МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Пензенский государственный университет

Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

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

Заочная форма обучения

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему:

«Развитие фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием средствами игровых технологий»

Студент _____ (подпись, дата) Дорофеева Ольга Андреевна

Научный руководитель _____ (подпись, дата) к. п. н., доцент О.В. Сафонова

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

Рецензент учитель-логопед МБОУ СОШ № 78 г. Пензы им. дважды героя Советского Союза В.А. Глазунова _____ (подпись, дата) Ю.В. Резикова

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

Заведующий кафедрой _____ (подпись) Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от 17.02.26 № 9)

Секретарь ГЭК _____ (подпись) Н.А. Мали

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ …….. 4

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ФОНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 10

1.1. Определение фонологического компонента речи в психолого-педагогической литературе …… 10

1.2. Логопедическая характеристика дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием ……..… 18

1.3. Роль игровых технологий в работе логопеда при развитии фонологического компонента речи ……... 24

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ 30

2.1. Методика диагностики особенностей фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием …… 30

2.2. Результаты исследования особенностей фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием …….. 38

ГЛАВА III. ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ФОНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 45

3.1. Организационно-методические основы формирующего эксперимента ……... 45

3.2. Содержание логопедической работы по развитию фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием средствами игровых технологий… 46
3.3. Результаты контрольного эксперимента …….. 53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ…… 61
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ……..…...…… 64
ПРИЛОЖЕНИЕ ……..……..…….. 73

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы развития фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи обусловлена современными тенденциями в системе дошкольного образования и увеличением количества детей с различными формами речевых нарушений. В условиях реализации федеральных образовательных стандартов особое значение приобретает речевая готовность ребенка к обучению в школе, поскольку сформированность речевых и фонологических процессов является базой для успешного овладения навыками чтения и письма, а также для полноценного когнитивного и коммуникативного развития.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи относится к числу наиболее распространенных речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Данное нарушение характеризуется недостаточной сформированностью фонематического восприятия, трудностями дифференциации и воспроизведения фонем, нарушениями звукового анализа и синтеза, а также несформированностью навыков сохранения звуко-слоговой структуры слова. Указанные нарушения существенно затрудняют развитие устной речи и создают высокий риск формирования дисграфии и дислексии в школьном возрасте.

Фонологический компонент речи выступает важнейшим структурным элементом речевой системы, обеспечивающим осознание звуковой стороны языка и смыслоразличительную функцию фонем. Его недостаточная сформированность у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием проявляется в нестабильности фонематических представлений, смешении акустически и артикуляторно близких звуков, трудностях при анализе и синтезе звукового состава слова. Эти особенности негативно отражаются не только на речевой, но и на учебной деятельности ребенка, снижая уровень его познавательной активности и затрудняя процесс адаптации к школьному обучению.

Несмотря на наличие значительного количества исследований, посвященных проблеме фонематического развития и коррекции фонетико-фонематического недоразвития, в практике логопедической работы по-прежнему сохраняется противоречие между необходимостью раннего и эффективного формирования фонологического компонента речи и недостаточной разработанностью системных методических подходов, ориентированных на возрастные особенности дошкольников. Традиционные формы логопедической работы не всегда обеспечивают достаточный уровень мотивации и активного включения детей в коррекционный процесс, что снижает его результативность.

В этой связи особую актуальность приобретает использование игровых технологий в логопедической практике. Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте и обеспечивает оптимальные условия для формирования речевых и когнитивных процессов. Включение игровых технологий в логопедическую работу способствует снижению эмоционального напряжения, повышению интереса к речевым заданиям, активизации слухового внимания и формированию осознанного отношения к звуковой стороне речи. Игровая форма позволяет реализовать принципы деятельностного и личностно-ориентированного подходов, что особенно важно при работе с детьми, имеющими речевые нарушения.

Однако анализ современной логопедической практики показывает, что игровые технологии нередко используются фрагментарно, без системного включения в структуру коррекционно-развивающей работы. Это определяет необходимость разработки целостных программ и дидактических средств, направленных на развитие фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Объект исследования – фонологический компонент речи.

Предмет исследования – процесс развития фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием средствами игровых технологий.

Целью данного исследования является разработка и апробация содержания логопедической работы по развитию фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием посредством игровых технологий.

Для достижения поставленной цели нами был поставлен ряд **задач**:

1) провести анализ научно-теоретических источников по вопросам развития фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием;

2) определить методику для диагностики фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием;

3) выявить уровень сформированности фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием;

4) разработать и апробировать содержание логопедической работы, направленной на развитие фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием средствами игровых технологий;

5) выявить эффективность предложенного содержания логопедической работы по развитию фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что развитие фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием будет более эффективным, если логопедическая работа будет носить системный, поэтапный характер и реализовываться с использованием игровых технологий, обеспечивающих активное включение детей в коррекционный процесс, повышение мотивации к речевой деятельности и опору на возрастные особенности дошкольников. Предполагается, что целенаправленное использование специально разработанной программы и дидактического альбома, включающего систему логопедических игр, позволит повысить уровень сформированности

фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, а также способность сохранять звуко-слоговую структуру слова у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: библиографический (изучение научной литературы по проблеме исследования); педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); методы количественного и качественного анализа результатов исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют труды Г.А. Волковой, Г.Г. Голубевой Н.С. Жуковой, Л.В. Лопатиной, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, описывающие компоненты фонологической системы языка и раскрывающие научные подходы к коррекции фонетико-фонематических нарушений речи у детей.

Базой исследования являлось МБДОУ «Детский сад № 71 «Северное сияние» г. Пензы. В исследовании приняли участие 10 дошкольников в возрасте 5–6 лет с логопедическим заключением «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи».

Исследование проводилось в четыре **этапа**.

На первом, подготовительном этапе, осуществлялся анализ научно-методической литературы по проблеме развития фонологического компонента речи, определялись цель, задачи, гипотеза исследования, подбирался диагностический инструментарий.

На втором, констатирующем этапе, проводилась диагностика уровня сформированности фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием, осуществлялся качественный и количественный анализ полученных результатов, выявлялись основные трудности и дефициты фонологического развития детей.

На третьем, формирующем этапе, была разработана и апробирована программа логопедической работы по развитию фонологического

компонента речи посредством игровых технологий, а также создан авторский дидактический альбом, включающий систему логопедических игр.

На четвертом, контрольном этапе, проводилось повторное обследование дошкольников с целью определения эффективности предложенного содержания логопедической работы и анализа динамики сформированности фонологического компонента речи.

Научная новизна исследования заключается в разработке и апробации комплексного содержания логопедической работы по развитию фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием на основе игровых технологий, а также в создании авторского дидактического альбома, обеспечивающего системное и поэтапное формирование фонематических процессов у детей данной категории.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении представлений о структуре и особенностях развития фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием, а также в обосновании эффективности использования игровых технологий в системе логопедической коррекции.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной программы и дидактического альбома в практике работы логопедов дошкольных образовательных организаций. Представленные материалы могут быть использованы при планировании коррекционно-развивающих занятий с дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Положения, выносимые на защиту:

1. У дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наблюдаются выраженные трудности в развитии фонологического компонента речи, требующие целенаправленной логопедической коррекции.

2. Использование игровых технологий в логопедической работе способствует повышению эффективности развития фонологического

компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Апробация работы. По материалам исследования опубликованы 2 статьи.

О.А. Дорофеева, Состояние фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием // Проблемы современной экономики и прикладные исследования: молодежные проекты // Материалы VIII Всероссийской молодежной научно-практической конференции. – Владимир: ООО «Аркаим», 2025. – С. 65-71.

О.А. Дорофеева Развитие фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи средствами игровых технологий // Интеграционные процессы в современной науке: новые подходы и актуальные исследования // Сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции. – Анапа: НИЦ ЭСП в ЮФО, 2025. – С. 54-60.

Структура и объем диссертации. Магистерская диссертация включает 72 страницы, содержит 3 рисунка, 2 таблицы, список литературы состоит из 56 источников, включены 2 приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ФОНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

1.1. Определение фонологического компонента речи в психолого-педагогической литературе

В отличие от фонетики, которая занимается качественными характеристиками звуков речи, их сочетаемостью и акустическими свойствами, фонология сосредоточена на функциональном аспекте звуков, рассматривая их в контексте коммуникативного применения языка. В связи с чем, фонологический компонент речи в широком смысле понимается как совокупность знаний и умений, связанных с восприятием, различением и воспроизведением фонем родного языка [7; 25].

Ю.М. Гребенкова [14] рассматривает фонологический компонент как центральный аспект речевого развития, непосредственно связанный с фонематическим слухом и артикуляционными навыками. Она подчеркивает, что фонологический компонент включает в себя способности к различению фонем, к их идентификации и правильной артикуляции. Ею подчеркивается, что развитие фонематического слуха и артикуляционных навыков должно происходить одновременно, так как недостатки в одном из этих компонентов могут привести к проблемам с речевым развитием в целом.

Согласно С.В. Чернолуцкой [53] фонологический компонент речи следует рассматривать как часть общей системы речевого восприятия, в которой основную роль играет слуховая память. По ее мнению, ребенок сначала осваивает звуковую структуру речи через многократное повторение и закрепление в памяти звуковых последовательностей. Это означает, что фонологический компонент речи напрямую связан с развитием слуховой памяти, и недостатки в развитии слуховой памяти могут приводить к фонологическим нарушениям.

А.А. Хомутовой [52] также обращается внимание на то, что овладение речью начинается с усвоения фонологических структур языка через взаимодействие с взрослыми. По ее мнению, развитие речи и ее фонологического компонента связано с социальным взаимодействием ребенка и окружающей среды. В связи с чем авторов рассматривается фонологический компонент как часть общей системы языка, формирующуюся в процессе общения и обучения, и ее развитие связывает с внутренней речью, которая помогает ребенку структурировать свое мышление и восприятие.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева [19] описывают фонологический компонент речи через призму общей структуры речевой системы. По их мнению, данный компонент является одной из ключевых составляющих речевого развития и выполняет две важнейшие функции: различение звуков (фонематический аспект) и управление их артикуляцией (артикуляционный аспект). Авторы также обращают внимание на то, что проблемы с фонологическим компонентом речи возникают как из-за особенностей слухового или артикуляционного аппарата, так и из-за нарушений речевого восприятия.

О.С. Орлова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева [50] в своей работе предлагают аналогичную структуру фонологического компонента речи, состоящую из трех ключевых составляющих: восприятие звуков, различение фонем и их правильная артикуляция. Они подчеркивают, что каждая из этих составляющих имеет свою функциональную значимость для развития речи. Например, восприятие звуков (фонематическое восприятие) является основой для построения звуковой модели слова, а артикуляция обеспечивает правильное воспроизведение этой модели. Исследователи также обращают внимание на связь фонологического компонента речи с грамматическими навыками, указывая на то, что фонологические нарушения могут приводить к проблемам с морфологическим и синтаксическим развитием.

Итак, фонологический компонент речи – это совокупность процессов и навыков, связанных с восприятием, различением и воспроизведением звуков речи (фонем). Он представляет собой фундаментальную основу языковой системы, обеспечивающую правильный выбор слов при построении предложений, а также их восприятие.

Согласно О.А. Лавровой [27], фонологическая компетенция охватывает несколько ключевых аспектов:

1) знание фонем и их вариантов (аллофонов). Отметим, что фонемы в русском языке делятся на две большие группы: гласные фонемы – звуки речи, образуемые с минимальным препятствием для выхода воздушного потока, например, [а], [и], [у]: согласные фонемы – звуки, при произнесении которых воздушный поток встречает препятствия, такие как смыкание или сближение органов речи, например, [в], [з], [р];

2) навыки восприятия, воспроизведения и продуцирования артикуляционно-акустических характеристик звуков. Здесь следует подчеркнуть, что фонемы взаимодействуют друг с другом, образуя сложные системы, где каждая фонема отличается от других за счет своей противопоставленности по ряду признаков, таких как глухость / звонкость, твердость / мягкость и т.д.;

3) фонетическая организация слов: слоговая структура слова и словесное ударение.

Итак, ключевым понятием фонологии является фонема. Как пишут И.А. Гришанова, М.В. Мелкозерова, Н.А. Рахманина [15], фонема – это минимальная единица звукового уровня языка, которая может изменять значение слов. Каждый язык имеет свою уникальную фонологическую систему, где набор фонем, хотя и различается по количеству и качеству, сохраняет свои базовые функции. И.Н. Зорюковой, Н.О. Масловой [20] обращается внимание на то, что фонема – это не просто звук, а часть системы, с помощью которой передается смысл речевого высказывания. И в рамках этой системы фонема может быть представлена различными

акустическими вариантами, которые, несмотря на различия в произношении, остаются в пределах одной фонемы. Л.Б. Рудиным [43] указывается, что фонема не существует сама по себе, ее значение раскрывается только через участие в более сложных языковых конструкциях. Она служит строительным материалом для языковых знаков, среди которых мельчайшими являются морфемы. Морфемы, как смысловые единицы языка, требуют звуковой оболочки, и фонема выполняет эту функцию, выступая в качестве минимального звукового элемента, который может быть использован для передачи значения.

Таким образом, фонема является необходимым элементом для построения морфем, обеспечивая структурную целостность языковой системы. Однако, фонема – это не просто звуковая единица, но элемент системы, который связан с другими элементами через набор фонологических правил.

Как пишет Ю.Ф. Гаркуша [25], фонетические правила определяют, как звуки взаимодействуют друг с другом в словах и предложениях. Эти правила основаны на закономерностях, которые характерны для конкретного языка. Например, в нашем языке часто встречается такой процесс как ассимиляция, при котором один звук речи становится более похожим на соседний звук. Это явление часто встречается в согласных, когда один согласный звук влияет на произношение другого. Ассимиляция бывает нескольких типов: по звонкости – глухости, например: в слове «сбить» звук [с] произносится как [з] под влиянием следующего звонкого [б]; по мягкости – твердости, например, в слове «стена» [сь] произносится мягко из-за влияния согласного [ть]; оглушение – превращение звонкого согласного в глухой в конце слова или в позиции перед другим глухим согласным, например: в слове «дуб» последний звук произносится как глухой [п] – [дуп].

Еще одним примером фонологического правила является выпадение звуков, которое может наблюдаться при ускоренном темпе говорения ли в разговорных вариантах языка. Например, в слове «пойдем» в разговорной

речи может выпадать звук [й], что приводит к произношению [подем]. Однако И.А. Гришановой, М.В. Мелкозеровой, Н.А. Рахманиной [15], обращается внимание на то, что в русском языке могут происходить физиологичные упрощения сложных групп согласных. Например, в слове «солнце» звук [л] может не произноситься, в результате чего мы услышим [сонце].

Восприятие и правильное воспроизведение артикуляционно-акустических характеристик звуков становится возможным благодаря фонематическим слуху и восприятию. Е.Ф. Архипова [3] определяет фонематический слух как это способность различать и идентифицировать звуки речи, которые имеют смыслоразличительную функцию в языке, т.е. фонемы. Следовательно, он позволяет отличать одни слова от других на основе различий в фонемах, например, усвоение разницы между словами «год» и «код» основано на способности ребенком различать фонемы [г] и [к].

Развитие фонематического слуха начинается с раннего детства и является важным условием для овладения языком. Фонематический слух позволяет:

1) различать звуки, которые могут быть очень близки по артикуляции, но имеют разные значения в языке (например, [б] и [п]);

2) соотносить звуки с графемами, что необходимо для формирования навыков чтения и письма;

3) анализировать звуковую структуру слов, то есть выделять отдельные звуки в словах, что помогает в развитии речевых навыков и становления правильной произносительной базы.

Как пишет Т.А. Ткаченко [46], фонематическое восприятие тесно связано с фонематическим слухом, но представляет собой более сложный процесс, включающий не только различение звуков, но и их осознание на уровне значения. И подразумевает умение определять, к какой фонеме относится тот или иной звук речи и какую смысловую роль он выполняет в данном слове или предложении.

Фонематическое восприятие включает следующие аспекты:

1) идентификацию фонем – процесс распознавания звуков и отнесения их к определенной фонеме языка;

2) осознание различий в звуках – умение понимать, как замена одной фонемы на другую изменяет значение слова (например, «мел» – «мель»);

3) связь звуковой наполняемости слова и его смысла – способность ассоциировать звуковую форму слова с его значением, что является ключевым аспектом для полноценного понимания речи и смысловой обработки услышанного.

Фонематическое восприятие лежит в основе таких операций, как фонематический анализ и синтез. Ю.А. Майоровой, И.В. Ходак [33] фонематический анализ определяется как способность осознанно разбирать слово на его звуковые составляющие, выделять отдельные фонемы и анализировать их роль в структуре слова. Этот процесс особенно важен при обучении письму и чтению, так как позволяет осознавать, из каких звуков состоит слово, и правильно записывать его графическую форму.

Процесс фонематического анализа, согласно Ю.А. Майорова, И.В. Ходак [33] включает в себя несколько последовательных шагов:

1) выделение звуков в слове посредством разбивки его на отдельные фонемы (например, слово «дом» состоит из фонем [д] [о] [м]);

2) осознание того, в каком порядке расположены звуки в слове и как они влияют на произнесение друг друга;

3) определение позиции звука в начале, середине или конце слова;

4) определение порядка произнесения звуков (например, в слове «кошка» звук [ш] произносится третьим).

Фонематический синтез, как пишет М.А. Гузенко [16], это процесс обратный фонематическому анализу. Он заключается в способности объединять отдельные звуки (фонемы) в слова и целостные звуковые структуры. Фонематический синтез позволяет правильно воспроизводить слова, понимая их звуковую структуру.

К ключевым аспектам фонематического синтеза относятся:

1) умение комбинировать отдельные фонемы в единую звуковую последовательность, соответствующую слову;

2) навык правильного расстановки ударений и соблюдения интонационных закономерностей при произнесении слов и предложений;

3) способность собрать слово из слогов или отдельных звуков, что важно при восприятии речи и воспроизведении услышанного.

Ю.А. Майоровой [33], И.В. Ходак [33], М.А. Гузенко [16], обращается внимание на то, что фонематические анализ и синтез являются необходимым условием для успешного овладения письменной речью, так как помогает ребенку осознавать звуко-буквенные соответствия и отвечают за способность понимать прочитанные слова.

Согласно С.М. Герасимова, М.В. Хмелевская, Т.В. Фридман [12], еще одним элементом фонологической системы является слоговая наполняемость слов. Как пишут авторы, под слоговой структурой понимается способ организации звуков в слове, основывающийся на делении последнего на слоги. Каждый слог обязательно включает гласный звук, вокруг которого группируются согласные. Слоги могут быть открытыми (заканчиваются на гласный звук) и закрытыми (заканчиваются на согласный). Обращается внимание на то, что закрытые слоги осваиваются детьми позднее, так как они требуют большего контроля артикуляции.

Слоговая структура играет важную роль в развитии речи, так как она влияет на правильное произношение слов и их восприятие. Сохранение слоговой наполняемости слова возможно благодаря овладению ребенком следующими способностями:

1) определение количества слогов в слове и деление его на составляющие. Например, слово «машина» состоит из трех слогов: «ма-ши-на»;

2) воспроизведение слогов без их пропусков или замен. Что особенно важно для детей с нарушениями речи, у которых могут наблюдаться

упрощения слоговой структуры, например, когда слово «машина» произносится как «шина»;

3) понимание и использование слоговой структуры при чтении.

Помимо слоговой наполняемости, согласно О.А. Лавровой [27], к фонологическому компоненту речи относится и просодика, которая включает в себя изменения в высоте голоса, ритме и динамике, передающие смысловые и эмоциональные оттенки речи. Ключевыми показателями здесь является ударность – выделение одного из слогов в слове с помощью увеличения силы, высоты или продолжительности его произнесения. Автором подчеркивается, что ударение в русском языке подвижно, и его изменение может вести к изменению значения слова, например: «зАмок» (строение) и «замОк» (устройство для запирания).

