**СОДЕРЖАНИЕ**

[Введение 3](#_Toc469401048)

[Глава 1 Теоретические основы развития сенсорной сферы у детей с ОНР 6](#_Toc469401049)

[1.1 Понятие и характеристика сенсорных процессов 6](#_Toc469401050)

[1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР в младшем школьном возрасте 9](#_Toc469401051)

[1.3 Характеристика полисенсорного подхода в обучении детей с нарушениями речи 15](#_Toc469401052)

[Глава 2 Экспериментальное исследование особенностей звукового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня 20](#_Toc469401053)

[Глава 3 Методические рекомендации по использованию полисенсорного метода в обучении звуковому анализу детей с ОНР III уровня 31](#_Toc469401054)

[Заключение 35](#_Toc469401055)

[Список использованных источников 37](#_Toc469401056)

[ПриложениЯ 39](#_Toc469401057)

**Введение**

Сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т. е. от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее.

Исследованиям в области сенсорного воспитания уделяли многие отечественные и зарубежные ученые. Выдающиеся зарубежные ученые в области педагогики (Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли), а также известные представители отечественной педагогики и психологии (Е.И. Тихеева, А.В. Запорожец, А.П. Усова, Н.П. Сакулина) справедливо считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, является одной из основных сторон воспитания. Разработка системы сенсорного воспитания неразрывно связана с созданием новой теории восприятия в советской психологии (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Л. А. Венгер и др.).

Восприятие предметов и явлений материального мира, их многочисленных форм и отношений занимает одно из центральных мест в психической деятельности человека. Школьное обучение требует высокого уровня развития речи и восприятия.

У детей с ОНР наблюдается значительное своеобразие высших психических функций, в частности, восприятия.

ОНР проявляется в значительном отклонении от нормы в формировании фонематических представлений, лежащих в основе, звукового анализа.

Недостаточное развитие сенсорной сферы приводит к нарушению фонематического восприятия и формирования фонематических представлений, лежащих в основе звукового анализа и синтеза. Данная особенность развития восприятия детей с ОНР приводит к тому, что у младших школьников страдает формирование звукового анализа и синтеза слов, что не позволяет им успешно овладевать чтением и письмом.

К числу важнейших задач логопедической работы с младшими школьниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), относится формирование навыков звуко-буквенного анализа. Эти навыки являются основополагающими в процессе обучения детей чтению и письму, поэтому формирование звуко-буквенного анализа у младших школьников является неотъемлемой частью их обучения в школе.

Проблемой обучения детей звуковому анализу занимались такие педагоги, как Д.Б Эльконин, обучения детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня – Г.А Каше, М.М Кольцова. В работах данных авторов также подчеркивается важное значение индивидуального подхода в обучении. Можно сказать, что проблема обучения детей с ОНР III уровня звуковому анализу является междисциплинарной и решается на основе психолингвистического подхода.

Но учитывая то, что у детей с ОНР процессы овладения звуковым анализом формируются не окончательно к моменту поступления ребенка в школу из детского сада, а в процессе всего времени обучения его в начальной школе, можно предположить, что дети при обучении звуко-буквенному анализу в школе испытывают некоторые трудности. Эти трудности могут быть связаны с педагогическим подходом к обучению детей – например: дети не понимают учителя во время объяснения им новых сведений о букве или звуке вследствие неверного сенсорного подхода. Одни дети лучше воспринимают информацию на слух, у других усвоение знаний лучше происходит с помощью наглядности, представленной учителем на занятии (таблицы, схемы), третьим надо почувствовать тактильно различие звуков (звонкий - «горлышко гудит», глухой звук – «не гудит»). При обучении детей важную роль играет индивидуальный подход к каждому ребенку. Поэтому формирование навыков звуко-буквенного анализа должно проводиться с учетом того, с помощью каких анализаторов ребенок лучше воспринимает информацию: тактильно, на слух или визуально. Особенно это важно в обучении детей с дефектами речи, например, детей с ОНР III уровня.

Нами была сформулирована тема работы: «Развитие сенсорной сферы младших школьников с ОНР»

**Объект исследования:** сенсорная сфера младших школьников с ОНР.

**Предмет исследования:** особенности обучения звуковому анализу детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня на основе полисенсорного подхода.

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что целью нашего исследования является: изучить особенности обучения звуковому анализу детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня на основе полисенсорного подхода.

Для достижения нашей цели мы должны выполнить ряд задач:

1. Выявить особенности развития сенсорной сферы младших школьников с ОНР.

2. Провести анализ теоретической и методической литературы в аспекте изучения полисенсорной методики обучения детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня звуко-буквенному анализу и обозначить круг насущных проблем.

3. Раскрыть специфику нарушений механизмов звуко-буквенного анализа у детей с ОНР III уровня.

4. Экспериментальным путем выявить уровень сформированности навыков звукового анализа и ведущий способ познания у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

5. Разработать методические рекомендации по обучению детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня навыкам звуко-буквенного анализа на основе полисенсорного подхода.

**Гипотеза:**

Методологическая основа исследования: учение Л.С. Выготского о дефекте и его структуре, теория Р.Е Левиной об ОНР; положения П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна, А.Р. Лурия, А.А. Ухтомского о психофизиологической комплексности познавательного процесса, основанного на полисенсорности восприятия и интегративной целостности функциональных систем; научно-методические основы обучения и развития познавательных способностей детей при ведущей роли деятельности Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина; положения Г.А.Каше о системе работы по обучению грамоте детей с недостатками речи.

Методы исследования:

- теоретические (анализ литературы);

- экспериментальные (методики);

-интерпретационные (количественный и качественный анализ результатов исследования).

**Глава 1 Теоретические основы развития сенсорной сферы у детей с ОНР**

**1.1 Понятие и характеристика сенсорных процессов.**

Сенсорное развитие ребенка - это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т.п. Значение сенсорного развития в раннем детстве трудно переоценить. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, является одной из основных сторон воспитания [18, c. 9].

Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо для многих видов трудовой деятельности и успешного обучения.

С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Все другие формы познания - запоминание, мышление, воображение – строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Поэтому нормальное умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие.

**Восприятие** — это система процессов приема и преобразования информации, обеспечивающая организму отражение объективной реальности и ориентировку в окружающем мире. Восприятие вместе с ощущением выступает как отправной пункт процесса познания, доставляющий ему исходный чувственный материал.

Будучи необходимым условием процесса познания, восприятие опосредуется деятельностью мышления и проверяется практикой. Вне такого опосредования и проверки восприятие может выступать источником как истинного знания, так и заблуждения, иллюзии.

Существует несколько видов восприятия, которые объединяются по определенным признакам.

1. По ведущему анализатору:

- зрительное;

- слуховое;

- осязательное;

- обонятельное;

- вкусовое;

- кинестетическое.

2. По форме существования материи:

- восприятие пространства;

- восприятие времени;

- восприятие движений.

3. По форме психической активности:

- преднамеренное;

- непреднамеренное.

4. По структуре:

- симультанное;

- сукцессивное.

У восприятия, как у психической характеристики человека, есть свои свойства.

1. Осмысленность и обобщенность: воспринимая предметы и явления, человек осознает, понимает то, что воспринимается.

2. Предметность: психические образы предметов человек осознает не как образы, а как реальные предметы, вынося образы вовне, объективизируя их.

3. Целостность: в предметах и явлениях действительности отдельные их свойства и признаки находятся в постоянной устойчивой зависимости. В восприятии отражаются устойчивые связи между компонентами предмета или явления.

4. Структурность: человек узнаёт различные объекты благодаря устойчивой структуре их признаков. В восприятии вычленяются взаимоотношения частей и сторон предмета.

5. Избирательность: из бесчисленного количества окружающих предметов и явлений человек выделяет в данный момент лишь некоторые из них в зависимости от того, на что направлена его деятельность, потребности и интересы.

6. Константность: одни и те же предметы воспринимаются человеком в изменяющихся условиях (при различной освещенности, с разных точек зрения, разного расстояния и т.п.). Однако объективные качества предметов воспринимаются в неизмененном виде. [25,с. 50]

Восприятие представляет собой процесс непосредственного контакта с окружающей средой. Физиологической основой восприятия является условно-рефлекторная деятельность. Это необходимый этап познания, который связан с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определенную аффективно-эмоциональную окраску [18, c. 5].

Ребенок в жизни сталкивается с многообразием форм, красок и другими свойствами предметов. Он знакомится и с произведениями искусства – музыкой, живописью, скульптурой. И конечно, каждый ребенок, даже без целенаправленного воспитания, так или иначе, воспринимает все это. Но если усвоение происходит стихийно, без разумного педагогического руководства взрослых, оно нередко оказывается поверхностным, неполноценным. А ведь ощущения и восприятие поддаются развитию, совершенствованию, особенно в период дошкольного и раннего школьного детства. Здесь-то и приходит на помощь сенсорное воспитание – последовательное планомерное ознакомление ребенка с сенсорной культурой человечества.

Сенсорное воспитание - целенаправленное педагогическое воздействие, обеспечивающее формирование чувственного познания и совершенствования ощущений и восприятия, направленное на приобретение ребенком сенсорного опыта и, как результат, овладение сенсорной культурой.

