**МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

На протяжении всего периода работы следует учитывать, что формирование слоговой структуры слова ведется по двум направ­лениям:

* развитие имитационной способности, т.е. формирование уме­ний к отраженному воспроизведению слогового контура;
* постоянный контроль за звукослоговой наполняемостью слова.

Следует также помнить, что к более сложному слоговому клас­су рекомендуется переходить после отработки слов изучаемого продуктивного слогового класса во фразовой речи.

Непосредственно методика работы по данному разделу вклю­чает в себя пропедевтический и основной этапы.

Ведущим на пропедевтическом этапе является обучение:

* восприятию и воспроизведению разнообразных неречевых ритмических контуров (отхлопывание, отстукивание, пропрыгивание и т.д.);
* различению на слух длинных и коротких слов;
* различению на слух слоговых контуров по длине. Главная задача основного этапа — формирование навыка пра­вильного произнесения слов продуктивных классов.

**Пропедевтический этап**

Вначале логопед не требует от ребенка осознанного отноше­ния к слогу как к части слова. Дети обучаются членению слов на слоги неосознанно, и эта работа основывается на четком послоговом проговаривании слова взрослым. Н.С. Жукова предлагает это проговаривание связывать с ритмичными движениями пра­вой руки, которая в такт отхлопывает по столу количество слогов, проговариваемых в слове. Таким образом, количество слогов рит­мично сочетается с одновременными движениями вниз-вверх правой руки. Кроме того, ребенку дается зрительная опора слога в виде каких-либо предметов (фишек, кругов, карточек), разложен­ных друг за другом на столе. Логопед объясняет ребенку, что сло­во можно «простучать по карточкам», что слова бывают длинные (показывает разложенные друг за другом три карточки) и корот­кие (убирает две карточки, оставляя одну, лежащую слева). Прого­варивая слово по слогам, логопед одновременно отхлопывает по разложенным листкам бумаги или фишкам так, чтобы слог при­ходился на отдельную карточку. Затем логопед предлагает ребен­ку определить, длинное это слово или короткое. Для сравнения даются одно- и трех-, четырехсложные слова.

**Особенности работы с неговорящими детьми**

Основная задача в самом начале коррекционной работы — вызвать подражательную речевую деятельность детей в форме любых звуковых проявлений и расширить объем понимания речи. Этот этап предназначается для логопедической работы с негово­рящими детьми.

По мнению Н.С. Жуковой, уровни понимания речи у детей с ОНР могут быть различны: от самого низкого, при котором ребе­нок с трудом понимает обращенные к нему элементарные просьбы, до понимания значений отдельных грамматических форм слов (например, различение единственного и множественного числа существительных). Некоторые неговорящие дети могут понимать значения простых предложных конструкций, выражающих про­странственные отношения двух предметов (например, на столе, в столе, под столом). Одни дети владеют довольно большим пассив­ным словарем, они способны по просьбе взрослых выполнять довольно сложные и разнообразные задания, выраженные сло­весно. О таких детях родители обычно говорят, что «они все пони­мают, только не говорят». У других же детей и понимание речи весьма ограниченно. Но даже тогда, когда создается впечатление, что ребенок хорошо воспринимает речь и имеет большой пас­сивный словарь, дополнительными обследованиями удается ус­тановить ограниченность понимания речи в сравнении со здоро­выми детьми того же возраста.

Если неговорящие дети имеют низкий уровень понимания речи, то в первую очередь нужно начинать логопедическую работу имен­но в этом направлении. Только при достаточно хорошем понима­нии речи ребенок может начать говорить. Если же уровень пони­мания речи достаточно высок, то на первый план выдвигается задача вызывания любых звукоречевых проявлений.

**Развитие понимания речи у неговорящих детей**

Основная задача логопедического воздействия на первом эта­пе заключается в накоплении пассивного словарного запаса. Детям предлагается запомнить названия игрушек, частей тела, предметов одежды, туалета, домашнего обихода, с которыми ре­бенок ежедневно соприкасается, названия животных, которых часто видит.

Пассивный глагольный словарь должен состоять из названий действий, совершаемых ребенком самостоятельно (спит, ест, си­дит, стоит, бежит, прыгает, катает, гуляет, умывается, купается, кри­чит, говорит и т.д.). Кроме того, ребенок должен знать названия действий, совершаемых близкими ему люди, но этот словарь мо­жет ограничиваться названиями лишь тех действий, которые ре­бенок неоднократно наблюдал (читает, пишет, рисует, варит, чи­нит, моет и т.д.), или действий, происходящих дома, на улице (ма­шина едет, гудит, остановилась; листья падают, лежат). Надо помнить, что у детей с недоразвитием речи пассивный глагольный словарь может быть намного меньше пассивного предметного словаря. Поэтому если дети знают названия предметов, некоторых живот­ных и т.д., необходимо как можно скорее обучать их понимать названия действий и вопросы, связанные с ними: Где? Куда? Что? Кому? Откуда?

**Активизация речевого подражания**

Ответственный момент в логопедической работе с безречевы­ми детьми — потребность подражать слову взрослого. Подража­тельные речевые реакции могут выражаться в любых звуковых комплексах. Поэтому учителю-логопеду необходимо создать ус­ловия, в которых у ребенка появилось бы желание произносить (повторять) одни и те же звукосочетания. В речевую практику ребенка вводится плавное произнесение на одном выдохе ряда гласных с постепенным наращиванием их количества: ау, ауи, ауиэ и т.д. Затем ребенку предлагают произносить ряд гласных, изме­няя их место в ряду: ауи, аиу, уиа и т.д. Следующее задание — попросьбе логопеда ребенок подражает крикам животных, птиц, людей: ам, му, ко-ко и т.д. Затем цепочка звукоподражаний увели­чивается до 3—4 слогов: ко-ко-ко-ко, ам-ам-ам-ам. Для развития фонематического слуха й формирования фонематического вос­приятия можно предложить выполнить задания, связанные с про­изнесением слогов сначала со сменой гласного (му-ма), а затем — со сменой согласного (му-ку), постепенно увеличивая ряд.

В этот период коррекционной работы дети могут называть иг­рушки, знакомые предметы, действия, совершаемые ими или их близкими (приложение), а также выражать свои желания или не­желания в доступной им звуковой форме.

Нельзя обойти этот этап и начать работу с неговорящими деть­ми с разучивания правильно произносимых слов или, что еще хуже, с постановки звуков. Однако не следует расширять и авто­номную речь детей. Активизация их речи или вызывание речево­го подражания должны быть тесно связаны с практической дея­тельностью ребенка, игрой, наглядной ситуацией, что достигается при различных, но обязательных условиях: эмоциональности кон­такта с ребенком, определенного уровня понимания речи, устой­чивости внимания, наличия подражательной мотивации. Многое будет зависеть от того, как организованы игры, насколько глубоко затронуты положительные эмоции неговорящих детей, наконец, от изобретательности и творческого подхода логопеда.

Чтобы достичь нужного эффекта в активизации подражатель­ной речевой деятельности, необходимо начинать с развития под­ражания вообще: «Сделай, как делаю я». Нужно научить детей под­ражать действиям с предметами (игры с машиной, мячом, куклой, кубиками), движениям рук, головы, ног («полетели, как птички», «по­скакали, как зайчики», «пошевелили ушками, как зайчики» и т.д.).

В работе над речевой активностью (повторение звукоподра­жаний за логопедом) следует учитывать индивидуальные осо­бенности детей. У одних легче вызываются губные звуки (ба-ба, му-му), у других — задненёбные (ка-ка, га-га), у третьих — пере­днеязычные (ди-ди, ти-ти). Удавшиеся звукоподобные комплек­сы необходимо в игровой форме повторить с ребенком до 5 – 6 раз в различной тональности. Произнести эти звукосочетания тихо, громко, быстро, медленно, сердито, нежно, ласково. Вызыва­ние речевой подражательной деятельности хорошо сочетать с дыхательно-голосовыми и артикуляционными упражнениями, по­данными в игровой форме.

В итоге логопедической работы на этом этапе формирования слоговой структуры слова дети должны научиться соотноситьпредметы и действия с их словесным обозначением. Пассивный словарь должен состоять из названий предметов, постоянно на­ходящихся перед глазами ребенка, действий, совершаемых им или знакомыми ему людьми, некоторых состояний (холодно, тепло, вкусно). У детей должна появиться потребность подражать слову взрослого. Словесная подражательная деятельность может прояв­ляться в любых звукоречевых выражениях.

**Формирование первых форм слов**

Следует помнить, если для нормального развития речи харак­терно очень раннее и исключительно точное воспроизведение интонаций, отчего место ударения в слове усваивается очень бы­стро, то неразвитая детская речь пестрит нарушениями слоговой структуры слова.

Отсутствие восприятия ритмичности построения речи приво­дит к тому, что ребенок с трудом овладевает ритмико-мелодической стороной слова, отчего оно долго не находит своего послогового выражения. Одно из главных условий логопедической рабо­ты с детьми, которым недоступно элементарное словоизменение, — проведение мероприятий, способствующих развитию смысловой стороны речи. В экспрессивную речь переводится только то, что ребенку понятно и имеется в его импрессивной речи.

Прежде всего необходимо добиваться от детей воспроизведе­ния ударного слога, а затем интонационно-ритмического рисунка одно-, двух-, трехсложных слов (звуковой состав слова ребенок может воспроизводить приблизительно). Вначале допустимо проговаривание только ударного слога, в дальнейшем необходимо научить ребенка воспроизводить слова из двух слогов (1-й класс).

На данном этапе работы не рекомендуется исправлять звукопроизношение. Это может вызвать у некоторых детей речевой негативизм, так как на этом уровне развития речи они еще не в состоянии овладеть артикуляционными нормами. Поэтому лого­пед может пренебречь произносительными возможностями де­тей. При этом желательно, чтобы дети произносили все гласные (кроме звука [ы]). Желательно (но не обязательно), чтобы соглас­ные [м], [п], [б], [т], [д] не замещались согласными звуками другого места образования, например звуком [к]. Все согласные звуки могут оставаться недифференцированными на мягкие и твердые, звон­кие и глухие.

Согласные язычно-передненёбные ([ш], [ж], [ч], [щ]), требую­щие поднятия передней части языка к верхним альвеолам, могут замещаться одним общим фрикативным звуком, например мягким [с']. Допустимы и грубые замещения свистящих и шипящих, например призубным звуком. Закономерным является отсутствие соноров. Но уже на этом этапе следует обратить особое внимание на наличие звука [й]. Этот звук может быть легко вызван по под­ражанию в дифтонгах: ой, ай, эй.

Если ребенок имеет сложные звуковые нарушения и совер­шенно не овладевает хотя бы приближенными артикуляциями звуков, логопедическую работу лучше строить на базе интонаци­онно-ритмического воспроизведения слов. Только после того как дети овладеют произношением слов первых 3-х классов, сохраняя интонационно-мелодический рисунок, начинается работа по кор­рекции звукопроизношения. С трехлетними детьми эту работу целесообразнее начинать на материале «лепетных слов».

Рекомендуется использовать следующие логопедические при­емы: называние предметов или предметных картинок; просьба пе­редать, взять, отдать предмет; договаривание начатых логопедом слов со зрительной опорой на предмет или его изображение; называ­ние действий в повелительном наклонении. Необходимым услови­ем является многократное проговаривание детьми усвоенных слов. К концу данного периода дети должны знать место ударения в заученных словах, воспроизводить ритмико-интонационную структуру двух- и желательно трехсложных слов. При работе над звукопроизношением можно ограничиться следующими соглас­ными звуками: [п] ([б]), [м], [т] ([д]), [н], [к], [х] ([г]), без их диф­ференциации на мягкие и твердые, звонкие и глухие. Если звукопроизношение остается грубо нарушенным, можно ограничить­ся интонационно-ритмической структурой слов. В понимании речи дети должны соотносить предметы с их функцией, узна­вать знакомые предметы по описанию главных его признаков, уметь показом или в доступной словесной форме ответить на вопросы, поставленные логопедом.

**Особенности формирования слоговой структуры слов со стечением согласных**

Усложняя работу над слоговой структурой слова, логопед в от­рабатываемые слова вводит стечения согласных звуков с учетом того, что звуки, составляющие эти стечения, уже правильно про­износятся детьми. При переходе к словам со стечением следует учитывать, что деление слов на слоги должно происходить на стыке морфем, например: кош-ка (а не ко-шка).

Артикуляционные упражнения предлагается заменить упраж­нениями в проговаривании стечений согласных звуков, но в этиупражнения включаются лишь те звуки, которые ребенок может произносить правильно. Отработанные стечения согласных зву­ков затем вводятся в слова, которые первоначально проговарива­ются детьми по слогам.

Если ребенку по подражанию трудно произнести слог со сте­чением согласных, то логопед предлагает сначала повторить за ним слоги, но таким образом, чтобы между двумя согласными находился гласный звук [а], например: да-ва, даву, мано, манук т.д. Затем два разных слога как бы сдвигаются, и между согласными звуками произносится не гласный звук полного образования, а редуцированный твердый гласный, нечто среднее между [а] и [ы], например: дъва, дъву, мъно, мъну. Наконец редуцированный глас­ный совсем опускается и стечения согласных произносятся без него: два, дву, мно, мну. После того как стечения согласных отрабо­таны, с ними даются слова, которые обязательно проговаривают­ся ребенком по слогам (простукиваются).

**Особенности формирования слоговой структуры слова на материале фразовой речи**

Постепенно данные слова можно вводить во фразу. Примеры небольших фраз-чистоговорок приведены в лексическом мате­риале данной книги. Как правило, дети с тяжелыми нарушениями речи не запоминают стихов, тем более в четыре и более строк, поэтому с ними следует начинать учить стихи не более чем в две строки.

Заучивание двустиший должно проводиться с обязательной опорой на предметные и несложные сюжетные картинки. Лого­пед на свое усмотрение подбирает тексты, а также картинки к предлагаемым двустишьям. При заучивании стихов необходимо убедиться в понимании детьми их содержания, для чего к кар­тинкам ставятся соответствующие вопросы. Например, по сю­жетной картинке с двустишием: «Это киска. Она любит молоко из миски» — можно спросить: Кто это? Что любит киска? По­кажи, где киска? А где миска?