Итак, все вышеописанные элементы фонологического компонента речи взаимодействуют друг с другом, формируя целостную систему речевой деятельности. Фонемы и фонетические правила обеспечивают базу для правильного произношения звуков и их различения. Без овладения фонематическим слухом и соблюдения фонетических правил невозможно правильно произносить слова, а также понимать речь других людей. Слоговая структура является важной составляющей для правильного произношения и восприятия слов. Поскольку ребенок должен уметь правильно делить слова на слоги, чтобы в дальнейшем успешно осваивать навыки чтения и письма. Просодика (интонация, ритм, ударение и темп) придает речи естественность и выразительность. Без правильной просодической организации речь будет звучать однообразно, а ее понимание может быть затруднено.

Таким образом, фонологический компонент речи является фундаментальной составляющей языковой системы, обеспечивающей как восприятие, так и воспроизведение речевых звуков. И нарушения любого из его звеньев речи могут привести к серьезным речевым проблемам, что может

проявиться в сложностях при произношении, чтении, письме, а также в снижении коммуникативной способности в целом.

1.2. Логопедическая характеристика дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Согласно Л.Г. Парамоновой [41], фонетическая сторона речи относится к звукопроизношению и просодике, то есть к тем аспектам, которые касаются правильного воспроизведения звуков (фонем) и их сочетаний. Звукопроизношение включает в себя умение артикулировать звуки речи, используя для этого речевой аппарат, который состоит из органов дыхания, гортани, языка, губ и других структур. Это навык, который развивается постепенно по мере взросления ребенка. Одним из важнейших аспектов звукопроизношения является способность ребенка усваивать фонетические нормы языка. Этот процесс начинается с осознания разницы между отдельными звуками, их артикуляционными особенностями и восприятием. Неправильное восприятие или артикуляция этих звуков может привести к нарушениям звукопроизношения.

Просодика, в свою очередь, включает в себя такие аспекты, как интонация, ударение, мелодика речи, темп, ритм и паузы. Она позволяет не только передавать смысл сказанного, но и эмоции, интонационные оттенки, выделять важные слова или фразы в высказывании. Сформированная просодика помогает ребенку понимать и интерпретировать не только отдельные слова, но и общую структуру речи, тонко чувствуя эмоциональные и смысловые акценты.

Л.Г. Парамонова [41] подчеркивает, что при недоразвитии фонетической стороны речи могут наблюдаться проблемы с воспроизведением звуков, их заменами или смешением, а также искажение

просодических элементов, что негативно сказывается на восприятии речи собеседниками и ведет к недопониманию.

Фонематическая сторона речи, к которой относится и фонологическая компетенция, отвечает за различение и дифференциацию фонем родного языка. З.Е. Агранович [1] подчеркивается, что без способности к точному фонематическому восприятию ребенок сталкивается с трудностями в осмыслении того, что он слышит, что приводит к искаженному восприятию слов, ошибкам в произношении. На практике это выражается в том, что ребенок может заменять одни звуки на другие, не различая их в словах, что, в свою очередь, приводит к многочисленным ошибкам.

Фонетическая и фонематическая стороны речи тесно взаимосвязаны. Их недостаточность в логопедической науке обозначается термином «фонетико-фонематическое недоразвитие».

Фонетико-фонематическое недоразвитие – это одно из наиболее распространенных речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Оно характеризуется нарушением восприятия и воспроизведения звуков речи, что значительно затрудняет развитие полноценной речи и последующее освоение навыков чтения и письма. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием не могут правильно различать или произносить звуки, что приводит к значительным трудностям в общении и формировании словарного запаса [19].

Л.В. Лопатина [21] под фонетико-фонематическим недоразвитием понимает нарушение процессов становления звуковой системы родного языка у детей, возникающее в результате недостатков восприятия и произношения фонем. Как пишет автор, в норме формирование фонематического восприятия и звукопроизношения происходит поэтапно, начиная с раннего возраста, и завершаясь к 5-6 годам, когда ребенок уже должен уметь правильно различать и воспроизводить все звуки родного языка. Однако, при фонетико-фонематическом недоразвитии этот процесс нарушается: ребенок не может адекватно различать отдельные фонемы, что

приводит к неправильному произношению звуков и затруднениям в овладении речью даже в школьном возрасте.

Как пишут И.С. Зайцев, Л.А. Зайцева, С.Ф. Левяш, И.Н. Ясова [38], фонетико-фонематическое недоразвитие речи является комплексным нарушением речевой функции, которое связано с недостаточным развитием фонематического восприятия и звукопроизношения. Проявления этого состояния могут варьироваться в зависимости от возраста ребенка, степени тяжести нарушения и ряда других факторов. В основе фонетико-фонематического недоразвития лежат трудности с восприятием и различением звуков (фонем), что приводит к дефектам в их произношении, затруднениям в понимании речи, а также к проблемам в овладении навыками чтения и письма.

Таким образом, фонетико-фонематическое недоразвитие оказывает влияние на произносительную сторону речи. Оно, как правило, проявляется в дошкольном возрасте, когда дети активно осваивают систему родного языка. Именно в этот период происходит интенсивное развитие речевых и когнитивных навыков. Как указывают В.Е. Агаева, Е.В. Красноперова, Г.Р. Шашкина [17], фонетико-фонематическое недоразвитие имеет различные степени выраженности. У одних детей могут быть небольшие затруднения в произношении одного-двух звуков, тогда как у других проблема может затрагивать более широкие аспекты произносительной деятельности (слоговую структуру и просодику).

Рассмотрим основные особенности речевых нарушений при фонетико-фонематическом недоразвитии.

Согласно С.В. Чернолуцкой, [53], одной из основных характеристик звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием является отсутствие в их речи целых групп звуков. В большинстве случаев эти дети заменяют сложные по артикуляции звуки на более простые. Например, звуки, требующие артикуляционных усилий, такие как [с], [ш], [р], [л], часто заменяются на более простые звуки – [ф], [с], [й], или [ль].

Такое нарушение звукового состава речи, по мнению автора, приводит к тому, что ребенок не может четко различать звуки, близкие как по акустическим, так и по артикуляционным признакам. Это состояние характеризуется тем, что процесс формирования звуковых единиц остается незавершенным, и ребенок не осваивает все необходимые звуковые отличия.

Е.Ф. Архипова [3], обращает внимание на то, что нарушения звукопроизношения могут быть крайне разнообразными и охватывать до 16-20 звуков в речи ребенка. Что в логопедии обозначается как полиморфное нарушение звукопроизношения. По мнению автора, чаще всего у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдаются проблемы с произнесением свистящих и шипящих звуков. Как правило, они либо заменяются артикуляционно простыми звуками, либо вовсе отсутствуют. Е.Ф. Архиповой описывается еще вариант нарушения произнесения звуков – искажение. В этом случае звук ребенком произносится акустически неточно из-за неверной артикуляции. Например, ребенок может произносить звук [с] с недостаточной четкостью, приближая его к [ш], однако звук по-прежнему будет отличаться от обычного [ш]. Такие искажения обычно возникают из-за недостаточно развитых артикуляционных навыков. Одной из причин искаженного звукопроизношения выступает нарушение во взаимодействии между речеслуховым и речедвигательным анализаторами.

Как упоминалось выше, при фонетико-фонематическом недоразвитии процесс различения фонем нарушен. Из-за неточного различения звуков, как пишет Т.Е. Алексеева [2], дошкольник с фонетико-фонематическим недоразвитием часто смешивает в речи звуки, относящиеся к разным фонетическим группам. Например, смешивает свистящие и шипящие звуки – «шапка» – «сапка». Однако, автором обращается внимание на то, что смешение фонем носит неустойчивый характер и данные замены могут чередоваться в речи. Например, в одном предложении ребенок может сказать слово «сок» правильно, а в другом заменить его на «шок», что создает хаотичность в речи и затрудняет ее понимание.

Еще одним вариантом нарушения фонематического восприятия является замена звуков. Согласно А.А. Бондаревой [8], замены могут быть систематическими и затрагивать определенные группы звуков. Автором приводятся следующие варианты замен:

1) глухие звуки на звонкие и наоборот, например, ребенок вместо [б] произносит [п] («палка» вместо «балка») или вместо [г] произносит [к] («колос» вместо «голос»);

2) твердые звуки на мягкие и наоборот, например вместо [л] может говорить [ль] – «ляпата», а не «лопата»;

3) звуки, одинаковые по способу образования, но разные по артикуляции, например [г] и [д] – «дуси», а не «гуси»;

4) звуки, одинаковые по способу образования, но разные по участию органов речи, например [с] и [ф] – «фок» вместо «сок»;

5) одинаковые по месту артикуляции, но различные по способу образования, например [с] и [т] – «ноток», а не «носок».

А.А. Бондаревой [8] подчеркивается, что наличие подобных замен препятствует развитию у детей навыков выделения звуков в словах и определения их последовательности, что в итоге затрудняет выполнение заданий, связанных с анализом и синтезом звуков.

Согласно Л.В. Лопатиной [29], фонетико-фонематическое недоразвитие часто сопровождается нарушениями слоговой структуры слов. Из-за чего они могут пропускать отдельные слоги («машина» превращается в «шина»); переставлять слоги местами («радуга» произносится как «рагуда»); упрощать сложные слова, исключая из них звуки или слоги («конфетка» превращается в «кофека»). Особенно ярко выражены искажения слогового состава слов, имеющих стечение согласных. Автор подчеркивается, что нарушение слоговой структуры слова при фонетико-фонематическом недоразвитии связано как с недостаточной сформированностью артикуляционного аппарата, так и с трудностями в восприятии и анализе звукового состава слова.

О.С. Орлова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева [50] пишут, что дети с фонетико-фонематическим недоразвитием затрудняются реагировать на произнесение различных звуков или слогов. Например, если им предлагается поднять руку при произнесении определенного звука, они могут не отреагировать, поскольку не различает его. Проблемы у данной категории детей возникают также и при попытках определить начальный звук в слове. Еще одним характерным признаком фонетико-фонематического недоразвития являются сложности в подборе слов, начинающихся на заданную фонему.

Согласно мнению Т.А. Ткаченко [46] и М.Ф. Фомичевой [51], у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием можно выделить три степени нарушения в зависимости от глубины дефекта восприятия и произношения звуков: легкую, среднюю, тяжелую.

Легкая степень характеризуется недостаточным различием и затруднением в анализе лишь нарушенных звуков, которые, как правило, близки по акустическим или артикуляционным признакам. В этом случае остальные составляющие слова, такие как слоговая структура и фонетические элементы, остаются относительно правильными. Они способны говорить достаточно понятно, их речь почти не отличается от нормы, за исключением ошибок в дифференциации нарушенных звуков.

При средней степени нарушения наблюдается недостаточное различие и артикуляция большего количества звуков из нескольких фонетических групп. Здесь отмечаются более грубые нарушения звукового анализа. При данной степени ребенок недостаточно хорошо дифференцирует звуки, входящие в разные фонетические группы. Например, группу свистящих и шипящих, глухих и звонких, твердых и мягких.

Тяжелая степень фонетико-фонематического недоразвития представляет собой наиболее серьезную форму нарушения, при которой отмечается неспособность различать звуковые элементы. Дети с такой степенью не могут выделять звуки в словах, а также определять их

последовательность, что приводит к значительным трудностям в процессе коммуникации. Например, ребенок может не улавливать разницу между словами «кот» и «год», что затрудняет не только произношение, но и общее понимание речи

Таким образом, фонетико-фонематическое недоразвитие представляет собой серьезное нарушение процесса становления произносительной системы родного языка у детей дошкольного возраста. Оно связано с дефектами восприятия и произношения фонем. Замену и нестойкое употребление звуков, их смешение и искажение можно объяснить недостаточным развитием фонематического слуха и навыков артикуляции. Эти нарушения приводят к серьезным затруднениям в речевой деятельности ребенка и требуют комплексной коррекционно-логопедической работы.

1.3. Роль игровых технологий в работе логопеда при развитии фонологического компонента речи

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволили определить, что нарушения фонологического компонента речи могут проявляться в виде затруднений при различении звуков, их последовательности, позиции в слове, а также при трудностях с становлением навыков фонематического анализа и синтеза. Учитывая это, коррекционная работа логопеда должна быть направлена на систематическое развитие фонематического слуха, артикуляционной моторики, речевой памяти и способности к анализу и синтезу звуковых элементов. И как отмечают Е.В. Добрынина и Н.Б. Шевченко [56] одним из наиболее эффективных и в то же время естественных средств развития фонологического компонента речи являются игровые технологии, которые создают благоприятную и мотивирующую среду для освоения звуковой структуры языка.

Игровая деятельность, как пишут Н.С. Васильева и Г.В. Гончарова [9], является ведущей формой деятельности дошкольников и в отличие от традиционных обучающих методов, позволяют ребенку включаться в речевую активность спонтанно и с высоким уровнем мотивации. Поэтому логопедическая работа с использованием игровых технологий обеспечивает органичное сочетание обучения и эмоциональной вовлеченности, что особенно важно при работе с детьми, имеющими речевые нарушения. Авторами подчеркивается, что через игру ребенок получает возможность воспринимать информацию многоканально: зрительно, слухово и кинестетически. Например, при работе с карточками, содержащими изображения объектов и соответствующие им звуки, ребенок одновременно видит образ, слышит звук и воспроизводит его, что способствует закреплению навыков различения фонем.

Использование игровых технологий в логопедической практике позволяет создавать ситуативные речевые задачи, которые отражают реальные коммуникативные ситуации и мотивируют ребенка на использование речи в практическом контексте. Сюжетно-ролевые игры, такие как «Магазин», «Больница», «Школа», «Путешествие», позволяют дошкольнику использовать слова и фразы в контексте конкретных действий. При этом, как пишут О.С. Орлова, Т.В. Туманова и Т.Б. Филичева [51], специалисту необходимо целенаправленно вводить задания, способствующие правильному произношение звуков, их различению и корректному воспроизведению слов. Например, при игре «магазин» рекомендуется предлагать подобрать слова с определенными звуками или исправить ошибочное произношение при «продаже» предметов. Такой подход по мнению авторов, не только совершенствует фонематический слух, но и формирует умение анализировать и синтезировать звуковой состав слов в реальном коммуникативном контексте.

Т.В. Мартыненкова [34] обращает внимание на потенциал дидактических игр, которые способствуют развитию фонематического слуха,

становлению умения различать звуки и обучению анализу и синтезу слов. В качестве примеров автор рекомендует использовать такие игры как «Найди звук», «Составь слово из звуков», «Звуковая дорожка», «Кто спрятался?» и «Звуковой лабиринт». В игре «Найди звук» ребенок должен определить, в какой позиции (начало, середина или конец слова) находится определенный звук, что развивает способность к фонематическому анализу. В «Звуковой дорожке» детям предлагается пройти путь, ступая по карточкам с изображенными звуками, собирая из них слова. Эта игра способствует развитию фонематического синтеза и помогает закреплять навык составления слов из отдельных фонем. Здесь также важно отметить, что в таких играх фонологическая работа органично сочетается с моторной активностью, что повышает эффективность обучения, так как психофизиологические исследования подтверждают связь между моторной активностью и усвоением речевых навыков.

В.И. Одинцовой [39] также в работу над фонологическим компонентом речи рекомендуется включать ритмические игровые упражнения, которые объединяют речевую и двигательную активность. Они могут быть направлены на восприятие ритмической структуры речи, выделение слогов, различение ударных и безударных элементов, а также на согласование произношения с движением. Например, в играх типа «Стихотворный марш» или «Звуковые хлопки» дети повторяют слова и фразы под ритмическое сопровождение – хлопки, топанье, движения руками. Такая деятельность, по мнению автора, способствует развитию фонематического слуха, моторики, темпо-ритмических навыков, а также улучшает запоминание и воспроизведение звуковых образов. К тому же, восприятие воспроизведение сложных фонетических структур речи через естественное движение делает процесс обучения более увлекательным и результативным.

Как отмечают Е.А. Косыгина, Д.А. Семьянихина [26], современная логопедическая практика активно использует мультимедийные и интерактивные игры, которые расширяют возможности традиционной

работы с детьми. Интерактивные приложения, сенсорные планшеты, аудио- и видеоматериалы позволяют моделировать различные речевые ситуации, предоставлять образцы правильного произношения, совершенствовать фонематический слух через прослушивание и повторение звуков, а также стимулировать визуальное и кинестетическое восприятие. Как пишут авторы, мультимедийные игры по типу «Найди звук», «Собери слово», «Исправь ошибку» повышают мотивацию детей, делают занятия более увлекательными и позволяют логопеду получать обратную связь о правильности выполнения задания в режиме реального времени. К тому же Е.А. Косыгина, Д.А. Семьянихина подчеркивают, что использование интерактивных технологий особенно эффективно для детей с выраженными трудностями восприятия фонем, так как они стимулируют несколько каналов восприятия одновременно и обеспечивают возможность многократного повторения материала в игровой форме.

Необходимо также подчеркнуть важность эмоциональной и мотивационной составляющей игровой деятельности. Игра является естественной формой активности дошкольника, которая вызывает положительные эмоции, стимулирует интерес и активность, снижает тревожность, связанную с речевыми ошибками, и формирует положительное отношение к логопедическим занятиям. Как пишут И.А. Гришанова, М.В. Мелкозерова, Н.А. Рахманина [15], ошибки воспринимаются ребенком как часть игрового процесса, а не как неудача, что способствует формированию уверенности в собственных силах и готовности к речевым экспериментам. Также отмечается, что мотивация, возникающая в игровом процессе, является одним из ключевых факторов успешного преодоления речевых нарушений, так как она обеспечивает регулярность выполнения заданий и активное участие ребенка в процессе коррекции.

Согласно Л.В. Лопатиной [28], игровые формы организации логопедической деятельности способствуют более быстрому и устойчивому усвоению навыков фонематического анализа и синтеза, улучшению

артикуляционной моторики, развитию фонематического слуха и повышению мотивации дошкольников к речевой деятельности. Комплексное применение игровых технологий позволяет логопеду развивать у детей с нарушениями речи компоненты фонетической системы, что в дальнейшем обеспечивает успешное овладение чтением, письмом и связной речью.

Игровые технологии выступают ключевым инструментом логопедической работы, обеспечивая интеграцию обучения, мотивации и эмоционального развития. Они позволяют развивать фонологический компонент речи комплексно, с учетом индивидуальных особенностей ребенка, его интересов и уровня речевого развития. Игровые технологии создают условия для системного и последовательного овладения навыками фонематического анализа и синтеза, обеспечивают активное вовлечение ребенка в процесс обучения и повышают эффективность коррекционной работы. Сочетание образовательной направленности, эмоциональной вовлеченности и естественной активности делает игровые технологии неотъемлемой частью логопедического воздействия.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. Фонологический компонент речи является фундаментальной составляющей языковой системы, обеспечивающей как восприятие, так и воспроизведение речевых звуков. И нарушения любого из его звеньев речи могут привести к серьезным речевым проблемам, что может проявиться в сложностях при произношении, чтении, письме, а также в снижении коммуникативной способности в целом.

2. Фонетико-фонематическое недоразвитие представляет собой серьезное нарушение процесса становления произносительной системы родного языка у детей дошкольного возраста. Оно связано с дефектами восприятия и произношения фонем. Замену и нестойкое употребление звуков, их смешение и искажение можно объяснить недостаточным развитием фонематического слуха и навыков артикуляции. Эти нарушения

приводят к серьезным затруднениям в речевой деятельности ребенка и требуют комплексной коррекционно-логопедической работы.

3. Игровые технологии играют ключевую роль в работе логопеда с дошкольниками. Они обеспечивают интеграцию обучения и эмоциональной вовлеченности ребенка, способствуют развитию фонематического слуха, артикуляционной моторики, фонематического анализа и синтеза, а также развивают навыки правильного звукопроизношения. Использование сюжетно-ролевых, дидактических, ритмических и мультимедийных игр позволяет организовать коррекционную работу в увлекательной и мотивирующей форме, учитывать индивидуальные особенности детей и обеспечивать системность и последовательность развития фонологических навыков. В связи с чем, игровые технологии становятся эффективным инструментом, который способствует успешному овладению речью, развитию коммуникативных способностей дошкольников с нарушениями речи.

ГЛАВА II ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ФОНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

2.1. Методика диагностики особенностей развития фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Констатирующий этап исследования проводился с целью выявления исходного уровня сформированности фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (далее ФФНР).