Непосредственное, чувственное познание действительности является первой ступенью познания. В дошкольном и раннем школьном возрасте происходит обогащение чувственного опыта через совершенствование работы разных анализаторов: зрительного, слухового, тактильно-двигательного, кожно-мышечного, обонятельного, вкусового, осязательного. Информация, которую мы получаем при визуальном наблюдении, в звуках, запахах, разных вкусах и т. п., неисчерпаема. Ученые (С. М. Вайнерман, Л. В. Филиппова и др.) констатируют, что в детском возрасте не обнаружено оптимумов развития даже по отношению к самым элементарным сенсомоторным реакциям, что свидетельствует о незавершенности в этой возрастной фазе процессов и сенсорного, и сенсомоторного («сенсо» -чувства, «моторика» - движение) развития.

Психологическая наука и практика (В. Н. Аванесова, Э. Г. Пилюгина, Н. Н. Поддьяков и др.) убедительно доказали, что знания, получаемые словесным путем и неподкрепленные чувственным опытом, неясны, неотчетливы и непрочны, порой весьма фантастичны, а это означает, что нормальное умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие.

Представления, которые формируются у детей при получении непосредственного чувственного опыта, обогащении впечатлениями, приобретают обобщенный характер, выражаются в элементарных суждениях. Они поддерживаются теми знаниями, которые дети получают об окружающей действительности, о свойствах вещей и явлений. Источником расширения сенсорного опыта является окружающая детей природа, бытовой труд, строительство, техника и др.

Познание ребенком окружающего мира и его объектов, их основополагающих геометрических, кинетических и динамических свойств, законов пространства и времени происходит в процессе практической деятельности. Создание целостного образа, учитывающего все свойства предмета, возможно лишь в том случае, если ребенок овладел поисковыми способами ориентирования при выполнении задания. С этой целью следует научить его планомерному наблюдению за объектом, рассматриванию, ощупыванию и обследованию. В процессе обучения ребенок должен овладеть своеобразными чувственными мерками, которые сложились исторически, - сенсорными эталонами - для определения отношений выявленных свойств и качеств данного предмета к свойствам и качествам других предметов. Только тогда появится точность восприятия, сформируется способность анализировать свойства предметов, сравнивать их, обобщать, сопоставлять результаты восприятия.

Усвоение сенсорных эталонов — системы геометрических форм, шкалы величины, цветового спектра, пространственных и временных ориентировок, звуковысотного ряда, шкалы музыкальных звуков, фонетической системы языка — сложный и длительный процесс. Усвоить сенсорный эталон — значит не просто уметь правильно называть то или иное свойство предмета: необходимо иметь четкие представления для анализа и выделения свойств самых различных предметов в самых разных ситуациях. Поэтому такое большое значение отводится сенсомоторным действиям: чтобы познакомиться с каким-то предметом практически, его нужно потрогать руками, сжать, погладить, покатать и т. д. [20, c. 26]

Включенные в обследование предмета движения руки организуют зрительное и кинестетическое (двигательное) восприятие детей, способствуют уточнению зрительных представлений о форме предмета и его конфигурации, качестве поверхности. Ознакомление с формой, величиной, пространственными и иными характеристиками предметов невозможно без интеграции движений рук и глаз.

Ведущую роль сенсомоторики при восприятии и познании различных предметов с помощью активного осязания подчеркивали Б. Г. Ананьев, А. В. Запорожец и др. Сочетание работы кожно-механического и двигательного анализаторов обеспечивает информацию о размерах, форме, твердости, соотношении частей и других характеристик ощупываемых предметов.

Рефлекторная концепция психики, предложенная И. М. Сеченовым (1953), убедительно объясняет значение психомоторики в процессе восприятия пространства и времени. Доказано, что пространственное восприятие обеспечивается деятельностью зрительного и кинестетического (двигательного) анализаторов.

Большую роль играют мышечные ощущения в формировании второй сигнальной системы. Слуховое восприятие речи осуществляется при участии движений: у слушающего человека можно обнаружить непроизвольные движения речевого аппарата с беззвучным повторением тех слов, которые он слышит.

Существует тесная связь сенсорной сферы с процессом речевого развития. Овладение фонетической стороной речи, с которого начинается усвоение родного языка, т.е. формирование фонематического слуха и механизма звукопроизношения (артикуляции), совершается на основе подражания. Развитие фонематического слуха и формирование речеслуховых представлений, основано на слуховом восприятии, а формирование речедви–гательных образов (артикуляции звуков речи), базируется не только на слуховом, но и на кинестетическом и зрительном восприятии.

**Вывод:** Итак, сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, а с другой — имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие является базовым для успешного овладения многими видами деятельности. **1.2 Общее недоразвитие речи. Характеристика уровней речевого развития.**

Общее недоразвитие речи - различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [9, c. 64].

В 50-60-е гг. XX в. Р.Е. Левиной была разработана педагогическая классификация аномалий речевого развития, отвечающая прежде всего дидактическим, прикладным целям педагогического процесса, т.е. целям коррекционного обучения детей с различной природой и структурой дефекта.

ОНР возникает при наиболее сложных, системных нарушениях речи - алалии и афазии; может также отмечаться при фонационных расстройствах (ринолалии и дизартрии), когда диагностируется не только нарушения фонетической стороны речи, но одновременно и недостаточность фонематического восприятия и лексико-грамматической стороны речи.

У всех детей с ОНР всегда отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя.

При ОНР отмечается позднее начало речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие выражается у детей в разной степени: это может быть лепетная речь, отсутствие речи и развернутая речь с элементами фонетико-фонематического или лексико-грамматического недоразвития.

По степени тяжести проявления дефекта условно выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е. Левиной, четвертый уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой.

На первом уровне речевого развития у детей в младшем школьном возрасте речь почти полностью отсутствует: она состоит из звукоподражаний, аморфных слов-корней. Так, вместо машина поехала ребенок говорит "биби", вместо пол и потолок - "ли", вместо дедушка - "де" и т.д. Свою речь дети сопровождают жестами и мимикой. Однако она остается непонятной для окружающих. Отдельные слова, которыми они пользуются, неточны по звуковому и структурному составу. Дети одним названием обозначают различные предметы, объединяя их по сходству отдельных признаков, вместе с тем один и тот же предмет в разных ситуациях они называют разными словами, названия действий заменяют названиями предметов. Так, например, словом лапа десятилетний мальчик называл все, с помощью чего живые и неживые предметы могли передвигаться - лапы у животных и птиц, ноги человека, колеса машины, паровоза; например, паук на разных картинках назывался то жук ("сюк"), то таракан ("тлякан"), то пчела ("теля"), то оса ("атя") [9, c. 68].

Фразы на данном уровне речевого развития нет. Стараясь рассказать о каком-либо событии, дети произносят отдельные слова, иногда одно-два искаженных предложения. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые через органы чувств, предметы и явления. При глубоком недоразвитии преобладают корневые слова, лишенные флексий.

Неговорящие дети не воспринимают грамматических изменений слова. Они не различают форм единственного и множественного числа существительных, прилагательных, прошедшего времени глагола, форм мужского и женского рода, не понимают значения предлогов.

Звуковой состав одного и того же слова у них непостоянен, артикуляция звуков может меняться, способность воспроизводить слоговые элементы слова у них нарушена.

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется с помощью постоянных, но сильно искаженных речевых средств.

Например, рассказ Вити М., 8 лет, по серии картин "Два козлика".

"Ижая уска дашечка. Козики дустрета и начеса бадася. Бадаиси, бадаиси, упа воду" - (Лежала узкая дощечка. Козлики идут навстречу и начали бодаться. Бодались, бодались и упали в воду).

Как видно из примера, запас общеупотребительных слов становится довольно разнообразным, в нем ясно различаются слова, обозначающие предметы, действия, а нередко и качества. На этом уровне дети уже пользуются личными местоимениями, изредка предлогами и союзами в элементарных значениях. Появляется возможность более или менее развернуто рассказать о хорошо знакомых событиях, о семье, о себе, о товарищах. Но недоразвитие речи выступает еще очень отчетливо или даже резко: незнание многих слов, неправильное произношение звуков, нарушение структуры слова, аграмматизм, хотя смысл рассказанного понять можно даже вне наглядной ситуации. Так, вместо слова чистить мальчик говорит: "Пальто шотком стряхает"; слово дворник заменяется объяснением "Такой дядька пометает дволь" [7, c. 137].

Существительные употребляются детьми в именительном падеже, глаголы - в инфинитиве, падежные формы и формы числа бывают аграмматичны, ошибки наблюдаются и в употреблении числа и рода глаголов.

Прилагательные встречаются в речи довольно редко и не согласуются в предложении с другими словами.

Звуковая сторона речи носит искаженный характер. Неправильно произносимые звуки могут относиться к 3-4-й фонетическим группам, например: переднеязычным (свистящие, шипящие, сонорные), заднеязычным и губным. Гласные артикулируются неотчетливо. Твердые согласные часто звучат смягченно.

Воспроизведение слоговой структуры слова становится более доступным, дети повторяют слоговой контур слова, но звуковой состав их остается неточным. Звуковой состав односложных слов передается правильно. При повторении двусложных слов встречается выпадение звука, в трехсложных словах отмечаются перестановки и пропуски звуков, четырех-, пятисложные слова укорачиваются до двух-трех слогов.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей становится более развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет.

В устной речи отмечаются отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны. Дети пользуются простыми распространенными предложениями из трех-четырех слов. "Деревья растут, и яблоки на них растут. Девочка поливает цветы, мальчик стоит с лепатой. Трава растут. Девочка поливает цветы из ельки [лейки]" [5, c. 261].

