МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Заочная форма обучения

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
на тему:
«Специфика логопедической работы в разных возрастных группах дошкольной образовательной организации»

Студент _____ 26.01.26 (подпись, дата) Урядова Дарья Александровна

Научный руководитель _____ 26.01.26 (подпись, дата) к. п. н., доцент Е.А. Карпушкина

Нормоконтролёр

_____ 26.01.26 (подпись, дата) Е.А. Карпушкина

Рецензент
учитель-логопед МБОУ СОШ № 78 г. Пензы им. дважды героя Советского Союза В.А. Глазунова

_____ 26.01.26 (подпись, дата) Ю.В. Резикова

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 26.01.2026 № 6)

Заведующий кафедрой _____ (подпись) Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой отл. (протокол заседания ГЭК от 19.02.26 № 20)

Секретарь ГЭК _____ (подпись) Н.А. Мали

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....4

ГЛАВА I. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Развитие речи в дошкольном возрасте.....9

1.2. Лингвистические и психолингвистические основы логопедии.....12

1.3. Развитие речи в онтогенезе.....18

1.4. Организация логопедической работы в условиях дошкольной образовательной организации дошкольников с нарушениями речи.....24

1.5. Особенности формирования лексико-грамматических категорий у дошкольников с нарушениями речи.....36

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ И ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация и условия проведения экспериментального изучения произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий.....39

2.2. Содержание методики экспериментального изучения лексико-грамматических категорий у дошкольников с нарушениями речи.....41

2.3. Констатирующий эксперимент и анализ результатов.....47

ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ И ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

3.1. Цель, задачи и принципы организации коррекционной

работы.....51
3.2. Специфика коррекционно-логопедической работы
3.2.1. Специфика логопедической работы в средней возрастной группе дошкольной образовательной организации.....54
3.2.2. Специфика логопедической работы в старшей возрастной группе дошкольной образовательной организации.....59
3.2.3. Специфика логопедической работы в подготовительной возрастной группе дошкольной образовательной организации.....63
3.3. Результаты контрольного эксперимента. Качественный анализ и интерпретация полученных результатов.....64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....70
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....72

В ЕНИЕ

Современная система дошкольного образования, ориентированная на реализацию Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ДО), выдвигает в качестве приоритетной задачи обеспечение равных возможностей для всех детей, в том числе с особыми образовательными потребностями. В контексте неуклонного роста числа дошкольников с речевыми нарушениями, среди которых преобладает общее недоразвитие речи (ОНР), эффективность деятельности логопедической работы в дошкольной образовательной организации (ДОО) приобретает ключевое значение.

Анализ научно-методической литературы и сложившейся практики выявляет наличие значимого противоречия. С одной стороны, в логопедии глубоко изучены психолого-педагогические характеристики речевого развития в онтогенезе и разработаны научно обоснованные методики коррекции различных нарушений. С другой стороны, обнаруживается существенный пробел в области целостных исследований и прикладных разработок, интегрирующих принцип возрастной дифференциации в организацию и содержание логопедического сопровождения на протяжении дошкольного детства – от младшей до подготовительной группы».

Изучение специфики логопедической работы в разных возрастных группах ДОО представляет собой научно и практически значимую проблему, решение которой направлено на оптимизацию коррекционно-образовательного процесса и повышение качества логопедической помощи в системе дошкольного образования. Теоретической основой исследования стали фундаментальные труды в области:

- Психологии и онтогенеза детской речи (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

– Логопедии и классификации речевых нарушений (Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).
– Методики логопедической работы с дошкольниками (Р.И. Лалаева, Н.В. Нищева, Т.А. Ткаченко, О.С. Ушакова) .

Вопросы возрастных особенностей речевого развития и организации помощи в ДОО затрагиваются в работах С.А. Мироновой, Л.Н. Ефименковой, Н.С. Жуковой и др. Однако, комплексных исследований, специально посвященных сравнительному анализу содержательного и организационного аспектов логопедической работы во всех возрастных группах ДОО в их единстве и преемственности, на сегодняшний день недостаточно. Чаще изучаются особенности работы с определенной возрастной категорией (например, только со старшими дошкольниками) или коррекция конкретного нарушения без глубокой возрастной дифференциации [33].

Цель: теоретически обосновать, разработать и апробировать методические подходы к организации коррекционно-логопедической работы в ДОО, обеспечивающие реализацию принципов возрастной дифференциации и преемственности на протяжении всего дошкольного детства.

Задачи:

1. Изучить и систематизировать данные психолого-педагогической, лингвистической и специальной (логопедической) литературы, касающиеся специфики речевого развития на каждом возрастном этапе дошкольного детства и соответствующих моделей оказания логопедической помощи.
2. Исследовать специфику развития речи в разных возрастных группах
3. Выявить и эмпирически обосновать специфические задачи, содержание и оптимальные формы логопедической работы в младшей, средней, старшей и подготовительной группах дошкольной образовательной организации.

4. Разработать и теоретически обосновать подходы дифференцированной логопедической работы, обеспечивающую преемственность между возрастными группами.

Объект исследования: формирование произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий.

Предмет исследования: подходы коррекционно-логопедической работы средней, старшей и подготовительной группах дошкольной образовательной организации.

Гипотеза: Эффективность логопедической работы в дошкольной образовательной организации будет существенно повышена, если в основе организации работы лежат подходы коррекционной работы, обеспечивающие содержательную и методическую преемственность между возрастными группами и координирующие взаимодействие всех участников коррекционно-образовательного процесса (логопеда, воспитателя, родителей).

Методы исследования:

– Теоретический: анализ, синтез и обобщение научных источников, сравнительный анализ методических подходов, моделирование коррекционно-развивающей модели.

– Эмпирический: наблюдение за детьми в естественной и организованной деятельности, беседа, анкетирование педагогического коллектива и родителей, логопедическая диагностика (тестирование), а также проведение педагогического эксперимента (констатирующий, формирующий, контрольный этапы).

– Статистический: анализ и синтез эмпирических данных для доказательства достоверности выводов.

Положения, выносимые на защиту:

1. При организации коррекционно-логопедического процесса в разных возрастных группах (средняя, старшая, подготовительная) важную роль

играет взаимодействие всех участников коррекционно-образовательного процесса (логопеда, воспитателя, родителей ДОО).

2. Содержание логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического и лексико-грамматического компонентов речи определяется принципами возрастной адекватности и преемственности. Это предполагает ориентацию на актуальные для конкретного этапа возрастные нормы, учет сформированных ранее навыков (программа предыдущей группы) и прогнозирование задач следующего уровня. На этапе старшей группы (5-6 лет) ведущей является коррекционно-формирующая функция. Основное содержание составляют формирование артикуляционных укладов, постановка и начальный этап автоматизации звуков, развитие фонематической дифференциации, а также усвоение базовых грамматических моделей (словоизменение). Ведущей организационной формой выступает игра. В подготовительной группе (6-7 лет) приоритет смещается к профилактико-гностической функции. Содержание работы направлено на окончательную автоматизацию звуков в самостоятельной речи, развитие навыков сложного звукового анализа и синтеза (как базы для письма и чтения), совершенствование процессов словообразования и построения развернутых высказываний. Формы деятельности постепенно приближаются к учебным, с акцентом на формирование произвольности и речевого самоконтроля.

3. Использование методик по формированию произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий с учетом возрастных и умственных возможностей, индивидуальных особенностей при формировании произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий позволяет повысить эффективность коррекционно-логопедической работы, а также улучшить речевое развитие дошкольников [14].

База исследования: филиал №1 МБДОУ детский сад №109 «Рябинка» г. Пензы с 2023 по 2025 год.

Структура магистерской диссертации: диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (52 наименования)

Апробация и внедрение результатов. Основные положения и результаты исследования были представлены и обсуждены на научно-практических конференциях: «Современный ребёнок: вопросы обучения, воспитания, социализации» (2024, 2025 гг.).

Материалы работы нашли своё отражение в следующих публикациях:

1. Урядова, Д.А. Изучение лексико-грамматического строя речи дошкольников с речевым недоразвитием / Д.А. Урядова, Е.А. Карпушкина // Современный ребенок: вопросы обучения, воспитания, социализации: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: ПГУ, 2025. – С. 253-256.

2. Урядова, Д.А. Специфика логопедической работы по коррекции лексико-грамматического недоразвития у дошкольников // Д.А. Урядова, Е.А. Карпушкина // Современный ребёнок: вопросы обучения, воспитания, социализации: материалы I межвузовской научно-практической конференции, посвящённой 85-летию Педагогического института имени В.Г. Белинского. – Пенза: ПГУ, 2024. – С. 231-235.

ГЛАВА I. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ И ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1.1. Развитие речи в онтогенезе

Онтогенез речи представляет собой сложный, многокомпонентный и непрерывный процесс становления речевой функции в соответствии с биологическими законами созревания организма и социальными условиями развития ребенка. Понимание закономерностей нормального речевого развития является ключевой методологической основой для дифференциальной диагностики нарушений, определения структуры дефекта и построения научно обоснованной, адресной системы коррекционно-логопедического воздействия в дошкольной образовательной организации (ДОО). Исследование данного процесса опирается на фундаментальные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского, согласно которой речь формируется в ходе проведения социального опыта, присвоения культурных знаков в процессе совместной деятельности со взрослым [15].

В современной психолингвистике и детской психологии онтогенез речи рассматривается как поэтапное становление взаимосвязанных компонентов языковой способности: фонетико-фонематического (звуковая сторона), лексического (словарный запас), грамматического (система правил сочетания слов) и прагматического (коммуникативное использование речи). Классическая периодизация, разработанная А.Н. Гвоздевым на основе лонгитюдных наблюдений, выделяет последовательные этапы, каждый из которых характеризуется качественным скачком в освоении языковой системы.

1. Довербальный период (0-1 год). Его основу составляет подготовка сенсомоторной базы будущей речи. В течение первого года жизни происходит интенсивное развитие слухового и зрительного восприятия, голосовых реакций (крика, гуления, лепета), формируется психофизиологический механизм имитации. К концу этапа появляются первые звукоподражательные слова («мама», «дай»), возникает ситуативное понимание обращенной речи, что знаменует начало смыслового использования языкового знака. Этот период является критическим для возникновения мотивации к коммуникации.

2. Этап первоначального овладения языком (1-3 года) – период становления активной речи. В раннем возрасте происходит «лексический взрыв»: быстрый рост пассивного и активного словаря, переход от однословных высказываний (голофраз) к двусловным предложениям и начаткам грамматики. Формируется фонематический слух, хотя звукопроизношение остается несовершенным (физиологическое косноязычие). Речь ситуативна, аграмматична, но уже выполняет основные функции: коммуникативную, регулятивную и познавательную. К трем годам ребенок в норме владеет развернутой фразовой речью, использует основные грамматические категории (число, время), что свидетельствует о системном начале в усвоении языка.

3. Этап усвоения грамматической системы языка (3-7 лет) – дошкольный период. Это фаза наиболее интенсивного и качественного развития всех сторон речи, имеющая первостепенное значение для логопедической практики в ДОО.

В младшем дошкольном возрасте (3-4 года) происходит дальнейшее количественное накопление словаря и освоение морфологических норм (окончаний, суффиксов). Ребенок начинает осознавать звуковую форму слова, хотя смешение артикуляционно близких звуков остается типичным. Развивается связная речь в форме диалога и простого описания.

В среднем дошкольном возрасте (4-5 лет) наблюдается качественный скачок: звукопроизношение в основном нормализуется, оформляется грамматический строй, резко возрастает речевая активность и словотворчество. Формируется фонематическое восприятие – способность различать все звуки родного языка, что является предпосылкой для последующего обучения грамоте.

В старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) завершается процесс фонематического и грамматического развития. Ребенок овладевает всеми звуками родного языка, способен к элементарному звуковому анализу, активно использует сложные грамматические конструкции (придаточные предложения, деепричастные обороты). Связная речь становится контекстной и монологической (пересказ, рассказ по серии картин). К концу периода формируется языковая компетентность – интуитивное владение системой языка и способность к элементарным лингвистическим размышлениям, что составляет основу готовности к овладению письменной речью [3].

Таким образом, онтогенез речи представляет собой закономерную, социально обусловленную последовательность этапов, где каждый предыдущий уровень создает необходимые предпосылки для последующего. Для логопедической работы в ДОО это означает, что:

– Цели и содержание коррекции должны быть строго соотнесены с возрастной нормой и «зоной ближайшего развития» (Л.С. Выготский) ребенка.

– Диагностика нарушений основывается на выявлении отклонений от нормативной хронологии и логики становления речевых компонентов.

– Коррекционный процесс должен быть направлен не на механическую тренировку изолированных навыков, а на запуск и активизацию естественных механизмов речевого развития, последовательно формируя фонетико-фонематические предпосылки для лексико-грамматических обобщений и связного высказывания. Специфика работы в

разных возрастных группах ДОО вытекает непосредственно из задач и содержания соответствующего этапа речевого онтогенеза [1].

1.2. Лингвистические и психолингвистические основы речевого развития

Логопедия тесно связана с лингвистическими науками и психолингвистикой. Речь предполагает использование языковых единиц различного уровня и правил их функционирования. Они могут по-разному нарушаться при различных расстройствах речи. Знание законов и последовательности усвоения ребенком норм языка способствует уточнению логопедического заключения, является необходимым для разработки системы логопедического воздействия [27].

Формирование речевой функции в онтогенезе представляет собой сложный процесс присвоения ребенком системы языка как социального кода. Этот процесс не может быть полноценно осмыслен без обращения к лингвистическим и психолингвистическим основаниям, раскрывающим внутреннюю структуру языка и механизмы его усвоения. Лингвистика предоставляет статическую модель языка как знаковой системы, в то время как психолингвистика, находясь на стыке психологии и лингвистики, исследует динамические процессы порождения и понимания речи в реальной коммуникации, что имеет первостепенное значение для построения научно обоснованной коррекционной работы [13].

При изучении речевых нарушений важно определить, какая из операций порождения речевого высказывания нарушена. В отечественной логопедии используются модели порождения речевого высказывания, разработанные Л. С. Выготским, А. А. Леонтьевым, Т. В. Рябовой и др.