В соответствии с целью, нами были поставлены следующие задачи:

1) подобрать диагностический материал, направленный на исследование фонологического компонента речи;

2) провести диагностику особенностей фонологического компонента речи у дошкольников с ФФНР;

3) обобщить результаты исследования и определить уровень сформированности фонологического компонента речи у дошкольников с ФФНР.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 71 «Северное сияние» г. Пенза. В исследовании приняли участие 10 детей с логопедическим заключением «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи», в возрасте 5-6 лет.

Диагностика проводилась в течение нескольких дней в утренние часы, когда дети были наиболее активны и внимательны. Каждое задание выполнялось индивидуально, с учетом темпа работы ребенка. Методической основой исследования выступили диагностические задания, предложенные В.Е. Агаевой, Г.А. Волковой, Е.В. Красноперовой Г.Р. Шашкиной [10; 17], позволившие изучить особенности фонологического компонента речи у дошкольников с ФФНР.

Представим структуру методики констатирующего исследования:

– изучение способности дошкольника дифференцировать фонемы на слух и с собственной речи;

– изучение особенностей развития навыков звукового анализа;

– изучение особенностей развития навыков звукового синтеза;

– изучение способности сохранять звуко-слоговую наполняемость слов.

Задание 1. Цель – исследование способности различать фонемы в собственной речи.

Процедура и инструкция: Ребенку зачитывается серия из двух или трех слогов, которую он должен правильно повторить.

1. Серии из двух слогов: ба-па, га-ка, та-да, за-са, ша-са, са-ца, жа-ша, за-ша, жа-за.

2. Серии из трех слогов: ба-па-ба, га-ка-га, да-та-да, та-да-та, за-са-за, са-ша-са, шаса-ша, жа-ша-жа.

3. Серии из слов-квазиомонимов: коса – коза, усы – ужи, сук – жук, гроза – глаза, мышка – мишка, собор – забор, сова – софа, лес – лещ, сайка – шайка, крыса – крыша, плюс – плющ, почка – бочка, башня – пашня, челка – телка, том – дом, класс – глаз, икра – игра.

Процедура проведения: испытуемому необходимо повторить за экспериментатором цепочку слогов и слов, содержащих оппозиционные звуки.

Критерии оценивания:

3 балла – испытуемый верно повторяет слоги и слова с оппозиционными звуками.

2 балла – при повторе цепочки слогов или слов допущено 1-2 ошибки, которые испытуемый смог справить самостоятельно;

1 балл – испытуемый не может правильно воспроизвести цепочки слогов и слов из оппозиционных звуков.

0 баллов – отказ от выполнения задания.

Максимальная оценка – 9 баллов.

Выводы об уровне сформированности способности различать фонемы в собственной речи: высокий уровень – 9 баллов; средний уровень – 7-8 баллов; низкий уровень – 0-6 баллов.

Задание 2. Цель – исследование способности различать фонемы на слух.

Материал: предметные картинки с изображением груши, шапки, раскладушки, сушки.

Инструкция: «Покажи картинку, если произнесу слово правильно».

Груша, гйуфа, груфа, глуса, гйуша, гйуса, груша, глюса.

Шапка, фапка, сапка, хапка, шапка, сяпка.

Сушка, суска, шушка, сушка, фуфка, суфка, шуфка, сушка.

Раскладушка, йасладушка, раскладушка, раскладуска, ласкрадуска, раскладушка.

Критерии оценивания:

2 балла – правильное выполнение всех заданий;

1 балл – ошибки при показе одной-двух картинок;

0 баллов – ошибки при показе более двух картинок.

Ошибкой считается показ картинки при искаженном произнесении слова и отсутствие показа картинки при правильном произнесении слова.

Максимальная оценка – 2 балла.

Выводы об уровне сформированности способности различать фонемы на слух: высокий уровень – 2 балла; средний уровень – 1 балл; низкий уровень – 0 баллов.

Задание 3. Цель – исследование способности узнавать на слух слова, различающиеся одним звуком.

Материал: предметные картинки, названия которых отличаются одним звуком.

Речевой материал: почка – бочка, катушка – кадушка, мышка – мишка, уточка – удочка, корка – горка.

Инструкция: «Покажите картинку, на которой нарисованы бочки, а теперь ту, на которой нарисованы почки». Так ребенку предлагаются все пары картинок.

Критерии оценивания:

3 балла – правильное определение всех картинок;

2 балла – правильное определение 3 пар картинок;

1 балл – правильное определение 1-2 пар картинок;

0 баллов – другие варианты.

Максимальная оценка – 3 балла.

Выводы об уровне сформированности способности узнавать на слух слова, различающиеся одним звуком: высокий уровень – 3 балла; средний уровень – 2 балла; низкий уровень – 0-1 балл.

Задание 4. Цель – исследование способности различать близкие по звуковому составу, но разные по смыслу слова на материале предложений.

Инструкция: Послушай, правильно ли я сейчас сказала?

1. У Марины болит суп, а в тарелке вкусный зуб.

2. У Марины болит зуб, а в тарелке вкусный суп.

3. На лугу пасутся козы, выросли на клумбе розы.

4. На лугу пасутся розы, выросли на клумбе козы.

5. На столе с салатом мышка, в своей норке сидит миска.

6. На столе с салатом миска, в своей норке сидит мышка.

Критерии оценивания:

3 балла – правильное определение всех предложений с ошибками;

2 балла – правильное определение 2 предложений с ошибками;

1 балл – правильное определение 1-2 предложений с ошибками;

0 баллов – другие варианты.

Максимальная оценка – 3 балла.

Выводы об уровне сформированности способности различать близкие по звуковому составу, но разные по смыслу слова на материале

предложений: высокий уровень – 3 балла; средний уровень – 2 балла; низкий уровень – 0-1 балл.

Задание 5. Цель – исследования особенностей развития навыка звукового анализа.

Серия 1. Цель – исследование способности выделять заданный звук из ряда других.

Речевой материал: а) рама, дом, кошка, карандаши, сыр, ложка, пирог, крупа; б) астра, окна, Эля, утка, иглы, осень, улей, Аня; в) дом, кот, сок, вагон, барашек, насос.

Процедура исследования: испытуемым предлагается на слух определить: а) наличие звука [р] в словах; б) первый звук в словах; в) последний согласный звук в слове.

Критерии оценивания: каждая серия методики оценивалась отдельно:

3 балла – испытуемый правильно определяет наличие звука в слове; верно выделяет первый или последний звук;

2 балла – при определении наличия звука в слове и выделении первого и последнего звуков были допущены 1-3 ошибки. Большинство из которых дошкольник исправил самостоятельно.

1 балл – при определении наличия звука в слове и выделении первого и последнего звуков были допущены 2-3 ошибки, которые дошкольник не смог исправить даже после получения стимулирующей помощи.

0 баллов – отказ от выполнения задания.

Максимальная оценка – 9 баллов.

Серия 2. Цель – исследование способности узнавать на слух слов, различающихся одним звуком.

Материал: пары предметных картинок, названия которых отличаются согласными звуками различной степени акустической и артикуляторной противопоставленности (коса – коза, бочка – почка, дочка – точка, вата – фата, рак – лак, удочка – уточка, крыса – крыша, дрова – трава, мышка –

мишка, роса – роза, плащ – плач, суп – зуб, гости – кости, игра – икра, лес – лещ).

Инструкция: посмотри на картинки и покажи ту, название которой услышишь.

Критерии оценки:

3 балла правильное выполнение всего задания;

2 балла допущено не более 3 ошибок;

0 баллов – допущено более 3 ошибок.

Ошибкой считается показ картинки, не соответствующей названному слову.

Максимальная оценка – 3 балла.

Выводы об уровне сформированности звукового анализа: высокий уровень – 11-12 баллов; средний уровень – 7-10 баллов; низкий уровень – менее 7 баллов.

Задание 6. Цель – исследование особенностей развития навыка звукового синтеза.

Процедура исследования: испытуемым предлагается составить слова, из услышанных звуков. Сначала звуки произносятся в ненарушенной последовательности, затем хаотично.

Речевой материал: а) ненарушенная последовательность: [р] [а] [м] [а], [д] [о] [м], [к] [о] [л]; б) нарушенная последовательность: [к] [т] [о], [ы] [д] [м], [к] [у] [а] [р].

Критерии оценивания:

3 балла – испытуемый правильно назвал все слова, или допустил одну ошибку при синтезе слова из звуков, предъявленных в нарушенной последовательности.

2 балла – при выполнении задания было допущено 2-3 ошибки, которые испытуемый смог исправить после получения стимулирующей помощи.

1 балл – испытуемый не смог составить большую часть слов, даже после обучающей помощи экспериментатора.

0 баллов – отказ от выполнения задания.

Максимальная оценка – 3 балла.

Выводы об уровне сформированности звукового синтеза: высокий уровень – 3 балла; средний уровень – 2 балла; низкий уровень – 0–1 балл.

Задание 7. Цель – исследование способности сохранять звуко-слоговую структуру слов.

Описание и инструкция: дошкольнику предлагается повторить отраженно слова, соответствующие тринадцати типам слоговой структуры по А.К. Марковой.

Инструкция: «Слушай внимательно и повтори за мной слова».

Речевой материал:

– 1 тип: бусы, сено, зима, зубы, лицо, рука, река, лама, шина, Женя, туча, щеки;

– 2 тип: собака, бусина, медуза, газета, улица, молоко, линия, работа, резюме, машина, пижама, задача, пощада;

– 3 тип: лес, зуб, цок, пол, жук, мяч, еж, вор;

– 4 тип: салат, певец, козел, деталь, забор, щенок, кулич, шалаш, жакет;

– 5 тип: лейка, маска, Симка, пазлы, ручка, мишка, печка, щетка;

– 6 тип: ослик, кактус, Лунтик, зонтик, чайник, рюкзак, желток, размах, боцман;

– 7 тип: гусенок, учитель, писатель, самолет, магазин, жировик, кабачок, родитель;

– 8 тип: сосиски, зеленка, мыльница, яблоко, одежда, лежанка, дедушка, бабочка;

– 9 класс: автобус, кузнечик, цыпленок, половник, художник, шиповник, ровесник, чесалка;

– 10 тип: лампочка, ласточка, морковка, салфетки, матрешка, подружки, цистерна;

– 11 тип: ключ, слон, плот, крот, знак, шкаф, гриб, плащ, цирк;

– 12 тип: блузка, клюшка, кружка, стирка, звезда, птенцы;

– 13 тип: шкатулка, хлопушка, скакалка, прищепка, стеклышко, цветочки, травинка, снежинка.

Критерии оценки:

5 баллов – слова разной слоговой структуры произносятся верно, допустимо послоговое произнесении некоторых слов;

4 балла – при произнесении слов в речи отмечаются замены или искажении некоторых звуков;

3 балла – во время повторения слов ребенок пропускал звуки и слоги;

2 балла – в речи отмечались частые перестановки слогов;

1 балл – ребенок смог повторить слова только после повторного повторения или сопряженно с экспериментатором;

0 баллов – невыполнение задания.

Максимальная оценка – 5 баллов.

Выводы об уровне сформированности способности сохранять звуко-слоговую структура слов: высокий уровень – 5 баллов; средний уровень – 3-4 балла; низкий уровень – 0-2 балла.

Интерпретация результатов исследования уровней сформированности фонологического компонента речи: высокий уровень – 35-37 баллов; средний уровень – 24-34 балла; низкий уровень – 0-23 баллов.

Таким образом, предложенное содержание методики диагностики фонологического компонента речи позволит исследовать у детей особенности развития навыков восприятия, воспроизведения и продуцирования артикуляционно-акустических характеристик звуков, а также способность сохранять звуко-слоговую наполняемость слов. Данный диагностический материал разработан для старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

2.2. Результаты исследования особенностей фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Результаты выполнения диагностических заданий дошкольниками с ФФНР представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Имя Ф.	**Количество баллов за диагностическое задание**							**Суммарное значение**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	
А.К.	7	2	2	2	7	1	5	26
Б.Р.	1	0	1	1	4	1	4	12
В.Ю.	4	1	2	2	1	1	1	12
Д.Т.	8	1	2	3	1	1	3	18
Д.С.	3	0	1	1	2	1	2	10
К.В.	6	1	1	0	4	0	1	13
К.М.	9	2	3	3	10	2	5	34
К.В.	2	0	0	2	2	1	1	8
Р.У.	7	1	2	1	7	1	5	24
С.А.	5	0	1	0	5	0	4	15

Представим полученные результаты.

Первое задание было направлено на исследование способности различать фонемы в собственной речи. В ходе исследования дошкольникам предлагалось повторить серии из слогов и слов-квазиомонимов, содержащих акустически и артикуляторно близкие звуки. Результаты исследования показали, что только один ребенок с ФФНР (10,0%) смог верно повторить все слоговые последовательности и пары слов без ошибок. Он уверенно различал оппозиционные звуки, не испытывал затруднений при их воспроизведении. При повторе речевого материала трое детей (30,0%) допустили по

1-2 ошибки, преимущественно в сериях из трех слогов и в словах с акустически близкими звуками (например, в таких как «лезь» и «лещ»). Однако после повторного проговаривания испытуемые смогли исправлять ошибки самостоятельно. Остальные дошкольники (60,0%) в своих ответах допускали множественные ошибки, особенно при различении свистящих и шипящих звуков («са»-«ша»), звонких и глухих согласных («почка – бочка», «том – дом»). Дети пытались исправить ошибки, но в большинстве случаев не осознавали их.

Для изучения способности различать фонемы на слух использовались предметные картинки, которые экспериментатор называл, используя правильное и искаженное произношение. Задача ребенка заключалась в том, чтобы показать картинку, если слово было произнесено правильно. По результатам выполнения задания было определено, что только два ребенка (20,0%) правильно идентифицировали слова, не реагируя на искаженные варианты и уверенно различали фонемы на слух. Четыре дошкольника (40,0%) во время выполнения пробы допустили по1-2 ошибки, чаще всего при восприятии слов с заменой звонких и глухих согласных (например, «шапка» – «жабка). В отдельных случаях они не показывали картинку при правильном произнесении слова, что свидетельствует о нестабильности фонематического восприятия. Остальные дошкольники с ФФНР (40,0%) допустили более двух ошибок, нередко показывая картинки при искаженном произнесении («груса» вместо «груша», «фапка» вместо «шапка»), демонстрируя неспособность различать фонемы на слух. Эти дети ориентировались скорее на общий звукоряд слова и особенности своего произношения, а не на конкретные фонемы, что подтверждает недостаточное развитие слухового внимания и фонематического восприятия.

Следующее задание позволило исследовать особенности развития способности узнавать на слух слова, различающиеся одним звуком. В рамках данной диагностической пробы детям предлагалось рассмотреть пары предметных картинок и выбрать ту, название которой они услышали.

Результаты исследования показали, что только один дошкольник (10,0%) смог практически безошибочно справиться с заданием, точно различая пары слов, даже если различие заключалось в акустически близких согласных, таких как «игра – икра» или «крыса – крыша». Четыре дошкольника с ФФНР при выполнении задания допустили 2-3 ошибки. Наиболее сложными для них оказались пары со свистящими и шипящими звуками («плащ – плач», «каша – касса»), а также слова, в которых звуки различались по звонкости-глухости («дочка – точка»). У половины дошкольников с ФФНР (50,0%) при выполнении задания возникли выраженные трудности: они не смогли верно различить даже половину пар слов. Эти дети также с трудом различали слова, отличающиеся глухими и звонкими согласными, к тому же часто неверно определяли слова, состоящие из звуков, которые они пропускают или заменяют в своей речи.

Четвертое задание было направлено на изучение способности различать близкие по звуковому составу, но разные по смыслу слова на материале предложений. Для этого испытуемым предлагалось прослушать шесть пар предложений, содержащих слова-замены, и определить, где были допущены ошибки. Результаты исследования показали, что высокий уровень сформированности данного показателя продемонстрировали только два ребенка (20,0%). Они безошибочно определяли предложения с заменами, уверенно различая слова, сходные по звуковому составу, но разные по смыслу. Правильно нашли два ошибочных предложения, но допускали неточности при прослушивании других три дошкольника (30,0%). Наибольшие затруднения у них вызвали пары «мышка – миска» и «розы – росы», в которых дети ориентировались на общий контекст фразы, но не всегда точно анализировали замененные слова. Не смогли определить допущенные ошибки пять детей (50,0%). В основном эта группа дошкольников либо соглашалась со всеми предложениями, либо называла ошибки там, где их не было.

Диагностика уровня сформированности звукового анализа у дошкольников с ФФНР осуществлялась в процессе выполнения детьми трех серий заданий. В первой серии испытуемым предлагалось определить, наличие конкретного звука в предложенных словах; во второй – назвать первый звук в слове; в третьей – определить последний согласный звук. Результаты исследования показали, что высокий уровень сформированности данного компонента не был выявлен ни у одного ребенка с ФФНР. Трое дошкольников (30,0%) в своих ответах допустили 1-3 ошибки, но часть из них смогли самостоятельно исправить. Основные затруднения у этих детей возникли при определении последнего согласного звука, особенно в словах со стечением согласных, таких как «куст». Большинство дошкольников (70,0%) испытывали выраженные трудности при выделении последнего согласного звука и определении первого гласного звука, а также они не всегда правильно определяли наличие звука в словах. Таким образом, полученные данные указывают, что большинство дошкольников с ФФНР не владеют звуковым анализом.

Следующее диагностическое задание было направлено на исследование уровня сформированности звукового синтеза у дошкольников с ФФНР. Для этого детям предлагалось составить слова из услышанных звуков, сначала в ненарушенной последовательности, затем в нарушенной. Результаты диагностики показали, что все дошкольники с ФФНР испытывают трудности при объединении услышанных звуков в слова. В итоге только один дошкольник (10,0%) смог верно назвать слова, из услышанных звуков, которые предъявлялись в правильной последовательности. Однако при работе с нарушенной последовательностью, они допускали ошибки, которые не всегда могли исправить самостоятельно. Девять детей (90,0%) испытывали значительные затруднения при синтезе слов, даже если звуки предъявлялись в правильном порядке. В итоге они не смогли составить слова из звуков, не смотря на помощь экспериментатора.

Заключительное задание позволило исследовать способность дошкольников с ФФНР сохранять звуко-слоговую структуру слов. Для чего им предлагалось повторить слова, соответствующие тринадцати типам слоговой структуры по А.К. Марковой. Анализ полученных данных показал, что только три ребенка (30,0%) смогли правильно повторить слова разной слоговой структуры, допуская лишь редкое послоговое произнесение отдельных слов. Также у троих дошкольников (30,0%) в речи отмечались замены и искажения звуков, а также пропуски слогов, особенно в сложных словах (например, «кузнечик», «простокваша»). Однако эти дети сохраняли общую слоговую структуру слова и могли исправлять ошибки после дополнительного повторения. У четверых дошкольников с ФФНР (40,0%) при повторе речевого материала были отмечены частые перестановки слогов и значительные искажения слоговой наполняемости слов. В результате многие из детей смогли повторить речевой материал только сопряженно с экспериментатором.

В ходе констатирующего этапа исследования было выявлено, что у большинства дошкольников с ФФНР наблюдается недостаточная сформированность навыков фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, а также сохранения звуко-слоговой структуры слов. Анализ результатов показал, что среди дошкольников с ФФНР нет детей с высоким уровнем сформированности данных умений, в то время как большинство дошкольников имеют средние 30,0%) низкие (70,0%) показатели, что указывает на необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы (рисунок 1).

