**Введение**

Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Значение слова само по себе является обобщением и в связи с этим представляет собой не только единицу речи, но и единицу мышления. В процессе психического развития ребенка возникает сложное, качественно новое единство - речевое мышление, речемыслительная деятельность.

Овладение способностью к речевому общению создает предпосылки для специфически человеческих социальных контактов, благодаря которым формируются и уточняются представления ребенка об окружающей действительности, совершенствуются формы ее отражения.

Нарушения речи в той или иной степени (в зависимости от характера речевых расстройств) отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка, отражаются на его деятельности, поведении. Тяжелые нарушения речи могут влиять на умственное развитие, особенно на формирование высших уровней познавательной деятельности, что обусловлено тесной взаимосвязью речи и мышления и ограниченностью социальных контактов, в процессе которых осуществляется познание ребенком окружающей действительности.

Нарушения речи, ограниченность речевого общения могут отрицательно влиять на формирование личности ребенка, вызывать психические наслоения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствовать развитию отрицательных качеств характера (застенчивости, нерешительности, замкнутости, негативизма, чувства неполноценности). Все это отрицательно сказывается на овладении грамотой, на успеваемости в целом, на овладении профессией.

Процесс письма – это сложный психофизиологический процесс, в осуществлении которого участвуют различные отделы коры головного мозга. Для овладения письмом необходима достаточная сформированность целого ряда психических процессов, таких как память, внимание, мышление. В отличие от устной речи, которую ребенок усваивает непроизвольно, по подражанию, письменная речь с самого начала усваивается сознательно и только в процессе специального обучения. Однако если человек недостаточно овладел произносительной стороной речи, то процесс овладения грамотой будет затруднён. Установлено, что на эффективность обучения детей грамоте можно рассчитывать в том случае, если у человека сформировано познавательное отношение к речи, в частности, осознанное ориентирование в звуковой структуре языка и его словарном составе. Овладение грамотой базируется на умении человека слышать звуки речи, разлагать слова на слоги и слоги на звуки. За анализом следует синтез: ученик, читая слова, им самим составленные или написанные, применяет синтез.

В исследованиях Д.Б. Эльконина, Г.П. Беляковой, Л.Е. Журовой, С.Н. Карповой, И.Н. Колобовой и других показано, что успешность обучения грамоте во многом зависит именно от того, насколько для ребенка разделены звуковая и смысловая стороны слова. "Узловым образованием", связывающим разные формы речевой деятельности – звукопроизношение, чтение, письмо, – является звуковой анализ. Осознание звуковой структуры слова – необходимая предпосылка обучения грамоте.

Речь – это язык в действии. Нарушения произносительной стороны речи – это отклонение в речи говорящего от языковой нормы, принятой в данной языковой среде. Под механизмом нарушения речи понимается характер отклонений в функционировании процессов и операций, обусловливающих возникновение и развитие нарушений речевой деятельности.

Нарушением речи считаются только такие отклонения от языковой нормы, которые характеризуются некоторыми особенностями:

1. Не соответствуют возрасту говорящего. Речевые нарушения, по мнению Р.Е. Левиной, должны быть отграничены от возрастных особенностей развития речи следует отличать от возрастных особенностей ее формирования. Так, до определенного возраста неправильное произношение звуков, ограниченный запас слов, несформированность предложений представляют собой явление, сопровождающее нормальное овладение речевой функцией (физиологическое явление). Его нельзя смешивать с патологическими отклонениями в развитии речи. Человек ни сразу и не без затруднений и ошибок усваивает грамоту, правописание, овладевает письменной речью в целом. Однако эти затруднения необходимо отличать от аномального хода развития речи и письма, которые требуют специального логопедического воздействия. Поэтому то или иное затруднение в пользовании речью можно рассматривать как недостаток речи лишь с учетом возрастных норм. При этом для различных процессов речи возрастная граница может оказаться неодинаковой, что будет зависеть от того, в каком возрасте при нормальном развитии заканчивается формирование речи.

2. К нарушениям речи не относятся особенности иноязычной речи, национального языка говорящего или особенностей диалектной нормы

3. Не являются проявлениями языковой нормы социального окружения или выражением незнания языка.

4. Нарушения речи носят устойчивый характер, часто отрицательно влияют на психическое развитие ребенка и формирование письменной речи, не исчезают самостоятельно или в результате общепедагогического воздействия на речь ребенка, что требует специальной логопедической работы.

