Коррекционная работа по преодолению общего недоразвития посредством формирования речеслуховой памяти реализовывалась в структуре занятий по формированию звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи на базе ЦРиПР «Речь». Все занятия проводились в соответствии с программой Филичевой Т.Б. и Чиркиной Г.В. «Логопедическая работа по преодолению общего недоразвитии речи у детей» и по общепринятым в логопедии технологиям. На каждом этапе формирования звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи проводилась работа по формированию речеслуховой памяти. Для каждого типа занятий был разработан свой алгоритм формирования речеслуховой памяти.

Алгоритм работы по формированию речеслуховой памяти на фонетических занятиях на всех этапах (постановка, автоматизация, дифференциация) включал в себя следующие компоненты:

1. Эмоционально-мотивационный компонент формирования речеслуховой памяти;

2. Сенсорно-перцептивный компонент формирования речеслуховой памяти;

3. Тактильно-проприоцептивный компонент формирования речеслуховой памяти;

4. Речемыслительный компонент.

Алгоритм работы по формированию речеслуховой памяти на занятиях по изучению лексических тем:

*Ι. Подготовительный* этап содержит следующие направления:

1. Формирование эмоционально-мотивационного компонента речеслуховой памяти;
2. Формирование сукцессивных процессов;
3. Совершенствование мнестических процессов на предметном уровне и при введении интерферирующей деятельности.

*ΙΙ. Основной* этап содержит следующие направления:

1. Расширение специально организованных семантических полей лексической системы;
2. Формирования навыков самостоятельного связного высказывания:
	* навыков пересказа;
	* навыков составления рассказа цепной организации (по серии сюжетных картинок);
	* навыков составления описательного рассказа;
	* навыков составления творческого рассказа.

***Содержание коррекционной работы по формированию речеслуховой памяти в структуре фонетических занятий.***

***1. Формирование эмоционально-мотивационного компонента речеслуховой памяти.***

Все фонетические занятия начинались с формирования эмоционально-мотивационного компонента посредством создания проблемных ситуаций, ситуации успеха, организации поисковой деятельности. Так, например, на занятиях по автоматизации звуков для того, чтобы узнать тему занятия, учащемуся необходимо было из разрезных частей собрать предметную картинку. Далее ему нужно было ответить на вопросы:

1.Что здесь изображено? (сумка)

2. Какой звук стоит вначале? (с)

3. «Сумка» - это слово или слог? (слово)

Таким образом, тема занятия обозначалась уже не традиционным способом, а при помощи создания проблемной ситуации.

***2. Формирование сенсорно-перцептивного компонента речеслуховой памяти.***

В работе по постановке, автоматизации и дифференциации использовались оральные образы звуков, разработанные Кринициной Г.М., а также были придуманы символические образы звуков.

**Гласные:**

[А] – Бегемот с широко открытым ртом

[О] – Удивленный малыш

[И] – Улыбающаяся лягушка

[Э] – Медведь

[Ы] – Баба-яга

[У] – Воет волк

**Носовые согласные:**

[М] – Корова

[Н] – Слоник

**Заднеязычные**:

[Х] – Девочка греет ручки

[К] – Курочка

[Г] – Гусь

**Губно-губные:**

[П] – Пушка

[Б] – Барабан

**Губно-зубные:**

[Ф] – Воздушный шарик

[В] – Ветер

**Переднеязычные:**

[Т] – Молоток

[Д] – Дятел

**Щелевые:**

[С] – Насос

[З] – Комар

[Ш] – Змея

[Ж] – Жук

[Щ] – Щетка

**Аффрикаты:**

[Ц] – цыпленок

[Ч] – Тише!

**Сонорные:**

[Л] – Колокольчик

[Р] – Тигр

Реализация данного компонента осуществлялась с участием анализаторных систем:

*1. Зрительное восприятие*: изучение и закрепление артикуляционного уклада, сопоставление и нахождение карточки с изображением орального и символического образа звука.

*2. Речеслуховое восприятие:* закрепление акустического образа на примере звукоподражаний.

***3. Формирование тактильно-проприоцептивного компонента речеслуховой памяти.***

Реализация данного компонента осуществлялась с привлечением тактильно-вибрационного анализатора. Дети изучали звуки с позиции звонкости-глухости, твердости-мягкости, характера выдыхаемой струи (плавная, толчкообразная).