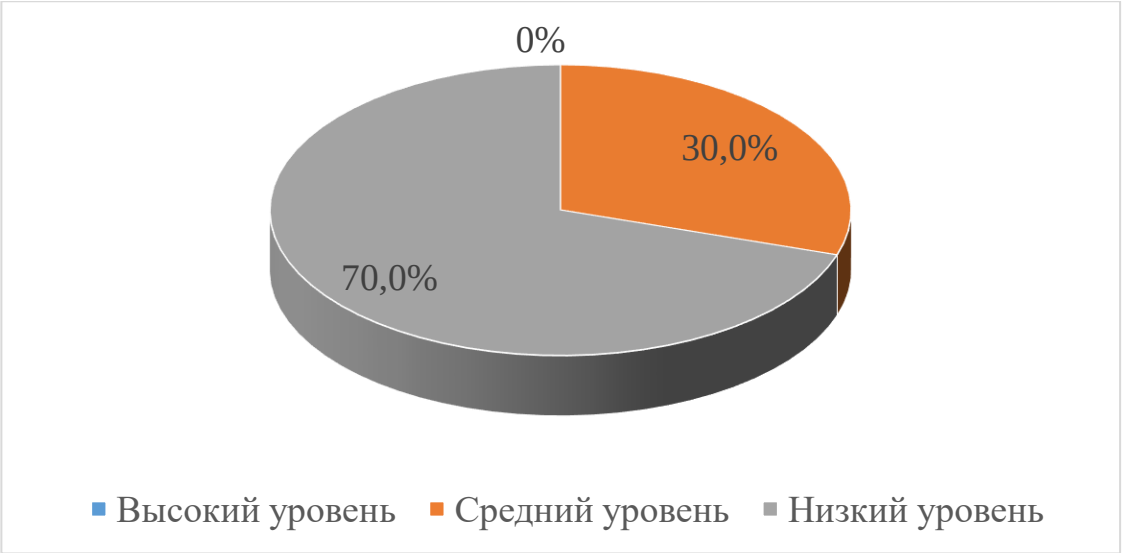


Рис. 1. Распределение дошкольников с ФФНР по уровням сформированности фонологического компонента речи

Качественный анализ полученных данных показал, что наибольшие трудности дошкольники с ФФНР испытывали при различении акустически близких звуков, анализе звукового состава слов и выполнении заданий на звуковой синтез. Особенно сложными оказались задания, связанные с определением местоположения звука в слове и восстановлением слов из звуков, предъявленных в хаотичном порядке. Значительная часть испытуемых также испытывала затруднения при повторении слов сложной слоговой структуры, что указывает на недостаточность навыков фонематического восприятия и моторно-артикуляционного программирования.

Таким образом, выявленные недостатки в сформированности фонологического компонента речи у дошкольников с ФФНР могут негативно сказаться на речевых и учебных навыках детей, в том числе на процессе овладения грамотой. В связи с этим возникает необходимость разработки содержания логопедической работы, направленной на развитие фонологического компонента речи у данной категории детей.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. Методика констатирующего эксперимента позволила исследовать у детей с ФФНР особенности сформированности навыков восприятия,

воспроизведения и продуцирования артикуляционно-акустических характеристик звуков, а также способность сохранять звуко-слоговую наполняемость слов.

2. У большинства дошкольников с ФФНР наблюдаются выраженные трудности в сформированности фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, а также в сохранении звуко-слоговой структуры слов. Анализ полученных результатов показал, что дошкольники с ФФНР обладают средним и низким уровнями сформированности фонологического компонента. Плаченные данные указывают на необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы с испытуемыми.

– .

ГЛАВА III. ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ФОНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

3.1. Организационно-методические основы формирующего эксперимента

Анализ результатов констатирующего эксперимента определил необходимость в проведении коррекционно-развивающей работы с испытуемыми. В соответствии с чем, целью формирующего эксперимента выступили – разработка и апробация содержания логопедической работы по развитию фонологического компонента речи у дошкольников с ФФНР посредством игровых технологий.

Изучение теоретико-методической литературы и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента позволили определить направленность логопедической работы по развитию фонологического компонента речи:

– развитие способности различать фонемы на слух и в собственной речи;

– развитие умений различать фонемы, близкие по артикуляции и акустическим признакам;

– развитие навыков звукового анализа и синтеза;

– совершенствование умения сохранять звуко-слоговую структуру слов различной степени сложности;

– развитие слуховой памяти и слухового внимания.

Формирующий эксперимент также осуществлялся на базе МБДОУ «Детский сад № 71 «Северное сияние» г. Пенза. Коррекционно-развивающая работа проходила в рамках дополнительных коррекционных занятий на базе кружка. Формат проведения занятий подразумевал групповую форму работу

с испытуемыми с периодичностью 2 раза в неделю по 25 минут. Планирование и методическое содержание логопедической работы представлено в приложении.

3.2. Содержание логопедической работы по развитию фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием средствами игровых технологий

Итак, формирующий этап исследования был направлен на создание условий для целенаправленного развития фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, нарушения которого были выявлены и подробно зафиксированы на констатирующем этапе. Основной задачей данного этапа являлась апробация разработанного содержания логопедической работы (приложение 1), а также проверка эффективности специально созданного дидактического инструментария – авторского альбома для развития фонологической стороны речи «Слушаю и говорю» (приложение 2), который выступил ключевым практическим продуктом исследования.

Содержание формирующего этапа строилось с учетом принципа системности и последовательного усложнения речевого материала, а также с опорой на ведущую деятельность дошкольного возраста – игру. Все виды логопедической работы реализовывались преимущественно в форме игровых взаимодействий, что обеспечивало высокий уровень мотивации, эмоциональную включенность детей и устойчивость их внимания. Авторский альбом был разработан таким образом, чтобы каждая игра не только решала конкретную коррекционно-развивающую задачу, но и логически вписывалась в общую структуру формирования фонологического компонента речи.

Принципиальной особенностью разработанного альбома является его структурная целостность и логическая последовательность. Все представленные в нем игры выстроены в строгой системе –от развития базовых предпосылок фонологического восприятия к формированию более сложных аналитико-синтетических операций. Таким образом, альбом не представляет собой набор разрозненных заданий, а выступает как единый коррекционно-развивающий инструмент, обеспечивающий системное воздействие на фонологический компонент речи.

Содержательно альбом включает несколько взаимосвязанных блоков, каждый из которых направлен на развитие определенного аспекта фонологической компетентности. В структуре альбома представлены игры, ориентированные на развитие слухового внимания и слуховой дифференциации неречевых звуков; игры на формирование фонематического восприятия и различение фонем; игры на дифференциацию акустически и артикуляторно близких звуков; задания, направленные на развитие слухоречевой памяти; игры на формирование навыков звукового анализа и синтеза, а также задания, способствующие сохранению звуко-слоговой структуры слова. Такое построение альбома позволило охватить все ключевые звенья фонологической системы, развитие которых является необходимым условием успешной речевой и дальнейшей учебной деятельности дошкольников с ФФНР.

Методически важным являлось и то, что альбом допускал вариативность использования. Его материалы могли применяться как в индивидуальной логопедической работе, так и в подгрупповых занятиях, а также использоваться фрагментарно – в зависимости от уровня сформированности фонологических процессов у конкретного ребенка. При необходимости отдельные страницы альбома могли исключаться или, наоборот, дополняться новыми игровыми заданиями, что обеспечивало гибкость программы и возможность ее адаптации к индивидуальным образовательным потребностям дошкольников с ФФНР.

Представим подробнее логопедической работы по развитию фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием средствами игровых технологий.

Начальный блок логопедической работы был ориентирован на развитие слухового внимания и способности различать неречевые звуки. Данный этап рассматривался как обязательная основа для дальнейшего формирования фонематических процессов, поскольку на констатирующем этапе большинство дошкольников демонстрировали низкую устойчивость слухового восприятия, быструю утомляемость и трудности в фиксации акустических различий. В альбоме этому направлению посвящен ряд игровых заданий, в которых дети учились различать звуки по длительности, силе, темпу и ритму, а также соотносить услышанный звук с визуальной схемой или игровым образом.

Так, в играх с использованием ритмических схем («Барабанщик», «Повтори ритм») дошкольники воспринимали и воспроизводили звуковые последовательности, ориентируясь на наглядные обозначения ударов и пауз. Эти игры способствовали развитию слуховой концентрации, формированию чувства ритма и подготовке к восприятию слоговой структуры слова. Постепенное усложнение заданий: от воспроизведения простых ритмических моделей к их распознаванию и соотнесению со схемами – обеспечивало поэтапное развитие слухового внимания и произвольности слухового восприятия.

Центральным направлением формирующего этапа стало развитие способности различать минимальные фонемные различия, отражающие смыслоразличительную функцию звуков. В альбоме данное направление представлено большим количеством игр на сопоставление слов, поиск различий и определение правильного варианта звучания. Эти игры были направлены на формирование фонематического восприятия и преодоление характерной для дошкольников с ФФНР ориентации на общий звуковой облик слова без учета его фонемного состава.

На начальном этапе детям предлагались игры, в которых необходимо было выбрать изображение в соответствии с услышанным словом, при этом использовались пары слов с отчетливо различающимися артикуляционными признаками («мак – бак», «жук – звук»). Такая организация материала позволяла дошкольникам легче выделять акустический контраст и соотносить его с наглядным образом. По мере формирования навыка задания усложнялись: вводились игры с минимальными фонемными оппозициями по звонкости–глухости, твердости–мягкости и месту образования звука.

Особое место в альбоме занимают игры на различение слов-квазиминимумов, содержащих минимальные фонемные различия («пень – день», «смех – снег», «лук – люк», «маска – миска»). Эти игры требовали от ребенка высокой точности слухового анализа и включали поэтапный алгоритм действий: внимательное слушание слова, внутреннее проговаривание, повторение вслух и выбор соответствующего изображения. Такая многоступенчатая организация игры обеспечивала задействование слухового, артикуляционного и зрительного каналов восприятия, что способствовало формированию устойчивых слухо-произносительных связей. В ходе формирующего этапа отмечалось постепенное сокращение количества ошибок при выполнении данных игр, а также появление у детей попыток самоконтроля.

Следующим значимым направлением логопедической работы стало развитие способности различать фонемы, близкие по акустическим и артикуляционным признакам. В альбоме данное направление реализовано через систему игр на дифференциацию свистящих и шипящих, звонких и глухих, твердых и мягких согласных. Игры строились на принципе выбора, сопоставления и оценки правильности произнесенного слова. Например, ребенку предлагалось определить, какой персонаж «сказал правильно», или помочь выбрать нужный предмет, ориентируясь исключительно на звуковую оболочку слова.

Все игры данного блока сопровождались визуальными опорами (картинки, схемы, символы), которые постепенно сокращались по мере формирования навыка. Такой подход позволял плавно переходить от внешней поддержки к самостоятельному слуховому анализу. Уже в процессе формирующего этапа у многих дошкольников наблюдалось сокращение количества смешений и замен фонем в собственной речи, что свидетельствует о положительных качественных изменениях в развитии фонематического восприятия.

Отдельным направлением формирующей работы являлось развитие слухоречевой памяти как важнейшей базы для формирования фонологических процессов. В альбоме для этого представлены игры, направленные на удержание и воспроизведение слуховых последовательностей: цепочек слогов, рядов слов, серий звуков. Эти игры имели ярко выраженный игровой сюжет («Повтори заклинание», «Найди слово среди других», «Угадай лишнее»), что повышало интерес детей и снижало уровень утомляемости. Постепенное увеличение объема слухового материала позволяло каждому ребенку продвигаться в индивидуальном темпе, формируя устойчивость слухового восприятия.

Еще одним направлением логопедической работы выступило развитие навыков фонологического анализа и синтеза на уровне слогов. Несмотря на то, что работа на предыдущих этапах была связана преимущественно со звуковым уровнем, переход к слоговым упражнениям был необходим для становления у детей целостного понимания структуры слова. Для чего нами предлагались игры, в которых было необходимо посчитать количество слогов, подобрать картинку, соответствующую нужному количеству слогов, или соединить слово с его слоговой схемой. В процессе работы мы также активно использовали задания, выполнение которых сопровождалось движениями, жестами, визуальными опорами. Большое внимание уделяли ритмическому рисунку слова, знакомя дошкольников с понятиями ударности и безударности, а также обучая чтению «ритмических рисунков». Работа на

слоговом уровне позволила сократить количество ошибок при воспроизведении слоговой структуры слов: дошкольники начали реже пропускать слоги, уменьшилось количество перестановок, постепенно повысилась точность произнесения сложных слов. Они стали лучше чувствовать ритмический рисунок слова и опираться на него при воспроизведении, что является важным шагом в развитии фонологической компетенции.

Значительное место в системе формирующей работы занимали игры, направленные на развитие фонологического анализа и синтеза. На констатирующем этапе именно эти компоненты оказались наиболее несформированными у большинства дошкольников с ФФНР. В связи с этим в альбоме была разработана последовательная система игр, направленных на формирование умений выделять звук в слове, определять его наличие и позицию, а также объединять отдельные звуки в целостное слово.

Важное место в системе формирующей работы заняло развитие навыков звукового анализа, поскольку именно этот компонент оказался крайне несформированным у большинства дошкольников на констатирующем этапе исследования. Звуковой анализ является сложной умственной операцией, требующей от ребенка способности выделять отдельные звуки в слове, определять их последовательность, позицию, а также различать количественные характеристики звукового состава. Поэтому нами были подобраны разнообразные игровые задания, позволяющие осуществлять постепенное и планомерное развитие данных навыков. На первых этапах детям предлагалось определить, какой звук стоит в начале слова, с опорой на яркие иллюстрации или символы. Такая работа давала им возможность услышать звук, сопоставить его акустический образ и создать ассоциацию.

По мере развития навыков заданий становилось больше: мы предлагали игры, в которых нужно было определить наличие звука в слове, выбрать картинку, в названии которой есть определенный звук, или наоборот найти

изображение, в котором заданный звук отсутствует. Важным элементом работы стали задания на распределение слов по двум «домикам», например, в один домик отправлялись слова со звуком [с], а в другой – без него. Отметим, что игровой сюжет, позволяющий ребенку «заселять» домики персонажами, превращал сложное когнитивное действие в увлекательный процесс.

Особое внимание уделялось играм, направленным на определение позиции звука в слове. Подчеркнем, что для детей с ФФН это является одной из наиболее трудных операций: они нередко определяют звуки, ориентируясь не на акустический образ слова, а на интуитивное чувство его целостности или на собственное произношение, которое в большинстве случаев содержит искажения. Чтобы преодолеть данные трудности, мы использовали игры на определение первого и последнего звука в слове, при этом предоставляли дошкольникам визуальные подсказки в виде схем, дорожек или графических моделей. Например, детям давалась схема из трех клеточек, где нужно было обозначить, в какой клеточке «живет» звук [т] в слове «утка». Такое упрощенное моделирование фонологической структуры слова позволяло испытуемым постепенно осваивать принцип позиционного анализа, который лежит в основе становления навыков чтения и письма.

Еще одним значимым компонентом формирующей работы стало развитие способности выполнять звуковой синтез. Как показали данные констатирующего этапа, большинство дошкольников с ФФН испытывают выраженные трудности при соединении отдельных звуков в слово, особенно если последовательность звуков была нарушена. Для работы над этим компонентом были составлены специальные игры по типу «Угадай картинку по звуковому коду». В этих заданиях ребенку предлагалось услышать набор звуков и составить из них слово, выбирая подходящую картинку из нескольких предложенных. На первых занятиях использовались слова с простой слоговой структурой (дом, кот), при этом звуки произносились медленно, с четким артикуляционным выделением. По мере появления устойчивости навыка дошкольникам предлагались слова со стечением

согласных (крот, стол, лист) и слова из трех звуков, предъявляющихся в нарушенной последовательности. В некоторых играх детям требовалось не только составить слово на слух, но и выбрать соответствующую звуковую модель, что способствовало взаимосвязи навыков анализа и синтеза.

Таким образом, разработанное содержание формирующего этапа исследования и созданный авторский альбом обеспечили комплексное и поэтапное развитие фонологических процессов у дошкольников с ФФНР. Системное использование игровых технологий, разнообразие игровых форм, опора на наглядность и постепенное усложнение материала позволили создать оптимальные условия для формирования фонематического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза, а также способности сохранять звуко-слоговую структуру слова. Альбом выступил не только дидактическим сопровождением программы, но и самостоятельным методическим продуктом, обеспечивающим целостность, последовательность и эффективность логопедической работы.

3.3. Результаты контрольного эксперимента

С целью выявления эффективности предложенного содержания логопедической работы по развитию фонологического компонента речи у дошкольников с ФФНР нами был проведен контрольный эксперимент.

Обследование также проводилось по методике констатирующего эксперимента. Напомним ее структуру:

– изучение способности дошкольника дифференцировать фонемы на слух и с собственной речи;

– изучение особенностей сформированности навыков звукового анализа;

– изучение особенностей сформированности навыков звукового синтеза;

– изучение способности сохранять звуко-слоговую наполняемость слов.

Результаты выполнения диагностических заданий дошкольниками с ФФНР представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования особенностей развития фонологического компонента у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием на контрольном этапе

Имя Ф.	**Количество баллов за диагностическое задание**							**Суммарное значение**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	
А.К.	9	2	3	3	11	3	5	36
Б.Р.	4	1	2	2	9	2	5	25
В.Ю.	5	2	2	3	7	2	3	24
Д.Т.	9	2	3	3	7	2	5	31
Д.С.	7	1	1	2	6	2	4	23
К.В.	8	2	2	1	7	1	3	23
К.М.	9	2	3	3	11	3	5	36
К.В.	4	1	1	3	5	2	3	19
Р.У.	8	2	3	2	11	2	5	33
С.А.	7	1	2	1	7	0	5	23

Представим качественную характеристику полученных результатов.

Первое задание, направленное на исследование способности различать фонемы в собственной речи путем повторения серий слогов и слов-квазиомонимов, показало, что после формирующего обучения увеличилось количество дошкольников с высоким уровнем сформированности данного компонента. Так, на контрольном этапе три ребенка (30,0%) сумели правильно повторить все слоговые последовательности и пары слов без ошибок, уверенно различая акустически и артикуляторно близкие звуки. В их ответах практически отсутствовали затруднения при воспроизведении оппозиционных фонем, они не допускали смещения в сторону более привычного произнесения. Четверо дошкольников (40,0%) допустили по 1-2

ошибкам в сериях из трех слогов или в словах с минимальными акустическими различиями. Примечательно, что в большинстве случаев дети самостоятельно находили и исправляли неточности после повторного слухового предъявления, что свидетельствует о появлении контроля за собственной речью. Только три ребенка (30,0%) продолжали испытывать трудности при воспроизведении отдельных слов, особенно включающих шипящие и свистящие согласные, однако даже в этой группе количество ошибок значительно уменьшилось по сравнению с констатирующим этапом. Общая картина выполнения задания демонстрирует значительное снижение у испытуемых доли множественных ошибок, характерных для первоначального обследования, и рост устойчивости фонематических представлений.

Второе диагностическое задание, направленное на исследование способности различать фонемы на слух с использованием предметных картинок и предъявлением слов с правильным и искаженным произношением, также позволило определить выраженную динамику. Так, шестеро дошкольников с ФФНР (60,0%) уверенно и безошибочно определяли слова с правильным произношением, игнорируя искаженные варианты. Четверо дошкольников (40,0%) допустили по одной ошибке в ходе выполнения задания. В основном затруднения возникали при восприятии слов, различающихся звонкостью и глухостью согласных, например, «багет» – «пакет», однако в большинстве случаев они проявляли сомнение, что свидетельствует о становлении внутреннего контроля. На этапе контрольного эксперимента детей, испытывающих трудностей с данной диагностической пробой выявлено не было.

Положительная динамика была отмечена и при выполнении третьего задания, диагностирующего способность узнавать на слух слова, различающиеся лишь одним звуком. На контрольном этапе четыре ребенка (40,0%) выполнили задание безошибочно, точно определяя пары слов, отличающиеся как по акустически близким согласным, так и по

признаку звонкости и глухости. Еще четверо детей (40,0%) допустили по одной–двум ошибкам, чаще всего в парах, содержащих свистящие и шипящие звуки, что связано с незначительной разницей в артикуляции и акустике этих звуков. Однако в сравнении с первичным обследованием их результаты значительно улучшились: количество неверных выборов уменьшилось почти вдвое, а многие ошибки носили нестойкий, случайный характер. Только два ребенка (20,0%) сохранили выраженные трудности при различении слов, отличающихся одним звуком, однако даже у них появились успешные попытки к различению близких слов, чего не наблюдалось ранее.

