

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 ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ У
ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Студент

Суликова - 17.01.24
(подпись, дата)

Суликова Юлия Рустямовна

Научный руководитель

Морозова 14.01.24
(подпись, дата)

к.пс.н. Морозова Н.Л.

Нормоконтролер

Карпушкина 14.01.24
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 14.01.24 № 6)

Заведующий кафедрой

Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 4/хор (протокол заседания ГЭК от 20.02.24 № 14)

Секретарь ГЭК

Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретический обзор литературы по проблеме изучения готовности к обучению грамоте у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями	
1.1. Формирование готовности к обучению грамоте в онтогенезе.....	6
1.2. Специфика речевых нарушений у детей с ФФН и ОНР в старшем дошкольном возрасте.....	10
Глава II. Обследование речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи	
2.1. Структура и содержание обследования речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	18
2.2. Анализ результатов обследования детей старшего дошкольного возраста.....	21
Глава III. Логопедическая работа по формированию готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями	
3.1. Содержание обучающего эксперимента по формированию готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста.....	31
3.2. Контрольный эксперимент по результатам обучения.....	44
Заключение.....	47
Список литературы.....	49

ВВЕДЕНИЕ

Проблема готовности к овладению грамотой имеет большое теоретическое и практическое значение.

В настоящее время увеличивается количество детей с речевыми нарушениями, у которых не сформированы речевые компоненты для подготовки к обучению грамоте.

В наше время рассмотрение вопроса, посвященного учебному процессу в подготовке детей дошкольного возраста к поступлению в школу, считается одной из распространённых, так как увеличивается процент числа воспитанников с различными отклонениями от нормы в развитии, в речевом в частности, поэтому оказание последующей помощи в поиске эффективных путей преодоления нарушений будет крайне необходимой.

Готовность к обучению грамоте обусловлена развитием организма, физическими способностями ребенка, состоянием его нервной системы, степенью зрелости личности, развитием восприятия, внимания, памяти, и мышления. Огромную роль в формировании готовности в овладении грамотой играет социальная обстановка в которой проживает ребёнок.

Неготовность ребенка к дальнейшему обучению может проявляться в ограниченной выраженности его интересов, невозможности соблюдения самоконтроля своих эмоций и поведения, медленном восприятии и переработке сенсорной информации, а также в расстройстве центральной нервной системы, нарушении восприятия, внимания, и наглядно-действенной памяти. От того, насколько хорошо ученик усвоит чтение и письмо, зависит успешность его будущего обучения, так как именно нарушения чтения и письма становятся главными причинами отставания в учебе младших школьников.

Проблема готовности к овладению грамотой имеет теоретическое, практическое и социальное значение. Данная проблема охватывает существенное количество детей с общим недоразвитием речи, у которых

вовремя не были сформированы необходимые навыки по подготовке к обучению грамоте, в виду недостатка методических средств для дальнейшей коррекционной работы. По мнению ученых, успешное обучение детей в школе во многом зависит от овладения ими грамотой (Ананьев Б.Г., Ахутина Т.В., Выготский Л.С., Гнездилов М.Ф., Гурьянов Е.В., Каше Г.А., Лалаева Р.И.).

Обучение грамоте носит общеразвивающий характер, оказывает положительное воздействие на формирование интенсивной работы умственной работы, трудоспособности, морально-волевых и художественных качеств каждого ребёнка в целом. Особое внимание в этом вопросе необходимо уделить игровым приёмам и дидактическим играм, составляющим специфику обучения младших школьников и являющихся существенным компонентом для их последующего обучения.

Цель исследования – изучить речевую готовность к обучению грамоте у детей с речевыми нарушениями и провести логопедическую работу по формированию нарушенных процессов.

В соответствии с целью были определены основные задачи:

1. Исследовать и изучить научную литературу по вопросу подготовки к обучению грамоте детей с речевыми нарушениями.
2. Обследовать речевую деятельность детей старшего дошкольного возраста.
3. Провести обучающий эксперимент по формированию готовности к обучению грамоте детей с речевыми нарушениями.
4. Провести контрольный эксперимент, сравнить результаты до и после обучения.

Объектом исследования данной работы является готовность дошкольников с речевыми нарушениями к обучению грамоте.

Предмет исследования – система логопедической работы по формированию готовности к овладению грамоте у дошкольников с речевыми нарушениями.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что дошкольники, имеющие нарушения речи недостаточно готовы к обучению грамоте и специальная логопедическая работа позволит сформировать данную компетенцию.

В нашей работе мы использовали следующие методы:

- теоретические – анализ педагогической литературы;
- эмпирические – наблюдение, беседа, изучение логопедической документации, проведение эксперимента (констатирующего, формирующего и контрольного);
- интерпретационные – количественный и качественный анализ результатов исследования.

Наша работа имеет следующую структуру: введение, три главы, заключение и список литературы.

В первой главе рассматриваются общие вопросы обучения грамоте детей дошкольного возраста в норме и при речевом недоразвитии.

Вторая глава посвящена экспериментальному исследованию, направленному на оценку готовности детей с речевыми нарушениями к обучению грамоте.

Третья глава отражает содержание специального обучения по формированию готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

1.1. Формирование готовности к обучению грамоте в онтогенезе

Начальный этап в процессе формирования готовности детей к обучению грамоте принято считать одним из наиболее сложных этапов в жизни детей старшего дошкольного возраста, как в психологическом аспекте, так и в оценке состояния физического состояния, поскольку внутренняя систематизация организма ребёнка не сформирована к осуществлению новых нагрузок.

Представление о готовности к обучению грамоте у старших дошкольников содержит в себе связано с различными компонентами: состояние мелкой моторики, координации движений в целом, звуко-буквенный анализ, состояние фонематических процессов и т.д.

Рассмотрим связь мелкой моторики с возможностями детей обучаться грамоте.

А.Р. Лурия [33], П.К. Анохин [1] и А.Н. Леонтьев [32] в своих научно-исследовательских работах отразили прямое взаимодействие между воспроизведением движений моторики кистей рук и состоянием высшей нервной деятельности. Особую роль в приведённом выше факте играет воздействие координации на дальнейшее речевое развитие ребёнка.

Основываясь на исследованиях Г.А. Тумаковой [18], можно сделать вывод о том, что между сформированностью тонких движений кистей рук и процессом речевого развития проходит чёткая параллель. Иными словами, морфологическое и функциональное формирование речевых областей совершается под влиянием движений мелкой моторики.

В период подготовки детей к обучению грамоте следует совершенствовать знания и полученные ранее навыки в процессе изучения

темы о пространственных представлениях. В старшем дошкольном возрасте в методику о представлениях в пространстве будет включены не только величины и геометрические формы предметов, но и расположение букв и звуков в слове в момент осуществления процессов письма и чтения.

Помимо этого, стоит обратить должное внимание на развитие чувства ритма в процессе подготовки детей к переходу на новую ступень обучения.

Так, А.Н. Корнев [30] в своих работах трактует понятие чувство ритма, как способность, которая имеет свойство проявляться при воспроизведении ритмически организованных составляющих временного ряда. Необходимо знать, что для дальнейшего успешного осуществления процесса письма и чтения, следует совершенствовать уровень фонематической системы. Ведь именно она лежит в основе образования устной и письменной речи в процессе обучения.

Обратимся теперь к параметру фонематических процессов как основы обучения детей грамоте.

Фонематическая система представляет собой совокупность фонем русского языка, в которой каждая семантическая единица несёт смысловой характер. В употреблении нашего языка, основополагающими признаками выступают: твёрдость-мягкость, глухость-звонкость, способ словообразование, а также применение нёбной занавески. В состав фонематической системы, следует включать следующие элементы:

- Фонематическое восприятие;
- Фонематическое представление об объекте;
- Применение анализа и синтеза.

Если какой-то из компонентов недостаточно сформирован, то это рано или поздно приведёт к трудностям в усвоении звуков речи, и в овладении навыками грамоты в целом.

Важно учитывать связь предпосылок к овладению чтением и письмом с соматическим здоровьем ребёнка. Согласно рассуждениям Л.С. Волковой [7] в момент подготовительного этапа к школьному обучению следует учесть

несформированность многих мышечных систем организма, к примеру, мышц спины, способствующих удержанию спины во время процесса письма и чтения. Чаще всего можно наблюдать сильное утомление, которое произошло в результате статической нагрузки при вынужденной позе сидя. В этот период у многих детей во время процесса письма можно заметить некие спазмы кинетического характера. Это выражается в том, что пальцы начинают болеть, движения осуществляются с тремором, на раннем этапе подобные проявления едва ли заметны. Если преждевременно не обратить внимание на данное проявление, то судорожное состояние может стать постоянным, боль и дискомфорт будут возникать в момент взятия ручки в руки. Стоит отметить, что у большинства детей в момент начала занятий проявляются следующие признаки: головная боль, двигательное заторможенность или возбуждённое состояние психических процессов. Как было упомянуто выше, чем крепче здоровье ребёнка, тем успешнее он будет выполнять умственную и физическую работу.

Навыки письма и чтения, могут формироваться в неделимом механизме с разными видами речевой деятельности, таких как: устные высказывания с восприятием и распознаванием чужой речи, а также внутренняя речь.

Как известно, речь теряет свою силу и смысл без предварительного мотива к какому-либо действию. Важно не только иметь мотив, но и ясно понимать обращённую речь собеседника.

Следовательно, и процесс обучения предпосылок к процессу письма и чтения, должно строиться так, чтобы общение между детьми строилось на взаимосвязи между мотивом и потребностями, понятными для восприятия.

В формировании готовности дошкольников к обучению грамоте имеет большое значение мозговая деятельность, сохранность мозговых механизмов психической деятельности.

Следует отметить, что процесс чтения и письма осуществляется посредством деятельности всех участков коры головного мозга, а не какой-то отдельной зоны. К моменту школьного обучения у детей не все участки коры

головного мозга структурированно развиты, в частности лобные доли, тем самым это приводит к затруднению в учебной деятельности.