Сложные предложения в речи детей отсутствуют. В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передается.

К числу ошибок словоизменения относятся: смешение в косвенных падежах окончаний существительных; замена окончаний существительных среднего рода окончанием женского рода; ошибки в падежных окончаниях имен существительных; неправильное соотнесение существительных и местоимений; ошибочное ударение в слове; не различение вида глаголов; неправильное согласование прилагательных с существительными; неточное согласование существительных и глаголов.

Звуковая сторона речи более сформирована, дефекты произношения касаются сложных по артикуляции звуков, чаще шипящих и сонорных. Перестановки звуков в словах касаются лишь воспроизведения незнакомых, сложных по слоговой структуре слов.

Четвертый уровень речевого развития характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя. На первый взгляд ошибки кажутся несущественными, однако их совокупность ставит ребенка в затруднительное положение при обучении письму и чтению. Учебный материал воспринимается слабо, степень его усвоения очень низкая, правила грамматики не усваиваются [13, c. 142].

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями.

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, волевой и сенсорной сферы.

**Вывод:** Итак, из выше сказанного можно сделать вывод, что ОНР – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы (фонетика, фонематика, лексика и грамматика). Выделяют четыре уровня общего недоразвития речи, в зависимости от степени выраженности дефекта.

**1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР в младшем школьном возрасте. ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С ОНР В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Среди немногочисленных работ, посвященных исследованию особенностей эмоционально-волевой сферы и личностного развития при речевых нарушениях, можно назвать труды таких ученых, как В.И. Селиверстов, Л.А. Зайцева, О.С. Орлова, Л.Е. Гончарук, Г.А. Волкова, Е.В. Жулина, Е.Ю. Медведева, СА. Клюжева и некоторых других. **25.Косякова О.О. стр.47**

Детям с нарушениями речи свойственна пассивность, сензитивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению. В целом исследования показывают, что дети с тяжелыми нарушениями речи недостаточно критично оценивают свои возможности, чаще переоценивая их.

В большинстве случаев объективная личностная характеристика не совпадает с их самооценкой, многие из своих черт характера дети не отмечают и не оценивают. Расстройства в эмоционально-волевой, личностной сферах детей с нарушениями речи не только снижают и ухудшают их работоспособность, но и могут приводить к нарушениям поведения и социальной дезадаптации. [25, С.90]

Изменения в психическом развитии тем значительнее, чем более выражена речевая патология. Но надо заметить, что в школьном возрасте на психическое развитие оказывается неблагоприятное влияние при любой речевой патологии независимо от ее сложности. Соответственно у детей и возникают проблемы в психическом развитии, связанные с трудностями в учебном процессе. Конечно, все это сказывается на развитии личности ребенка, его эмоционально-волевой сферы и коммуникативных способностей.

В данном случае речь идет о возникновении вторичных и третичных отклонений на фоне патологии речи. Вторичным отклонением является не достаточность учебно деятельности, а третичным — личностные нарушения.[25, с.98]

Дети с ОНР малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют. Наблюдаемые у детей с нарушениями речи серьезные трудности в организации собственного речевого по ведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими. Взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связною высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения.[25, с. 48]

В целом коммуникативные возможности детей с выраженной речевой патологией отличаются заметной ограниченностью и по всем параметрам значительно ниже нормы.

Дети с ОНР имеют особенности познавательной деятельности. Отмечается недостаточная **устойчивость внимания**, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена **вербальная память**, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. [22, с. 21]

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает **специфические особенности мышления.** Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии **словесно-логического мышления**, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. [23, с. 175]

Наряду с **общей соматической ослабленностью** им присуще и некоторое отставание в **развитии двигательной сферы,** которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в **воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам,** нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекатывание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. [24, с. 421]

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, **недоразвитие мелкой моторики**. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Школьный возраст — это период становления и совершенствования всех познавательных процессов ребенка. Осуществляется переход на новый уровень восприятия, ощущения, внимания, мышления, памяти, речи. Одно временно формируется произвольность всех этих психических функций.

**Зрительное восприятие** у детей с речевой патологией отстает от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета. Затруднения имеются при узнавании предметов в условиях наложения зашумления.

Наблюдаются бедность зрительных образов, инертность и непрочность зрительных следов, а также отсутствие адекватной связи слова с предметом.

При выполнении задания на сравнивание с эталоном дети данной категории чаще пользуются элементарными формами ориентировки в отличие от детей с нормальной речью, которые преимущественно используют зрительное соотнесение. Дети с ОНР нередко при примеривании фигур ориентируются не на их форму, а на цвет. Причем у мальчиков часто оказываются более низкие результаты чем у девочек.

В результате изучения оптико-пространственного гнозиса, а также в ходе наблюдений за деятельностью детей с дизартриями и нарушениями речи по типу алалии в процессе рисования, конструирования и обучения грамоте было выявлено, что все эти навыки и умения у детей младшего школьного возраста, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, находятся на значительно более низком уровне. Степень нарушений оптико-пространственного гнозиса также зависит от недостаточности других процессов восприятия, особенно формирования пространственных представлений.

Дети с ОНР основном **имеют низкий уровень развития буквенного гнозиса**: они с трудом дифференцируют нормальное и зеркальное написание букв, не узнают буквы, наложенные друг на друга, обнаруживают трудности в назывании и сравнении букв, сходных графически, и даже в назывании букв печатного шрифта, данных в беспорядке. В связи с этим многие дети оказываются не готовыми к овладению письмом. При изучении особенностей ориентировки детей с ОНР в пространстве оказалось, что они в основном затрудняются в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта, а также не могут ориентироваться в собственном теле, особенно при усложнении заданий.

Значительная роль пространственных нарушений усматривается в выраженности и стойкости расстройств письмен ной речи (дислексии и дистрафии), нарушениях счета, которые мотут наблюдаться при речевых расстройствах. Исследования способности устанавливать пространственные отношения между явлениями действительности в предметно-практической деятельности и понимать их в импрессивной речи говорят о сохранности данных способностей. Но в экспрессивной речи дети с тяжелой речевой патологией часто не находят языковых средств для выражения этих отношений или используют неверные языковые средства. Это связано с нарушением у них процессов перекодирования сохранной семантической программы в языковую форму.

**Нарушения фонематического** восприятия отмечаются у всех детей с нарушениями речи, причем наблюдается несомненная связь расстройств речеслухового и речедвигательного анализаторов. Известно, что нарушение функции речедвигательного анализатора при дизартрии и ринолалии влияет на слуховое восприятие фонем (Г.Ф. Сергеева, 1973). При этом не всегда прослеживается прямая зависимость между нарушениями произношения звуков и их восприятия.

У детей с нарушением речи наблюдаются специфические трудности в различении тонких дифференцированных признаков фонем, которые влияют на весь ход развития звуковой стороны речи. Они могут вторично влиять на формирование звукопроизношения. Такие недочеты в речи детей, как употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции искажение звуков, правильно произносимых вне речи в изолированном положении, многочисленные замены и смещения при относительно сформированных строении и функции артикуляционного аппарата указывают на первичную несформированность фонематического восприятия.

Иногда у таких детей наблюдается различение на слух тех фонем, которые не противопоставлены в произношении, в других же случаях не различаются и те фонемы, которые дифференцируются в произношении. Тем не менее здесь существует определенная пропорциональность: чем большее количество звуков дифференцируется в произношении, тем успешнее различаются фонемы на слух. И чем меньше имеется «опора» в произношении, тем хуже условия для формирования фонематических образов. Развитие же самого фонематического слуха находится в прямой связи с развитием всех сторон речи, что, в свою очередь, обусловлено общим развитием ребенка.

Фонематический слух – способность воспринимать звуки речи, фонемы, благодаря которым осуществляется различение слов, близких по звучанию: рак – лак – мак, угол – уголь. Прислушиваясь к звукам, подражая речи окружающих, дети учатся из огромного количества разнообразных звуков вычленять только те, которые несут смысловое значение, то есть слышать звуки языка в соответствии с их фонематическими признаками. Хорошо развитый фонематический слух обеспечивает правильное формирование звукопроизношения, четкое и внятное произнесение слов в соответствии с общепринятыми литературными нормами. Сформированность фонематического слуха является необходимым условием обучения детей умению производить звуковой анализ слов, подготовки их к овладению чтением и письмом.

Как известно, для развития письменной речи важное значение имеет сознательный анализ составляющих ее звуков. Однако, чтобы обозначить при письме тот или иной звук буквой, необходимо не только выделить его из слова, но и обобщить выделенный звук в устойчивую фонему на основе слухопроизносительной дифференциации. Умение выделять фонемы из слова и правильно их дифференцировать является одним из необходимых условий развития анализа звукового состава слова.

Для осуществления звукового анализа необходимо и другое условие — умение представить звуковой состав слова в целом, а затем, анализируя его, выделить звуки, сохраняя их последовательность и количество в слове. Анализ звукового состава слова, как подчеркивает Д.Б. Эльконин, есть не что иное, как овладение определенной учебной операцией, умственным действием «по установлению последовательности звуков в слове». Формирование этого учебного действия происходит постепенно и требует от ребенка активности и сознательности.