В ходе выполнения четвертого задания, направленного на различение близких по звуковому составу, но разных по смыслу слов в составе предложений, половина дошкольников (50,0%) продемонстрировали высокий уровень выполнения, безошибочно определяя предложения, в которых были допущены смысловые и фонематические замены. Они точно указывали на ошибки в фразах, демонстрируя становление слухового контроля и понимания семантических последствий фонематических замен. Трое детей (30,0%) нашли большинство ошибок в услышанных предложениях, хотя в отдельных случаях ориентировались на общий контекст высказывания, что приводило к единичным неточностям. Лишь двое дошкольников (20,0%) испытывали трудности при выполнении данного задания. Однако количество неверных ответов в этой группе снизилось, а сами дети стали проявлять попытки анализа речевого материала, что отсутствовало до начала коррекционной работы.

Исследование сформированности звукового анализа показало наиболее выраженную динамику среди исследуемых компонентов фонологического развития. На контрольном этапе трое детей (30,0%) продемонстрировали высокий уровень выполнения всех трех серий заданий, точно определяя наличие звука в слове, первый звук и последний согласный, даже в словах осложненной структуры. Пять дошкольников (50,0%) справились с основной частью заданий, допустив лишь незначительные ошибки, преимущественно в

определении последнего согласного в словах, содержащих стечения согласных. Только у двоих дошкольников (20,0%) сохранились значительные затруднения при выполнении данной серии заданий, однако и они по сравнению с начальным этапом стали более уверенно определять первый звук и верно выполнять простейшие задания на фонематический анализ. В целом доля детей, демонстрирующих низкий уровень сформированности звукового анализа, сократилась в 3,5 раза.

Положительные изменения отмечены и при исследовании сформированности звукового синтеза. Так, двое (20,0%) дошкольников с ФФНР успешно составили слова из звуков, предъявленных как в ненарушенной, так и в нарушенной последовательности. Большинство – шестеро испытуемых (60,0%) при синтезе допустили по 1-2 ошибкам, при этом могли их исправить после минимальной подсказки. У этой группы детей затруднения возникли при синтезе звуков, предложенных в нарушенной последовательности. Только двое детей (20,0%) продемонстрировали затруднения и нуждались в стимулирующей помощи на каждом этапе задания. Отметим, что даже у них появились случаи успешного синтеза, что ранее не наблюдалось вовсе. В целом, полученные данные указывают на готовность большинства испытуемых к обучению грамоте.

Заключительное задание, направленное на исследование способности сохранять звуко-слоговую структуру слова, также показало выраженную положительную динамику. Вов время повторения речевого материала шестеро дошкольников (60,0%) безошибочно воспроизводили слова всех типов слоговой структуры, допуская лишь незначительное послоговое произнесение в отдельных сложных словах. Остальные дети (40,0%) успешно воспроизводили большую часть слов, однако в некоторых случаях допускали замены или сокращения слогов, главным образом при повторении слов с тремя и четырьмя слогами. На этапе контрольного исследования дошкольников, имеющих выраженные трудности при сохранении звуко-слоговой структуры слова выявлено не было. Напомним, что во время

первичной диагностики низкий уровень был выявлен у 40,0% дошкольников с ФФНР.

Анализ полученных результатов показал, что после проведения формующего эксперимента среди дошкольников с ФФНР появились дети, демонстрирующие показатели высокого уровня сформированности фонологического компонента речи. Данные результаты были выявлены у двоих дошкольников (20,0%). У четверых (40,0%) испытуемых был определен средний уровень, и также у четверых (40,0%) дошкольников сохранились показатели низкого уровня сформированности фонологического компонента (рисунок 2).

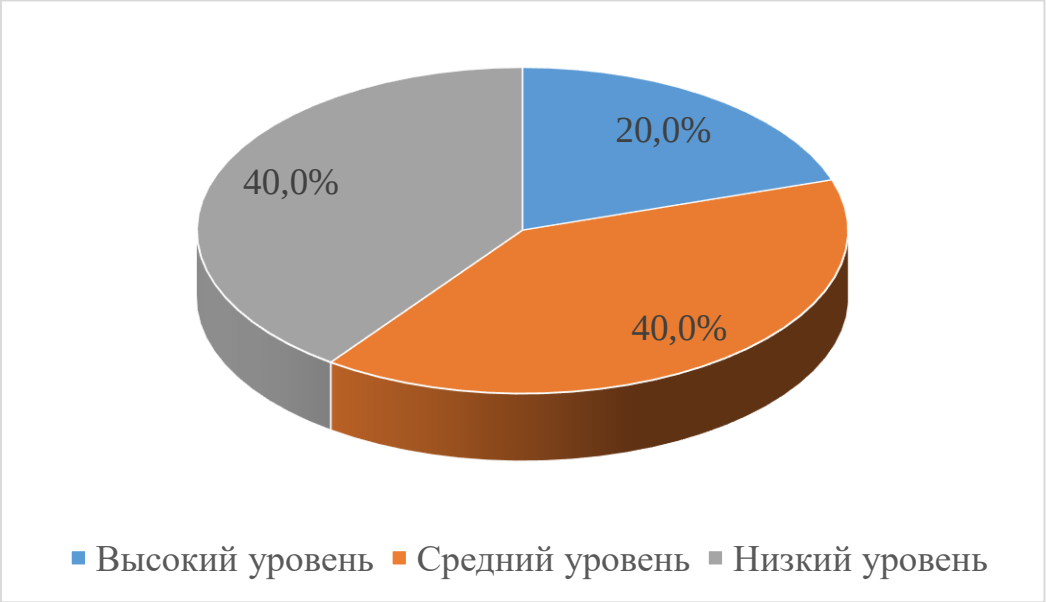


Рис. 2. Распределение дошкольников с ФФНР по уровням сформированности фонологического компонента речи на контрольном этапе

Для определения эффективности предложенного содержания логопедической работы по развитию фонологического компонента речи представим динамику в уровнях сформированности у испытуемых на диаграмме (рисунок 3).

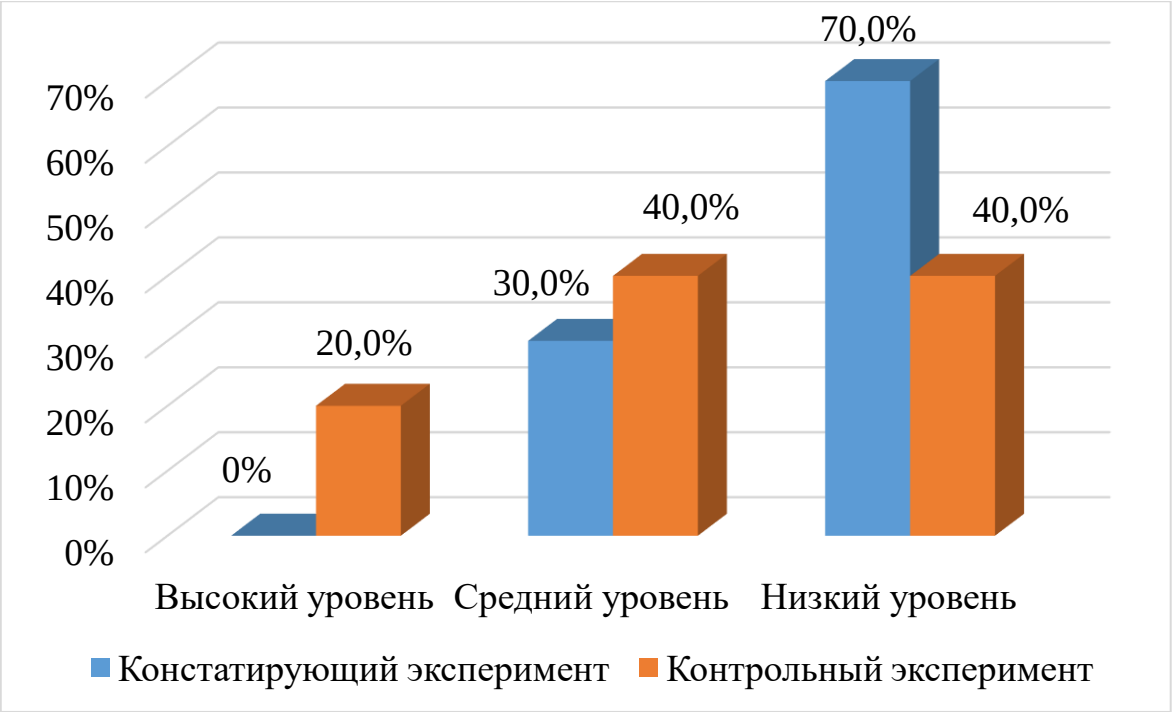


Рис. 3. Динамика в уровнях сформированности фонологического компонента речи у дошкольников с ФФНР

Итак, сравнение данных констатирующего и контрольного этапов, представленных на диаграмме, позволяет говорить о выраженной положительной динамике в развитии фонологического компонента речи у дошкольников с ФФНР. В частности, мы может отметить, что после проведения коррекционно-развивающей работы количество детей с высоким уровнем сформированности фонологических процессов увеличилось до 20,0%, а доля детей с низким уровнем сократилась до 40,0%. В целом результаты контрольного этапа исследования убедительно показывают, что целенаправленная, систематическая и методически выстроенная работа, основанная на игровых технологиях и использовании разработанного нами дидактического материала, способствует становлению устойчивых фонематических представлений и развитию фонологического компонента речи у дошкольников с ФФНР.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. Обобщение диагностических данных позволило определить основные направления коррекции, а также выделить наиболее уязвимые

звенья фонологической системы дошкольников с ФФНР. На основании этих данных была разработана специальная программа логопедической работы, ориентированная на последовательное развитие всех компонентов фонологической готовности. Программа включает систему занятий, построенных преимущественно на игровых технологиях, что обеспечивает высокий уровень мотивации и активного включения ребенка в процесс коррекции. В качестве практического инструментария к программе был создан авторский альбом, содержащий задания, структурированные с учетом возрастных возможностей, специфики речевого нарушения и необходимости постепенного усложнения материала. Альбом служит методическим сопровождением программы и обеспечивает наглядно-практическую основу коррекционной работы.

2. Данные контрольного эксперимента показали, что целенаправленная коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие фонологического компонента речи, оказала значимое положительное влияние на становление фонематических процессов у дошкольников с ФФНР. В частности, мы может отметить, что после проведения формирующего эксперимента количество детей с высоким уровнем сформированности фонологических процессов увеличилось до 20,0%, а доля детей с низким уровнем сократилась до 40,0%. Полученные результаты подтверждают эффективность предложенного содержания логопедической работы, основанного на игровых технологиях и использовании разработанного нами дидактического материала.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Фонологический компонент речи является фундаментальной составляющей языковой системы, обеспечивающей как восприятие, так и воспроизведение речевых звуков. И нарушения любого из его звеньев речи могут привести к серьезным речевым проблемам, что может проявиться в сложностях при произношении, чтении, письме, а также в снижении коммуникативной способности в целом.

Особенности фонологического компонента речи могут проявляться в нарушениях фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, которые могут быть нарушены избирательно или одновременно. Недостаточное развитие данного компонента речи может привести к возникновению фонетико-фонематического недоразвития у детей, при котором у дошкольников отмечается серьезное нарушение процесса становления произносительной системы родного языка у детей дошкольного возраста. В психолого-педагогической литературе отмечается, что замену и нестойкое употребление звуков, их смешение и искажение можно объяснить недостаточным развитием фонематического слуха и навыков артикуляции.

Для более подробного изучения особенностей сформированности фонологического компонента речи у дошкольников с ФФНР нами был проведен констатирующий эксперимент.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 71 «Северное сияние» г. Пенза. В нем приняли участие 10 детей с логопедическим заключением «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи», в возрасте 5-6 лет. Разработанная методика констатирующего эксперимента позволила исследовать у детей с ФФНР особенности сформированности навыков восприятия, воспроизведения и продуцирования артикуляционно-акустических характеристик звуков, а также способность сохранять звуко-слоговую наполняемость слов.

Проведенный качественный и количественный анализ результатов констатирующего этапа исследования показал, что у большинства дошкольников с ФФНР наблюдается недостаточная сформированность навыков фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, а также сохранения звуко-слоговой структуры слов. В результате было определено, что дети с ФФНР обладают средним и низким уровнями сформированности фонологического компонента. Плаченные данные указали на необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы с испытуемыми.

Обобщение диагностических данных позволило определить основные направления коррекции, а также выделить наиболее уязвимые звенья фонологической системы дошкольников с ФФНР. На основании этих данных была разработана специальная программа логопедической работы, ориентированная на последовательное развитие всех компонентов фонологической готовности. Программа включала систему занятий, построенных преимущественно на игровых технологиях, что обеспечивало высокий уровень мотивации и активного включения ребенка в процесс коррекции. В качестве практического инструментария к программе был создан авторский альбом, содержащий задания, структурированные с учетом возрастных возможностей, специфики речевого нарушения и необходимости постепенного усложнения материала. Альбом служил методическим сопровождением программы и обеспечивал наглядно-практическую основу коррекционной работы.

По окончанию формирующего эксперимента нами была проведена контрольная диагностика особенностей фонологического компонента речи дошкольников с ФФНР. Анализ данных контрольного эксперимента показал, что после проведения коррекционно-развивающей работы количество детей с высоким уровнем сформированности фонологических процессов увеличилось до 20,0%, а доля детей с низким уровнем сократилась до 40,0%.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования доказали, что целенаправленная, систематическая и методически выстроенная работа,

основанная на игровых технологиях и использовании разработанного нами методического материала, способствует становлению устойчивых фонематических представлений и развития фонологического компонента речи у дошкольников с ФФНР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович, З.Е. В помощь логопедам и родителям: сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников / З.Е. Агранович. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 147 с.

2. Алексеева, Т.Е. Сравнительная характеристика нарушений фонематического слуха у дошкольников с ФФН и ОНР / Т.Е. Алексеева // Сохранение и развитие традиций отечественной музыкальной культуры: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 26 марта 2024 года. – Чебоксары: Чувашский государственный институт культуры и искусств, 2024. – С. 9-13.

3. Архипова, Е.Ф. Профилактика нарушений звукопроизношения у детей / Е. Ф. Архипова. – М: В. Секачев, 2017. – 74 с.

4. Ахметзянова, А.И. Патология речи: учебное пособие / А. И. Ахметзянова. – Казань: КФУ, 2015. – 167 с.

5. Бекирова, М.И. Теоретический анализ произносительной стороны речи детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / М.И. Бекирова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. – 2017. – №1(55). – С. 63-67.

6. Бисенгалиева, А.Т. Развитие фонематического восприятия у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / А.Т. Бисенгалиева, Н.Н. Савельева // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2020. – №04 (45). – С. 32-43.

7. Бондарева, А.А. Выявление фонологических нарушений у детей с минимальными дизартрическими расстройствами / А.А. Бондарева, И.Б. Карелина // Специальное и инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы межрегиональной научно-практической конференции, Ярославль, 25 ноября 2020 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2020. –

С. 228-233.

8. Бондарева, А.А. Фонологические нарушения у детей с минимальными дизартрическими расстройствами / А.А. Бондарева // Дошкольная педагогика. – 2021. – №1(166). – С. 45-47.

9. Васильева, Н.С. Основные положения и содержание логопедической работы по коррекции нарушений фонематических функций у дошкольников со стертой дизартрией / Н.С. Васильева, Г.В. Гончарова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – №31. – С. 59-65.

10. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – СПб: Детство, 2011. – 144 с.

11. Гарева, Т.А. Нарушения фонетико-фонологической стороны речи у дошкольников с минимальными дизартрическими расстройствами / Т.А. Гарева // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Международной научной конференции, Челябинск, 20-23 октября 2012 года. – Челябинск: Два комсомольца, 2012. – С. 135-136.

12. Герасимова, С.М. Диагностика нарушений фонологического кодирования у детей младшего школьного возраста с сочетанной формой нарушений письменной речи / С.М. Герасимова, М.В. Хмелевская, Т.В. Фридман // Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии, Москва, 29 мая 2015 года / Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 40-47.

13. Голубева, Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у школьников: методическое пособие / Г.Г. Голубева. – СПб: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2000. – 62 с.

14. Гребенкова, Ю.М. Закономерности перехода от одноуровневой к двухуровневой фонологической системе в языковом сознании ребенка / Ю.М. Гребенкова // Русистика и компаративистика: сборник научных статей / ответственные редакторы Е. Ф. Киров, Г. Кундротас. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. – С. 175-181.

15. Гришанова, И.А. Развитие фонематических процессов у детей: учебно-методическое пособие / И.А. Гришанова, М.В. Мелкозерова, Н.А. Рахманина. – Глазов: ГГПИ им. В.Г. Короленко, 2019. – 152 с.

16. Гузенко, М.А. Развитие фонематического анализа и синтеза у детей с ОВЗ в соответствии с ФГОС / М.А. Гузенко // Наука и образование сегодня. – 2021. – №4(63). – С. 120-127.

17. Диагностика и коррекция фонетико-фонематического недоразвития у дошкольников / В.Е. Агаева, Е.В. Красноперова, Г.Р. Шашкина. – М.: ООО «Научно-издательский центр Инфра-М», 2022. – 299 с.

18. Желонкина, Е.А. Логопедическая работа по преодолению ФФНР у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией / Е.А. Желонкина // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей, Екатеринбург, 22 апреля 2015 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. – С. 248-252.

19. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2011. – 283 с.

20. Зорюкова, И.Н. К вопросу изучения возможностей фонологической обработки у детей с нарушениями письма и чтения / И.Н. Зорюкова, Н.О. Маслова // Вопросы педагогики. – 2021. – №3-1. – С. 101-104.

21. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда / Г.А. Каше. [Электронный ресурс]: – М.: Просвещение, 1985. – 207 с. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0255/1_0255-1.shtml (дата обращения 11.09.2025).

22. Козырева, О.А. Обучение грамоте: подготовительная группа специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений: учебное пособие / О.А. Козырева, Н.Б. Борисова. – М.: Владос, 2016. – 47 с.

23. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи / А.Н Корнев. – М.: Просвещение, 2006. – 181 с.

24. Коробейникова, А.А. Логопедическая тетрадь как средство преодоления фонетико-фонематического недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста / А.А. Коробейникова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей, Екатеринбург, 22 апреля 2015 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. – С. 262-265.

25. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М.: Сфера, 2008. – 128 с.

26. Косыгина, Е.А. Использование интерактивных речевых игр при преодолении фонетико-фонематического недоразвития / Е.А. Косыгина, Д.А. Семьянихина // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 25 апреля 2024 года. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2024. – С. 342-345.

27. Лаврова, О.А. Фонологическая компетенция и пути ее совершенствования / О.А. Лаврова // Управление процессами обучения в системе непрерывного образования, Москва, 21-22 февраля 2017 года / Отв. редактор Л.С. Каменская. – М.: Московский государственный лингвистический университет, 2017. – С. 89-91.

28. Левантин, О.Д. Формирование фонетико-фонематических компонентов речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии / О.Д. Левантин, Л.Р. Лизунова // Альманах научно-исследовательских работ студентов факультета педагогики и психологии

детства ПГГПУ. Выпуск 3. – Пермь: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2015. – С. 196-200.

29. Лопатина, Л.В. Фонетико-фонематические нарушения и их коррекция у дошкольников со стертой дизартрией: монография / Л.В. Лопатина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 259 с.

30. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа по коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией / Л.В. Лопатина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №51-3. – С. 178-186.

31. Лопатина, Л.В. Теоретические положения и принципы логопедической работы по преодолению нарушений фонологической системы языка у дошкольников со стертой дизартрией / Л.В. Лопатина // Теория и практика специального и инклюзивного образования: сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С. 14-18.

32. Лопухина, А.А. Фонологический дефицит и его мозговые корреляты у детей с дислексией / С.В. Дорофеева, О.В. Драгой, А.А. Лопухина и др. // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – №2(109). – С. 145-158.

33. Майорова, Ю.А. Особенности развития языкового анализа и синтеза у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием / Ю.А. Майорова, И.В. Ходак // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сборник научных трудов международных научно-практических конференций, Москва, 07-24 апреля 2023 года / Отв. редакторы В.П. Вершинин, А.Л. Третьяков. Том 10. – Москва: Московский психолого-социальный университет, 2023. – С. 550-556.

