

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

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

Заочная форма обучения

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ
С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Студент

В. Манн 26.05.2025,
(подпись, дата)

Манштукова Валерия
Юрьевна

Научный руководитель

Т. В. Тупарева 26.05.2025,
(подпись, дата)

к.п.н., доцент Н.В. Тупарева

Нормоконтролер

Е.А. Карпушкина 26.05.2025,
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 13.05.25 № 11)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 4/800 (протокол заседания ГЭК от 11.07.25 № 14)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Современные подходы к проблеме формирования звукового анализа у дошкольников с речевыми нарушениями	
1.1. Звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте.....	6
1.2. Речевые предпосылки овладения грамотой.....	10
1.3. Нарушения письма, обусловленные фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	13
1.4. Профилактика нарушений письма у дошкольников с речевой патологией.....	20
Глава II. Исследование особенностей формирования звукового анализа у дошкольников с речевыми нарушениями	
2.1. Организация и методы исследования звукового анализа у дошкольников	25
2.2. Результаты исследования особенностей формирования звукового анализа у дошкольников с речевой патологией	28
Глава III. Логопедическая работа по формированию звукового анализа у дошкольников с речевой патологией	
3.1. Основные направления и содержание работы по формированию навыков звукового анализа	35
3.2. Результаты контрольного исследования особенностей звукового анализа у дошкольников с речевой патологией	43
Заключение	48
Список литературы	54

ВВЕДЕНИЕ

Звуковой анализ и синтез являются фундаментальной основой успешного овладения чтением и письмом. У детей с нарушениями речи возникает ряд трудностей звукового анализа и синтеза, выражающихся в разной степени: от смешения порядка отдельных звуков до полной неспособности определить позицию звуков в слове, их количество и последовательность.

Нарушения произносительной стороны речи, искажённое восприятие фонем создают препятствие для формирования навыков языкового, в том числе звукового анализа и синтеза, являющегося основой овладения русской грамотой. Один из основных показателей готовности ребенка к школе – правильная грамотно поставленная речь. Именно поэтому проблема изучения особенностей формирования звукового анализа у дошкольников с речевыми нарушениями является актуальной на сегодняшний день. Исследованием данной проблемы занимались такие ученые как Р.Е.Левина [31], Л.Ф. Спирова [50], В.К. Орфинская [39], Т.Б. Филичева [52], Г.В. Чиркина [55] и другие авторы.

Целью данной работы являлось изучение особенностей формирования звукового анализа у дошкольников с речевыми нарушениями и разработка комплекса игр и упражнений для коррекции выявленных нарушений.

Объект исследования – состояние фонетико-фонематической компетенции дошкольников с речевыми нарушениями.

Предмет исследования – особенности формирования звукового анализа у дошкольников с речевыми нарушениями.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что у дошкольников с речевыми нарушениями имеются трудности формирования навыков звукового анализа, связанные с первичной недостаточностью фонематического восприятия и специально разработанный комплекс игр и упражнений поможет устранить данные трудности.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

1. Изучить педагогическую, психологическую, нейропсихологическую литературу по теме проблеме формирования фонетико-фонематической компетенции у дошкольников с речевыми нарушениями.

2. Определить методику исследования фонетико-фонематических функций у дошкольников и изучить особенности фонетико-фонематических функций у дошкольников.

3. Изучить основные направления формирования фонетико-фонематической компетенции у дошкольников с речевой патологией и предложить комплекс упражнений по формированию навыков звукового анализа в системе профилактики нарушений письма и чтения.

4. Изучить эффективность проведенной работы.

Исследование проводилось в 2024-25 уч.году на базе МБДОУ г. Пензы. Всего в исследовании приняли участие 12 дошкольников с речевыми нарушениями. По данным обследования, проведенного логопедом детского сада, 5 детей имели общее недоразвитие речи, 7 детей – фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Следует отметить, что в группу детей, обследованных нами, входили дети в возрасте 6 лет. В ходе предварительной беседы было выявлено, что 7 человек уже имели читательский стаж, т.е. должны были владеть навыками звукового анализа и синтеза.

Методы исследования были выбраны с учетом специфики предмета и объекта и соответствуют целям и задачам работы:

1. Изучение психолого-педагогической, психолингвистической, специальной педагогической литературы по данной проблеме.

2. Экспериментальный метод, включающий констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

3. Статистический метод.