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

Таким образом, умение свободно и сознательно ориентироваться в звуковом составе слова предполагает достаточный уровень развития фонематического представления у ребенка и овладения определенным учебным действием. [26,с113.]

Вывод: Наличие ОНР у детей приводит с стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения.

**Вывод по главе:**

Итак, из выше сказанного можно сделать вывод, что общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы (фонетика, фонематика, лексика и грамматика). Выделяют четыре уровня общего недоразвития речи, в зависимости от степени выраженности дефекта. Но помимо речевых проблем у детей с ОНР в младшем школьном возрасте наблюдается недостаточная сформированность словесно-логического мышления, произвольного внимания, ограниченность познавательной деятельности и сложности запоминания.**Сенсорная сфера нарушена** Также у детей с ОНР в младшем школьном возрасте есть трудности в общении со сверстниками и взрослыми. **Добавить влияние на учебную деятельность.** У детей с ОНР наблюдается значительное своеобразие высших психических функций, в частности, восприятия.

ОНР проявляется в значительном отклонении от нормы в формировании фонематических представлений, лежащих в основе, звукового анализа.

**Исследование зрительного восприятия позволяет сделать выводы о том, что у дошкольников с речевой патологией данная** психическая функция отстает от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета (Е.М. Мастюкова).

Исследование зрительного восприятия позволяет сделать вывод о том, что у детей с ОНР оно сформировано недостаточно.

Исследование мнестических функций позволяет заключить, что запоминание словесных стимулов у детей с ОНР значительно хуже, чем у детей без речевой патологии.

Исследование функции внимания показывает, что дети с ОНР быстро устают, нуждаются в побуждении со стороны экспериментатора, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы.

Итак, у детей с ОНР значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

У детей с ОНР отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения, снижена логическая и вербальная память, ограничено запоминание. Отмечается общая соматическая ослабленность и некоторое отставание в развитии двигательной сферы.

**Вывод:**

**Глава 2 Экспериментальное исследование особенностей звукового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня**

Для выявления уровня сформированности навыков звукового анализа была использована методика «Речевые пробы».

В методике использованы речевые пробы, предложенные Р.И. Лалаевой, Е.В. Мальцевой, А.Р. Лурия. Для оценки успешности выполнения заданий нами была применена балльно - уровневая система.

Структура методики:

Экспресс-вариант состоит из пяти серий.

Серия I - Обследование звукопроизношения.

За всю серию наивысшая оценка - 21 балл.

Серия II - Проверка состояния фонематического восприятия.

Три вида проб. Максимальное число баллов - 9.

Серия III - Выявление сформированности звукослогового анализа.

Четыре вида задания. Максимальное число баллов - 12.

Серия IV - Выявление сформированности звукового синтеза.

За всю серию наивысшая оценка - 9 баллов.

Серия V - Исследование сформированности звукослоговой структуры слова.

В задании используется 10 проб, каждое оценивается в отдельности. Максимальное количество баллов - 30.

Для того чтобы оценка вносила примерно равный вклад в общий балл, суммарные баллы за выполнение каждой серии были по возможности уравнены. Полное обследование включает 65 проб. Каждая проба оценивается в отдельности, затем подсчитывается сумма баллов за все задания, за серию и далее на основе суммарных оценок за каждую серию выводится общий балл за выполнение всех заданий методики.

Для каждой серии разработаны собственные критерии оценки. Общим правилом при оценивании заданий всех серий является учет степени выполнения с помощью четырех градаций, что дает возможность получения дифференцированного результата. Для серии с I по V - это 3; 2; 1; 0 баллов. В разных заданиях эти градации отражают четкость и правильность выполнения, характер и тяжесть допускаемых ошибок, а также вид и количество использованной помощи.

Предлагаемая методика направлена на выявление сформированности фонематического восприятия и звукослогового анализа и синтеза.

Большинство заданий не предусматривают помощи. Исключение составляют пробы, в которых помощь действительно эффективна.

Максимальная оценка за успешное выполнение всех проб методики равна 81 баллу. При обработке полученных данных абсолютное значение переводится в процентное выражение. Если 81 балл принять за 100%, то процент успешности выполнения методики каждым испытуемым можно вычислить, умножив суммарный балл за выполнение всего теста на 100 и разделив полученный результат на 81. Такое процентное выражение качества выполнения методики соотносится затем с одним из 4 выделенных нами уровней успешности:

I - высокий уровень - 100 - 80%;

II - средний уровень - 79,9 - 65%;

III - низкий уровень - 64,9 - 50%;

IV- очень низкий уровень - 49,9 и ниже.

Высчитав процентное выражение успешности каждой серии, вычерчивается индивидуальный речевой профиль:

1. Обследование звукопроизношения.

2. Проверка состояния фонематического восприятия.

3. Выявление сформированности звукослогового анализа.

4. Выявление сформированности звукового синтеза.

5.Исследование сформированности звукослоговой структуры слова.

Задания на выявление сформированности звукослогового анализа и синтеза у младших школьников.

1 СЕРИЯ ЗАДАНИЙ: Обследование звукопроизношения.

Инструкция: «Повторяй за мной слова».

Собака - маска - нос

Сено - василек - высь

Замок - коза

Зима - магазин

Цапля - овца - палец

Шуба - кошка - камыш

Жук - ножи

Щука - вещи - лещ

Чайка-очки-ночь

Рыба - корова - топор

Река - варенье - дверь

Лампа - молоко - пол

Лето - колесо - пол

При необходимости можно уточнить произношение других согласных звуков ( б, п, д, т, г, к, х) и й. В целях экономии времени фразы и тексты с проверяемыми звуками на этом этапе не предъявляются, т.к. возможность уточнить произношение звука в разных позициях и при разной степени самостоятельности речи предоставляется в ходе дальнейшего обследования.

Предлагается условно разделить все звуки на пять групп: первые четыре - это наиболее часто подвергающиеся нарушениям согласные ( 1 группа - свистящие с, с`, з, з`, ц; 2 - шипящие ш, ж, ч, щ; 3 - л, л`; 4 - р, р`) и пятая группа - остальные звуки, дефектное произношение которых встречается значительно реже: задненебные звуки г, к, х и г`, к`, х`, сонорный звук й, случаи дефектов озвончения, смягчения, редкие нарушения произношения гласных звуков

Критерии оценки:

Произношение звуков каждой группы оценивается в отдельности по следующему принципу:

3 балла - безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях;

2 балла - один или несколько звуков группы правильно произносятся изолированно и отраженно, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, т.е. недостаточно автоматизированы.

1 балл - в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы;

0 баллов - искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы.

2 СЕРИЯ ЗАДАНИЙ: Проверка состояния фонематического восприятия.

1. Воспроизведение пар слогов в обратной последовательности.

Инструкция: «Слушай внимательно и повторяя за мной как можно точнее»:

- ба - па па - ба -

- са - за за - са -

- жа - ща ща - жа -

- са - ша ша - са -

- ла - ра ра - ла -

- ма - на - ма - на - ма - на -

- да - та - да - та - да - та -

- га - ка - га - ка - га - ка -

- за - са - за - са - за - са -

- ша - жа - ша - жа - ша - жа -

- са - ша - са - ша - са - ша -

- ца - са - ца - са - ца - са -

- ча - тя - ча - тя - ча - тя -

- ра - ла - ра - ла - ра - ла -

Процедура: в начале предъявляется первый член пары (ба - па), затем второй (па - ба). Оценивается воспроизведение пробы в целом (ба - па - па - ба). Слоги предъявляются до первого воспроизведения, точного повторения добиваться не следует, т.к. задачей обследования является измерение актуального уровня развития речи.

Критерии оценки:

3 балла - точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

2 балла - первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому ( ба - па - ба - па );

1 балл - неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;

0 баллов - отказ от выполнения, полная возможность воспроизведения пробы;

1.Различение согласных звуков различной степени акустической и артикулярной противопоставленности в словах.

Материал исследования: предметные картинки (слова-квазеомонимы): почка - бочка, катушка - кадушка, кора -гора, софа - сова, зуб - суп, луша - лужа, лук - люк, круг - крюк, осы-оси, банка - банька, мишка - мышка, сом - том, зверь - дверь, лиса - лица, кочка - кошка, Марина - малина, рак - лак, крыша-крыса, мишка - миска, роза - рожа.

Процедура: ребенку предлагалась пара картинок и давалась инструкция:

Покажи ту картинку, которую я назову».

Критерии оценки:

3 балла - правильное выполнение;

2 балла - нарушение дифференциации только по одному признаку;

1 балл - по 2-м признакам;

1. баллов - более чем по 2-м признакам;

2.Различие согласных звуков в слогах.

Речевой материал: слоги, сак - ряк, сяк - щак, як -ляк, пяк- пак, гак -как,мяк - няк вак - бак, дак - нак, лак - рак, тяк -чак.

Процедура: эти пары слогов соотносятся с парой геометрических фигур

одной формы, но разного цвета например: Лицо экранируется, дается инструкция в соответствии, с которой ребенок проделывает необходимые операции с фигурами, соответствующие названным слогам,

Инструкция: «Покажи...», «Дай...», «Возьми» и т.д.

Критерии оценки:

3 балла - правильное различие звуков во всех десяти парах;

2 балла - ошибочное различие пар слогов, отличающихся акустически близкими звуками;

1 балл - ошибочное различие пар слогов, отличающихся артикуляторно близкими звуками;

0 баллов - отличающихся артикуляторно и акустически контрастными звуками;

3 СЕРИЯ ЗАДАНИЙ: Выявление сформированности звукослогового анализа.