34. Мартыненкова, Т.В. Использование игр в работе с детьми дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / Т.В. Мартыненкова // Начало – XIX: сборник научных трудов молодых исследователей ГСГУ. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2023. – С. 232-236.

35. Матросова, Т.А. Формирование фонематических представлений у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием / Е.В. Бубеева, Т.А. Матросова // Логопедия: современный облик и контуры будущего: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 24-25 октября 2019 года. – Москва: ООО «ЛОГОМАГ», 2021. – С. 150-157.

36. Медведева, Д.Е. Коррекция фонетико-фонематического недоразвития старших дошкольников средствами мультимедиатехнологий / Д.Е. Медведева // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов, Красноярск, 30 апреля 2021 года / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2021. – С. 34-36.

37. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общей редакцией профессора Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

38. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция: учебно-методическое пособие / И.С. Зайцев, Л.А. Зайцева, С.Ф. Левяш, И.Н. Ясова. [Электронный ресурс]: Минск: БГПУ им. М. Танка, 2001. – 74 с. – URL : http://pedlib.ru/Books/4/0434/4_0434-1.shtml (дата обращения 11.09.2025).

39. Одинцова, В.И. Звуки. Ритмика. Интонация: учебное пособие / В.И. Одинцова. – М.: Флинта, 2018. – 368 с.

40. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / под общей редакцией Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2002. – 240 с.

41. Парамонова, Л.Г. Нарушение звукопроизношения у детей / Л.Г. Парамонова. – М.: Детство-Пресс, 2012. – 272 с.

42. Присная, Л.Л. Фонетико-фонологическая компетенция и ее компонентный состав / Л.Л. Присная. [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. – №70. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fonetiko-fonologicheskaya-kompetentsiya-i-ee-komponentnyy-sostav (дата обращения 11.09.2025).

43. Рудин, Л.Б. Фониология / Л.Б. Рудин // Сборник научных трудов VI Международного фониологического конгресса «Голососберегающие технологии: клинические, гигиенические и педагогические аспекты», Москва, 17-19 апреля 2017 года / Ответственный редактор: Л.Б. Рудин. – М.: Граница, 2017. – С. 71-75.

44. Сафронова, Н.А. Фонетика и фонология: курс лекций / Н.А. Сафронова. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2023. – 88 с.

45. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования звукопроизношения – СПб., Детство-Пресс, 2006. – 64 с.

46. Старжинская, Н.С. Формирование фонологических представлений у дошкольников / Н.С. Старжинская // Вопросы психологии. – 1981. – №5. – С. 43-53.

47. Ткаченко, Т.А. В первый класс – без дефектов речи: методическое пособие / Т.А. Ткаченко. – СПб.: Детство-пресс, 2003. – 112 с.

48. Ткаченко, Т.А. Фонематическое восприятие. / Т.А. Ткаченко. – М.: Книголюб, 2008. – 32 с.

49. Ткаченко, Т.А. Подготовка дошкольников к чтению и письму: фонетическая символика: пособие для логопеда / Т.А. Ткаченко. – М.: Владос, 2015. – 50 с.

50. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Е.М. Струнина, О.С Ушакова – М.: Владос, 2014. – 288 с.

51. Филичева, Т.Б. Основы дошкольной логопедии. ФГОС / О.С. Орлова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмодетство, 2015. – 320 с.

52. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М.Ф. Фомичева. – М.: Педагогика, 2011. – 346 с.

53. Хомутова, А.А. Коммуникативно-комплексный подход к формированию фонологической компетенции / А.А. Хомутова // Вестник ЮУрГУ, Серия: Лингвистика. – 2007. – №15 (87). – С. 92-96.

54. Чернолуцкая, С.В. Актуальные аспекты современных фонетических и фонологических исследований коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста / С.В. Чернолуцкая // Актуальные проблемы образования: позиция молодых: материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Челябинск, 05-24 апреля 2020 года. Часть 2. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. – С. 295-298.

55. Чулкова, Е.П. Преодоление фонетико-фонематического недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией / Е.П. Чулкова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей /, Екатеринбург, 25 апреля 2013 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. – С. 181-183.

56. Шевченко, Н.Б. Игротерапия как метод коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи старших дошкольников / Е.В. Добрынина, Н.Б. Шевченко, // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной

75-летию Горно-Алтайского государственного университета 15 февраля 2024 г. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2024. – С. 243-246.

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМ. В.Г.БЕЛИНСКОГО

Факультет педагогики, психологии и социальных наук	Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»	Утверждаю: зав. кафедрой Корчагина Л.Н. «15» 11 2023 г. Протокол №3

Задание

По магистерской диссертации Дорофеевой Ольги Андреевны

1. Тема работы «Развитие фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием средствами игровых технологий».

Утверждена приказом по Университету «16» 11 2023 г. № 1144/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы «25» 01 2026 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы – разработка и апробация содержания логопедической работы по развитию фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием посредством игровых технологий.

Объект исследования: фонологический компонент речи.

Предмет исследования: процесс развития фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием средствами игровых технологий.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1) провести анализ научно-теоретических источников по вопросам развития фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием;

2) определить методику для диагностики фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием;

3) выявить уровень сформированности фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием;

4) разработать и апробировать содержание логопедической работы, направленной на развитие фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием средствами игровых технологий;

5) выявить эффективность предложенного содержания логопедической работы по развитию фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

5. Календарный план выполнения ВКР

№ п/п	Перечень подлежащих разработке вопросов	Сроки выполнения	Примечания
1	Провести анализ литературы по проблеме развития фонологического компонента речи у дошкольников с ФФН.	Сентябрь 2023 - март 2024	
2	Выявить уровень сформированности фонологического компонента речи у дошкольников с ФФН в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2024 - апрель 2025	
3	Апробировать содержание логопедической работы, направленной на развитие фонологического компонента речи у дошкольников с ФФН средствами игровых технологий в ходе обучающего	Июль - декабрь 2025	

	эксперимента.		
4	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Декабрь 2025 - январь 2026	

6. Дата выдачи задания « 1 » 11 2023 г.

Научный руководитель _____ к.п.н., доцент О.В. Сафонова

Задание принял к исполнению _____ О.А. Дорофеева

ОТЗЫВ
на магистерскую диссертацию
на тему «Организация логопедической работы с детьми дошкольного возраста с дизартрией»
студентки 3 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья».
Дорофеевой Ольги Андреевны

Магистрант Дорофеева О.А. представила на защиту магистерскую диссертацию на тему «Развитие фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием средствами игровых технологий».

Работа отличается высокой степенью оригинальности и точности проведенного анализа. Автор провел обширный обзор специальной литературы, что позволило выявить основные направления и тенденции в современной логопедической практике. В ходе исследования были использованы современные методы диагностики и коррекции нарушений фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием, что свидетельствует о высоком уровне профессиональной подготовки студентки Дорофеевой О.А.

Практическая часть работы включает в себя результаты констатирующего исследования, проведенного на базе МБДОУ «Детский сад № 71 «Северное сияние» г. Пензы. Полученные данные были проанализированы с использованием статистических методов, что подтверждает научную обоснованность выводов. Дорофеева О.А. также предложила ряд эффективных рекомендаций для логопедической практики, а также свой авторский дидактический альбом, включающий систему логопедических игр, что делает работу полезной не только для теоретиков, но и для практикующих специалистов.

Магистрант Дорофеева О.А. проявила инициативу и самостоятельность в процессе работы над ВКР, что является важным показателем ее профессионального роста. Все поставленные цели были достигнуты, а результаты исследования соответствуют современным требованиям к научным работам.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что перед нами самостоятельное завершенное исследование, новаторское и оригинальное как по выдвигаемым в нем проблемам, так и по способам их решения, которое является несомненным вкладом в логопедическую работу по формированию фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Дорофеева О.А. заслуживает присвоения квалификации «магистр» и может быть допущена к защите выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации).

Научный руководитель ВКР
к.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и дефектологическое образование» О.В. Сафонова

РЕЦЕНЗИЯ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Развитие фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием средствами игровых технологий»
студентки 3 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа: «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»
Дорофеевой Ольги Андреевны

Диссертационная работа представляет собой целостное и научно обоснованное исследование, направленное на развитие фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием, а также на разработку и апробацию содержания логопедической работы с использованием игровых технологий. Дорофеевой О.А. представлен подробный анализ экспериментального исследования, включающего систему диагностических заданий, направленных на выявление уровня сформированности фонологического компонента речи у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Результаты проведенного исследования, разработанная программа, а также созданный Дорофеевой О.А. дидактический альбом, содержащий систему игровых заданий, направленных на развитие фонологического компонента речи, могут быть использованы в практической деятельности учителей-логопедов дошкольных образовательных организаций. Это позволяет сделать вывод о теоретической и практической значимости выполненной диссертационной работы.

В ходе выполнения исследования Дорофеевой О.А. продемонстрированы способности к анализу научной литературы, логичность и последовательность изложения теоретического

материала, грамотный подход к выбору и применению диагностических методик, а также высокий уровень умений по анализу и интерпретации полученных эмпирических данных.

Работа отличается четкой структурой и логической последовательностью, что делает ее доступной для понимания и использования широким кругом специалистов в области логопедии и специальной педагогики.

В качестве пожеланий по работе можно отметить целесообразность дальнейшего расширения практической части исследования за счет увеличения объема представленного дидактического материала. Указанные замечания не оказывают существенного влияния на общую положительную оценку диссертационной работы.

Работа Дорофеевой Ольги Андреевны «Развитие фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием средствами игровых технологий» оценивается положительно.

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

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

АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

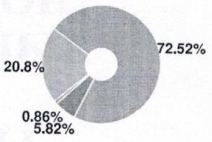
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Пензенский государственный университет"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Дорофеева Ольга Андреевна
Самоцитирование рассчитано для: Дорофеева Ольга Андреевна
Название работы: О.А. Дорофеева Развитие фонологического компонента речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием средствами игровых технологий
Тип работы: Не указано
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	5.82%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	72.52%
ЦИТИРОВАНИЯ	0.86%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	20.8%
ИИ-КОНТЕНТ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 30.12.2025

Структура документа: Проверенные разделы: основная часть с.10-58, 74-77, титульный лист с.1, содержание с.2-3, приложение с.71, 77-91, введение с.4-9, 71-74, выводы с.59-61
Модули поиска: Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Кольцо вузов; Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования); Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Перефразирования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; PubMed; СМИ России и СНГ; Сводная коллекция научных работ Беларуси; Цитирование; Профессиональная лексика; Коллекция открытых публикаций международных издательств; Медицина; Переводные заимствования; Шаблонные фразы; Перефразирования по коллекции IEEE; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; IEEE; Патенты СССР, РФ, СНГ; Коллекция НБУ; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сег...

Работу проверил: Сафонова Ольга Владимировна
ФИО проверяющего

Дата подписи: 30.12.25

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.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Программа развития фонологического компонента речи у дошкольников с ФФНР

Пояснительная записка

Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФНР) у дошкольников проявляется в недостаточной сформированности процессов восприятия, различения, анализа и синтеза звуков речи, что препятствует становлению полноценного звукопроизношения и создает серьезные трудности в последующем освоении навыков чтения и письма. При ФФНР страдает фонологический компонент речи – система когнитивно-языковых процессов, обеспечивающих оперирование звуковой структурой слова и способность различать фонемы как смыслоразличительные единицы языка.

Развитие фонологического компонента речи у дошкольников с ФФНР требует комплексного, поэтапного и научно обоснованного подхода, который обеспечивает становление всех базовых фонематических процессов – от элементарного различения звуков до выполнения сложных операций звукового анализа и синтеза. Данная программа ориентирована на детей 5–6 лет с недостаточным развитием фонематической стороны речи. Программа выстроена с учетом закономерностей психоречевого развития дошкольников и включает широкое использование игровых технологий, а также специализированного альбома, позволяющего обеспечить вариативность, доступность и эмоциональную насыщенность коррекционных заданий.

Предлагаемая программа направлена на поэтапное развитие всех элементов фонологической компетенции дошкольника посредством игровых методов, включая использование игрового авторского альбома.

Целью программы определено создание условий для развития фонематического слуха, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, а также становления устойчивой звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с ФФНР средствами игровых технологий.

Задачи:

1) развитие способности различать фонемы на слух и в собственной речи;

2) развитие умения различать фонемы, близкие по артикуляции и акустическим признакам;

3) развитие навыков звукового анализа и синтеза;

4) развитие умения сохранять звуко-слоговую структуру слов;

5) совершенствование слуховой памяти и слухового внимания;

6) создание базы предпосылок для успешного обучения грамоте.

Программа рассчитана на 25 занятий, проводимых с периодичность 2 раза в неделю. Продолжительность занятия – 20–25 минут.

Принципы построения программы

Разработанная программа строится на ряде методических принципов, обеспечивающих ее научную обоснованность, целенаправленность и эффективность.

Ведущим является *принцип онтогенетической последовательности*, согласно которому развитие фонологических процессов организуется в соответствии с естественной динамикой становления звуковой стороны речи: от развития слухового внимания и общей фонематической чувствительности к развитию фонематического восприятия, звукового анализа, синтеза и полноценного контроля звуко-слоговой структуры слова. Программа также опирается на *принцип системности*, предполагающем логичную структуру коррекционной работы, взаимосвязанность разделов и постепенное усложнение материала. *Принцип комплексности* отражается в том, что развитие фонологических процессов осуществляется во взаимосвязи с совершенствованием слухоречевой памяти, внимания, речевого мышления и

артикуляционных навыков, что способствует становлению целостного механизма звуковой стороны речи. *Принцип доступности и постепенного усложнения* соблюдается в возрастающей сложности подачи заданий: от неречевых и простых речевых звуков к акустически и артикуляторно близким парам, от односложных слов к многосложным. *Принцип наглядности* реализуется через использование схем, пиктограмм, графических моделей и предметных опор, облегчающих восприятие материала и формирование осознанных действий с речевым звуком. Наконец, программа реализует *принцип повторяемости и преемственности*, обеспечивающий закрепление сформированных навыков в различных условиях и предупреждающий их утрату.

Планирование логопедической работы по развитию фонологического компонента речи у дошкольников с ФФНР

№ п.п	Тема	Цель
1.	Знакомство со звуками	Развивать умение различать звуки речи в игровой форме
2.	Узнавание слов, отличающихся одним звуком	Совершенствовать фонематическое восприятие
3.	Различение слов в контексте	Развивать смыслоразличение навыки
4.	Речевая память	Развивать слуховую память
5.	Работа с предложением	Учить различать ошибки на уровне фразы
6.	Дифференциация сходных слов	Закреплять умение различать минимально различимые пары слов
7.	Гласные звуки	Научить слышать гласные звуки
8.	Гласные и согласные	Научить различать гласные и

		согласные на слух
9.	Твердые–мягкие согласные	Развивать умение дифференцировать пары мягких / твердых согласных
10.	Звонкие–глухие	Учить различать звонкие и глухие согласные
11.	Оппозиционные пары звуков	Развивать навык различения слов, содержащих оппозиционные звуки
12.	Первый звук в слове	Учить определять начальный звук
13.	Последний звук в слове	Развивать навык определения последнего звука
14.	Нахождение звука в слове	Учить определять звук в середине слова
15.	Наличие/отсутствие звука	Совершенствовать слуховое внимание
16.	Простые звуковые модели	Развивать понимание о звуковом составе
17.	Слог как часть слова	Учить делить слово на слоги
18.	Двухсложные слова	Развивать устойчивость слоговой структуры
19.	Многосложные слова	Развивать устойчивость слоговой структуры
20.	Восстановление нарушенной слоговой структуры	Учить удерживать последовательность слогов
21.	Звуковой анализ простых слов	Учить выделять звуки по порядку
22.	Звуковой анализ слов со стечениями	Развивать аналитические навыки
23.	Синтез слов из звуков	Учить соединять звуки в слово

24.	Синтез из звуков в нарушенной последовательности	Развивать способность восстанавливать звуковую цепочку
25.	Итоговое закрепление	Систематизировать полученные навыки

Ожидаемые результаты реализации программы

Реализация программы развития фонологического компонента речи у дошкольников с ФФНР достижение качественных изменений в развитии всех ключевых звеньев фонологической системы, что должно проявиться в устойчивой положительной динамике речевого развития детей. Прежде всего ожидается повышение уровня фонематического слуха: дети смогут значительно точнее различать и узнавать фонемы родного языка, уверенно воспринимать акустически и артикуляторно близкие звуки, фиксировать различия в звонкости-глухости, твердости-мягкости и способе артикуляции.

Существенные изменения прогнозируются в развитии фонематического восприятия: предполагается, что дети начнут осмысленнее и быстрее определять изменения в звуковом составе слов, смогут различать слова-квазиомонимы, а также адекватно реагировать на искаженные формы слов,

Важным ожидаемым результатом является становление навыков звукового анализа. Дети должны овладеть умением определять наличие звука в слове, выделять первый и последний звук, определять последовательность звуков в слове, соотносить схему и звуковую форму слова.

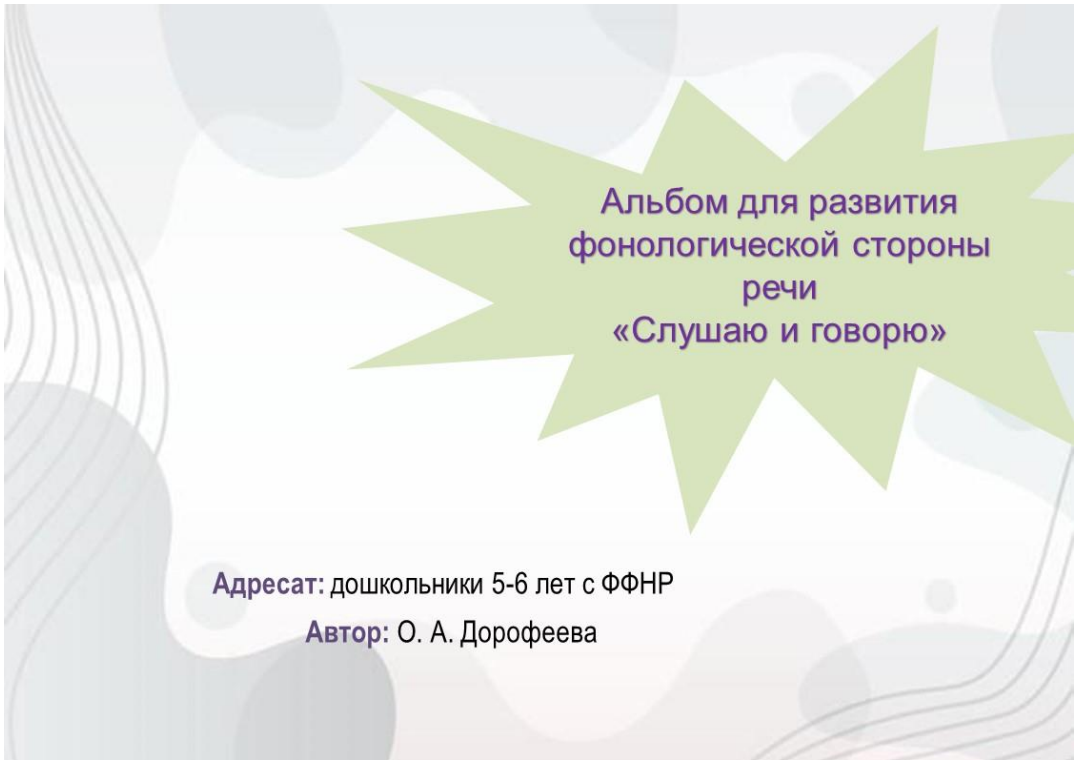
Ожидается также укрепление способности сохранять звуко-слоговую структуру слова: дети смогут правильно воспроизводить как простые, так и сложные по структуре слова, избегать перестановок, пропусков и добавлений звуков или слогов.