Нарушения звукопроизношения – это нарушения, связанные с несформированностью артикуляторной базы звуков. При нормальном речевом развитии ребенок не сразу овладевает правильным произношением. В ходе развития речи постепенно формируется взаимосвязь деятельности речеслухового и речедвигательного анализаторов, что позволяет ребенку овладеть артикуляторной базой звуков и умением образовывать слоги. Артикуляторная база звуков может быть, по мнению Н.И. Жинкина, определена как “комплекс умений, приводящих органы артикуляции в позиции, при которых для данного языка вырабатывается нормативный звук”.

Симптомами нарушения звукопроизношения являются: отсутствие звука; смешение звуков; искажение звука.

Отсутствиезвуков связано с несформированностью специфических речевых умений произвольно принимать позиции артикуляторных органов, необходимые для произношения звуков. При произнесении слов с отсутствующим звуком говорящий или пропускает его, или заменяет другим, правильно произносимым звуком. Ребенок не может произнести звук не только в словах или в развернутой речи, но и изолированно, даже в отраженной речи. При оценке состояния звукопроизношения у детей необходимо учитывать возрастные сроки формирования правильного произношения, чтобы не пропустить сензитивный период для преодоления нарушений. Пропуск или замены звуков при их отсутствии в изолированном произношении могут рассматриваться как признак нарушения звукопроизношения только за пределами возрастной границы формирования данной группы звуков. В зависимости от того, какие из признаков звуков – артикуляторные или акустические – оказались несформированными, нарушение произношения звуков будут различны.

Смешения, или взаимозамены, звуков наблюдаются в тех случаях, когда у ребенка оказываются сформированными все артикуляторные позиции, но нет умения правильно осуществлять выбор артикуляционной позиции. Вследствие такого нарушения фонемы смешиваются, и одно и то же слово принимает разный звуковой облик.

Искажение звуков наблюдаются в случае ненормированного воспроизведения звуков в силу неправильно сформированных отдельных артикуляционных позиций. В результате “искажения” в речи реализуется звук, несвойственный фонетической системе родного языка по своему акустическому эффекту.

Нарушения звукопроизношения подразделяются на две категории. Замены и смешения звуков относятся к фонематическим (по мнению Р.Е. Левиной), или фонологическим (по терминологии Ф.Ф. Рау) нарушениям. Искажения звуков рассматриваются как фонетические, или (по терминологии Ф.Ф. Рау) антропофонические нарушения.

Нарушения слоговой структурыслова могут проявляться в виде элизии, перестановки, контаминации, итерации. Определение типов ошибок давали многие исследователи детской речи (Р.Е. Левина, А.К. Маркова, П.Т. Тюрин, С.Н. Цейтлин и др.).

Первый тип ошибок**–** элизии(от лат. – выталкивание) – нарушение слогового контура слова, обусловленное пропуском части слова (звука или слога), что приводит к сокращению количества звуков или числа слогов в слове. Элизии могут подвергаться отдельные звуки или несколько звуков, отдельные слоги или несколько слогов в слове. При формировании письменной речи элизии могут подвергаться буквы и слоги на письме. В случае тяжелых нарушений речи элизия как тип ошибки выходит за пределы слова: элизии могут подвергаться слова в предложении, предложения в тексте.

В речи ребенка или взрослого с речевыми нарушениями элизии могут подвергаться слова разной слоговой структуры: от простых - двухсложных до четырехсложных с более сложной структурой.

Главным механизмом, регулирующим сокращение слова, является его акцентная структура, то есть распределение слогов по месту в слове по отношению к ударению. Ударный слог сохраняется ребенком. Он служит звуковым центром слова, который ни при каких условиях не может быть исключен. Сохранение других слогов зависит от степени редуцированности гласного звука, а также от места в слове. В этом процессе могут играть роль и другие факторы: артикуляционные особенности согласных, частота употребления слова. В зависимости от их местоположения выделяют элизии в следующих слогах:

  элизия первого звука в слове: ашина – машина;

  элизия согласного звука в стечении звуков: камейка – скамейка, катина – картина;

  элизия одного слога в начале слова: тина – картина;

  элизия первого слога и звука из следующего слога: ина – машина;

  элизия нескольких слогов в начале слова: ва – корова;

  элизия слога или нескольких слогов в середине слова: доняй – догоняй; пуца – пуговица;

  элизия первого и последнего слогов в слове: тене – полотенце;

  элизия последнего звука или слога в слове: капу – капуста, мячи – мячик.