Основными теоретическими и методологическими источниками при написании данной работы служили публикации, которые посвящены проблемам обучения детей с нарушениями речи.

Методика исследования определялась на основе диагностического материала О.А.Безруковой [3], О.Н. Каленковой [3], а также методических рекомендаций к обследованию фонетико-фонематических функций Г.В. Чиркиной [55], Л.С. Волковой [12], О.Б.Иншаковой [19] и других авторов.

Структура выпускной квалификационной работы. Данная работа состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы.

ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

1.1. Звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте

Наиболее эффективным методом обучения буквенно-звуковому письму является звуковой аналитико-синтетический метод. Этот метод обучения грамоте прошел длительный и достаточно непростой путь развития. Обучение грамоте по аналитико-синтетическому методу основывается на живой речи учащихся, на их установившемся речевом навыке. Основа обучения – анализ и синтез звуков, развитие фонематического восприятия, артикуляционного анализа. Детей знакомят со звуковыми значениями букв, а упражнения на звуковой анализ и синтез становятся основой для овладения чтением. Единицей чтения в русской письменности является слог. Письмо в данном методе тесно взаимосвязано с чтением [7].

Некоторые особенности данного метода сложились традиционно, а есть те, которые сформировались сравнительно недавно или находятся в процессе формирования, проверки, становления. К традиционным принципам относят [34]:

1) С точки зрения целей формирования личности: обучение грамоте по аналитико-синтетическому методу носит воспитывающий и развивающий характер, через систему аналитико-синтетических упражнений и через речевые упражнения обеспечивается умственное развитие, которое оказывает важнейшее влияние на мировоззрение, опирается на жизненный опыт самих учащихся, требует высокого уровня сознательности чтения и других видов учебного труда учащихся;

2) С организационной точки зрения период обучения грамоте делится на 3 периода: добукварный, букварный и послебукварный. Ниже рассмотрим подробнее каждый из этих периодов.

3) С психолого-лингвистической точки зрения: обучение напрямую зависит от живой речи, речевого навыка; основой обучения является звук (выделение звуков, звуковой анализ и синтез, артикулирование звуков и т.д.); единицей чтения является слог (чтение слогов, слоговые таблицы и т.д.).

В добукварный период необходимо донести до ребенка, с какими правилами и требованиями он столкнется в школе; познакомить с первой учебной книгой – букварем, тетрадью и другими инструментами письма. В этот период необходима работа над развитием речи и фонематического слуха [8]. Нужно познакомить ребенка с основными единицами звучащей речи. Вводятся понятия «речь», «предложение», «слово», «слог», «звук». На уроках проводятся упражнения на формирование языкового анализа и синтеза. Детей учат составлять предложения, делить слова на слоги, выделять ударный звук; задают вопросы и помогают отвечать на них, предлагают новые слова и объединяют их в группы, подсчитывают количество слов в предложении, проводят беседы по прочитанному тексту и т.д. Что касается продолжительности добукварного периода, то в различных программах она существенно разнится.

Следующий период обучения грамоте – букварный. На этом этапе дети усваивают чтение и письмо всех букв. Этот период занимает важнейшее место в процессе обучения грамоте, поэтому задача педагога – его правильная организация [9]. Обычно авторы букварей выделяют три этапа букварного периода в зависимости от тех принципов, которые лежат в основе порядка знакомства с буквами. Наиболее типичной является следующая этапность:

I этап – изучение гласных а, у, ы, о и твердых согласных.

II этап – знакомство с гласным «и», стоящим после мягких согласных. На данном этапе читаются мягкие варианты уже изученных согласных звуков. На этом же этапе изучаются и другие согласные звуки/буквы.

III этап – изучение йотированных гласных е, ё, я, ю и наименее частотных согласных.

В рамках звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте данная последовательность изучения звуков и букв не единственная. Например, в букваре В.Г. Горецкого [с. 11-22] вначале предлагаются гласные: а, о, и, у, ы. Далее идут согласные: н, т, к, с, л, р. Дальнейшее расположение звуков по этому букварю: в, е, п, м, з, б, д, я, г, ч, ь, обозначающий мягкость предшествующего согласного, ш, ж, ё, и, х, ю, ц, э, щ, разделительный ь, ф, разделительный ь. Здесь знакомство с буквами происходит в порядке их частотности в русском языке.