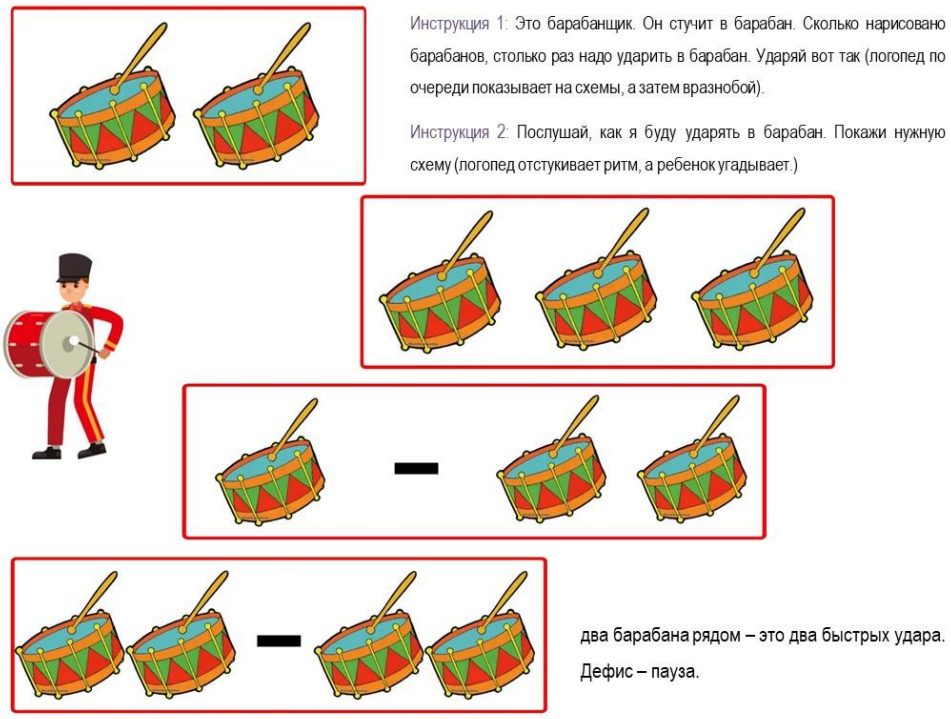
Дополнительно прогнозируется положительное влияние программы на развитие речевого слухового внимания и слухоречевой памяти, которые лежат в основе успешного развития фонематических процессов.

Комплексная реализация программы должна привести к общему усилению фонологической готовности детей к школьному обучению: появится способность осознанно действовать со звуковой оболочкой слова, что является важнейшим условием предупреждения нарушений письменной речи, таких как дисграфия и дислексия. Таким образом, ожидаемые результаты программы включают не только коррекцию недостатков фонологического развития, но и становление предпосылок успешного овладения грамотой и дальнейшего речевого и когнитивного развития ребенка с ФФНР.

Приложение 2

Альбом для развития фонологической стороны речи «Слушаю и говорю»





Инструкция: Витя и Таня баловались и называли предметы (вещи) то правильно, то неправильно. Слушай внимательно и расскрашивай пузыри в нужный цвет: если слово говорят правильно – раскрашивай в зеленый. Если неправильно – в красный.

Баман, паман, банан, анан, банам, бабан, даван, баван, ванан. Дибан, баман, ваван, иван, диван, диан, дивана, дван, наван, дадан, дидан, вадан. Клетка, кветка, къетка, клетка, кюветка, етка, тлетка, тлекта, квекта. Бибизяна, обьзизяна, абибяна, бизиняна, обезьяна, бизизяна, обьзезяна, безезяна, вивизьяна.

Инструкция: Внимательно послушай стихотворения. Что в них не так? Подбери правильное слово, (при возникновении трудностей с выполнением заданий на слух ребенку дается наглядная опора - картинки). За каждый правильный ответ ребенок ставит в кружочек печать.

Отгадки: хата, йод, сом, санки, суп, бантики, майка, будка.

В ней всего-то три окна,
И за ёлкой не видна,
Хоть бела, но маловата
Небольшая наша ВАТА.

Посмотрите в воду сами -
С очень длинными усами
Проплывает под мостом
Серый, скользский, длинный ДОМ.

Пес Барбос совсем не глуп,
Но не хочет рыбный ДУБ.

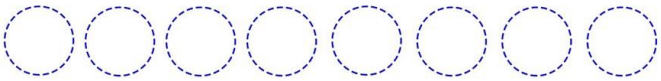
Отругала мама зайку -
Не надел под свитер ГАЙКУ.

Когда поранишь ты колено,
То покупаешь непременно,
Уверенный, что все пройдет,
Коричневую жидкость - МЁД.

Много снега во дворе -
Едут ТАНКИ по горе.

Не случайно у сестрички
С ФАНТИКАМИ две косички.

Хулиганам не до шутки,
Если Рекс в собачьей ДУДКЕ.

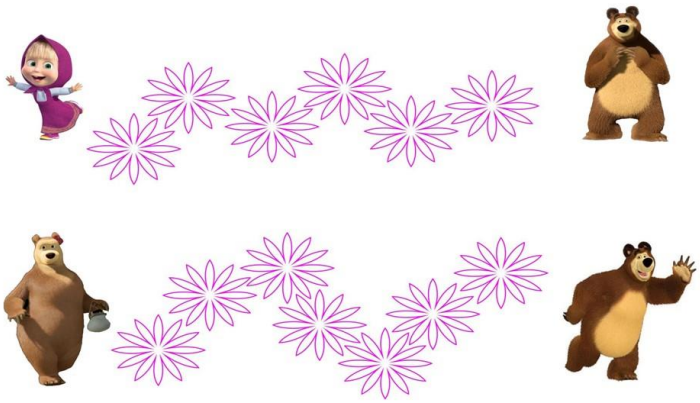


Инструкция: Я буду называть имена детей, а ты внимательно слушай. Если имена одинаковые, то ставь зеленую печать, а если разные – красную.

Люда – Люба, Толя – Толя, Ваня – Аня, Коля – Толя, Дима – Дима, Дина – Дима, Саша – Саша, Саша – Маша, Маша – Маша, Миша – Маша, Соня – Саня, Саня – Саня, Саня – Аня, Дина – Нина, Инна – Дина, Витя – Витя, Витя – Митя, Валя – Аля, Вася – Настя, Вася – Вася, Ваня – Фаня, Ирина – Карина, Алина – Алина.

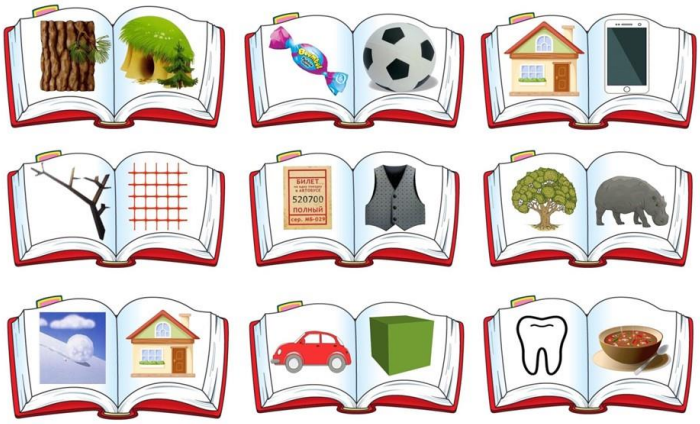
Инструкция: Послушай слова. 3 слова одинаковые, а одно отличается. Выбери одно лишнее и назови, если ответил правильно – поставь печать на цветочек / закрой камешком.

Ком – ком – кот – ком; канава – канава – какао – канава, утёнок – утёнок – утёнок – котёнок; будка – буква – будка – будка; винт – винт – бинт – инт; минута – монета – минута – минута; буфет – букет – букет – букет; билет – балет – билет – билет; дудка – дудка – будка – дубка; гном – гном – дом – гном; пятка – пятка – ватка – пятка; букет – пакет – букет – букет; кот – кот – кот – год.

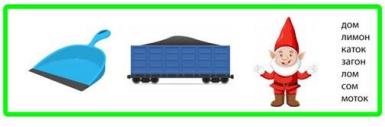


Инструкция: Слушай внимательно, похожи ли слова между собой. Если похожи - клади зеленый камешек, на книгу. Если не похожи - красный. Например, лиса - коса - это похожие слова. Бегемот - танк - непохожие слова.

Кора – нора. Конфета – мяч. Домик – телефон. Ветка – сетка. Билет – жилет. Дуб – бегемот. Ком – дом. Машина – кубик. Зуб – суп.



Инструкция: Назови картинки (в одном ряду). Теперь послушай слова и найди, какое слово и название картинки похожи. К примеру, мак – банан – похожи? Нет. А мак – рак? Похожи.



Инструкция: Герои мультика загадают тебе загадки. Слушай внимательно и отгадывай (добавляй нужное слово). Правильный ответ обведи\закрой фишкой. Подсказка: ответ должен быть в рифму (слова похожи: мышка – книжка).

Шепчет ночью мне на ушко
Сказки разные... (перина, подушка, рубашка)

Без ключа, ты мне поверь,
Не откроешь эту... (тумбочку, дверь, книгу)

От грязнули даже стол
Поздним вечером... (сбежал, ушел, ускакал)

Две сестрички, две лисички
Отыскали где-то... (спички, щетку, ложку)

Тебе кукла, а мне – мячик.
Ты девочка, а я... (игрушки, медведь, мальчик)

Говорила мышка мышке:
До чего люблю я... (сыр, мясо, книжки)

Серый волк в густом лесу
Встретил рыжую...(лису, белку, собаку)

Опустела мостовая,
И уехали... (автобусы, трамваи, такси)

Инструкция: Послушай стихотворение и добавь последнее слово.Подсказка: слово должно быть в рифму (похоже): мышка – фишка. За каждый правильный ответ ребенок ставит штамп или кладет фишку.

Не дрожи, Серёжка,
Это ж наша...

Как-то вечером две мышки
Унесли у Пети...

Здесь в лесу есть злые звери,
Запирайте на ночь..

Ветер, ветер, ты могуч,
Ты гоняешь стаи...

Не полезет Влад на ель,
У него в руках...

Мы собрали васильки,
На головах у нас.....

Пёс козе принес букет,
Сытный будет ей.....

Шел по лесу шустрый мишка,
На него свалилась....

Портфель я выронил из рук,
Такой большой на ветке....

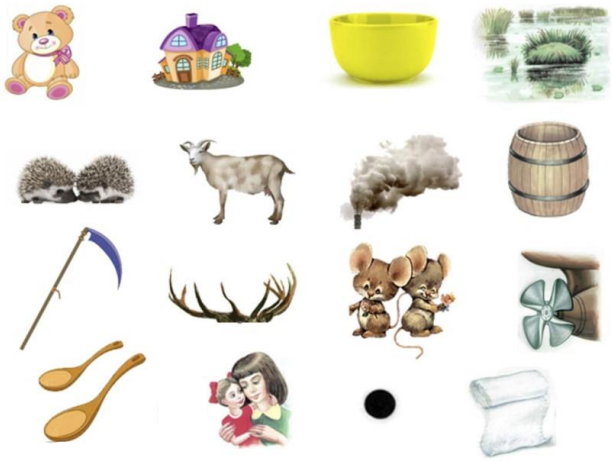
И назад, и вперед
Может плыть..

Тише, Танечка, не плачь,
Не утонет в речке....

«Грузы я возить привык!« –
Говорит нам.....

Инструкция: Я буду называть картинки. Если два слова будут похожи по звучанию – соедини их линией (провести линию фломастером от одной картинки к другой).

Мишка – миска, дом – дым, коза – коса, бочка – кочка, точка – дочка, рожки – ложки, винт – бинт, ежата – мышата.



Инструкция: Послушай загадки-обманки. Добавь последнее слово. Но не торопись, подумай!

Просит бабушка Аркашу
Из редиски скушать ...
Ответ: салат (кашу).

На дорогах стало суше — у меня сухие ...
Ответ: ноги (уши).

Чтобы погладить майку, трусы,
Мама включает в розетку ...
Ответ: утюг (часы).

Мимо улья проходил
Косолапый ...
Ответ: мишка (крокодил).

Во дворе трещит мороз,
Шапку ты надень на ...
Ответ: на голову (на нос).

С пальмы вниз,
на пальму снова
Ловко прыгает ...
Ответ: обезьяна (корова).

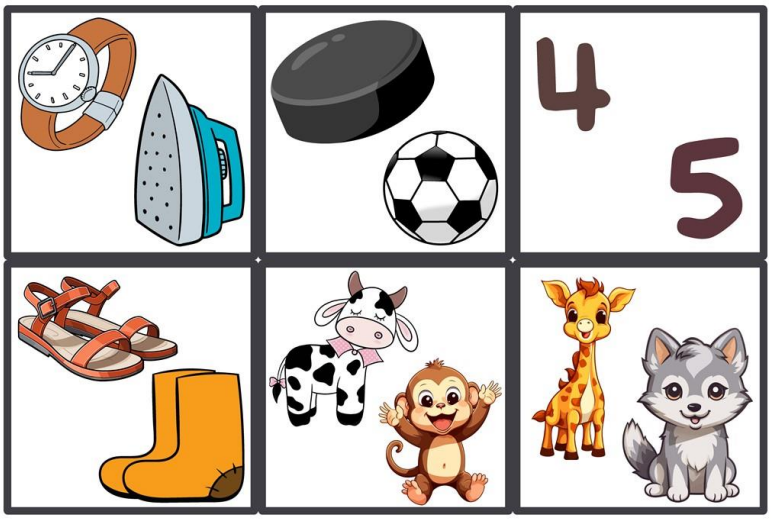
Вышел зайчик погулять,
лап у зайца ровно ...
Ответ: четыре (пять).

Друга лучше не найдешь —
Лает громко верный...
Ответ: ёж (пёс).

Как зеленое бревно,
Я в воде лежу давно,
Но не трогайте за брюшко,
Могу съесть вас!
Я ...
Ответ: крокодил (лягушка).

В чаще, голову задрав,
воет с голоду ...
Ответ: волк (жираф).

Хоккеистов слышен плач
Пропустил вратарь их ...
Ответ: шайбу (мяч).

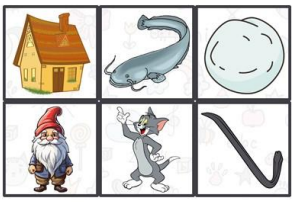


Инструкция: Послушай похожие слова и покажи подходящие картинки

Взрослый многократно произносит слова сначала по одному, затем по два и по три в различной последовательности, добиваясь точного показа предметов и повторения их названия)

ПИПЕТКА – КОНФЕТКА – ОТМЕТКА – БЕСЕДКА – МОНЕТКА – САЛФЕТКА

ДОМ – СОМ – КОМ – ГНОМ – ТОМ – ЛОМ



БАНКА – МАНКА – ЯМКА – БАРАНКА – ОБЕЗЬЯНКА - БУХАНКА

Инструкция: Внимательно послушай рифмовки и замени похожие по звучанию перепутанные слова.

Мы скатаем снежный ком
И построим куклам ...ГНОМ (ДОМ)

Жаркий наступил ...ПЕНЁК
Маша села на... ДЕНЁК

Заверну железный ... БИНТ
И куплю в аптеке... ВИНТ

От конфет остались ... БАНТИКИ
Завяжу на платье... ФАНТИКИ

Заболел у Жени ЗУБ.
Как он спилит толстый СУП (ДУБ)

Хулиганам не до шутки,
Если Рекс в собачьей ДУДКЕ (БУДКЕ).

Инструкция: Вслед за взрослым четко назови все картинки. Затем выбери созвучные слова парами.

Инструкция: Пони-волшебницы произносят заклинания, чтобы заколдовать предметы. Произнеси заклинание и посмотри, что получится.

Вариант 1. Слоги со звуками, парными по глухости / звонкости:

па-ба, та-да, фа-ва, ка-га, ся-зя, бя-пя, па-пя, тя-дя, фя-вя, кя-гя, па-ба-па, ба-па-ба, та-да-та, да-та-та, ка-га-га, ка-га-ка, ва-фа-ва, фа-ва-ва и т.д.

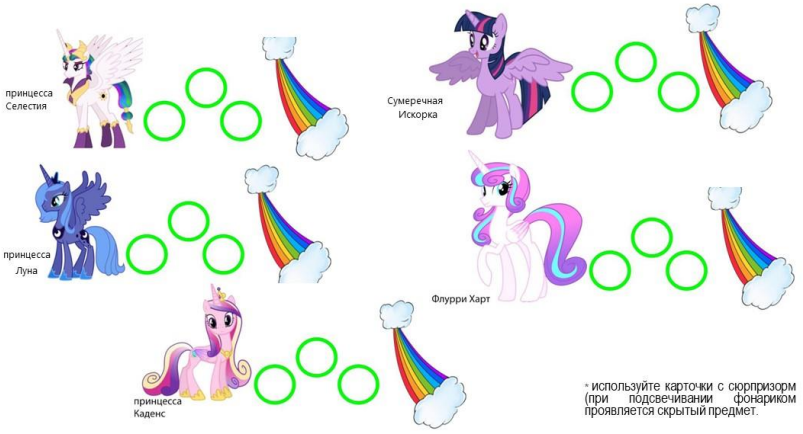
Вариант 2. Слоги с парными по мягкости / твёрдости согласными звуками:

по-пё, пу-пю, пы-пи, ма-мя, мо-мё, му-мю, мы-ми, во-вё, ву-вю, вы-ви, та-тя, то-тё, ту-тю, ты-ти, бо-бё, бу-бю, бы-би, да-дя до-дё, ду-дю, ды-ди, фо-фё, фу-фю, фы-фи и т.д.

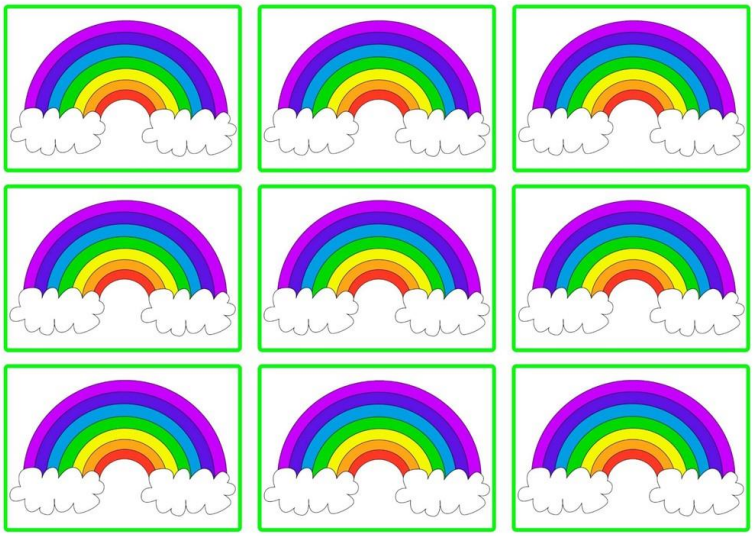
Вариант 3. Слоги с наращиванием одного согласного:

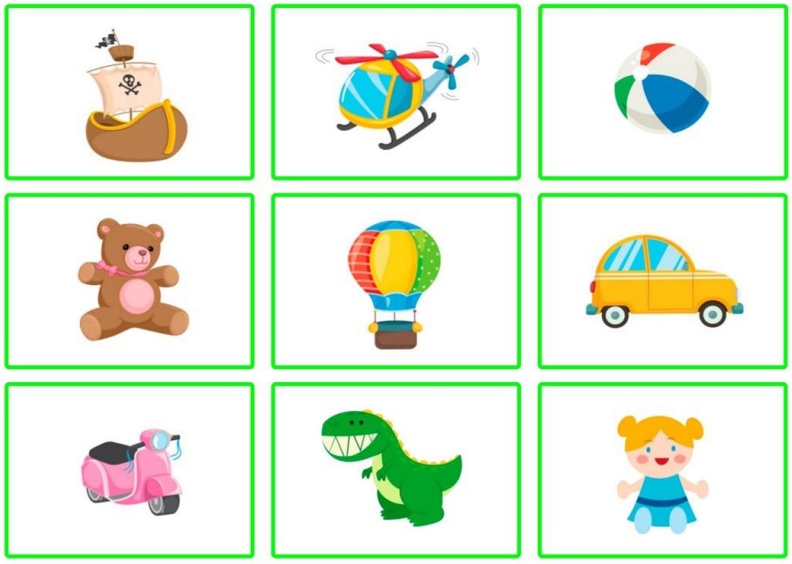
па-пта, ма-кма, ка-тка, та-пта, на-фна, ка-пка, фа-тфа, на-пна, та-кта, та-фта, ка-фка, на-кна.