При оценке слогового состава слова необходимо учитывать, что элизия как тип ошибки распространяется только на слова с теми звуками, произношение которых ребенку доступно в изолированной позиции и в составе других слов. Если ребенок не произносит звук р, то произношение слова кооваспропуском звука не может рассматриваться как пример слова с элизией.

Второй тип ошибок – перестановка, то есть изменение порядка звуков или слогов в слове. Это нарушение занимает особое место, так как при этом не искажении число слогов и ударение не меняется, в то время как слоговой порядок претерпевает те или иные изменения. Примеры перестановок встречаются и среди ошибок письменной речи. В ряде случаев при перестановке нарушается понимание значения слова.

При нарушениях речи встречаются следующие типы перестановок.

  перестановка может касаться звуков, отстоящих (бендяк – бедняк, баклуки – каблуки, здоворо – здорово, босачка – собачка, капетик – пакетик, кетпчук - кетчуп) или рядом расположенных (боск – бокс, корвик – коврик, дровец – дворец, кусасля – кусался).

  перестановка слогов в слове: зыпури – пузыри, пувигоца – пуговица, кошоладка – шоколадка, пасаги – сапоги;

  перестановка звуков или слогов в соседних словах: выворотнашиворот – шиворот навыворот, до пороги – по дороге.

Перестановка как тип ошибки также может выходить за пределы слова. При тяжелых нарушениях речи перестановке могут подвергаться:

    слова в предложении или словосочетании: Таня наша громко плачет, мячик уронила в речку; Петровна Ольгавместо Ольга Петровна;

Третий тип ошибок*–*вставка. Это добавление звука или слога в слоговой состав слова. Вставки могут быть обусловлены недостаточной готовностью или нарушением переключаемостью органов артикуляции говорящего с одной артикуляционной позиции на другую. В этом случае при произнесении слова со стечением согласных для облегчения переключения происходит добавление нечеткого гласного звука: девочика, маличики. В ряде случаев происходит вставка согласного звука: блюждечко.

Часто удлинение слогового контура проявляется в многократном стереотипном бессудорожном повторении одного из слогов слова: панамама – панама, мололоко – молоко, петутух – петух. В отечественной логопедии этот тип ошибки носит название итерация. Итерации как тип ошибки встречаются как в устной, так и в письменной речи, и могут выходить за пределы слога и распространятся на слова: **Там** **там** холодно.

Четвертый тип ошибок – контаминация (от лат. – смешение) –ошибочное воспроизведение слова, представляющие собой смешение элементов от двух или более слов:

  белток – белок, желток;

  капусеница – гусеница, капустница;

  шкафоньер – шкаф, шифоньер;

  авака – ав-ав, собака.

Контаминации слов, как правило, являются признаком тяжелого нарушения речи и могут встречаться в письменных работах учащихся и взрослых.

Пятый тип ошибок – антиципация (от лат. – предвосхищая) – замена предшествующих звуков последующими:

  на девевьях – на деревьях;

  дод крышей – под крышей.

Шестой тип ошибок – персеверация (от лат. – упорство) – циклическое повторение или настойчивое воспроизведение, часто вопреки сознательному намерению. Персеверация иначе определяется как “застревание”:

  магазим – магазин;

  за зашиной – за машиной.

Персеверации и антиципации обусловлены нарушением корковой нейродинамики в речевых зонах коры головного мозга, при которых сигнал о действия совершении в центральных отделах оценивается неверно. Эти типы ошибок распространяются не только на звуковой состав слова в устной речи. *Они проявляются в виде замены букв в письменной речи*. Кроме того, довольно часто встречаются антиципации и персеверации слов и словосочетаний.

Дети с нормальным речевым развитием в процессе онтогенеза могут допускать ошибки, упрощающие слоговую структуру: элизии, вставки, сокращение стечений согласных. Ребенок с нормальным речевым развитием при пропуске слогов, как правило, сохраняет ударный слог, в отличие от детей с нарушениями речи. Особенностью этих детей является то, что они при сокращении не сохраняют ударный слог, а в более сложных конструкциях “теряют” ударный и первый предударный слоги. В результате этого сокращения может остаться не слог, а звук.

Ошибки при реализации звукослоговой структуры слова характеризуются длительной устойчивостью, без специальной работы по преодолению элизий, перестановок, итераций данные нарушения могут встречаться в речи в течение нескольких лет.

Нарушения словаря подразделяются на количественные и качественные.