1) Выделение звука на фоне слова.

Материал: слова, из которых ребенок по заданию должен выделить данный звук,

Звук «С» из слов: сода, луна, рука, коса, гром, стол, утка, весна, трава, скала, клумба, посуда, самолет, абрикос.

Звук «Ш» из слов: шары, рана, гамак, каша, кошка, карман, мешок, помидор, малыши, крыло, штаны, карандаш.

Звук «Р» из слов: вата, весы, рана, дубок, сурок, сахар, чайник, марка, стул, брат, топор, пижама, мухомор, сарафан.

Звук «Л» из слов: лапа, сани, лужа, пила, очки, сумка, шапка, палка, мост, волк, душ, пол, палатка, клумба, стол.

Процедура: ребенку предлагается ряд слов, из которых он по заданию должен выделить заданный звук.

Инструкция: «Слушай внимательно. Я буду называть слова. Если ты услышишь в слове звук "С" (Ш Р Л) – хлопни в ладошки».

Критерии оценки:

3балла - правильное выполнение задания;

2 балла - ошибки при выполнении звука в словах со стечением согласных;

1 балл - ошибки при выделении звука в словах со стечением согласных, в многослоговых (простых) словах с местоположением звука в середине слова;

0 баллов - ошибки при выделении звука в простых словах с местоположением звука вначале или конце слова;

2) Выделение первого, последнего звука в слове.

Речевой материал: шар, сок, лук, рама, бусы, кошка, стол, спутник, крыло, самолет, карандаш.

Процедура: ребенку называется слово и предлагается определить 1-ый и последний звук.

Инструкция: «Слушай внимательно. Я назову слово. Скажи, какой 1-ый (последний) звук в слове?

Критерии оценки:

3 балла - правильное выполнение задания;

2 балла - ошибки при определении последнего звука;

1 балл - ошибки при определении 1-го звука;

0 баллов - невыполнение задания;

3) Определение последовательности и количества звуков в слове.

Речевой материал: дом, сыр, мак, луна, ваза, кошка, повар.

Процедура: ребенку называлось слово, после чего он должен был определить последовательность и количество звуков в слове.

Инструкция: «Слушай внимательно. Я назову слово. Скажи, какой 1-ый (2-ой и т.д.) звук в слове. Сколько всего звуков в ЭТОМ слове?».

Критерии оценки:

3 балла - правильное выполнение задания;

2 балла - ошибки при анализе 2-х сложного слова со стечением согласных;

1 балл - ошибки при анализе 2-х сложного слова без стечения согласных;

0 баллов - ошибки при анализе односложных слов;

4) Определения местоположения звука по отношению к другим звукам.

Речевой материал:

а) картинки - мыло, сумка, дом;

б) слова - шапка, кошка, карандаш.

Процедура: перед ребенком раскладываются предметные картинки, которые он должен рассмотреть, Затем называется картинка:

а) ребенок должен показать ту, названии которой он слышит заданный звук («М») в начале (конце, середине) слова;

б) называется слово, ребенок должен определить, где в слове слышится заданный звук («Ш»).

Инструкция: а) «Посмотри на картинки. Покажи ту картину, где звук «М» слышится в начале (середине, конце)»;

б) «Слушай внимательно, Я назову слова. Скажи, где слышится звук «Ш» в слове?»

Критерии оценки:

3 балла - правильное выполнение задания;

2 балла - ошибки при определении местоположения звука в середине слова без опоры на наглядность;

1балл - ошибки при определении местоположении в середине слова с опорой на наглядность;

0 баллов - ошибки в определении местоположения звука в начале и конце слова с опорой на наглядность;

4 СЕРИЯ ЗАДАНИЙ: Выявление сформированности звукового синтеза.

Речевой материал: звуки, произносим в заданной последовательности: н, о, с; ш, а, р; л, а, п, а; р, у, к, а; к, о, ш, к, а.

Процедура: называются звуки, и предлагается составить слово из этих звуков.

Инструкция: «Слушай внимательно. Я назову звуки. Скажи, какое слово можно составить из этих звуков?»

Критерии оценки:

3 балла - правильное выполнение задания;

2 балла - допущена одна ошибка в синтезе слов;

1 балл - допущено две ошибки в синтезе слов;

0 баллов - допущено три и более ошибок в синтезе слов

5 СЕРИЯ ЗАДАНИЙ: Исследование сформированности звукослоговой структуры слова.

Речевым материалом исследования служили слова различной слоговой сложности и звуконаполняемости:

- трехсложные слова, состоящие из открытых слогов без стечения согласных: машина, корова, дорога;

- трехсложные слова, состоящие из открытых и закрытых слогов со стечением согласных в начале слова: глубина, внучата, грамота;

-со стечением согласных в середине слов: дорожка, бородка, веранда;

-со стечением согласных в конце слов: машинист, горизонт, документ;

-со стечением согласных с разным местоположением в слове: братишка, гвоздика, звездочка;

- четырехсложные слова, состоящие из открытых и закрытых слогов без стечения согласных: ежевика, балерина, черепаха;

- четырехсложные слова, состоящие из открытых и закрытых слогов со стечением согласных в начале слова: сковорода, внимание, движение;

-со стечением согласных в конце слова: кочерыжка, табуретка, занавеска;

-со стечением согласных с разным местоположением в слове: авторучка, скворечник, простокваша;

- пятисложные слова: милиционер, преподаватель поворачивать, останавливать.

Процедура: ребенку предлагалось повторить названное экспериментатором слово.

Инструкция: «Слушай внимательно, я назову слово, а ты повтори его»,

Критерии оценки:

3 балла - правильное воспроизведение звукослоговой структуры всех слов;

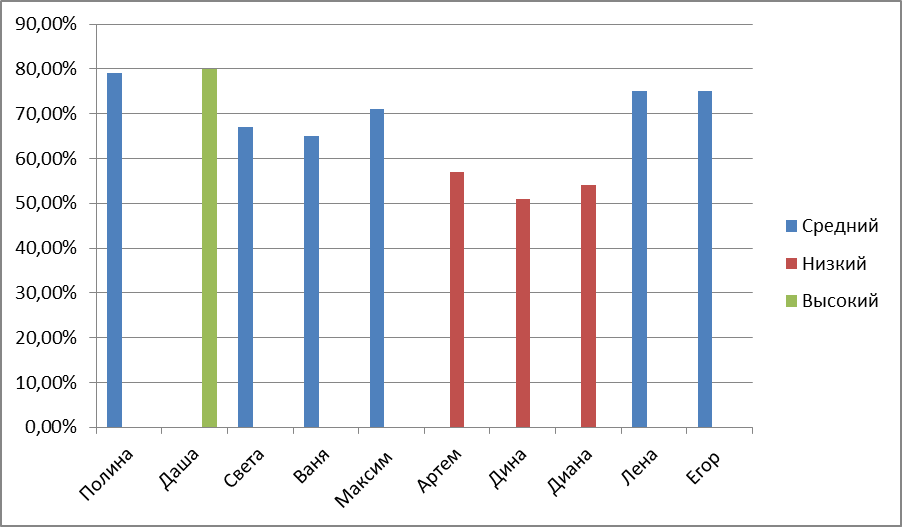
2 балла - ошибочное воспроизведение звукослоговой структуры трехсложных слов со стечением согласных;

1 балл - ошибочное воспроизведение звукослоговой структуры пятисложных и четырехсложных слов со стечением согласных;

0 баллов - ошибочное воспроизведение звукослоговой структуры трехсложных и четырехсложных слов без стечения согласных;

По результатам данной методики были сделаны следующие выводы:

Всего из десяти детей младшего школьного возраста у одного ребенка имеется высокий уровень звукового анализа и синтеза (Даша) - ребенок выполнял все задания верно, звукопроизношение и фонематический слух в норме. У большого количества детей испытуемой группы – у шести из десяти - наблюдается средний развития навыков звуко-буквенного анализа – во время проведения обследования у них наблюдались немногочисленные ошибки в произнесении слогов и слов, в повторении рядов слов, в составлении слов из букв. А также у трех детей исследуемой группы навыки звуко-буквенного анализа находятся на низком уровне – наблюдались ошибки в повторении, произнесении слогов и слов с несложной слоговой структурой и трудности в составлении слов. Результаты исследования можно увидеть на рисунке 2.1 «Уровень сформированности навыков звуко-буквенного анализа у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня», а также в таблице 2 (Приложение 2).

Рисунок 2.1 - «Уровень сформированности навыков звуко-буквенного анализа у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня»

Выявить ведущую репрезентативную систему нам помогла адаптивная методика по Барлас Т.В. (адаптивная). [19]

Что бы понять, какая система является доминантной у ребенка, детям предлагалось пройти небольшой тест. Все, что от них требовалось - это определить, насколько легко они могли представить себе ситуацию того или иного рода.

Критерии оценки. В данном тесте используется 9-тибальная шкала.

Ставим 9 б. - если образ какого-либо предмета ребенок представляет хорошо; если же ребенок испытывает затруднения с получением четкого образа или его не удается зафиксировать, поставьте ему 1 или 2 балла. То же самое относится к представлению звуковых и осязательных ощущений.

Задания на определение ведущей репрезентативной системы.

ВИЗУАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ:

1. У кого из ваших друзей или родственников самые длинные волосы?

2. Вспомните лицо своего школьного учителя.

3. Представьте себе полоски на шкуре тигра.

4. Вспомните цвет входной двери в доме, где вы живете.

5. Представьте себе своего любимого телевизионного ведущего в какой-нибудь высокой шляпе.

6. Представьте себе самую большую книгу, которая есть у вас дома.

АУДИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ:

1. Вспомните свою любимую мелодию.

2. Попробуйте услышать в своем воображении отдаленный звон школьного звонка.

3. У кого из ваших друзей самый тихий голос?

4. Вспомните голос своего лучшего друга.

5. Представьте себе, как звучал бы ваш голос под водой.

6. Постарайтесь в воображении услышать шум моря.

КИНЕСТЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ:

1. Попробуйте представить, что вы окунаете левую ногу в холодную воду.

2. Представьте себе, что вы держите в руках гладкий бумажный стаканчик.

3. Представьте себе, что вы дотрагиваетесь ногой до кошки или собаки.

4. Представьте себе, что вы надели на ноги мокрые носки.

5. Представьте себе, что вы прыгаете с высокой стены.

6. Представьте себе, что вы катите колесо от машины.

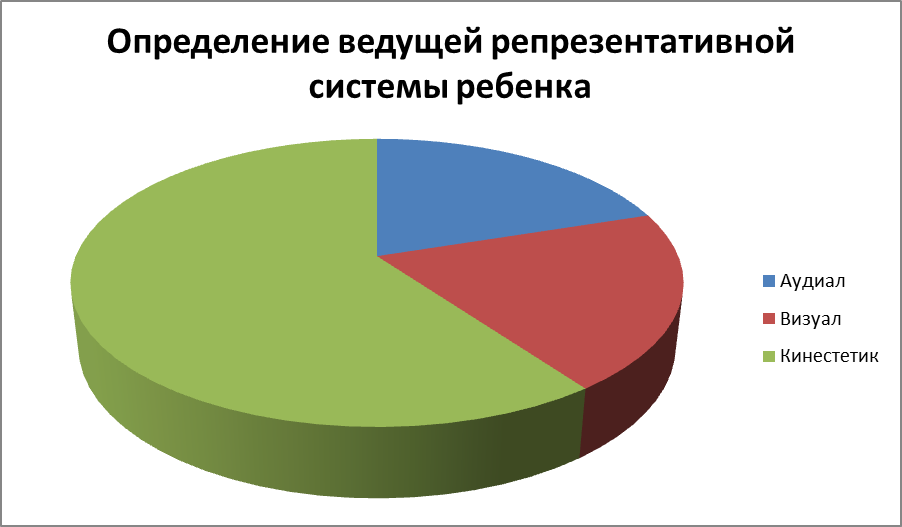


Рисунок 2.2 - «Определение ведущей репрезентативной системы ребенка»

Таким образом, по результатам тестирования из десяти испытуемых 6 человек оказались кинестетиками (дети быстро представляли себе ситуации, помощь логопеда не требовалась), 2 визуалами и 2 аудиалами (Таблица 2, Приложение 3). В связи с этим можно сделать вывод, что среди учеников младшего возраста преобладают кинестетики, следовательно при их обучении важно это учитывать. Однако нужно обратить внимание на то, что максимальное количество баллов не получил никто из детей – то есть у детей не на высоком уровне развиты все три вида репрезентативных систем, поэтому при обучении важно обращать внимание не только на ведущую репрезентативную систему, но и на развитие других, наименее развитых систем.

**Глава 3 ПРИМЕНЕНИЕ полисенсорного метода в обучении звуковому анализу детей с ОНР III уровня**

**3.1 Характеристика полисенсорного подхода в обучении детей с нарушениями речи.**

В современной педагогике широко обсуждается идея организации образовательного процесса с учётом нейропсихофизиологических особенностей восприятия информации детьми. Анализ данных исследований навели на мысль организовать коррекционную работу с учётом таких особенностей.

В ряду высших психических функций восприятие является базой для развития памяти, внимания, мышления и воображения. Все эти процессы взаимодействуют и взаимно обуславливают качественные и количественные характеристики друг другу. Однако всё начинается с восприятия, которое осуществляется с помощью различных анализаторов: тактильного, слухового и зрительного.

Существуют различные системы восприятия информации (модальности): зрительная (визуальная), слуховая (аудиальная) и двигательная (кинестетическая). У детей в начальной школе преимущественно развита та или иная система восприятия.

Ребенок рождается на свет с готовыми органами чувств: глаза, уши, нос, рот, кожа. Однако это только предпосылки для восприятия окружающего мира. Ребенка необходимо научить рассматривать, вслушиваться, ощупывать, вдыхать запахи, а главное — выработать умение определять отношение воспринимаемых характеристик с сенсорными эталонами. Дети с особенностями в развитии далеко не всегда используют в деятельности те возможности восприятия, которые у них существуют. Мышление ребенка от 4 до 7 лет в значительной степени определяется его восприятием. Ребенок, как правило, фиксирует внимание на одном аспекте или изменении какого-либо одного предмета и не замечает другие. После 7-8 лет ребенок все больше и больше оказывается способным преодолевать влияние восприятия и применять логическое мышление к конкретным ситуациям. Именно от того, как дети пройдут первую чувственную ступень познания, будет зависеть усвоение логических понятий.

Основным каналом получения информации визуалов является зрительный, поэтому визуалы хорошо воспринимают учебный материал, если он представлен наглядно, но плохо запоминают словесные инструкции.

У аудиалов ведущим является слуховой анализатор – для них главное слышать. Они легко отвлекаются на шум, разговорчивы настолько, что бывает, разговаривают сами с собой; обучаются, слушая.

Основными каналами получения информации кинестетиков являются двигательный и тактильный. Они воспринимают большую часть информации через другие ощущения (обоняние, осязание и др.) и с помощью движений. Ребёнку важно всё попробовать и по возможности воспроизвести двигательную схему событий.

От того, какой канал у ребёнка ведущий, зависит усвоение многих важных навыков, например, чтения или письма. В обучении можно представлять информацию детям, используя все каналы восприятия: и зрение, и слух, и кинестетический канал. Тогда у каждого из них есть шанс усвоить хотя бы часть этих сообщений. Следует помнить о том, что, несмотря на доминирование одного канала восприятия информации, остальные можно и нужно развивать с помощью своевременно разработанных профилактических мероприятий. Это позволит разгрузить ведущий канал, что приведёт к снижению утомляемости и повышению работоспособности ребёнка.

Для успешного обучения и воспитания детей с недоразвитием речи, а также с особыми образовательными потребностями, широко используется полисенсорный подход.

*Полисенсорный подход условно можно рассматривать как развитие органов чувств в статике*. [18] Индивидуальные различия в развитии психики ребенка проявляются в преимущественном развитии зрительного, слухового, или кинестетического (тактильного) восприятия. Органы чувств и соответствующие зоны мозга закономерно взаимодействуют между собой, и работа одного анализатора активизирует работу другого. Быстрее созревает тактильная сфера. Все дети “группы риска” пользуются при восприятии информации кинестетическим способом и частично зрительным.

Полноценное восприятие окружающего мира предполагает координированную параллельную активность сенсорных систем (У.Найссер). В зависимости от характера жинедеятельности человека создаются устойчивая структура и состав его сенсорно-перцептивной сферы. Выпадение какой-либо сенсорной системы нарушает равновесие во взаимодействии целостной структуры и уменьшаемом объеме поступающей информации о внешней среде.

Т. Варенова отмечает, что если полисенсорный подход условно можно рассматривать как развитие органов чувств в статике, то полисенсорный метод является динамическим: зрительные, слуховые, тактильные ощущения и представления возникают в процессе деятельности.

Введение в процесс обучения полисенсорного метода создает условия для обогащения процесса восприятия, проведение его на основе ведущих анализаторов, таких как зрительный, слуховой, кинестетический (тактильный) и проприоцептивные – осязание, обоняние. Дополнение неполноценного восприятия (зрительного, слухового) восприятиями других модальностей значительно обогащает представления детей об окружающем мире, способствует развитию познавательной деятельности, успешности в овладении определенными умениями и навыками.

На основе полисенсорного метода можно создавать разные варианты увлекательных игр в достаточно интенсивном темпе движения, которые требуют значительного зрительного и слухового внимания, высокой концентрации и координации всех функций.

В последнее десятилетие в коррекционной педагогике на основе полисенсорного подхода активно создается полисенсенсорная модель - дидактическое пособие, ннформационная модель, в которой информация предъявляется обучающемуся с помощью нескольких органов чувств одновременно. Данную модель применяются для увеличения скорости и точности восприятия человеком поступающей информации. При ее предъявлении необходимо учитывать ряд факторов, и прежде всего взаимодействие анализаторов в процессе приема информации, обусловленное их физиологическими особенностями и сложностью строения воспринимаемых объектов, а также функционирование каждого анализатора в отдельности как относительно независимой системы.

С учетом этих факторов при использовании дидактических полисенсорных пособий разработан ряд рекомендаций по совместному использованию сигналов различной модальности. Так, звуковой сигнал в качестве дополнительного к зрительному следует применять: когда зрительный канал имеет низкое отношение сигнала к аудиальному; когда зрительное восприятие не является ведущим и оно случайным образом снижает как зрительные, так и слуховые возможности человека. Сочетание зрительного и тактального анализаторов целесообразно использовать в следующих случаях: когда для обучения ребенка-кинестетика тому или иному действию, навыку требуется исключительно быстрая реакция. Если предъявляемый учебный материал понижает вероятность обнаружения любого из сигналов, можно применять совместное сочетание индикаторов-раздражителей для всех трех типов анализаторов.

На основании рассмотренных принципов могут создаваться учебные пособия двух основных типов: дидактические пособия, в которых сигналы нескольких модальностей несут различную по содержанию информацию; пособия, в которых основной зрительный сигнал дублируется сигналом другой модальности.

Тем, кто предпочитает воспринимать информацию на слух, полезны обсуждения, лекции и музыка. Те, у кого развита кинестетическая система, предпочтут практические занятия и ролевые игры — им нравится "пробовать все на ощупь". Учителя, преподающие в группах, должны задействовать полисенсорный подход, в рамках которого учебный материал подается в виде, доступном для всех систем восприятия. Детей могут считать отстающими только по той причине, что преобладающий стиль обучения не соответствует их основной системе восприятия.

В рамках полисенсорного подхода выявлены основные трудности, возникающие при освоении ребенком с определенной ведущей модальностью учебного материала, а также специфика его усвоения (см. таблицу 1.1)

Таблица 1.1 - Трудности при освоении учащимися учебного материала и специфика его усвоения в зависимости от ведущей модальности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Визуальный** | **Кинестетический** | **Аудиальный** |
| Задания на время | Задания на время | Временные задания |
| Работа в группах | Работа в группах | Работа в одиночку |
| Схемы, таблицы, карточки | Тезисы, краткие конспекты | Многократное повторение |
| Образные представления | Представления, основанные на эмоциях | Обучение других |
| инсценировка | Задание на исправление ошибок | Задание на поиск ошибок |
| Задания по образцу. | Творческие задания | Логические задания |
| разрешить иметь под рукой листок, на котором он в процессе осмысления и запоминания материала может чертить, штриховать, рисовать и т.д. | не заставлять сидеть долгое время неподвижно; обязательно давать ему возможность моторной разрядки (сходить за мелом, журналом, писать на доске, дома - сходить в другую комнату и т.д.); запоминание материала у него легче происходит во время движения | Не делать замечания, когда он в процессе запоминания издает звуки, шевелит губами - так ему легче справиться с заданием |

**3.2** **Методические рекомендации по использованию полисенсорного метода в обучении звуковому анализу детей с ОНР III уровня**

К сожалению, в последнее время все большее количество детей младшего школьного возраста испытывают трудности при обучении чтению и письму.

Частично это может быть связано с преобладанием в школе аудиального способа преподнесения информации. Каждый человек имеет свой стиль восприятия, кодирования и хранения информации – так называемую репрезентативную систему. Согласно этому, все люди делятся по способу восприятия информации на аудиалов (слуховое восприятие), визуалов (зрительное восприятие), кинестетиков (чувственное, двигательное восприятие) и два промежуточных типа: аудиально-визуальный и визуально-кинестетический.

Одной из особенностей детей младшего школьного возраста является преобладание кинестетического канала восприятия информации. Кинестетик лучше запоминает через двигательную активность, поэтому младшие школьники испытывают трудности в усвоении школьной программы, которая построена в основном на аудиальном и визуальном способе передачи информации. Если форма подачи информации не соответствует репрезентативной системе ребенка, он просто ничего не воспринимает и не понимает, так как у детей слабо развита способность перевода информации из одной модальности в другую.

Хроническая неуспешность отрицательно сказывается на здоровье ребенка: возрастает тревожность, могут формироваться разного рода фобии, неврозы. Учителю необходимо излагать материал в трех модальностях, чтобы научить детей транслировать кинестетическую память в аудиальную и визуальную.

Все дети «группы риска» пользуются при восприятии информации кинестетическим способом и частично зрительным. В логопедической группе редко можно встретить ребенка с ведущей слуховой модальностью.

Таким образом, у детей “группы риска” созревание мозга, а с ним и развитие базовых функций происходит замедленно и неравномерно. Они не могут переключиться на левое полушарие, в обучении начинаются трудности, к тому же в классе получают в основном слуховую и зрительную информацию.

Более подготовленные дети, имеющие в большинстве своем слуховую модальность, достаточно успешно осваивают звукобуквенный анализ, тогда как менее подготовленные к обучению дети с кинестетической и зрительной модальностью показывают неприятие и непонимание предложенного звукобуквенного анализа. Он оторван от реальных задач учителя и не помогает профилактике безошибочного письма. Исходя из предположения о том, что дети, которые не могут освоить традиционный аналитико-синтетический метод, смогут освоить синтетико-аналитический метод, т.е. буквенно-звуковой анализ, автором была предложена альтернативная методика звуко-буквенного анализа с использованием полисенсорного подхода.

Для работы предлагается набор из картона – 10 цветных фишек (5 – квадратной формы, 5 – круглой формы), белые фишки (квадратные и круглые) и 2 половинчатые фишки (полукруг и треугольник). Цветовое обозначение гласных: ***а-я*** – красного цвета; ***о-ё*** – желтого цвета; ***у-ю*** – зеленого цвета; ***э-е*** – фиолетового цвета; ***ы-и*** – синего цвета (см. ПРИЛОЖЕНИЕ 5, схема № 1).

**Основные положения методики**

* Звук – мы слышим и произносим, букву мы видим и пишем.
* Мы меняем кодировку, вместо букв вводим фишки, поэтому можно сказать: “Звук – мы слышим и произносим, фишку видим и ставим”.
* Для чего мы поменяли кодировку? Чтобы была видна зависимость между артикуляцией звука и буквой (фишка – своеобразный посредник).
* Цветные фишки – это просто гласные буквы, имеющие свои качественные характеристики (цвет и форму): цвет определяется артикуляцией, форма определяется назначением гласной – показывать твердость или мягкость предшествующей согласной.
* Вводятся белые фишки – согласные.

Перед квадратной цветной фишкой (или изолированно) белая фишка имеет квадратную форму – согласная твердая (наглядно видна зависимость согласной от гласной), перед круглой цветной фишкой белая фишка имеет круглую форму (см. ПРИЛОЖЕНИЕ 5, схема № 2).

* Есть согласные Ж-Ш-Ц – всегда твердые, их заменяем только квадратной белой фишкой, есть согласные всегда мягкие Ч-Щ-Й – их заменяем только круглой фишкой.
* В русском языке есть Ь и Ъ знаки, для их обозначения используются половинчатые фишки (для Ь – полукруглая, для Ъ – треугольная).

Есть возможность провести дифференциацию по звонкости-глухости – белая фишка – это глухая согласная, белая фишка с черной точкой (как кнопка дверного звонка) – звонкая согласная (см. ПРИЛОЖЕНИЕ 5, схема № 3).

* Все это позволяет применить предлагаемую систему фишек в двух вариантах: орфографическом и фонетическом.
* Если нам нужна орфография, мы применяем правила правописания и ставим фишки, заменяя ими буквы.
* Если нам нужна фонетика, мы применяем правила транскрипции и ставим фишки, заменяя ими звуки.
* Ни одна другая система символов не дает нам таких широких возможностей, поэтому ее можно применять на разных этапах обучения, как мощное профилактическое средство нарушений письма и чтения.
* “Путь к чтению лежит через письмо”,  – сказал Н.А.Зайцев  – создатель методики обучения чтению с помощью кубиков. “Не сегодня и не только в нашей стране подмечено, да не всеми понято. Письмо почему-то многими преподавателями понимается как прописывание букв, да еще непременно ручкой, и непременно в тетради. Существует определение письма как превращения звуков в знаки. Чтение отсюда –  превращение знаков в звуки”.
* Известный американский методист Майер пишет: “Ребёнок любит, ребёнку нравится невидимое в видимое превращать”. То есть детям больше нравится письмо (в нашем случае фишками), чем чтение.

**Психологическая основа методики**

1. Контрастность по цвету и по форме – дети раньше начинают замечать различие, чем сходство.
2. Четкая классификация – еще Пиаже установил, что дети от 4 до 6 лет проходят фазу развития, для которой характерны три основные операции:
   * мыслить, используя логические категории (если – то);
   * классифицировать сначала по цвету, затем по форме, а потом по двум категориям вместе;
   * распознавать связи и оперировать числовыми понятиями.
3. Применение “обходного пути” (по Выготскому), когда воздействуют на доминантную модальность, тем самым, активизируя и развивая пассивные модальности, формируя новые межанализаторные связи.
4. Активная деятельность каждого ученика. “Научные понятия не усваиваются, не заучиваются ребенком, не "схватываются" памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли [10].
5. Возможность проведения мониторинга развития и сравнения ребенка с самим собой.
6. Соответствие методики условиям, закономерностям и механизмам развития (или недоразвития) ребенка. «Обучать ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бесполезно, как и тому, что он уже способен делать сам» [10].

**Различия между традиционной и альтернативной методикой**

**звукобуквенного анализа**

|  |  |
| --- | --- |
| **Традиционная методика** | **Новая методика** |
| 1. Все гласные обозначаются одинаково – красным цветом. 2. Твердость и мягкость согласных обозначаются синим и зеленым цветом. 3. Возможна только позиционная последовательность гласных фишек. 4. При определении твердости и мягкости согласного идет опора только на фонематическую дифференциацию звука.  5. Нет фишек – символов Ь и Ъ знаков. 6. Нет возможности составить позиционную орфографическую схему слов, в которых есть Ь и Ъ.  Эти недостатки ограничивают применение методики только букварным периодом с применением элементарных слов. | 1. Пары гласных, сходных по артикуляции, обозначаются разными цветами. 2. Твердость и мягкость обозначаются формой: квадрат и круг.  3. Возможна и позиционная и качественная (артикуляторно-звуковая) характеристика гласных фишек. 4. Твердость или мягкость согласного можно определить по форме следующей за ним гласной фишки (идет опора на зрительный анализатор и логическое мышление). 5. Есть специальные половинчатые фишки для обозначения Ь и Ъ знаков. 6. Есть возможность составить позиционную орфографическую схему всех слов. |

**Заключение**

Звуко-буквенный анализ осуществляется на основе сенсомоторного механизма акустического восприятия речевых звуков. Правильное восприятие звука возможно лишь при сохранности (или полноценной сформированности у детей) фонематического слуха.

Таким образом, для усвоения навыков звуко-буквенного анализа важным является слуховой анализатор. Так же для обучения детей звуко-буквенному анализу большое значение придается не только слуховому, но и, в особенности в младшем школьном возрасте, зрительному, а также кинестетическому анализаторам.

Для обучения детей звуко-буквенному анализу с ОНР третьего уровня важно максимально использовать все три вида анализаторов.

По Л.С Волковой, третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Наблюдаются замены групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет.

Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове .

Описанные пробелы в развитии фонетики у детей школьного возраста проявляются более отчетливо при обучении в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом.

Доказано, что языковые способности человека зависят от особенностей организации сенсорно-перцептивной системы. Ведущий сенсорный канал восприятия определяет своеобразие процесса получения-переработки-передачи информации. Педагог при обучении детей с ОНР третьего уровня должен уметь гармонично распределить нагрузку на ведущий анализатор конкретного ребенка в зависимости от полисенсорики – это главное условие для целостного мироощущения как основы познания. Ведь сенсорно не похожие на педагога дети говорят с ним на «разных языках» и частично, а иногда и полностью не воспринимают смысл сказанного. Это одна из причин диагностических ошибок, низкой эффективности становления психологической базы речи и коррекции собственно речевых компонентов со всеми вытекающими последствиями по общепознавательному и социально-коммуникативному развитию детей с ОНР. По результатам нашей работы можно сделать вывод, что ведущим канало восприятия у детей младшего школьного возраста является кинестетический, а также что развитие каналов восприятия у детей с ОНР III уровня находится на низком уровне, что позволяет говорить о необходимости развития всех каналов восприятия.

Качество усвоения навыков звуко-буквенного анализа, как и качество усвоения всей речи, зависит от функционального здоровья целостного сенсорно-перцептивного комплекса. При этом важно соблюдать последовательность этапов восприятия-переработки информации, учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, исходя из того, что для каждого из детей существует ведущий сенсорный анализатор для усвоения информации.

Мы разработали методику, позволяющую развивать навыки звуко-буквенного анализа более эффективно за счет того, что дети, которые не могут освоить традиционный аналитико-синтетический метод, смогут освоить синтетико-аналитический метод, т.е. буквенно-звуковой анализ с использованием полисенсорного подхода. Ведущим отличием данной методики от традиционной является то, что учитель излагает материал в трех модальностях, чтобы научить детей транслировать кинестетическую память в аудиальную и визуальную.

Восприятие новых знаний у младших школьников происходит с помощью сенсорных анализаторов: зрительного, слухового, кинестетического. В связи с этим мы считаем целесообразным использование данной методики для обучения детей звуко-буквенному анализу, так как при использовании данного метода в работе с детьми в школе будет наблюдаться повышение эффективности усвоения и закрепления навыков звуко-буквенного анализа.

**Список использованных источников**

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 397 с.

2. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. – М., 2000. – 421 с.

3. Барлас Т.В. Психологический практикум для «чайников». Введение в профессиональную психологию. – М.,2001. – 298 с.

4.Бельтюков В.И., Салахова А.Д. Лепет слышащего ребенка // Вопросы психологии. – 1973.

5. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Учимся читать и писать. – М., 1994. – 346 с.

6. Бушуева Л.С. и др. Обучение чтению и письму в начальной школе/ Сост. Бушуева Л.С. – Магнитогорск, 1997. – 359 с.

7. Варенова Т.В. Коррекционная педагогика: учебно-методический комплекс для студентов специальности «Социальная работа». – Мн.: ГИУСТБГУ, 2007.

8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 483 с.

9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 374 с.

10. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лев Семенович Выготский. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – Издательство "Лабиринт", М., 1999. – 352 с.

11. П.С. Жедек. Статья «Звуковой и звуко-буквенный анализ на разных этапах обучения правописанию». – М.: Методическая копилка, 2011. – 328 с.

12. Журова Л.Е., Евдокимова А.О., Кузнецова М.И. Букварь: методический комментарий к урокам.- М: Вентана—Граф, 2011.

13. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. – 251 с.

14. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. / А. Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2006. – 394 с.

15. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет. : Кн. Для воспитателей дет. cада ; Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.

16. Габова М.А. Технология развития пространственного мышления и графических умений у детей 6-7 лет. Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2008. – 136 с.

17. КраснощёковаН.В..Развитие ощущений и восприятия у детей от младенчества до младшего школьного возраста: Игры, упражнения, тесты. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 216 с.

18. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Развитие сенсорной сферы детей. – М.: Просвещение. 2003. – 144 с.

19. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студ. вузов. – 7-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2002. – 456 с.

20. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 112с.

21. Коноплястый С.Ю.

1. Кобзарева, Л.Г. Коррекционная работа со школьниками с нерезко выраженным или общим недоразвитием речи на первом этапе обучения / Л.Г. Кобзарева, М.П. Резунова, Г.Н. Юшина. – Воронеж, Творческий центр Учитель, 2000. – 176 с.
2. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи /Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева - М.: Академия, 1990. – 248 с.
3. Бушуева, Л.С. Изучение индивидуальных особенностей младших школьников на основе диагностики их готовности к школьному обучению: Уч.-метод. пос. / Сост. Бушуева Л. С. - Магнитогорск, 2006. – 176 с.
4. Косякова О.О. Логопсихология
5. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми

**ПриложениЯ**

**Приложение 1**

Список детей, принявших участие в исследовании:

Полина, 7 лет

Даша, 8 лет

Света, 8 лет

Ваня, 7 лет

Максим , 8 лет

Артем, 7 лет

Дина, 8 лет

Диана, 8 лет

Лена, 7 лет

Егор, 7 лет

**Приложение 2**

Таблица 1 «Выявление уровня сформированности навыков звукового анализа у детей с ОНР III уровня»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя | Серия I (обследование звукопроизношения) | Серия II (обследование фонематического восприятия) | | | Серия III (звукослоговой анализ слогов и слов) | Серия V (звуковой синтез слогов и слов) | Серия V (звуковая структура слов) | Всего по сериям баллов | Итого в % |
| Полина | 20 | 2 | 3 | 2 | 10 | 3 | 28 | 64 | 79% |
| Даша | 21 | 2 | 3 | 2 | 10 | 3 | 24 | 65 | 80% |
| Света | 20 | 2 | 2 | 1 | 9 | 2 | 18 | 54 | 67% |
| Ваня | 20 | 2 | 2 | 2 | 9 | 2 | 16 | 53 | 65% |
| Максим | 20 | 2 | 2 | 1 | 10 | 2 | 21 | 58 | 71% |
| Артем | 18 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 20 | 46 | 57% |
| Дина | 17 | 1 | 2 | 1 | 5 | 1 | 14 | 41 | 51% |
| Диана | 18 | 2 | 1 | 1 | 6 | 2 | 14 | 44 | 54% |
| Лена | 21 | 2 | 3 | 2 | 10 | 2 | 21 | 61 | 75% |
| Егор | 20 | 2 | 3 | 2 | 10 | 2 | 22 | 61 | 75% |

**Приложение 3**

Таблица 2 «Определение ведущей репрезентативной системы ребенка»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя | Аудиальная система | Визуальная система | Кинестетическая система | Итого больше всего баллов по … системе |
| Полина | 3 | 4 | 6 | К |
| Даша | 4 | 3 | 5 | К |
| Света | 2 | 1 | 5 | К |
| Ваня | 5 | 3 | 2 | А |
| Максим | 2 | 5 | 3 | В |
| Артем | 5 | 2 | 4 | А |
| Дина | 4 | 3 | 7 | К |
| Диана | 3 | 4 | 3 | В |
| Лена | 3 | 4 | 6 | К |
| Егор | 2 | 1 | 5 | К |

Обозначения:

А- преобладает аудиальная репрезентативная система;

В-преобладает визуальная репрезентативная система;

К- преобладает кинестетическая репрезентативная система;

**Приложение 4**

**Схема № 1.**

А О У Э Ы

Я Ё Ю Е И

**Приложение 5**

**Схема № 2.**

ЛА- ЛЯ -

ЛО-ЛЁ  **-**

ЛУ- ЛЮ-

ЛЭ- ЛЕ -

ЛЫ- ЛИ -

**Приложение 6**

**Схема № 3.**

Машина -

Дверь -

Вьюга -

Подъём -