

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование готовности к обучению грамоте у старших
дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е.В. Каракулова

Исполнитель:
Бельтюгова Ульяна Андреевна,
Обучающийся ЛГП-2241з гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Обухова Нина Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	9
1.1. Онтогенез фонетико-фонематического строя речи у детей старшего дошкольного возраста	9
1.2. Клинико-педагогическая характеристика старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	13
1.3. Характеристика готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	18
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	23
2.1. Организация и методики логопедического обследования фонетико- фонематического строя речи	23
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	29
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	40
3.1. Теоретическое обоснование и принципы логопедической работы по формированию готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	40
3.2. Содержание логопедической работы по формированию готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	44
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ	56

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	65
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	69

ВВЕДЕНИЕ

В дошкольных образовательных учреждениях наблюдается тенденция, при которой многие дети сталкиваются с определёнными трудностями в процессе обучения. Как правило, эти сложности вызваны наличием речевых нарушений у ребенка. Наиболее распространённым из них является фонетико-фонематическое недоразвитие речи, которое часто становится причиной серьёзных проблем в подготовке к изучению грамоты. В то время как дошкольники обучаются чтению и письму, уровень их звукопроизношения и развитие фонематических процессов играют ключевую роль. Недостаточное развитие этих важных компонентов может существенно негативно сказаться на успеваемости при освоении программы начального образования.

На развитие ребёнка дошкольного возраста влияют различные компоненты: соматическое здоровье, высшие психические функции, речь. Благодаря речи ребенок способен выражать свои мысли, обозначать желания и потребности, обмениваться опытом с окружающими. Нарушения речи несут за собой множество трудностей, негативно отражающихся на развитии личности в целом. Развитие речи тесно связано с формированием и развитием высших психических функций и, как правило, тяжелые нарушения речи влекут за собой нарушение всех психических функций.

В последнее время в образовательных организациях заметно выросло количество детей, страдающих речевыми патологиями. По статистическим данным Министерства образования 1,7 миллионов детей относятся к категории детей с ОВЗ, и большая часть из всего количества детей имеет нарушения речи. В середине XX века количество детей с нарушениями речи составляло 4%, в наше время количество детей, имеющих нарушения речи, составляет более 25%. Исходя из имеющихся данных можно сделать вывод, что количество детей с нарушениями речи в современном мире увеличивается.

В данной работе будет затронута категория детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР). Под данным термином

подразумевается недоразвитие фонематических (звукопроизношение) и фонематических (определение и различение фонем, процессов анализа и синтеза) процессов речи. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи принято относить к тяжёлым нарушениям речи. В образовательных учреждениях всё чаще можно встретить обучающихся с данной патологией, которая вызывает трудности в обучении, у обучающегося имеется нарушение звукопроизношения, трудности с различением звуков, трудности в процессе чтения и письма. Именно поэтому важно обратить внимание на данную проблему и ещё в дошкольном возрасте исправить трудности обучающихся. Логопедическое воздействие будет актуально именно в дошкольном возрасте, так как звукопроизношение и фонематические процессы заканчивают своё формирование.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи как речевое нарушение и пути его коррекции описаны в трудах многих авторов. Так, Р. Е. Левина описывает, что ФФНР – нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми патологиями вследствие дефектов восприятия и произношения фонем

Особенности фонетико-фонематического недоразвития речи у детей и пути коррекции данного нарушения освещены в трудах различных авторов. Р. Е. Левина считает, что фонетико-фонематическое недоразвитие речи представляет собой трудность в формировании системы произношения родного языка у детей, имеющих различные речевые расстройства, это происходит из-за недостатков в восприятии и артикуляции фонем. Данное состояние наблюдается у детей с сохранным слухом и уровнем интеллекта.

Исследованием фонетико-фонематического недоразвития речи и определением методов его коррекции занимались такие ученые как В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, Р. И. Лалаева, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Д. Б. Эльконин. Ими было выпущено немало трудов, методических пособий, статей, где описан патогенез фонетико-фонематического недоразвития речи, способы коррекции, особенности

формирования готовности детей к обучению грамоте.

В период формирования готовности дошкольников к обучению грамоте, у детей появляются новые виды деятельности, такие как чтение и письмо. По мнению Б. Г. Ананьева они принадлежат к видам деятельности, основанным на устной речи. Опираясь на данный факт, коррекционную работу необходимо выстраивать с опорой на развитие устной речи ребенка.

Проблемой исследования является поиск методов логопедической работы по формированию готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Объект исследования – готовность к обучению грамоте старших дошкольников с ФФНР.

Предмет исследования – процесс формирования готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Цель исследования – выявить уровень готовности к обучению грамоте старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, разработать и апробировать содержание логопедической работы по формированию готовности к обучению грамоте детей изучаемой категории.

Задачи исследования:

1. Провести анализ научной литературы по теме исследования и обосновать проблему формирования готовности к обучению грамоте старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.
2. Определить критерии готовности дошкольников к обучению грамоте, подобрать методики диагностики уровня готовности старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к обучению грамоте.
3. Организовать и провести констатирующий эксперимент, проанализировать его результаты.
4. По результатам констатирующего эксперимента разработать содержание логопедической работы по формированию готовности к обучению

грамоте старших дошкольников с ФФНР и реализовать коррекционную работу, которая будет направлена на формирование готовности к обучению грамоте старших дошкольников с ФФНР.

5. Провести контрольный эксперимент, проанализировать эффективность проделанной коррекционной работы.

Гипотеза исследования: предполагаем, что систематичная и целенаправленная работа будет способствовать успешному обучению грамоте старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

В коррекционной работе важными методологическими принципами являются: системность, комплексность и индивидуальный подход.

В исследовании были использованы следующие методы:

1. Теоретический: изучение и анализ литературы.
2. Эмпирический: констатирующий, обучающий и контрольный эксперимент, анкетирование родителей.
3. Количественный и качественный анализ полученных данных.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты логопедического исследования позволят расширить представления о характере нарушений фонематических процессов у старших дошкольников, что поспособствует обоснованию методов и приёмов коррекционной работы по формированию готовности к обучению грамоте старших дошкольников с ФФНР.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации и обобщении данных о формировании готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Теоретико-методологической основой исследования явились:

- работы, по изучению фонетико-фонематического недоразвития речи, причин возникновения, способов коррекции Р. М. Боскис, Г. И. Жаренковой, Г. А. Каше, Р. Е. Левиной, А. К. Марковой, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спировой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной;

- работы по изучению формирования готовности к обучению грамоте
Ф. Н. Блехера, Р. И. Лалаевой, М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой, Е. И. Тихеевой,
Ю. И. Фаусека, Д. Б. Элькониной и др.

Экспериментальная база: МБДОУ «Детский сад №17»
г. Верхотурье. В исследовании принимали участие дети старшего
дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Работа состоит из введения, трех глав с параграфами, заключения,
списка источников и литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НДРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Онтогенез фонетико-фонематического строя речи у детей старшего дошкольного возраста

Одним из важнейших навыков для речевого развития ребенка является фонематический слух, который в норме формируется в раннем возрасте и является основой становления всех компонентов речевой системы. Об этом в своих работах писали В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.

Фонематический слух – это способность узнавать и различать звуки речи. Наличие развитого физического слуха является основой для формирования фонематического восприятия [17, с. 115].

Развитие фонематического слуха начинается ещё с момента рождения. С первых дней жизни ребенок улавливает звуки, которые его окружают.

Примерно к двум месяцам жизни у ребенка возникает реакция на слуховой раздражитель.

К трём месяцам можно наблюдать ориентировочно-поисковые реакции ребенка на раздражитель [76, с. 9].

К 4 месяцам ребенок способен реагировать на источник звука, находить его, может различать голоса значимых для него людей. Важным компонентом в понимании и выражении первого года жизни ребенка является интонация. К году ребенок уже может различать интонацию, с которой разговаривают окружающие его люди.

К 7 месяцам у ребенка развивается способность к восприятию звучащей речи.

К 8 месяцам жизни ребенок уже способен понимать множество слов, узнавать названия предметов, верно указывать на них [58, с. 19-22].

К году в норме у ребенка появляются первые слова.

Н. Х. Швачкин выделял несколько этапов формирования фонетико-фонематического строя речи.

К концу первого года жизни, как подчеркивал Н. Х. Швачкин, заканчивает свое формирование такой этап как дофонемный. Особой значимостью на данном этапе обладают ритм, интонация, звуковой рисунок слов звучащей вокруг ребенка речи.

Второй период автор называет фонемным. Формироваться данный этап начинает на втором году жизни. Именно в это время артикуляционный аппарат и речевой слух начинают перестраиваться [75, с. 18].

Становление фонематических процессов напрямую зависит от психологических особенностей фонемы. Авторами выделяются следующие особенности:

1. Обобщенность. Возникновение фонемы напрямую связано со становлением слова. На данном этапе фонема конкретизируется в процессе речи и является образом.

2. Функция различения. Благодаря различению звуков становится возможным различением фонем.

3. Контактность. Именно данная особенность позволяет различать одни и те же фонемы в разных словах.

4. Произвольность, преднамеренность. Фонемы в речи произносятся либо преднамеренно, либо произвольно. До года фонемы, произносимые ребенком, носят непроизвольный характер [64, с. 56].

Н. Х. Швачкиным была описана схема развития фонематических процессов. На первой стадии ребенок способен различать только гласные звуки:

- фонему «а» от других гласных;
- различение по ряду [э]-[у], [и]-[о], [о]-[э];
- различение по подъему [и]-[э], [о]-[у].

На второй стадии ребенок может определять наличие или отсутствие

согласных звуков в словах. Кроме этого, ребенок может различать согласные звуки:

- шумные от сонорных;
- мягкие от твёрдых;
- сонорных между собой;
- язычные и губные;
- щелевые от взрывных;
- заднеязычные от переднеязычных;
- звонкие от глухих;
- свистящие от шипящих [75, с. 38].

Р. Е. Левиной были выделены и описаны этапы усвоения фонематической системы языка:

1. 0-6 месяцев. На данном этапе ребенок не различает звуки речи на слух. Различение слов происходит с опорой на ритм и интонацию слов. Понимание речи не развито.

2. 6 месяцев-2 года. В этом возрасте формируется понимание речи. Произносительная сторона речи часто искажается. Становится возможным различение далеких по акустическим свойствам фонем.

3. 2-4 года. Появляется способность различать звуки в соответствии с их фонематическими признаками. Звукопроизношение к этому возрасту часто остается искаженным. Происходит совершенствование реакций на неречевые и речевые звуки.

4. К 4 годам в условиях всестороннего развития ребенка фонематическое восприятие заканчивает свое формирование. На данном этапе ребенок может различать все фонемы на слух. Большинство звуков ребенок произносит без ошибок. В данном возрасте начинает формироваться критическое отношение к своей речи.

5. К 5 годам ребенок в норме звукопроизношение заканчивает свое формирование. Все звуки произносятся верно. Фонематические процессы заканчивают свое формирование.

6. 6-7 лет. Ребенок осознает звуковую сторону слова [41, с. 43].

Опираясь на данные А. Н. Гвоздева, Р. Е. Левиной, Н. Х. Швачкина и других исследователей детской речи, можно отметить, что к возрасту четырех лет формирование фонематического восприятия ребёнка заканчивает свое формирование. В этом возрасте ребенок на слух может различать все фонематические тонкости речи окружающих его взрослых [22, с. 85-86].

В дошкольном возрасте у детей уже довольно высокий уровень фонематического развития, они правильно произносят звуки родного языка и могут указывать на ошибки в речи окружающих. У детей формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков. Это служит основой для развития звукового анализа и синтеза.

От развития фонематического восприятия зависит формирование всей фонематической системы ребёнка, а в дальнейшем и процесс овладения устной и письменной речью.

Формирование речевой функции в онтогенезе происходит согласно определенным закономерностям, которые определяют последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы [36, с 76-78].

В своем развитии речевая функция проходит ряд физиологических изменений. В итоговом варианте речевая функция является физиологическим стереотипом, сложной уравновешенной системой связей, которые возникают и укрепляются в ходе развития организма в результате его взаимодействия с окружающей средой [9, с 50].

Онтогенез развития речи был описан Л. С. Выготским, А. Е. Лурией. Они подчеркивали, что развитие речи идет от диффузности и дифферентности по всем компонентам и является социально обусловленным.

Проблемой развития фонематических функций в онтогенезе занимались такие исследователи как В. И. Бельтюков, Р. Е. Левина, В. К. Орфинская, Н. Х. Швачкин и др.

Учеными выделялось разное количество этапов в становлении детской речи, они по-разному называли их, указывали разные возрастные границы

каждого выделенного этапа. Однако, деление на периоды носит условный характер и вводится только для удобства изучения особенностей развития детской речи.

Так, например, Е. Н. Винарская выделяет только два уровня восприятия речи:

1. Первый уровень — фонетический (сенсомоторный). Различение звуков речи на данном уровне происходит благодаря слуховым анализаторам. Переход звуков в артикуляторные образы происходит на основе сохранности акустического и кинестетического анализа. Этот уровень обеспечивает полноценное развитие импрессивной и экспрессивной речи.

2. Второй уровень — фонологический (языковой). На данном уровне происходит фонемное распознавание речи, установление последовательности звуков и их количества [16, с. 13].

Такого же мнения придерживается Н. Х. Швачкин. По мнению Н. Х. Швачкина речь, которую слышит ребенок, представляет собой чрезвычайно сложный по своему звуковому составу процесс. Ребенок учится из всего многообразия звуков окружающей его речи выделять те фонемы, которые играют в языке смыслоразличительную роль.

Таким образом, можно сделать вывод, что к 7 годам заканчивает своё формирование вся фонетико-фонематическая сторона речи.

1.2. Клинико-педагогическая характеристика старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

С появлением логопедии, ученые занялись созданием классификаций речевых нарушений. Недостаточность имеющихся данных на начальном этапе развития науки не позволяли составить собственную классификацию и ученые опирались на знания медицины. Первая классификация была предложена А. Куссмаулем в 1877 году. Предложенная им классификация стала называться клинической.

В ходе расширения знаний о речевых нарушениях стало понятно, что нарушения речи, возникающие в процессе развития и нарушения, которые возникли в сформированной системе нельзя приравнивать друг к другу. Именно поэтому возникла необходимость создания альтернативной классификации.

Современная логопедия придерживается двух классификаций: клинико-педагогической и психолого-педагогической. Клинико-педагогическая классификация опирается на причину речевых нарушений, а психолого-педагогическая на проявления речевых нарушений и методах их коррекции. Эти классификации рассматривают речевые нарушения с разных сторон, однако, они не противоречат друг другу, а лишь дополняют друг друга.

В клинико-педагогическую классификацию входит дизартрия. Дизартрия — нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией мышц речевого аппарата. Ведущим дефектом является нарушение звукопроизношения и просодической стороны речи. Это обусловлено органическим поражением центральной нервной системы. В структуре дефекта могут быть ФНР, ФФНР и ОНР [17, с. 152].

В психолого-педагогической классификации, которая была описана Р. Е. Левиной включено фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР).

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи — это нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем [60, с. 376].

Звукопроизношение — правильное воспроизведение звуков речи, благодаря правильной работе артикуляционного аппарата. Нарушения звукопроизношения является одной из самых частых патологий детей дошкольного возраста [60, с. 173].

Нарушения звукопроизношения разделяют на фонологические и антропофонические. К фонологическим нарушениям относятся случаи отсутствия, замены или смешения звуков. К антропофоническим нарушениям

относятся случаи отсутствия или искажения звуков. [17, с. 243]

Принято выделять два вида нарушения звукопроизношения: простые (мономорфные) и сложные (полиморфные). В данном случае в речи нарушается звук или группа звуков из одной фонетической группы. В случае, если нарушенные звуки относятся к разным фонетическим группам, дефект называется сложным или полиморфным.

Р. М. Боскис, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина отводят большую роль формированию фонематического восприятия, т. е. способности воспринимать и различать звуки речи [32, с. 137].

По данным Т. А. Ткаченко, развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов.

Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно достигнуть формирования звукового анализа. Звуковой анализ – это операция мысленного разделения на фонемы разных звукокомплексов.

У детей с нарушением фонетической стороны речи и фонематических процессов отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся по акустико-артикуляционным признакам [68, с. 158].

Степень нарушения фонематического восприятия может быть различной. Исходя из этого исследователями выделяются следующие уровни:

1. Первичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено первично. Предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень действий звукового анализа сформированы недостаточно.

2. Вторичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено вторично. Наблюдаются нарушения речевых кинестезий вследствие анатомических и двигательных дефектов органов речи. Нарушается слухопроизносительное взаимодействие [54, с. 99].

Речь детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи имеет ряд особенностей:

1. У ребенка в речи наблюдается отсутствие ряда звуков, либо звуки заменяются звуками похожими по артикуляционному укладу. Отсутствие звуков или их замена могут способствовать смешению фонем. У одного ребенка могут нарушаться более 10 звуков. Чаще можно наблюдать нарушения свистящих, шипящих и сонорных звуков.

2. Замены группы звуков диффузной артикуляцией. Вместо двух или нескольких близких по артикуляции звуков у ребенка произносится средний между ними, неотчетливый звук. Причиной такого нарушения является несформированность фонематического слуха.

3. Нестойкое употребление звуков в речи. Ребенок может верно произносить звук изолированно, но в потоке речи звук либо отсутствует, либо заменяется звуком, близким по артикуляции. Одно и то же слово ребенок может произносить по-разному. В некоторых случаях у одного ребенка одна группа звуков может искажаться, а другая отсутствовать.

4. Искаженное произношение одного или нескольких звуков. Ребенок может искаженно произносить один или несколько звуков, либо не иметь дефектов звукопроизношения вовсе, но слух не различать большее число звуков из разных групп. За незначительными нарушениями звукопроизношения или полным отсутствием дефектов звукопроизношения могут скрываться нарушения фонематических процессов [40, с. 83].

При наличии большого количества нарушенных звуков у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи может нарушаться слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных. [22, с 30]

Характер нарушенного звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи указывает на низкий уровень развития фонематического восприятия.

Несформированность фонематического восприятия выражается в:

- нечетком различении на слух фонем в собственной и чужой речи;
- неподготовленности к элементарным формам звукового анализа и синтеза;

- затруднениях при анализе звукового состава речи [75, с. 178].

Кроме перечисленных особенностей фонетико-фонематической стороны речи у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наблюдаются: нечеткость речи, нечеткая дикция, возможная задержка в формировании словарного запаса и грамматического строя речи [14, с. 63].

Наряду с нарушениями вербального характера, детям с ФФНР свойственны определенные особенности протекания ВПФ: неустойчивость произвольного внимания, трудности переключения, сужение объема памяти (особенно на речевой материал), трудности в понимании абстрактных понятий, замедленное течение мыслительных процессов.

При дизартрии эмоционально-волевые нарушения проявляются в виде нерезко выраженных нарушений эмоционально-волевой сферы, вызванных повышенной эмоциональной возбудимостью и истощаемостью нервной системы. Для детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии характерны два типа нарушений:

- 1) склонность к тормозным реакциям;
- 2) склонность к эмоциональной возбудимости.

У детей с дизартрией тревога проявляется более ярко, характерны усиленные вегетативные реакции, детям характерна плаксивость, неустойчивое настроение.

Особенности игровой деятельности детей с ФФНР: простой и однообразный сюжет игры, игра не носит целенаправленный характер, имеются трудности игры с правилами и взаимодействие со сверстниками.

Особенности изобразительной деятельности детей с ФФНР: продукты деятельности дошкольников однообразны, сюжеты бедны.

Особенности учебной деятельности детей с ФФНР: нарушения устойчивости и концентрации внимания несут за собой низкую организованность, низкий самоконтроль.

Таким образом, у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдаются нарушения звукопроизношения. Нарушены

могут быть как несколько звуков, так и более 10. Фонематические процессы нарушаются или оказываются несформированными вовсе. Степень нарушения всех процессов зависит от формы фонетико-фонематического недоразвития.

1.3. Характеристика готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Вопросами изучения готовности к обучению грамоте дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи занимались Ф. Н. Блехер, Л. И. Божович, Р. И. Лалаева, М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаева, Е. И. Тихеева, А. П. Усов, Ю. И. Фаусек, Д. Б. Эльконин и др.

Итогом нахождения ребенка в дошкольном образовательном учреждении является готовность обучающегося к поступлению в первый класс.

Подготовка ребенка к школе – это комплекс знаний, умений и навыков, которым должен владеть обучающимся к окончанию детского сада.

Именно готовность к обучению грамоте является начальным этапом в процессе обучения письму и чтению.

Готовность к школе включает в себя 3 аспекта:

- физиологический;
- психологический;
- познавательный.

Физиологический аспект включает в себя общую физическую подготовку, развитие мелкой моторики. Также ребенок должен знать и понимать основные нормы: гигиенические нормы, правила поведения за столом и др.

Психологическая готовность к школе включает в себя интеллектуальную готовность (ориентировка в пространстве, стремление к получению новых знаний), личностную (коммуникабельность, толерантность, нравственность), и волевую (понимание важности обучения, способность к

выполнению заданий, усидчивость).

Познавательная готовность включает в себя сформированность высших психических функций, навык счета в пределах 10 и умение выполнять счетные операции, знания об окружающей среде, сформированность готовности к обучению грамоте.

Формирование готовности к обучению грамоте является результатом воспитательно-образовательной работы, которая осуществляется в процессе взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи.

Готовность к обучению грамоте включает в себя достаточный уровень интеллектуального и общеречевого развития, достаточный уровень сформированности фонематических процессов, зрительного восприятия, правильное звукопроизношение, развитое чувство ритма, выработанные гибкие и точные движения руки.

Основными видами речевой деятельности являются чтение и письмо. Основой для этих видов является устная речь и сформированность высших психических функций (в особенности сформированность восприятия и зрительного гнозиса). Именно поэтому для успешного овладения грамотой необходимо полноценное речевое развитие: правильное звукопроизношение, развитие фонематических процессов, развитие словаря, грамматической стороны речи, связной речи [18, с. 217].

Известно, что дети с правильно развитой речью наиболее успешно овладевают навыками готовности к обучению грамоте.

Для успешного овладения грамотой дети должны иметь ряд умений. К 7 годам в норме дети должны:

- иметь правильное звукопроизношение;
- иметь сформированный фонематический слух;
- различать понятия: звук, буква, слог, слово, предложение, указывать на различия;
- дифференцировать звуки, называть их отличия, составлять характеристику звуков;

- называть слова с заданным звуком, слогом;
- составлять слова из слогов;
- делить слова на слоги, верно называть количество слогов и указывать их последовательность;
- проводить звуковой анализ слов, составлять схемы согласно звуковому анализу;
- делить простое предложение на слова, верно называть количество слов и указывать их порядок;
- находить в предложении слов с заданным звуком;
- иметь сформированные графомоторные навыки;
- иметь сформированный зрительный гнозис;
- иметь навык пространственной ориентировки;
- владеть навыком чтения [75, с. 117].

У старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи нарушаются все вышеописанные компоненты.

У таких детей встречаются нарушения звукопроизношения различной степени тяжести и различных видов.

Фонематический слух либо не сформирован вовсе, либо имеет нарушения.

Дошкольники не могут различать понятия звук, буква, слог, слово, предложения, дети не могут объяснить, чем отличается звук от буквы.

Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием не могут дифференцировать звуки, особенно схожие по звучанию или артикуляции.

Из-за нарушения фонематического слуха не формируется способность к звуковому анализу. Именно поэтому возникают трудности в назывании слов с заданным звуком, в делении слов на слоги.

Нарушения звукопроизношения и фонематических процессов могут привести в дальнейшем к нарушениям письма и чтения [73, с. 66].

Таким образом, для старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи характерны: нарушение

звукопроизношения, нарушение фонематического слуха, нарушение фонематического восприятия, нарушение звукового анализа, следовательно, у детей с такими нарушениями будет низкий уровень готовности к обучению грамоте.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Изучив доступные источники и проанализировав собранные данные, можно заключить, что для успешного освоения грамоты детьми старшего дошкольного возраста критически важно развивать и совершенствовать их речевые навыки. Следует сосредоточить внимание на формировании всех аспектов речи, включая связное выражение мыслей, обогащение словарного запаса, грамматическую структурность и общую речевую культуру. Дошкольники с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и дизартрией сталкиваются с рядом трудностей, что ослабляет их способность к анализу и синтезу звукового состава слов, а также ограничивает их умение выделять более крупные речевые структуры, такие как предложение и слово. У таких детей наблюдаются проблемы с грамматическим строем речи, затруднения в использовании предлогов и согласовании слов в предложениях, а также в формировании других синтаксических связей. Поскольку указанные речевые нарушения представляют собой значительные препятствия в подготовке будущих первоклассников, они негативно сказываются на процессе обучения грамоте, чтению, письму и других учебных предметах, а также на социальной адаптации детей. Поэтому коррекция этих дефектов должна проводиться с высокой степенью тщательности и своевременности.

Успешная подготовка детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи основывается на формировании у детей следующих критериев:

1. Устранение недостатков устной речи (коррекция звукопроизношения, развитие фонематических процессов, развитие лексико-грамматического строя речи).

2. Развитие графомоторных навыков и подготовка руки к письму.

3. Развитие высших психических функций, в частности, развитие зрительного восприятия.

Развитие данных навыков благоприятно влияет на подготовку к обучению грамоте дошкольников с ФФНР.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация и методики логопедического обследования фонетико-фонематического строя речи

Целью констатирующего эксперимента является изучение готовности старших дошкольников к обучению грамоте.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Определить методики обследования, подготовить наглядный материал.
2. Выявить особенности речевого развития старших дошкольников.
3. Выявить особенности готовности старших дошкольников к обучению грамоте.
4. Проанализировать полученные данные.

Р. Е. Левиной было описано три принципа анализа речевых нарушений, на которые следует опираться при выборе направления и содержательной части исследования речи.

1. Принцип развития. Данный принцип предполагает анализ информации о проявлениях нарушения на каждом этапе речевого развития. Эти данные позволят определить причины возникновения нарушения и разработать наиболее эффективное содержание коррекционной работы.

2. Принцип системности. Принцип системности предполагает, что речь является системой, компоненты которой могут страдать при наличии нарушения. Описанный принцип является базой психолого-педагогической классификации нарушений речи.

3. Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с

другими сторонами психического развития. Третий принцип анализа нарушений речи предполагает, что формирование речи происходит параллельно с формированием высших психических функций [40, с. 53-54].

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ «Детский сад №17» г. Верхотурье с 04.09.2023 по 15.09.2023. В эксперименте принимали участие 10 детей, из них 4 мальчика и 6 девочек. Возраст обследуемых детей 6-7 лет.

Обследование было начато с длительной беседы с воспитателями, в ходе которой были определены индивидуальные особенности каждого обучающегося, была получена информация о семьях, в которых воспитываются обследуемые дети.

Внимание обращалось и на общение с родителями, а именно на взаимоотношения между родителями и детьми. По возможности внимание уделялось взаимоотношению между родителями. Полученные данные в дальнейшем могут помочь коррекционной работе, ведь в некоторых случаях становится возможным взаимодействовать с ребенком только через родителей.

Особое внимание было уделено беременности матери каждого обследуемого ребенка. Для полного обследования необходимо узнать: от какой беременности был рожден обследуемый ребенок; характер протекания беременности; наличие перенесенных заболеваний во время беременности; протекание родов. Необходимо было узнать вид вскармливания ребенка после рождения. Особое внимание уделялось раннему психомоторному и речевому развитию. Для упрощения сбора данных родителям было предложено заполнить анкеты, протокол анкетирования родителей представлен в приложении. Вся информация конфиденциальна и используется только для проведения обследования и заполнения речевых карт. В случае необходимости родителям были даны ответы на все интересующие вопросы.

Сбор всех этих сведений необходим для диагностики, ведь в перинатальном и постнатальном периоде развития ребенок наиболее уязвим к

пагубным факторам внешней среды. Совокупность всех факторов может негативно отразиться как на развитии в целом, так и на развитии речи в частности.

Перед основной частью обследования логопеду было необходимо наладить контакт с каждым ребенком. Сначала специалист появлялся в группе в свободное время и на занятиях. После этого каждый обследуемый ребенок был приглашен на индивидуальную беседу. Беседа проводилась во время игры или рисования по желанию ребенка. В ходе беседы задавались вопросы об интересах и увлечениях ребенка, его друзьях, воспитателях и другие вопросы в зависимости от ситуации. Главной целью беседы являлось наладить контакт с ребенком и выстроить доверительные отношения. Знания об интересах и увлечениях ребенка впоследствии помогут сделать коррекционный процесс увлекательным и интересным для каждого обучающегося.

Обследование проводилось с каждым обучающимся индивидуально. На каждого ребенка отводилось 30-40 минут в день. Занятия проходили в первую половину дня, когда ребенок сыт и не переутомлен. Проводилось обследование в просторном освещенном кабинете, где отсутствовали любые отвлекающие факторы. Перед занятием проводился психологический настрой на работу, создавались положительное настроение и комфортная для ребенка обстановка. При обследовании учитывались состояние ребенка, его настроение, желание участвовать в игре. В случае, если ребенок не хотел продолжать занятие по каким-либо причинам обследование приостанавливалось. Обследование проводилось в игровой форме. Все необходимые материалы подготавливались заранее. Весь подобранный материал соответствовал возрастными и речевыми особенностями.

Обследование состояния речи проводилось с использованием логопедического альбома О. Б. Иншаковой и в соответствии со структурой речевой карты Н. М. Трубниковой, которая включает в себя:

- общие сведения о ребенке;
- обследование состояния общей моторики;

- обследование произвольной моторики пальцев рук;
- обследование мимической моторики;
- обследование состояния органов артикуляции (включает в себя обследование анатомического строения артикуляционного аппарата, обследование моторики артикуляционного аппарата);
- обследование фонетической стороны речи;
- обследование просодической стороны речи (включает в себя обследование мелодико- интонационной стороны речи, обследование темпо- ритмической стороны речи, обследование неречевого и речевого дыхания);
- обследование слоговой структуры слова;
- обследование фонематического слуха;
- обследование фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза;
- обследование пассивного и активного словаря;
- обследование грамматического строя (включает в себя обследование понимания грамматических форм, обследование употребления грамматических форм);
- обследование связной речи [65].

После проведения основного обследования дополнительно было проведено обследование готовности детей к обучению грамоте.

Методика оценки развития воспитанников по готовности обучению грамоте была разработана на основе критериев, предложенных Т. П. Сальниковой, Е. М. Струниной и О. С. Ушаковой.

Обследование включает в себя 8 заданий:

1. Обучающийся различает понятия «звук», «слог», «слово», «предложение».

Педагог поочерёдно называет обучающемуся звук, слог, слово и предложение. Обследуемому необходимо правильно ответить, что назвал педагог.

2. Обучающийся может разделить простое предложение на слова с

указанием их последовательности.

Педагог называет предложение, состоящее из 3-4 слов и задаёт наводящие вопросы про количество слов в предложении, последовательность слов, месте заданного слова среди других.

3. Обучающийся делит слова на слоги, определяет их количество, последовательность.

Педагог называет обучающемуся слова разной сложности. Обучающемуся предлагается определить количество слогов в слове, их последовательность. Слова могут сопровождаться картинным материалом.

4. Обучающийся составляет слова из слогов.

Перед обучающимся раскладываются заранее заготовленные карточки с написанными слогами. Обучающемуся предлагается поиграть и собрать как можно больше слов из предложенных слогов.

5. Обучающийся производит звуковой анализ слов.

Для данного задания педагог заранее подготавливает карточки с изображением слов различной слоговой структуры, схемы слов и цветные фишки. Обучающемуся предлагается называть слова и провести звуковой анализ слов. После проведенного анализа обучающемуся предлагается составить схему с использованием цветных фишек.

6. Обучающийся дифференцирует звуки.

Педагог называет звуки, а обучающемуся необходимо дать характеристику названному звуку.

7. Обучающийся находит в предложении слова с заданным звуком.

Педагог называет обучающемуся звук, который необходимо найти. После чего называет слова. Обследуемому ребенку необходимо указать на слово с заданным звуком. В ходе игры меняются и заданный звук, и слова. Можно предложить искать звук среди слогов или других звуков.

8. Обучающийся владеет навыком чтения.

Для определения уровня овладения чтением обучающемуся предлагается прочитать предложение из 3-4 слов [66].

Для полноценной оценки готовности дошкольников к обучению грамоте необходимо провести диагностику зрительного гнозиса. При подготовке к обучению грамоте ребёнку важно воспринимать зрительный образ буквы, элементы букв, правильное их написание, дифференцировать похожие по написанию буквы, ориентироваться на листе. Для диагностики зрительного гнозиса нами была использована методика Т. В. Ахутиной и Н. М. Пылаевой. В данной методике диагностируются следующие показатели:

1. Предметный гнозис. При оценке данного критерия нами были подобраны задания, в которых дошкольникам было необходимо показать и узнать перечеркнутые изображения, фигуры Попельгейтера (наложенные изображения друг на друга), узнавание «зашумленных» крапом изображений, узнавание недорисованных контурных изображений.

2. Зрительно-пространственный гнозис. В данном случае оценивается, как ребёнок ориентируется в схеме собственного тела (право-лево, пробы Хэда), ориентировка в окружающем пространстве, ориентировка на листе бумаги.

3. Оптико-пространственный гнозис. В данном случае нами проводятся тесты, направленные на воспроизведение фигур или точек на листе бумаге (тест Керна-Ирасека «Определение школьной готовности»), составление фигур из палочек по памяти.

Диагностика зрительного гнозиса по методике Т. В. Ахутиной и Н. М. Пылаевой даёт возможность определить нарушения зрительного гнозиса у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и вовремя устранить трудности будущих первоклассников при подготовке к обучению грамоте. Подробное описание методики в приложении 9.

Для более качественного анализа полученной информации использовалась трёхбалльная система оценивания:

Оценка результатов обследования общей, мелкой и артикуляционной моторики, уровня ритма, слоговой структуры, словарного запаса, грамматического строя, связной речи:

Обучающийся правильно выполняет задание самостоятельно – 3 балла.

Обучающийся выполняет задание с помощью взрослого, допускает несколько ошибок – 2 балла.

Обучающийся допускает грубые ошибки при выполнении, качество выполнения снижено – 1 балл.

Оценка результатов обследования звукопроизношения:

Обучающийся не имеет нарушений звукопроизношения – 3 балла.

Обучающийся имеет мономорфное нарушение – 2 балла.

Обучающийся имеет полиморфное нарушение – 1 балл.

Оценка результатов обследования уровня фонематического слуха и восприятия:

Обучающийся не имеет нарушений фонематических процессов – 3 балла.

Обучающийся допускает 3-5 ошибок при повторении слоговых цепочек, узнавания звука среди других звуков слогов, при фонематическом анализе и синтезе – 2 балла.

Обучающийся допускает грубые ошибки при повторении слоговых цепочек, узнавания звука среди других звуков слогов, при фонематическом анализе и синтезе – 1 балл.

Таким образом, можно сделать вывод, что, опора на принципы речевых нарушений позволит нам получить наиболее достоверные результаты. Полученные результаты позволят разработать наиболее эффективное содержание коррекционной работы, которая будет актуальна как для каждого ребенка индивидуально, так и для всей обследуемой группы.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Проведенное обследование направлено на выявление уровня речевого развития детей. Углубленное обследование речи позволит исключить более сложные речевые патологии.

Известно, что все обследуемые дети регулярно посещают детский сад. Ранее с логопедом не занимались. ПМПК никто из обследуемых детей не проходил.

Все 10 детей (100%) проживают в полных семьях. Иван Н. проживает в многодетной семье. Родители всех детей молодые, работающие. Свободное время родители всех детей проводят с детьми, учувствуют в мероприятиях детского сада.

Анализ анкет показал, что беременности у всех мам обследуемых детей проходили без патологий. У 4 мам (40%) наблюдалась легкая тошнота в утреннее время во время первого триместра.

Раннее психомоторное развитие всех детей со слов родителей проходило без отклонений и в соответствии с возрастными нормами.

Ранний речевой анамнез соответствует норме у всех обследуемых детей (100%).

В процессе обследования все дети активно шли на контакт как в свободной деятельности, так и в ходе индивидуального обследования. Все дошкольники проявляли интерес к заданиям и с удовольствием их выполняли. Каждый ребенок адекватно реагировал на успех и неудачу. Поведение всех детей адекватное.

Обследование показало, что у всех детей (100%) имеются нарушения общей моторики. У Артема Ш., Вячеслава П., Глеба Б., Ивана Н., Софьи Ш. при выполнении заданий для обследования статической организации движений возникли трудности в удержании равновесия с закрытыми и открытыми глазами, наблюдается распадение позы. При обследовании развития динамической организации движений трудности возникли у 60% (Артем Ш., Василиса П., Глеб Б., Иван Н., Татьяна Д., Ульяна Д.). Обучающиеся при приседаниях касались пятками пола, путались при чередовании шага и хлопка. 30% испытуемых (Валерия П., Вячеслав П., Екатерина П.) при выполнении проб путали право-лево. Исходя из этого следует, что у них нарушена пространственная организация движений.

В ходе проведения обследования стало известно, что абсолютно у всех детей (100%) нарушено чувства ритма.

Количественный анализ результатов обследования чувства ритма представлен на рис. 1.

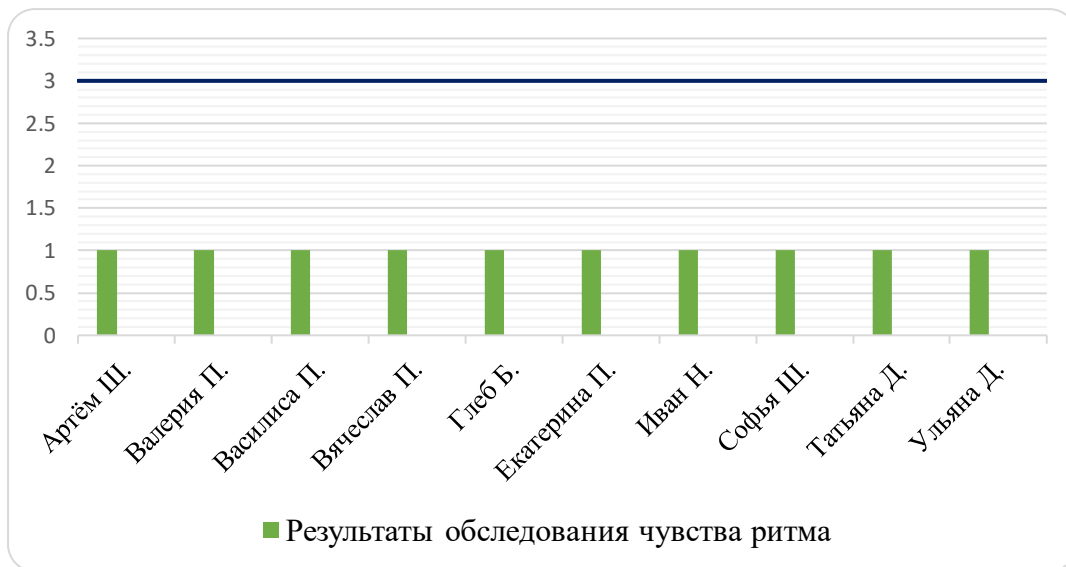


Рис. 1. Результаты обследования чувства ритма на момент констатирующего эксперимента

Анализ результатов обследования показал, что мелкая моторика развита у всех детей (100%). При обследовании мимической моторики стало известно, что мимическая моторика сформирована у всех детей (100%). Нарушений в строении артикуляционного аппарата не обнаружено ни у одного ребенка.

Обследование фонетической стороны речи показало, что все обследуемые дети (100%) имеют нарушения звукопроизношения. Проведя анализ обследования звукопроизношения, стало известно, что у большинства воспитанников нарушена сонорная группа звуков. У 70% детей (Ульяны Д., Василисы П., Ивана Н., Валерии П., Артема Ш., Софьи Ш., Вячеслава П.) отсутствуют сонорные звуки [л], [л'], [р], [р']. У 20% обучающихся (Екатерины П. и Татьяны Д.) отсутствуют звуки [л], [л'], а звуки [р], [р'] носят горловой характер произношения.

У 30% детей (Глеба Б., Ивана Н., и Артема Ш.) в свободной речи наблюдается смешение звуков [с]-[ш]. При указании воспитанника на ошибки

звуки произносятся верно.

Кроме сонорных звуков у Василисы П. наблюдается нарушение звуков [ч], [ш]. Звук [ч] Василиса произносит изолированно, однако в слогах любого типа, словах, предложениях и свободной речи звук [ч] отсутствует. Звук [ш] у девочки отсутствует.

У 70% детей голос (Артёма Ш., Василисы П., Валерии П., Вячеслава П., Татьяны Д., Софьи Ш., Ульяны Д.) громкий, звонкий. У остальных 30% детей (Глеба Б., Екатерины П., и Ивана Н.) голос тихий, спокойный, неуверенный. Все дети могут менять высоту и силу голоса с учетом необходимости.

Количественный анализ результатов обследования звукопроизношения представлен на рис. 2.

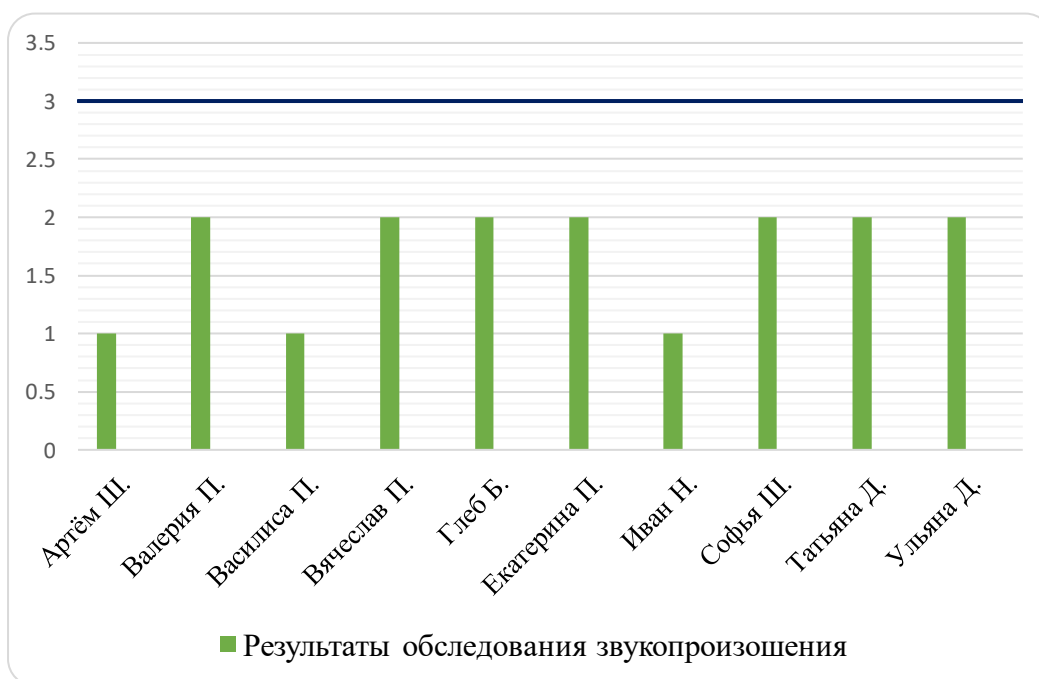


Рис. 2. Результаты обследования звукопроизношения на момент констатирующего эксперимента

Дикция у всех детей ясная, четкая, интонационно выразительная. Речь понятна окружающим, эмоциональна.

Проведенное обследование не выявило нарушений слоговой структуры слова у всех испытуемых детей (100%).

При обследовании фонематических процессов стало известно, что у всех детей (100%) нарушен фонематический слух. При обследовании узнавания фонем все обследуемые дети поднимали руку на схожие звуки (на просьбу поднять руку на звук [с] обучающиеся поднимали руку на звуки [с], [ц], [ш]). Задания на различение фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам обследуемые дети не выполнили. При повторении за логопедом слоговых дорожек обучающиеся повторяли один и тот же слог (в большинстве случаев первый).

Количественный анализ результатов обследования фонематического слуха представлен на рис. 3.

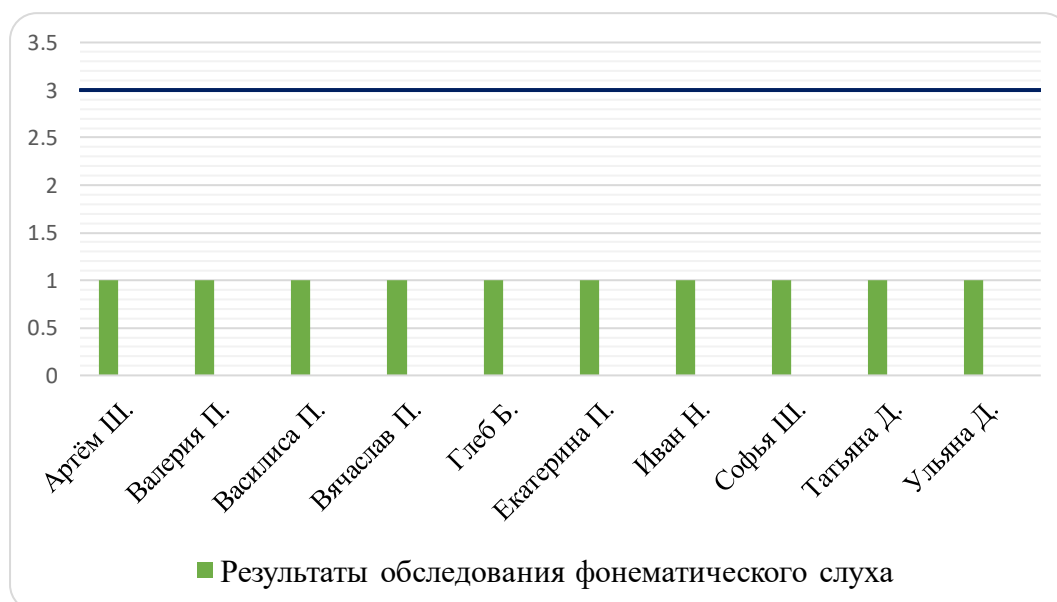


Рис. 3. Результаты обследования фонематического слуха на момент констатирующего эксперимента

Фонематическое восприятие не сформировано у всех детей (100%). У всех детей возникли сложности в определении положения звука в словах. Обучающиеся во всех случаях пытались наугад определить место заданного звука. Все обучающиеся не смогли выполнить звуко-слоговой анализ слова. Также обучающиеся не справились с перестановкой, добавлением звуков/слогов для получения новых слов.

Количественный анализ результатов обследования фонематического восприятия представлен на рис. 4.

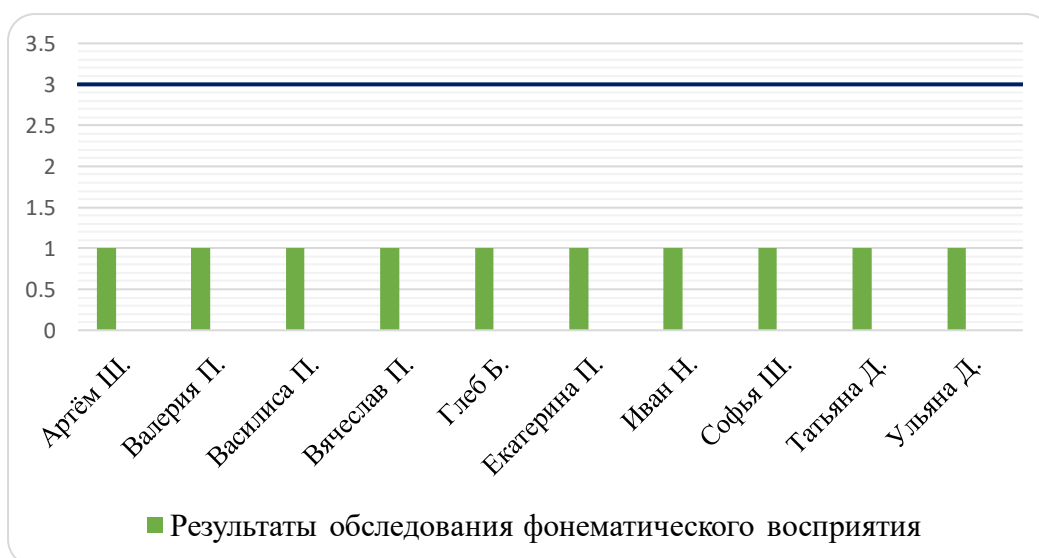


Рис. 4. Результаты обследования фонематического восприятия на момент констатирующего эксперимента

Обследование словаря показало, что все дети имеют достаточный уровень развития словарного запаса.

При выполнении заданий для обследования грамматического строя речи у всех детей (100%) возникли трудности в образовании сложных слов и в образовании слов с помощью приставок. Дети не смогли образовать одно слово из двух. При выполнении заданий направленных на образование слов с помощью приставок дети во всех случаях повторяли первое названное слово.

Количественный анализ результатов обследования грамматического строя речи представлен на рис. 5.

В ходе обследования связной речи у всех детей (100%) не обнаружено нарушений.

Сводные таблицы неречевых и речевых нарушений представлены в Приложении 2.

Подробная речевая карта на Артёма Ш. представлена в Приложении 1.

У всех обучающихся (100%) выявлен низкий уровень готовности к обучению грамоте.

Анализ данных показал, что все испытуемые (100%) не различают понятия «звук», «слово», «предложение».

Все обучающиеся (100%) не могут определить количество слов в предложении, их последовательность.

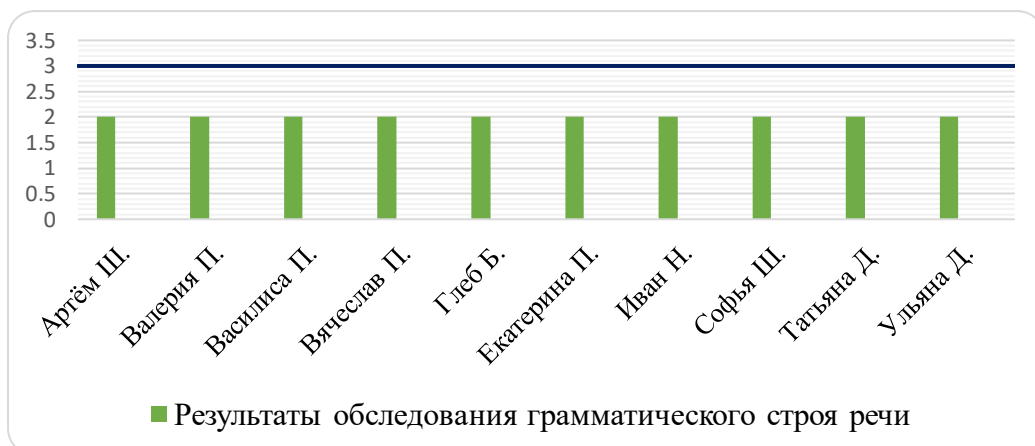


Рис. 5. Результаты обследования грамматического строя речи на момент констатирующего эксперимента

В ходе обследования связной речи у всех детей (100%) не обнаружено нарушений.

Сводные таблицы неречевых и речевых нарушений представлены в Приложении 2.

Подробная речевая карта на Артёма Ш. представлена в Приложении 1.

У всех обучающихся (100%) выявлен низкий уровень готовности к обучению грамоте.

Анализ данных показал, что все испытуемые (100%) не различают понятия «звук», «слово», «предложение».

Все обучающиеся (100%) не могут определить количество слов в предложении, их последовательность.

100% детей не могут определить количество и последовательность слогов.

Все обучающиеся (100%) не могут составить слова из слогов.

Навыком звукового анализа не владеют все испытуемые (100%).

Все воспитанники (100%) не могут дать характеристику заданному звуку.

Найти слова с заданным звуком не смогли все дети (100%).

Навык чтения отсутствует у всех обучающихся (100%).

Для составления количественного анализа результатов обследования готовности было определено среднее значение результатов выполнения 8 заданий, входящих в обследование.

Количественный анализ результатов обследования готовности к обучению грамоте представлен на рис. 6.

При диагностике зрительного гнозиса была использована методика Т. В. Ахутиной и Н. М. Пылаевой. Анализ данных показал, что зрительный гнозис сформирован у 100% детей обследуемой группы. Дети без труда смогли узнать наложенные изображения, зашумлённые изображения повторить расположение точек. У детей возникли трудности с определением сторон лево и право. 1.

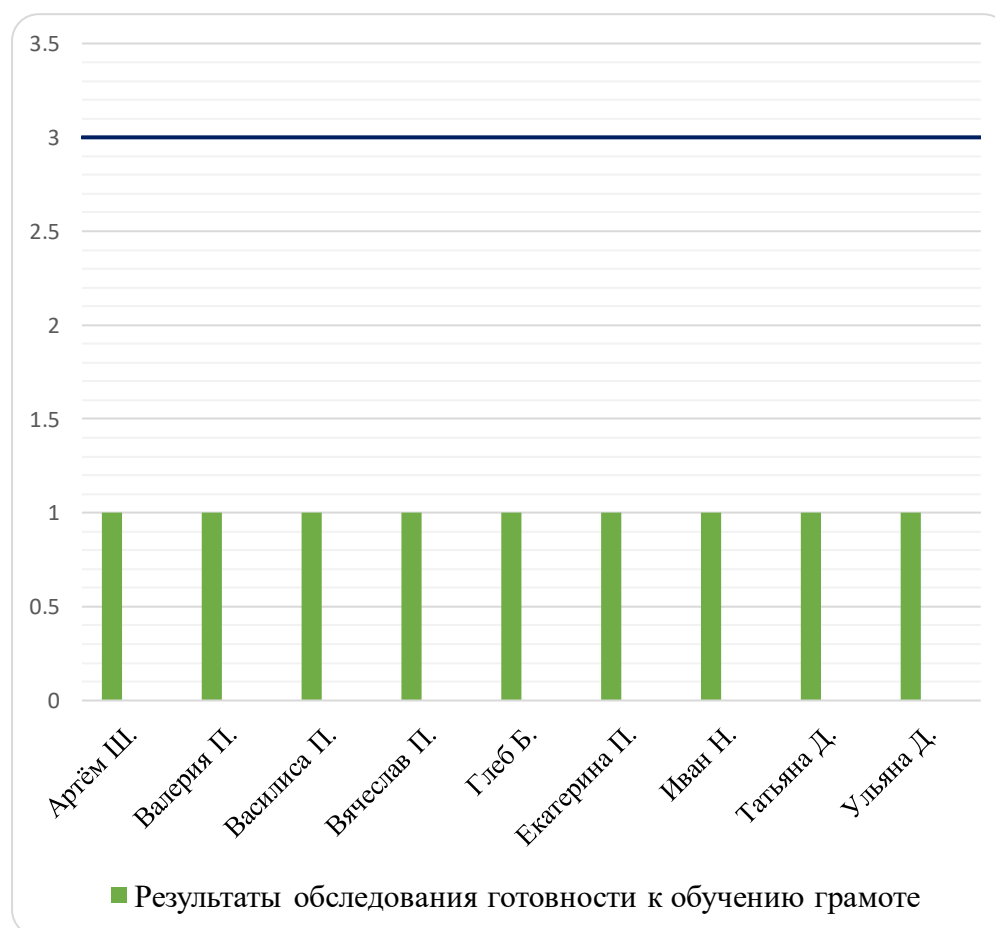


Рис. 6. Результаты обследования готовности к обучению грамоте на момент констатирующего эксперимента

Результаты диагностики зрительного гнозиса старших дошкольников с

ФФНР представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики зрительного гнозиса старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи по методике

Т. В. Ахутиной и Н. М. Пылаевой

ФИО ребенка	Предметный гнозис	Оптико-пространственный гнозис
Артём Ш.	3	3
Василиса П.	3	3
Валерия П.	3	3
Вячеслав П.	3	3
Глеб Б.	3	3
Екатерина П.	3	3
Иван Н.	3	3
Софья Ш.	3	3
Татьяна Д.	3	3
Ульяна Д.	3	3

Оценка результатов по данной методике проводилась следующим образом:

Обучающийся правильно выполняет задание самостоятельно – 3 балла.

Обучающийся выполняет задание с помощью взрослого – 2 балла.

Обучающийся не выполняет задание – 1 балл.

Таким образом, мы видим, что нарушений зрительного и оптико-пространственного гнозиса у обучающихся на констатирующем этапе работы не наблюдалось.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Цель констатирующего эксперимента — изучение готовности старших дошкольников к обучению грамоте.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ «Детский сад №17» г. Верхотурье с 04.09.2023 по 15.09.2023. В эксперименте принимали участие 10 старших дошкольников, из них 4 мальчика и 6 девочек.

Обследование проводилось в соответствии с методическими требованиями. Для обследования использовались речевая карта Н. М. Трубниковой и методика оценки развития воспитанников по готовности

обучению грамоте на основе критериев, предложенных Т. П. Сальниковой, Е. М. Струниной и О. С. Ушаковой. Для оценки результатов использовалась трёхбалльная система оценивания.

Проанализировав результаты обследования, стало известно, что у всех детей сформированы общая, мелка, мимическая и артикуляционная моторика.

Звукопроизношение нарушено у всех детей. У 70% детей отсутствуют все сонорные звуки. У 20% воспитанников отсутствуют звуки [л], [л'], а звуки [р], [р'] носят горловой характер произношения. У 30% детей в свободной речи наблюдается смешение звуков [с]-[ш]. При указании воспитанникам на ошибки звуки произносятся верно. У 10% обучающихся кроме отсутствия сонорных звуков наблюдается нарушение звуков [ч], [ш]. Звук [ч] произносится изолированно, однако в речи звук [ч] отсутствует. Звук [ш] отсутствует.

Нарушений просодической стороны речи не выявлено у всех обучающихся.

Нарушения слоговой структуры слова не обнаружено у всех детей.

Несформированность фонематических процессов наблюдается у всех обучающихся.

Словарный запас у всех воспитанников соответствует возрасту.

Незначительно нарушен грамматический строй речи, а именно имеются трудности в образовании сложных слов и образовании слов с помощью приставок.

Нарушений связной речи не обнаружено у всех детей.

Проведение углубленной диагностики развития речи позволило определить, что у всех обучающихся фонетико-фонематическое недоразвитие речи, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.

Анализ результатов готовности к обучению грамоте на момент констатирующего эксперимента показал низкие результаты.

Таким образом, можно сделать вывод, что дети, у которых нарушены ритм, звукопроизношение, фонематические процессы, грамматический строй

речи имеют низкий уровень готовности к обучению грамоте.

При подробном логопедическом обследовании нами было выявлено, что у воспитанников наблюдается *фонетико-фонематическое недоразвитие речи, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии*.

Данное логопедическое заключение можно обосновать следующими выводами: об фонетико-фонематическом недоразвитии речи говорит нарушение фонетической и фонематической сторон речи. У детей отмечается нарушение звукопроизношения различной степени выраженности, нарушение фонематического слуха и фонематического анализа и синтеза. О легкой степени псевдобульбарной дизартрии говорит нарушение общей и артикуляционной моторики. Дети с трудом удерживают статические и динамические позы, при выполнении артикуляционных упражнений объем и качество выполняемых движений снижено.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Теоретическое обоснование и принципы логопедической работы по формированию готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Цель логопедической работы является формирование готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Для реализации поставленной цели нами были определены следующие задачи:

1. Разработать систему коррекционной работы по формированию готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.
2. Реализовать разработанную коррекционную программу.
3. Проанализировать полученные данные.
4. Оценить эффективность разработанной программы.

Проблемой формирования готовности к обучению грамоте занимались: Л. Е. Журова, Г. А. Каше, Н. В. Нижегородцева, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.

Работа по формированию готовности к обучению грамоте соответствует принципам коррекционной педагогики, а именно:

1. Принцип развития.

Принцип развития подразумевает соответствие предоставляемого дидактического материала зоне ближайшего развития. Данный принцип предполагает постепенное усложнение предлагаемого материала в процессе логопедического воздействия.

2. Принцип деятельностного подхода.

Принцип деятельностного подхода в коррекционной работе подразумевает учет ведущего вида деятельности обучающегося.

3. Онтогенетический принцип.

Онтогенетический принцип предполагает, что при коррекционной работе учитываются особенности речевого онтогенеза.

4. Принцип системного подхода.

Данный принцип предполагает разработку и реализацию комплексной программы коррекции на основе выявления полной картины личностного развития ребенка не только на основе взаимосвязанных параметров нарушений речи, но и взаимосвязи этих параметров с личностными компонентами.

Принцип системного подхода предполагает воздействие на все составляющие компоненты системы языка. Учитывается как ведущее нарушение, так и соотношение первичных и вторичных проявлений дефекта. Также кроме речевой симптоматики учитывается неречевая.

5. Принцип комплексности.

Данный принцип предполагает создание и реализацию комплексной программы коррекции речевых и неречевых процессов ребенка, его деятельности, поведения, социально- педагогических условий развития; взаимодействие специалистов и родителей в процессе коррекционного воздействия; сочетание медикаментозного, физиотерапевтического лечения, массажа, лечебной физкультуры, педагогической, психологической, логопедической работы.

При формировании готовности к обучению грамоте у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи также следует проводить коррекционные мероприятия по коррекции звукопроизношения, развитию фонематических процессов (фонематический слух, фонематическое восприятие).

6. Принцип доступности.

Принцип доступности предполагает, что предоставляемый материал должен быть доступным, предоставляться с учетом возрастных и речевых возможностей ребенка. Предполагает использование различных игровых приемов.

7. Принцип наглядности.

Принцип наглядности подразумевает использование на занятиях большое количество наглядного материала, который включает в себя сюжетные и ролевые картинки, игрушки, фигурки, макеты, таблицы и схемы и др.

8. Индивидуальный подход и выработка положительной мотивации к занятиям.

Занятия строятся с учетом речевого нарушения, индивидуальных особенностей обучающегося и его интересов, что способствует формированию положительной мотивации к занятиям.

9. Регулярность и систематичность коррекционной работы.

Коррекционные мероприятия необходимо проводить регулярно, придерживаясь определенной системы [68, с. 10].

Вышеописанные принципы учитываются при организации педагогического процесса.

Готовность к обучению грамоте является подготовительным этапом в процессе обучения письму и чтению.

Все обследованные дети были отнесены в экспериментальную группу. Исходя из этого, можно сделать вывод, что контрольная группа эксперимента отсутствует.

Формирующий эксперимент длился с 18.09.2023 по 17.05.2024 года на базе МДОУ «Детский сад №17» г. Верхотурье. Все обследуемые дети были отнесены в экспериментальную группу. Об эффективности коррекционной работы будет свидетельствовать положительная динамика обучающихся.

Учебная деятельность обучающихся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в рамках формирующего эксперимента организуется по

пятидневной учебной неделе. Нагрузка распределяется равномерно на всех детей экспериментальной группы. Предполагается, что формирование готовности к обучению грамоте будет проводиться 3 раза в неделю на логопедических занятиях. Каждый обучающийся в неделю посещает два индивидуальных занятия и одно групповое.

Длительность индивидуального занятия — 20 минут, длительность групповых занятий — 40 минут.

Таким образом, с 18.09.2023 по 17.05.2024 (35 недель) было проведено 700 индивидуальных занятий (20 индивидуальных занятий в неделю) и 35 групповых занятий.

Индивидуальные занятия включают в себя коррекцию звукопроизношения (постановку, автоматизацию, дифференциацию нарушенных звуков), развитие фонематического слуха, формирование фонематического восприятия. В течение учебного года на каждого обучающегося, участвующего в формирующем эксперименте, будет отведено 70 индивидуальных занятий по 20 минут каждое.

Дополнительно на индивидуальных занятиях можно включать задания, направленные на совершенствование мелкой моторики, артикуляционной моторики, навыков словообразования.

На индивидуальных занятиях важно учитывать личностные особенности ребенка, его интересы и увлечения. Использование этих знаний позволит сделать занятия интересными для ребенка, что повысит мотивацию к обучению. На индивидуальных занятиях все внимание сконцентрировано на одном ребенке, что позволяет более детально углубиться в проблемы развития речи. Наблюдая проблему, логопед имеет возможность сразу исправить ее и не дать ей закрепиться. На индивидуальных занятиях ребенок чувствует себя гораздо увереннее, чем на групповых. В результате этого качество проведенных занятий повышается.

Индивидуальные занятия подготавливают ребенка к групповым. На групповых занятиях продолжается работа по автоматизации поставленных

звуков. Также проводятся упражнения для развития мелкой, и артикуляционной моторики, развития фонематических процессов, совершенствования навыка словообразования. Групповые занятия направлены на формирование готовности обучающихся к обучению грамоте. На групповых занятиях дети учатся выстраивать отношения сотрудничества.

Таким образом, опираясь на описанные принципы и учитывая результаты проведенного исследования становится возможным организовать эффективную коррекционную работу по формированию готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Обследование, проведенное в рамках констатирующего эксперимента, показало, что у всех обучающихся фонетико-фонематическое недоразвитие речи, легкая степень псевдобульбарной дизартрии. Исходя из этого следует выделить следующие направления работы:

1. Развитие общей моторики.

Для развития общей моторики на логопедических занятиях в индивидуальные и групповые занятия необходимо включать разнообразные физ.минутки. На индивидуальных занятиях можно подключать задания по прохождению полосы препятствий, задания с использованием балансиров, массажных дорожек.

2. Развитие артикуляционной моторики.

Важную роль в коррекции звукопроизношения носит подготовительный этап. На данном этапе органы артикуляции подготавливаются к постановке нарушенных звуков. От правильной подготовки органов артикуляционного аппарата, а именно языка, зависит эффективность постановки и закрепления

поставленных звуков. [71] Для этого в каждое занятие необходимо включать артикуляционную гимнастику. Для каждой группы звуков предусмотрены свои артикуляционные упражнения. Например, для звука [р] рекомендуется выполнять упражнения «Лягушка», «Змейка», «Вкусное варенье», «Маляр», «Грибок», «Лошадка», «Маляр», «Индюк», «Дял». Задания выполняются под счет до 10.

Для повышения интереса к выполнению артикуляционной гимнастики можно использовать деревянные фигурки с изображением артикуляционных упражнений. Фигурки можно раскрашивать перед ребенком, прятать по кабинету, погружать в сухой бассейн с крупами. Кроме фигурок можно использовать напечатанные картинки, артикуляционные дорожки, загадки, стихотворения. Когда ребенок уже хорошо запомнит упражнения можно предлагать самостоятельно проводить артикуляционную гимнастику. Для усложнения задания артикуляционную гимнастику можно проводить на балансирах, с использованием моторных программ.

3. Развитие мелкой моторики.

При обследовании мелкой моторики на момент констатирующего эксперимента нарушений обнаружено не было. Однако, необходимо включать задания для развития мелкой моторики для формирования готовности руки к овладению письмом. В структуру занятий можно включать самомассаж, массаж с использованием массажных мячей, заучивание и повторение пальчиковой гимнастики.

4. Развитие чувства ритма.

В структуру занятий необходимо включать задания на развитие чувства ритма. Развитие чувства ритма начинается с отстукивания простого ритмического со зрительной опорой. После успешного закрепления зрительная опора постепенно убирается, а ритмические рисунки усложняются. При наличии в образовательной организации музыкальных инструментов можно включить повторение мелодий на музыкальных инструментах (бубен, барабан, ксилофон).

5. Коррекция звукопроизношения.

- постановка звука [л] (все дети, кроме Глеба Б.);
- постановка звука [л'] (все дети, кроме Глеба Б.);
- постановка звука [р] (все дети, кроме Глеба Б.);
- постановка звука [р'] (все дети, кроме Глеба Б.);
- постановка звука [ш] (Василиса П.).

Когда мышцы артикуляционного аппарата достаточно укреплены следут переходить к постановке нарушенного звука. Существует несколько способов постановки:

- По подражанию.
- Механический.
- Смешанный.

Выбор способа постановки зависит от конкретного случая. Один и тот же звук может быть поставлен разными способами у разных детей. Для уточнения правильной артикуляции можно использовать артикуляционные профили.

- автоматизация звука [л] (все дети, кроме Глеба Б.);
- автоматизация звука [л'] (все дети, кроме Глеба Б.);
- автоматизация звука [р] (все дети, кроме Глеба Б.);
- автоматизация звука [р'] (все дети, кроме Глеба Б.);
- автоматизация звука [ш] (Василиса П.);
- автоматизация звука [ч] (Василиса П.).

После постановки следует этап автоматизации. Поставленный звук автоматизируется:

- Изолированно.
- В слогах открытого типа, закрытого типа, в слогах со стечением согласных.
- В словах с закрепленными слогами.
- В предложениях с отработанными словами.

Для изолированного закрепления ребенку предлагается повторять звук по подражанию. Например, ребенку можно предложить порычать как тигр (автоматизация звука [р]) или погудеть как парашот (автоматизация звука [л]).

Для автоматизации звука в слогах ребенку предлагается повторять слоги за логопедом. Если ребенок владеет навыком составления слогов, можно предложить ребенку самостоятельно составлять слоги из напечатанных букв, кубиков, пластиковых или деревянных букв.

Для автоматизации звука в словах ребенку предлагается назвать слова, изображенные на картинках, фигурки, игрушки или повторить слова за педагогом. Можно предложить ребенку самостоятельно придумать слова с заданным звуком. Если ребенок владеет навыком чтения, можно предложить ребенку прочитать простые слова.

Для автоматизации звука в предложениях можно предложить ребенку самостоятельно составить предложения с отработанными на занятиях словами, либо повторить предложения за педагогом. Можно использовать чистоговорки, скороговорки, стихотворения с автоматизируемым звуком.

На занятиях можно использовать развивающие карточки М. А. Жуковой «Уроки логопеда»; Логопедические альбомы О. П. Сахаровской для звукоукрепления звуков [ш], [л], [р]; Обучающие книги «Логопедические картинки» БУКВАЛЕНД.

- дифференциация звуков [с]-[ш] (Артём Ш., Глеб Б., Иван Н.).

В случае, если ребенок смешивает звуки необходимо провести занятия по дифференциации звуков. На занятиях необходимо уточнить артикуляцию смешиваемых звуков, выявить отличия артикуляции.

Далее предлагаются задания по дифференциации звуков:

«Найди свое место». Перед ребенком раскладываются картинки или фигурки со смешиваемыми звуками и 2 стаканчика, на которых написаны буквы, обозначающие звуки. Ребенку предлагается назвать картинку/фигурку и положить в правильный стаканчик.

«Карзинки». Перед ребенком ставятся две карзинки. Заранее

обговаривается за какой звук отвечает конкретная карзинка. Педагог называет звук, а ребенку необходимо закинуть мяч в нужную карзинку.

«Буквы». Перед ребенком раскладываются буквы, обозначающие смешиваемые звуки. Педагог называет слова, а ребенок поднимает нужную букву.

6. Развитие фонематического слуха.

Процесс формирования фонематического слуха начинается с узнавания и различения неречевых звуков. Для этого можно использовать звуки природы, музыкальных инструментов, предметов с характерным звуком, звуки животных, птиц, транспорта и др. Обучающимся можно предложить различные игры.

Например, игра «Угадай звук». Ребенок закрывает глаза, педагог включает или самостоятельно создает звук. После чего ребенок открывает глаза и рассказывают что он услышал.

Игра «Повтори за мной». Педагог заранее готовит музыкальные инструменты или звучащие предметы. Ребенок закрывает глаза, педагог создает звук. После того, как ребенок открывает глаза ему необходимо из представленных инструментов выбрать правильный и повторить звук.

Игра «Угадай, кто я». Педагог включает ребенку звуки животных. Ребенку необходимо правильно назвать или показать животное, чей звук он услышал.

Далее следует узнавание звука среди других звуков. При формировании фонематического слуха на начальном этапе рекомендуется брать звуки из разных фонетических групп, различных по артикуляционному укладу. К примеру, если ребенку необходимо слышать звук [ш] среди других звуков звуковую цепочку можно составить из звуков [в], [д], [п], [н], [ш], [б], [м], [л], [р]. Когда ребенок начнет справляться с заданием следует постепенно усложнять задание, добавляя звуки схожие по артикуляционному укладу.

Далее следует переход к определению заданного звука в слогах. В данном случае на начальном этапе также необходимо предлагать звуки

различных групп, постепенно усложняя слоговые цепочки схожими звуками. Например, для звука [ш] можно составить слоговые цепочки из слогов ва, ма, ша, ба, шу, ну, ку, но, шо и др., постепенно усложняя цепочки слогами со звуками [з], [ж], [с].

Заключительным этапом в формировании фонематического слуха является нахождение заданного звука в словах. На начальном этапе необходимо брать простые слова. Так, для звука [ш] можно взять слова шар, лак, душ, кот, пол, стол, шарф, шина, постепенно добавляя слова со схожими звуками, словами с повторением заданного звука, словим со стечением звуков. Во всех случаях при нахождении заданного звука детям можно предложить ребенку хлопнуть, топнуть, нагнуться, присесть, поднять правую или левую руку, поднять карточку с изображением буквы, обозначающей звук, поднять картинку с заданным изображением, указать на картинку с нужным изображением, нажать на звончок, и др.

7. Формирование фонематического восприятия:

После успешного формирования фонематического слуха следует переход на формирование фонематического восприятия. Начать следует с определения количества звуков. На начальном этапе необходимо брать слова из 2-3 звуков, постепенно увеличивая количество звуков. Для обучения детей определять количество звуков в слове можно предложить различные игры:

Игра «Посчитай, сколько нас». Педагог перед ребенком составляет слова из вырезанных букв или их фигурок букв. Ребенку необходимо прочитать слово, назвать каждый звук и посчитать их. За счет фигурок с изображением букв их легко будет пересчитать. Также можно использовать кубики с изображением букв.

Игра «Найди домик». Педагог заранее готовит изображение домиков или макет домиков с цифрами. Ребенку выдаются напечатанные слова. Ребенку необходимо самостоятельно определить количество звуков и поместить слово в нужный домик. Далее задания постепенно усложняются. Ребенок учится определять количество звуков на слух.

Игра «Послушай, повтори». Педагог называет ребенку слово. Ребенку необходимо определить количество звуков и выложить перед собой соответствующее количество кубиков, счетных палочек, карандашей и др.

Формирование умения находить место звука в слове имеет свой порядок слов: слова с ударными гласными в начале слова, слова с ударными гласными в середине слова, слова с сонорными согласными в конце слова, слова с глухими согласными в конце слова, полный звуковой анализ. После разбора слов педагогом детям можно предложить различные игры для закрепления:

Игра «Найди домик». Педагог готовит изображение домиков со схемами места звука в слове. Ребенку выдаются картинки с изображениями. Ребенку необходимо определить место заданного звука в слове и поместить изображение в необходимый домик.

Игра «Встань на свое место». Эта игра является подвижной и может использоваться как физ. минутка. В кабинете отмечаются 3 места, которые обозначают начало, середину и конец слова. Педагог называет слова и просит определить место звука. Детям необходимо добежать до нужного места.

Игра «Поставь правильно». Перед ребенком кладутся заранее подготовленные схемы и фишки. Педагог называет слово, а ребенку необходимо поставить фишку в правильное место на схеме.

Игра «Придумай слово с заданным звуком». Педагог задает звук, а ребенку необходимо придумать слово с заданным звуком.

Формировать умение составлять слова из звуков следует начинать с простых слов из 2-3 звуков. На начальном этапе можно использовать опору в виде изображения. Обучающимся можно предложить следующие игры:

Игра «Соотнеси». Ребенку предлагается составить слово из букв и соотнести с картинкой.

Игра «Расставь по местам». Педагог заранее готовит карточки с простыми словами. Буквы в словах перепутаны. Ребенку необходимо правильно расставить буквы и записать их в правильном порядке.

Игра «Буквы разбежались». Перед детьми раскладываются буквы.

Ребенку необходимо составить слово из представленных букв.

На заключительном этапе важно качественно закрепить сформированные навыки. Для этого на занятиях необходимо чередовать различные игры, постепенно усложняя их. Задания можно предлагать как индивидуально, так и всей группе/подгруппе.

8. Развитие грамматического строя речи:

- образование сложных слов;
- образование слов с помощью приставок.

Для развития навыка словообразования можно предложить ребенку игру «Веселые примеры». Ребенку предлагается сложить два слова или слово с приставкой и назвать слово, которое получилось. На начальном этапе педагог на своем примере показывает выполнения задания. Можно сопровождать задание картинным материалом.

9. Формирование готовности к обучению грамоте:

Формирование готовности к обучению грамоте предполагает групповой формат работы.

- Различение понятий «звук», «слог», «слово».

На первых занятиях по обучению грамоте дается определение понятий «звук», «слог», «слово». Дается характеристика гласным и согласным звукам.

- Деление простого предложения на слова с указанием их последовательности.

Для формирования навыка деления простых предложений на слова с указанием их последовательности можно предложить игру «На своих местах». Педагог раскладывает перед детьми или развешивает на доске карточки со словами. Детям предлагается посчитать количество слов и составить из слов предложение. Задание можно предлагать как индивидуально, так и в подгруппах. Дополнительно можно подготовить индивидуальные карточки со словами над которыми необходимо указать порядковый номер.

- Деление слов на слоги, определение их количества, последовательности.

Для деления слов на слоги перед заданиями необходимо повторить понятие «слог». Далее детям предлагаются карточки со словами и палочки для деления (можно использовать счетные палочки, ватные палочки, спички и др.). Детям предлагается разместить палочки в нужных местах. Далее ребенку необходимо назвать количество слогов.

- Составление слов из слогов.

Для составления слов из слогов перед детьми или на доске размещаются карточки со слогами. Детям предлагается переставлять карточки для получения слов. Также можно подготовить карточки с двумя столбиками слогов. Ребенку необходимо соединить два слога для получения слова. Для опоры можно добавить картинный материал. Ребенок составляет слово из слогов и показывает на нужную картинку. В случае необходимости педагог использует направляющую помощь.

Для заданий со слогами на начальном этапе рекомендуется выбирать легкие слова 2-3 слогов. Постепенно количество слогов следует увеличивать.

- Проведение звукового анализа слов.

Для проведения звукового анализа слов педагог заранее готовит схемы слов. На доске педагог пишет или вывешивает напечатанное разбираемое слово. Для заполнения схем можно предложить использовать цветные карточки, цветные камешки или закрашивать схемы цветными карандашами/фломастерами.

- Дифференциация звуков.

Для дифференциации звуков можно подготовить индивидуальные карточки, где необходимо отметить характеристики заданных звуков. На групповых заданиях выборочно можно спросить нескольких обучающихся. Также можно поделить обучающихся на подгруппы и предложить каждой подгруппе подготовить характеристики дифференцируемых звуков. Далее подгруппы представляют свои ответы.

- Нахождение слов с заданным звуком.

Для определения в предложении слова с заданным звуком можно

предложить игру «Поймай слово». Педагог загадывает звук, а далее с паузами читает предложение. Когда обучающиеся слышат слово с заданным звуком им необходимо выполнить заранее оговоренное действие (например, хлопнуть, поднять руку, поднять карточку с буквой, нажать на звоночек и др.).

- Владение навыком чтения.

Формирование навыка чтения начинается с составления слогов с изученными буквами. После составления слогов для чтения можно предлагать короткие слова со знакомыми ребенку буквами.

В занятия можно включать развивающие карточки «Тренажер для чтения» М. А. Жуковой.

Индивидуальные планы коррекционной работы на каждого обучающегося представлены в Приложении 3.

Дополнительно на занятиях можно включать задания и упражнения на развитие высших психических функций.

Для развития памяти можно предложить игры:

Игра «Что пропало?». Перед ребенком раскладываются предметы. Ребенок смотрит на предметы, после чего закрывает глаза, а педагог убирает предмет. Ребенку необходимо назвать «пропавший» предмет. Количество предметов постепенно увеличивается.

Игра «Повтори». Ребенку показывается простой рисунок. Далее ребенку дается задание запомнить и повторить рисунок.

Так же развитию памяти способствует заучивание стихотворений.

Для развития внимания можно предложить следующие задания:

«Найди отличия». Педагог заранее готовит две картинки с отличиями. Количество отличий постепенно увеличивается.

Игра «На своих местах». Перед ребенком раскладываются предметы. Ребенок смотрит на предметы, после чего закрывает глаза, а педагог переставляет предметы. Ребенку необходимо вернуть первоначальное положение предметов.

Игра «Найди меня». Педагог загадывает ребенку загадку, которую

ребенку необходимо отгадать, а отгадку необходимо найти в кабинете и показать .

Для развития восприятия можно использовать задания:

«Чего не хватает». Ребенку предлагаются карточки с изображениями с недостающими элементами. Ребенку необходимо определить недостающий элемент и дорисовать его.

«Что спряталось?». Ребенку предлагаются карточки с зашумленными изображениями. Ребенку необходимо назвать что спряталось. Дополнительно можно приобрести зашумители и использовать их с любым картинным материалом.

«Волшебные ручки». Ребенку необходимо завязать глаза и поочередно в руки давать разные предметы. Ребенку предлагается отгадать предмет, который находится у него в руках.

Для развития мышления можно предложить следующие задания:

«Что лишнее?». Перед ребенком выкладывается группа предметов (картинок) с определенным признаком и один «лишний» предмет. Ребенку предлагается отгадать «лишний» предмет и обосновать свой выбор.

«Угадай-ка». Заранее подготавливаются карточки с разными изображениями. Педагог вытягивает карточку и дает описательную характеристику изображению. Ребенку необходимо угадать загаданное изображение. После того, как ребенок угадал педагог и ребенок меняются местами.

«Что не так?». Ребенку называется предложение с логической ошибкой. Ребенку необходимо найти логическую ошибку и исправить ее.

Более подробно с заданиями и упражнениями можно ознакомиться в Приложении 5.

Занятия, направленные на коррекцию произносительной стороны речи носят индивидуальный характер и имеют определенную структуру, которой рекомендуется придерживаться, однако, возможны отклонения от заданной структуры.

На первом занятии происходит знакомство детей с педагогом, установление правил проведения занятий.

Все занятия начинаются с организационного момента, который включает в себя приветствие и настрой на работу. Организационный момент может проходить в стихотворной форме.

Для подготовки руки к письму рекомендуется включить в занятия графомоторные дорожки, прописи.

Примеры конспектов заданий представлены в Приложении 6.

Основой для составления календарно-тематического планирования стала программа Н. В. Нищевой.

С календарно-тематическим планированием на 2023-2024 учебный год можно ознакомиться в приложении 4.

Коррекционная работа становится более эффективной, если происходит закрепление в домашних условиях.

Для получения домашних заданий на первом собрании родители единогласно проголосовали за бумажную тетрадь. Исходя из этого на каждого ребенка было заведено по 2 тетради. Домашние задания включали в себя:

- артикуляционные упражнения в соответствии с нарушенным звуком;
- актуальные упражнения для закрепления поставленных звуков;
- актуальные упражнения для закрепления изученных букв;
- задания, направленные на развитие высших психических функций (внимания, восприятия, мышления).

Примеры заданий представлены в Приложении 5.

Домашние задания давались каждому ребенку после проведенного занятия. Объем и содержание определяется с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

В начале учебного года для родителей был проведен мастер-класс по правильному выполнению артикуляционной гимнастики. В течение учебного года были организованы индивидуальные беседы и консультации по запросу.

При необходимости в родительский чат или личные сообщения родителям отправлялись подробные инструкции выполнения домашнего задания, что бы задание было выполнено методически верно.

Дополнительно, после постановки звуков воспитателям давались рекомендации по работе с новым звуком. Все рекомендации носят индивидуальный характер.

Исходя из всего вышеописанного можно предположить, что разработанное содержание коррекционной работы по формированию готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи покажет свою эффективность.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Цель контрольного эксперимента – оценка эффективности содержания коррекционной работы по формированию готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

По окончании проведения формирующего эксперимента был организован контрольный эксперимент, который проходил на базе МДОУ «Детский сад №17» г. Верхотурья. Контрольный эксперимент длился с 20.05.2024 по 31.05.2024 года. Участие приняли все 10 детей, участвующие в констатирующем и формирующем экспериментах.

Контрольный эксперимент включал в себя методики, которые применялись на этапе констатирующего эксперимента. На данном этапе обследовались те компоненты, которые были нарушены на начальном этапе. Система оценки результатов не менялась.

Контрольный эксперимент начался с обследования состояния речи.

Повторное обследование чувства ритма показало, что 100% детей смогли повторить легкий ритмический рисунок. При повторении сложного ритмического рисунка сложности возникли у 30 % детей (Глеба Б., Екатерины П., Ивана Н.).

Сравнительные результаты обследования чувства ритма представлены на рис. 7.

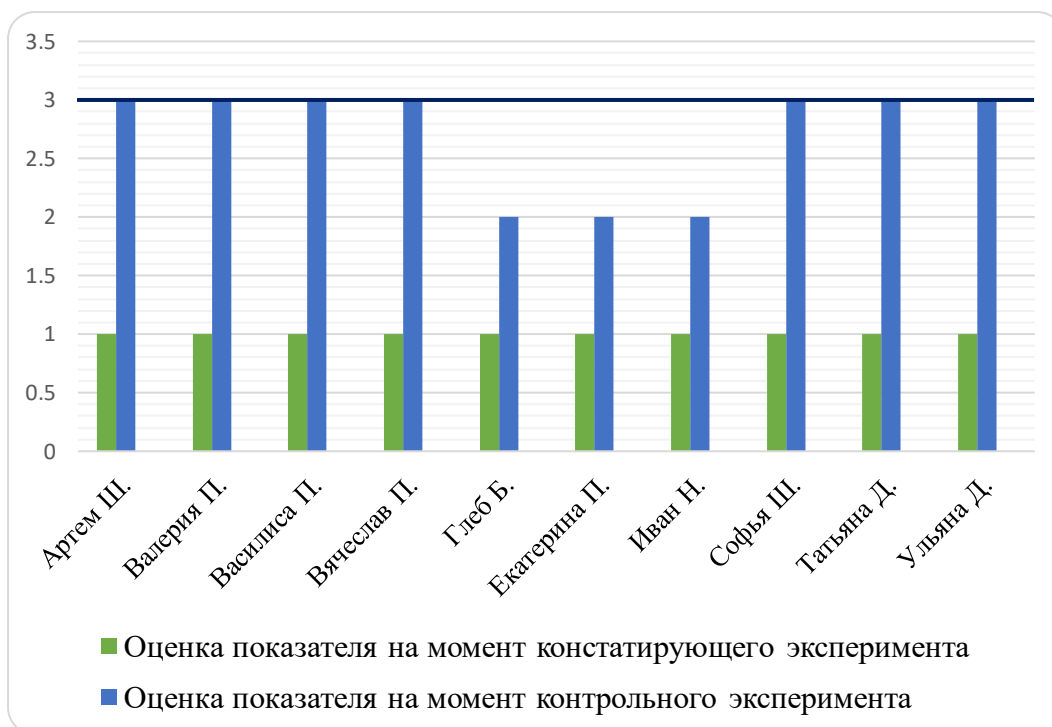


Рис. 7. Сравнительный анализ результатов обследования чувства ритма

В ходе обследования стало известно, что у всех обучающихся наблюдается положительная динамика в коррекции звукопроизношения. Так, у 50% детей (Артема Ш., Валерии П., Глеба Б., Татьяны Д., Ульяны Д.) к контрольному эксперименту полностью отсутствовали нарушения звукопроизношения. У 30% детей (Вячеслав П., Иван Н., Софья Ш.) звуки [р], [р'] остались на этапе автоматизации. У Василисы П. звуки [р], [р'] остались на этапе постановки. У Екатерины П. звуки [р], [р'] по-прежнему носят горловой характер произношения.

Сравнительные результаты обследования звукопроизношения можно увидеть на рис. 8.

При повторном обследовании фонематического слуха стало известно, что у всех детей (100%) сформирован фонематический слух. В ходе контрольного эксперимента все предложенные детям задания были выполнены правильно.

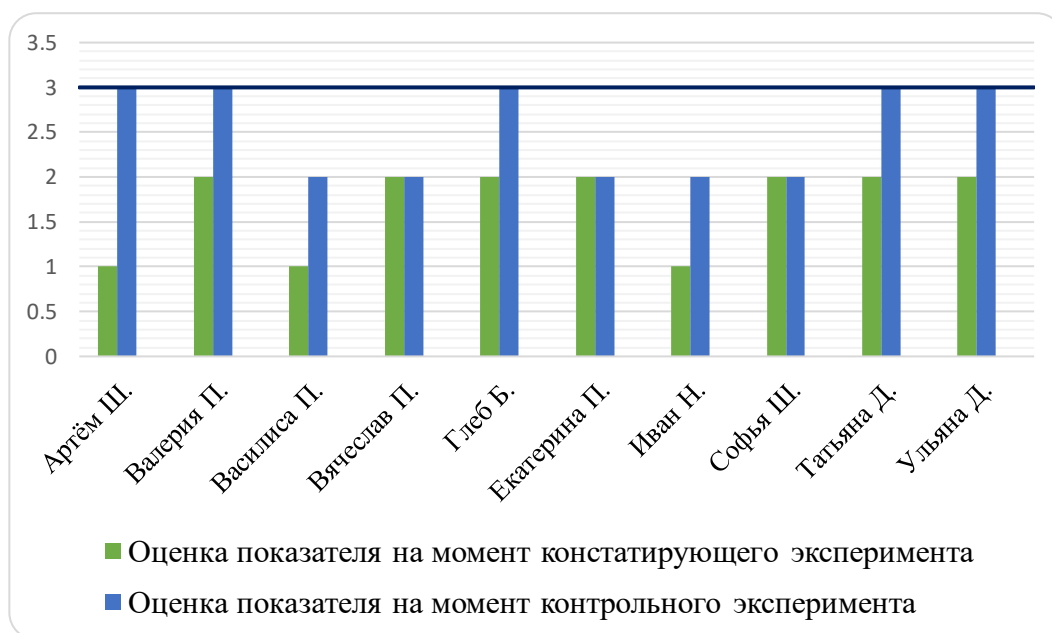


Рис. 8. Сравнительный анализ обследования звукопроизношения

При повторном обследовании фонематического слуха стало известно, что у всех детей (100%) сформирован фонематический слух. В ходе контрольного эксперимента все предложенные детям задания были выполнены правильно.

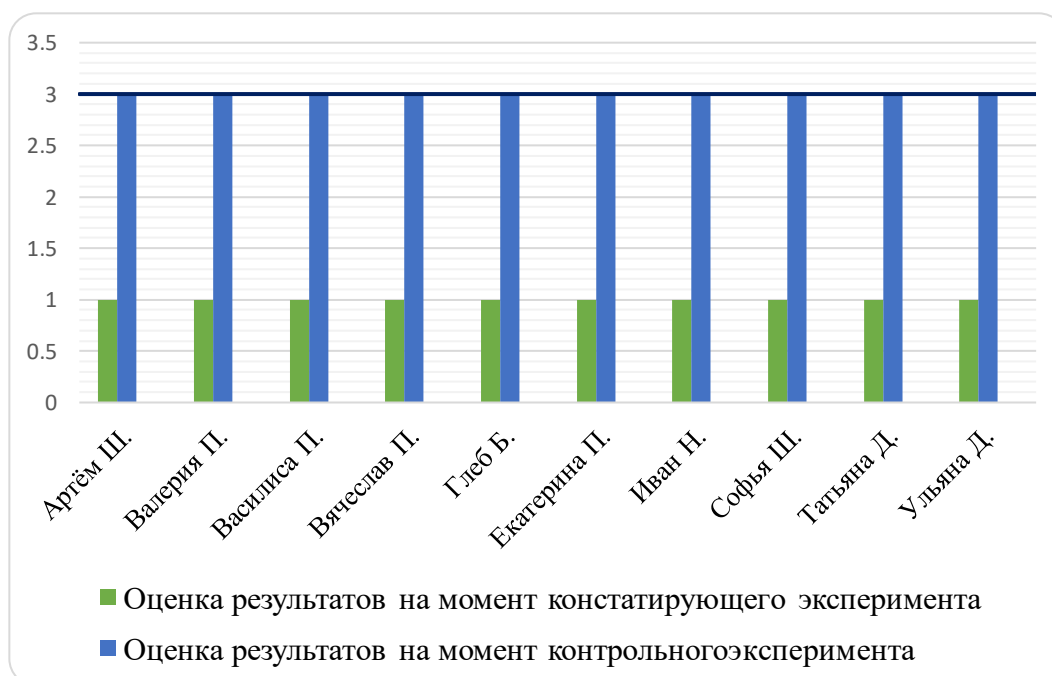


Рис. 9. Сравнительный анализ обследования фонематического слуха

Повторное обследование фонематического восприятия показало, что у

30% детей (Софья Ш., Татьяна Д., Ульяна Д.) полностью сформировано фонематическое восприятие. Предложенные задания не вызвали трудностей и были выполнены правильно. У 40% детей (Артём Ш., Василиса П., Валерия П., Екатерина П.) возникли трудности с составлением слов из заданного количества звуков, слогов. Задания были выполнены правильно только с помощью педагога. Трудности в переставлении звуков, слогов для получения нового слова возникли у 40% детей (Артём Ш., Вячеслав П., Глеб Б., Иван Н). Задания были выполнены с помощью педагога.

Сравнительные результаты обследования фонематического восприятия отражены на рис. 10.

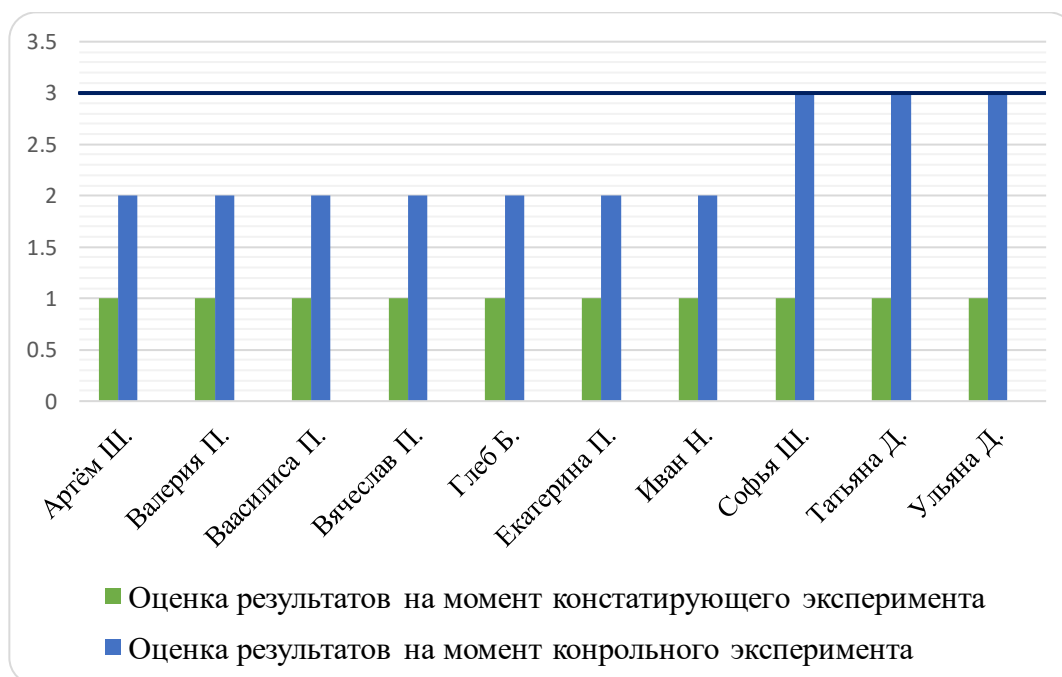


Рис. 10. Сравнительные результаты обследования фонематического восприятия

Задания направленные на образование сложных слов и образование слов с помощью приставок больше не вызывали трудности у обучающихся. С заданиями самостоятельно справились все дети (100%).

Сравнительные результаты обследования грамматического строя речи представлены на рис. 11.

Результаты контрольного эксперимента представлены в Приложении 7.

После обследования речевого развития было проведено повторное обследования уровня готовности к обучению грамоте.

Было предложено 8 заданий.

С первым заданием справились 100% обучающихся.

Второе задание не вызвало трудностей у всех детей (100%).

С третьим заданием правильно справились 90% детей. У 10% детей (Артёма Ш.) возникли трудности с делением слова на слоги.

Четвертое задание вызывало трудности у 40% обследуемых детей (Артём Ш., Василиса П., Валерия П., Екатерина П.) возникли трудности в составлении слов из слогов. Остальные 60% правильно выполнили предложенное задание без помощи организатора.

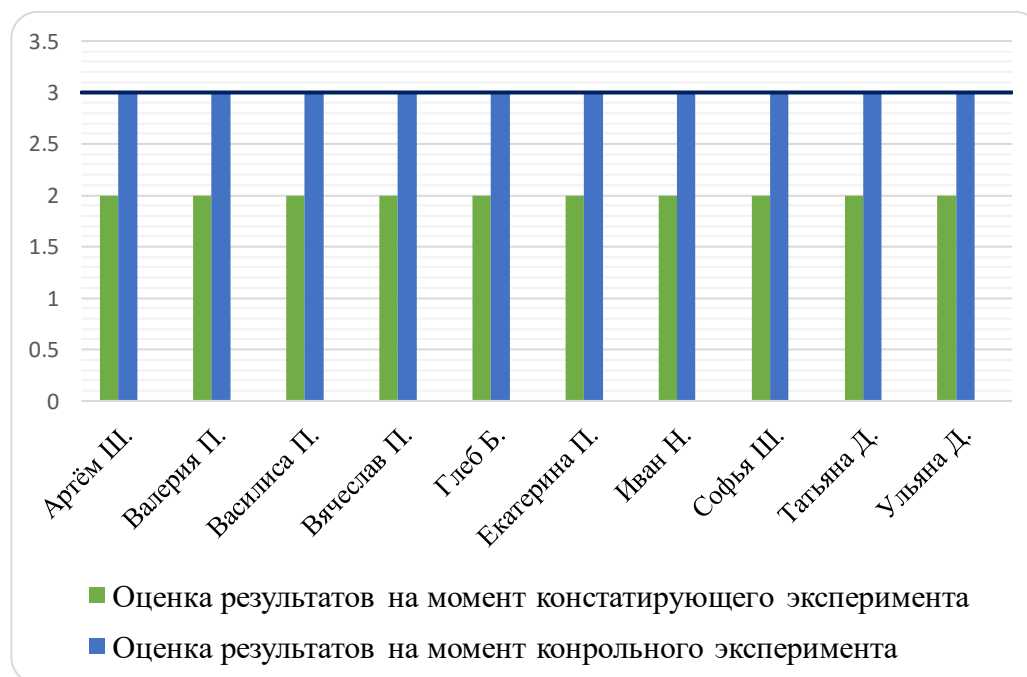


Рис. 11. Сравнительные результаты обследования грамматического строя речи

При выполнении звукового анализа (задание 5) с заданием самостоятельно справились 60% (Валерия П., Вячеслав П., Глеб Б., Софья Ш., Татьяна Д., Ульяна Д.). Остальным детям (40%) потребовалась помощь взрослого.

Анализ результатов выполнения задания 6 показал, что с заданием

самостоятельно справились 60% (Валерия П., Вячеслав П., Глеб Б., Софья Ш., Татьяна Д., Ульяна Д.). Остальным детям (40%) потребовалась небольшая помощь взрослого.

С заданием 7 справились 100% детей. Все дети самостоятельно нашли в предложении слова с заданным звуком.

При выполнении последнего задания выяснилось, что в разной степени овладели навыком послогового чтения. Однако, в разных моментах всем детям (100%) требовалась помощь педагога.

Таким образом, по результатам контрольного эксперимента, в уровне готовности детей к обучению грамоте положительная динамика отмечается у 100% детей, что отражено на рис. 12.

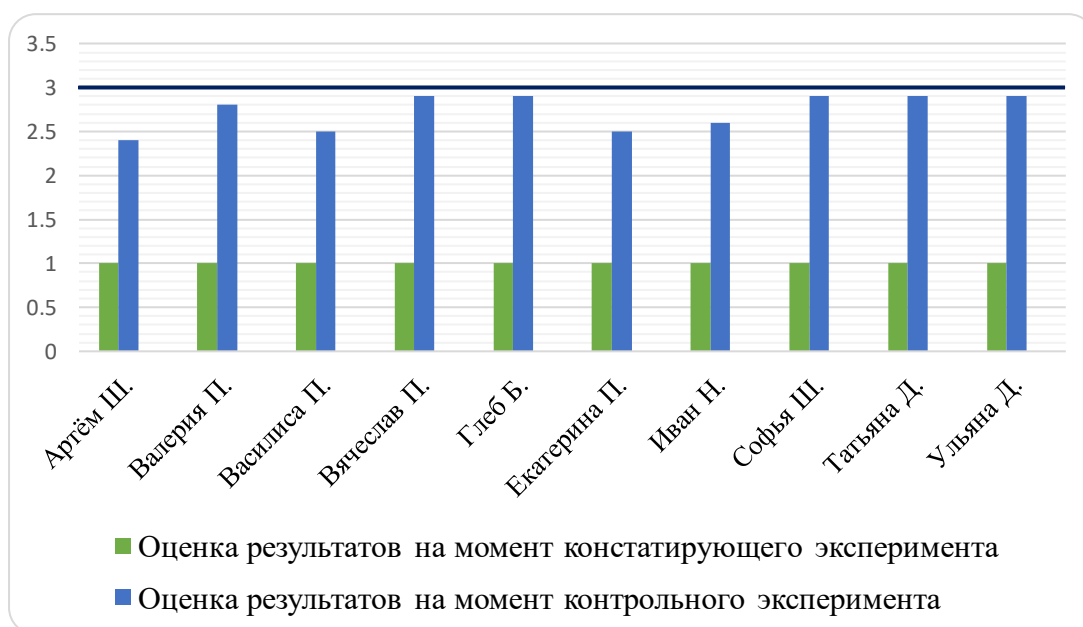


Рис. 12. Сравнительные результаты обследования уровня готовности к обучению грамоте

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что положительные результаты наблюдаются во всех сферах. Таким образом, проведенную коррекционную работу можно считать эффективной.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В ходе проведения констатирующего эксперимента стало известно, что у

всех детей фонетико-фонематическое недоразвитие речи, легкая степень псевдобульбарной дизартрии. Исходя из этого были выделены следующие направления работы:

1. Развитие общей моторики.
2. Развитие чувства ритма.
3. Коррекция нарушений звукопроизношения.
4. Развитие фонематического слуха.
5. Формирование фонематического восприятия.
6. Развитие грамматического строя речи (а именно: образование сложных слов; образование слов с помощью приставок).

При дополнительном обследовании было выявлено, что все обучающиеся имеют низкий уровень готовности к обучению грамоте. По данному направлению были выделены следующие направления:

1. Различение понятий «звук», «слог», «слово».
2. Деление простого предложения на слова с указанием их последовательности.
3. Деление слов на слоги, определение их количества, последовательности.
4. Составление слов из слогов.
5. Проведение звукового анализа слов.
6. Дифференциация звуков.
7. Нахождение слов с заданным звуком.
8. Формирование базы для овладения навыка чтения.

Было составлено календарно-тематическое планирование, разработаны конспекты индивидуальных и фронтальных занятий, которые представлены в приложениях.

Помимо основной работы учителя-логопеда на индивидуальных и фронтальных занятиях, было организовано взаимодействие с воспитателями и родителями.

По окончании проведения формирующего эксперимента был организован

контрольный эксперимент, который проходил на базе МДОУ «Детский сад №17» г. Верхотурья. Контрольный эксперимент длился с 20.05.2024 по 31.05.2024 года. Участие приняли все 10 детей, участвующие в констатирующем и формирующем экспериментах.

Контрольный эксперимент включал в себя методики, которые применялись на этапе констатирующего эксперимента. На данном этапе обследовались те компоненты, которые были нарушены на начальном этапе. Система оценки результатов не менялась.

Таким образом, по результатам контрольного эксперимента положительная динамика в разной степени отмечается у 100% детей.

Так, у 50% детей к контрольному эксперименту полностью отсутствовали нарушения звукопроизношения. У 30% детей звуки [p], [p'] остались на этапе автоматизации. У 10% звуки [p], [p'] остались на этапе постановки. У 10% детей звуки [p], [p'] по-прежнему носят горловой характер произношения.

При повторном обследовании фонематического слуха стало известно, что у всех детей (100%) сформирован фонематический слух.

Повторное обследование фонематического восприятия показало, что у 30% детей полностью сформировано фонематическое восприятие, остальным обучающимся (70%) при выполнении заданий требовалась помощь педагога.

Задания направленные на образование сложных слов и образование слов с помощью приставок больше не вызывали трудности у всех обучающихся (100%).

Обследование направленное на определение уровня готовности к обучению грамоте на этапе констатирующего эксперимента показало, что все дети (100%) имеют низкий уровень готовности к обучению грамоте.

На этапе контрольного эксперимента стало известно, что 60% детей имеют достаточно высокий уровень готовности к обучению грамоте. Остальные 40% детей имеют средний уровень готовности к обучению грамоте.

У всех детей во всех сферах наблюдается положительная динамика различной степени. Таким образом, можно сделать вывод, что проведенная

коррекционная работа считается эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было посвящено изучению проблемы формирования готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Изучением данной проблемы занимались такие исследователи как Ф. Н. Блехер, Р. М. Боскис, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, М. Р. Львов, Н. А. Никишина, Т. Г. Рамзаева, Т. П. Сальникова, С. М. Струнина, О. С. Ушакова, Е. И. Тихеева, Ю. И. Фаусек, Д. Б. Эльконин и др.

Цель исследования – выявить уровень готовности к обучению грамоте старших дошкольников с ФФНР и разработать содержание логопедической помощи по формированию готовности к обучению грамоте.

Для достижения цели были поставлены задачи:

1. Провести анализ научной литературы по теме исследования и обосновать проблему.
2. Подобрать эффективные методики диагностики уровня готовности старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к обучению грамоте.
3. Организовать и провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты.
4. По результатам диагностики разработать содержание логопедической работы по формированию готовности к обучению грамоте старших дошкольников с ФФНР.
5. Реализовать коррекционную работу, которая будет направлена на формирование готовности к обучению грамоте старших дошкольников с ФФНР.
6. Провести контрольный эксперимент.

Была выдвинута гипотеза, предполагаем, что систематичная и целенаправленная работа будет способствовать успешному обучению грамоте старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Первая глава включает в себя анализ литературы по проблеме исследования. Были рассмотрены закономерности формирования готовности детей к обучению грамоте в норме, психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, дана характеристика особенностей формирования готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. В результате были сформулированы следующие выводы:

1. Формирование фонетико-фонематической стороны речи начинает формироваться с первых дней жизни ребенка и заканчивает свое становление к семи годам. Однако, под влиянием окружающих факторов могут возникать различные формы речевых патологий.

2. Одним из самых частых нарушений дошкольного возраста является фонетико-фонематическое недоразвитие речи. При данном виде нарушения страдают звуковая сторона речи и фонематические процессы. Степень проявления этих нарушений зависит от тяжести дефекта. Именно эти нарушения влекут за собой нарушения письма и чтения в школьные годы. Из этого можно сделать вывод, что дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи не готовы к обучению грамоте.

Вторая глава включает в себя принципы и методики, на которые необходимо было опираться при организации и проведении констатирующего эксперимента. В главе перечислены исследуемые неречевые и речевые функции. По итогам проведенного обследования были выявлены следующие данные:

- У всех детей нарушено чувство ритма.
- У всех детей наблюдаются нарушения звукопроизношения. Мономорфные нарушения встречаются у 60% обучающихся. У большинства детей отмечаются отсутствия звуков, у 30% встречаются смещения звуков.
- Все дети имеют нарушения фонематических процессов.
- Все дети столкнулись со сложностями в образовании сложных слов, образовании слов с помощью приставок.

- Все дети (100%) имеют низкий уровень готовности к обучению грамоте.

На основе полученных данных, можно сделать вывод, что у всех обследуемых детей фонетико-фонематическое недоразвитие речи, легкая степень псевдобульбарной дизартрии. Именно поэтому у всех детей низкий уровень готовности к обучению грамоте.

Третья глава раскрывает основные направления коррекционной работы по формированию готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Направления определены с учетом результатов констатирующего эксперимента.

На основании этих направлений были разработаны индивидуальные перспективные планы коррекционной работы, календарно-тематическое планирование, конспекты индивидуальных и фронтальных занятий. Дополнительно была организована работа с родителями и воспитателями.

Формирующий эксперимент длился с 18.09.2023 по 17.05.2024 года на базе МДОУ «Детский сад №17» г. Верхотурье. Все обследуемые дети были отнесены в экспериментальную группу.

По результатам контрольного эксперимента положительная динамика в разной степени отмечается у 100% детей. Таким образом, коррекционная работа может считаться эффективной.

Гипотеза доказана: работа по формированию готовности к обучению грамоте эффективна при систематичности и целенаправленности, с учетом состояния фонематических процессов.

Таким образом, поставленные задачи выполнены, цель достигнута. На основании результатов констатирующего эксперимента разработано и реализовано содержание коррекционной работы по формированию готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

В качестве апробирования данной выпускной квалификационной работы, написана и находится в процессе публикации статья на тему

«Формирование фонематических процессов на занятиях по обучению грамоте в детском саду». В том числе по теме нашего исследования было проведено выступление с докладом на методическом объединении МБДОУ «Детский сад №17» г. Верхотурье.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Речевое развитие дошкольников: учеб. пособие для высш. и сред. проф. учеб. М., 1999. 159 с.
2. Антипова Ж. В. Методика обучения детей русскому языку в дошкольных учреждениях : учеб. пособие для пед. училищ и пед. ин-тов. М., 2012. 220 с.
3. Бадалян Л. О. Невропатология: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Заведений. М., 2000. 384 с.
4. Батюта М. Б. Возрастная психология. М., 2011. 304 с.
5. Беккер К. П. Логопедия. М., 1981. 288 с
6. Белова-Давид Р. А. Клиническая характеристика детей с нарушениями звукопроизношения. М., 1972. 232 с.
7. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи. М., 1964. 91 с.
8. Белякова Л. И. Логопедия. Заикание : учебное пособие для студентов дефектологических факультетов высших педагогических учебных заведений. М., 2001. 416 с.
9. Белякова Л. И. Речевой онтогенез и значение гиперсензитивных периодов. Воронеж, 2001. 256 с
10. Богуш А. М. Обучение правильной речи в детском саду. Киев, 1990. 212 с.
11. Борисенко М. Г., Лукина Н. А. Наши пальчики играют. Развитие мелкой моторики. Санкт-Петербург, 2003. 144 с.
12. Бородич М. А. Методика развития речи детей. М., 1981. 252 с.
13. Векшин Н. Н. Грамматика русского языка. М., 2016. 263 с.
14. Веракса А. Н. Развитие речи в дошкольном детстве. Теория и практика. М., 2009. 80 с.
15. Визель Т. Г. Логопедические упражнения на каждый день для выработки четкой речи. М., 2005. 16 с.
16. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы

дефектологии. М., 1987. 159 с.

17. Волкова Л. С. Логопедия : учеб. для студентов дефектологического фак. пед. вузов. М., 1998. 680 с.

18. Волкова Л. С., Селиверстов В. И. Хрестоматия по логопедии : учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений. М., 1997. 547 с.

19. Гаврина С. Д. Развиваем руки, чтоб учиться и писать, и красиво рисовать. Ярославль, 2007. 95 с.

20. Гаркуша Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. М., 2000. 158 с.

21. Гаркуша Ю. Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи. М., 1992. 59 с.

22. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. Санкт-Петербург, 2007. 324 с.

23. Гвоздев, А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. Санкт-Петербург, 1995. 64 с.

24. Гербова В. В. Особенности формирования словаря детей третьего года жизни. М., 1971. 200 с.

25. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. М., 2005. 351 с.

26. Гриншпун, Б. М. Логопедия. М., 1989. 150 с.

27. Екжанова Е. А. Речь как реченька : методическое пособие по развитию речи детей старшего дошкольного возраста. М., 2006. 84 с.

28. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 378 с.

29. Ивановская О. Г., Гадасина Л. Я. Энциклопедия логопедических игр. Санкт-Петербург, 2004. 176 с.

30. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 2008. 279 с.

31. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2006. 320 с.

32. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. М.,

1997. 299 с.

33. Кольцова М. М. Проблемы и перспективы изучения детской речи. 1985. № 6. С. 34-44.

34. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М., 1973. 159 с

35. Косинова Е. М. Уроки логопеда. Игры для развития речи. М., 2011. 38 с.

36. Курганская Л.М. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста. Белгород. 2006. 263 с.

37. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Санкт-Петербург, 1999. 189 с.

38. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. Санкт-Петербург, 2004. 224 с.

39. Левина Е. А. Школьный логопед. М., 2006. 264 с.

40. Левина Р. Е Педагогические вопросы патологической речи детей. М., 1967. 122 с.

41. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1968. 144 с.

42. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М., 2006. 287 с.

43. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 2010. 216 с.

44. Мастюкова Е. М. Советы педагогам и родителям по подготовке и обучению детей с особыми проблемами в развитии. М., 1997. 167 с.

45. Нищева Н. В. Будем говорить правильно: дидактический материал для коррекции нарушений звукопроизношения. Санкт-Петербург, 2002. 112 с.

46. Нищева Н. В. Картотеки методических рекомендаций для родителей дошкольников с ОНР. Санкт-Петербург, 2007. 240 с.

47. Нищева Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Санкт-Петербург, 2018. 240 с.

48. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1964. 452 с.

49. Парамонова Л. Г. Логопедия для всех. Санкт-Петербург, 2009. 408 с.
50. Пермякова О. А. Формирование грамматического строя речи у старших дошкольников. М, 2019. 213 с
51. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону, 2002. 448 с.
52. Пожиленко Е. А. Методические рекомендации по постановке у детей звуков [С], [Ш], [Л], [Р]. Санкт-Петербург, 2006. 256 с.
53. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. М., 1997. 400 с.
54. Правдина О. В. Логопедия. М., 1973. 302 с.
55. Рау Е. Ф., Рождественская В. И. Смещение звуков речи у детей. М., 1972. 208 с.
56. Репина З. А., Васильева Т. В. В мире звуков и букв : учеб. Пособие. Екатеринбург, 1995. 248 с.
57. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: учеб. для студентов дефектологических фак. пед. вузов. Екатеринбург, 2008. 140 с.
58. Розенгард-Пупко Г. И. Формирование речи у детей раннего возраста. М., 2003. 178 с.
59. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 2000. 712 с.
60. Селиверстов В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. М., 1997. 400 с.
61. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 6-7 лет с общим недоразвитием речи: пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей. М., 2006. 96 с.
62. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста. М., 1979. 223 с.
63. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика. М., 2008. 74 с.
64. Тихеева Е. И. Развитие речи детей раннего и дошкольного

возраста. М., 1981. 216 с.

65. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты: учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.

66. Трубникова Н. М. Технология обследования речи: учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2010. 69 с.

67. Ушакова О. С. Развитие речи детей 5-6 лет. Старшая группа. М., 2023. 288 с.

68. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М., 1993. 232 с.

69. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. М., 1989. 223 с.

70. Флерина Е. А. Разговорная речь в детском саду. М., 2017. 300 с.

71. Флерова Ж. М. Логопедия. Ростов-на-Дону, 2008. 319 с.

72. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: пособие для логопеда и воспитателя. Воронеж, 1997. 320 с.

73. Хватцев М. Е. Логопедия. М., 2009. 272 с.

74. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2000. 240 с.

75. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми. М., 2003. 240 с.

76. Швачкин Н. Х. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие. М., 2004. 330 с.

77. Шевцова Е. Е. Развитие речи ребенка от одного года до семи лет. М., 2016. 200 с.