Затем произносятся аналогичные слоги с гласными О,У, Ы



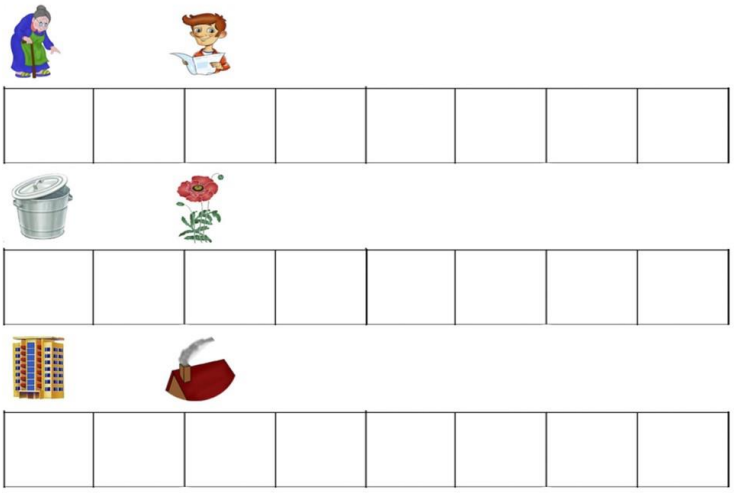
* используйте карточки с сюрпризорм (при подсвечивании фонариком проявляется скрытый предмет.



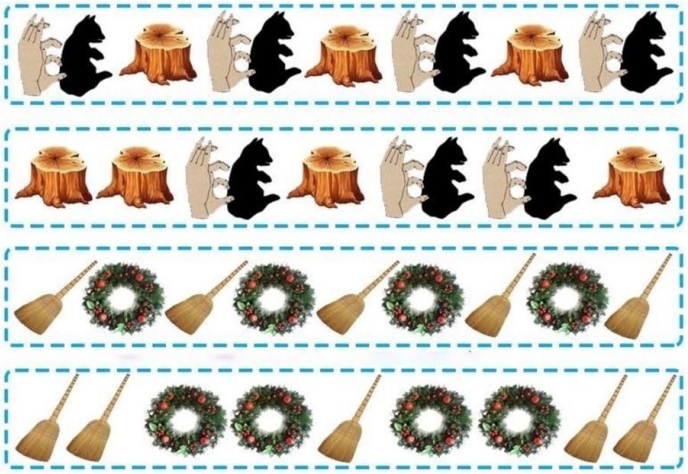


Инструкция: Я буду называть слова, а ты клади кубики в окошки. Если говорю «баба» – клади красный кубик, а если «папа» – зеленый. Вместо кубиков можно выкладывать конструктор или декоративные камешки. Слова логопед говорит вразнобой.

Баба – папа. Бак – мак. Дом – дым.

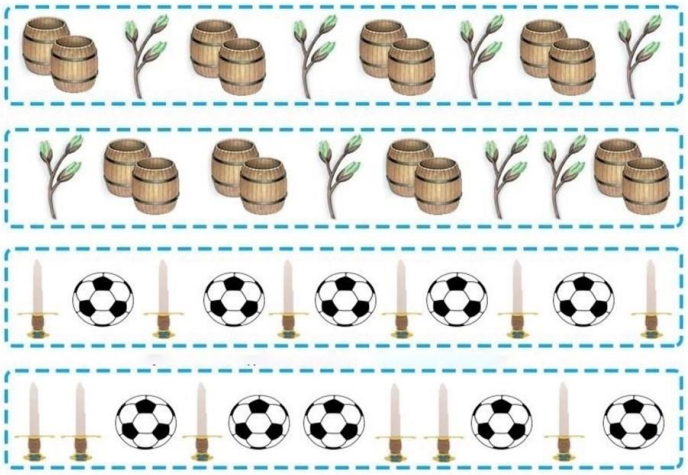


Инструкция: Назови картинки в каждом ряду. Будь внимателен.

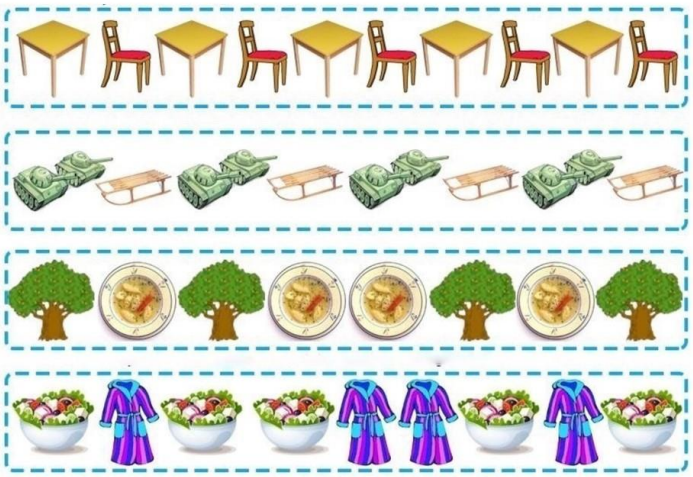


Инструкция: Назови картинки в каждом ряду. Будь внимателен. (выполнять задание, если ребенок правильно произносит эти звуки).

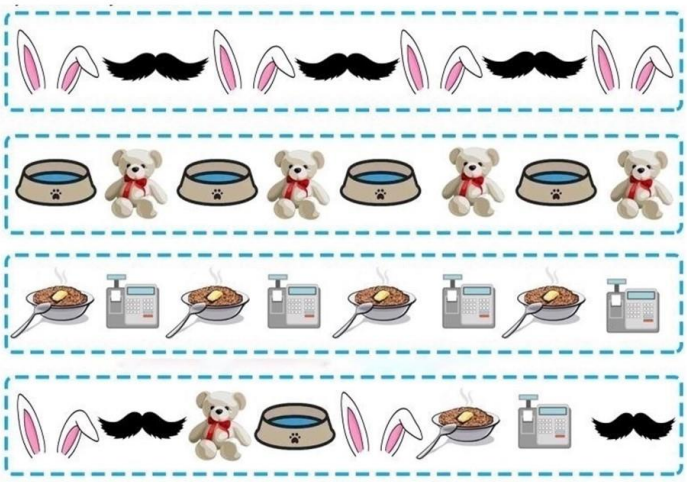
Бочки – почки. Меч – мяч.



Инструкция: Назови картинки в каждом ряду. Будь внимателен. (выполнять задание, если ребенок правильно произносит эти звуки).
Стол – стул. Танки – санки. Дуб – суп. Салат – халат.



Инструкция: Назови картинки в каждом ряду. Будь внимателен. (выполнять задание, если ребенок правильно произносит эти звуки).
Уши – усы. Мишка – миска. Каша – касса.



Инструкция: Малыш заболел. Пришел врач, чтобы посмотреть у него горло и дать лекарство. Малыш должен открыть рот и сказать А.
Я буду называть разные звуки, а ты слушай внимательно: Когда услышишь А - дай малышу лекарство.
Образец: ААА, и, с, п, ААА, р, в, АА.

*** Важно: называйте звуки кратко (б, а не «бэ»). Нужный звук (А) произносите более длительно, чем остальные.**

Инструкция: Я буду называть разные звуки. Слушай внимательно и как только я назову У (О, И, Ы) – клади груз на пароход (покорми зайку или медведя, дай Оле лекарство от зубной боли.

Нужный звук произносится более длительно, чем остальные.

Пароход гудит: у-у-у

Заяц пищит: и-и-и.

Оля охает: о-о-о.

Медведь рычит: ы-ы-ы.

Инструкция: Корова хочет есть. Она зовет вот так: М-м-м. Я буду называть разные звуки. Слушай внимательно и как только я назову М (Н, В или другой звук) – дай корове сена (пожалей Нину, загрузи песок в машину, дай дедушке лекарство)

Нужный звук произносится более длительно, чем остальные.

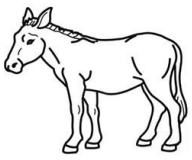
Корова мычит: м-м-м-м

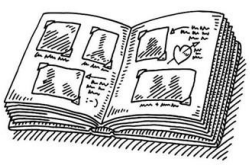
Нина ноет: н-н-н

Грузовик едет: в-в-в

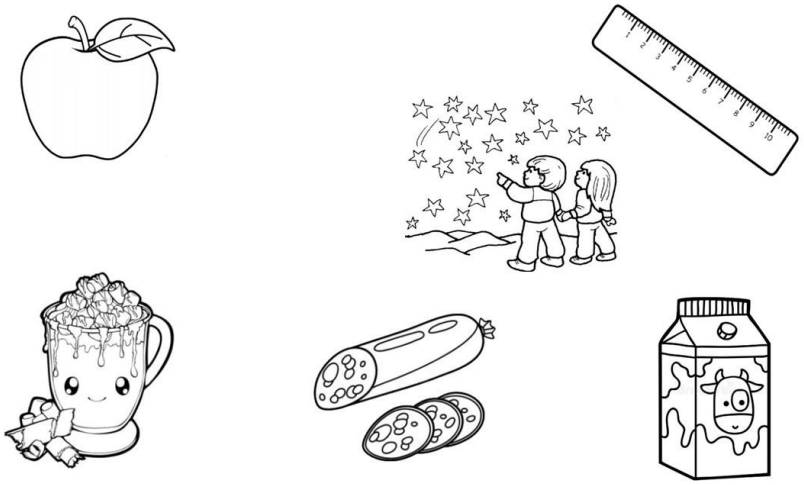
Дедушка кашляет: к-к-к

Инструкция: Раскрась все слова, которые начинаются на букву А.



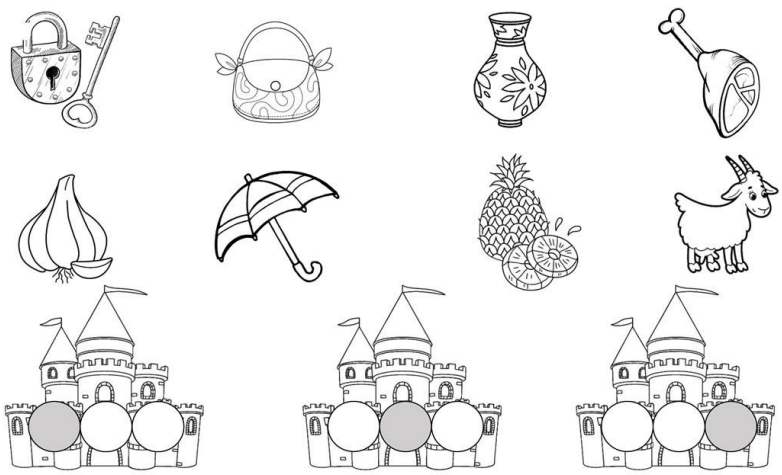


Инструкция: Раскрась все слова, которые заканчиваются на букву О.

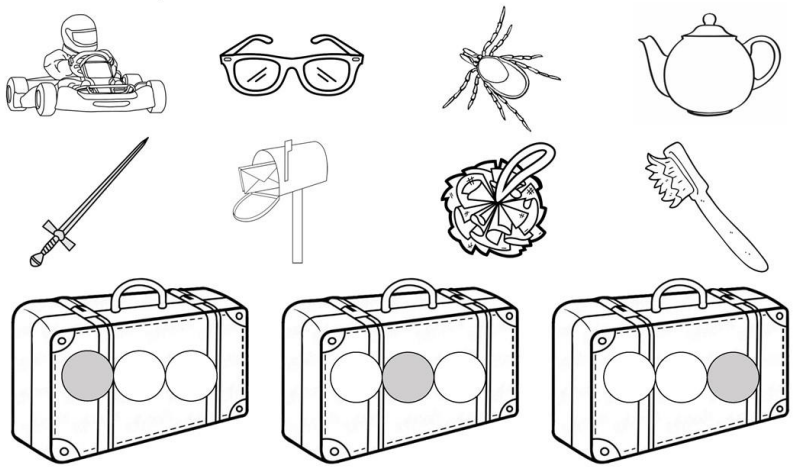


Инструкция: Раскрась все слова, в которых есть буквы А и У.

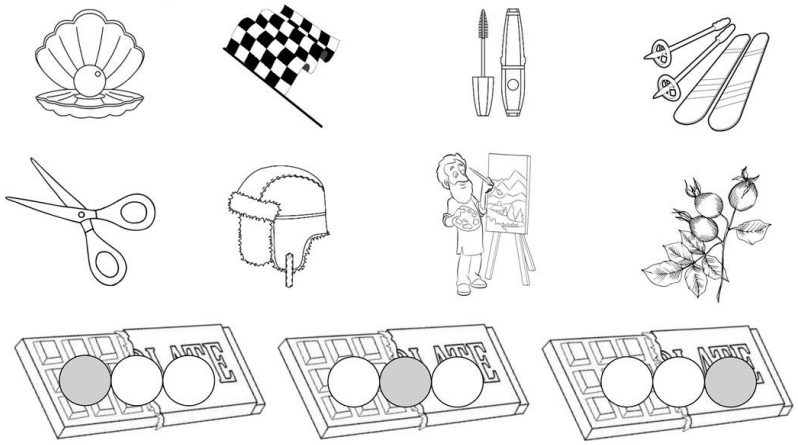
Инструкция: Определи местонахождение звуков З и С в слове. Соедини с нужной схемой.



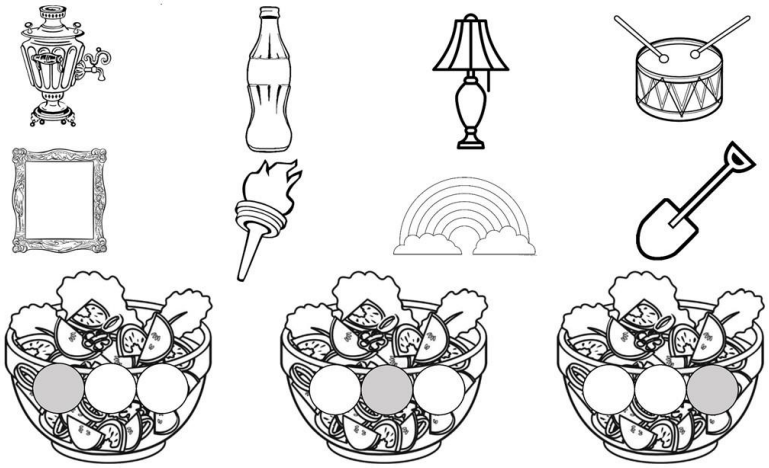
Инструкция: Определи местонахождение звуков Ч и Щ в слове. Соедини с нужной схемой.



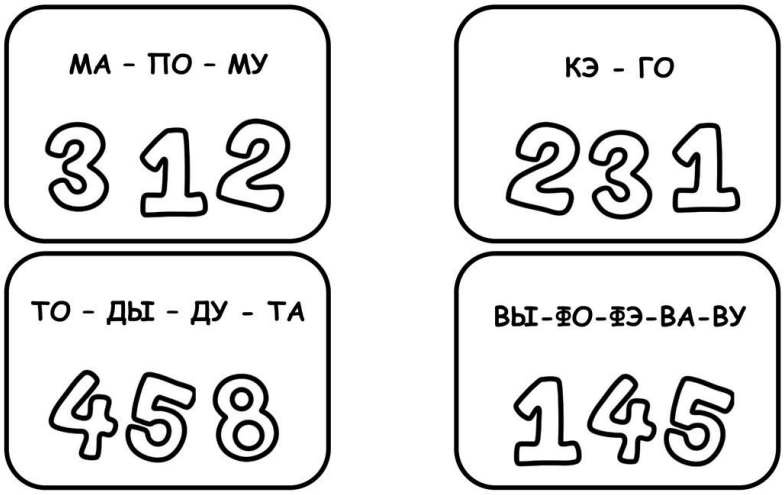
Инструкция: Определи местонахождение звуков Ж и Ш в слове. Соедини с нужной схемой.



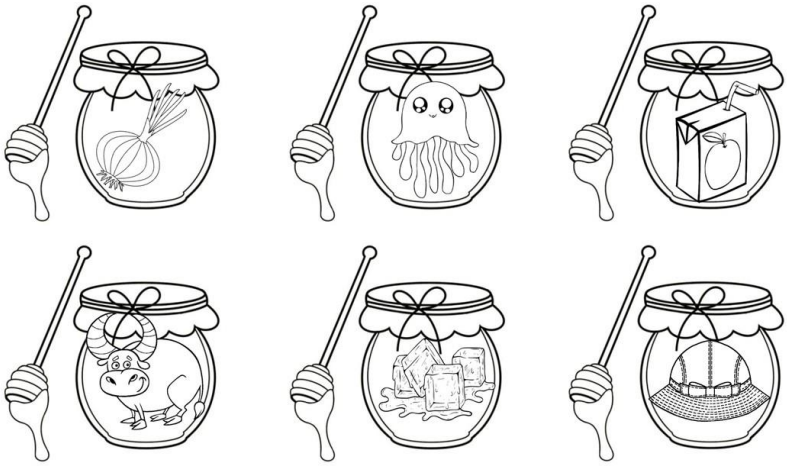
Инструкция: Определи местонахождение звуков Р и Л в слове. Соедини с нужной схемой.



Инструкция: Послушай слоги. Посчитай их количество. Соедини с нужной цифрой. Раскрась ее. Повтори слоги.

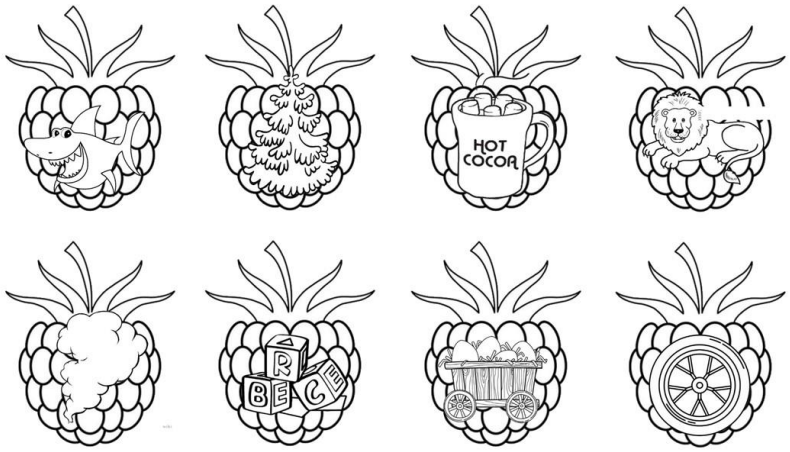


Инструкция: Найди баночки с медом, на которых нарисованы картинки, содержащие 1 слог. Раскрась их.



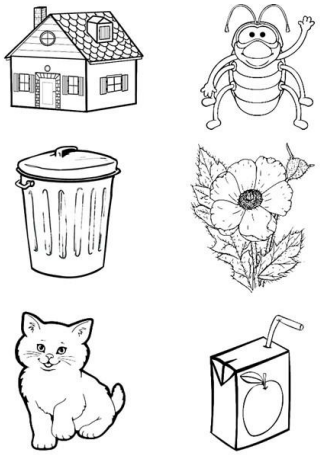
Инструкция: найди пиццы, на которых нарисованы картинки, содержащие 2 слога. Раскрась их.

Инструкция: найди малины с картинками, в названии которых 3 слога. Раскрась их.



Инструкция: Послушай слоги. Попробуй составить из них слова. Соедини с картинкой.

НИ-СА (СА-НИ)
НА-ЛУ (ЛУ-НА)
СЫ-ЧА (ЧА-СЫ)
ХИ-ДУ (ДУ-ХИ)
НЯ-ДЫ (ДЫ-НЯ)
ХА-МУ (МУ-ХА)

Инструкция: составь слова из услышанных звуков.

М, А, К (МАК)
Д, О, М
(ДОМ) Ж, У, К
(ЖУК) С, О, К
(СОК) К, О, Т
(КОТ) Б, А, К
(БАК)