***4. Речемыслительный компонент.***

Использовались приемы и средства активизации речемыслительной деятельности, выделенные Г.М. Криницыной:

- выделение главного (происходит в последовательности: уточнение представления о звуке, его осмысление, введение модели изучаемого звука, ориентировка детей на изучаемый звук, привлечение к нему внимания детей);

- сравнение (происходит в последовательности: накопление опыта сравнения, закрепление умения пользоваться приёмом сравнения, этап мотивации, создание заинтересованности детей в овладении приемом сравнения, осмысление сути приёма сравнения и формулирование правил сравнения, применение приёма сравнения в различных ситуациях);

-систематизация (изучение артикуляционных и акустических характеристик звука);

- моделирование (происходит в последовательности: ознакомление со звуком, анализ звука с целью выявления его артикуляционных и акустических характеристик, осознание характерных свойств, отличающих его от остальных звуков, создание модели звука).

***Содержание коррекционной работы по формированию речеслуховой памяти в структуре занятий по формированию лексико-грамматического строя речи.***

***Содержание подготовительного этапа.***

***Первое направление, реализуемое на данном этапе – создание эмоционально-мотивационной основы речеслуховой памяти.***

Мотив является важнейшим средством побуждения к деятельности и психологическим условием, направляющим действия ребенка и управляющим его поступками. Для формирования речеслуховой памяти огромное значение играют познавательные мотивы, обеспечивающие процесс обучения и социальные мотивы, которые связаны с отношением детей со сверстниками и взрослыми.

Все занятия начинались с формирования эмоционально-мотивационного компонента посредством создания проблемных ситуаций, ситуации успеха, организации поисковой деятельности. Так, например, рёбенку предлагалось найти игрушку, которая помогла бы ему определить тему занятия. Данное задание можно было выполнить, только следуя последовательности действий, обозначенных в инструкции. Каждый «шаг» давал указание на следующее направление. Последовательность «шагов» была изображена в ряде картинок-символов.

Таким образом, тема занятия обозначалась уже не традиционным способом, а при помощи создания проблемной ситуации.

***Второе направление, реализуемое на подготовительном этапе – формирование сукцессивных процессов.***

Л.А. Венгер, А.В. Запорожец утверждали, что состояние сукцессивных процессов имеют непосредственное отношение к формированию слухового и зрительного внимания, удержанию программы действий и деятельности.

Для совершенствования сукцессивных процессов систематически применялись следующие упражнения: последовательное расположение изображений или объектов, последовательное выполнение двух-, трех-, четырехступенчатых инструкций, анализ направлений, обучению детей воспроизведению событий в сказках и рассказах, как на устном уровне, так и с помощью метода пиктограмм. Упражнения проводились как часть занятий.

***Третье направление, реализуемое на подготовительном этапе – формирование речеслуховой памяти на предметном уровне и в условиях интерферирующей деятельности.***

Для формирования речеслуховой памяти использовались следующие упражнения: запоминание объектов или картинок, запоминание и воспроизведение серии слов, запоминание и воспроизведение слов-ассоциатов, запоминание и воспроизведение слов в условиях гомогенной или гетерогенной интерферирующей деятельности. Упражнения проводились не только как часть занятия по развитию связной речи, но и в рамках самостоятельного индивидуального занятия.

***Содержание основного этапа.***

***Первое направление – расширение семантических полей лексической системы.***

В данном направлении использовалась разработанная Г. М. Криницной модель специально организованных семантических полей, построенная на базе трёх этапов. Данные этапы учитывали постепенный переход от ориентировочной деятельности к действиям во внешнем речевом, а затем – во внутреннем плане.

***Первый этап****:* *создание ориентировочной основы материализованных действий языкового анализа и синтеза.*

 Работа по реализации данного раздела проводилась по следующему алгоритму:

1. Ознакомление детей с понятием «родственные слова», способом отбора родственных слов среди других. Давались объяснения отличительных признаков родственных слов от других:

 1) наличие во всех словах одной и той же части (корня);

2) разные родственные слова описывают как предмет, так и признак или действие;

3) все слова говорят об одном и том же предмете, явлении, но каждое из них несёт различный оттенок.

2. Упражнение детей в сравнении родственных слов по звучанию, определении длинного и короткого слова; сопоставление картинок, обозначающих данные слова, с графическими моделями, обозначающими длину слова.