В ходе осуществления процессов письма и чтения задействованы в работе данные зоны больших полушарий коры головного мозга:

- височная область (или центр Вернике) левого полушария головного мозга (у правшей) связана с осуществлением звукового анализа;
- затылочная область отвечает за зрительную и пространственной организацию;
- теменная часть осуществляет анализ ощущений, идущих от поверхности кожи мышц на корковом уровне;
- премоторная область отражает процесс соблюдения чередования в правильной последовательности букв и звуков;
- лобные доли (моторный центр речи) наибольшим образом связаны, связаны с сохранением замысла при осуществлении процесса письма.

Для того, чтобы в полной мере овладеть навыками чтения, необходимо максимально работать над развитием познавательных процессов (речь, память, мышление, внимание, наглядное восприятие).

В основу чтения входит взаимообусловленная работа слухового, зрительного и речедвигательного анализаторов. Овладение навыками письма, требует выполнения наибольшего количества операций. Дошкольники должны соединить свою мысль в предложение, как можно точно подобрать слова и цели выполнения, определив нужное место последующего предложения среди других текстовых единиц, провести звуковой анализ первоначальных слов, сопоставить звук с символом буквы, учитывая при этом правила орфографии, осуществить двигательные-графические действия, строго соблюдая ориентировку в пространстве. Психофизиологическая основа процесса письма идентична чтению, но лишь с одним исключением, включением в работу моторного анализатора.

С.А. Миронова [36] установила, что полноценная работа данного навыка происходит при наиболее длительной работе всех

психофизиологических составляющих, полноценно сформировавшимися на дошкольном этапе опыта звуковых обобщений и морфологического анализа.

Предпосылки в воспроизведении устной речи возникают у детей на втором году жизни, а письмо и чтение – на пятом-седьмом. Учебный процесс усложняется тем, что к моменту поступления в школу главные высшие психические функции, составляющие его основу не достигли итогового формирования, а какие-то из них и вовсе не начали развиваться, в данном случае обучение будет опираться на незрелые психические процессы.

Поэтому очень важно знать онтогенетические данные процесса письма и чтения, психологическую характеристику, структуру, ведущие функции, их локализацию и роль в психической деятельности каждого ребёнка.

Всё это необходимо знать для дальнейшего грамотного правильного методического похода к осуществлению обучения дошкольников грамоте. Исходя из вышеупомянутого можно сделать вывод о том, что успешное обучение ребенка грамоте может осуществляться лишь на основе определенного уровня готовности, как психологической, так и учебной, а также сформированности умственных, нравственных, и физических качеств в целом.

1.2. Специфика речевых нарушений у детей с ФФН и ОНР в старшем дошкольном возрасте

Впервые научное описание общего недоразвития речи ввела в обиход Р.Е. Левиной [31], а также коллектив научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [17] в пятидесятых-шестидесятых годах двадцатого века.

В этот промежуток времени была разработана основная педагогическая классификация аномалий речевого развития, отвечающая, прежде всего

дидактическим, прикладным целям педагогического процесса, коррекционного обучения детей с разной симптоматикой и структурой дефекта. Необходимо было предпринять новое психолого-педагогическое решение этого вопроса. Ответ был представлен в разработке педагогической классификации, которая позволяла теоретически верно обосновать и реализовать общую форму на фронтальных занятиях с детьми, имеющими нарушения речи, при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте. Под общим недоразвитием речи у таких детей следует понимать форму речевой патологии, при которой нарушается работа всех речевых компонентов системы, относящихся к звуковой, и смысловой сторонам речи. Общее недоразвитие речи, как правило, чаще всего возникает при сложных системных нарушениях речи. Встречаются случаи, при которых общее недоразвитие речи может наблюдаться при фонационных расстройствах речи. В этом случае у детей недостаточно развито фонематическое восприятие и лексико-грамматическая сторона речи. Основными проявлениями при данном речевом нарушении, является позднее начало речи, малый словарный запас, речевые аграмматизмы, а также дефекты произношения и фонемообразования.

В логопедии принято выделять четыре степени тяжести проявления данного речевого нарушения выделяют следующие уровни речевого развития:

- 1) отсутствие речи;
- 2) начальная фраза;
- 3) аграмматичная фраза;
- 4) элементы лексико-грамматической недостаточности.

Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е. Левиной [31], четвертый уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой [49].

При первом уровне речевого развития речь состоит из звукоподражаний, аморфных словкорней. Свою речь дети сопровождают жестами и мимикой, но является неясной для окружающих. Отдельно

произносимые слова, которые используют дети, отличаются по звуковому и структурному составу. Фразы на данном уровне речевого развития нет. Стараясь рассказать о событии, дети произносят отдельные слова, иногда несколько искаженных предложений. Ограниченный запас слов отражает непосредственно воспринимаемые через органы чувств, предметы и явления.

Пассивный словарь у детей с данной категорией намного шире активного; может создаться впечатление, что дети все понимают, но сказать не могут. Звуковой состав одного и того же слова у них непостоянен, артикуляция звуков может меняться, способность воспроизводить слоговые элементы слова у них нарушена.

Второй уровень речевого развития проявляется в том, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется с помощью постоянных, но сильно искаженных речевых средств. Запас слов становится более разнообразным, в нем различаются слова, обозначающие предметы, действия, качества. Недоразвитие речи проявляется в процессе ограниченного словаря, в искажённом произношении звуков, нарушении слоговой структуры слова, аграмматизмах, при этом смысл произнесенного слова понимается вне ситуации. Дети заменяют недоступные к восприятию слова при помощи жестов. Процесс артикуляции гласных, является неотчётливым. Воспроизведение слоговой структуры слова становится более доступным, дети повторяют слоговой контур слова, но звуковой состав их остается неточным. При повторении двусложных слов встречается пропуск звука, в трехсложных словах отмечаются перестановки и пропуски звуков, более сложные слова уменьшаются до двух-трех слогов.

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

В устной речи отмечаются отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны. Дети пользуются простыми распространенными

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

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

Четвёртый уровень, заключается в наличии маленького объёма словаря и в затруднении употребления лексических значений. На первый взгляд ошибки кажутся несущественными, однако их совокупность ставит ребенка в затруднительное положение при обучении письму и чтению. Изучаемый на занятиях материал усваивается очень слабо, грамматические правила, не запоминаются.

Понимание структуры общего недоразвития речи, причин, лежащих в его основе, понимание соотношения первичных и вторичных нарушений необходимо при направлении детей в специализированные учреждения, выборе необходимых коррекционных мероприятий, а также предупреждения нарушений процессов чтения и письма.

Этиология общего недоразвития речи может быть различна и соответственно этому будет различна структура аномальных проявлений. Нередко причиной общего недоразвития речи является слабость акустико-гностических процессов. В подобных случаях можно наблюдать пониженную способность к восприятию звуков речи.

По данным Е.М. Мастюковой [35], дети с общим недоразвитием речи подразделяются на три основные группы:

- с моторной алалией;
- с недоразвитием речи церебрально-органического генеза;
- с неосложненным вариантом общего недоразвития речи.

Для всех детей с общим недоразвитием речи характерны общая

моторная неловкость, нарушения оптико-пространственного гнозиса. Основные двигательные умения и навыки у детей с ОНР недостаточно сформированы, движения не организованы, наблюдается повышенная двигательная истощаемость, сниженные процессы памяти и внимания.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Данные экспериментальных исследований Н.С. Жуковой [21] говорят о том, что дети дошкольного возраста с ОНР по уровню сформированности логических операций значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников.

Авторы отмечают у детей с данным речевым нарушением недостаточные устойчивость и объем внимания в ограниченной возможности его распределения (Р.Е. Левина [31], Т.Б. Филичева [50], Г.В. Чиркина [51]).

При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

В исследованиях Ю.Ф. Гаркуши [9] и Н.В. Нищевой [38] следует отметить, что:

- у дошкольников с ОНР присутствуют нарушения средств в общении, которые проявляются в незрелости мотивационно-потребительской сфере;
- имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений;
- преобладающая форма общения с взрослыми у детей 4-5 лет ситуативно-деловая, что не соответствует возрастной норме. Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям процесса общения.

При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия со сверстниками, в результате которого проявляются проблемы на пути их развития и обучения.

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР распространенными являются трудности в овладении звукопроизношением. В ходе нарушения фонетико-фонематической стороны речи у детей с ОНР выявляется несколько стойких состояний:

- недостаточное различение и затруднение в анализе только тех звуков, которые нарушены в произношении (наиболее легкая степень недоразвития);
- нарушение звукового анализа, недостаточное различение большого количества звуков, которые относятся к разным фонетическим группам при сформированной их артикуляции в устной речи;
- неспособность к распознаванию звуков в слове, выделение их из слогового состава и определение последовательности.

Произносительные ошибки оцениваются по-разному: одни затрагивают лишь оттенки фонем и, не нарушая смысла высказывания, иные приводят к смешению фонем, и к их не различению. Последние – более грубые, так как затрудняют понимание высказывания.

У детей с нарушением формирования фонематических процессов наблюдаются общая смешанность речи, недостаточная ее выразительность и четкость.

А.Р. Лурия [33] отмечал, что высшей категорией фонематического слуха является формируемая под влиянием обучения способность выделять звуки в слове, устанавливать их последовательность. Речевая активность снижена, словарный запас беден, фраза короткая. Фонематические нарушения характеризуются отсутствием или заменами звуков.

Главные особенности звуковой стороны речи и фонематического восприятия впервые были изложены в трудах Р.Е. Левиной [31].

По данным Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [49], для детей третьего уровня речевого развития характерно недифференцированное произнесение звуков (свистящих, шипящих, сонорных), когда один звук заменяет одновременно два или более звуков близкой фонетической группы (звук съ

заменяет звуки с, ш, ц, ч, щ).

Кроме того, звуки, сложные по артикуляции, заменяются простыми (ф или т на группу свистящих или шипящих, звук й – звуки л, р). У подобной категории детей наблюдаются нестойкие замены, и смешения.

Встречаются ошибки при передаче звуконаполняемости слов – перестановки, сокращения и замены звуков, слогов, особенно в момент слияния согласных звуков. Отмечается и недостаточность фонематических процессов.