Ключевым аспектом изучения речевой патологии является анализ структуры дефекта с позиций нарушения конкретных операций процесса

порождения речевого высказывания. Теоретической основой для такого анализа в отечественной логопедии служат фундаментальные модели, разработанные Л. С. Выготским, А. А. Леонтьевым, Т. В. Рябовой (Ахутиной) и их последователями. Л. С. Выготский концептуализировал связь между мыслью и словом как динамическое движение, разворачивающееся от мотива к внешнему высказыванию и обратно. В своей схеме «мотив → мысль → внутренняя речь → внешняя речь» он разграничивал семантический (внутренний, смысловой) и внешний (вербально-грамматический) планы речи. Особое значение в его теории занимает внутренняя речь — свернутая, предикативная структура, выполняющая роль критического звена трансформации мысли в слово и характеризующаяся специфическими синтаксическими и семантическими особенностями. Опираясь на идеи Выготского, А. А. Леонтьев предложил более детализированную психолингвистическую модель речепорождения, выделив последовательность операций: 1) возникновение мотива; 2) формирование речевой интенции (замысла); 3) этап внутреннего программирования (смысловое схематизирование); 4) лексико-грамматическое структурирование; 5) моторная реализация (артикулирование); 6) внешнеречевое озвучивание. Данная модель служит инструментом для топической диагностики: определение того, на каком именно этапе (мотивационном, программирующем, лексико-грамматическом, моторном) возникает «сбой», позволяет точно выявить механизм и специфику речевого нарушения [31].

Порождение любого речевого высказывания инициируется мотивом, который запускает формирование речевого замысла (интенции). Отсутствие мотивационной основы делает речевую продукцию невозможной. Данный механизм отчетливо проявляется в состояниях с угнетением сознательной деятельности (например, в фазе глубокого сна) или при грубой лобной патологии – обширных двусторонних поражениях лобных долей головного мозга, затрагивающих медиобазальные и префронтальные отделы,

ответственные за регуляцию побуждений и целенаправленности поведения. Отдельную категорию в контексте мотивационного дефицита представляют случаи расстройств аутистического спектра (РАС), при которых глубинное нарушение коммуникативной мотивации и социализации является первичным и определяющим патогенетическим фактором речевых и коммуникативных трудностей.

Мотивация порождает возникновение речевой интенции (коммуникативного намерения) – направленности сознания субъекта на предмет будущего речевого акта. Сформированный замысел, в свою очередь, операционализируется в виде обобщенной смысловой схемы будущего высказывания.

Опираясь на нейропсихологическую концепцию А.Р. Лурии, А.А. Леонтьев постулирует, что именно на этапе смыслового программирования происходит первичное выделение и дифференциация темы и ремы как базовых структурно-семантических компонентов высказывания. Тема определяет предмет сообщения (о чем говорить), а рема заключает в себе коммуникативно значимое ядро, основное новое содержание (что именно сказать об этом предмете). На данной, внутренней стадии порождения речи оба компонента представлены в симультанном, целостном и невербализованном виде, формируя «смысловое целое», которое впоследствии подвергнется линеаризации и грамматическому оформлению [30].

Ключевым этапом порождения речи является внутреннее программирование. Согласно концепции А.А. Леонтьева, это процесс формирования особой смысловой схемы – внутренней программы, на основе которой в дальнейшем строится конкретное речевое высказывание. От эффективности этого этапа напрямую зависит связность и цельность конечного речевого продукта [26].

Развивая идеи Л.С. Выготского о психологическом строении речевого процесса, А.А. Леонтьев определяет программирование отдельного

высказывания как операцию с единицами внутреннего (субъективного, смыслового) кода, включающую два неразрывных компонента:

– Семантическое насыщение – приписывание этим единицам определенной смысловой нагрузки, формирование семантических полей и связей.

– Синтаксическое иерархизирование – построение функциональной иерархии данных единиц, установление предикативных и атрибутивных отношений между ними, что составляет основу будущей синтаксической структуры высказывания.

Таким образом, внутреннее программирование трансформирует исходный замысел в организованную смысловую схему, готовую к дальнейшему грамматическому оформлению.

Реализация этапа внутреннего программирования обеспечивается комплексом базовых когнитивных операций, направленных на организацию смыслового содержания будущего высказывания. К ним относятся:

– Операция смыслового анализа и селекции — выделение ключевых семантических элементов («смысловых звеньев») из предметного содержания замысла.

– Операция смыслового структурирования и иерархизации — установление соподчиненности выделенных смысловых единиц, определение ядерного (основного, рематического) компонента высказывания и уточняющих, второстепенных (тематических) элементов. Данная операция напрямую зависит от коммуникативного намерения и позиции говорящего.

– Операция линейного упорядочивания (линеаризации) — определение последовательности развертывания смысловых элементов во временном плане, т.е. перевод симультанной смысловой схемы в сукцессивный, линейный порядок, пригодный для грамматического оформления.

Совокупность этих операций трансформирует исходный замысел в организованную программу, готовую к лексико-грамматическому воплощению.

Следующим структурным звеном в процессе речепорождения выступает этап лексико-грамматического развертывания (оформления) высказывания. Согласно интерпретации А.А. Леонтьева, данный этап соответствует переходу от схемы внутренней речи к семантическому плану, описанному Л.С. Выготским как область «речевого мышления». Внутри этого этапа А.А. Леонтьев дифференцирует две фазы: нелинейное (симультанное) структурирование – подбор и смысловое соотнесение лексических единиц и грамматических схем в целостном, свернутом виде. Линейное (сукцессивное) структурирование – последовательное развертывание и упорядочивание этих единиц во временной цепи в соответствии с правилами грамматики конкретного языка.

Нелинейный и линейный этапы решают последовательные задачи в оформлении высказывания.

– На нелинейном этапе осуществляется перекодирование и категоризация: внутренняя смысловая программа переводится в языковые единицы, которым сразу приписывается грамматическая функция (подлежащее, сказуемое и т.д.).

– На линейном этапе происходит синтаксическое конструирование: эти единицы выстраиваются в грамматически правильную линейную последовательность, образуя предложение.

Итогом всего процесса лексико-грамматического развертывания является операция обратной связи – семантико-синтаксический прогноз, оценивающий, отвечает ли полученная языковая конструкция первоначальному коммуникативному замыслу.

Заключительным этапом речепорождения является этап моторной реализации высказывания во внешней речи. Этот процесс обеспечивается

комплексом взаимосвязанных операций, выполняемых на основе сформированных речепроизносительных навыков и соответствующих нейромоторных комплексов. К ним относятся:

– Фонационные операции – управление голосообразованием, силой и высотой голоса.

– Артикуляционные операции – тонкая координация движений органов артикуляционного аппарата для воспроизведения отдельных звуков и их последовательностей (слогов).

– Просодические операции – реализация ритмико-слоговой структуры слова и фразовой интонации (логического ударения, мелодического контура), что придает высказыванию требуемую смысловую и эмоциональную окраску в соответствии с языковой нормой и исходным замыслом [26].

Таким образом, внешняя реализация речи представляет собой исполнительный, моторный уровень, на котором внутренняя языковая программа материализуется в звучащую речь благодаря работе согласованных, в значительной степени автоматизированных, психофизиологических механизмов.

Применение психолингвистического подхода в логопедической практике позволяет существенно повысить результативность коррекции речевых нарушений. Это достигается за счет того, что данный подход дает целостное представление о взаимосвязи статической языковой структуры (уровни языка) и динамических механизмов речепорождения и речевосприятия, рассматривая их как компоненты единой функциональной системы. Современная методология психолингвистического анализа речевой патологии (В.К. Воробьева, Р.И. Лалаева, В.А. Ковшиков, Е.Ф. Соботович, Л.Б. Халилова и др.) базируется на принципе топической диагностики, направленной на определение конкретного дефицитарного звена в структуре речепорождения. В качестве аналитического инструментария используется классическая схема порождения речи, разработанная в рамках отечественной

психолингвистики и нейролингвистики (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина). Это позволяет перейти от описания внешних симптомов к пониманию глубинного механизма нарушения, дифференцируя сбои на этапах мотивации, смыслового программирования, лексико-грамматического структурирования или моторной реализации. Психолингвистический подход, опирающийся на многоуровневую концепцию речепорождения, предоставляет инструментарий для дифференциального анализа сходных речевых нарушений и точной топической диагностики уровня сбоя в речевой программе (мотивационном, смыслообразующем, программирующем, лексико-грамматическом, моторном). Это, в свою очередь, позволяет научно обоснованно проектировать как процедуру обследования, так и индивидуальную коррекционную программу, что в целом повышает эффективность логопедического воздействия [26].

1.3. Особенности развития произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий у дошкольников с нарушениями речи

У детей с общим недоразвитием речи в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков на слух. Недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем и, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования. Словарный запас отстает от возрастной нормы, как по количественным, так и по качественным показателям; оказывается недоразвитой связная речь [3].

Для детей с речевыми нарушениями характерен ограниченный речевой опыт и несовершенство языковых средств, что ведет к хронической неудовлетворенности потребности в общении. Их разговорная речь отличается бедностью, ситуативной зависимостью и вне конкретного контекста зачастую становится малопонятной. Анализируя специфику

развития произносительной стороны речи, Е.Н. Российская предлагает условную типологию дошкольников в зависимости от уровня сформированности фонематического восприятия и характера звукопроизношения. Классификация выстроена по принципу нарастания глубины нарушения обратной связи между собственным произношением и слуховым контролем:

Первая группа: Дети с объективным слуховым восприятием. Они сразу замечают ошибки как в чужой, так и в собственной речи. Дефект произношения минимален и обычно ограничивается 1-2 звуками.

Вторая группа: Дети с замедленным слуховым восприятием. Идентификация ошибок (своих и чужих) происходит не сразу, а при повторном или опосредованном прослушивании (например, в записи). Нарушения звукопроизношения носят более системный характер – страдает целая группа звуков, чаще по типу отсутствия или замены.

Третья группа: Дети с неустойчивым, избирательным слуховым восприятием. При наличии множественных дефектов звукопроизношения они выборочно и не всегда четко улавливают ошибки в реальном времени или при аудиозаписи.

Четвертая группа: Дети с несформированным фонематическим восприятием (слуховым самоконтролем). Они не различают недостатки ни в чужой, ни в собственной речи. Нарушения звукопроизношения выражены грубыми искажениями, а количество дефектных звуков вариативно.

Данная типология демонстрирует прямую зависимость между состоянием фонематического слуха (способностью к слуховому самоконтролю) и характером, а также устойчивостью нарушений звукопроизношения. Это обосновывает приоритетность развития фонематического восприятия в коррекционной работе (Е.Н. Российская).

Таким образом, речевое развитие ребенка с ОНР протекает медленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными.

Р.М. Боскис, Г.А. Каше и Р.Е. Левина подчеркивали фундаментальное значение формирования фонематического восприятия — способности к слуховой дифференциации фонем – как основы для преодоления фонетико-фонематического недоразвития речи (ФФНР):

Характерными проявлениями ФФНР, по их данным, являются:

– Недифференцированное произношение. Один звук выступает в речи ребенка как нечеткий заменитель (субститут) для двух или более нормативных фонем (например, мягкий звук [Т'] может заменять [С], [Ш], [Ч]).

– Замена сложных звуков простыми. Звуки, требующие сложной артикуляционной работы ([Ш], [Ж], [Р], [Л]), замещаются более простыми по укладу ([С], [З], [Й], [В]).

– Смешение (вариативное употребление) звуков. В речи наблюдается неустойчивость: в одних словах звук может произноситься правильно, в других — искажаться или заменяться акустически или артикуляционно близким.

– Стойкие искажения звуков — грубые нарушения артикуляции, приводящие к появлению не свойственных языку акустических эффектов (горловое [Р], межзубное или боковое [С], щечное [Ш] и др.) [9, с. 18].

Совокупность этих особенностей свидетельствует о несформированности как моторного (артикуляционного), так и сенсорного (фонематического) звеньев речевой системы [25].

Таким образом, формирование произносительной стороны речи представляет собой значимый предмет междисциплинарных психолого-педагогических исследований. Подобный научный интерес обусловлен, во-первых, необходимостью своевременного выявления и анализа проблем, связанных со звукопроизношением у детей. Во-вторых, он позволяет разрабатывать и совершенствовать коррекционные методики и педагогические технологии, направленные на повышение уровня сформированности данного компонента речи.

В исследовании М.М. Безруких «Речевое развитие и формирование социально-коммуникативных навыков в старшем дошкольном возрасте» представлен диагностический инструментарий, позволяющий оценить уровень речевого и коммуникативного развития. Методика была организована в виде блоков заданий, каждый из которых включал 5 проб. Выполнение оценивалось по пятибалльной шкале, где каждому баллу соответствовало четкое описание качества выполнения. На основе суммы набранных баллов дети были распределены по четырем группам, соответствующим уровням развития: высокий, средний и низкий [7].

Содержание диагностики речевого развития было комплексным и охватывало следующие компоненты:

– Звукопроизношение и фонематическое восприятие.

– Навыки звуко-буквенного анализа.

– Лексико-грамматический строй речи.

– Связная речь (оценивалась по умению составлять рассказ по серии последовательных картинок).

Практическая значимость исследования М.М. Безруких заключается в выявлении эмпирически подтверждённых закономерностей речевого поведения старших дошкольников, которые могут быть непосредственно использованы в педагогическом планировании. Автор отмечает, что среди всех коммуникативных формул дети наиболее активно и легко используют приветствие. Это объясняется тем, что ситуация встречи и установления контакта является для ребенка эмоционально позитивной и социально значимой, что способствует её быстрому усвоению и частому применению в речи. На основании полученных данных М.М. Безруких делает важный методический вывод: особенности речевого развития, выявленные в ходе диагностики, должны стать основой для проектирования игровых занятий. При этом особое внимание необходимо уделять целенаправленной работе по обогащению словарного запаса и формированию грамматического строя речи, что является фундаментом для развития более сложных

коммуникативных умений. Таким образом, подход М.М. Безруких позволяет получить многомерную оценку речевого состояния ребенка, что является важной основой для построения адресной коррекционно-развивающей работы [43].

А.А. Федюрко и Е.А. Шумилова подчеркивают, что психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) выступает неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности учителя-логопеда. Ученые утверждают, что эффективность такого сопровождения возможна лишь при условии его соответствия объективным законам онтогенеза, в том числе базовым закономерностям развития детского мозга как нейрофизиологической основы всех психических функций. Предлагаемый авторами коррекционно-развивающий подход и конкретные педагогические технологии строятся на принципе опоры на нормативный онтогенез и предполагают комплексный учет всех сфер психологического развития дошкольника. В центре внимания находятся: психосоматические (взаимосвязь психических и телесных процессов), познавательные (гнозис, память, мышление), регуляторные (произвольность, контроль) и исполнительные (моторные, речедвигательные) составляющие.

В своей статье А.А. Федюрко и Е.А. Шумилова представляют программу «Нейропсихологическая профилактика и коррекция психологического развития школьников по методу замещающего онтогенеза в условиях инклюзивного образования». Данная программа методологически базируется на психолого-педагогической технологии «Комплексное нейропсихологическое сопровождение развития ребёнка» [48]. Они подчеркивают, что в совокупности все использованные технологии позволяют интегративно и одновременно вариативно подойти к проблемам эмоционально-личностной, познавательной, и социальной неуспешности дошкольников.

Об условиях эффективного взаимодействия учреждений дошкольного образования с родительской общественностью говорит Е.В. Вовк в своей работе [48]. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, осуществляемое дошкольным учреждением, должно обладать направленностью и целью, а также собственной спецификой, зависящей от возрастных особенностей воспитанников.

Е.В. Вовк анализирует государственные требования к построению такого взаимодействия, изучены особенности сотрудничества семьи и дошкольной образовательной организации. Кроме этого, определены основные условия и рекомендации относительно построения эффективного сотрудничества дошкольных образовательных организаций и родительской общественности [12].

Эффективное взаимодействие дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников должно строиться на системе взаимодополняющих принципов:

– Принцип партнерства и взаимоуважения: Взаимоотношения носят характер субъект-субъектного диалога равноправных сторон, объединенных общей целью.

– Принцип доверия и осознания ролей: Основой сотрудничества является взаимное доверие, а также четкое понимание и принятие каждым участником (педагогом, родителем, администрацией) своей функциональной роли и ответственности в едином образовательном пространстве.

– Принцип духовно-ценностного единства (гуманистический принцип): Взаимодействие достигает максимальной эффективности при формировании духовной общности, основанной на безусловном принятии ребенка, признании его как свободной, развивающейся личности и глубоком понимании закономерностей и проблем его личностного становления, взросления и творческой самореализации.

В заключении автор отмечает, что достижение единства воспитательного влияния семьи и детского сада на ребенка. Эффективность

сотрудничества дошкольного учреждения образования и семьи достигается также путем перехода от монологического типа педагогического коммуникативного воздействия к диалогическому.

1.4. Организация логопедической работы в условиях ДО

Исторические представления о речевых расстройствах и методах их преодоления зарождались в контексте первобытного мировоззрения. Первоначальные воззрения были неразрывно связаны с базовыми инстинктами выживания, мистическим и религиозным сознанием, верой в сверхъестественное. Это отразилось в попытках коррекции речи через магические практики: ритуальные обряды, заклинания, молитвы и заговоры, зафиксированные в религиозных мифах и суевериях [18].

По мере накопления и систематизации знаний в эпоху Античности и Средневековья понимание природы речевых расстройств постепенно смещалось от мистического к медико-физиологическому руслу. Расстройства речи начали рассматриваться преимущественно как проявления физического нездоровья, в ряду других болезней и повреждений.

Труды основоположников научной медицины (Гиппократа, Аристотеля, Цельса, Галена, позднее – Авиценны) заложили первые научные основы логопедии. В них можно обнаружить: попытки классификации и диагностики речевых нарушений; гипотезы о причинах их возникновения, включая указания на роль головного мозга; анатомо-физиологические описания органов слуха, зрения, дыхания, голоса и артикуляции (языка, губ), концептуализацию этиологии: выделение центральных и периферических, врожденных и приобретенных причин.

Исходя из такого понимания, предлагались и первые методы коррекции, основанные на медицинских подходах того времени: хирургическое вмешательство, кровопускание, водолечение, массаж, полоскания и иные лечебные процедуры, направленные на устранение

предполагаемых физических дефектов. Таким образом, исторический путь осмысления речевой патологии прошел эволюцию от магико-религиозных практик к первым научным медицинским концепциям, заложившим базис для будущего развития логопедии как самостоятельной дисциплины.

Родной язык занимает чрезвычайно важное место в развитии ребенка. Только через владение языком дитя входит в жизнь окружающих его людей. Хорошее знание русского языка ребенку необходимо для изучения всех предметов, для овладения программой детского сада, а в последующем – школы. Речь является чрезвычайно тонкой, сложной и точной формой отражения в человеческом мозгу объективной реальности и представляет собой, по выражению И.П.Павлова, «высший регулятор человеческого поведения».

Руководствуясь диалектико-материалистической философией и учением И. П. Павлова о выработке условных рефлексов путем воспитания и обучения, советская психология и педагогика доказали, что язык развивается в результате обучения – дитя обучается на примерах взрослых, подражая их языку, выполняя их указания. Высокая пластичность мозга, т. е. способность быстро и легко переключаться на новые замыкания и так же преодолевать последствия нарушений их. Этим объясняется и повышенная подражательность у детей речи взрослых и легко протекающая переделка звуков речи. В гибкости детского мозга заложены основы преодоления несовершенств речи ребенка путем педагогического воздействия (М.Е. Хватцев).

История дошкольных учреждений в России прошла несколько этапов. Их зарождение относится к 60-м годам XIX века, когда стали появляться первые частные платные детские сады. Пионером выступил сад в Гельсингфорсе (1859), а в 1863 году супруга профессора К.Я. Люгебиля открыла подобное учреждение в Санкт-Петербурге. В последующее десятилетие сеть таких заведений расширилась на Воронеж, Смоленск, Иркутск, Москву и Тбилиси. Педагогическая модель была заимствована из

немецкой практики. Подлинно массовый и общедоступный характер система обрела только в СССР, превратившись в обязательный элемент государственной социальной инфраструктуры. Становление системы организованной логопедической помощи в России имело ключевые хронологические вехи, связанные с развитием педагогической мысли и государственной образовательной политики.

1911 год знаменуется первым публичным обсуждением необходимости специализированной логопедической помощи детям на съезде учителей московских городских школ. Такая помощь оказывалась сурдопедагогами в нескольких вспомогательных школах Москвы под руководством Ф.А. Рау. В 1915 году для учителей этих школ были организованы первые краткосрочные логопедические курсы. Институционализация после революции (1918 г.): Под руководством доктора В.Д. Бонч-Бруевича в Москве были организованы обязательные логопедические курсы для всех воспитателей и врачей дошкольных учреждений, что свидетельствует о признании проблемы на государственном уровне и стремлении к массовой подготовке кадров. Создание научно-педагогической базы (конец 1910-х – 1920-е гг.) в Ленинграде, Москве и Киеве при педагогических институтах открываются дефектологические факультеты с профильными кафедрами (сурдопедагогики и логопедии), что заложило фундамент для высшего профессионального образования в области коррекционной педагогики.

Таким образом, период 1910-х – 1920-х годов стал временем перехода логопедии от эпизодической практики к государственно-организованной системе, объединяющей массовую просветительскую работу и фундаментальную научно-педагогическую подготовку специалистов.

Ключевым этапом в истории отечественной логопедии стал 1926 год, когда в Ленинграде началась планомерная организация логопедической помощи сначала в системе вспомогательных, а затем и массовых школ. Этот практический шаг сопровождался активным обсуждением проблемы на государственном уровне. Вопросы преодоления речевых нарушений были

вынесены на повестку I Всероссийского съезда специалистов по детской дефективности (1926 г.), а затем и съезда работников просвещения по секции трудного детства (1927 г.). Итогом этих дискуссий стало издание Народным комиссариатом просвещения РСФСР в 1927 году знакового нормативного акта — приказа «О мерах борьбы с речевой дефективностью у детей школьного и дошкольного возраста».

1930-е годы характеризуются активным становлением сети логопедической помощи. В Москве открываются первые специализированные группы для заикающихся детей при медицинских учреждениях (по инициативе В.А. Гиляровского, под руководством Н.А. Власовой и Е.Ф. Рау). Параллельно происходило её законодательное оформление в образовательной сфере. Приказ Наркомпроса 1931 года ввел принцип всеобуча для детей с речевыми нарушениями. Постановление СНК РСФСР 1936 года предписало организовывать коррекционные занятия при массовых школах, а программа начальной школы закрепила исправление речевых дефектов как обязательную задачу. Это обеспечило переход от отдельных инициатив к государственной системе логопедического сопровождения.

Период 1940-х годов стал этапом важных организационно-правовых решений, способствовавших становлению логопедии как профессиональной службы, хотя процесс этот был сопряжен с рядом пробелов. В 1940 году произошло первое знаковое событие – утверждение штатных единиц логопедов в системе Наркомздрава (по одному специалисту на детскую поликлинику). Однако данный шаг не был подкреплен четкой регламентацией: квалификационные требования и тарификация труда логопедов оставались неуточненными, что сдерживало стандартизацию и престиж профессии. Решающим нормативным актом, определившим организацию логопедической помощи в системе общего образования и материально-правовой статус специалиста, стало Постановление Совета Министров СССР от 15 августа 1948 года. В соответствии с ним:

С 1 января 1949 года в РСФСР предписывалось организовать 120 логопедических пунктов при средних школах в республиканских, краевых и областных центрах. Каждый пункт должен был включать одного штатного учителя-логопеда, обязательным требованием к которому являлось наличие высшего педагогического (дефектологического) образования. Логопед официально приравнивался в правах и статусе к учителю VIII–X классов средней школы, что закрепляло его позицию в педагогическом сообществе и решало вопрос тарификации.

Таким образом, к концу 1940-х годов был сделан решающий шаг от фрагментарного включения логопедов в медицинскую сеть к созданию централизованной, образовательной по своей сути службы, закрепленной на законодательном уровне [41].

В 1949 году был утверждён ключевой регламентирующий документ – «Положение о логопедических пунктах при средней школе». Данный нормативный акт детализировал организационную структуру, цели, задачи, порядок работы и права логопедических пунктов, а также регламентировал деятельность учителя-логопеда, тем самым обеспечив единообразие и правовую определенность вновь формируемой службы на практике (Хватцев М.Е).

Основные цели логопедической работы в дошкольной образовательной организации заключаются в ранней диагностике и своевременной коррекции речевых нарушений, а также в создании условий для гармоничного речевого развития всех воспитанников [35].

Система логопедической помощи воспитанникам ДОО представляет собой комплекс взаимосвязанных видов деятельности, обеспечивающих целостный коррекционно-развивающий процесс. В её структуру входят следующие ключевые направления:

– Диагностическая деятельность. Направлена на раннее выявление и мониторинг речевых нарушений, а также на комплексную оценку уровня

физического, социально-личностного, познавательного и речевого развития каждого ребенка.

– Коррекционно-развивающая деятельность. Включает проведение специальных занятий (индивидуальных, подгрупповых, фронтальных) по основным направлениям: развитие речевого дыхания, артикуляционной и мелкой моторики; коррекция звукопроизношения (постановка, автоматизация, дифференциация звуков); формирование лексико-грамматического строя и связной речи.

– Консультативно-просветительская деятельность. Охватывает систематическую работу с родителями и педагогами: проведение тематических родительских собраний, индивидуальных и групповых консультаций по вопросам профилактики, особенностей речевых нарушений и стратегий домашнего сопровождения. Методическая деятельность. Предполагает проектирование и совершенствование коррекционно-развивающей среды: разработку методических рекомендаций, создание и систематизацию дидактических материалов, участие в мероприятиях по повышению квалификации и обмену профессиональным опытом.

– Аналитико-контрольная деятельность. Заключается в систематическом анализе эффективности коррекционного процесса посредством проведения контрольных срезов, тестовых заданий и динамического наблюдения. На основе полученных данных оценивается результативность работы за учебный год и проектируются индивидуальные образовательные маршруты. [20].

Ранняя логопедическая помощь в ДОО является наиболее действенной, так как позволяет своевременно скорректировать речевые дефекты, предотвратив их переход в стойкие нарушения. В процессе работы у детей совершенствуются все стороны речи: нормализуется звукопроизношение, обогащается словарь, формируется грамматический строй. Итогом становится качественное улучшение речи – её чёткости, разборчивости и лексического разнообразия [9].

Существенное значение в коррекционно-логопедической практике психолого-медико-педагогическое сопровождение. Его необходимость, особенно в инклюзивных группах, обоснована в статье «Психолого-педагогическая поддержка дошкольников с нарушениями речевого развития в инклюзивной группе». Этот подход обеспечивает комплексное воздействие на все сферы развития ребенка, формируя единую поддерживающую среду (О.А.Степанова).

Современные исследования и практический опыт подтверждают, что требуется специальная концентрация усилий педагогов и родителей на модернизации подходов к воспитанию и обучению дошкольников с речевыми нарушениями. Это настоятельная потребность, учитывая, что подобные нарушения разной природы и сложности затрагивают от 40 до 60% всех детей дошкольного возраста, что делает задачу их эффективной коррекции одной из приоритетных в дошкольной педагогике и логопедии.

Внедрение инклюзивной практики в дошкольных образовательных организациях актуализирует задачу расширения профессиональных компетенций педагогических работников и повышения педагогической грамотности родителей в вопросах воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Реализация инклюзивного подхода в ДОО выдвигает новые требования: необходимость развития специальных компетенций у педагогов и повышения педагогической культуры родителей [33].

В системе дошкольного образования в последние годы произошли существенные изменения, связанные с принятием нового Закона «Об образовании» и внедрением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФОП ДО). В области речевого развития согласно ФОП ДО основными задачами образовательной деятельности являются:

1. Формирование словаря.

– Обогащение словаря. Вводить в словарь детей существительные,

– обозначающие профессии (каменщик, тракторист, швея); названия техники (экскаватор, комбайн); прилагательные, обозначающие признаки предметов;

– наречия, характеризующие отношение людей к трудовой деятельности (старательно, бережно);

– глаголы, характеризующие трудовую деятельность людей;

– умении подбирать слова со сходными значениями (синонимы) и противоположными значениями (антонимы).

– Активизация словаря. Закреплять у детей умение правильно, точно по смыслу, употреблять в речи существительные, прилагательные, глаголы, наречия, предлоги, использовать существительные с обобщающим значением (строитель, хлебороб).

2. Звуковая культура речи.

– Закреплять правильное, отчетливое произношение всех звуков родного языка;

– умение различать на слух и отчетливо произносить часто смешиваемые звуки (с-ш, ж-з); определять место звука в слове. Продолжать развивать фонематический слух.

– Отрабатывать интонационную выразительность речи.

3. Грамматический строй речи.

– Совершенствовать умение детей согласовывать в предложении

– существительные с числительными, существительные с прилагательным, образовывать множественное число существительных, обозначающих детенышей животных. Развивать умения пользоваться несклоняемыми существительными (метро);

– образовывать по образцу однокоренные слова (кот-котенок-котище), образовывать существительные с увеличительными, уменьшительными, ласкательными суффиксами и улавливать оттенки в значении слов.

– Познакомить с разными способами образования слов. Продолжать

– совершенствовать у детей умение составлять по образцу простые и сложные предложения; при инсценировках пользоваться прямой и косвенной речью.

4. Связная речь.

Совершенствовать диалогическую и монологическую формы речи: закреплять умения поддерживать непринужденную беседу, задавать вопросы, правильно отвечать на вопросы педагога и детей; объединять в распространенном ответе реплики других детей, отвечать на один и тот же вопрос по-разному (кратко и распространенно). Закреплять умение участвовать в общей беседе, внимательно слушать собеседника, не перебивать его, не отвлекаться. Поощрять разговоры детей в игровой деятельности, прочитанных книг, просмотренных фильмов. Продолжать формировать у детей умение использовать разные формы речевого этикета, употреблять их без напоминания; формировать культуру общения: называть взрослых по имени и отчеству, на «вы», называть друг друга ласковыми именами, во время разговора не опускать голову, смотреть в лицо собеседнику, не перебивать взрослых. Развивать коммуникативно-речевые умения, умение связно, последовательно и выразительно пересказывать небольшие литературные произведения (сказки, рассказы) без помощи вопросов педагога, выразительно передавая диалоги действующих лиц, характеристики персонажей, формировать умение самостоятельно составлять по плану и образцу небольшие рассказы о предмете, по картине, набору картинок, составлять письма (педагогу, другу); составлять рассказы из опыта, передавая хорошо знакомые события.

5. Подготовка детей к обучению грамоте.

Формировать у детей умение производить анализ слов различной звуковой структуры, выделять словесное ударение и определять его место в структуре слова, качественно характеризовать выделяемые звуки (гласные,

твердый согласный, мягкий согласный, ударный гласный, безударный гласный звук), правильно употреблять соответствующие термины. Познакомить детей со словесным составом предложения и звуковым составом слова.

Деятельность учителя-логопеда в ДОО регламентируется и выстраивается на базе Адаптированной образовательной программы (АОП ДО) для детей с ТНР, разработанной в соответствии с федеральным стандартом – ФАОП ДО (приказ Минпросвещения от 24.11.2022 №1022). Эта программа, ориентированная на особые потребности детей с тяжёлыми речевыми нарушениями, задает содержание работы по всем пяти образовательным областям, обеспечивая интеграцию коррекционных и общеразвивающих задач.

Цель Адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) заключается в создании специальных педагогических условий, гарантирующих реализацию права на качественное дошкольное образование. Эти условия проектируются с учётом как общих, так и особых образовательных потребностей ребенка с ТНР, его индивидуальных особенностей развития и состояния здоровья.

Основные задачи программы направлены на достижение двух взаимосвязанных стратегических результатов:

Коррекционно-адаптационный результат: Преодоление нарушений речевого и сопутствующего развития, а также формирование компенсаторных механизмов для успешной социальной адаптации и интеграции ребенка в среду сверстников.

Личностно-развивающий результат: Развитие личности ребенка с ТНР, его эмоционально-волевой, познавательной и коммуникативной сфер через активное включение в различные виды деятельности (игровую, познавательную, конструктивную, изобразительную) и формы общения с учетом его возрастных, индивидуальных, психологических и физиологических возможностей.

– Нормативную основу работы логопеда в рамках ФГОС ДО составляют следующие документы:

– Законом РФ «Об образовании» № 273-ФЗ;

– Федеральным законом «О специальном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья»;

– Типовым положением «О дошкольном образовательном учреждении»;

– Приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

– АОП ДОО для детей с ТНР.

В МБДОУ работа ведется по программам, разработанным Л.В. Лопатиной и Н. В. Нищевой.

Целостность программы, предложенной Н.В. Нищевой, обеспечивается включением основных направлений педагогического процесса в ДОО (диагностического, коррекционно-компенсирующего, развивающего и других). Разделы программы тематически и методически насыщены, включают в себя все виды деятельности дошкольников в соответствии с возрастом, особое внимание уделено организации предметно-развивающей среды. Структура и содержание программы согласуются с требованиями, предъявляемыми к задачам и содержанию общеобразовательных программ. Программа построена логично, с учетом особенностей детей дошкольного возраста, специфики психического развития детей с общим недоразвитием речи, а также требований, предъявляемых к уровню знаний и умений детей, поступающих в школу [36].

Программа, разработанная Л.В. Лопатиной – это фундаментальная, структурированная система, которая особенно ценна для работы со сложными речевыми нарушениями, связанными с дизартрическим компонентом. Она дает педагогам не просто набор упражнений, а четкий алгоритм диагностики, планирования и комплексного коррекционного

воздействия, что делает ее одним из основных инструментов в арсенале современного учителя-логопеда ДОУ.

Важную роль играет взаимодействие учителя-логопеда с родителями обучающихся. Об этом пишет Л.С. Вакуленко в своей работе «Взаимодействие учителя-логопеда с семьями воспитанников в условиях детского сада». Статья рассматривает социально-педагогические характеристики семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с речевой патологией, и анализирует арсенал форм взаимодействия учителя-логопеда с данными семьями. Автор указывает, что современная практика взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей характеризуется сочетанием традиционных и инновационных форм [10].

В рамках исследования форм взаимодействия ДОО с семьями детей с речевыми нарушениями, Л.С. Вакуленко акцентирует роль активных, вовлекающих форм работы. К ним автор относит семинары-практикумы, совместные развлекательные мероприятия, групповые открытые занятия с участием родителей и индивидуальные практикумы, что способствует не только информированию, но и формированию практических компетенций семьи.

О.Л. Зверева и Т.В. Кротова предлагают более обобщенную классификацию, структурируя все формы сотрудничества на четыре основные категории:

– Информационно-аналитические (анкетирование, опросы, собеседования).

– Досуговые (совместные праздники, развлечения, акции).

– Познавательные (семинары-практикумы, мастер-классы, консультации).

– Наглядно-информационные (оформление стендов, создание мини-библиотек, организация открытых мероприятий и дней наблюдения).В заключении автор отмечает, что родители, воспитывающие ребенка с

речевой патологией, в недостаточной степени имеют представления о его проблемах и испытывают дефицит времени для занятий с ним.

Таким образом, реализация подобных комплексных мероприятий является ресурсоемкой и организационно сложной, поскольку требует слаженного междисциплинарного взаимодействия всех участников коррекционно-образовательного процесса (логопеда, воспитателей, психолога, родителей) [20].

1.5. Особенности формирования речи и лексико-грамматических категорий у дошкольников с нарушениями речи

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это системное речевое расстройство, при котором нарушено формирование всех компонентов языковой системы: фонетико-фонематического (звуки, их восприятие) и лексико-грамматического (словарь, грамматика) [4].

Формирование лексики у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) характеризуется рядом специфических нарушений, которые в своей совокупности создают картину выраженного лексического дефицита.

Ключевые проявления включают:

– Резкое ограничение объема словарного запаса по сравнению с возрастной нормой.

– Значительное расхождение между пассивным и активным словарем: при относительно сохранном понимании значений многих слов (достаточный пассивный словарь) их актуализация и самостоятельное использование в речи (активный словарь) крайне затруднены. Эта диспропорция является одной из наиболее ярких особенностей лексического развития при ОНР.

– Нарушение точности словоупотребления: многочисленные вербальные парафазии (замены слов по семантическому или звуковому сходству, например, «стол» → «стул»; «перчатка» → «рукавичка»).

– Несформированность семантических полей и слабость системных связей между словами, что затрудняет подбор синонимов, антонимов, родственных слов.

– Трудности актуализации (извлечения) слова из памяти в момент речевой деятельности, что проявляется в длительных паузах, «вербальных поисках».

В структуре речевого дефекта при ОНР грамматический компонент страдает в наибольшей степени. Трудности его формирования, превосходящие сложности в овладении лексикой, связаны с самой природой грамматики: её абстрактностью и сложностью системной организации (множество флексий, моделей согласования и управления). Эти факторы делают грамматические обобщения малодоступными для детей с несформированным языковым сознанием.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) последовательность появления грамматических категорий (словоизменения, словообразования, типов предложений) в целом сохраняет общую логику нормативного онтогенеза. Однако процесс их усвоения имеет выраженную специфику, определяющую клиническую картину речевого дефекта.

Аграмматизмы при ОНР коренятся в несформированности основных языковых операций. Ребенку недоступны морфологические и синтаксические обобщения, а также сами процессы грамматического конструирования. Это проявляется в неспособности выполнить две ключевые операции: выбрать нужную форму из ряда возможных (например, выбрать правильное окончание) и скомбинировать отобранные элементы в грамматически правильную структуру. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдаются системные нарушения в формировании синтаксической

структуры предложения. Эти нарушения носят полиморфный характер и выражаются в следующем:

– Структурная неполнота (эллиптичность) предложения: частый пропуск как главных (подлежащего, сказуемого), так и второстепенных членов предложения, что делает высказывание грамматически неоформленным и неполным.

– Нарушение линейного порядка слов (инверсия): неправильная, не соответствующая грамматическим нормам языка последовательность слов в предложении, что затрудняет понимание логико-грамматических отношений.

– Примитивизм синтаксических конструкций: резкое ограничение использования сложных, особенно сложноподчиненных предложений. Речь ребенка преимущественно состоит из простых, часто нераспространенных конструкций, что отражает недоразвитие способности к установлению и вербализации сложных смысловых связей.

Таким образом, своеобразие овладения лексико-грамматическим строем речи детьми с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития, наблюдается нарушение в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. У детей с ОНР наблюдаются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании [34] .

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ И ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация и условия проведения экспериментального изучения произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий

На основе теоретического анализа, выявившего типичные лексико-грамматические нарушения у дошкольников с ОНР, было предпринято эмпирическое исследование. Его целью стало экспериментальное подтверждение выявленных закономерностей у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня. С этой целью был проведен констатирующий эксперимент, в рамках которого результаты обследования детей с ОНР сопоставлялись с данными группы их нормально развивающихся сверстников. Такой сравнительный подход позволил объективно зафиксировать специфику и глубину речевого недоразвития.

Методика речевого развития дошкольников в разновозрастных группах – традиционная. В таких группах обучение осуществляется по трем типам занятий: подгрупповые (фронтальные), групповые и индивидуальные.

На этапе логопедического обследования у дошкольников было выявлено фонетико-фонематическое недоразвитие речи *(ФФНР)* и общее недоразвитие речи *(ОНР)* у детей. По результатам логопедического обследования дошкольников коррекционно-логопедическая работа проводилась в подготовительных и старших группах детского сада. Дети были зачислены на логопедический пункт в условиях ДОУ в возрасте 5-6 лет, так как на этом этапе речевое развитие детей требует логопедической помощи.

Данное экспериментальное изучение проводилось на базе МБДОУ детский сад № 109 г. Пенза. Для проведения экспериментальной работы были отобраны 10 детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Цель данного этапа – изучить особенности произносительной стороны речи и лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР.

Задачи:

1) Подбор материала для проведения диагностического изучения дошкольников с нарушениями речи;

2) проведение экспериментального изучения;

3) анализ полученных данных;

4)сделать выводы.

База экспериментального изучения: филиал 1 МБДОУ детский сад № 109 «Рябинка» г. Пензы.

Нами проводилась как индивидуальная работа с детьми, направленная, в первую очередь, на коррекцию нарушенного звукопроизношения, формирование и закрепление правильных артикуляционных укладов, так и парная либо микрогрупповая работа. Данный вид занятий предназначен, по большей части, на развитие фонематических процессов, освоение лексико-грамматического строя речи, развитие связной речи, взаимодействие детей друг с другом. Такие занятия проводятся 2-3 раза в неделю.

Таким образом, следует, что в зависимости от характера, специфики, особенностей нарушения будет сформирована индивидуальная коррекционная программа по формированию лексико-грамматического строя речи для каждого ребёнка, учитывающая его особенности.

2.2. Содержание методики экспериментального изучения речи и лексико-грамматических категорий у дошкольников с нарушениями речи

Содержание коррекционной работы по совершенствованию произносительной стороны речи у старших дошкольников с ФФНР строилось по принципу поэтапности и комплексности. Оно было структурировано в соответствии с ключевыми направлениями логопедического воздействия на данную категорию нарушений, что обеспечило системный охват всех дефицитарных компонентов: артикуляционной моторики, звукопроизношения и фонематического слуха.

Первый (подготовительный) этап имел артикуляторную и слуховую направленность.

Цель: Создание базы для коррекции через уточнение артикуляции широкого круга звуков (от сохранных до нарушенных) и развитие фонематических процессов.

Работа над артикуляцией звуков раннего онтогенеза ([а], [о], [у], [м], [н] и др.) и более сложных ([с], [ш], [р] и др.) проходила для формирования четких кинестетических образов. Параллельно велась подготовка к звуковому анализу. На фронтальных занятиях мы использовали только те звуки, которые все дети произносили без ошибок, что гарантировало понимание и успешность выполнения заданий каждым ребенком.

2 этап работы был ориентирован на целенаправленное формирование лексико-грамматических категорий. Основной задачей данного этапа являлось развитие у детей языкового сознания и метаязыковых навыков через освоение базовых грамматических понятий и соответствующих им терминов. Содержание этапа включало: введение и активизацию грамматической терминологии, доступной для дошкольного возраста (например, «слово», «звук», «предложение», «вопрос», «действие»,

«признак»). Формирование практических умений оперировать этими понятиями: выделять слова в предложении, определять их грамматические характеристики (род, число, падеж), конструировать предложения разного типа. На этапе экспериментального изучения отдельное внимание уделялось применению дидактических игр, поскольку игровая деятельность является ведущим видом деятельности для детей дошкольного возраста.

При разработке содержания коррекционно-логопедической работы по совершенствованию произносительной стороны речи учитывались индивидуальные особенности, интеллектуальное развитие, эмоциональное состояние детей 5-6 лет с ФФНР. Коррекционно-логопедическая работа проводилась экспериментатором фронтально и индивидуально.

Итак, в рамках формирующего эксперимента была апробирована комплексная методика формирования произносительной стороны речи у детей с ФФНР, сочетающая традиционные и игровые методы, работу над звуковой и просодической сторонами речи, модификацию среды и индивидуализацию подхода. Эффективность данной методики подлежит объективной проверке в ходе контрольного экспериментального исследования. Для этого мы разработали проект на тему: «Методики обследования речевого развития у детей дошкольного возраста»**.**

Цель: Овладение детьми нормами литературного языка для формирования правильной устной речи и воспитания бережного отношения к родному слову. Основные направления работы (задачи):

– Грамматическое развитие (правильное использование конструкций).

– Фонетико-фонематическое развитие (звукопроизношение, различение звуков).

– Развитие связной речи (понимание, пересказ, переход к контекстной речи).

– Развитие интонационной выразительности (темп, громкость, выразительность).

Гипотеза: применение специализированных методик позволяет оценить уровень речевого развития ребёнка путём использования методов, обеспечивающих объективность и точность получаемых данных.

Участники проекта: учитель-логопед, воспитатели групп, заведующий, зам.заведующего.

В исследовании приняли участие 10 детей дошкольного возраста недоразвитием речи.

База исследования: филиал 1 МБДОУ детский сад № 109 «Рябинка» г. Пензы;

Предполагаемые сроки реализации: декабрь 2024 г − май 2025 г.

Предполагаемые результаты: подбор методик для обследования речи дошкольников в разных возрастных группах ДОО.

МЕТОДИКИ

Данный диагностический комплекс направлен на оценку сформированности ключевых компонентов речевого развития: лексического запаса, грамматического строя, фонетико-фонематических процессов и связной речи.

Методика 1. «Классификация предметов»

Цель: Выявление уровня сформированности обобщающих понятий и операций классификации.

Материал: Наборы из 5-7 предметных картинок по темам: «Транспорт», «Одежда», «Посуда», «Музыкальные инструменты», «Деревья», «Школьные принадлежности», «Инструменты», «Головные уборы», «Здания», «Цветы».

Процедура:

Часть 1 (базовая классификация): Ребенку предлагают разложить картинки по группам и назвать каждую группу одним словом (обобщающим понятием).

Часть 2 (внутрикатегориальная классификация): Внутри заданных групп («Транспорт», «Одежда», «Посуда») ребенок должен разложить

картинки по подвидам и назвать их (например: транспорт – водный, наземный, воздушный; одежда – зимняя, летняя).

Критерии оценки (баллы):

3 балла: Задание выполнено безошибочно, все обобщающие слова названы верно.

2 балла: Допущено 3-4 ошибки в раскладывании или назывании, но ошибки исправляются самостоятельно.

1 балл: Допущено 5 и более ошибок, наблюдаются трудности в подборе обобщающих слов.

Методика 1.2. «Исключение лишнего»

Цель: Оценка умения выделять существенный признак для обобщения и логически обосновывать свой выбор Материал: 10 карточек. На каждой изображены 4 предмета, 3 из которых относятся к одной категории, а 4-й – к другой (напр., машина, автобус, мотоцикл, дом).

Процедура: Ребенку последовательно показывают карточки с вопросом: «Какой предмет здесь лишний? Почему?»

Критерии оценки (баллы):

3 балла: Ребенок правильно определяет лишний предмет на всех карточках и дает адекватное объяснение.

2 балла: Допущено 3-4 ошибки в определении или объяснении.

1 балл: Допущено 5 и более ошибок, объяснения затруднены или отсутствуют.

Методика 1.3. «Антонимы»

Цель: Выявление объема активного словаря и умения подбирать слова с противоположным значением.

Материал: Список слов/словосочетаний для преобразования: сильный ветер, высокий дом, короткая дорога, толстая доска, грязная одежда, глубокое блюдо, хороший поступок и др. (12 проб).

Процедура: Инструкция: «Скажи наоборот: сильный ветер – ...?»

Критерии оценки (баллы):

3 балла: 11-12 правильных ответов.

2 балла: 8-10 правильных ответов.

1 балл: 7 и менее правильных ответов.

2. Блок «Фонетико-фонематический уровень»

Методика 2.1. «Операции со звуком [С]»

Цель: Оценка фонематического слуха, навыков звукового анализа (определение позиции звука в слове).

Материал: Предметные картинки со звуком [С] в разных позициях (сумка, санки, нос, автобус, капуста).

Процедура:

Часть 1 (анализ): Ребенок называет картинки, определяет общий звук и его место в каждом слове (начало, середина, конец).

Часть 2 (синтез/актуализация): Самостоятельный подбор слов, где звук [С] стоит в заданной позиции.

Аналогично проводится со звуками [Р], [Щ].

Критерии оценки (баллы):

3 балла: Звук выделяется точно, подбор слов самостоятельный и правильный.

2 балла: Есть ошибки, но ребенок их замечает и исправляет; подбор слов возможен с небольшой помощью.

1 балл: Частые ошибки, подбор слов затруднен даже с помощью.

Методика 2.2. «Фонематическое восприятие»

Цель: Диагностика способности дифференцировать заданные фонемы на слух.

Материал: Наборы из 3-4 картинок на звуки [Т], [З], [Ж], [К], [Р], [Ш], [Г], включая акустически близкие пары.

Процедура: Инструкция: «Отбери только картинки, в названии которых есть звук [К]».

Критерии оценки (баллы):

3 балла: Все задания выполнены без ошибок.

2 балла: Допущены единичные ошибки с последующей самокоррекцией.

1 балл: Множественные ошибки, задание вызывает значительные трудности.

3. Блок «Грамматический уровень»

Методика 3.1. «Согласование прилагательного и существительного»

Цель: Проверка навыка грамматического согласования в роде, числе.

Материал: Предметные картинки с изображением предметов разного рода и цвета (синий кран, синее море, синие колокольчики; красный автобус, красная майка; желтый бант, желтая шляпа, желтое солнце).

Процедура: Ребенку показывают картинку с просьбой назвать предмет и его цвет.

Критерии оценки (баллы):

3 балла: Согласование правильное во всех случаях.

2 балла: Допущены 1-2 ошибки с самостоятельной коррекцией.

1 балл: Многочисленные аграмматизмы («синяя море», «красный майка»).

2.3. Направление и содержание логопедической работы по формированию лексико-грамматического строя речи у дошкольников

Результаты диагностики были систематизированы и подвергнуты качественному и количественному анализу. Общие баллы по каждому блоку были переведены в уровни сформированности:

- Высокий уровень: 85-100% выполнения (34-40 баллов).
- Средний уровень: 65-84% выполнения (26-33 балла).
- Низкий уровень: 50-64% выполнения (20-25 баллов).
- Критически низкий уровень: менее 50% (менее 20 баллов).

Ниже представлена сводная таблицы с результатами логопедического

диагностирования дошкольников.

Таблица 1

Обследование произносительной стороны речи дошкольников

№ п/п	Арт. Моторика (%)	Звукопроизношение (%)	Фонем. восприятие (%)	Слоговая структура (%)	Итого (%)	Уровень
1.	10	28	5	4	55	Низкий
2.	12	32	7	5	66	Средний
3.	8	25	4	3	47	Критически низкий
4.	14	38	8	6	77	Средний
5.	9	26	5	4	52	Низкий
6.	11	30	6	4	60	Низкий
7.	7	22	3	2	40	Критически низкий
8.	13	35	7	5	70	Средний
9.	8	24	4	3	46	Критически низкий
10.	15	40	9	7	83	Средний

Таким образом, мы видим, что артикуляционная моторика у 73% детей (11 чел.) выявлена недостаточность: вялость, ограниченная амплитуда, трудности переключения. Наиболее сложными были упражнения «Иголочка» и «Лошадка». Звукопроизношение у всех детей (100%) полиморфное нарушение. Наиболее страдали соноры [Р], [Р'] (ротацизм у 14 чел.), шипящие (парасигматизм у 12 чел.). Смешения звонких-глухих отмечены у 10 детей. Фонематическое восприятие 67% детей (10 чел.) не различали акустически близкие фонемы [С]-[Ш], [Т']-[К']. Ошибки при повторении слоговых пар («та-да-та»). синтезировать слово из 3-4 звуков. В слоговой структуре наблюдаются элизии (пропуски слогов: «тевизор»), персеверации («велосисипед»), перестановки в словах со стечением согласных («простокваша» → «портокаша»).

Таблица 2

Обследование лексико-грамматического строя речи

№п/п	Активный словарь	Словоизменение	Словообразование	Общее Количество Баллов (%)	Уровень
1.	9	12	6	27 (47%)	Критически низкий
2.	11	15	8	34 (59%)	Низкий
3.	8	10	5	23 (40%)	Критически низкий
4.	13	18	10	41 (71%)	Средний
5.	9	13	6	28 (49%)	Критически низкий
6.	10	14	7	31 (54%)	Низкий
7.	7	9	4	20 (35%)	Критически низкий
8.	12	16	9	37 (64%)	Низкий
9.	8	11	5	24 (42%)	Критически низкий
10.	14	20	11	45 (78%)	Средний

Активный словарь ограничен, присутствует замена конкретных понятий общими («цветок» вместо «ромашка»). Сложности с антонимами («широкий» → «неширокий»). Недостаточная сформированность обобщающих понятий. Словоизменение включает системные аграмматизмы: ошибки в мн. числе («глаз – глазЫ», «дерево – деревЫ»). Нарушение согласования («пять красных шаров» → «пять красный шары»). Трудности с

предложно-падежными конструкциями, особенно с предлогами ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД. Словообразование отмечается несформированностью словообразовательных моделей: уменьшительные формы («колесо» → «маленькое колесо»). Притяжательные прилагательные («лисья» → «лисовая»). Приставочные глаголы («перешел» → «пошел туда»). Таким образом, мы можем наблюдать, что в речи дошкольников обнаружена прямая зависимость между уровнем развития фонематического анализа и успешностью словообразования. Дети с низкими баллами по фонематическому восприятию демонстрировали наибольшие трудности в грамматике.

Таблица 3

Общий уровень сформированности речевых компонентов у дошкольников

№ п/п	Произносительная сторона речи	Лексико-грамматические категории	Общий Балл / (%)	Уровень
1.	55	27	82 (48%)	Низкий
2.	66	34	100 (59%)	Низкий
3.	47	23	70 (41%)	Критически низкий
4.	77	41	118 (70%)	Средний
5.	52	28	80 (47%)	Критически низкий
6.	60	31	91 (54%)	Низкий
7.	40	20	60(35%)	Критически низкий
8.	70	37	107 (63%)	Низкий
9.	46	24	70 (41%)	Критически низкий
10.	83	45	128 (76%)	Средний

Данные о распределении детей дошкольного возраста по уровням сформированности их речи можем увидеть в таблице.

Таблица 4

Распределение детей по уровням сформированности речи

Уровень	Количество детей	% от группы
Критически низкий	2	13%
Низкий	7	46%
Средний	2	13%
Высокий	0	0%
Итого	15	100%

Итак, общий уровень речевого развития дошкольников с нарушениями речи является недостаточным (средний процент выполнения – 52%). Ни один ребенок не показал высокого уровня. Преобладает низкий (46%) и критически низкий (26%) уровни. Наиболее редкими компонентами (ниже 45% выполнения) являются:

– Фонематический анализ и синтез (35,8% выполнения).

– Словообразование (46% выполнения).

– Звукопроизношение (54,3% выполнения).

Структура дефекта носит системный характер: нарушения звукопроизношения неразрывно связаны с несформированностью фонематических процессов, что, в свою очередь, тормозит развитие лексико-грамматической стороны речи.

Полученные данные служат объективной основой для проектирования и реализации формирующего эксперимента, направленного на преодоление выявленных нарушений.

ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ И ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

3.1. Цель, задачи и принципы организации коррекционной работы

Цель констатирующего эксперимента – выявить первоначальный уровень сформированности произносительной стороны речи, а именно состояние звукопроизношения и артикуляционной моторики, исследовать уровень фонематических процессов (высших психических функций), выявить особенности усвоения слоговой структуры слова и определить объем и качество пассивного и активного словаря у дошкольников с недоразвитием речи.

Эксперимент проводился на базе филиала 1 МБДОУ детский сад №109 «Рябинка» г. Пензы. В исследовании приняли участие 10 детей старших и подготовительных к школе групп. Все дети 5-6 лет с недоразвитием речи.

В ходе исследования нами были применены следующие методы:

– Наблюдение за спонтанной речью детей в свободной деятельности.

– Беседа на нейтральные темы для установления контакта и оценки коммуникативной активности.

– Диагностическое обследование по адаптированным методикам, разработанным на основе подходов Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Н.В. Нищевой, Р.И. Лалаевой.

– Анализ документации (речевые карты, заключения ПМПК).

Обследование проводилось индивидуально. Для оценки каждого компонента речевой системы использовалась система баллов (0-3), что позволило провести количественный и качественный анализ.

Критерии оценки:

– 3 балла (высокий уровень): Задание выполняется самостоятельно,

правильно и в полном объеме.

– 2 балла (средний уровень): Задание выполняется с незначительными ошибками или при минимальной помощи (наводящий вопрос, образец).

– 1 балл (низкий уровень): Задание выполняется с грубыми ошибками, требуется значительная помощь экспериментатора.

– 0 баллов: Задание не выполняется или выполняется неверно даже после помощи.

Содержание диагностических заданий:

I. Блок: Произносительная сторона речи

1. Артикуляционная моторика (по подражанию): «Улыбка» – «Трубочка», «Лопатка», «Иголочка», «Часики», «Качели», «Лошадка».

2. Звукопроизношение: Называние картинок, содержащих звуки в разных позициях: свистящие ([С], [З], [Ц]), шипящие ([Ш], [Ж], [Ч], [Щ]), соноры ([Л], [Р], [Р']), звонкие/глухие пары. Фиксация искажений, замен, смешений.

3. Фонематическое восприятие:

Повторение слоговых цепочек (па-ба-па, ка-га-ка).

Различение оппозиционных звуков: поднять картинку на заданный звук ([С]–[Ш]: миска-мишка).

Выделение первого ударного гласного звука в слове (Аня, утка).

4. Фонематический анализ и синтез:

Для оценки сформированности фонематического анализа использовались задания возрастающей сложности: 1) выделение звука на фоне слова («Есть ли звук [М] в слове «дом»?»); 2) определение начального и конечного звука (в словах «мак», «кот»); 3) полный анализ звукового состава (определение последовательности и количества звуков в словах «сом», «луна»).

5. Слоговая структура слова: Повторение слов и предложений сложной слоговой конструкции (сковорода, велосипедист, «Водопроводчик чинил

водопровод»).

II. Блок: Лексико-грамматический строй речи

1. Пассивный словарь (понимание): Показать названные предметы, части тела, действия. Выполнение двух- и трехступенчатых инструкций («Возьми кубик, положи его на стол и дай мне мяч»).

2. Активный словарь (номинативный): Название предметов по лексическим темам («Одежда», «Транспорт»). Название детенышей животных (у лисы – лисенок). Подбор антонимов (широкий – узкий, день – ночь).

3. Грамматический строй речи:

Словоизменение:

– Употребление существительных в И.п. мн.ч. (стол – столы, ухо – уши).

– Согласование прилагательных с существительными в роде и числе (синий шар, синяя чашка).

– Употребление предложно-падежных конструкций (положить В коробку, достать ИЗ-ПОД стола).

– Употребление глаголов прошедшего времени (шел, шла, шли).

Словообразование:

– Образование уменьшительно-ласкательных форм (дом – домик, кольцо – колечко).

– Образование притяжательных прилагательных (хвост лисы – лисий хвост).

Образование глаголов с помощью приставок (шел – вышел, перешел, зашел).

3.2. Подходы в коррекционно-логопедической работы

3.2.1. Специфика логопедической работы в средней возрастной группе ДОО

Для проведения коррекционно-логопедической работы нами был разработан проект на тему: «Особенности нарушений речи в средней возрастной группе ДОО».

Цель: оптимизация логопедической работы в средней группе ДОО за счет построения согласованной системы взаимодействия всех участников образовательного процесса (педагогов, специалистов, родителей), направленной на предупреждение и коррекцию речевых трудностей.

Задачи:

– Аналитико-изученческая задача: Изучить и провести сравнительный анализ возрастных нормативов речевого развития детей среднего дошкольного возраста (4-5 лет) для формирования объективной основы диагностики и планирования.

– Диагностическая задача: Организовать и провести комплексное обследование речевого развития воспитанников средней группы с целью выявления структуры, характера и распространенности типичных нарушений.

– Разработать и внедрить в образовательный процесс дифференцированную систему коррекционно-развивающих игр и упражнений, адаптированную для использования в различных формах работы (фронтальной, подгрупповой, индивидуальной).

Для детей:

– Стимулировать речевую активность и интерес к общению;

– Корригировать выявленные нарушения звукопроизношения, лексико-грамматического строя, связной речи;

– Развивать фонематический слух, речевое дыхание, мелкую

моторику.

Для родителей:

– Повысить компетентность родителей в вопросах возрастных норм и возможных нарушений речи.

– Вовлечь родителей в процесс коррекционной работы через консультирование и совместные мероприятия.

– Обучить родителей простым и эффективным приемам логопедической работы дома.

Гипотеза: Несвоевременное выявление и коррекция нарушений может привести к трудностям в общении, познавательной деятельности, а в дальнейшем – к проблемам с чтением и письмом.

Участники проекта: Воспитатели средней группы, учитель-логопед ДОО, дети 4-5 лет, родители.

База исследования: филиал 1 МБДОУ детский сад №109 «Рябинка» г. Пензы.

Предполагаемые сроки реализации: среднесрочный (2-3 месяца).

Предполагаемые результаты:

– Создание эффективной модели взаимодействия воспитателя и логопеда; обогащение развивающей предметно-пространственной среды группы.

– Систематизация знаний о речевых нарушениях у детей 4-5 лет; повышение профессиональной компетентности; готовый практический инструментарий для работы.

– Улучшение качества речи дошкольников (звукопроизношение, грамматика, связность); снижение коммуникативных барьеров; повышение речевой уверенности.

– Повышение уровня информированности; активное и грамотное участие в речевом развитии детей; гармонизация детско-родительских отношений.

Актуальность. В средней группе детского сада (4-5 лет) наблюдается активное речевое развитие. Начинает формироваться грамматический строй, значительно расширяется словарный запас, усложняются фразы. Однако именно в этом возрасте часто становятся очевидными различные нарушения речи, которые на более ранних этапах могли быть не столь выражены. Проект направлен на систематизацию знаний педагогов и родителей об особенностях речевых нарушений у детей 4-5 лет и создание условий для их эффективного преодоления в рамках ДОО.

Этапы реализации проекта:

I этап: Подготовительно-диагностический (2-3 недели)

1. Изучение методической литературы по теме.
2. Разработка диагностического инструментария (наблюдение, беседы, обследование по упрощенным схемам для воспитателей, углубленная диагностика логопеда при необходимости).
3. Проведение первичной диагностики речи детей.
4. Анкетирование родителей «Развитие речи вашего ребенка».
5. Анализ результатов, формирование списков детей с условной нормой и с признаками нарушений.

II этап: Основной (Практический) (1-1,5 месяца)

Работа с детьми:

Введение в режимные моменты и НОД артикуляционной, пальчиковой гимнастики, логоритмических упражнений. В подгруппах (по сходным проблемам) – проведение игр на развитие фонематического слуха («Поймай звук», «Где звук?»), обогащение словаря и грамматики («Один-много», «Назови ласково», «Что из чего?»), развитие связной речи (составление рассказов по серии картинок, пересказ).

Индивидуально (коррекция звукопроизношения) – постановка и автоматизация проблемных звуков (по согласованию с логопедом).

Создание мотивирующей среды – «Речевой уголок», дидактические игры («Лото», «Парные картинки», «Чей хвост?»).

Работа с родителями:

– Консультации: «Возрастные нормы речи в 4-5 лет», «Этот «коварный» звук [Р]», «Играем дома: развиваем речь».

– Практикум: «Артикуляционная гимнастика – это весело!».

– Выпуск информационных буклетов.

– Создание «Дневников успеха» для отдельных детей.

Работа с педагогами:

Консультация для воспитателей «Особенности нарушений речи в средней группе: на что обращать внимание».

Совместное планирование работы.

III этап: Итогово-аналитический (2 недели)

1. Проведение контрольной диагностики речевого развития детей.
2. Сравнительный анализ результатов (начало/конец проекта).
3. Анкетирование родителей для оценки удовлетворенности.
4. Круглый стол с участием педагогов и родителей для обсуждения результатов.
5. Оформление проекта: создание презентации, методической папки с картотеками игр и конспектами.

Продукты проекта:

Диагностические карты обследования речи детей средней группы.

Картотеки:

– Артикуляционной гимнастики («Заборчик» («Улыбка»): Удерживать губы в улыбке, зубы сомкнуты и видны. Считать до 10. «Покажем наши ровные зубки»). «Трубочка» («Хоботок»): Вытянуть губы вперед трубочкой. Удерживать. Чередовать с «Заборчиком». «Слоненок пьет воду. Сделаем хоботок, как у него». «Лопата»: Расслабленный широкий язык лежит на нижней губе. Удерживать 5-10 секунд. «Язычок отдыхает, как широкая лопата на песке»).

– Игр на развитие фонематического слуха («Хлопни в ладоши» (для

младшего возраста) / «Поймай звук» (для старших). Задание: Ребенок хлопает (или поднимает карточку), когда слышит заданный звук в ряду других звуков, слогов или слов).

– Игр на развитие лексико-грамматического строя («Один – много» (Словоизменение. Множественное число сущ.). Ход игры: Взрослый бросает мяч, называя предмет в ед.ч.: «Стол!». Ребенок ловит и бросает обратно, называя во мн.ч.: «Столы!». Усложнение: «Стул – стулья», «Ухо – уши». «Назови ласково» (Словообразование с уменьшительно-ласкательными суффиксами). Ход игры: «Я буду большим, а ты – маленьким. У меня – ДОМ, а у тебя? (Домик). КОТ – котик, РУКА – ручка, ОКНО – окошко». «Чего не стало?» (Родительный падеж множественного числа). Материал: 5-7 игрушек или картинок. Ход игры: Ребенок запоминает предметы. Затем закрывает глаза, а взрослый убирает один. Ребенок открывает глаза и говорит: «Не стало МАШИН (кукол, мячей)»).

– Игр на развитие связной речи («Загадай игрушку» (Описание предмета по схеме-опоре). Материал: Игрушка, схема в виде 3-4 символов: 1) Вопросительный знак (Что это?), 2) Цветной квадрат (Какого цвета?), 3) Геометрические фигуры (Какой формы? Части), 4) Рука (Что с ней можно делать?). Ход игры: Ребенок, глядя на схему, описывает игрушку, не называя ее: «Это игрушка. Она желтая и красная. У нее есть круглая голова, овальное туловище и четыре длинные ноги. На ней можно кататься. Что это?» (Ответ: Лошадка-качалка).

– Пальчиковых игр («Ёжик» (старшая группа, усложненный вариант). Колкий ёжик-чудачек (ладони сложены, пальцы переплетены, прямые указательные пальцы — «иголки»):

Сшил колючий пиджачок. («иголки» шевелятся).

Встал в кружок и, ну считать, (соединить ладони «ковшиком»).

Нас с тобой он хочет взять: (поочередно загибать пальцы).

Раз, два, три, четыре, пять... (загибать пальцы на второй руке).

– Конспекты совместных мероприятий с родителями.

– Информационные материалы для родителей (буклеты, памятки).

– Презентация по итогам проекта.

Данный проект позволит выстроить в ДОО целостную систему раннего выявления и педагогической коррекции речевых нарушений у детей 4-5 лет, что является залогом их успешной социализации, обучения и личностного развития.

3.2.2. Специфика логопедической работы в старшей возрастной группе ДОО

Для проведения коррекционно-логопедической работы нами также был разработан проект на тему: «Специфика логопедической работы в старшей возрастной группе ДОО».

Цель: Организация и реализация эффективной системы логопедической работы в старшей группе ДОО, направленной на преодоление речевых нарушений и формирование предпосылок к успешному овладению грамотой.

Задачи:

– Провести дифференцированную диагностику всех компонентов речи (звуковая сторона, фонематические процессы, словарь, грамматика, связная речь) с целью уточнения структуры дефекта.

– Корригировать сложные дефекты звукопроизношения (сонорные, шипящие, аффрикаты, звонкие/глухие).

– Развивать и совершенствовать фонематическое восприятие, навыки звуко-буквенного анализа и синтеза (как основа грамоты).

– Разработать и внедрить цикл интегрированных занятий (логопед + воспитатель).

– Адаптировать и обогатить развивающую среду группы для самостоятельной речевой практики детей.

– Формировать развернутую, логичную связную речь (пересказ,

рассказ по картине и серии картин, рассказ-описание).

Гипотеза: в старшей группе логопедическая работа приобретает ярко выраженную профилактическую направленность, так как неисправленные нарушения речи (ФФНР, ОНР, дизартрия) с высокой вероятностью приведут к дисграфии и дислексии.

Участники проекта: Учитель-логопед, воспитатели старшей группы, дети 5-6 лет, родители.

База исследования: филиал 1 МБДОУ детский сад №109 «Рябинка» г. Пензы.

Предполагаемые сроки реализации: Долгосрочный (учебный год).

Предполагаемые результаты:

– Сформированные навыки анализа и синтеза звукового состава слова.

– Достаточный по объему и точный по значению словарный запас.

– Умение грамматически правильно оформлять высказывание.

– Способность строить развернутые монологические высказывания.

– Снижение риска возникновения нарушений письма и чтения.

Этапы реализации проекта

I этап: Диагностико-проектировочный:

1. Углубленное логопедическое обследование детей старшей группы.

2. Комплектование подгрупп по структуре нарушения (ФФНР, ОНР II-III ур.).

3. Анкетирование родителей «Готовы ли мы к школе?».

4. Разработка индивидуальных и подгрупповых маршрутов коррекции.

5. Планирование совместной деятельности с воспитателями.

6. Проведение установочного родительского собрания «Речевые итоги года: что нужно успеть».

II этап: Коррекционно-развивающий

Специфика работы логопеда:

– Проведение подгрупповых (2-3 раза в неделю) и индивидуальных занятий по жесткому расписанию.

– Акцент на автоматизацию и дифференциацию поставленных звуков в связной речи.

– Систематическая работа по развитию языкового анализа и синтеза (выделение звука, определение позиции, деление на слоги, составление схем).

– Работа над сложными грамматическими категориями (управление, согласование, образование притяжательных прилагательных, приставочных глаголов).

– Обучение планированию высказывания (составление плана рассказа).

Специфика взаимодействия с воспитателем:

– Еженедельные задания логопеда для воспитателя («Логопедический час» во второй половине дня).

– Интегрированные занятия (например, логопед + познавательное развитие: тема «Осень» – акцент на обогащение словаря и развитие связной речи).

– «Речевые пятиминутки» в режимных моментах с использованием отработанного материала.

– Совместное создание «логопедических тетрадей» для домашних заданий.

Специфика работы с родителями:

– Тематические консультации-практикумы: «Игры со звуками и буквами», «Учимся пересказывать», «Грамматика для дошкольника».

– «Открытые занятия» для родителей.

– Ведение «Дневника связи» (логопед — родитель) для обратной

связи.

III этап: Итогово-аналитический

1. Проведение итоговой диагностики речи детей, анализ динамики.
2. Диагностика уровня сформированности предпосылок к обучению грамоте.
3. Анкетирование родителей и воспитателей об эффективности взаимодействия.
4. Круглый стол «На пороге школы: наши достижения и рекомендации».
5. Подготовка логопедических представлений/характеристик на детей для передачи в школу или ПМПК.

Специфика логопедической работы в старшей группе заключается в ее двойной направленности: устранение существующего речевого нарушения и целенаправленная, системная подготовка психических процессов, лежащих в основе успешного школьного обучения. Реализация данного проекта позволит превратить логопедический пункт ДОО в эффективный центр не только коррекции, но и гарантии речевой готовности ребенка к следующему образовательному этапу.

Оформление итогового отчета и методического портфолио проекта.

3.2.3. Специфика логопедической работы в подготовительной возрастной группе ДОО

Опираясь на опыт логопедической работы в средней и старшей группах ДОО, можно утверждать, что эффективность коррекционно-логопедического процесса в подготовительной группе напрямую зависит от реализации принципа преемственности. Последующая работа, включая целенаправленную подготовку к грамоте, выстраивается с учётом двух ключевых факторов:

1) Достигнутый уровень сформированности речевых умений и навыков, сложившийся к концу старшего дошкольного возраста.

2) Возрастные психофизиологические особенности и образовательные потребности детей 6-7 лет, определяющие специфику содержания, методов и форм работы на данном этапе.

Целью работы в старшей группе ДОО является формирование лексико-грамматических категорий, коррекция звукопроизношения, первоначальный этап подготовки к грамоте. В подготовительной группе ДОО – завершение коррекции звукопроизношения. Интенсивная, системная подготовка к письму и чтению. Формирование навыков учебной деятельности.

В развития фонематических процессов и подготовка к грамоте, то дети подготовительной к школе группе умеют выполнять сложный звуко-буквенный анализ и синтез, работают над предлогами, правильно определяют позиции звука (в начале, середине, конце). Выполняют преобразование слов путем замены/добавления звука (КОТ — КИТ — КИТЫ). Обучаются печатанию и чтению слогов, простых слов, дифференциацируют акустически и артикуляционно близкие звуки и буквы (б-п, д-т, о-а на письме). Кроме этого, дети учатся совершенствованию монологической речи, обучаются логическому построению, доказательности.

Пример: Творческий пересказ (изменить конец, добавить героя). Рассказ по картине с элементами рассуждения («Как ты думаешь, что было до этого?»). Составление рассказа из личного опыта («Как я провел каникулы») с соблюдением структуры (начало, середина, конец). Также у детей подготовительной к школе группы появляются элементы учебной деятельности. Увеличивается длительность занятий, требования к концентрации и самоконтролю. Работа в тетрадях (печатание, штриховка, графические диктанты).

Пример: Занятие «звуки и буквы. Дифференциация С-З». Дети слушают инструкцию, выполняют задание в тетради, проверяют по образцу.

Итогом проведенной работы является:

– Ребенок готов применять исправленную речь в условиях школьного обучения.

– Осознает звуко-буквенную систему языка.

– Владеет начальными навыками анализа, что минимизирует ошибки на письме и чтении.

3.3. Результаты контрольного эксперимента. Качественный анализ и интерпретация полученных результатов

Цель контрольного эксперимента: Осуществить сравнительный анализ результатов речевого развития дошкольников с ОНР III уровня до и после формирующего эксперимента с целью установления степени эффективности применённой коррекционно-логопедической методики и выявления качественной и количественной динамики в состоянии произносительной и лексико-грамматической сторон их речи.

Задачи:

1. Провести повторную диагностику по тем же методикам, что и на констатирующем этапе.

2. Сравнить результаты констатирующего и контрольного срезов по каждому речевому компоненту.

3. Выявить количественные и качественные изменения в речевом развитии детей.

4. Определить общую эффективность примененной коррекционной методики.

Нами использовались те же диагностические методики и система оценивания (0-3 балла), что и в констатирующем эксперименте, для обеспечения чистоты сравнения. Время проведения: сентябрь 2025 учебного года (после 8 месяцев целенаправленной коррекционной работы). Обследование проводилось индивидуально с каждым из 10 детей,

участвовавших в констатирующем эксперименте.

Для наглядности сравнения представлены таблицы с результатами контрольного среза, а также сводная таблица динамики.

Таблица 5

Контрольное обследование произносительной стороны речи дошкольников

№п/п	Арт. Моторика (%)	Звукопроизношение (%)	Фонем. восприятие (%)	Слоговая структура (%)	Итого (%)	Уровень
1.	14	38	9	12	80	Средний
2.	16	42	10	13	89	Высокий
3.	12	35	8	11	72	Средний
4.	17	48	11	14	99	Высокий
5.	13	36	9	12	77	Средний
6.	15	40	10	13	86	Высокий
7.	11	32	7	10	65	Средний
8.	16	45	10	14	93	Высокий
9.	12	35	8	11	71	Средний
10.	18	50	12	15	106	Высокий

Таблица 6

Контрольное обследование лексико-грамматического строя речи

№ п/п	Активный словарь	Словоизменение	Словообразование	Общее Количество Баллов (%)	Уровень
1.	13	18	10	(51%)	Низкий
2.	15	21	12	(58%)	Средний
3.	12	16	9	(57%)	Средний
4.	16	23	13	(77%)	Средний
5.	13	19	10	(59%)	Низкий
6.	14	20	11	(64%)	Низкий
7.	11	15	8	(55%)	Низкий

8.	15	22	12	(74%)	Средний
9.	12	17	9	(62%)	Средний
10.	17	24	14	(98%)	Высокий

Качественный анализ изменений в процессе коррекционной работы показал нам, изменилось в процессе формирования произносительной стороны речи. Состояние артикуляционной моторики стабилизировалось и повысилась точность движений. У 14 детей (93%) исчезла гиперсаливация во время выполнения упражнений. Упражнения на переключение («Улыбка-Трубочка-Лопатка») выполняются в полном объеме и требуемом темпе. Мы видим качественное изменение – движения стали более осознанными, дети могут дать словесный отчет о положении органов артикуляции.

В состоянии звукопроизношения мы тоже увидели массовый положительный рост. У 13 детей (87%) поставлены и введены в речь свистящие и шипящие звуки. У 10 детей (67%) значительно улучшилось произношение сонорного звука [Л]. Наиболее сложный звук [Р] корректно автоматизирован в речи у 6 детей (40%), у остальных отмечается прогресс (увулярный ротацизм сменился одноударным). Исчезли системные замены звонких на глухие.

Фонематические процессы (восприятие, анализ, синтез) – это направление показало наибольший прирост баллов (+3.6 и +3.1 соответственно). Если на констатирующем этапе дети не различали звуки на слух, то теперь 12 детей (80%) успешно справляются с заданием на выделение заданного звука в слове, а 9 детей (60%) могут определить последовательность и количество звуков в простых словах (типа «кот», «луна»). Также положительная динамика в состоянии слоговой структуре: резко сократилось количество элизий и перестановок. Дети уверенно воспроизводят слова типа «сковорода», «телевизор», «велосипедист». В спонтанной речи исчезли грубые искажения многосложных слов. Улучшилось ритмическое оформление речи.

Таблица 7

Сравнительный анализ общих результатов констатирующего и формирующего эксперимента

№ п/п	Общий балл констатирующего эксперимента	Коэффициент выполнения	Уровень	Общий балл формирующего эксперимента	Коэффициент выполнения	Уровень	Динамика
1.	82	48	Низкий	121	72	Средний	↑
2.	100	59	Средний	137	81	Средний	↑
3.	70	41	Крайне низкий	109	64	Средний	↑
4.	118	70	Средний	151	89	Высокий	↑
5.	80	47	Низкий	119	70	Средний	↑
6.	91	54	Средний	131	78	Средний	↑
7.	60	35	Крайне низкий	99	58	Средний	↑
8.	107	63	Средний	142	84	Средний	↑
9.	70	41	Низкий	109	64	Средний	↑
10.	128	76	Средний	161	95	Высокий	↑

Из полученных данных мы видим, что активный словарь стал не только более объемным, но и систематизированным. Дети перестали заменять видовые понятия родовыми. Улучшилась точность номинации. Задания на подбор антонимов выполняются в 80% случаев без ошибок (ранее – с помощью экспериментатора). Появились синонимические ряды в пассивном и активном словаре.

Кроме этого, положительная динамика отмечается в словоизменении. Существенно снизилось количество аграмматизмов. Ошибки типа «домы», «глазы» практически исчезли в существительных множественного числа. Согласование с числительными 11 детей (73%) правильно используют конструкции «пять карандашей», «два ведра». Помимо этого, дети начали активно использовать сложные предлоги (ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД, МЕЖДУ) в

собственной речи, хотя иногда и с ошибками в управлении. У детей Появилось понимание словообразовательных моделей. Дети успешно образуют уменьшительно-ласкательные формы, в том числе от слов с супплетивизмом («стул – стульчик», а не «маленький стул»), притяжательные прилагательные («лисья нора», «медвежья лапа»). Повысилась речевая активность и коммуникативная инициатива. Дети охотнее вступают в диалог, задают вопросы, стремятся к развернутым высказываниям. Сформировался навык самоконтроля. Дети начали замечать и самостоятельно исправлять часть собственных речевых ошибок, особенно в звукопроизношении. Улучшилось понимание логико-грамматических конструкций, что является основой для успешного школьного обучения.

Из вышесказанного следует, что статистически значимая положительная динамика подтверждена количественно. Все 10 детей (100%) показали прогресс. Качественно изменилась структура речевого дефекта: Системные нарушения трансформировались в остаточные, локальные трудности. Наиболее дефицитарные компоненты (фонематический анализ, словообразование) вышли на качественно новый уровень сформированности.

Коррекционная работа оказалась наиболее эффективной в развитии фонематического восприятия и навыков словоизменения. Несколько меньше, но все равно значительный прогресс наблюдается в области звукопроизношения и слоговой структуры. Таким образом, результаты контрольного эксперимента объективно доказывают эффективность проведенной коррекционно-логопедической работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение содержания коррекционно-логопедической работы, в которую входят принципы, организация и методы, позволило сделать вывод о том, что с помощью этого логопед может составить успешный план коррекционной работы. Следовательно, логопед сможет предотвратить у старшего дошкольника с недоразвитием речи неуспеваемость в школе, возможные изменения характера, уменьшить внутренние переживания по причине своих речевых недостатков, а также повысить его самооценку.

На основании теоретического изучения и экспериментальной работы по формированию произносительной и лексико-грамматической сторон речи у старших дошкольников с ОНР можно сформулировать следующие выводы.

На основе анализа психолингвистической, психолого-педагогической и специальной (логопедической) литературы установлено, что старший дошкольный возраст (5–7 лет) является сензитивным и критически важным периодом для завершения формирования речевой системы в норме и преодоления системного речевого недоразвития. Именно в этот период происходит качественный переход от ситуативной речи к контекстной, активно развиваются языковое сознание, способность к языковым обобщениям и операциям со знаково-символическими средствами. Фонетико-фонематическая и лексико-грамматическая стороны речи выступают в качестве базисных компонентов, от сформированности которых напрямую зависит готовность ребенка к овладению грамотой (чтением и письмом) и успешность его дальнейшего школьного обучения. Итак, необходимость их целенаправленного формирования у детей старшей и подготовительной групп с ОНР обусловлена не только задачами коррекции текущего дефекта, но и стратегической целью профилактики вторичных нарушений (дисграфии, дислексии) и школьной дезадаптации.

Таким образом, проведенное исследование доказало выдвинутую гипотезу и позволило достичь поставленной цели. Теоретически обоснована

и экспериментально подтверждена актуальная необходимость целенаправленного, системного формирования произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий у дошкольников старшей и подготовительной групп с ОНР как ключевого условия преодоления системного речевого недоразвития, формирования полноценной коммуникативной компетенции и обеспечения надежной психолого-педагогической готовности к школьному обучению. Материалы диссертации вносят вклад в теорию и методику логопедии и могут быть использованы для совершенствования коррекционно-образовательного процесса в дошкольных учреждениях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова // М.: Альма Матер, 2011. – 220 с.

2. Акименко, В.М. Логопедическое обследование детей / В.М. Акименко // Ростов н/Д.: Феникс, 2016. – С. 43-45.

3. Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников / М.М. Алексеева // М.: Изд. центр Академия, 2006. – С. 158-160.

4. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей / А.Г. Арушанова // Развитие диалогического общения. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – С. 286-287.

5. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов // М.: Смысл: AcademiA, 2012. – С. 414-415.

6. Башаева, Т.В. Лучшие развивающие задания и игры для дошкольников / Т.В. Башаева // Восприятие, речь, мышление, познавательная активность. М.: Наука, 2016. – С. 175-176.

7. Безруких, М.М. «Речевое развитие и формирование социально-коммуникативных навыков в старшем дошкольном возрасте» / М.М. Безруких // – 2021г. – Режим доступа:https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoe-razvitie-i-formirovanie-sotsialno-kommunikativnyh-navykov-v-starshem-doshkolnom-vozraste, свободный (дата обращения: 28.11.2025).

8. Безрукова, О.А. К вопросу о формировании лексико–грамматических средств языка у дошкольников с ОНР / О.А. Безрукова // Логопед в детском саду, 2007. – № 6. – С. 24-26.

9. Бойкова, С.В. Развитие лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР / С.В. Бойкова // Логопед в детском саду. – 2006. – № 3.

10. Вакуленко, Л.С. Взаимодействие учителя-логопеда с семьями воспитанников / Л.С. Вакуленко // – М.: Детство-Пресс, 2019. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-uchitelya-logopeda-s-semyami-vospitannikov-v-usloviyah-detskogo-sada?ysclid=mja9qlw5dj631716863, свободный (дата обращения: 5.12.2025г).

11. Васильева, Л. Н. Роль дидактических игр в развитии детей старшего дошкольного возраста / Л.Н. Васильева, Е.А. Долгополова, Н.А. Саушкина // Теория и практика образования в современном мире. – 2019. – № 11. – С. 1-2.

12. Вовк, Е.В. Условия эффективного взаимодействия учреждений дошкольного образования с родительской общественностью / Е.В. Вовк // – 2021. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-effektivnogo-vzaimodeystviya-uchrezhdeniy-doshkolnogo-obrazovaniya-s-roditelskoy-obschestvennostyu?ysclid=mjafg6n040505716517, свободный (дата обращения: 10.12.2025 г.).

13. Волкова, Л. С. Логопедия: учеб. для вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 703 с.

14. Володина, В. С. Альбом по развитию речи / В.С. Володина // М.: Росмэн, 2004. – С. 95-97.

15. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. Т.5 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика,1983. – С. 159-164.

16. Глебова, И. Ю. Особенности руководства дидактическими играми дошкольников // Теория и практика образования в современном мире. № 4. – 2014. – С. 33-35.

17. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов // – М.: Просвещение, 2005. – С. 350-351.

18. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие / О.Е. Грибова // М., 2005. – С. 96-98.

19. Захарова, А.В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи [Электронный ресурс] / А.В. Захарова. – Новосибирск, 1975. – Режим

доступа: https://pedlib.ru/Books/4/0018/4_0018−_100.shtml, свободный (дата обращения 14.12.2024).

20. Зверева, О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект // О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 80 с. проекты «Совёнок» для дошкольников. – 2019. – № 80. – С. 1-7.

21. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова // М., 2021. – С. 275-279.

22. Каракулова, Е. В. Коррекционная фонологоритмика: учеб. метод. пособие / Е.В. Каракулова // Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2018. – С. 110-111.

23. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психологического развития [Электронный ресурс] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова // М.: Владос, 2004. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/3/0494/3_0494−_4.shtml, свободный (дата обращения: 14.12.2024).

24. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова // СПб.: СОЮЗ, 1999. – С. 158-160.

25. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М., 1967. – С. 172-173.

26. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969 г. – С. 13-16.

27. Логинова, В. И. Дошкольная педагогика / В.И. Логинова, П.Г. Саморукова // В 2 ч. – М.,1988. – Ч. 2. – С. 240-341.

28. Лямина, Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста / Г.М. Лямина, М.М. Алексеев, В.И. Яшина // Учеб. пособие для студентов педвузов. М.: Академия, 2000. – С. 324-327.

29. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов [Электронный ресурс] / под ред.

Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 304 с. – Режим доступа: https://vk.com/wall− 59141039_343, свободный (дата обращения: 14.12.2024).

30. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия // Учебное пособие для студентов. – М.: Академия, 2003 г. – С. 112-113.

31. Лямина, Г. Учимся говорить и общаться / Г. Лямина // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 4. – С. 105-112.

32. Мещерякова, Л.В. Формирование лексико-грамматических средств языка у детей дошкольного возраста с ОНР / Л.В. Мещерякова // Логопед. − 2004. − № 6. – С. 39- 43.

33. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: Кн. для логопеда / С. А. Миронова. – М.: Просвещение, 2007. – С. 200-204.

34. Мурашова, И. Недостатки повествовательных навыков у детей с речевой патологией / И. Мурашова // Дошкольное воспитание. – М.: Просвещение, 2021. – № 1. – С. 79-86.

35. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2002.– С.133-134.

36. Нищева, Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н.В. Нищева. – М.: ФГОС. – Детство-Пресс. – 2023 г. – С.66-67.

37. Правдина, О. В. Логопедия: учеб. пособие для студентов педвузов / О.В. Володина. – М.: Просвещение, 1969. – 310 с.

38. Селиверстов, В.И. История логопедии / В.И. Селиверстов // Медико-педагогические основы: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – С. 383-384.

39. Степанова, О.А. Психолого-педагогическая поддержка дошкольников с нарушениями речевого развития в инклюзивной группе» / О.А. Степанова. – 2020г. – Режим доступа:

https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-podderzhka-doshkolnikov-s-narusheniyami-rechevogo-razvitiya-v-inklyuzivnoy-gruppe, свободный (дата обращения: 28.11.2025).

40. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду (ст. группы): пособие для воспитателя дет. сада / А.И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1982. – С. 90-96.

41. Сохин, Ф. А. Развитие речи / Ф.А. Сохин. – М.: Логос, 2015. – 199 с.

42. Степанова, О.А. «Психолого-педагогическая поддержка дошкольников с нарушениями речевого развития в инклюзивной группе» / О.А. Степанова // Педагогический журнал № 5, 2015 г. – С. 23-24.

43. Судакова, В. Е. Этапы обучения речи – рассуждению детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.Е. Судакова // Теория и практика общественного развития. М.: Флинта, 2013 – № 1. – С. 134-136

44. Тимохина, Т.В. Развитие звуковой культуры речи в средней группе дошкольной образовательной организации // Т.В. Тимохина. – 2020 г. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-zvukovoy-kultury-rechi-v-sredney-gruppe-doshkolnoy-obrazovatelnoy organizatsii?ysclid=mkwysodgn018760508, свободный (дата обращения: 28.11.2025 г).

45. Урядова, Д.А. Изучение лексико-грамматического строя речи дошкольников с речевым недоразвитием / Д.А. Урядова, Е.А. Карпушкина // Современный ребенок: вопросы обучения, воспитания, социализации: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: ПГУ, 2025. – С. 253-256.

46. Урядова, Д.А. Специфика логопедической работы по коррекции лексико-грамматического недоразвития у дошкольников // Д.А. Урядова, Е.А. Карпушкина // Современный ребёнок: вопросы обучения, воспитания, социализации: материалы I межвузовской научно-практической

конференции, посвящённой 85-летию Педагогического института имени В.Г. Белинского. – Пенза: ПГУ, 2024. – С. 231-235

47. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: СФЕРА, 2001. – С. 153-158.

48. Федюрко, А.А. Нейропсихологическая профилактика и коррекция психологического развития дошкольников по методу замещающего онтогенеза в условиях инклюзивного образования / А.А. Федюрко, Е.А. Шумилова. – 2021г. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskaya-profilaktika-i-korrektsiya-psihologicheskogo-razvitiya-doshkolnikov-po-metodu-zameschayuschego-ontogeneza-v?ysclid=mjaehftbtc926989683, свободный (дата обращения: 10.12.2025г.)

49. Филичева, Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2016. – С.76-80.

50. Филичева, Т. Б.Основы логопедии: учеб. пособие для студентов педвузов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 1989. – 223 с.

51. Хватцев, М.Е. Логопедия: учебник для вузов / М.Е. Хватцев. – М.: ВЛАДОС, 1998 г. – 147 с.

52. Чирво, А.Ю. Звуковой образец как средство совершенствования произносительной культуры / А.Ю. Чирво. – М.: Начальная школа, 2009 – № 10. – С. 26-29.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03
Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа
«Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Утверждаю: зав. кафедрой
«15» 11 2023 г.
Протокол №3
Корчагина Л.Н.

Задание

По выпускной квалификационной работе Урядовой Дарьи Александровны

1. Тема работы «Специфика логопедической работы в разных возрастных группах дошкольной образовательной организации»
Утверждена приказом по Университету от «16.11» 2023 г. № 1144/0
2. Срок сдачи студентом законченной работы «25» 01 2026 г.
3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать подходы к коррекционно-логопедической работе, реализующие принципы возрастной дифференциации и преемственности в условиях дошкольной образовательной организации.

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую, лингвистическую и методическую литературу по проблеме возрастных особенностей речевого развития и организации логопедической помощи дошкольникам.

2. Исследовать специфику развития речи в разных возрастных группах

3. Выявить и эмпирически обосновать специфические задачи, содержание и оптимальные формы логопедической работы в младшей, средней, старшей и подготовительной группах дошкольной образовательной организации.

4. Разработать и теоретически обосновать подходы дифференцированной логопедической работы, обеспечивающую преемственность между возрастными группами.

Объект исследования: формирование произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий.

Предмет исследования: подходы коррекционно-логопедичской работы средней, старшей и подготовительной группах дошкольной образовательной организации.

Гипотеза: Эффективность логопедической работы в дошкольной образовательной организации будет существенно повышена, если в основе организации работы лежат подходы коррекционной работы, обеспечивающие содержательную и методическую преемственность между возрастными группами и координирующие взаимодействие всех участников коррекционно-образовательного процесса (логопеда, воспитателя, родителей).

Теоретические основы исследования. Изучение специфики логопедической работы в разных возрастных группах ДОО представляет собой научно и практически значимую проблему, решение которой направлено на оптимизацию коррекционно-образовательного процесса и повышение качества логопедической помощи в системе дошкольного образования. Теоретической основой исследования стали фундаментальные труды в области:

- Психологии и онтогенеза детской речи (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

- Логопедии и классификации речевых нарушений (Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).
- Методики логопедической работы с дошкольниками (Р.И. Лалаева, Н.В. Нищева, Т.А. Ткаченко, О.С. Ушакова).

Методологические основы исследования. Рассмотрение логопедической работы как динамичной системы, элементы которой (цели, содержание, методы, субъекты) находятся в постоянном взаимодействии и развитии. Специфика в разных возрастных группах понимается как закономерный результат развития этой системы и изменяющейся социальной ситуации развития ребенка. Теоретическое изучение возрастных особенностей и моделей работы неразрывно связано с их апробацией и проверкой в реальных условиях ДОО, что обеспечивает практическую значимость исследования. Логопедическая работа в ДОО рассматривается как сложная, целостная, многоуровневая система, встроенная в более общую систему дошкольного образования (ФГОС ДО).

Методы исследования:

- Теоретические: анализ, синтез, сравнение, обобщение, моделирование.
- Эмпирические: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный).
- Статистические: методы количественной и качественной обработки данных.

Научная новизна. Структура и содержание методов коррекционно-логопедической работы выстроены с учетом возраста дошкольников, умений и навыков, а также характера нарушения (ФФНР, ОНР). Например, для средней группы (4-5 лет) ключевыми блоками материалов являются задания на слоговую структуру слова и формирование фонематического восприятия, а для подготовительной (6-7 лет) – комплекс упражнений по звуко-буквенному анализу и грамматическому словообразованию.

Теоретическая значимость исследования. Исследование осуществляет конкретизацию и динамичность принципа возрастной дифференциации применительно, раскрыты содержательные критерии специфики работы на каждом этапе коррекционно-логопедической работы в разных возрастных группах ДОО (средняя, старшая, подготовительная). Работа доказывает, что преемственность в логопедическом сопровождении обеспечивается не только последовательностью тем, но и целевыми установками, формами организации деятельности, характером коммуникации со специалистами ДОО и родителями воспитанников.

Прикладная ценность полученных результатов. Проведенное исследование положительную динамику в развитии теории и методологии специальной (коррекционной) педагогики и логопедии, расширяя научные представления о принципах организации коррекционно-развивающего процесса в системе дошкольного образования.

Положения, выносимые на защиту:

1) При организации коррекционно-логопедического процесса в разных возрастных группах (средняя, старшая, подготовительная) важную роль играет взаимодействие всех участников коррекционно-образовательного процесса (логопеда, воспитателя, родителей ДОО).

2) Содержание логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического и лексико-грамматического компонентов речи определяется принципами возрастной адекватности и преемственности. Это предполагает ориентацию на актуальные для конкретного этапа возрастные нормы, учет сформированных ранее навыков (программа предыдущей группы) и прогнозирование задач следующего уровня. На этапе старшей группы (5-6 лет) ведущей является коррекционно-формирующая функция. Основное содержание составляют формирование артикуляционных укладов, постановка и начальный этап автоматизации звуков, развитие фонематической дифференциации, а также усвоение базовых грамматических моделей (словоизменение). Ведущей организационной

формой выступает игра. В подготовительной групе (6-7 лет) приоритет смещается к профилактико-гностической функции. Содержание работы направлено на окончательную автоматизацию звуков в самостоятельной речи, развитие навыков сложного звукового анализа и синтеза (как базы для письма и чтения), совершенствование процессов словообразования и построения развернутых высказываний. Формы деятельности постепенно приближаются к учебным, с акцентом на формирование произвольности и речевого самоконтроля.

3) Использование методик по формированию произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий с учетом возрастных и умственных возможностей, индивидуальных особенностей при формировании произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий позволяет повысить эффективность коррекционно-логопедической работы, а также улучшить речевое развитие дошкольников.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Проанализировать специальную литературу по формированию произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий.	Сентябрь 204	Выполнено
2.	Исследовать звукопроизношение детей с нарушениями речевого развития. Провести диагностику детей разных возрастных групп ДОО.	Сентябрь 2024	Выполнено
3.	Выработать систему профилактики и коррекционной работы по формированию произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий. проведение коррекционной работы.	Декабрь 2024	Выполнено
4.		Февраль 2024 –	Выполнено

	Оценить результаты коррекционно-логопедической работы произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий.	ноябрь 2025	
5.	Выполнить отчёт о проделанной работе.	Декабрь 2025	Выполнено

6. Дата выдачи задания «01» декабря 2023 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу
на тему: «Специфика логопедической работы в разных возрастных группах дошкольной образовательной организации»
студентки3 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа«Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»
Урядовой Дарьи Александровны

Выпускная квалификационная работа «Специфика логопедической работы в разных возрастных группах дошкольной образовательной организации» посвящена одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики – нарушений речи, сложностью их коррекции, недостаточной сформированностью произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий, а также необходимостью поиска новых подходов.

Урядова Д.А. изучила современную логопедическую, психологическую и педагогическую литературу, обобщила и систематизировала данные разных исследователей об особенностях развития речи у детей, механизмах формирования произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий, методах диагностики и коррекции нарушений речи с учетом возраста дошкольников.

Дарьей Александровной проведено изучение коррекционно-логопедических методов на развитие произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий.

Работа завершается методической частью: разработкой системы упражнений и заданий, направленных на коррекцию выявленных недостатков. Особое внимание в работе автор уделяла описанию системы игр

и игровых упражнений и обобщению рекомендаций по формированию произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий у дошкольников с нарушениями речи.

Система работы была апробирована Урядовой Д.А. на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных занятий в комплексной работе по оказанию логопедической помощи дошкольникам с нарушениями речи.

Выпускная квалификационная работа Урядовой Дарьи Александровны выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

Руководитель ВКР:
к.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование» Карпушкина Е.А.

РЕЦЕНЗИЯ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Специфика логопедической работы в разных возрастных группах дошкольной образовательной организации»
студентки 3 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа: «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»
Урядовой Дарьи Александровны

Диссертация представляет собой логически выстроенное и методически грамотное исследование по специфике работы учителя-логопеда в группах дошкольной образовательной организации, как строится процесс развития и формирования произносительной стороны речи и лексико-грамматических категорий.

Урядова Д.А. в своей работе обосновывает актуальность, выявляя существующее противоречие между необходимостью учета возрастной динамики и недостаточной разработанностью моделей, реализующих этот принцип на практике.

Диссертация представляет собой завершенное, логически выстроенное научное исследование. Структура работы традиционна и полностью соответствует поставленным цели и задачам.

В работе четко сформулированы все необходимые элементы научного аппарата: проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методы, научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

Автор не только анализирует классические труды по онтогенезу речи и типологии нарушений (Р.Е. Левина, А.Н. Гвоздев), но и критически рассматривает современные программы и подходы в контексте требований ФГОС ДО. Особенно ценно выделение возрастного подхода как

системообразующего фактора, что становится концептуальным стержнем всего исследования.

Диссертация содержит комплексный анализ существующей практики. Применение разнообразных методов (анализ документов, диагностика детей, применение метод коррекционно-логопедической работы) позволяет зафиксировать типичные возрастные особенности речевых нарушений. Методика диагностики, адаптированная для разных возрастных групп, является методически грамотным решением.

Разработанная автором модульная модель, наглядно иллюстрирующая принципы преемственности и дифференциации между младшей, средней, старшей и подготовительной группами, является основным научно-практическим результатом работы.

Работа имеет четкую структуру и логическую последовательность, что делает ее доступной для широкого круга читателей.

К пожеланиям по работе следует отнести расширение представленных не только теоретических основ лексико-грамматической стороны речи, но и дать больший объём практического материала в виде заданий, упражнений. Указанные пожелания не влияют существенно на общую оценку.

Работа Урядовой Дарьи Александровны «Специфика логопедической работы в разных возрастных группах дошкольной образовательной организации» оценивается положительно.

Учитель-логопед
МБОУ СОШ № 78 г. Пензы им. дважды
Героя Советского Союза В.А. Глазунова _____ Ю.В. Резикова

Директор
МБОУ СОШ № 78 г. Пензы им. дважды
Героя Советского Союза В.А. Глазунова _____ С.В. Гаранин

АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

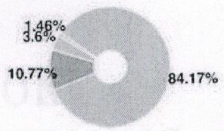
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Пензенский государственный университет"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Урядова Дарья Александровна
Самоцитирование рассчитано для: Урядова Дарья Александровна
Название работы: Урядова_Д_А_Специфика_логопедической_работы_в_разных_возрастных
Тип работы: Не указано
Подразделение:

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	10.77%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	84.17%
ЦИТИРОВАНИЯ	3.6%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	1.46%
ИИ-КОНТЕНТ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 22.01.2026

Структура документа: Проверенные разделы: основная часть с.9-69, содержание с.2-3, введение с.4-8, выводы с.70-72

Модули поиска: Перефразирования по коллекции IEEE; Патенты СССР, РФ, СНГ; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Шаблонные фразы; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Переводные заимствования; Цитирование; Коллекция открытых публикаций международных издательств; СМИ России и СНГ; Медицина; IEEE; Публикации eLIBRARY; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; PubMed; Коллекция НБУ; Перефразирования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; Профессиональная лексика; Сводная коллекция научных работ Беларуси; Кольцо вузов; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; СПС ГАРАНТ: аналитика; Публикации РГБ; Публикации РГБ (переводы и перефразирования); Переводные заимство...

Работу проверил: Карпушкина Елена Александровна
ФИО проверяющего

Дата подписи: 22.01.26

Подпись проверяющего

Чтобы убедиться в подлинности справки, используйте QR-код, который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего. Предоставленная информация не подлежит использованию в коммерческих целях.