Количественные нарушения словаря проявляются в несоответствии словарного запаса ребенка средним показателям возрастной нормы и крайне медленном его увеличении. Словарный запас органичен, как правило, обиходно-бытовой лексикой, в речи используются преимущественно существительные и глаголы с конкретным значением.

Качественные нарушения словаря проявляются в виде:

·  вербальных парафазий – неправильного употребления слова в устной или письменной речи: «гусь» в значении «петух», «окно» в значении «форточка», у рыбы «поплавки» в значении «плавники», болит «коленное блюдечко» в «значении коленная» чашечка, «холодец» в значении «леденец» и т. д.

·  нарушения антонимических средств языка: высокий – маленький, широкий – большой, бежать – не бежать, высокий – не высокий, весной река растаяла, а осенью затаяла и т. д.;

·  нарушения синонимических средств языка: потеряла – заблудила (тетрадь), горе – печальный и т. д.;

·  нарушения родовых понятий – сужение (к понятию животные относят только домашних и диких млекопитающих и т. д.), расширение (к понятию мебель относят бытовую технику, предметы домашней обстановки и т. д.), смешение (ягоды в значении фрукты, одежда в значении обувь и т. д.);

·  несформированности обобщающих понятий – отсутствие или неадекватное использование (вороны в значении птицы, обувь в значении сапоги и т. д.)

*Для обозначения нарушений грамматического строя речи используют термин “аграмматизм”* – нарушение понимания (в импрессивной речи) и употребления (в экспрессивной речи) грамматических средств языка. Грамматические нарушения можно подразделить на три основных вида:

·  отсутствие грамматической формы в речи ребенка, когда используются аморфные лепетные или звукоподражательные слова-корни или слова, близкие к общеупотребительным, в “застывшей” грамматической форме;

·  искажение грамматической формы – слово изменяется с помощью средств, не свойственных русскому языку: солить «сольи»вместо «солью», ехать «на лошадкаф» вместо «на лошадках», т. е. ребенок использует флексии, отсутствующие в парадигме склонений существительных;

·  замена одной грамматической формы другой или смешение с одной или несколькими формами этого же слова: копать «лопатком» вместо «лопаткой» – при выборе окончания ребенок использовал окончание этого же падежа из парадигмы другого склонения вследствие патологической генерализации грамматической формы; ехать по дорогу вместо по дороге – формируя предложно-падежную конструкцию, ребенок правильно выбрал предлог, но смешал окончания винительного и предложного падежей в пределах парадигмы одного склонения.

Проявление грамматических нарушений наблюдаются при формоизменении слов всех частей речи: ошибки в употреблении предложно-падежных форм существительных, смешение и замены в видовременных формах глагола, нарушения при образовании форм числа существительных, глаголов, прилагательных и других частей речи, ошибки в согласовании и управлении. При дифференциации грамматических форм в процессе восприятия речи и пользования речью дети и взрослые не используются всю совокупность грамматических средств, позволяющих использовать и отличить одну форму слова от другой. Парадигма форм словоизменения в этих случаях очень ограничена, недостаточно устойчива, характеризуется большим количеством смешения флексий или формообразующих аффиксов.

Еще одним из признаков нарушения речи у детей и взрослых является нарушение словообразования. При тяжелых нарушениях речи говорящий совсем не пользуется способами словообразования. В других случаях наблюдаются затруднения разной степени выраженности при необходимости преобразования слова с помощью тех или иных морфем. Среди словообразовательных ошибок встречаются:

· неправильное использование суффиксов или использование ненормативных суффиксов: «грибик» вместо «грибок», «глазенок» вместо «глазок», «дождянка» вместо «дождик», «бабочочка» вместо «бабочка», «яблокевый» вместо «яблочный», «фарфорная» вместо «фарфоровая», «кожистый» вместо «кожаный», «сосенная» вместо «сосновая»;

·  выбор суффиксов, не соответствующих грамматическому значению рода: «банчик» вместо «баночка», «яблочек» вместо «яблочко»;

·  искажение корневой части производного слова: «ногища» вместо «ножища», «куклака» вместо «куколка», «снегинка» вместо «снежинка»;

·  употребление словосочетания исходного существительного с прилагательным «маленький» вместо образования слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом: «маленький стол» вместо «столик», «маленькая шапка» вместо «шапочка»;

· неправильное употребление приставок: полнено срубил вместо разрубил, пятно покрасил вместо закрасил, птица улетает из клетки вместо вылетает, цветы льет из лейки вместо поливает.

Одним из важнейших признаков нарушения речи является нарушение фразовой речи.

При тяжелых нарушениях речи ребенок или взрослый фразой почти не пользуется. Лишь в отдельных случаях наблюдаются попытки высказать мысль предложениями, состоящими из лепетных слов или конструкций: тю пи – хочу пить, ди деда – иди к дедушке.

При более высоких возможностях в речи используются преимущественно простые предложения, при построении которых наблюдается полное или частичное неумение распространять предложения, грамматически оформлять их, строить сложные предложения, как с сочинительной, так и с подчинительной связью.

Признаки речевого нарушения касаются не только смысловой стороны и языковых компонентов речи, но и, как было отмечено выше, ее просодических компонентов. Они могут проявляться как нарушения голоса, темпа, ритма и интонационно-выразительной стороны.

Нарушения голоса проявляются в виде:

  афонии – полного отсутствия голоса;

 дисфонии – расстройства голосообразования, при котором голос сохраняется, но становится неполноценным (хриплым, слабым, сиплым, срывающимся, прерывистым, затухающим и т. д.);

  фонастении – ослабленности голоса, при которой нарушения голосообразования проявляются не постоянно, а эпизодически как следствие перегрузки, осложнения после болезни и т. д.

Темп речи - это скорость протекания речи во времени, т. е. число звуков (слогов) в единицу времени, или средняя длительность звука (слогов). Нормальный темп речи составляет 10–12 звуков (5–6 слогов) в секунду. У людей разного возраста с речевыми нарушениями могут быть встречаться различные нарушения темпа речи:

    брадилалия – патологически замедленный темп речи;

    тахилалия – патологически ускоренный темп речи;

    баттаризм – патологически ускоренный темп речи, при котором дополнительно проявляются неправильное построение фразы, невнятное произношение и недоговоривание слов;

    полтерн – патологически ускоренная речь, осложненная прерывистостью голосоподачи несудорожного характера.

Ритм речи – упорядоченность звукового, словесного и синтаксического состава речи, определенная ее смысловым содержанием. При нарушении ритма речи речь может быть: скандированная, с равномерным и четким выделением пауз между слогами или словами, и фрагментарная, c неравномерными паузами между элементами высказывания (слогами, словами, словосочетаниями). Нарушение ритма и плавности речи могут проявляться в виде нарушения акцентуации – нарушения словесного или фразового ударения, а также в виде итерации – несудорожных запинок или повторов в речи.

Одним из тяжелых проявлений нарушения темпа и ритма речи является заикание, при котором нарушение темпо-ритмической организации речи обусловлено судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

Нарушения речи могут проявляться в виде одного или нескольких симптомов нарушения различных сторон речи. При различных речевых нарушениях в картине его проявления могут встречаться различные симптомы и различные их комбинации, знание которых позволяет определить структуру речевого нарушения.

Представление о структуре речевого нарушения не возможно без учета теории о сложной структуре аномального развития ребенка с дефектом, разработанной Л.С. Выготским. Согласно этой теории, наличие дефекта какого-нибудь анализатора или органа не вызывает выпадение одной функции, а приводит к целому ряду отклонений, в результате чего возникает целостная картина своеобразного атипичного развития. Сложность структуры речевого нарушения, так же как других видов отклонения в развитии, заключается в наличии первичного дефекта и вторичных нарушений. С учетом учения Л.С. Выготского под первичной симптоматикой понимают нарушения, непосредственно вытекающие из биологического характера болезни (детский церебральный паралич, врожденные или приобретенные патологии артикуляционного аппарата, органические поражения коры головного мозга и т. д.). Вторичные нарушения возникают опосредованно под влиянием первичного дефекта в процессе роста и развития ребенка.

Возникновение речевых нарушений во многих случаях обусловлено сложным взаимодействием биологических и социальных факторов. Для успешного осуществления логопедического воздействия и коррекции речевых нарушений важно в каждом отдельном случае установить этиологию, механизмы и выявить симптоматику нарушения, выделить ведущие расстройства, что позволит оценить соотношение первичной и вторичной симптоматики в структуре дефекта.

Различная структура речевого нарушения находит свое отражение в определенном соотношении первичных и вторичных симптомов и во многом определяет специфику целенаправленного логопедического воздействия. В каждом речевом нарушении различают основное звено нарушения, или первичное нарушение, и вторичные явления. Так, патологически быстрый темп речи, будучи первично нарушенным, часто приводит к нечеткости, неясности звукопроизношения, заиканию, а с усложнением речи появляются искажения слов и нечеткость смыслового значения речи.