По данным Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [49], у некоторых детей наблюдаются нечеткое произношение звука [ы] (среднее между ы – и), недостаточное озвончение согласных б, д, г в словах и предложениях, замены и смешения звуков к, г, х, т, д, дь, й. Фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков. Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий звукового анализа — при узнавании звука, придумывании слова на заданный звук.

Фонетико-фонематическое нарушение характеризуется нарушениями произносительной стороны речи у детей, имеющих речевые нарушения в результате восприятия фонем. Основоположником фонетико-фонематических нарушений, являлась Р.Е. Левина. Основным ведущим компонентом при ФФН является нарушение звукопроизношения и фонематического восприятия.

Например, пропуск происходит в момент произнесения ребёнком слова и опускания звука «рыба – «_ыба», «сок – «_ок» и т.д.

Стабильные замены ребёнок всегда заменяет другим звуком, к примеру: «Собака ест мясо» – «Шобака ешт мяшо».

При заменах нестабильного характера, дети один звук заменяют на разные звуки, близкие по артикуляторным или акустическим параметрам, в таких вариантах как: «Собака ест мясо» – «Фобака ешт мято».

В процессе проявления смешений, ребёнок не дифференцирует два

оппозиционных звука, заменяет на друг друга, «собака» – «шобака» «шуба» – «суба».

К категории детей с ФФН относят детей с артикуляторно-фонематической и акустико-фонематической дислалией, с дизартрией и ринолалией. При этом у всех детей с ФФН нарушены фонематические процессы.

Особенности состояния высших психических функций, двигательной сферы, эмоционально-волевой сферы, поведения и общения зависят от клинической типологии детей дошкольного возраста с ФФН. У детей с дизартрией нарушена двигательная сфера, произвольное внимание и пространственные представления. У детей ринолалией могут наблюдаться нарушения поведения и общения со сверстниками. У детей с дислалией, как правило, вторичных отклонений в структуре дефекта не наблюдается.

ГЛАВА II. ОБСЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

2.1. Структура и содержание обследования речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями

В процессе обследования речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста на базе филиала № 1 «Тополёк» Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 105 «Детство» г. Пензы мы использовали методические рекомендации определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста, О.А. Безруковой и О.Н. Каленковой [3]. В эксперименте участвовали дети подготовительной группы в количестве 30 человек.

Обследование детей проходило согласно следующей структуре:

1. Обследование словарного запаса.
2. Обследование грамматической стороны речи.
3. Обследование фонетико-фонематической стороны речи.
4. Обследование связной речи.

Обследование словарного запаса

Цель: выявить и оценить уровень словарного запаса.

Для определения объёма словаря мы использовали вопросы в форме ознакомительного собеседования с каждым ребёнком, такие как:

- Как тебя зовут?
- Какой сегодня день недели?
- Какие города ты знаешь?
- Почему некоторые птицы осенью улетают на юг?

Затем последовали упражнения, в которых необходимо было рассмотреть рисунок, объяснить своими словами значения слова, действия или предмета, и их взаимосвязь друг с другом. Например, в задании требовалось рассмотреть рисунки и сказать, почему их поместили рядом.

Рисунки: люстра – фонарь, спицы – свитер, рубанок – доски, чемодан – портфель.

В процессе определения уровня сформированности лексической системности, и умения ребёнка сопоставлять смысловой образ предмета и дальнейшее взаимодействие с ним, были предложены задания следующего характера:

Закончи предложения:

- Курам нужен курятник, а муравьям – ...
- Хлеб хранят в хлебнице, а соль – ...
- Двор убирает дворник, а часы чинит – ...

Ответь на вопросы:

- Какую одежду мы называем домашней?
- Какую шишку мы называем еловой?
- Какой суп мы называем вермишелевым?

Обследование грамматической компетенции

После того, как мы оценили уровень сформированности лексической стороны речи, перешли к оцениванию грамматической стороны речи, а именно к умению ребёнка изменять слово путём согласования существительного и числительного в роде, числе и падеже, а также владеть навыком словообразования.

В данном блоке детям были использованы задания такого типа, как «Послушай слова и скажи, почему эти предметы так называются», «Рассмотри рисунки и скажи, что на них нарисовано и сколько», «Повтори предложения, не меняя слова местами».

Слова: пылесос, мышеловка, снегокат, землеройка, носорог, соковыжималка, сороконожка.

Рисунки: пять молотков, шесть гвоздик, шесть яблок, пять стульев, пять баклажанов, пять шишек.

Вопросы:

- Бабушка попросила Катю принести книгу, которая стояла на полке.

- Пока я собирал свои вещи, моя сестра ходила в магазин за хлебом.
- Вася заболел, и поэтому мама не повела его в среду в детский сад.

Обследование фонематических процессов

В третьем блоке мы оценивали фонематические процессы, навыки звукового анализа и синтеза, фонетическое и просодическое оформление речи.

Детям необходимо было проговорить слова, словосочетания или предложения за логопедом, определить количество звуков в заданном слове, а также уловить и воспроизвести слоги, предложения с нужной интонацией.

Мы предлагали задания следующего плана:

- Повтори слоги:

Слоги: па-ба-па; ася-аща-ася; шва-шва-жва; кра-гра-кра; сан-цан-цан; мёмо-мо.

- Сколько звуков в слове «чашка»?

Обследование связной речи

Целью заключительного блока являлось оценивание уровня сформированности связного высказывания на основе текстового рассказа.

Задания, представленные в данном разделе, основывались на прослушивании рассказа, и ряда заданий к нему (вопросы по прослушанному тексту, составление собственного рассказа по услышанному, составление рассказа с опорой на наглядный материал в виде картинок).

При обследовании является необходимым дифференцировать виды речевой деятельности: продуктивные – процесс говорения и репродуктивные – в момент аудирования и восприятия текста на слух.

Данная методика направлена на выявление уровня сформированности лексического запаса, грамматических конструкций, фонематического восприятия, связной речи детей дошкольного возраста.

2.2. Анализ результатов обследования детей старшего дошкольного возраста

Результаты обследования словарного запаса

Во время ознакомительного собеседования, многие дети затруднялись ответить на поставленные логопедом вопросы. О том, как зовут самого ребёнка, его родителей и озвучивание собственного возраста испытуемого, некорректных ответов замечено не было. Вся обследуемая группа справилась с поставленной задачей. Главные ошибки возникали при уточнении дней недели, этот факт был связан не до конца сформированными ориентировочно-временными пространственными представлениями.

С. С. при заданном вопросе, какой сегодня день недели, дала ответ вторник, хотя был понедельник. Ребёнок затруднился назвать последующий за данным днём и предшествующий ему.

Были дети, которые верно называли сегодняшний день недели, но путались в том, какой был вчера день, и который последует за ним следом. Во время вопроса, о том, почему птицы покидают нас в холодное время года, и улетают в более тёплую зону обитания, испытуемые дали достаточно разнообразные версии ответов. Большая часть из них правильно ответила на поставленный вопрос, но с разным подходом.

К примеру, Е. Д, отметила, что птицам холодно находиться зимой в городе, и ничего кушать, и чтобы не погибнуть, они улетают на юг. Ребёнок ответил полным ответом, передав при этом смысл поставленного вопроса.

М. Х, рассказал, что птицы делятся на перелётных, городских и зимующих. Зимующие птицы возвращаются из тёплых стран к нам в момент наступления холодов, городские птицы никуда не улетают, и всегда находятся рядом с человеком, а перелётные птицы с первыми заморозками покидают город, и улетают от нас в поисках пропитания. Нами было зафиксировано, что 20 детей правильно изложили суть предлагаемого задания.

При этом были дети, которые путали времена года, в связи с тем, что перелетные улетают на юг с наступлением холодов, возвращаются в тёплое время года, а зимующие наоборот.

При выяснении, какие деревья растут в лесу, многие дети дали достоверные ответы. Лишь 7 из них, затруднялись при ответе на данный вопрос.

К. С. назвала только несколько деревьев: Берёза, Ель и Дуб, остальные озвучила после наводящих вопросов логопеда.

Некоторые дети, не смогли выполнить данное задание, в силу недостаточного уровня объёма словаря, названия им известны, но в нужный момент воспроизвести это не смогли.

При ответе на вопрос о том, какие животные дают нам молоко, прозвучали достаточно разнообразные ответы.

Большая часть детей незатруднительно дала ответ: корова, коза.

Те, дети, которые в теплое время года большую часть времени находятся в деревне на природе, поведали о том, что видели, как свинья кормила детёнышей молоком, описывали процесс получения молока во время дойки коровы. Основная масса испытуемых, просто ответила: «корова». Так как дети, редко выезжают из города, и своими глазами не наблюдали весь процесс в отличие от их предшественников, которые с ранних лет росли в этой среде.

Никто из детей не назвал лошадь, к их великому удивлению этот ответ, исходящий в завершении задания от логопеда, был весьма неожиданным.

Д. К. вместо чёткого ответа на вопрос назвал домашних животных, которые вскармливали своих детёнышей молоком, в его понимании, это и кошка, и собака, и кролик, в самом конце всё-таки прозвучал нужный ответ со стороны ребёнка без помощи взрослого.

Большинство ошибок дети допустили при назывании известных им городов. Хотелось бы отметить следующие ошибки, допущенные детьми:

В. Г. назвала Сочи, Москву и Турцию, объясняя это тем, что это места,

в которых она когда-то отдыхала с родителями.

Многие дети путали названия стран с городами, называя знакомые им когда-то места. Лишь 3 детей чётко называли города, не перемешивая информацию с названием стран и государств. Встречались и те, кто кроме города, в котором он живёт, не смогли назвать больше ничего.

Далее нами была задействован в работе наглядный демонстрационный материал с изображением предметов.

От ребёнка требовалось назвать предложенные объекты, и объяснить их применение. Основные ошибки были допущены детьми в процессе проговаривания следующих слов: рубанка, скалки, гири, фуражки, сандалий, аккордеона.

С. С. вместо гири, ответила – гантели, объясняя это тем, что мама дома занимается гимнастикой с гантелями, гирию она никогда нигде не видела.

Слово «скалка» назвало только 14 испытуемых, те дети, у которых дома, кто-то из родственников печёт пироги или лепит домашние пельмени.

