоги».

Логопед называет водящего и говорит ему на ухо какой-то слог, например, ПА. Ребенок вслух повторяет его, затем логопед называет тот же слог или оппозиционный. Это должно выглядеть примерно так:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ребенок | ПА | логопед | ПА |
| ребенок | ПА | логопед | БА |
| ребенок | КА | логопед | ГА |
| ребенок | ФА | логопед | ВА |

Всякий раз, после того как водящий и логопед произнесут очередной слог (слоги), дети указывают, одинаковые они или разные. Для того чтобы логопед мог контролировать реакцию каждого ребенка, он предлагает на одинаковые слоги поднимать зеленую карточку, а на разные – красную.

Эта игра должна варьироваться за счет подбора слогов. Последнее нужно делать с учетом произносительных возможностей детей, а также последовательности всей звуковой работы в целом.

Необходимо подчеркнуть, что первый слог всегда называет логопед. То, что он делает это шепотом (на ухо водящему), повышает интерес детей к занятию, служит дополнительным средством для мобилизации их внимания.

*Дифференциация фонем.*

На этом этапе дети учатся различать фонемы родного языка. Начинать нужно обязательно с дифференциации гласных звуков.

Сначала гласные звуки выделяют из потока других звуков. При этом логопед четко произносит звуки, а дети поднимают условный сигнал, когда слышат заданный звук. На следующем этапе звуки выделяют из слогов, содержащие или не содержащие заданный звук. Принцип работы остается прежний. Далее для работы предлагаются слова с заданным звуком и без него. И завершающим этапом является дифференциация звуков. Проводятся игры. Например, разложи картинки Ане и Оле. Ане положи картинки – слова, в которых есть звук [а], а Оле – со звуком [о].

Аналогичная работа проводится по дифференциации согласных фонем. Особого внимания требует дифференциация твердых и мягких согласных, звонких и глухих согласных, свистящих и шипящих, сонорных.

*Развитие навыков элементарного звукового анализа.*

Задачей последнего этапа является формирование у детей навыков элементарного звукового анализа. Начинается эта работа с того, что детей учат определять количество слогов в слове и отхлопывать двух- и трехсложные слова. Логопед должен объяснить и показать детям, как отхлопывать слова разной сложности, как выделять при этом ударный слог. Далее проводится анализ звуковых рядов и простых слов:

1. Детям раздают по несколько красных кружков. Логопед произносит один, два или три гласных звука, например, А, АУ, ИОУ и т.д. Дети выкладывают на стол столько кругов, сколько звуков произнес логопед.
2. Определение не только количества звуков в звуковой последовательности, но и порядок следования звуков (первый, второй, третий и т.д.).
3. Анализ согласных звуков. При этом должна соблюдаться определенная последовательность: сначала учат выделять в слове последний согласный звук. Легче всего детям даются глухие взрывные согласные (к, т, и т.д.).
4. Выделение первого и последнего ударного гласного в слове (ухо, эхо, аист, рука, коты и т.д.).
5. Выделение первого и последнего согласного звука в слове (нос, кот, и т.д.).
6. Определение места звука в слове (начало, середина, конец).

**Заключение.**

Нарушения речи у детей с ЗПР носят вариативный характер и зависят от тяжести основного нарушения. Анализируя специальную литературу и собственный опыт работы, я пришла к выводу о том, что важным звеном в процессе обучения является работа над коррекцией нарушений фонематического восприятия у детей. Данная функция нарушена у 75% учащихся с ЗПР. Это является существенным препятствием для правильного произношения звуков, овладения навыками звукового анализа и синтеза и, как следствие, навыкам письма и чтения.

Работа по усвоению и исправлению имеющихся недостатков связанных с несформированностью фонематических процессов: восприятия и дифференциации звуков, а так же формирования фонематических представлений должна отличаться систематичностью, последовательностью с учетом зоны актуального развития и зоны ближайшего развития ребенка.

Только совместная работа логопеда, психолога, учителя и активная помощь родителей могут дать положительный результат, т.е. помочь ученику исправить имеющиеся у него недостатки в формировании таких важных и сложных операций.

Коррекция нарушений фонематического восприятия проводится на всех этапах логопедической работы, в том числе и в процессе постановки и автоматизации нарушенных звуков, а также в работе на начальном этапе обучения грамоте. Интенсивная работа ведется на индивидуальных, групповых занятиях в 1 классе с обязательным закреплением речевых умений дома через систему дидактических игр.

Стимуляция осознания звуковой стороны речи, слухового внимания, совершенствование фонематического восприятия и воспитание правильных фонематических представлений с помощью игровых и дидактических упражнений учит детей дифференцировать близкие по слухо-произносительным признакам фонемы изолированно и на фоне слова, различать его грамматические формы, формировать фонематический анализ и синтез; способствуют развитию речевых навыков и функций, необходимых для овладения грамотой. А это в свою очередь будет корректировать, развивать и совершенствовать письменную речь в целом.

**Литература.**

1. Борякова Н.Ю. «Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития» Москва «Гном – Пресс» 1999 год.
2. Дробинская А.О «Диагностика нарушений развития у детей: клинические аспекты» Москва «Школьная Пресса» 2006 год.
3. Защиринская О.В. «Психология детей с задержкой психического развития» Санкт-Петербург «Речь» 2007 год.
4. «Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей» Сборник методических рекомендаций. Санкт-Петербург – Москва «САГА – ФОРУМ» 2006 год.
5. Мамайчук И.И. «Психологическая помощь детям с проблемами в развитии» Санкт-Петербург «Речь» 2006 год.
6. «Опыт работы образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи в условиях модернизации столичного образования» под редакцией Л.Е. Курнишовой Москва Центр «Школьная книга» 2007 год.
7. «Основы специальной психологии» под редакцией Л.В. Кузнецовой Москва «Академия» 2002 год.
8. Сиротюк А.Л. «Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения» Москва «Творческий центр Сфера» 2003 год.
9. Ястребова А.В. «Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений» Москва «Аркти» 1999 год.
10. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. «Как помочь детям с недостатками речевого развития» Пособие для учителя Москва «Аркти» 1999 год.

1. «Основы специальной психологии» под редакцией Л.В. Кузнецовой, Москва, «Академия» 2002г. [↑](#footnote-ref-2)
2. «Основы специальной психологии» под редакцией Л.В. Кузнецовой, Москва, «Академия» 2002г. [↑](#footnote-ref-3)
3. Там же [↑](#footnote-ref-4)
4. Защиринская О.В. «Психология детей с задержкой психического развития», Санкт-Петербург, «Речь» 2007г. [↑](#footnote-ref-5)