В букварях, построенных на принципах развивающего обучения системы Д.Б. Эльконина [40], в первом периоде обучения происходит знакомство со всеми 10 гласными буквами и их ролью в русской графике. Дети овладевают способом обозначения мягкости согласных при помощи йотированных гласных.

При формировании первоначальных навыков чтения соблюдается последовательность: от одного звука к прямому открытому слогу, закрытому слогу, а затем к слогу со стечением согласных. Постепенное усложнение речевого материала является обязательным условием построения корпуса текстов для чтения.

Одной из актуальных проблем методики обучения грамоте является затруднение ребенка в чтении больших связных текстов. Примерно 1-2 месяца уходит на прочтение отдельных слов и простейших текстов. К чтению больших интересных текстов дети переходят скорее в третьем периоде обучения [15]. В это время у школьников повышается уровень познавательного интереса, обогащается словарный запас. В процессе обучения дети встречаются новые слова, что является для них своего рода открытием.

Последний этап в методике обучения грамоте – послебукварный. В данный период ведется работа по развитию смыслового чтения, совершенствуется техника чтения, практикуется «тихое» чтение, чтение по ролям с элементами драматизма и т.д.

Среди особенностей метода, сформировавшихся недавно или еще находящихся на этапе формирования относят [34]:

1. С точки зрения организации учебного процесса: в связи со значительными различиями в общем развитии, а также уровню подготовки к чтению и письму у детей-семилеток, поступающих в 1-й класс, в процессе обучения грамоте необходим дифференцированный и индивидуализированный подход к учащимся.

2. С точки зрения перспектив обучения: систематическое введение пропедевтических элементов грамматики, словообразования, орфографии, лексикологии, без теоретических сведений – на практической основе.

3. С психолого-лингвистической точки зрения: поиск с одной стороны наиболее рационального и легкого способа изучения звуков и букв, с другой – поиск подходящих задач воспитания и развития.

Для того чтобы правильно организовать процесс обучения грамоте, необходимо определить уровень готовности ребенка к обучению. Для оценки речевой готовности к школе Львов М.Р. [25] и Рамзаева Т.Г. [31] предлагают следующую схему:

1) Чтение (читает словами/по слогам/по буквам/знает буквы, но не читает).

2) Умение писать (пишет слова, умеет писать все буквы/пишет некоторые буквы/совсем не умеет писать).

3) Готовность к звуковому анализу (правильно определяет ударный звук/делит слова на слоги/правильно или неправильно произносит звуки/дикция и громкость речи).

4) Устная связная речь, чтение стихотворений наизусть (знает как минимум три стихотворения, читает их с удовольствием/ знает одно-два стихотворения, читает неохотно/ не знает стихотворений).

5) Устная связная речь, рассказ сказок (рассказывает одну или несколько сказок/ старается рассказать сказку, но не получается/ не умеет рассказывать сказки).

б) Устная связная речь. Размеры высказываний (связный рассказ, состоящий из нескольких предложений/ рассказ до 20 слов/ рассказ до 10 слов/ ответ из пары слов).

Оценивается также активность ребенка, синтаксический строй их речи, круг употребляемых слов.

Таким образом, при обучении грамоте весьма важной составляющей является формирование навыков звукового анализа и синтеза, основанных на фонематическом различении, кинестетическом анализе. Фонетическая работа доступна ребенку с нормативным речевым развитием. Дети с речевыми нарушениями испытывают трудности при овладении письмом и чтением.

1.2. Речевые предпосылки овладения грамотой

Процесс овладения письмом у детей включает огромное количество операций, осуществляемых на произвольном уровне. В ходе обучения происходит не только объединение и автоматизация операций письма, но и меняется его психологическое содержание. Техника письма переходит на второй план, письмо функционирует, как высшая ступень речевого развития [23]. Однако, не всегда это происходит полноценно и своевременно. Л.С. Выготский [8], А.Р. Лурия [24] и другие ученые выделяют несколько предпосылок овладения грамотой.

Одна из предпосылок – функциональная состоятельность анализаторных систем мозга (речеслухового, речедвигательного, речезрительного и общедвигательного анализаторов), их взаимодействие в процессе восприятия, сравнение и перекодировка сенсорной информации из одной модальности в другую. Нейрофизиологическая основа овладения письмом – правильно сформированные зрительное, слуховое восприятие, пространственное представление, моторные функции, слухо-оптико-моторные координации [34].