Слово «рубанок», почти никто не произнёс, только после ответа педагога.

При назывании «фуражка», многие дети, затруднялись дать ответ, повторив только потом вслед за логопедом.

Е. И. при рассмотрении фуражки, ответил, что это - парадная шляпа, которую носят военные. Четверо испытуемых вместо аккордеона называли баян.

М. Н. допустила ошибки грамматического характера, вместо: мальчик расчищает дорожку от снега, она ответила, что мальчик убирается на улице. В принципе это слово взаимозаменяемо, но в употреблении в её тракторки, смысл будет иным. Синтаксическая единица, подразумевает расчистку уличных дорожек от осадков, а не уборку в закрытом помещении.

Результаты обследования грамматической компетенции

Хотелось бы отметить, что при выполнении каждого задания из определённых блоков, детьми были допущены, как речевые, так и лексико-

грамматические ошибки.

Л. Г. допустила максимальное количество ошибок при растолковании значения представленных слов. Профессию – печник, она объяснила так: «Это, дядя, который печёт. Соусница в её понимании, это женщина, которая продаёт соус, а виноградник – человек, собирающий виноград».

Д. Д. в предложении «Уши телёнка – ...(телячьи уши), дала ответ – «телёвые уши». При выполнении упражнений из второго блока, определяющего уровень грамматической компетенции, детьми было допущено больше всего аграмматизмов. В одном из заданий предлагалось назвать изображённый предмет и его количество «Пять баклажанов». Несколько детей неверно согласовали существительное с количественным числительным, ответив – пять баклажан. В следующем упражнении детьми необходимо было, опираясь на наглядные сюжетные картинки с изображением домашних животных, проговорить полным ответом, откуда вылезают котёнок, щенок и собака на представленном изображении.

Необходимо было описать месторасположение персонажей картинки с использованием предлогов «под – из-под», «за – из-за».

Основные ошибки возникли в предложении «котёнок вылезает (из-под) дивана. Дети затруднялись назвать предлог – из-под, и говорили «вылезает из-за дивана».

Результаты обследования фонематических процессов

В ходе оценивания фонематической стороны речи, учитывая возрастные особенности детей, нами были предложены задания, которые позволили выявить, насколько дети владеют навыками воспроизведения звукового анализа и синтеза, а также фонематического оформления структуры речи.

В одном из заданий требовалось повторение слов: слесарь, чертёжник, эквилибрист, аэродром, эскалатор, шлагбаум вслед за логопедом. В словах эквилибрист и шлагбаум было допущено максимальное количество ошибок. У некоторых детей в речи присутствовали искажения, пропуски и замены.

К. Щ. при произнесении слова эквилибрист ответил – эквилибист, допуская при этом пропуск сонорного звука.

Н. Д. повторил по образцу предложение с максимальным совершением ошибок. Вместо: «Часовщик, прищулив глаз, чинит часики для нас», ответил – «сясовсик плисулив глаз синит сясики для нас». У данного испытуемого имеется нарушение многих групп звуков, а именно сонорных в виде звука [р], и шипящих [ч], [щ]. При этом ребёнок сохраняет грамматическую конструкцию, но заменяет несформированные группы звуков на доступные ему для звукопроизношения.

При осуществлении воспроизведения после предложенного звукового образца логопедом, детьми дошкольного возраста необходимо было проговорить следующие слоги, как можно чётче: па-ба-па, ася-аща-ася; шва-шважва; кра-гра-кра; сан-цан-цан; мё-мо-мо; аня-ана-аня. Среди продиагностированных детей ритмическая структура была нарушена у 13.

При выполнении данного задания в ходе произнесения слогов, мы закрывали нижнюю часть лица белым листом бумаги, чтобы ребёнок не считывал ритмический рисунок с губ взрослого.

Для того чтобы определить, насколько дети владеют знаниями об анализе и синтезе слова, смогут ли точно определить в какой части слова расположен звук (в начале, в середине или в конце), мы попросили ребят для начала на слух определить, имеется ли в заданных словах звук [с]? Если звук в слове ребёнок фонационно уловил и определил, то должен сделать хлопок в ладони.

Слова для определения: цыплёнок, цапля, роза, чашка, кактус, кольцо.

Были дети, которые помимо выполнения инструкции, дополнительно называли нам место в слове, в котором расположен заданный звук.

Среди обследуемых были замечены и те, кто бездумно совершал хлопки, на каждое проговорённое слово логопедом. С ним мы повторно выполняли подобное упражнение, чтобы определить, ребёнок не понял инструкцию с первого раза, балуется или же действительно имеет проблемы

фонематического характера.

Так, как нами были обследованы дети старшего возраста, то в силу их познавательных особенностей и знаний, полученных на базе детского сада, особых сложностей с определением количества звуков в слове, не возникло.

На занятиях по обучению грамоте, воспитатель на протяжении всего учебного года, в момент их пребывания в старшей группе, знакомил детей с буквами русского алфавита и звуками, которые они обозначают. В ходе анализа общеобразовательной программы «От рождения до школы», конкретно раздела касаемого образовательной области «Речевое развитие», мы для себя уяснили, что детьми были усвоены темы, посвящённые дифференциации звуков и букв, различению мягких и твёрдых звуков, определению места звука в слогах и словах, и установление звуков в слове по типу: сколько в слове гласных, столько и слогов.

Учитывая подобные данные, детям нужно было определить, сколько звуков в словах – чашка, кактус. Также перед началом выполнения, мы отметили, что в нашем языке одна буква при подробном разборе слова может обозначать два звука. Такие как, [е], [ю], [ё], [я].

Ребята выполняли задания с разных позиций. Кто, хорошо усвоил ранее изученный материал, и внимательно выслушал инструкцию, определил число звуков на слух. Среди детей и нашлись те, кто просил дать им карандаш и лист бумаги, чтобы подчеркнуть каждую букву, и рядом записать цифру, которая обозначает количество звуков.

Многие дети из-за недостаточной сформированности просодической стороны речи, допустили ошибки в упражнении с повторением слогов с разным ударением.

Восемь, из которых совсем не справились с заданием, исходя из этого, мы установили, не было чисто фонационно определено ударение, тем самым проявились ошибки в точном воспроизведении, но монотонной речью.

Как описывалось ранее, из-за не сформированности просодической стороны речи, имели место быть, и ошибки в усвоении интонационной

окраски произносимого предложения в виде лишённой интонационной окраски за счёт голосовой передачи.

Результаты обследования связной речи

В итоговом блоке нашего обследования необходимо было провести оценку в умениях детей использовать связные речевые высказывания при пересказах или составлении собственного рассказа с опорой на демонстрационный материал.

В заданиях нами было предложено составить рассказ после предварительного прослушивания. Среди испытуемых 24 ребёнка успешно справились с поставленной задачей: пересказали прослушанный рассказ близко к его содержанию в виде развернутой фразы.

Остальные, к сожалению, запомнили минимальное количество основных событий, о которых говорилось в тексте, из-за того, что дети не уловили суть рассказа, то в силу своей фантазии додумали вымышленную информацию.

В этом разделе мы давали детям набор сюжетных картинок и просили разложить в нужной последовательности, чтобы получился связный рассказ, который каждый из детей мог воспроизвести, опираясь на иллюстрационное изображение.

По итогам выполнения задания 7 детей из 30 не смогли составить рассказ по картинкам и разложить их в нужной последовательности, что говорит нам о не сформированности причинно-следственных отношений.

На последующем этапе нами была проведена работа по установлению уровня развития фонетико-фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста.

Нами были предложены повторные задания из 3 блока методики О.А. Безруковой, О.Н. Каленковой [3] включающие в себя задания на совершенствование навыков звукового анализа и синтеза.

Ведь, как мы отметили выше, не все дети справились с упражнением на определение числа звуков в заданной семантической единице.

Испытуемым необходимо было внимательно вслушаться в ряд произносимых слов, согласно фонационному образцу, продемонстрированному логопедом, вследствие чего, определить на слух локализацию звука в слове, сопровождающегося хлопком в ладони.

Ряд слов мы сохранили прежним при определении звука [ч]: цыплёнок, качели, роза, чашка, утюг, чемодан. И для закрепления результата поменяли звук на [з] для того, чтобы дети по аналогии самостоятельно выполнили задания под нашим наблюдением. Если бы мы взяли материал из методического пособия с теми же самыми звуками, некоторые из детей могли бы запомнить порядок расположения проговариваемых слов логопедом, и, не задумываясь выдать по шаблону.

На основании проведённого логопедического обследования были получены результаты обследования детей в виде их ответов, это позволило сделать вывод, что из 30 испытуемых детей по завершении 1-го этапа обследования, нами были выявлено 6 детей с акустико-фонематической дислалией, 8 детей имеющих артикуляторно-фонетическую дислалию, и только 5 детей с нормальным речевым развитием.

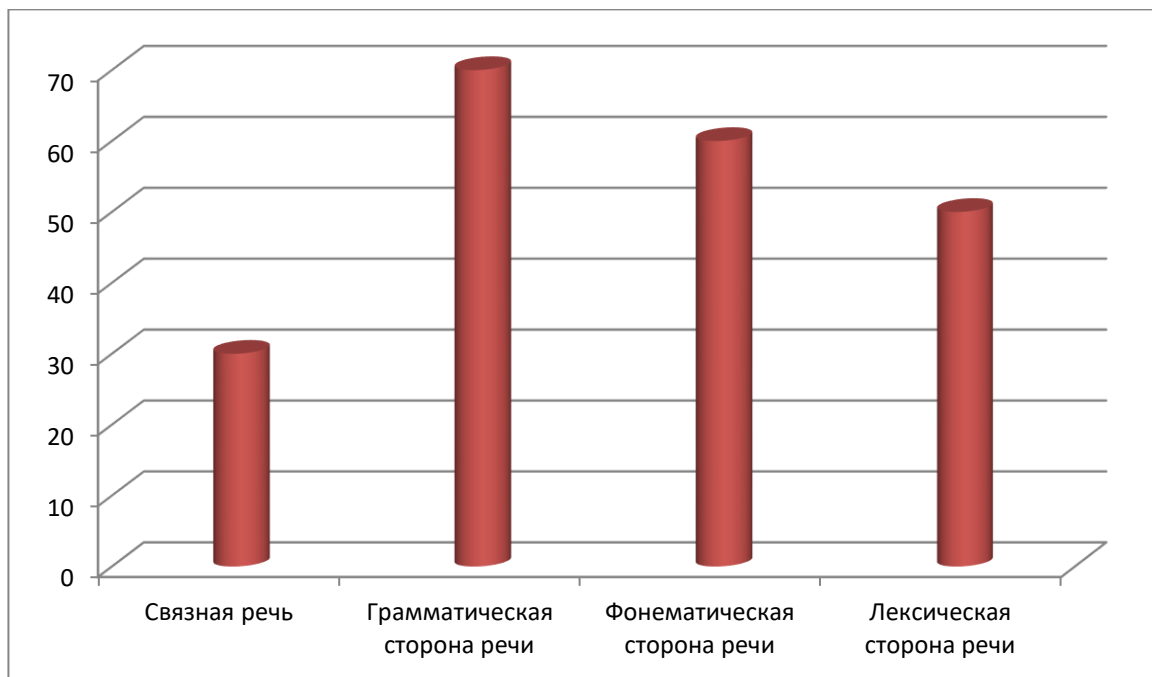


Рис. 1. Результаты констатирующего эксперимента

У детей с ОНР третьего уровня речевого развития наблюдается нарушение всех компонентов речевой системы (связная речь, словарь, грамматический строй речи, звукопроизношение, фонематическое восприятие).

Соответственно наибольшее число аграмматизмов испытуемые допустили в заданиях с произнесением слогов, слов, составлением рассказа с опорой на наглядность и без неё, а также в вопросах с определением уровня лексического и грамматической строя речи.

Например, в заданиях из первого блока, испытуемым предлагалось посмотреть на картинку, назвать, что на ней изображено, и для чего необходим данный предмет. У детей с ОНР возникли проблемы с подобными вопросами, так как дети обладают достаточно скудным словарным запасом, или даже если и знают предмет, объяснить могут не всегда. Это связано с нарушением структуры формирования всех речевых компонентов.

В итоге проведенного обследования, мы выявили, что испытуемую группу детей можно разделить на три подгруппы по речевому статусу: 14 детей с ФФН, 11 детей с ОНР и 5 детей с нормальным речевым развитием.

Проведение логопедического обследования было нам необходимо для получения точной картины сложившегося по результатам испытуемых.

Мы выявили, опираясь на данные анамнестического анализа, что воспитанники подготовительной группы имеют несколько основных существенных речевых нарушений в виде фонетико-фонематического восприятия и общего недоразвития речи. Ответы детей были проанализированы и составили основу для проведения обучающего эксперимента. Нами были отмечены основные отличительные черты всех компонентов речевой системы между испытуемыми с фонетико-фонематическим недоразвитием и общим недоразвитием речи.

Детям с общим недоразвитием речи было сложно выполнять задания, лексико-грамматического характера, в которых нужно было запомнить семантические единицы (слоги, слова, предложения), и воспроизвести их

согласно инструкции логопеда. У этой категории детей нарушена не только речевая структура, но и не до конца сформированы физиологические составляющие. Помимо всего вышеупомянутого, серьёзно нарушена организация психических процессов. Они невнимательны, эмоционально расторможены, не собраны, всё это откладывает серьёзный отпечаток на результат работы с категорией таких детей. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием более уверенны в себе, нередко могут проявлять некую активность на занятиях. Дети интеллектуально развиты, но в силу ограниченных особенностей восприятия информации, не воспринимают фонемы по средствам слухового анализатора. И с той, и с другой категорией детей должна проводиться длительная коррекционная работа.

Для дальнейшего эксперимента была проанализирована методическая литература, которая послужила проведению коррекционной работы по устранению речевых нарушений и недостаточно сформированных составляющих системы речи.

ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

3.1. Содержание обучающего эксперимента по формированию готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста

Формирующий эксперимент проводился в подготовительной группе филиала № 1 «Тополёк» Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 105 «Детство» г. Пензы. По результатам проведённого исследования у детей были выявлены речевые нарушения в виде фонетико-фонематического недоразвития и общего недоразвития речи. Из них 11 детей с ОНР и 14 детей с ФФН, и только пятеро детей с речевой нормой.

Формирующий эксперимент проходил в период с сентября 2023 г. по декабрь 2023 года.

Для достижения результатов эксперимента, нами были поставлены следующие основополагающие задачи:

- 1) Ознакомление с буквами;
- 2) Ознакомление со звуками;
- 3) Формирование навыков чтения и печатания;
- 4) Формирование речевых предпосылок к обучению грамоте.

Для каждой из задач нами был предложен комплекс коррекционно-обучающей работы для достижения максимального результата.

В процессе осуществления в работе каждой из задач, мы опирались на вспомогательную методическую литературу, которая способствовала в дальнейшем получению наиболее достоверных результатов в ходе предполагаемого эксперимента. В ходе обучения детей старшего дошкольного возраста в процессе формирования речевых предпосылок к

обучению грамоте, мы использовали методы коррекционной работы по пособию Т.Б. Филичевой, и Г.В. Чиркиной [47].

Процесс подготовки ребенка к обучению грамоте осуществлялся посредством переключения внимания от значения слова к его звуковому составу к умению услышать в слове отдельные звуки, и осознать, что они находятся в необходимой последовательности.

Данный эксперимент состоял из трёх периодов обучения детей старшего дошкольного возраста.

В первом периоде обучения мы проводили фронтальные занятия с малыми подгруппами детей по формированию связной речи и лексико-грамматической стороны речи в течение 2 раз в неделю. Коррекционная работа по совершенствованию навыков звукопроизношения велась в индивидуальном порядке. С каждым периодом обучения, соответственно увеличивалось и число проводимых занятий. По развитию фонематического восприятия – 1 раз в неделю, по лексико-грамматической стороне – 3 раза в неделю. В заключительном третьем периоде нашей работы весь акцент делается на развитие самостоятельной (экспрессивной) связной речи, а также овладению навыков звукового анализа и синтеза. В данном случае фронтальные занятия проводились пять раз в неделю, по вторникам и средам велась работа по формированию правильного звукопроизношения, а во вторник, четверг и пятницу, мы работали над совершенствованием лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи.

Во время первого периода обучения в сентябре, так как дети только пришли в детский сад после продолжительного отдыха, основная обучающая работа проводилась на фронтальных занятиях по лексико-грамматической стороне речи, а также по совершенствованию объёма словаря и связной речи.

Коррекционная работа по звукопроизношению велась исключительно на индивидуальных занятиях. Она включала в себя употребление верного произношения таких звуков, как: звуков а, у, э, о, м, мь, н, нь, п., пь, т, ть, ф, фь, б, бь, в, вь, закрепление отсутствующих в речи звуков, а также

постановка новых из групп свистящих, шипящих и сонорных (именно эти группы, являются одними из самых сложных для употребления и использования в собственной речи), различению согласно слуховому восприятию гласных звуков от согласных, определение первоначального ударного звука в словах, и проведение звукового анализа и синтеза слогов, слов и словосочетаний.

Главной особенностью на индивидуальных занятиях по обучению правильного звукопроизношения, являлось развитие фонематического восприятия, способности ребёнка дифференцировать информацию по средствам слухового анализатора передавая при этом ритмический рисунок слова, умения улавливать, запоминать и передавать точную интонацию и ударение, а также проводить синтез предложенного слова.

В данном случае, мы предлагали детям упражнения следующего характера:

«Запомни и повтори»

Цель: совершенствовать навыки звукопроизношения посредством слухового восприятия и речевого воспроизведения заданных слогов.

Слоговой ряд: та-да-та, су-зу-су, шва-жва-шва, ла-лу-ла.

Ребёнок должен прослушать звуковой ряд и вслед за логопедом насколько это будет возможным воспроизвести его в той же последовательности.

«Найди место звука в слове»

Цель: Упражнять детей в нахождении места звука в слове (в начале, середине или конце).

Игровой материал: Карточки из набора к игре «Определи первый звук в слове»; фишки.

Логопед вешает или ставит на полочку доски карточки, на которых нарисованы автобус, платье, книга. Предлагает детям сказать, что изображено на карточках. Спрашивает, какой одинаковый звук слышится в названиях предметов. «Правильно – звук а. Этот звук есть в названиях всех

предметов, но слышится он в разных местах слова, – поясняет педагог. – Одно слово начинается со звука а, в другом звук а находится в середине, а третье – заканчивается этим звуком. А сейчас посмотрите на карточку (дается одна карточка на двоих-троих детей). Под каждой картинкой – полоска из трех клеточек.



Если звук, который я назову, вы услышите в начале слова, ставьте фишку в первую клеточку. Если звук слышится в середине слова, фишку надо поставить во вторую клеточку. Если звук в конце слова, фишку ставят в третью клеточку».

«Весёлые шарики»

Цель: Способствовать распознаванию наличия предложенного звука в слове.

Дети сидят за столами. Логопед раздаёт им цветные кружки и карточки, на которых изображены 5-7 объектов, в названии которых присутствует или отсутствует заданный звук. Дается инструкция: «Найди ту картинку, в названии которой есть нужный звук, и положи цветной кружочек на неё».

Оборудование: разноцветные кружки и карточки с изображением 5- 7 предметов.

«Расколдуй слово»

Цель: Способствовать развитию фонематического слуха в процессе проведения звукового анализа слов.

Логопед рассказывает детям историю о злом волшебнике, который умеет, заколдовывает слова, и поэтому они не могут освободиться, и находятся в заточении. Слова не знают, из каких звуков они состоят, и надо им это объяснить. Как только звуки слова правильно называются в нужном порядке, слово считается спасенным, свободным.

Упражнение проводится в рамках обычной сюжетно-ролевой игры, при этом ведущим всегда будет логопед, дети примеряют на себя роли спасателей, а кто-то один играет злого волшебника, который периодически отходит от замка; именно в этот момент буквы могут спастись. Взрослый произносит слово – «жертву заточения», а спасители должны внятно повторить звуки, из которых оно состоит. Необходимо следить за тем, чтобы они произносились тщательно, с проговариванием всех гласных. Начинают с простых трех-четырех буквенных слов, затем усложняя «заколдованные» слова. Например, «расколдовываем» слово «кошка» – К, о, ш, к, а.

Речевой материал: камень, гонка, ваза, вагон, книга, кукла, малина.

«Найди пару».

Цель: Упражнять детей в подборе слов, отличающихся друг от друга одним звуком, развивать фонематический слух.

Игровой материал: диск, разделенный на 2 половины, по краю которого в верхней и нижней частях наклеено одинаковое количество кругов из бархатной бумаги (по 5-7 шт.). На диск прикреплена двойная стрелка, которую удобно передвигать.



А также, предметные картинки (на кругах такого же размера, как круги на диске), подклеенные с обратной стороны бархатной бумагой или фланелью: коза – коса, трава – дрова, катушка – кадушка, уточка – удочка, мишка – мышка, крыша – крыса, каска – маска, мак – рак, кит – кот, усы – осы, ком – сом, дом – дым.

Логопед помещает перед детьми диск с картинками (в верхней половине). Остальные картинки расположены на фланелеграфе или лежат на столе. Предлагает детям поиграть в игру «Найди пару». Объясняет: «Этот диск разделен на две части. В верхней половине размещены разные картинки. Одна стрелка указывает на картинку, а вторая – на пустой кружок внизу. На этот кружок нужно поместить картинку с предметом, название которого звучит сходно с названием предмета, на который указывает верхняя стрелка».

Логопед вызывает к доске детей. Подобрал картинку, ребенок произносит оба названия, голосом подчеркивая их сходство и различие («Коса – коза»). Затем передвигает стрелку на, следующую картинку.

«Прятки»

Цель: Совершенствовать навыки звуко-слогового анализа и синтеза.

Вниманию детей предлагаются предметные картинки. Необходимо выявить первый слог в названии картинки, затем объединить слоги в синтаксическую единицу, и прочитав получившиеся текст.

Речевой материал:

Шура, бабушка-шуба;

Картина, шакал-каша;

Лист, самовар-лиса.

«Кто самый внимательный»

Логопед выбирает двоих детей, ставит их спинами друг к другу и произносит инструкцию: «Я буду называть слова, и Настя поднимет руку в тот момент, когда услышит звук [с]. На какой звук ты должна поднять руку? Игорь, поднимет руку, если услышит звук [з]. Дети должны повторить сами, как они поняли задание. Остальная часть детей наблюдает за происходящим и подсчитывают верные ответы. Всего должно быть 15 слов (5 с одним звуком, 5 с другим, и ещё 5 ,где этих звуков нет)

Мы использовали данный набор слов: собака, зуб, свитер, лиса, зелень, тарелка, комод, соль, бочка, зебра, сон, ножницы, зефир, подушка, зонт, пакет.

Логопед внимательно наблюдает за происходящим, исправляя ошибки по ходу выполнения упражнения, отметив заданный звук в слове или на его отсутствие в нём. В конце логопед объявляет ребенка, который был наиболее внимательным, и правильно выделил все слова.

Так как, мы проводили обучение с детьми дошкольного возраста, процесс обучения проходит интенсивнее именно через игру. Игра, является ведущей деятельностью в детском саду. Именно поэтому мы предлагали речевые упражнения в игровой форме.

К концу первого периода обучения мы способствовали расширению объема словаря детей, путём автоматизации звуков и различных по структуре слов, тем самым улучшая общую внятность речи.

Второй период обучения с октября по ноябрь 2023 г. основная коррекционно-обучающая работа была направлена на изначальное состояние навыков монологической речи. Фронтальные занятия в данный момент проводились два раза в неделю.

Отличительной особенностью данного периода обучения является отработка ранее перечисленных видов на примере более ограниченного речевого материала. Это объясняется тем, что усвершенствование новой слоговой структуры проводится лишь на фоне точно отработанных звуков.

В рамках работы над лексико-грамматической стороной речи уделяли должное внимание детей старшего дошкольного возраста на внятное проговаривание окончаний имён существительных, прилагательных и глаголов сопровождая работу с речевым и наглядным материалом, изучаемым детьми на занятиях по обучению грамоте и развитию речи в детском саду.

На индивидуальных занятиях по формированию звукопроизносительных навыков, процесс обучения немного опережает заданные параметры. В этот период была проведена работа по выделению звука в ряду других, слога с предложенным звуком на фоне других слогов, определения месторасположения звука в слове, а также гласного в начале слова в ударной позиции.

В данном периоде нами были предложены словесные упражнения, способствующие стабилизации лексико-грамматического строя речи:

«Как их зовут?»

Цель: Закрепить у детей умение определять первый, последний, второй и третий звуки в словах, а также составлять из них имена.

1) Таблица с изображениями детей: девочек и мальчиков (четырёх-пяти). Сверху – 4-5 длинных кармашка для предметных картинок, внизу – кармашки для букв.

2) Предметные картинки и карточки с буквами а, у, о, с, л, м, ш, р.

I вариант игры. Логопед предлагает узнать, как зовут девочек и мальчиков, изображенных на таблице. Объясняет, что для этого нужно определить первые звуки в словах – названиях предметов, нарисованных на картинках в верхних кармашках. Дети называют: лошадь, арбуз, рака, астру – и приходят к выводу, что девочку зовут Лара.



Предметные картинки для прочтения (составления) имени Шура: шар, утка, рыба, апельсин; имени Маша: мышь, автобус, шишка, антенна; имени Рома: рука, осы, мак, автомобиль.

II вариант игры. Дети составляют имена, ориентируясь на последние звуки в словах: Шура (камыш, кенгуру, шар, ваза); Лара (стол, кошка, топор, утка); Маша (дом, сумка, ландыш, вилка); Рома (комар, колесо, сом, пила).

III вариант игры. Имена составляют по второму звуку в словах: Лара (слон, рак, арбуз, мак); Шура (уши, куры, грач, сани) и т.д.

IV вариант игры. Имена составляют по третьему звуку в словах: Лара (волк, грач, марка, кран); Рома (марка, слон, лампа, платье); Шура (мишка, труба, марка, краб).

«Что из чего сделано»

Цель: Обучать детей в употреблении относительных прилагательных в собственной речи.

Логопед задаёт вопросы, ребёнок должен путём умозаключения преобразовать смысл заданного выражения, и проговорить в нужной форме в виде относительного прилагательного.

Вопросы к упражнению:

- Сок из черники. Это какой сок? – Черничный сок.
- Стул из дерева. Это какой стул? – Деревянный стул.
- Дом из пряника. Это какой дом? – Пряничный дом.
- Кукла из соломы. Эта какая кукла? – Соломенная кукла.
- Варенье из малины. Это какое варенье? – Малиновое.

«Один – много»

Цель: Учить детей дифференцировать имена существительные во множественном числе в именительном падеже.

Оборудование: картинки с изображением предметов в единственном числе.

Логопед просит ребёнка взять картинку, назвать, что на ней изображено и преобразовать данный предмет из единственного числа в множественное. В начале взрослый демонстрирует выполнение упражнения на собственном примере.

Например, у меня груша, а у них – много груш. Слова: апельсин, ведро, баклажан, кот, дверь, морковь, ботинок, ложка, хлеб, дом.

«Поезд»

Цели:

1. Учить детей определять наличие указанного звука в словах.
2. Упражнять в определении количества звуков в словах.
3. Упражнять в определении количества слогов в словах.

Игровой материал:

1. Длинное панно с изображением паровоза и трех вагонов. В каждом вагоне по 3 окна (квадратики с кармашками внизу), на крышах вагонов прорези, куда вставляются таблички с кружками для обозначения количества звуков в словах (от 3 до 5) или для обозначения количества слогов в словах

(от 1 до 3), а также таблички с буквами для определения наличия звука в словах.

2. Предметные картинки такого же размера, как окна с изображениями животных (зверей и птиц) (можно использовать картинки из набора к игре «Кто в домике живет?»).

Картинки на один заданный звук: с: слон, лось, рысь, собака, сова; з: заяц, зебра, коза, обезьяна; ш: кошка, мышка, лошадь; ж: жираф, журавль, ежик, жаба; л: лиса, лев, волк, верблюд; р: ворона, воробей, курица, крокодил.

Картинки на 3 заданных звука: жук, рак, сом, бык; на 4 звука: слон, лиса, волк, жаба; на 5: кошка, мышка, баран, зебра.

Картинки на односложные слова: лось, рысь, бык, слон, лев, волк; на двухсложные слова: жираф, кошка, жаба, коза, заяц, баран; на трехсложные: ворона, курица, собака, воробей, крокодил.

I вариант игры. Логопед показывает детям паровоз и 9 картинок с изображениями животных, объясняет: «Прибыл поезд для зверей и птиц. В нем три вагона. Каждое животное может ехать только в определенном ему вагоне. В первом вагоне поедут животные, в названиях которых есть звук с...» и т.д. Педагог вызывает троих детей и предлагает одному ребенку отобрать пассажиров для первого вагона (звук с), другому – для второго вагона (звук ж) и последнему – для третьего вагона (звук р). Затем он приглашает еще трех детей-контролеров (или одного ребенка), которые должны проверить, на своих ли местах пассажиры.

Далее логопед меняет таблички на вагонах, и дети подбирают животных, ориентируясь на названия со звуками з, ш, л.



II вариант игры. Логопед вставляет в прорези на крышах вагонов таблички с кружками и предлагает отобрать пассажиров, ориентируясь на количество звуков в словах. Вызывает ребенка, дает ему картинку с изображением животного. Ребенок отчетливо называет его, так чтобы был слышен каждый звук в слове, затем говорит, сколько звуков в данном слове, и вставляет картинку в кармашек соответствующего вагона: «Бык должен ехать в первом вагоне, потому что в слове бык три звука: б, ы, к»

«Заверши предложение»

Цель: Способствовать формированию навыков преобразования глагола в виде трёх лиц.

Логопед проводит данное упражнение с тремя детьми, затем состав меняется. Если, он обращается к ребёнку сидящему к нему первым, то тот должен сказать фразу произнесённую логопедом в виде первого лица, идентичная ситуация касается ребёнка, чей порядковый номер два и три. Порядковый номер должен характеризовать наименование лица для дальнейшего преобразования.

К примеру, я сижу – ты (сидишь). – он (сидит);

Я бегу. – Ты (бежишь). Он (бежит);

Я пою. – Ты (поёшь). Он (поёт);

Я играю. – Ты (играешь). Он (играет);

Я смеюсь. – Ты (смеёшься). Он (смеётся).

«Давай посчитаем»

Цель: Учить детей согласовывать имена существительные с числительными один, два, пять.

Логопед объясняет, что необходимо произнести названия предметов в нужном количестве.

Речевой материал:

Один дом, два дома, пять домов;

Один подъезд – ... Одна дверь – ... Одно окно – ... Одна лестница – ...

«Или есть, или нет»

Цель: Учить детей преобразовывать существительные в родительном падеже.

Лексический материал к заданию:

Мячик есть, мячика нет;

Снег –...; игрушка –...; собака – ...; время – ...; житель –

Заключительный (третий период обучения) проводился в декабре 2023 г.

Данный этап обучения, является обобщающим всех ранее полученных знаний на двух предыдущих этапах обучения.

На протяжении всего времени обучения, мы обучали детей в закреплении навыков по дифференциации звуков, проводя грань между разделением звуков по глухости-звонкости, мягкости-твёрдости, а также по локализации.

Так как дети уже многое усвоили из предыдущих периодов обучения с разных сторон рассмотрения речевой системы в целом, главную коррекционную работу мы проводили именно по совершенствованию навыков развития связной речи, ведь многие речевые и семантические конструкции требовали усовершенствования и закрепления.

Нами были предложены задания, в которых дети, составляли собственный рассказ с опорой на сюжетную картину. Также в целях закрепления знаний можно заменить демонстрационный картинный материал, на объект (игрушка или фрукт). Сначала мы просили назвать данный предмет, затем задавали вопросы тематического характера, и только потом просили ребенка составить свой рассказ. В рамках оценивания

использовали чтение стихотворений, которые хорошо известны детям по занятиям в детском саду, просмотр фрагмента диафильмов с последующим составлением пересказа об увиденном.

Кроме описанной нами работы, в ходе формирующего эксперимента нами осуществлялась работа по: ознакомлению с образом буквы, знакомство со звуками, оценивание общих предпосылок к процессу обучения грамоте, а также обучение навыкам печатанья и чтения.

Что касается ознакомления со звуками и буквами, работа осуществлялась посредством подобранного речевого материала и применения словесных и дидактических упражнений в игровой форме.

Запомнить образ буквы мы закрепляли в результате упражнений продуктивного характера (лепка из пластилина буквы с последующим накладыванием на карточку с изображением буквенного образа или из счётных палочек и верёвочки). Если будет вестись комплексная работа (умственная плюс продуктивная), то ребёнок намного лучше усвоит новый материал.

Словесные игры в ходе закрепления и отработки ранее изученного материала можно использовать, как во время прогулки с детьми, так и сидя в кругу на стульчиках в группе.

Предлагаемый детям материал был подобран опираясь на календарно-тематическое планирование воспитателей, а именно на лексические темы, которые должны были пройти ребята в этот временной промежуток.

3.2. Контрольный эксперимент по результатам обучения

Контрольный эксперимент был проведён в декабре 2023 года. Целью контрольного эксперимента, являлось выявление ранее полученных ошибок в определённых компонентах речевой системы, и доведение результатов до улучшенного состояния.

Исходя из результатов обучающего эксперимента, весомый процент допускаемых ошибок был выявлен именно в грамматической стороне речи.

Для этого нами были продублированы игровые упражнения и словесные игры, способствующие совершенствованию достаточного уровня оцениваемого компонента. С обучающими проводились упражнения на согласование имён существительных с количественным числительным, видоизменения структуры семантической единицы в роде, числе и падеже, а также употребления различных частей речи, в частности глагола в виде разных лиц.

Помимо повторного проведения упражнений и игр на развитие грамматического строя речи, мы проводили параллельную работу по взаимодействию с воспитателями группы, в которой обучаются дети.

Всего испытуемых было – 30 человек (100%). Итоговое оценивание проводилось исходя из задач обучения, поставленных нами ранее по каждому компоненту речевой системы. В ходе проведения эксперимента среди детей старшего дошкольного возраста, на тот момент им было по 5-6 лет, мы получили следующие результаты:

Связная речь недостаточно развита у 10% обучающихся старшего дошкольного возраста.

Ошибки, допущенные при оценивании уровня сформированности грамматической стороны речи, были выявлены у 40% (15 детей).

При выполнении заданий лексического и фонематического характера, дети показали равные результаты, что составляет 50% в сумме (25% – лексическая сторона речи, 25% фонематическая сторона речи).

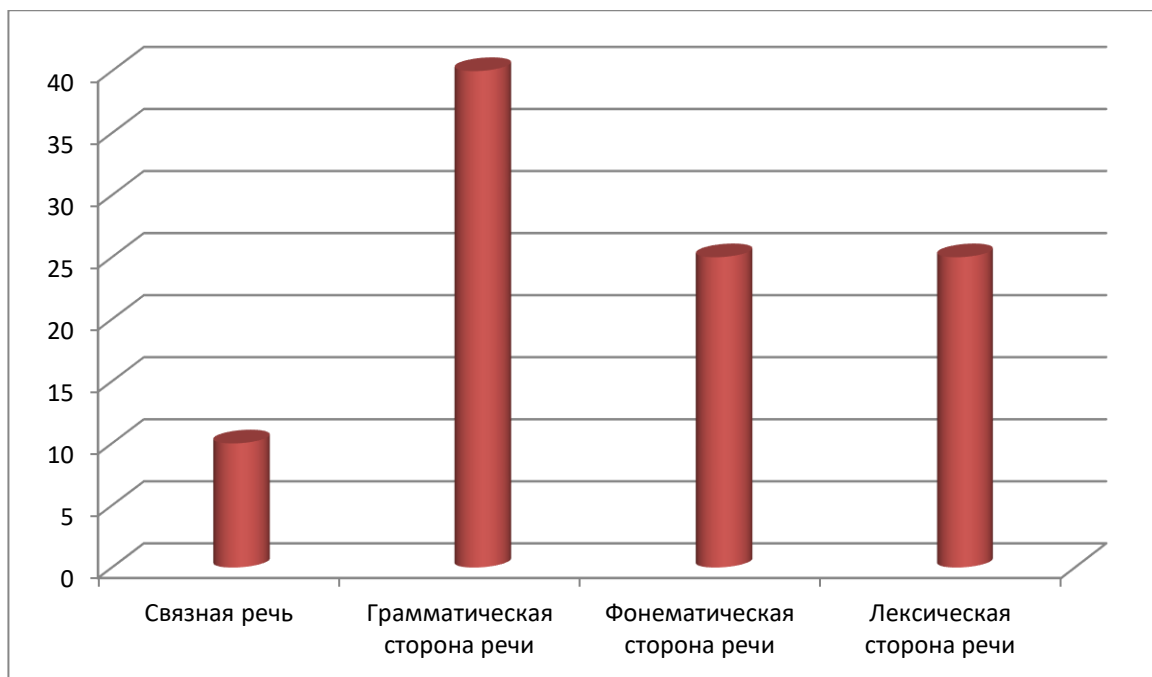


Рис. 2. Результаты контрольного эксперимента

Из приведённых показателей можно увидеть, что проводимая работа над грамматическим строем речи, поспособствовала не только совершенствованию навыков этой части обучения, но и повысила процент лексической и фонематической сторон речевой системы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для формирования предпосылок к обучению грамоте, необходимо вести всестороннюю речевую работу. Особо важное значение оказывает процесс пребывания ребёнка в детском саду, ведь именно там он учится общаться со сверстниками, постигает азы в развитии связной речи, увеличивает объём словаря, совершенствует грамматическую сторону речи, всё это и ляжет в основу основной подготовки к обучению чтению и письму.

Нами были сформулированы обучающие задачи и представлено содержание коррекционной работы по изучению первоначальных навыков в подготовке к обучению грамоте, на основе проанализированных источников для дальнейшей работы.

Наша исследовательская работа была ориентирована на выявление уровня готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению грамоте.

В результате поставленной цели аргументировать на теоретическом уровне состояние готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи и создать в ходе коррекционной деятельности элементы готовности, мы провели логопедическое обследование, в результате, которого выявили речевые нарушения у детей подготовительной группы.

Во второй главе нашей работы помимо этапов проведения логопедического обследования отражены главные отличительные характеристики детей с ФФН и ОНР. Полученные показания легли в основу проведения формирующего эксперимента.

Его целью являлось обучение детей старшего дошкольного возраста посредством игровых упражнений и словесных игр и определение уровня сформированности составляющих речевой системы.

Цель контрольного эксперимента заключалась в совершенствовании знаний и умений по одному из компонентов речи с более низкими

показателями.

Проведенная работа позволила нам сделать следующие выводы.

Процесс успешного обучения грамоте состоит не только из сформированных в достаточной мере элементов речевой системы, но и от уровня состояния психических процессов (внимание, память, восприятие, мышление, ощущение, воображение).

Большую роль при подготовке к школьному обучению играет психологическая готовность ребенка, его окружение и взаимная поддержка, исходящая от семьи.

По результатам обследования мы разработали систему логопедической работы для развития у дошкольников с речевыми нарушениями готовности к обучению грамоте, провели контрольный эксперимент и оценили эффективность нашей работы

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анохин, П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы [Электронный ресурс]: / П.К. Анохин. – М., 1983. – Режим доступа: <https://djvu.online/file/OhEniGcitLY7b>
2. Балабанова, В.М. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / В.М. Балабанова, Л.В. Лопатина, Р.И. Лалаева, И.А. Чистович. – СПб.: Детство-Пресс, 2001, – 206 с.
3. Безрукова, О.А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова. – М.: Русская Речь, 2015. – 70 с.
4. Безрукова, О.А. Программа формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова. – М.: Русская Речь, 2014. – 58 с.
5. Борякова, Н.Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития / Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова. – М.: В.Секачëв, 2010. – 210 с.
6. Варенцова, Н.С. Развитие фонематического слуха у дошкольников / Н.С. Варенцова, Е.В. Колесникова. – М.: Просвещение, 1997. – 221 с.
7. Волков, Б.С. Готовим ребенка к школе / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.
8. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. [Электронный ресурс]: – М., 1999. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0162/index.shtml>
9. 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.
10. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. [Электронный ресурс]: – М., 1961. – Режим доступа:

https://vk.com/wall204499715_55

11. Гербова, В.В. Развитие речи в детском саду: Старшая группа. 5-6 лет. ФГОС. – М.: Мозаика-Синтез, 2014, – 144 с.

12. Гербова, В.В. Составление описательных рассказов // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 9. – С. 28-34.

13. Гомзяк, О.С. Говорим правильно в 5-6 лет. Конспекты занятий по развитию связной речи в старшей логогруппе. / О.С. Гомзяк. – М.: ГНОМ и Д, 2019. – 128 с.

14. Грамматика в картинках для занятий с детьми 3-7 лет. Говори правильно. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013. – 41 с.

15. Гришанова, И.А. Развитие фонематических процессов у детей: учебно-методическое пособие / И.А. Гришанова. – Глазов: ГГПИ, 2019. – 151 с.

16. Дурова, Н.В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки. Методическое пособие / Н.В. Дурова. – М.: Мозаика-Синтез, 2002. – 112 с.

17. 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.

18. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. [Электронный ресурс]: – М., 1990, – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0383/1_0383-1.shtml

19. Екжанова, Е.А. Технология успеха на старте школьного обучения. / Е.А. Екжанова, О.А. Фроликова. – М.: Детство-пресс, 2012. – 388 с.

20. Елисеева, М.Б. Речевой онтогенез: взгляд лингвиста / М.Б. Елисеева. // Логопед. – 2005. – №4. – С. 11-13.

21. Жукова, Н.С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. [Электронный ресурс]: – М., 1973. – Режим доступа: https://vk.com/wall-33723051_25657

22. Жинкин, Н.И. Психолингвистика / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 2015. – 288 с.

23. Журова, Л.Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста // Л.Е. Журова, Д.Б. Эльконин. [Электронный ресурс]: – М., 1963. – Режим доступа: https://vk.com/wall-33723051_20048

24. Ивановская, О.Г. Логопедические занятия с детьми 6-7 лет: Методические рекомендации / О.Г. Ивановская, Л.Я. Гадасина, С.Ф. Савченко. – СПб.: КАРО, 2009. – 176 с .

25. 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)

26. Кобзарева, Л.Г. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция / Л.Г. Кобзарева, Т.И. Кузьмина. – Воронеж.: Учитель, 2000. – 112 с.

27. Коноваленко, В.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе (для детей с ФФН) на занятиях и в повседневной жизни и деятельности детей: Пособие для логопедов и воспитателей логогрупп / В.В. Коноваленко. [Электронный ресурс]: – М., 1998. – Режим доступа: <https://www.labirint.ru/books/185206/>

28. Коноваленко, В.В. Развитие психофизиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями в развитии / В.В. Коноваленко. – СПб.: ДЕТСТВОПРЕСС, 2017. – 128 с.

29. Колесникова, Е.В. Развитие звуко-буквенного анализа у детей 5-6 лет. Изд. 2-е, перераб. / Е.В. Колесникова. – М.: Овента, 2009. – 112 с.

30. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: методическое пособие / А.Н. Корнев. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 119 с.

31. 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>

32. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2005. – 252 с.

33. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. [Электронный ресурс]: – М., 1998. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0170/index.shtml>

34. Максаков, А.И. Учите играя / А.И. Максаков, Г.А. Тумакова. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.

35. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. [Электронный ресурс]: – М., 1992. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/5/0144/>

36. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. – М.: Акрис, 2003. – 247 с.

37. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.

38. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР / Н.В. Нищева. – СПб.: Пресс, 2013. – 528 с.

39. Нищева, Н.В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада / Н.В. Нищева. – СПб, 2014. – 203 с.

40. Новоторцева, Н.В. Развитие речи дошкольников и коррекция ее недостатков / Н.В. Новоторцева. – М.: Академия Развития, 2012. – 256 с.

41. Парамонова, Л.Г. Говори и пиши правильно / Л.Г. Парамонова. [Электронный ресурс]: – СПб.: 1996. – Режим доступа: https://vk.com/wall-47793885_319

42. Петрова, А.А. Развитие речи в онтогенезе / А.А. Петрова // Вестник Волгоградского государственного университета. 2009. – № 1– С. 17-18.

43. Петрова, Т.И. Игры и занятия по развитию речи дошкольников

(старшая группа) / Т.И. Петрова, Е.С. Петрова. – М.: Школьная Пресса, 2010. – 96 с.

44. Разумова, Л.И. Коррекция нарушений речи у дошкольников / Л.И. Разумова. – М.: АРКТИ, 2015.

45. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Н. Сазонова. – М.: Академия, 2005. – 144 с.

46. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит. / Т.А. Ткаченко. – СПб.: Акцидент, 2018. – 112 с.

47. Ткаченко, Т.А. В первый класс без дефектов речи. / Т.А. Ткаченко. – СПб.: Акрис, 1999. – 190 с.

48. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей пяти лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т.А. Ткаченко. – М.: Владос, 2001. – 112 с.

49. 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>

50. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т.Б. Филичева. [Электронный ресурс]: – М., 1993. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0146/index.shtml>

51. Фомичёва, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М.Ф. Фомичева. [Электронный ресурс]: – М., 1989. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0460/index.shtml>

52. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 96 с.

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

54. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи / Г.С. Швайко. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.

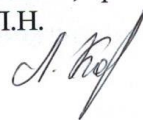
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

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

Утверждаю: зав. кафедрой
«14» июля 2023 г., протокол №12
Корчагина Л.Н.



Задание

По выпускной квалификационной работе Суликовой Юлии Рустамовны

1. Тема работы «Формирование готовности к обучению грамоте у дошкольников с речевыми нарушениями»

Утверждена приказом по Университету «14» июля 2023 г. № 822/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы « 20 » января 2024 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы – изучить речевую готовность к обучению грамоте у детей с речевыми нарушениями и провести логопедическую работу по формированию нарушенных процессов.

Объектом исследования является словарь прилагательных у детей дошкольного возраста с ОНР.

Предметом исследования является пути формирования атрибутивного словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Исследовать и изучить научную литературу по вопросу подготовки к обучению грамоте детей с речевыми нарушениями.

2. Обследовать речевую деятельность детей старшего дошкольного возраста.

3. Провести обучающий эксперимент по формированию готовности к

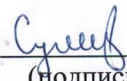
обучению грамоте детей с речевыми нарушениями.

4. Провести контрольный эксперимент, сравнить результаты до и после обучения.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов квалификационной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
20	Изучение и анализ литературы по теме квалификационной работы	Сентябрь 2023 г.	
2	Проведение и анализ экспериментального исследования	Сентябрь-октябрь 2023 г.	
3	Проведение обучающего эксперимента по формированию готовности к обучению грамоте	Октябрь – декабрь 2023г.	
4	Проведение контрольного эксперимента и оформление работы	Декабрь 2023 – январь 2024г.	

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

20	Изучение и анализ литературы по теме квалификационной работы	Руководитель  (подпись)
		Задание принял к исполнению  (подпись)
2	Проведение и анализ экспериментального исследования	
3	Проведение обучающего эксперимента по формированию готовности к обучению грамоте	
4	Проведение контрольного эксперимента и оформление работы	

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

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Формирование готовности к обучению грамоте у дошкольников с
речевыми нарушениями»
студентки факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г.Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Профиль «Логопедия»
Суликовой Юлии Рустамовны

Тема выпускной квалификационной работы Суликовой Юлии Рустамовны посвящена актуальной проблеме изучения и формирования готовности к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями ФФНР и ОНР. Студентка проявила заинтересованность и самостоятельность при выборе темы выпускной квалификационной работы.

В работе описана специфика формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР и ОНР и возможности логопедической работы по формированию готовности к овладению грамоте у дошкольников с речевыми нарушениями, что соответствует заявленной теме.

Студентка самостоятельно подготовила и провела констатирующее и контрольное исследование особенностей готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с речевыми нарушениями и проанализировала полученные данные.

При подборе экспериментального материала студенткой были учтены типологические, возрастные, речевые особенности детей, принимавших участие в исследовании, что позволило получить хорошие результаты при проведении контрольного эксперимента.

При написании работы Ю. Р. Суликова проявила себя как грамотный специалист, способный использовать в своей работе как новые, так и традиционные методики. Работа соответствует всем требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам, заслуживает положительной оценки и достойна представления к защите.

Руководитель ВКР
кандидат психологических наук
доцент кафедры «Дошкольное
и дефектологическое образование»



Н.Л. Морозова



АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

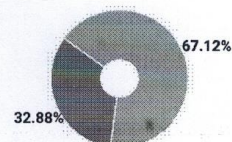
о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Суликова Юлия Рустямовна
Самоцитирование
рассчитано для: Суликова Юлия Рустямовна
Название работы: Суликова Ю.Р. "Формирование готовности к обучению грамоте у дошкольников с речевыми нарушениями".docx
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	32.88%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	67.12%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 17.01.2024

Структура документа: Проверенные разделы: основная часть с.3-48

Модули поиска: Патенты СССР, РФ, СНГ; ИПС Адилет; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Переводные заимствования издательства Wiley; Сводная коллекция ЭБС; Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Диссертации НББ; Переводные заимствования (RuEn); IEEE; Модуль поиска "ПГУ"; Кольцо вузов; Сводная коллекция РГБ; eLIBRARY.RU; Медицина; СМИ России и СНГ; Коллекция НБУ; Переводные заимствования*; СПС ГАРАНТ: аналитика; Издательство Wiley; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Интернет Плюс*

Заключение о
работе (оценка):

Работу проверил: Морозова Наталья Львовна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

17.01.24

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.