3. Определение длинных и коротких слов на слух и в сопоставлении с графическими моделями, обозначающими длину слова.

4. Выделение общих и различных компонентов в звучании однокоренных слов путем их парного сопоставления, формирование представления об изменении семантического значения от изменения структуры слова.

 5. Моделирование «семантического поля» и расширение его периферии посредством выстраивания синонимических рядов и антонимических противопоставлений сначала по вопросам логопеда, затем самостоятельно детьми.

6. Систематическая работа по практическому усвоению валентности слов различных частей речи, особенно валентности глаголов.

Структуризация содержания семантических полей проводилась на первом этапе с помощью материализованных действий на основе модели специально организованных семантических полей, представленной на Рисунке 2.

*Рисунок 2*

Модель специально организованного семантического поля

Ядро

Родственные слова

Какой?

Кто? Что?

Что делает?

***Второй этап****: речевое сопровождение действий в процессе закрепления усвоенного алгоритма.*

Проводилась работа по закреплению усвоенных действий с одновременным речевым сопровождением в форме «внешней речи», во внешней речи «про себя», во внутренней (свёрнутой) речи на основе вопросов логопеда и рисуночной модели программы действий.

Применялись задания и упражнения типа: «Подбери семью этому слову», «Назови все слова-родственники», «4-ый лишний», «Короткое и длинное слово», «А что он умеет?» и т.д.

***Третий этап****: формирование действий языкового анализа в умственном плане.*

Дети производили действия только на основе рисуночной модели программы действий, а также самостоятельно, без опоры на материализованный план действий.

***Второе направление: формирование самостоятельного связного высказывания.***

Направление реализовывалось посредством постепенного свёртывания оформленной средствами внешней речи программы высказывания, обучения детей планированию и осуществлению самостоятельного связного высказывания.

***Первый этап:*** *обучение планированию связного высказывания.* Первый этап проходил по следующему алгоритму:

1. Ориентировка детей на нахождение и описание главного действующего лица.

2. Обучение детей нахождению основных смысловых элементов рассказа (по типу «Дерево»).

***Второй этап:*** *развитие навыка составления связного высказывания (рассказа) с внешним речевым сопровождением.*

Работа на данном этапе проходила на основе сопровождения с помощью внешней речи и с опорой на помощь логопеда, на основе сопровождения внешней речью «про себя».

На данном этапе использовалась методика Глухова В.П. «Методика формирования навыков связного повествовательного высказывания у детей с общим недоразвитием речи».

Формирование навыков связного высказывание проходило по следующему алгоритму:

* 1. формирование навыков пересказа:
* уточнение значений малознакомых слов;
* пересказ с опорой на вопросы логопеда.
	1. формирование навыков составления рассказа цепной организации (по серии сюжетных картинок):
* составление рассказов по сюжетным многофигурным картинам с изображением нескольких групп действующих лиц или нескольких сценок в пределах общего, хорошо знакомого детям сюжета («Семья», «Игры на детской площадке», «Зимние развлечения» и др.). Такие картины дают возможность составления коротких рассказов первоначально по отдельным фрагментам, что облегчает детям последующее составление связного рассказа-сообщения по всей картине.
* составление небольших по объему рассказов-описаний по сюжетным картинам, в которых на первый план выступает изображение места действия, предметов, события, определяющих общую тематику картины.
* рассказывание по сериям сюжетных картинок, достаточно подробно изображающих развитие сюжетного действия.
* обучение рассказыванию по отдельной сюжетной картине с придумыванием детьми предшествующих и последующих событий (по опорным вопросам). С этой целью можно использовать картины «Спасаем мяч», «Шар улетел», «Молоко пролилось» и д.р.
	1. формирование навыков составления описательного рассказа:
* узнавание предметов по его описанию:
* сравнение предметов по отличительным признакам;
* параллельное описание предмета логопедом и ребенком.
	1. формирование навыков составления творческого рассказа:
* придумывание продолжения (окончания) незавершенного рассказа;
* составление рассказа при помощи опорных слов;
* составление рассказа из собственного опыта.

***Третий этап:*** *формирование действий по самостоятельному составлению связного высказывания и рассказа в умственном плане.*

Закрепление полученных навыков с помощью внутренней речи «про себя», на основе соответствующей модели программы действий, после этого - самостоятельно, без опоры на материализованный план действий. Таким образом, осуществлялся переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения.