

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 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У
ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Студент

Жигалова 10.06.26.
(подпись, дата)

Жигалова Вероника
Александровна

Научный руководитель

Сафонова 10.06.26
(подпись, дата)

к.п.н., доцент Сафонова О.В.

Нормоконтролер

Карпушкина 10.06.26
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.06.2026 № 13)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 4/хор. (протокол заседания ГЭК от 10.07.26 № 31)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	
1.1. Онтогенез развития фонетико-фонематического компонента речи у детей раннего и дошкольного возраста.....	6
1.2. Основные речевые нарушения, характерные для детей дошкольного возраста.....	11
1.3. Особенности становления фонетико-фонематических навыков у детей с речевыми нарушениями	15
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	27
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	36
ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	
3.1. Цель, задачи, направления и содержание логопедической работы по формированию фонетико-фонематических навыков.....	44
3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	59
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	62

ВВЕДЕНИЕ

С каждым годом становится все больше детей дошкольного возраста с нарушениями фонетико-фонематической стороны речи. Своевременное выявление детей с нарушениями фонетико-фонематической стороны речи и проведение правильной коррекционной логопедической работы позволяют предупредить возникновение в дальнейшем нарушений речи.

Формирование правильного произношения зависит от способности ребенка к анализу и синтезу речевых звуков, т.е. от определенного уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Известно, что в процессе экспрессивной речи и произнесении звуков возникают кинестетические ощущения от движений органов артикуляционного аппарата. Именно кинестетические раздражения играют решающую роль в формировании фонематического компонента речи.

Нарушение артикуляционной моторики не только затрудняют формирование произносительной стороны речи, но и вторично вызывают нарушения фонематического восприятия. Это вызывает у ребенка трудности звукового анализа слов. Нарушение же фонематического компонента речи приводит к тому, что ребенок не воспринимает на слух (не дифференцирует) близкие по звучанию и сходные по артикуляции звуки речи. Вследствие чего оказываются несформированными все элементы звуковой стороны, слоговая структура слова, звуконаполняемость, восприятия фонем. В результате словарь ребенка не пополняется словами, если те содержат трудноразличимые звуки. А в дальнейшем ребенок по своему словарному запасу начинает отставать от возрастной нормы.

Поэтому дети с различными речевыми нарушениями нуждаются в комплексной системе логопедических мероприятий, направленных на развитие фонематического анализа и синтеза.

Изучением данной проблемы занимались такие отечественные и зарубежные ученые, как Л.С. Волкова, А.Н. Гвоздев, Г.А. Каше, Р.Е. Левина,

А.Р. Лурия, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичева, Г.В. Чиркина, Г.Р. Шашкина и др.

Таким образом, **целью** нашего исследования является изучение специфики нарушений фонетико-фонематических навыков у детей дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями для последующего определения эффективных путей преодоления выявленных фонетических и фонематических нарушений.

Объект исследования – фонетико-фонематические навыки у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Предмет исследования – игры и упражнения, направленные на формирование фонетико-фонематических навыков у дошкольников с различными речевыми нарушениями.

Задачи исследования:

1. Проанализировать специальную литературу по проблеме речевого развития детей с общим и фонетико-фонематическим недоразвитием речи для определения теоретико-методологической основы исследования.
2. Подобрать методику изучения фонетико-фонематических навыков у детей дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями и экспериментально изучить их особенности в ходе констатирующего эксперимента.
3. Определить основные направления и содержание логопедической работы по формированию фонетико-фонематических навыков у дошкольников с речевыми нарушениями и провести логопедическую работу.
4. Проверить эффективность логопедической работы в ходе контрольного эксперимента.

Гипотеза исследования: у детей дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями отмечается своеобразие в формировании фонетико-фонематических навыков, что свидетельствует о необходимости проведения с обследованными детьми коррекционно-логопедической работы по формированию у них фонетико-фонематической компетенции.

Методы исследования:

- анализ специальной педагогической и медицинской литературы по проблеме исследования;
- биографический метод (изучение медицинской и педагогической документации детей); беседы с родителями, педагогами, осуществляющими коррекционную работу с детьми, а также с самими детьми;
- педагогическое наблюдение при логопедическом обследовании, на занятиях с детьми, в их свободной игровой деятельности;
- педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный);
- методы обработки результатов исследования: качественный анализ полученных данных, методы описательной статистики.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы. Общий объем работы составляет 66 страниц.

ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

1.1. Онтогенез развития фонетико-фонематического компонента речи у детей раннего и дошкольного возраста

Согласно современным научным представлениям речь является процессом, с помощью которого происходит материализация человеческих мыслей. Благодаря речи как психическому процессу возможно человеческое общение с использованием людьми разного рода языковых средств устной и письменной форм (например, звуковые сигналы, письменные знаки и др.). Являясь особым видом психической деятельности, речь обладает определенной структурой, включающей в свое содержание три основных уровня – это мотивационно-потребностный, ориентировочно-исследовательский и исполнительный уровни [35].

Что касается проблемы развития фонетико-фонематической стороны речи детей с нормальным психофизическим развитием, то ей посвящены работы многих ученых, таких как А.Н. Гвоздев, Н.И. Лепская, А.Р. Лурия, Е.И. Негневицкая, М.Ф. Фомичева, Л.В. Щерба и др. Интерес авторов к этой проблеме обусловлен необходимостью подготовки дошкольника к предстоящему школьному обучению. Успешность школьного обучения во многом зависит от уровня развития фонетического слуха ребенка. В свою очередь недостатки фонетико-фонематической стороны речи будут обуславливать многочисленные трудности и ошибки, значительно осложняя процесс усвоения письма [7].

Большинство отечественных специалистов сходятся во мнении о том, что фонематический слух представляет собой такой слух, посредством которого человек способен воспринимать и анализировать фонемы конкретного языка [13].

Фонематический и фонетический слух входят в состав так называемого речевого слуха, благодаря которому осуществляется, как прием и оценка речи другого человека, так и контроль своей собственной речи. Речевой слух обязательным образом стимулирует формирование у человека нормированного произношения [3].

С то же время, по мнению Т.В. Волосовец, речевой слух обуславливает способность человека к различению отдельных звуков речи, пониманию значения произносимых слов. Как отмечает исследователь, понятие речевого слуха в основном широко представлено в методической литературе, посвященной вопросам развития речи, а в психологической и особенно логопедической литературе преимущественно используется термин фонематического слуха [5].

В целом, современная педагогическая, психологическая и методическая литература использует разные термины для того, чтобы обозначить феномен фонематического слуха: речевой слух, фонематический слух, фонематическое восприятие. При этом, как правило, происходит отождествление данных понятий различными исследователями [5].

Данные исследований, которые провели Т.В. Волосовец, Н.В. Горина, Н.В. Зверева и др. говорят о том, что речевое общение без речевого слуха принципиально невозможно. Согласно указанным авторам, формирование речевого слуха у детей начинается в условиях восприятия речи окружающих людей и на основе собственного проговаривания [5].

В онтогенезе развитие и становление фонетической и фонематической сторон речи происходит постепенно. С.Н. Цейтлин пишет, что фонематический слух имеет большое значение для овладения звуковой стороной языка. Правильное восприятие звуков речи, фонематического состава слов возникает не сразу и является результатом постепенного развития [35].

Одновременно с развитием слуха у ребенка появляются голосовые реакции: разнообразные звуки, различные звукосочетания и слоги. На самом

раннем этапе овладения речью ребенок воспринимает слова как единый нерасчлененный звуковой комплекс, обладающий определенной ритмико-мелодической структурой, отмечают А.Н. Гвоздев, Н.В. Дурова, Е.И. Негневицкая, С.Н. Цейтлин и др. [8, 12, 35].

В 2-3 месяца у ребенка возникает гуление, а в 3-4 месяца появляется лепет. В данном возрасте происходит первичное развитие фонематического слуха: ребенок прислушивается к звукам, отыскивает источник звука, поворачивает голову к говорящему. Значение лепета заключается в подготовке речевого аппарата к артикулированию. Лепет способствует выработке элементов произношения, которые потом используются в усваиваемом языке [3].

А.Н. Гвоздев подчеркивает важность периода усвоения звуков. В течение этого времени наряду с правильно произносимыми звуками у детей наблюдается прежняя субституция, т.е. смешение определенных звуков в речи. При этом правильное употребление звука постепенно и последовательно возрастает к концу периода, пока совершенно не вытесняет субституции [8].

Актуален взгляд А.Н. Гвоздева на овладение ребенком языком как особым видом деятельности, т.к. «...в детской речи реализуется язык в его непрерывном изменении и росте как известная система средств, служащая целям общения и мышления. Обеспечивая речевое общение, звуки речи приобретают социальную функцию» [8, с. 114].

Как показывают исследования А.Н. Гвоздева у 6-ти месячного ребенка в лепете начинают появляться звуки достаточной четкости, однако они еще не устойчивы по своему характеру. Например, звук [а] звучит ясно, так же как и согласные – [п], [б], [м], [к], [т]. Ребенок хорошо понимает интонацию у взрослых, реагируя на тон их голоса [8].

К году ребенок хорошо произносит простые по артикуляции звуки: гласные [а], [у] и согласные – [п], [б], [м], [н], [т], [д], [к], [г]. Становятся более устойчивыми и определенными по артикуляции отдельные звуки, среди них наиболее типичным является чередование смычных и гласных, в связи с чем

лепет отчетливо делится на слоги. Появляются слоги разной силы. Для лепета особенно характерны повторения одинаковых сочетаний типа па-па-па-па или да-да-да. В связи с этим ребенок приучается слышать такие часто произносимые им сочетания и затем воспроизводить их, руководствуясь слухом. Отсюда развивается способность подражать звукам чужой речи [8].

Развитие и становление произношения происходит у всех детей в разные сроки. Одни дети произносят большее число звуков и более отчетливо, а другие – меньшее и менее четко. Качество произношения зависит от состояния и подвижности артикуляционного аппарата, который еще только начинает функционировать.

На втором году жизни дети начинают произносить звуки [э], [ы], [и], но твердые согласные у них звучат как мягкие – [т'], [д'], [с'], [з']. В то же время у ребенка возрастает способность к подражанию речи взрослых, интенсивно развивается понимание речи других людей. К этому возрастному периоду ребенок начинает самостоятельно употреблять в речи простые по структуре лексические единицы. При нормальном речевом развитии уже к двум годам первичное фонематическое восприятие ребенка достаточно сформировано, считают А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин, Н.Х. Швачкин и др. [8, 35, 39].

На третьем году жизни подвижность артикуляционного аппарата повышается, но произношение еще не соответствует языковой норме. Трудные по артикуляции звуки ребенок заменяет более простыми для произношения. Например, звук [ц] заменяется [т'] или [с']; звуки [л] и [р] – звуком [л'] или [й]. К трем годам четко оформляется артикуляция губно-зубных: [ф], [в] и [ф'], [в']. Фонематическое восприятие в это время уже хорошо развито: дети почти не смешивают слова, близкие по звучанию, пытаются сохранить слоговую структуру слова [3].

Последующий этап, в частности – четвертый год жизни, Л.В. Щерба характеризует постепенным развитием способности различать фонемы, входящие в состав слов. Подчеркивается, что «одновременно происходит интенсивное овладение активным словарем и правильным произношением

лексических единиц, поскольку осуществляется дальнейшее укрепление артикуляционного аппарата; движения мышц становятся более координированными. У ребенка формируются тонкие дифференцированные, акустические и артикуляционные образы слов и отдельных звуков. В это время дети замечают ошибки в произношении других, легко различают близкие по звучанию звуко сочетания и лексемы, т.е. у них происходит дальнейшее развитие фонематического восприятия» [40, с. 311-312].

На пятом году жизни у детей, по наблюдениям ученых, увеличивается подвижность артикуляционного аппарата. Большинство дошкольников «... правильно произносят шипящие, свистящие, сонорные. У некоторых детей наблюдается неустойчивое произношение шипящих и свистящих, они взаимозаменяются. В простых словах дети четко произносят данные группы звуков, а в сложных и малознакомых – заменяют».

Результаты исследований, полученные А.Н. Гвоздевым, показали, что «общий ход усвоения звуковой стороны речи определяется совместным действием слуховой и моторной сфер. Слуховая сфера является ведущей в том отношении, что благодаря раннему развитию ребенок впервые на слух учится различать разнообразные фонетические элементы; их точные слуховые представления и становятся регулятором для выработки этих фонетических элементов в его собственном произношении. Но для их появления в речи самого ребенка, кроме слуховых представлений, необходимы еще артикуляционные навыки. А эти навыки вырабатываются позже» [8, с. 112].

Фонематические процессы к пяти годам у детей совершенствуются: дошкольники узнают звук в потоке речи, могут подобрать слово на заданный звук, различают повышение или понижение громкости речи и замедление или ускорение темпа.

Произносительная сторона речи ребенка семи лет максимально приближается к речи взрослого. Формирование фонем, завершающее усвоение звуковой системы языка, по мнению А.Н. Гвоздева, происходит тогда, когда у ребенка осуществляется распознавание прежде смешиваемых

звуков и их устойчивое использование для различения слов в соответствии с имеющейся в языке традицией. Образование фонем связано «... с установлением соотношений между звуками, когда устанавливается система противопоставлений, разграничивающих, например, твердые и мягкие, взрывные и фрикативные и т.д.» [8, с. 72].

Таким образом, фонематический слух – это слух, обеспечивающий восприятие и анализ фонем данного языка. Развитие фонетико-фонематического компонента речи в онтогенезе происходит постепенно, обеспечивая успешное овладение ребенком чтением и письмом, а также играя важную роль в усвоении особенностей произношения. К семи годам дети с сохранным речевым развитием имеют достаточно сформированное фонематическое восприятие, владеют некоторыми навыками звукового анализа и синтеза, в связи с чем готовы к усвоению грамоты в условиях школьного обучения.

1.2. Основные речевые нарушения, характерные для детей дошкольного возраста

Под речевыми нарушениями в логопедии понимаются отклонения от речевой нормы, которые приняты в той или иной языковой среде и которые полностью, либо частично препятствуют речевому общению и ограничивают возможности социальной адаптации человека. При этом данные нарушения обычно обуславливаются различными отклонениями психофизиологических механизмов речи, не соответствуют норме возрастного развития и не могут быть самостоятельно преодолены без помощи специалиста. Кроме того, данные нарушения оказывают большое влияние на психическое развитие ребенка в целом. Для обозначения нарушений речи в специальной литературе используются разные термины, которые являются взаимозаменяемыми – расстройства речи, дефекты речи, речевая патология и др. [2].

Среди детей с нарушениями речи имеются две основные группы детей – дети, которые имеют различные психофизические отклонения различной степени выраженности, но с сохранными слухом, зрением и интеллектом; и дети, страдающие олигофренией, задержкой психического развития, слабовидящие и др. [9].

Существуют различные классификации речевых нарушений. Современные классификации в основном делают акцент на различии первичных нарушений. Кроме того, исследователи изучают следующие основные аспекты речевых нарушений:

Еще одной из распространенных классификаций нарушений речи в настоящее время является психолого-педагогическая классификация. Данная классификация, как правило, хорошо дополняет рассмотренную нами выше клинико-педагогическую классификацию.

Согласно психолого-педагогической классификации речевые нарушения подразделяются на две основные группы – нарушения языковых средств общения (компонентов речи) и нарушения в применении языковых средств общения в речевой деятельности (коммуникативный компонент) [20].

К первой группе относятся:

- фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН) – имеет место тогда, когда нарушаются процессы формирования произносительной системы языка у детей, имеющих различные дефекты восприятия и произнесения фонем;
- общее недоразвитие речи (ОНР) – это сложные расстройства речи, когда у детей имеет место нарушение формирования всех компонентов речевой сферы, как со стороны звуковой, так и со стороны смысловой организации.

Ко второй группе относятся:

- заикание;
- речевой негативизм и др. [20].

Теоретическое обоснование ФФН впервые сформулировала Р.Е. Левина со своим научным коллективом НИИ дефектологии СССР в 50-60-х годах XX века в рамках различных исследований многоаспектного характера, предметом которых были различные формы патологии речи у дошкольников и младших школьников. В частности, совместно с Р.Е. Левиной проблемой теоретического обоснования ФФН занимались такие отечественные ученые, как Г.И. Жаренкова, Г.А. Каше, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. [18]. Выделение и описание такой комплексной формы речевой аномалии, как фонетико-фонематическое недоразвитие явилось для дальнейшего становления психолого-педагогического направления логопедии событием большого значения. Само понятие ФФНР стало одной из центральных категорий теории и практики логопедии, адекватно отражающей общую закономерность речевых расстройств в раннем онтогенезе.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – это нарушение процессов формирования произношения у детей, имеющих различные речевые расстройства, которое возникло вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [18].

Дети с ФФНР включают в себя различные категории детей. Как правило, признаки ФФНР могут наблюдаться у детей с такими логопедическими диагнозами, как ринолалия, дизартрия, акустико-фонематическая дислалия, артикуляторно-фонематическая дислалия и т.д.

Как отмечает Т.А. Ткаченко, развитие фонематического восприятия оказывает положительное влияние на процессы формирования фонетической стороны речевой деятельности, а также слоговой структуры слов [28].

Нужно подчеркнуть, что согласно современным данным формирование фонематических представлений тесно связано с формированием лексико-грамматических представлений. Так, например, если проводится с детьми коррекционная работа по развитию их фонематического слуха, то они в дальнейшем улучшают свое восприятие и различений грамматических

конструкций слов и предложений, лучше выделяют части речи, элементы морфологии слова и др. [28].

Специалисты отмечают, что если фонематическое восприятие сформировано недостаточно, то становится невозможны развитие у детей так называемого звукового анализа, который в свою очередь представляет собой мысленное разделение на составляющие элементы звуков, слогов, слов.

По Р.Е. Левиной, ключевой момент в организации коррекционной работы с детьми, страдающими речевым недоразвитием, состоит в том, что необходимо включать в коррекционную программу специальные упражнения по развитию фонематического восприятия и звукового анализа [18].

Уровень развития фонематического слуха детей влияет на овладение звуковым анализом. Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различна. Можно выделить следующие его уровни:

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

2. Вторичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено вторично. Наблюдаются нарушения речевых кинестезии вследствие анатомических и двигательных дефектов органов речи. Нарушено нормальное слухопроизносительное взаимодействие – важнейший механизм развития произношения [25].

Таким образом, мы охарактеризовали основные речевые нарушения, характерные для детей дошкольного возраста. Также мы привели подробную характеристику двух наиболее распространенных в дошкольном возрасте речевых нарушений – общего недоразвития (ОНР) речи и фонетико-фонематического недоразвития речи (ФФНР).

1.3. Особенности становления фонетико-фонематических навыков у детей с речевыми нарушениями

В данном параграфе мы остановимся на анализе становления фонетико-фонематической компетенции у детей с речевой патологией. Вначале мы рассмотрим общие аспекты данного вопроса, а затем перейдем к специфике фонетико-фонематического развития у детей с ОНР и ФФНР.

Нужно отметить, что развитие фонетико-фонематической стороны речи и вероятность появления признаков нарушений становления фонетико-фонематической компетенции зависят от всего хода речевого развития у дошкольников.

Так, в дошкольном возрасте продолжается дальнейшее речевое развитие ребенка, которое берет свое начало в раннем детстве. Ребенок продолжает осваивать свой родной язык. И в этом ему помогают кардинальные изменения образа жизни в данный период. После освоения первых форм самостоятельности, ребенок в этом возрасте накапливает большое количество различного практического и чувственного опыта, поскольку его деятельность становится все более содержательно и разнообразной. В частности, ребенок может заниматься дидактическими и творческими играми, рисованием, специальными речевыми занятиями, счетом, чтением, бытовым общением с взрослыми, как из близкого окружения, так и с малознакомыми людьми [18].

Развитие речи ребенка в дошкольном возрасте осуществляется по следующим основным направлениям:

Первое направление – понимание речи.

Второе направление – освоение разговорной речи.

Третье направление – развитие связной речи.

Четвертое направление – формирование внутренней речи [38].

Нужно отметить, что дошкольный возраст характеризуется повышением возможностей детей в плане обучения и речевого развития, что довольно успешно используют воспитатели в своей работе для того, чтобы происходило дальнейшее развитие способностей детей. В этом возрасте, прежде всего, у ребенка совершенствуется понимание речи. Дети способны слушать сложные инструкции и выполнять довольно точно те действия, которые требуются от них воспитателем. Большое место в жизни детей-дошкольников занимают разного рода сказки, стихи, рассказы. При этом речь у них сопровождает все виды их деятельности начиная от наблюдения и рисования, и заканчивая ручным трудом и играми [25].

Пятилетний ребенок уже способен понять несложный сюжет сказки или рассказа. В среднем дошкольном возрасте дети могут довольно точно представлять героев рассказа, их действия, поступки, переживания. Но это только в том случае, если в рассказе используются знакомые ребенку образы [21].

По мере того, как ребенок 4-6 лет слушает сказки, рассказы, стихи, его внимание смещается от их содержания к их форме. Для ребенка становится важной сама форма изложения, в которой, например, представлен рассказ [22].

По мнению специалистов, в воспитательной работе с дошкольниками крайне необходимо обращать внимание на то, насколько дети точно, правильно и четко произносят слова. Дело в том, что дети 3-4 лет, часто говорят неправильно. Например, они могут гнусавить, шепелявить и т.д. Если это не исправлять, то подобные дефекты могут перейти в дальнейшем и на письменную речь детей. Следовательно, такие дети нуждаются в специальных упражнениях, которые направлены на тренировку различения и точного воспроизведения трудны для артикуляции фонем. Также здесь полезно обучать детей слуховому анализу слова. В конечном счете, все это хорошо тренирует у детей звуко различение.

Также отметим, что по мере того, как ребенок научается слушать, у него растет интерес к слову, как таковому, его фонетике, форме, а также тому, как

оно обозначает предмет. Довольно часто дошкольники придумывают свои слова, отсутствующие в родном языке.

Нужно сказать, что в дошкольном возрасте у детей возникает неподдельный интерес к словесному творчеству – стихам, различным образным выражениям, сравнению. Также здесь мы имеем существенные изменения, которые происходят в овладении ребенком грамматикой. Дело в том, что расширение сферы общения ребенка в дошкольном возрасте со взрослыми неминуемо развивает у него такие умения, как подбор слов и построение предложений, которые будут правильно пониматься их собеседником [14].

У детей с ФФН формирование фонетико-фонематической компетенции имеет ряд определенных особенностей:

1. *В речи детей отсутствуют некоторые звуки и происходит замена звуков.* Дети с ФФН могут заменять сложные с позиции их артикуляции звуки более простыми, например: вместо [с], [ш] – [ф], вместо [р], [л] – [л'], [й], вместо звонких – глухие; свистящие и шипящие (фрикативные) заменяются звуками [т], [т'], [д], [д'].

2. *Дети заменяют группы звуков диффузной артикуляцией.* Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчетливый звук, вместо [ш] и [с] – мягкий звук [ш], вместо [ч] и [т] – нечто вроде смягченного [ч].

3. *Нестойкое употребление звуков в речи.* Некоторые звуки по инструкции изолированно ребенок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются другими.

4. *Искаженное произношение одного или нескольких звуков.* Ребенок может искаженно произносить 2-4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов [1].

Необходимо отметить, что нарушение звукопроизношения у детей с ФФНР и его специфика говорит о том, что у таких детей имеет место низкий уровень развития фонематического восприятия. Если, к примеру, этим детям предложить внимательно что-либо слушать и одновременно поднимать руку, когда они произносят тот или иной звук, либо слог, то дети с ФФНР будут испытывать значительные затруднения. Если детей с ФФНР попросить повторять за логопедом или воспитателем слоги, имеющие парные звуки, либо попросить самостоятельно подбирать слова, начинающиеся на определенный звук или выделить начальный звук в слове, то дети будут испытывать чрезвычайные сложности при выполнении подобных заданий [29].

Следовательно, дети с ФФНР имеют так называемую несформированность фонематического восприятия, выражающуюся в том, что они не четко различают на слух фонемы, как в собственной, так и чужой речи; кроме того, дети не подготовлены к звуковому анализу и синтезу, поскольку не имеют необходимых для этого навыков. Кроме того, несформированность фонематического восприятия выражается у детей в виде затруднений при анализе звукового состава речи [34].

Кроме вышеизложенного дети с ФФНР характеризуются общей смазанностью речи, нечеткой дикцией, определенной задержкой в развитии словарного запаса и грамматики речи. Также конкретные нарушения у детей с ФФНР зависят и от степени недоразвития фонематического восприятия, которая может быть различной.

Характеризуя становление фонетико-фонематической компетенции у детей с ОНР нужно в первую очередь отметить, что дети, которые находятся на III уровня развития речи, в сравнении I и II уровнями обладают существенной лучшей звуковой стороной речи. У них нет смазанности, диффузности произношения простых с точки зрения артикуляции звуков [8]. Однако в любом случае у детей с ОНР III уровня звукопроизношение отстает от возрастной нормы развития, что проявляется в их неспособности различать

на слух близкие звуки, а также в искажении звуковой структуры и звуковой наполняемости слов [24].

Третий уровень речевого развития у детей отличается тем, что у них присутствует развернутая фразовая речь, которая включает элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

В речи ребёнка могут выявляться от 2 до 16-20 дефектных фонем. При анализе произносительных возможностей детей с ОНР определяются следующие трудности, которые имеют такие дети в процессе воспроизведения слов разной слоговой структуры:

- наличие парафазий (например, *черепаха* – *чепареха*);
- наличие персевераций (например, *хоккеист* – *хихиист*);
- наличие вставок (например, *тигр* – *тигар*);
- наличие усеченных слогов (например, *телевизор* – *тезор*);
- наличие замен звуков (например, *лебедь* – *лебудь*);
- добавление слогов (например, *молоко* – *комоляко*) [20].

Обычно дети с ОНР III уровня не испытывают проблем с заданиями на дифференциацию звуков, которые различаются между собой по акустико-артикуляционным параметрам. В то же время данные дети испытывают выраженные трудности в том, чтоб различать сходные по своим параметрам звуки. Кроме того, у детей данной категории выявляется недостаточная сформированность операций слогового анализа и синтеза, что создает существенные препятствия на пути овладения такими детьми чтением и письмом, отмечают Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина [30].

Также дети с ОНР III уровня недостаточно четко в своей самостоятельной речи произносят звуки, которые изолированно они могут правильно произносить. При этом произношение детей имеет следующие специфические особенности:

1) свистящие, шипящие звуки, а также аффрикаты и соноры произносятся недифференцированно, и один звук может заменяться двумя другими, либо их сочетанием, которые близки по своим фонетическим

признакам данному звуку (например, звук [с'] заменяет звуки [с], [ш], [ц], [ч], [щ]), (*сяпоги* вместо *сапоги*, *сапля* вместо *цапля*) и др.;

2) некоторые звуки заменяются другими, которые характеризуются более простой артикуляцией. И чаще всего происходит замена соноров (например, [ф] или [т] заменяет группу свистящих или шипящих, звук [й] – звуки [л], [р]), (*дюта* вместо *рука*, *палоход* вместо *пароход*), (*тотна* вместо *сосна*; *дук* вместо *жук*);

3) нестойкие замены звука, при которых звук в разных словах произносится различным образом (*паяход* – *пароход*, *палад* – *парад*, *люка* – *рука*);

4) звуки в речи ребенка смешиваются, и он может правильно произносить изолированные звуки, а в словах и предложениях – взаимозаменять их. Это чаще всего относится к так называемым йотированным звукам и звукам [л], [г], [к], [х] (например, *ямак* вместо *гамак*, *котенот* вместо *котенок*). Кроме того, в этом случае у ребенка может искажать артикуляцию некоторых звуков (например, при межзубном произношении свистящих и др.).

Также нужно отметить, что некоторые дети с ОНР III уровня нечетко произносят звук [ы] (среднее между [ы]-[и]), у них наблюдается недостаточное озвончение согласных [б], [д], [г] в словах и предложениях, а также дети заменяют и смешивают звуки [к], [г], [х], [т], [д], [д'], [й], [у] (например, *моля* *любка* – *моя юбка*, *тота тидит на атоте* – *кошка сидит на окошке*, *дадь* *лябико* – *дай яблоко*) [30].

У данной категории детей наблюдаются следующие недостатки произношения:

1. Отсутствуют звуки. Это проявляется в отсутствии, либо опускании звуков, или в их замещении другими звуками. Замещение звуков может быть родственными звуками или с помощью субституттов.

2. Звуки произносятся неправильно. Данный недостаток проявляется в том, что ребенок своего родного языка артикулирует звуки. Например, он

может межзубным образом произносить свистящие и шипящие, либо в горловой манере произносить звук [p] и др. Сюда также относятся так называемые артикуляционные состояния переходного вида – в этом случае ребенок использует промежуточный между двумя неразличимыми звуками.

3. Звуки используются неправильно. Это происходит тогда, когда ребенок может артикулировать тот или иной звук речи, однако он это умение либо совсем не использует, либо пользуется им сравнительно редко. Также ребенок может начать смешивать звуки, взаимно замещать их в своей речи. На фоне недостатков произношения отдельных звуков дети тем не менее становятся способным воспроизводить слова, которые состоят из 4-5 и более слогов.

Помимо вышеперечисленных недостатков, также дети с ОНР III уровня могут опускать слоги, либо переставлять их по типу: *кобалса – колбаса, сетка – беседка, носинси – ножницы* [29].

Далее нужно заметить, что фонематическое недоразвитие у описываемой нами категории детей проявляет себя в основном в таком виде, когда у ребенка проявляются признаки несформированности процесса дифференциации звуков, которые отличаются тонкими акустико-артикуляционными признаками. Однако иногда дети не способны различить звуки и контрастного вида. Все это ведет к задержке у детей овладения звуковым анализом и синтезом. А недоразвитие фонематического восприятия в процессе выполнения элементарных действий по звуковому анализу находит свое проявление в смешивании детьми заданных звуков со звуками, которые близки им по звучанию. В случае реализации детьми более сложных форм звукового анализа, недоразвитие у них фонематического восприятия проявляется в том, что дети смешивают заданные звуки с другими звуками, которые менее сходны по звучанию.

Диагностическим показателем речи детей описываемого уровня является нарушение слоговой структуры, которое по-разному видоизменяет слоговой состава слов. Характер ошибок слогового состава обусловлен

состоянием сенсорных (фонематических) или моторных (артикуляционных) возможностей ребенка. Отмечаются ошибки в передаче слоговой структуры слов. Правильно повторяя вслед за логопедом 3-4 сложных слова, дети нередко в самостоятельной речи их искажают, сокращая обычно количество слогов (вместо *дети слепили снеговика* – *дети сипили новика*). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращение при стечении согласных в слове (*товотик* вместо *животик*, *коловода* – вместо *сковорода*, *саф* вместо *шкаф*, *татака* вместо *ткачиха*, *кет* вместо *ткет*) и т.д.

Типичными для детей являются персеверации слогов (*хахист* – *хоккеист*, *вавяпотик* – *водопроводчик*), антиципации (*астобус* – *автобус*, *лилисидист* – *велосипедист*) добавление лишних звуков и слогов (*лимонт* – *лимон*).

Нужно заметить, что при первичном недоразвитии слухового восприятия у ребенка преобладают ошибки, которые выражаются в том, что он переставляет и добавляет различные слоги. Дети, которые страдают первичным недоразвитием слухового восприятия, сравнительно редко уподобляют слоги и сокращают стечение согласных.

Также отметим, что те ошибки, которые относятся к сокращению числа слогов, уподоблению слогов друг другу, сокращению стечений согласных и т.д. означают наличие преимущественного нарушения артикуляционной сферы. И такие ошибки имеют наиболее стабильный характер.

Следовательно, можно говорить о том, что при общем недоразвитии речи значительно затрудняется, либо становится невозможным дифференциация на слух фонем родного языка. А если ребенок не способен к четкой дифференциации на слух фонемы, то он не сможет никоим образом овладеть навыками звукового анализа и синтеза. В то же время дети с ОНР III уровня, которые имеют недостатки звукового анализа и синтеза, испытывают выраженные трудности в разделении слова на составные части, в выявлении каждого звука в слове и установлении звукового ряда слова и др. При

нарушенном звукопроизношении у детей можно наблюдать усугубление недостатков фонематического анализа, что делает невозможным в дальнейшем ребенку полноценно усваивать грамоту. Также при нарушении фонематического слуха у детей отсутствуют возможности овладеть в достаточной степени словарным запасом и грамматическим строем речи [24].

Также необходимо заметить, что на слуховое восприятие фонем фактически оказывает влияние любая патология речи. И мы не всегда можем проследить какую-либо прямую взаимосвязь нарушений произношений звуков с их восприятием. Однако учеными, в частности Л.С. Волковой, выявлена следующая закономерность: чем больше звуков ребенок способен дифференцировать в своем произношении, тем более успешно он различает на слух фонемы. И наоборот, чем меньшее количество звуков дифференцирует при произношении ребенок, тем хуже условия для развития у него фонематических образов и, следовательно, он меньше различает фонемы на слух [20].

По наблюдениям Р.Е. Левиной, детей с патологией речи отличает особенно яркое проявление элементов вторичной недостаточности. Так, например, смазанность и непонятность речи у таких детей препятствует формированию их способности воспринимать на слух и контролировать произносимые звуки. Дети с ОНР испытывают большие трудности в различении слов, близких по их звучанию, а также им трудно подбирать картинки на заданный звук, узнавать слоги и др.

Согласно результатам исследований, которые провели Г.В. Гуровец, С.И. Маевская, Р.И. Мартынова и др., имеет место относительно большая распространенность у детей фонетико-фонематических нарушений, которые являются стойкими по своей форме, характеризуются сходством в своих типичных проявлениях с иными расстройствами артикуляции и поэтому их трудно определить в рамках проведения процедуры дифференциальной диагностики.

В свою очередь Л.С. Лопатина, Н.В. Серебрякова и др. полагают, что у детей с патологией речи характеризуются наличием нечетких артикуляторных образов, что ведет к такой ситуации, когда у них стираются грани между слуховыми признаками, которые дифференцируют между собой различные звуки. Тем самым возникает препятствие для успешного звуко различения. При этом в данной ситуации речедвигательный анализатор непосредственно тормозит восприятие детьми устной речи, поскольку создает осложнения вторичного порядка в процессе дифференциации звуков на слух. В то же время, по наблюдениям ученых, при отсутствии четкого слухового восприятия звуков и их контроля в речи детей прогрессирует стойкое сохранение дефектов звукопроизношения. Тем самым решение данной проблемы является чрезвычайно важным в рамках разработки педагогических и коррекционно-логопедических методов воздействия на речевую патологию.

По мнению М.Ф. Фомичевой, причина искаженного произношения кроется в недостаточной сформированности артикуляционной моторики, либо в ее нарушении. В результате этого может быть неточное или приближенное произношение звуков. И такие нарушения получили название фонетических, когда замена звуков в речи у детей обуславливается недостаточной сформированностью у них фонематического слуха. В данном случае ребенок не может отличить определенный звук от его заменителя, что фактически ведет к искажению смысла слова, а в этом проявляются уже фонематические нарушения [32].

Рассматривая вопросы организации и проведения коррекционной работы с детьми при патологии звукопроизношения, М.Е. Хватцев считает необходимым установление природы речевых нарушений и выяснение того, какой конкретной дефект лежит в их основе – фонетический, либо фонематический. В случае фонетических нарушений звукопроизношений основной акцент в коррекционно-развивающей работе должен делаться на том, чтобы формировать у детей артикуляционную моторику. С другой

стороны, если имеют место фонематические нарушения, то развивать нужно именно фонематический слух [34].

Также отметим, что Т.В. Волосовец, Н.В. Горина, Н.И. Зверева, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева и др. указывают на то, что несформированность звукопроизношений у детей с речевой патологией может быть очень вариативной, например:

- ребенок заменяет группы свистящих и шипящих звуков более простыми с точки зрения их артикуляции звуками, например: [с] и [ш] заменяет на звук [ф], либо взрывные звуки [т], [т'], [д], [д'];
- у ребенка выявляется диффузная артикуляция звуков, которая заменяет целую группу звуков, например, [р] и [л] заменяются звуками [л'] и [йот (j)];
- ребенок заменяет звонкие согласные звуки на глухие согласные звуки;
- ребенок не может правильно употреблять нужные звуки в различных формах речи;
- ребенок искажает в своем произношении один или несколько звуков;
- у ребенка наблюдается незавершенность процесса дифференциации звуков, что проявляется в произношении ребенком вместо артикуляционно близких звуков среднего, неотчетливого звука, например: мягкий звук [ш'] вместо [ш], вместо [с] – [с'], вместо [ч] – [т'] и т.д.

У детей с патологией речи согласно Л.С. Волковой, как правило, недостатки фонетико-фонематического недоразвития имеют различную степень своего проявления:

- недостаточно различаются и анализируются только нарушенные в произношении звуки. Все остальные звуки и слоговый состав слов анализируются ребенком правильно и без ошибок. Такая ситуация характерна для наиболее легкой степени фонетико-фонематического недоразвития;
- ребенок недостаточно четко различает большое число звуков, принадлежащих сразу нескольким фонетическим группам на фоне того, что у

него достаточно сформирована артикуляция звуков в устной речи. И в этой ситуации мы можем наблюдать грубое нарушение звукового анализа;

- когда ребенок вообще не может различать звуки слова, их отношения между собой, не способен их выделять из состава слова и определять их последовательность, тогда мы можем говорить о глубоком фонематическом недоразвитии речи у ребенка.

В.И. Селивёрстов на основе проведенных собственных исследований приходит к выводу о том, что если в речи ребенка имеет место большое число дефектных звуков, то у него обязательно выявляются нарушения и слоговой структуры слова, а также произношение многосложных слов со стечением согласных (например, «качиха» вместо ткачиха) [26].

Следовательно, практически у всех детей с речевой патологией отмечается нарушение фонематического слуха. Степень проявления данного нарушения может быть различной. Несформированность фонематического слуха дошкольников выражается преимущественно в нечетком различении на слух фонем в собственной и чужой речи. Это в свою очередь затрудняет полноценное усвоение звуковой стороны речи и овладение звуковым анализом и синтезом.

Таким, резюмируя можно отметить, что знание форм нарушения становления фонетико-фонематической компетенции у детей с речевой патологией может помочь определить методику диагностической и коррекционной работы с данной категорией детей.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Первый этап нашего экспериментального исследования представлял собой констатирующий эксперимент, который проходил на базе МБДОУ детский сад.

Целью констатирующего эксперимента было изучение фонетико-фонематических навыков у детей с ФФН дошкольного возраста.

Задачами констатирующего эксперимента явились:

1. Подобрать контингент детей и определить базу для исследования.
2. Выбрать методики диагностического обследования.
3. Разработать программу обследования.
4. Провести обследование и проанализировать полученные результаты.
5. Сделать вывод об уровне сформированности фонетико-фонематических навыков у дошкольников с ФФН.

Для проведения экспериментальной работы было отобрано 15 детей от 5,5 до 6,5 лет, имеющих ФФН.

Что касается результатов логопедической характеристики детей с ФФН в выборке, которую мы получили от логопеда учреждения, то данные дети характеризовались, прежде всего, незаконченностью процесса формирования фонематического восприятия. Недостатки речи у таких детей не ограничивались неправильным произношением звуков, но были выражены недостаточным их различением и затруднением в звуковом анализе речи. Часто звуки в словах заменялись более простыми по артикуляции. Кроме того, у детей страдал процесс дифференциации звуков, и вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков дети произносили какой-то средний, неотчетливый звук. У ряда детей указанные выше особенности произношения сочетались с искаженным произнесением звуков, т.е. звук мог

произноситься искаженно и в то же время смешиваться с другими звуками или опускаться и т.д. Иногда дети испытывали трудности в произнесении многосложных слов и слов со стечением согласных. В целом у детей наблюдались смазанность речи, сжатая артикуляция, а также бедность словаря и некоторая задержка в формировании грамматического строя речи. Однако проявления речевого недоразвития у данной группы детей были выражены в большинстве случаев нерезко.

Прежде чем приступить к коррекционной работе, было проведено обследование речи у детей с ФФН.

В констатирующем эксперименте для диагностики фонетико-фонематических навыков детей мы применяли методики по следующим направлениям обследования:

- первое направление – диагностика фонематического восприятия и представлений;

- второе направление – диагностика звукопроизношения.

1. Диагностика фонематического восприятия и представлений.

Данное направление обследования предусматривало использование нами диагностических материалов, разработанных Т.Б. Филичевой, и включало в себя следующие компоненты:

- выявление особенностей развития фонематического восприятия;
- выявление наличия у дошкольников умений дифференцировать слова и слоги, близкие по звуковому составу;
- выявление особенностей развития фонематического анализа и синтеза.

Нужно отметить, что именно благодаря учету указанных компонентов в диагностике можно получить достаточно объективные данные об особенностях развития у них фонематического восприятия и представлений.

Итак, выявление особенностей развития фонематического восприятия осуществлялось в 2 этапа:

1) исследование слухового внимания и восприятия. Этот этап проводился в процессе узнавания и различения звучания музыкальных инструментов, звучащих игрушек. При этом соблюдался принцип «от простого к сложному». Сначала детям предъявлялись различные по звучанию инструменты, а затем близкие;

2) исследование состояния восприятия речи. Каждому ребёнку предлагалось внимательно прослушать то, что говорит взрослый, после чего повторить за ним. Использовались следующие слоги: та-та-да, да-да-та, та-да-та, на-на-ба, ба-ба-на, на-ба-на, ка-ка-га, га-га-ка, ка-га-ка. Предъявлялись слова кот-год-кот, том-дом-том.

На этом этапе также соблюдался принцип «от простого к сложному»: сначала предъявлялись слоги и слова, содержащие звуки акустически не сходные, затем близкие по звучанию.

Оценка качества ответа осуществлялась по следующим критериям:

5 баллов – ребёнок узнал и различил все звучания музыкальных инструментов, звучащих игрушек, а также правильно повторил за педагогом все речевые единицы;

4 балла – ребёнок узнал и различил все звучания музыкальных инструментов, звучащих игрушек, но ошибся при повторении за педагогом не более двух пар слогов;

3 балла – ребёнок узнал и различил все звучания музыкальных инструментов, звучащих игрушек, но ошибся при повторении за педагогом более двух пар слогов;

2 балла – ребёнок узнал и различил не все звучания музыкальных инструментов, звучащих игрушек и ошибся при повторении за педагогом не более двух пар слогов;

1 балл – ребёнок узнал и различил не все звучания музыкальных инструментов, звучащих игрушек и ошибся при повторении за педагогом более двух пар слогов;

0 баллов – ребёнок по разным причинам отказался от выполнения задания либо полностью с ним не справился.

В процессе выявления наличия у дошкольников умений дифференцировать слова и слоги, близкие по звуковому составу каждому ребёнку предлагалось на слух определять наличие звука в словах, слогах. С этой целью были использованы следующие диагностические задания:

1) Дифференциация на слух сохранных звуков (с проговариванием), различающихся:

- по твердости/мягкости [м] – [м'], [н] – [н'], [п] – [п'], [т] – [т'], [к] – [к'], [ф] – [ф'], [д] – [д'], [в] – [в'], [б] – [б'], [г] – [г'];
- по глухости/звонкости: [п] – [б], [к] – [г], [т] – [д];
- а также: в обратных слогах; в слогах со стечением двух согласных; в словах и фразах.

2) Различение слов, близких по звуковому составу; определение количества слогов (гласных) в слове. Дифференциация на слух сохранных звуков (без проговаривания):

- по твердости/мягкости ([м] – [м'], [н] – [н'], [п] – [п'], [т] – [т'], [к] – [к'], [ф] – [ф'], [д] – [д'], [в] – [в'], [б] – [б']; [г] – [г']);
- по глухости/звонкости: [п] – [б], [к] – [г], [т] – [д];
- а также: в обратных слогах; в слогах со стечением двух согласных; в словах и фразах;
- составление предложений с определенным словом;
- анализ двусловного предложения;
- анализ предложения с постепенным увеличением количества слов.

Оценка качества ответа осуществлялась по следующим критериям:

5 баллов – ребёнок не допустил ни одной ошибки;

4 балла – ребёнок правильно выполнил первое задание, но ошибся один раз при выполнении второго;

3 балла – ребёнок правильно выполнил первое задание, но допустил две ошибки при выполнении второго;

2 балла – ребёнок допустил одну ошибку при выполнении первого задания и более двух при выполнении второго;

1 балл – ребёнок допустил более пяти ошибок;

0 баллов – ребёнок по разным причинам отказался от выполнения задания или полностью с ним не справился.

В ходе выявления особенностей развития фонематического анализа и синтеза мы исследовали состояние простых и сложных форм фонематического анализа и синтеза у детей.

Фонематический анализ.

1) Выделение первого звука в слове: какой первый звук в словах: астра, удочка, иней, мухомор, соловей, шкаф, кран, гребешок, свисток, дрова, рванный.

2) Выделение последнего звука в слове: какой последний звук в словах: мак, карандаш, дом, аист, палец, кровать, танкист, милиционер, автомобиль, радуга.

3) Определение места звука (начало, середина, конец) в слове:

- где слышится звук [р] в словах: ракета, арбуз, дрова, самовар, паркет, круг, морж, корка, двор;

- где слышится звук [ц] в словах: цапля, цветок, настурция, огурцы, палец, цыпленок, перец.

4) Определение места звука по отношению к другим звукам в слове (позиционный анализ):

- какой по счету звук [р] в словах: рыба, пароход, арка, дорога, трава, февраль, завтрак, армия;

- назови соседей звука [ш] в словах (какой звук слышится перед звуком [ш], после звука [ш]): кошка, смешно, ушки, солнышко, пороша, слышно.

Фонематический синтез.

Задание: скажи слитно слово, произнесённое логопедом – с паузами после каждого звука: [г][о][л]; [г][в][о][з'][д'][и]; [а][л][ф][а][в][и][т]; [п][л][о][щ][а][д'][и].

Оценка качества ответа осуществлялась по следующим критериям:

- 5 баллов – ребёнок выполнил все задания правильно;
- 4 балла – ребёнок допустил несколько незначительных ошибок;
- 3 балла – ребёнок допустил грубую ошибку, например, в слове цапля определил место положения звука [ц] в конце;
- 2 балла – ребёнок допустил две и более грубых ошибки;
- 1 балл – ребёнок допустил две и более грубых ошибки и ряд незначительных.
- 0 баллов – ребёнок по разным причинам отказался от выполнения задания или полностью с ним не справился.

2. Диагностика звукопроизношения.

Данное направление обследования детей подразумевало использование методики «Исследование звукопроизношения и система его оценки» Т.А. Фотековой.

Для оценки успешности выполнения заданий методики, была применена балльно-уровневая система. Опыт показывает, что эта методика обследования удобна для:

- диагностики;
- уточнения структуры речевого дефекта и оценки степени выраженности нарушений разных сторон речи;
- построения системы индивидуальной коррекционной работы;
- комплектования подгрупп на основе общности структуры нарушений речи;
- отслеживания динамики речевого развития ребёнка и оценки эффективности коррекционного воздействия.

Подобранные нами методики, включали в себя следующие задания:

Задание №1: Инструкция: «Я буду говорить по порядку звуки, а ты повторяй за мной: только произноси чётко и внятно».

Это задание проводится, чтобы выявить, как ребёнок произносит изолированно звуки. Звуки повторяются в следующем порядке: свистящие и их мягкие варианты; шипящие; [р] и [р']; [л] и [л']; звуки – [й], [к], [к'], [г], [г'], [х].

Задание №2: Инструкция: «Посмотри на картинки, лежащие перед тобой, и скажи, что на них изображено».

Перед ребёнком раскладываются картинки, с исследуемыми звуками, так, чтобы каждый из этих звуков находился в различных позициях (начале, середине, конце слова). Используются определенные картинки, где звуки располагались в начале, в середине, в конце слова.

Звуки, произношение которых чаще всего нарушается:

Для [с] – собака, усы, нос.

Для [с'] – сеть, василёк, гусь.

Для [з] – зубы, козёл, глаз.

Для [з'] – зима, газета.

Для [ц] – цепь, яйцо, огурец.

Для [ш] – шапка, машина, душ.

Для [ж] – жук, лужа, нож.

Для [ч] – чайник, очки, мяч.

Для [щ] – щётка, ящик, плащ.

Для [р] – рыба, корова, топор

Для [р'] – репа, кастрюля, дверь.

Для [л] – лук, пила, дятел.

Для [л'] – лейка, колесо, ель.

Звуки, дефекты которых встречаются реже:

Для [й] – яблоко, майка, платье.

Для [к] – кошка, банка, паук.

Для [к'] – кеды, кит, пакет.

Для [г] – губы, рога, круг.

Для [г'] – гиря, пироги.

Для [х] – халат, ухо, петух.

Задание №3: Инструкция: «Я, буду произносить слова, а ты, произноси их вслед за мной».

Детям предлагается произнести слова, где присутствуют исследуемые звуки. Слова подобраны, с более сложной слоговой структурой, со стечением согласных, либо слова, где проверяемый звук, повторяется 2 раза.

Для [с] – сумка, автобус, снеговик.

Для [с'] – семь, письмо, апельсин.

Для [з] – замок, ваза, звезда.

Для [з'] – зелёный, зебра, земляника.

Для [ц] – цветы, пуговица, индеец.

Для [ш] – шахматы, мешок, шишка.

Для [ж] – ёжики, ножницы, жираф.

Для [ч] – чемодан, ключ, бабочка.

Для [щ] – щука, овощи, щепки.

Для [р] – ведро, помидор, трактор.

Для [р'] – ремень, верёвка, брюки.

Для [л] – лампа, молоток, белка.

Для [л'] – лев, телефон, пальто.

Для [й] – юбка, троллейбус.

Для [к] – конфета, индюк, кубик.

Для [к'] – валенки, утки, ботинки.

Для [г] – голубь, иголка, попугай.

Для [г'] – флаги, сапоги, гирлянда.

Для [х] – хлеб, хобот, холодильник.

Оценка результатов по методике: предлагается условно разделить все звуки на 5 групп. Первые 4 – это наиболее часто подвергающиеся нарушениям согласные (1 группа – свистящие [с], [с'], [з], [з'], [ц]; 2 группа – шипящие [ш],

[ж], [ч], [ш]; 3 группа – [л], [л']; 4 группа – [р], [р']) и 5 группа – остальные звуки, дефекты которых встречаются реже ([к], [г], [х] и их мягкие варианты, звук [й]). Произношение каждой группы оценивается в отдельности по следующему принципу:

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

1,5 балла – один или несколько звуков группы изолированно и отражённо правильно произносятся, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, т.е. недостаточно автоматизированы;

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

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

Баллы по всей методике суммируем. Максимальное количество баллов за одно задание методики – 15 баллов.

Уровни развития определяем по количеству набранных баллов:

0-5 баллов – низкий;

6-8 баллов – средний;

9-12 баллов – высокий;

13-15 – очень высокий.

Нужно также отметить, что в процессе исследования звукопроизношения использовались предметные картинки, включающие звук, произношение которого исследовалось. В качестве наглядного пособия, для обследования произношения звуков, мы использовали «Альбом для логопеда» О.Б. Иншаковой.

На основании результатов диагностики детей по двум вышеуказанным направлениям обследования выявлялся уровень их фонетико-фонематической компетенции – низкий, средний или высокий уровни.

Необходимо подчеркнуть, что методика проведения обследования дошкольников по двум выбранным нами направлениям была следующей –

дети обследовались индивидуально. Задания предлагались в той последовательности, в которой они указаны в описании методик. Все ответы детей фиксировались, а затем подвергались обработке и анализу.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Все экспериментальные данные были подвергнуты количественной обработке и качественной оценке, а также представлены в балльно-уровневом выражении.

Для начала обратимся к полученным результатам и их анализу по первому направлению обследования детей – диагностике фонематического восприятия и представлений.

В ходе проведения диагностического обследования особенностей развития фонематического восприятия у испытуемых были установлены более низкие баллы, чем те, которые зафиксированы после обследования дошкольников их умений дифференцировать слова и слоги, близкие по звуковому составу, а также по их особенностям развития фонематического анализа и синтеза. И дошкольники (100%) не сумели получить максимального количества баллов.

Полученные нами количественные данные по диагностике фонематического восприятия детей получили отражение на рисунке 1.

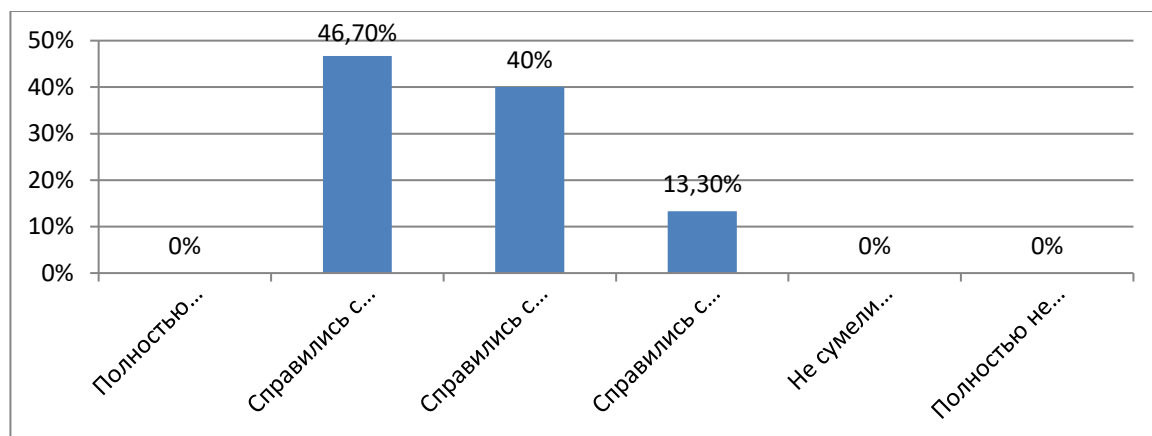


Рис. 1. Результаты обследования особенностей развития фонематического восприятия у детей в констатирующем эксперименте

Установлено, что 46,7% (7 чел.) детей получили по 4 балла. Эти испытуемые узнали и различили все звучания музыкальных инструментов, звучащих игрушек, но ошиблись при повторении за нами одной или двух пар слогов.

Другие дети (40% – 6 чел.) получили по 3 балла. Они абсолютно верно справились с выполнением задания по первому диагностическому заданию, но допустили ряд ошибок при повторении за нами пар слогов.

В 13,3% (2 чел.) случаев отмечено, что дети узнали и различили не все звучания музыкальных инструментов, звучащих игрушек и ошибся при повторении за нами четырёх пар слогов. Эти испытуемые имеют самые низкие количественные показатели (2 балла), по сравнению с остальными детьми.

Итак, большинство дошкольников смогли справиться с диагностическими заданиями с незначительными трудностями (46,7%) и частично (40%). Два ребёнка испытывали значительные трудности.

На рисунке 2 отражены результаты диагностики у детей умений дифференцировать слова и слоги, близкие по звуковому составу.

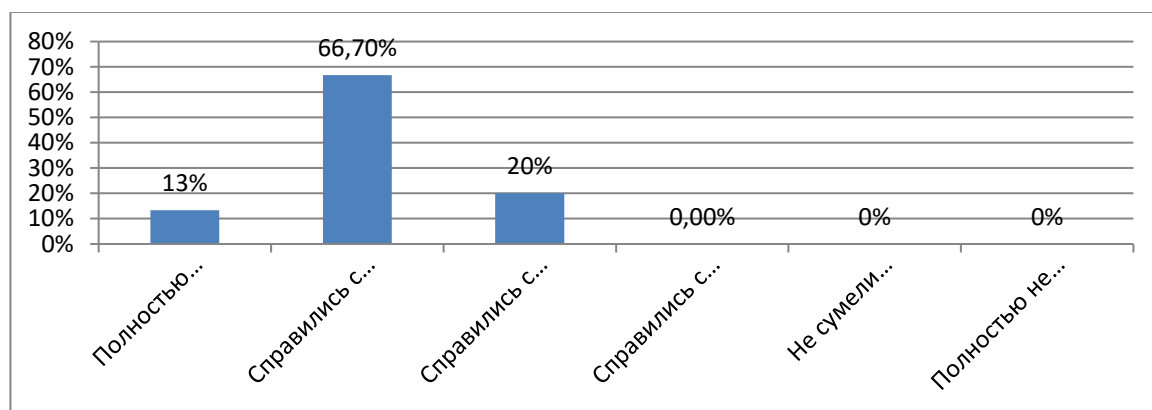


Рис. 2. Результаты обследования умений дифференцировать слова и слоги близкие по звуковому составу у детей в констатирующем эксперименте

При обследовании умений детей дифференцировать слова и слоги, близкие по звуковому составу, было установлено, что 13,3% (2 чел.) детей справились с работой полностью и успешно, получив по 5 баллов. Эти дошкольники не допустили ни одной ошибки. Другие дети (66,7% – 10 чел.) правильно выполнили первое задание, но допустили ошибки при выполнении второго, получив по 4 балла. Детям, которые правильно выполнили первое

задание, но допустили две ошибки при выполнении второго, было присвоено по 3 балла (20% – 3 чел.).

Остановимся на анализе результатов, полученных после обследования особенностей развития фонематического анализа и синтеза у детей. Мы исследовали у дошкольников состояние простых и сложных форм фонематического анализа и синтеза (рисунок 3).

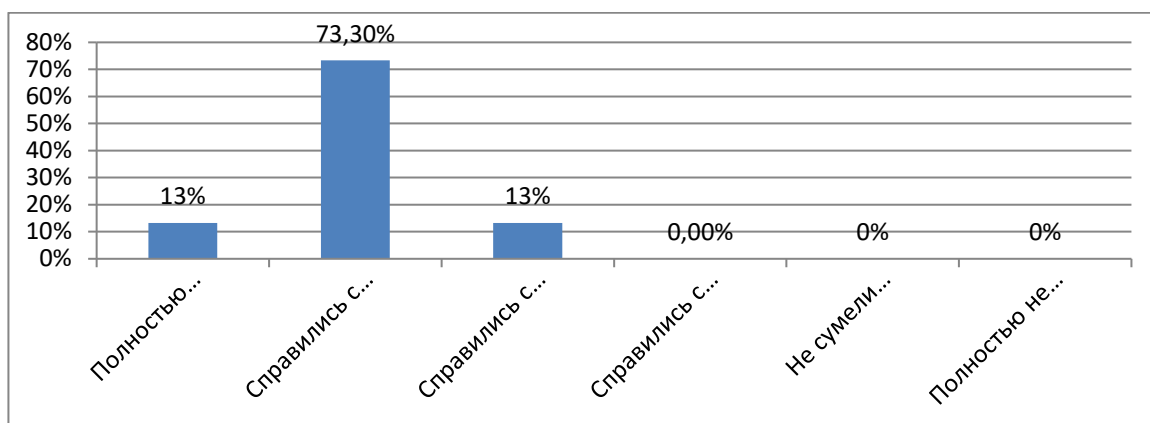


Рис. 3. Результаты обследования особенностей развития фонематического анализа и синтеза у детей в констатирующем эксперименте

Правильно справиться со всеми заданиями дошкольники (83,3%) не смогли, что не позволило присвоить им максимального количества баллов.

Установлено, что 13,3% (2 чел.) детей допустили достаточно грубые ошибки, а именно: неправильно выделили первый, последний звук в словах, затруднялись в определении места звука (начало, середина, конец) в слове. Остальные дети (73,3% – 11 чел.), допустили несколько незначительных ошибок, то есть отвечали неправильно, но сами исправили свою ошибку без помощи экспериментатора. Этот результат соответствует 4 баллам. Только 13,3% (2 чел.) дошкольников абсолютно верно выполнили предложенные диагностические задания.

В целом, анализируя общий результат каждого ребёнка по итогам первого направления обследования можно заключить, что ни один ребёнок не получил максимального количества баллов. При этом к окончанию дошкольного обучения дети этой категории должны (в плане развития у них фонематических представлений) соответствовать возрастной норме,

поскольку им предстоит обучаться в школе общего типа. В этой связи результаты обследования большинства детей (66,7%) нельзя признать достаточными.

Мы также установили степень сложности диагностических заданий первого направления обследования для выполнения детьми старшего дошкольного возраста с ФФН. Выявлено, что самым сложным для детей с ФФН оказались задания на выявление особенностей развития фонематического восприятия, а самым легким – задания на выявление умений дифференцировать слова и слоги, близкие по звуковому составу. Это могло быть связано с тем, что слова и слоги произносились с большими паузами. Это давало ребёнку время подумать, в отличие от диагностических заданий на выявление особенностей развития фонематического восприятия, где испытуемому было необходимо сразу после нас произнести ряд слогов с акустически сходными звуками.

Опираясь на содержание диагностических материалов Т.Б. Филичевой и разработанные автором критерии оценок, мы распределили дошкольников по уровням развития у них фонематических представлений. Испытуемым присваивались высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий и очень низкий уровни (рисунок 4).

Итак, в группе испытуемых нет детей с высоким уровнем. Только в 13,3% (2 чел.) случаев установлен уровень выше среднего. Большинство дошкольников (66,7% – 10 чел.) имеют средний уровень. В 20% (3 чел.) случаев выявлен уровень ниже среднего. Эти данные нельзя признать достаточными, так как к 7 годам ФФН речи у детей должно быть преодолено.

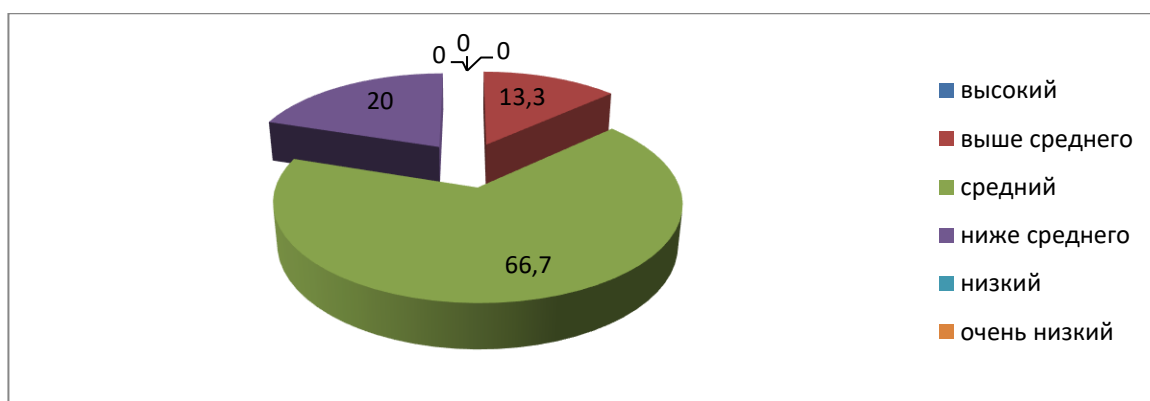


Рис. 4. Уровни развития у детей фонематических представлений на констатирующем этапе исследования

Теперь обратимся к полученным результатам и их анализу по второму направлению обследования детей – диагностике звукопроизношения.

В таблице 1 приведены результаты обследования дошкольников в выборке по заданиям применяемой методики Т.А. Фотековой.

Таблица 1

Результаты оценки состояния звукопроизношения у детей с ФФН в констатирующем эксперименте (в баллах)

№	Имя Ф.	Задание №1	Задание №2	Задание №3	Средний балл
1	В.К.	6	5	8	6,3
2	Е.В.	5	7,5	7	6,5
3	Р.С.	5,5	5	5,5	5,3
4	С.Л.	6,5	5,5	5,5	5,8
5	И.В.	7	7	7	7
6	В.Т.	5	5,5	5	5,2
7	Н.Б.	7	7,5	7	7,2
8	Е.Ф.	7	6	5,5	6,2
9	А.П.	5,5	6,5	6	6
10	А.Д.	9	10	9	7,3
11	С.В.	6	5	8	6,3
12	Д.А.	5	7,5	7	6,5
13	Е.П.	7	6	5,5	6,2
14	Ю.Б.	6	5,5	6	5,8
15	Д.Р.	6	7	6	6,3
	Средний балл	6,1	6,3	6,4	6,3

Из таблицы 1 видно, что испытуемые в обследованной выборке дошкольников показали различную успешность в выполнении заданий методики Т.А. Фотековой. При сопоставлении среднегрупповых значений детей по нормам выполнения заданий методики можно заключить, что по первому заданию методики 33,3% детей (5 чел.) показывают низкий уровень успешности выполнения, 60% детей (9 чел.) имеют средний уровень успешности выполнения задания, а 6,7% детей (1 чел.) – высокий уровень. Так же и по второму заданию методики 40% детей (6 чел.) обнаруживают низкий уровень успешности выполнения; 53,3% детей (8 чел.) показывают средний уровень успешности выполнения задания, а 6,7% детей (1 чел.) – высокий уровень. По третьему заданию методики 26,7% детей (4 чел.) имеют низкий уровень успешности выполнения; 66,7% детей (10 чел.) показывают средний уровень и 6,7% детей (1 чел.) имеют высокий уровень успешности выполнения задания. Если анализировать успешность выполнения детьми всех трех заданий методики Т.А. Фотековой, то 26,7% детей (4 чел.) имеют низкий уровень успешности выполнения; 66,7% детей (10 чел.) обнаруживают средний уровень успешности выполнения всех заданий методики, а 6,7% детей (1 чел.) имеют высокий уровень.

На рисунке 5 представлено процентное распределение детей с ФФН по уровням успешности выполнения заданий, отраженных в таблице 1.

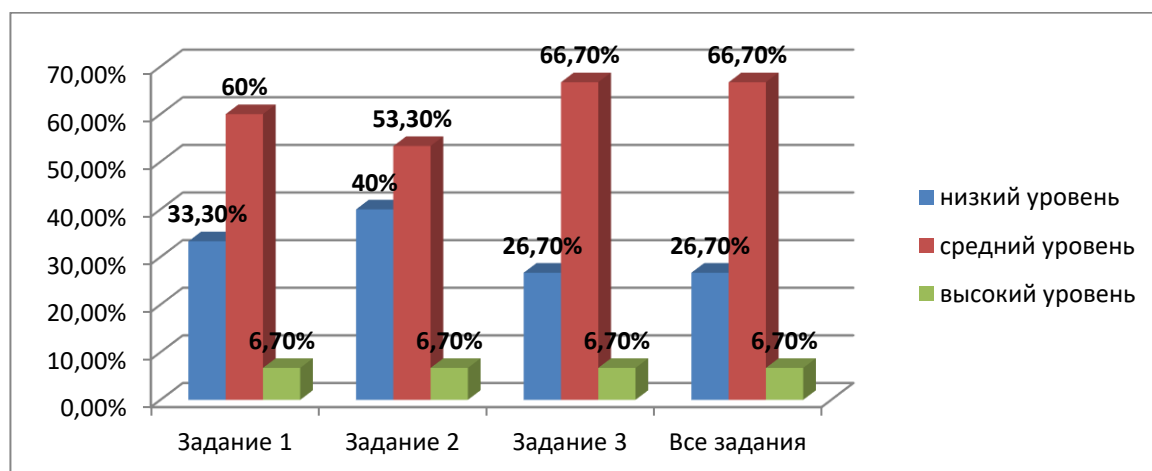


Рис. 5. Процентное распределение детей с ФФН по уровням успешности выполнения заданий звукопроизношения в констатирующем эксперименте

В целом, итоговые средние показатели детей по каждому из заданий методики и по всей методике говорят о среднем уровне развития звукопроизношения у детей.

Индивидуальный анализ состояния звукопроизношения показал, что по первому заданию – у ряда детей страдало правильное произношение звуков [р], [л], [к], [г], [х].

При выполнении второго задания (умения произносить слова с необходимым звуком, находящимся в разных позициях, – начале, середине и конце слова) у детей страдало произношение свистящих и шипящих в середине, в начале и в конце слова. Правильного произношение звуков (что соответствует 15 баллам за выполнение задания) в различных речевых ситуациях не было ни у одного дошкольника.

В словах с более сложной слоговой структурой (задание 3 – проверяется, как дети произносят слова со сложной структурой слова, либо, если исследуемый звук повторяется дважды) также отмечалось нарушение звукопроизношения свистящих, шипящих звуков, [р] и [л].

Второе и третье задания были более сложные по звукопроизношению, при их выполнении у детей чаще встречались ошибки, и показатели их выполнения были ниже, чем при оценке 1 задания. Это проявлялось тем, что ряд звуков подвергались пропускам, заменам или искажениям в самостоятельной речи, т.е. звуки были недостаточно автоматизированы.

Часть звуков дети не могли правильно произнести в любой речевой ситуации, они также пропускались, заменялись или искажались.

Большая часть детей имела нарушения произношения одного-двух звуков. При этом 33,3% детей имели нарушения произношения нескольких звуков.

На основании проведенных диагностических методик по двум направлениям – диагностика фонематического восприятия и представлений; диагностика звукопроизношения – мы обобщили полученные результаты, вследствие чего удалось выявить уровень сформированности фонетико-

фонематической компетенции у детей дошкольного возраста с ФФН. в выборке.

На рисунке 6 представлено процентное распределение детей в выборке по уровням их фонетико-фонематической компетенции.

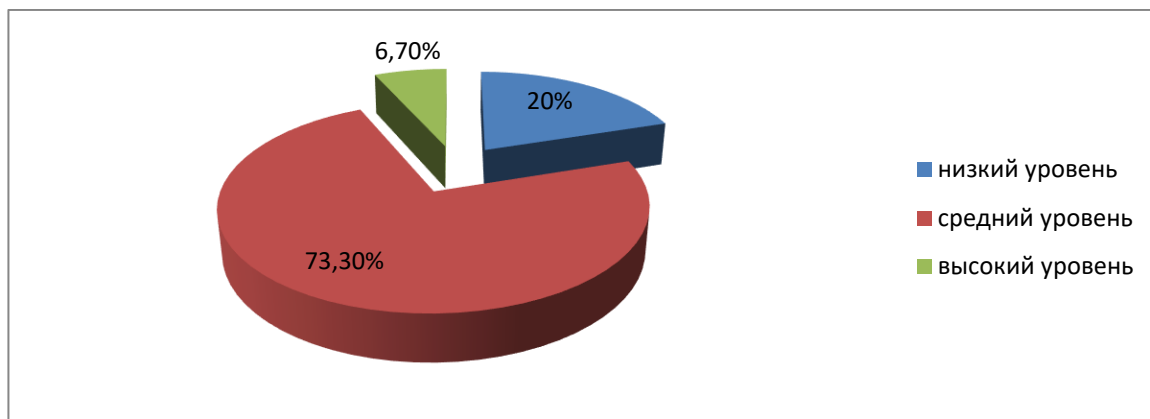


Рис. 6. Процентное распределение детей с ФФН по уровням фонетико-фонематической компетенции на констатирующем этапе исследования

Из рисунка 6 видно, что подавляющее большинство детей (73,3% – 11 чел.) обладают средним уровнем фонетико-фонематических навыков. В то же время 20% детей (3 чел.) имеют низкий уровень фонетико-фонематических навыков. С другой стороны, лишь у одного ребенка (6,7%) был выявлен высокий уровень фонетико-фонематических навыков, исходя из результатов других детей.

На основании полученных результатов констатирующего эксперимента становится целесообразной организация с обследованными детьми коррекционно-логопедической работы по формированию у них фонетико-фонематических навыков.

ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

3.1. Цель, задачи, направления и содержание логопедической работы по формированию фонетико-фонематических навыков

На основании теоретического анализа научной литературы и с учетом результатов констатирующего эксперимента нами была проведена логопедическая работа по формированию фонетико-фонематических навыков у дошкольников с ФФН.

Целью данной логопедической работы было проведение коррекционных мероприятий с использованием различных дидактических игр и упражнений, направленных на развитие фонетико-фонематических навыков у детей дошкольного возраста с ФФН.

Задачи логопедической работы:

1. Выделить направления логопедической работы по развитию фонетико-фонематической стороны речи дошкольников с ФФН.
2. Отобрать и апробировать игровые упражнения, направленные на развитие у названной категории детей фонетико-фонематических навыков.

Логопедическая работа с дошкольниками, имеющими ФФН, осуществляла в ходе логопедических занятий. Для более эффективной работы группы детей, с которыми проводится логопедическая работа, не превышали 6 человек. При этом в рамках логопедической работы проводились занятия, как по формированию звукопроизношения, так и по развитию фонематических представлений детей. При разработке логопедических занятий мы использовали материалы таких специалистов, как Ю.Ф. Гаркуша, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелёва, Г.В. Чиркина и др.

Мы выделили пять основных направлений логопедической работы по формированию фонетико-фонематических навыков у детей с ФФН:

1. Развитие фонематических представлений на материале неречевых звуков.

2. Развитие фонематических представлений на материале одинаковых по высоте, силе и тембру голоса слов, фраз, звукокомплексов и звуков.

3. Развитие навыков дифференциации слогов и фонем.

4. Развитие навыков элементарного звукового анализа.

5. Развитие звукопроизношения.

Раскроем методику реализации каждого из названных направлений.

Первое направление логопедической работы – развитие фонематических представлений на материале неречевых звуков (методика Ю.Ф. Гаркуши).

В рамках данного направления коррекционно-логопедической работы мы обучали детей:

- установлению темпа звучания;
- установлению громкости звучания;
- установлению высоты звучания.

При работе над темпом звучания (быстро – медленно) мы воспроизводили звук и рукой, с помощью дирижирования, отображали, как звучит: частые движения обозначали быстро, а более редкие – медленно. Затем дирижирование исключается: дошкольники должны вслушиваться в звучания и самостоятельно устанавливать темп.

При работе над громкостью звучания (громко – тихо) мы воспроизводили звук и затем дошкольникам задавали вопрос: «Как звучало?». Сначала мы использовали звучания, которые резко отличаются по громкости (Например, барабан – погремушка), а затем работа усложняется: дети должны путём сравнительного анализа указать, что звучит громче, а что – тише (например, бубен – колокольчик). Применялась также только одна игрушка. Например, при помощи барабана издаются то тихие, то громкие звуки.

При работе над высотой звучания (высоко – низко) мы извлекали звук или воспроизводили его в записи, одновременно с этим совершая движение рукой. На высокий звук рука поднимается вверх, на низкий – опускается вниз.

Затем опоры детям в виде естественных движений не предлагаются. Дошкольники должны самостоятельно охарактеризовать звуки по этому параметру.

Мы учили детей различать на слух и воспроизводить одновременно две характеристики звучаний: темп и громкость, громкость и высоту, темп и высоту. Чтобы ребёнок определял звук только на слух, мы прячем музыкальные игрушки за ширму, либо завязываем дошкольникам глаза.

Нами использовались различные музыкальные игрушки. В их числе – барабан, гармошка, свисток, бубен, колокольчик, различные погремушки и некоторые другие.

Мы просили дошкольников прислушиваться к звукам. Для этого предъявлялась инструкция: «Слушайте внимательно. Буду играть». В ответ на звучание игрушки дети выполняют те или иные действия. Например:

- под звучание барабана – маршируют, выбирают и показывают предметную картинку с изображением барабана;
- под звучание гармошки – выполняют танцевальные движения, выбирают и показывают предметную картинку с изображением гармошки;
- под звуки бубна – подпрыгивают на месте и т.п.

Кроме того, детям предлагалось отхлопывать ритм, когда идет работа над темпом звучания.

Звучания предъявляются в случайной последовательности. Дошкольники не имеют возможности видеть, какой звук издаётся. Те дети, которые правильно определяют звук, устанавливают его характеристики, поощряются.

Опишем методику работы по следующему направлению.

Второе направление логопедической работы – развитие фонематических представлений на материале одинаковых по высоте, силе и тембру голоса слов, фраз, звукокомплексов и звуков (методика Т.Б. Филичевой).

Методика работы по данному направлению аналогична той, которая использовалась при работе с музыкальными игрушками. Однако деятельность

дошкольников усложнялась. Они учились различать и дифференцировать речевой материал (слова, фразы, звукокомплексы, а также отдельные звуки) по высоте, силе и тембру голоса.

Дошкольники тренировались в различении и дифференциации речевого материала не только по нашему голосу, но и по голосу своих сверстников. В результате речевые звуки различаются по высоте, силе, тембру голоса. Чтобы облегчить дошкольникам выполнение упражнений, речевой материал произносился громко и в замедленном темпе. Делались небольшие паузы между словами.

Третье направление логопедической работы – развитие навыков дифференциации слогов и фонем (методика Н.А. Чевелёвой).

Для развития у старших дошкольников с ФФН фонематических представлений требуется проведение работы по обучению дифференцировать слоги и фонемы. Мы начинали работу со слогов и заканчивали фонемами, что оправдывается принципом «от простого к сложному». Сначала этот речевой материал предъявляется в замедленном темпе, а затем темп речи увеличивается (до нормального).

Сначала дошкольникам предъявлялись для различения, значительно отличающиеся по акустическим характеристикам слоги и фонемы, позднее – сходные.

Опишем специфику работы по следующему направлению.

Четвёртое направление логопедической работы – развитие навыков элементарного звукового анализа (методика Г.В. Чиркиной).

В логопедической работе по данному направлению была определённая последовательность:

- выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове. Например: определить, есть ли звук [б] в следующих словах: бык, лампа, батон, лобик, палка, бритва;
- вычленение звука из начала и конца слова. При формировании указанного действия предлагаются следующие упражнения: определить в

слове первый звук; определить место звука в слове. Например, какой первый звук в слове сыр? Последний звук в слове малый? Место звука [р] в слове марка – в начале, в середине или в конце слова;

- вычленение первого ударного гласного из слова. Например: определить первый звук в словах Ася, ослик;

- вычленение первого согласного из слова. Например: подобрать картинки, названия которых начинаются с заданного звука;

- определение конечного согласного в слове. В данном случае работа начинается с закрытых слогов: [ам], [уп] и т.д. Затем – [сам], [суп] и т.д.;

- определение последовательности звуков в слове. Например, книга: [к] – первый звук, [н] – второй звук, [и] – третий звук, [г] – четвертый звук, [а] – пятый звук;

- формирование функций фонематического анализа. Оно осуществляется в три этапа:

- 1) формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства;

- 2) формирование действия фонематического анализа в речевом плане;

- 3) формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

Остановимся на характеристике пятого, заключительного направления логопедической работы.

Постановка нарушенного звукопроизношения (методические разработки Т.Б. Филичевой и Н.А. Чевелёвой).

Постановка нарушенного звукопроизношения проходила поэтапно и последовательно. При этом выделяется 4 этапа:

- 1 этап – подготовительный этап. Его цель – включить ребенка в целенаправленный логопедический процесс, сформировать у дошкольника установку на занятие, вызвать у него интерес и желание к занятиям. В этот период происходит формированием артикуляционной базы звуков.

2 этап – этап постановка звука. На этом этапе формируются у ребенка первоначальные умения правильного произношения звука на специально подобранном речевом материале. По мере того, как звук оказывается поставленным в одной из слоговых позиций, переходим к следующему этапу.

3 этап – этап автоматизации. Этот процесс заключается в отработывании правильного произношения звука, поставленного на предыдущем этапе работы, в начале, конце и середине слова. От отработки звука в словах простой слоговой структуры переходим к произнесению звука в словах с более сложным звукосочетанием. Для автоматизации звука используются приемы отраженного повторения и самостоятельного называния слов.

4 этап – этап дифференциации смешиваемых звуков. На этом этапе отрабатывается правильное звукопроизношение в различных речевых ситуациях.

Помимо коррекционных занятий с логопедом для повышения эффективности проводимой работы и закрепления полученных результатов, подобные упражнения проводил с детьми воспитатель каждый день.

Определенные игры предлагали для использования в домашних условиях под контролем родителей, для закрепления звуков.

Для развития звукопроизношения у дошкольников была разработана специальная программа занятий с использованием дидактических игр.

При подборе дидактических игр учитывались возрастные особенности детей.

В нашей коррекционной программе применялись разнообразные игры для закрепления развития проблемных звуков.

Приведем комплекс дидактических игр и упражнений, которые использовались нами в формировании фонетико-фонематических навыков у дошкольников с ФФН.

В данном комплексе можно выделить три основных раздела:

- упражнения и задания на дифференциацию слогов и фонем;
- задания на развитие фонематических представлений;

- упражнения на развитие фонематического анализа и синтеза.

Охарактеризуем каждый из разделов.

Упражнения и задания на дифференциацию слогов и фонем.

Упражнение 1. Логопед произносит несколько слогов, например *на-на-на-на*. Дети определяют, какой слог лишний. Затем слоговые ряды усложняются, например *на-но-на*; *ка-ка-га-ка*; *па-ба-па-па* и т.д.

Также предлагаются задания с договариванием слогов до целого слова, например:

Задание 1. «В слове слог договори, будь внимательным, смотри!».

Цель: проговаривание слогов с договариванием до целого слова; дифференциация слогов на слух.

Логопед произносит начало слова, а дети добавляют недостающие слоги так, чтобы слово звучало правильно.

Упражнение 2. Дифференциация гласных звуков.

Логопед предлагает задание «Кто как звуки издает». Логопед раздает детям картинки с изображением поезда, девочки, птички и объясняет: «Поезд гудит *у-у-у*; девочка плачет *а-а-а*; птичка поет *и-и-и*». Далее произносит каждый звук длительно (*а-а-а*, *у-у-у*, *и-и-и*), а дети поднимают соответствующие картинки.

Игры на развитие фонематических представлений.

Игра 1. «Слоговой аукцион».

Цель: формировать быструю реакцию на слово, развивать умение подбирать слова, где слог стоит в определенной последовательности.

Логопед делит детей на две команды. Чья команда последней называет слово с предложенным слогом, та и выигрывает.

Дополни слово:

Ка - ... (каша, канал, капуста...).

Гр - ... (гром, грохот, гроза...).

Бу - ... (букет, будильник, буря...).

Чу - ... (чудовище, чучело, чулан).

1. Придумай слова, оканчивающиеся на:

- да (награда, помада, победа...).
- фы (шкафы, гольфы, шарфы...).
- ст (хвост, мост, куст...).
- ца (курица, певица, граница...).
- цо (яйцо, лицо, кольцо...).
- чи (грачи, калачи, врачи...).
- щи (клещи, плащи, лещи...)

2. Придумайте пары слов:

- пы-, пи- (пыль, пила).
- зо-, зе- (зонт, зебра).
- лу-, лю- (луч, люк).
- ра-, ря- (рак, рябина).
- мо-, мё- (мост, мёд).

3. Придумайте имена, оканчивающиеся на:

- тя (Настя, Катя, Костя.....)
- ша (Саша, Маша, Даша).

Далее учат детей различать твердые и мягкие согласные.

Игра 2. «Звуковой мячик».

Логопед поочередно бросает мяч, называет слова с твердым звуком на конце, а дети, бросая мяч обратно логопеду, называют созвучное слово, начинающееся с парного мягкого согласного звука.

Игра 3. «Ниф и Наф».

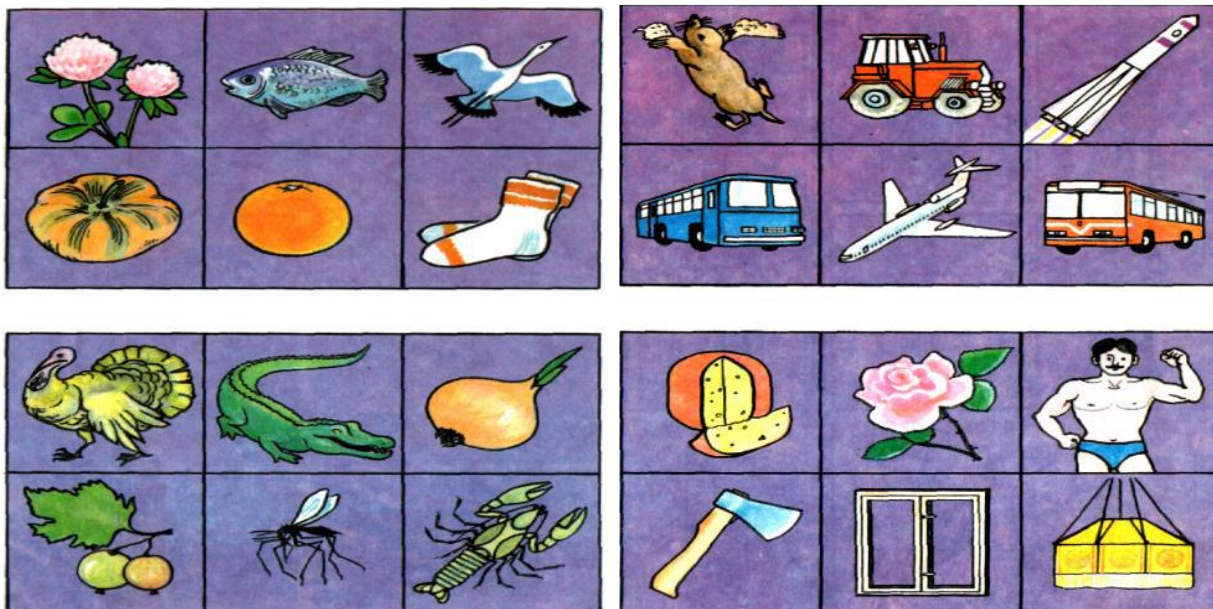
Цель: дифференциация твердых и мягких согласных.

Логопед делит детей на две команды и дает следующую инструкцию «Эта команда друзья Нифа, а эта команда друзья Нафа. Друзья Нифа поднимаются с мест, если в слове все согласные мягкие, друзья Нафа – если твердые. Слушайте внимательно!». В ходе занятия дети должны усвоить следующие слова: папа, пень, порт, печь, лень, лунка, мяч, молоко, лебедь, мороз, печаль.

Игра 4. «Звуковая цепочка».

Цель: закрепить навыки и умения детей слышать в слове разные звуки;

Логопед давал инструкцию: «Подберите картинки, начинающиеся с того звука, которым заканчивается предыдущее слово».



Далее учим детей самостоятельно находить слова с определенными звуками, находящимися в конце или в начале слова.

Игра 5. «Найди слово».

Логопед дает инструкцию: «Разложите картинки на группы, по наличию звуков».



В одну стопку со звуком [с] в начале, в другую со звуком [н] в конце ([б] или [р]). Выигрывает тот, кто быстрее выложит свои картинки».

Упражнения на развитие фонематического анализа и синтеза.

Игра 1. «Мой гласный»

Инструкция: каждому ребенку выдавалась картинка, ребенок должен был назвать её, выделяя первый звук. Логопед произносил слова, ребенок поднимался с места в том случае, когда заданное слово начиналось с такого же гласного как у него.

Игра 2. «Шифровальщик»

Детям предлагалось «расшифровать» слова по первым звукам других слов. Логопед называл слова (1 вариант) или показывал картинки (2 вариант).

1 вариант: расческа, ослик, топор – рот;

рука, ананас, колесо – рак;

кошка, аист, шары, арбуз – каша;

2 вариант (картинки): сорока, ослик, носорог – сон;

лось, удочка, колесо – лук;

кастрюля, очки, зонт, аист – коза;

Игра 3. «Первый – последний».

Цель: научить детей определять на слух место звука в словах.

Логопед делил детей на две команды, и давал инструкцию: «Первая команда поднимется с мест, если заданный звук стоит в слове первым, вторая – если последним».

Затем проводилась работа по определению места согласного звука в слове (начало, середина, конец).

Задания на определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

Например, можно использовать графические схемы слов (количество клеточек которые соответствует числу звуков в слове), фишки.

Игра 4. «Подбери слова к схеме».



Вариант 2: дети самостоятельно придумывают слова к схемам.

Игра 5. «Заколдованное слово».

Логопед рассказывает детям историю о злом волшебнике, который заколдовал слова. Дети должны расколдовать их, назвав последовательно звуки, из которых состоит слово.

Используются следующие слова: ум, бал, шар, дом, лужа, повар, лампа, марка, стол, стул, волк, трава, слива, облако, ананас, йод и др.

Кроме того, в коррекционно-логопедической работе с детьми по формированию у них фонетико-фонематических навыков мы использовали и другие речевые игры.

Игра «Слоговой аукцион».

Дети садятся полукругом. По очереди каждому ребёнку задаётся слог, на который ребёнок должен быстро назвать слово. Если ребёнок долго думает, он выбывает из игры.

Игра «Отгадай загадку».

Все дети делятся на 2 команды. Чья команда отгадает больше загадок, та и выигрывает. В ответах загадок, должны присутствовать звуки, которые автоматизируем.

Игра «Ромашка».

На доске, в виде ромашки, клеятся картинки, с изображением предметов на лепестках. Каждому ребёнку даётся индивидуальное задание. Первому – подойти к доске, и сорвать только лепестки, с изображением предметов, в названии которых есть звук [л].

Второму – сорвать лепестки, с изображениями предметов, в названии которых есть звук [р].

Третьему – сорвать лепестки, с изображениями предметов, в названиях которых есть звук [с] и т.д.

Игра «Чей улов больше».

Берём физкультурный обруч, в середине раскладываем различные картинки. Даём следующее задание.

Первому – собрать картинки, где есть звук [л].

Второму – картинки, где есть звук [р].

Третьему – собрать картинки, где есть звук [ш] и т.д. Детей к обручу пускаем по одному. Картинки по соответствующему заданию они собирают, пока логопед не скажет СТОП. В конце проверяем, кто сколько собрал картинок. Выбираем победителя – того, кто набрал больше всего картинок по своей букве.

Игра «Скороговорки».

Предлагаем детям быстро и без ошибок, по очереди, произносить скороговорки. При этом основная инструкция – говори, торопись, но смотри не ошибись. Каждая скороговорка рассчитана на определенный звук.

Набор скороговорок, которые предлагаем детям следующий:

на звук [л]. – Кол около стола, стол около кола.

на звук [с]. – Носит Сеня в сени сено, спать на сене будет Сеня.

на звук [з]. – Под берёзой подберёзовик стоит. И т.п.

Игра «Найди пару».

Каждому ребенку раздаётся бумажный кружок, где написан звук. Включается музыка и дети в движении, демонстрируют друг другу свои кружки. Когда музыка замолкает, логопед предлагает звуку [р] подойти к звуку [ш], звуку [ж] подойти к звуку [л], звуку [ч] подойти к звуку [з] и т.д. Кто не составил пару, тот выбывает из игры. Потом снова включается музыка и игра повторяется до тех пор, пока не останутся победители.

Игра «Весёлый сундучок».

Берём картинки с разными звуками и складываем их в коробку. Логопед читает стих: «Я картинку положила в разноцветный сундучок, Ну-ка, ..., загляни, вынь картинку, назови». Ребёнок достаёт из сундучка картинку, чётко и правильно произносит звуки в слове, называет её и определяет слоги в слове.

Игра «Лови и называй».

Дети садятся полукругом. Логопед задаёт тему первого круга. Например, фрукты. Затем по очереди кидает мяч каждому ребёнку и называет звук, а на этот звук ребёнок должен придумать фрукт. Затем, выбираем тему второго круга, например – одежда. Опять кидаем мяч по кругу и т.д.

Игра «Эхо».

Логопед говорит громко слово, а дети будут произносить слова, как эхо, т.е. проговаривать только конец слова.

Машинка – шинка; Русалка – салка; Дорожки – рожки; и т.д.

Таким образом, опираясь на результаты теоретического анализа научной литературы и констатирующего эксперимента нам удалось подобрать игры по основным направлениям логопедической работы для формирования фонетико-фонематических навыков у дошкольников с ФФН.

3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента

Третий этап нашего экспериментального исследования представлял собой контрольный эксперимент.

На рисунке 7 представлено процентное распределение детей по уровням сформированности их фонетико-фонематической компетенции после проведенной работы.

Мы сравнили данные полученные на контрольном этапе с данными, полученными на констатирующем этапе обследования.

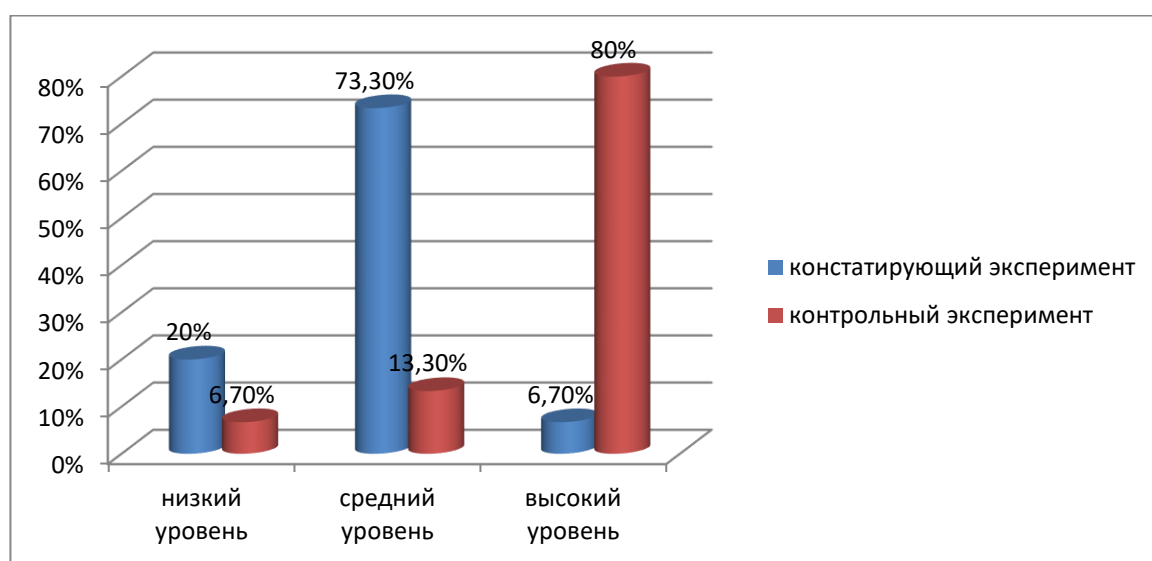


Рис. 7. Сравнительные результаты обследования детей с ФФН по уровням фонетико-фонематической компетенции на констатирующем и контрольном этапе исследования

Из рисунка 7 видно, что подавляющее большинство детей в выборке (80% – 9 чел.) обладают высоким уровнем фонетико-фонематических навыков. В то же время 13,3% детей (5 чел.) имеют средний уровень фонетико-фонематических навыков. С другой стороны, лишь у одного ребенка (6,7%) был выявлен низкий уровень фонетико-фонематических навыков, исходя из результатов других детей в выборке.

Итак, большинство дошкольников смогли справиться с диагностическими заданиями полностью (80%) и с незначительными трудностями (13,3%).

Дети узнали и различили все звучания музыкальных инструментов, звучащих игрушек, слова и слоги, близкие по звуковому составу. В их звукопроизношении скорректированы многие звуки и дети смогли правильно произносить слова сложной слоговой структуры.

Таким образом, работа, проведенная нами, принесла положительные результаты и помогла сформировать фонетико-фонематические навыки у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы провели исследование проблемы формирования фонетико-фонематических навыков у детей дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями. Наше исследование носило экспериментальный характер и было организовано на основе изучения научно-методической литературы. Оно включало в себя теоретический анализ проблемы и ее экспериментальное изучение с последующим выделением основных направлений логопедической работы по формированию фонетико-фонематических навыков у детей дошкольного возраста, имеющих различные речевые нарушения, а также подбором определенных дидактических игр и упражнений, которые могут использовать в такой логопедической работе.

Результаты теоретического анализа проблемы показали, что речь является процессом, с помощью которого происходит материализация человеческих мыслей. Благодаря речи как психическому процессу возможно человеческое общение с использованием людьми разного рода языковых средств устной и письменной форм (например, звуковые сигналы, письменные знаки и др.). Речевые нарушения – это отклонения от речевой нормы, которые приняты в той или иной языковой среде и которые полностью, либо частично препятствуют речевому общению и ограничивают возможности социальной адаптации человека. При этом данные нарушения обычно обуславливаются различными отклонениями психофизиологических механизмов речи, не соответствуют норме возрастного развития и не могут быть самостоятельно преодолены без помощи специалиста. В фонетико-фонематическом недоразвитии детей выделяется несколько состояний: дети испытывают трудности в анализе звуков, произношение которых у них нарушено; при сформированной артикуляции дети могут не различать звуки, которые относятся к разным фонетическим группам; дети не могут определить наличие и последовательность звуков в слове. Знание форм нарушения становления фонетико-фонематической компетенции у детей с речевой патологией может

помочь определить методику диагностической и коррекционной работы с данной категорией детей. Кроме того, согласно научно-теоретическим сведениями, своевременно начатая и проводимая систематически, в строгом соответствии с определенной коррекционно-развивающей программой работа воспитателя и логопеда вполне может в значительной мере компенсировать и преодолевать недостатки в развитии фонетико-фонематических навыков у дошкольников с речевой патологией.

Экспериментальное изучение проблемы осуществлялось в рамках организации констатирующего эксперимента. Согласно полученным результатам диагностики речевого развития дошкольников у детей старшего дошкольного возраста с ФФН отмечалось недоразвитие фонематических представлений. Большую сложность у дошкольников вызывало выделение первого и последнего звуков в слове. Кроме того, дети допускали ошибки, устанавливая место заданного звука в составе лексемы: в начале, середине, конце. Отмечалось также нарушение фонематического синтеза: дошкольники затруднялись слитно воспроизвести слово, которое было предъявлено им по-фонемно. У дошкольников с ФФН страдало звукопроизношение. В частности, у детей страдало произношение свистящих и шипящих в середине, в начале и в конце слова. У подавляющего большинства детей в выборке был выявлен средний уровень фонетико-фонематической компетенции, а пятая часть детей имела низкий уровень.

Полученные данные свидетельствовали о необходимости проведения с обследованными детьми коррекционно-логопедической работы по формированию у них фонетико-фонематической компетенции. Поэтому в соответствии с результатами констатирующего эксперимента нам удалось определить основные направления и содержание логопедической работы по преодолению фонетических и фонематических нарушений у дошкольников с различными речевыми нарушениями.

Работа, проведенная нами, принесла положительные результаты и помогла сформировать фонетико-фонематические навыки у детей

дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Это доказал контрольный эксперимент.

Таким образом, в результате проведенного исследования проблемы формирования фонетико-фонематических навыков у детей дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями нам удалось доказать выдвинутую гипотезу исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов, Р.И. Фонетика современного русского языка / Р.И. Аванесов. [Электронный ресурс]: – М., 1956. – Режим доступа: <http://dazor.narod.ru/books/avanesov-fonetika/avanesov-fonetika.htm>
2. Белова-Давид, Р.А. Нарушение речи у дошкольников / Сост. Р.А. Белова-Давид. [Электронный ресурс]: – М., 1972. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0240/2_0240-1.shtml
3. Винарская, Е.Н. Возрастная фонетика. Книга для логопедов / Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов. – Томск: СТУ, 2001. – 284 с. – С. 228, 235-239.
4. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. / Г.А. Волкова. – СПб.: Акрис, 2005. – 144 с.
5. Волосовец, Т.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Т.В. Волосовец. – М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2002. – 256 с.
6. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. [Электронный ресурс]: – М., 1999. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0162/index.shtml>
7. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю.Ф. Гаркуша. – М.: Центр гуманитарной литературы «Рон», 2002. – 149 с.
8. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-пресс, 2007. – 472 с.
9. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
10. Григоренко, Н.Ю. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции / Н.Ю. Григоренко, С.А. Цыбульский. – М.: Книголюб, 2005. – 144 с.

11. Гуровец, Г.В. К генезису фонетико-фонематических расстройств // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. / Г.В. Гуровец, С.И. Маевская. – М.: Педагогика, 1982. – 95 с.
12. Дурова, Н.В. Игры и упражнения на развитие фонематического слуха у дошкольников. Книга для воспитателей и родителей / Н.В. Дурова. – М.: Школьная Пресса, 2010. – 73 с.
13. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2016. – 320 с.
14. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – М.: Владос, 2012. – 279 с.
15. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г.А. Каше. [Электронный ресурс]: – М.: Просвещение, 1985. – [Режим доступа: http://nashsad19.pravorg.ru/files/2013/09/Каше-Г_А-Подготовка-к-школе-детей-с-недостатками-речи_-Учебное-пособие.pdf](http://nashsad19.pravorg.ru/files/2013/09/Каше-Г_А-Подготовка-к-школе-детей-с-недостатками-речи_-Учебное-пособие.pdf)
16. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – М, 1973. – Режим доступа: https://vk.com/wall-68624275_132
17. Коноваленко, В.В. Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста: пособие для логопедов / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном-пресс, «Новая школа», 1996. – 16 с.
18. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. [Электронный ресурс]: – М., 1968. – Режим доступа: <https://yandex.ru/search/?text=20.%09Левина%2C+Р.Е.+Основы+теории+и+практики+логопедии+&lr=49&clid=9582>
19. Лепская, Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) / Н.И. Лепская. – М.: Академия, 2000. – 380 с.
20. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 562 с.

21. Лопатина, Л.В. Развитие фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. [Электронный ресурс]: – М.: 2002. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/5/0146/index.shtml>

22. Лурия, А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка [Электронный ресурс]: / А.Р. Лурия. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005890792>

23. Максаков, А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок: Пособие для воспитателей и родителей / А.И. Максаков. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 152 с.

24. Мартынова, Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкой формой дизартрии и функциональной дислалией // Расстройства речи и методы их устранения / Под ред. Ляпидевского С.С., Шаховской С.Н. [Электронный ресурс]: – М., 1975. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0016/2_0016-1.shtml

25. Никашина, Н.А. Педагогическое изучение недостатков речи детей / Н.А. Никашина. // Дефектология. – 2019. – № 4. – С. 21-36.

26. Селиверстов, В.И. Игры в логопедической работе с детьми / В.И. Селиверстов. – М.: Педагогика, 1984. – 320 с.

27. Спирова, Л.Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи / Л.Ф. Спирова. [Электронный ресурс]: – М., 1957. – Режим доступа: https://vk.com/wall-33723051_110756

28. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит / Т.А. Ткаченко. [Электронный ресурс]: – СПб., 1998. – Режим доступа: <https://www.labirint.ru/books/571380/>

29. Туманова, Т.В. Формирование звукопроизношения у дошкольников. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей детских садов / Под ред. Т.Б.Филичевой. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 48 с.

30. Филичева, Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для логопедов и

воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. [Электронный ресурс]: – М.: 2000. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/2/0022/index.shtml>

31. Филичева, Т.Б. Дидактические материалы для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: ДРОФА, 2009. – 96 с.

32. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения: Практикум по логопедии: Учебное пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 0308 «Дошкольное воспитание» / М.Ф. Фомичева. [Электронный ресурс]: – М., 1989. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0460/index.shtml>

33. Фотекова, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.В. Фотекова, Т.А. Ахутина. – М.: Айрис-пресс, 2002. – 162 с.

34. Хватцев, М.Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста / М.Е. Хватцев. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 272 с.

35. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. [Электронный ресурс]: – М., 2000. – Режим доступа: https://vk.com/wall-174852324_5572

36. Чевелева, Н.А. Приемы развития фонематического восприятия у дошкольников с нарушениями речи / Н.А. Чевелева. // Дефектология. – 1986. – № 3. – С. 57-61.

37. Чиркина, Г.В. Обследование звуковой стороны речи / Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – М.: Аркти, 2005. – 240 с.

38. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками. / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А.Зими́на. – М.: Академия, 2003. – 240 с.

39. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия АПП РСФСР, вып.13. 1948. / Н.Х. Швачкин. [Электронный ресурс]: – 1948. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/5/0435/5_0435-1.shtml

40. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба.
– М.: Едиториал УРСС, 2004. – 428 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.
«14» ноября 2025 г.

Задание

По выпускной квалификационной работе В.А. Жигаловой

1. Тема работы Формирование фонетико-фонематических навыков у дошкольников с речевыми нарушениями

Утверждена приказом по Университету «14» ноября 2025 г. № 1289/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы «14» ноября 2026 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы: изучение специфики нарушений фонетико-фонематических навыков у детей дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями для последующего определения эффективных путей преодоления выявленных фонетических и фонематических нарушений.

Объект исследования – фонетико-фонематические навыки у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Предмет исследования – игры и упражнения, направленные на формирование фонетико-фонематических навыков у дошкольников с различными речевыми нарушениями.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Проанализировать специальную литературу по проблеме речевого развития детей с общим и фонетико-фонематическим недоразвитием речи для определения теоретико-методологической основы исследования.

2. Подобрать методику изучения фонетико-фонематических навыков у детей дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями и

экспериментально изучить их особенности в ходе констатирующего эксперимента.

3. Определить основные направления и содержание логопедической работы по формированию фонетико-фонематических навыков у дошкольников с речевыми нарушениями и провести логопедическую работу.

4. Проверить эффективность логопедической работы в ходе контрольного эксперимента.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме речевого развития детей с общим и фонетико-фонематическим недоразвитием речи.	Июль-август 2025	
2.	Провести диагностику фонетико-фонематических навыков у старших дошкольников с недоразвитием речи в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2025	
3.	Разработать игры и упражнения по формированию фонетико-фонематических навыков у детей дошкольного возраста и апробировать их в ходе коррекционного обучения.	Октябрь 2025-март 2026	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2026	

6. Дата выдачи задания «14» ноября 2025 г.

Руководитель _____

(подпись)

Задание принял к исполнению _____

(подпись)

Отзыв
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Формирование фонетико-фонематических навыков у дошкольников с
речевыми нарушениями»
студентки 5 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»
Жигаловой Вероники Александровны

Представленная выпускная квалификационная работа В.А. Жигаловой написана на весьма актуальную тему логопедии. Тема актуальна, поскольку устранение дефектов речи невозможно без специальной коррекции фонетико-фонематических навыков. Без умения чётко дифференцировать на слух фонемы родного языка невозможно овладевать и навыками звуко-слового анализа и синтеза, усваивать грамоту.

В работе поставлена цель, сформулированы и решены следующие задачи: экспериментально изучены особенности звукопроизношения и фонематического слуха у старших дошкольников; подобрана система игровых упражнений для коррекции выявленных нарушений; проведено обучение детей по данной методике; в ходе контрольного эксперимента проверена эффективность данной системы.

Достоинством работы является то, что она выполнена на примере конкретного образовательного учреждения. Поэтому предложения Вероникой Александровной конкретны, обоснованы, реализуемы, эффективны. Они могут быть внедрены в практику логопедов других общеобразовательных учреждений, что придает работе ярко выраженную практическую направленность.

Работа аккуратно оформлена, написана грамотным языком, хорошо читается и воспринимается. В ней имеется необходимый иллюстративный материал. Выводы В.А. Жигаловой, сделанные по ходу рассмотрения проблем, аргументированы, убедительные. Автор хорошо знает проблему, умеет формулировать научные и практические задачи и находить адекватные средства их решения, проработал необходимое количество литературных источников по проблеме и данным интернета.

Выпускная квалификационная работа В.А. Жигаловой выполнена в соответствии с требованиями ГАК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

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



О.В. Сафонова



АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

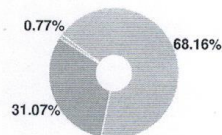
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования "Пензенский государственный
университет"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Жигалова Вероника Александровна
Самоцитирование
рассчитано для: Жигалова Вероника Александровна
Название работы: В.А. Жигалова Формирование фонетико-фонематических навыков у дошкольников с речевыми нарушениями
Тип работы: Не указано
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	31.07%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	68.16%
ЦИТИРОВАНИЯ	0.77%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 04.06.2026

Структура
документа:

Проверенные разделы: основная часть с.6-56, содержание с.2, введение с.3-5, выводы с.58-60

Модули поиска:

Перефразирования по коллекции IEEE; Переводные заимствования; Перефразирования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; IEEE; Профессиональная лексика. Юриспруденция; Коллекция открытых публикаций международных издательств; Публикации РГБ; Патенты СССР, РФ, СНГ; PubMed; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Профессиональная лексика. АПК и биотех; Профессиональная лексика. Медицина; Рувикс; СМИ России и СНГ; Коллекция НБУ; Сводная коллекция научных работ Беларуси; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Медицина; СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования IEEE; Переводные заимствования по базе публикаций открытого до...

Работу проверил: Сафонова Ольга Владимировна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

04.06.26.

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.