Вторично нарушенные компоненты речи в результате правильного педагогического подхода и прямого воздействия на них сравнительно легко выравниваются и могут даже самостоятельно исчезать при нормализации первично нарушенного звена.

Первично нарушенное звено требует для своего исправления применения специальных методических приемов и более длительного времени. Воздействие на вторично нарушенные компоненты речи иногда способствует некоторой нормализации основного звена нарушения.

Таким образом, под структурой речевого нарушения понимается совокупность (состав) речевых и неречевых симптомов данного нарушения речи и характер их связей. Большое значение имеет соотношение речевой и неречевой симптоматики в структуре дефекта при речевом нарушении. Зная, по каким законам осуществляется связь между различными сторонами речи, каковы объективные причинные связи между различными недостатками речи, проявляющимися у одного и того же ребенка, можно в процессе исправления одних проявлений дефекта предупреждать другие. Так, в подходе к исправлению недостатков произношения важно учитывать закономерную связь между нарушениями звукового анализа и недостатками письма. С этой целью в нужных случаях коррекционные упражнения по исправлению недостатков произношения увязывают с развитием звукового анализа, что в целях благозвучности (внятности) речи дошкольников может показаться излишним, но является совершенно необходимым для предотвращения неуспеваемости при обучении грамоте.

Потребность преодоления того или иного нарушения речи диктуется социальным значением речи, а возможность преодоления зависит как от тяжести нарушения, так и от правильного понимания его сущности, что дает возможность применения наиболее эффективных средств его преодоления.

Логопедическое воздействие может быть направлено как на устранение нарушений речи (например, дислексии), на исправление (например, звукопроизношения), так и на преодоление отрицательных симптомов неречевых нарушений (например, психологических особенностей заикающихся. Для преодоления речевого нарушения требуется система целенаправленного и комплексного коррекционного воздействия, адекватного характеру нарушения и степени его тяжести.

*Коррекция нарушений речи – это исправление или ослабление симптоматики нарушений речи* (бытующие термины “устранение”, “преодоление речевых нарушений”). Коррекция речевого нарушения может быть полная и частичная, что определяется механизмом и тяжестью речевого нарушения, сроками возникновения, возрастом, в котором начата коррекционная работа, и адекватностью коррекционно-педагогического воздействия. При полной коррекции речевое нарушение преодолевается полностью, при частичной коррекции наблюдается снижение тяжести речевого нарушения.

Коррекционное логопедическое воздействие, направленное на преодоление речевого нарушения, опирается на компенсаторные возможности организма ребенка или взрослого с нарушением речи. Компенсация представляет собой сложный, многоаспектный процесс перестройки психологических функций при нарушении или утрате каких-либо функций организма путем использования сохранных или перестройке частично нарушенных функций. Компенсаторная перестройка включает восстановление или замещение утраченных или нарушенных функций, а также их изменение. Важнейшую роль в развитии компенсации играет центральная нервная система. Развитие и восстановление несформировавшихся и нарушенных речевых и неречевых функций осуществляются на основе применения специальной системы логопедического воздействия, в процессе которого формируются компенсации.

Компенсация может возникать автоматически, сразу же после повреждения органов и систем. Это бывает в том случае, когда нарушение не вызывает дезорганизации всей функциональной системы и перестройка протекает внутри системы за счет взаимозаменяемости и переключаемости ее компонентов. Развитие процессов компенсации зависит от возраста, в котором возник дефект. Чем в более раннем возрасте возникает дефект, тем сложнее состав и структура нарушенных функций, тем труднее реализуются возможности компенсации и исправления функций, тем шире развертывается мобилизация резервных средств замещения функций. Однако в условиях систематического обучения и воспитания процесс компенсации развивается более успешно. Правильно организованное обучение и воспитание детей с нарушениями речи является важным условием их развития.

Чем в более раннем возрасте осуществляется педагогическое воздействие, тем лучше развивается процесс компенсации. Воспитание детей и организация коррекционных мероприятий в раннем возрасте позволяют предупредить вторичные нарушения функций и наиболее оптимальным способом использовать положительные возможности ребенка, направить их развитие по правильному пути.

Звуковой анализ предполагает умения: дифференцировать звуки при восприятии на слух и в произношении; выделять в многообразии звуков речи фонемы, характерные для данного языка; устанавливать точное место каждого звука в слове, т. е. вычленять звуки в той последовательности, в которой они находятся в слове.