Еще одна предпосылка – психологическая готовность ребенка к обучению и овладению навыком письма. Иными словами, уровень формирования психических функций и процессов зависит от физиологического и социального развития ребенка. В процессе письма также принимают участие память, внимание и мышление. Также участвуют такие компоненты, как волевое усилие, мотивация и саморегуляция [16].

Следующая предпосылка – лингвистическая готовность ребенка к овладению грамотой. Языковые особенности играют очень важную роль в формировании письменной речи [14]. Ими являются индивидуальные качества способствующие овладению языковой системой, образованию навыков и умений для использования грамматических, лексических и фонетических средств языка. Слушание, говорение, а также чтение и письмо (в зависимости от уровня развития письменной речи) относятся к речевым особенностям. Согласно данной предпосылке, для осознанного выполнения языковых операций у ребенка должна быть хорошо развита устная речь.

Такие особенности языка, как лингвистическое мышление и чувство языка играют очень важную роль в становлении письменной речи. Чувство языка – явление произвольное. Оно зарождается в процессе взаимодействия ребенка с социумом [22]. Некоторые ученые под чувством языка подразумевают владение языком на уровне интуиции, которое проявляется в понимании и употреблении идиоматических, лексических и других конструкций. С помощью чувства языка ребенок оценивает верно или неверно подобрано слово или предложение, проводит лексический и грамматический анализ языковой единицы [33].

Накопленный опыт речевого общения, средств лексики и грамматики формируют у детей понимание языковых единиц, т.е. формируют лингвистическое мышление. Для выполнения языковых операций ребенку необходимо хорошо владеть устной речью. Словарный запас, способность к актуализации слов и выработке предложений должны соответствовать нормам младшего школьного возраста.

Развитой устная речь признается с учетом следующих факторов [35]:

1. Достаточный уровень словарного запаса, умение грамотно им пользоваться.
2. Правильное грамматическое оформление предложения.
3. Владение связной речью (логичное и последовательное построение высказывания, правильная формулировка окончания высказывания).
4. Четкое различение и правильное произношение всех звуков речи.

Процесс системы перекодирования устной речи в письменную и наоборот лежит в основе формирования чтения и письма. Данный процесс возможен при условии, что у ребенка достаточно развиты экспрессивная и импрессивная речь. Овладение операциями символизации звуков, буквами, а также построение фонематической структуры слова играют важную роль для данного процесса.

По мнению Р.Е.Левиной [21] и многих других авторов, способность к овладению грамотой напрямую зависит от уровня речевого развития ребёнка. Современные методики обучения грамоте предполагают, что самой важной предпосылкой для овладения чтением, а затем и письмом является ознакомление со звуковой стороной слова. Д.Б. Эльконин [40], А.Р. Лурия [24] и другие знаменитые ученые в своих исследованиях доказали, что осознание фонетических особенностей звучащего слова оказывает существенное влияние на речевое развитие ребенка. То есть для нормального и качественного овладения письменной речью, ребенка необходимо обучить звуковому анализу и синтезу, в основе которых лежит устойчивое фонематическое восприятие каждого из звуков родного языка.

Основные предпосылки письменной речи складываются примерно к 6-7 годам. Психические процессы и функции у ребенка находятся на достаточно высоком уровне, но еще не достигли совершенства. Все структурные звенья письма продолжают развиваться в процессе постепенного перехода от овладения техникой письма к становлению письменной речи [13]. Своевременное выявление у ребенка каких либо

отклонений в развитии лингвистических способностей позволит правильно организовать психолого-педагогическую работу по профилактике нарушений письма и чтения.

1.3. Нарушения письма, обусловленные фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Фонематическое восприятие развивается у ребенка с самого рождения, и нарушения в развитии оказывают негативное влияние на звукопроизношение, а также задерживают формирование навыков звукового анализа, от которых напрямую зависит чтение и письмо.

Фонематическое восприятие – это способность производить умственные операции по звуковому анализу (умение различать фонемы и определять звуковой состав слова) [18].

Фонематическое восприятие обеспечивают слуховые и кинестетические раздражения, поступающие в кору головного мозга. В результате их дифференциации происходит выделение отдельных фонем [32]. Здесь очень важную роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, помогающие ребенку различать фонемы друг от друга. Таким образом, дети сравнивают свою речь с речью взрослого.

Первичная несформированность фонематического восприятия обусловлена употреблением в речи детей диффузных звуков, их искажением, заменой, смешиванием и т.д. Зачастую гностическая функция фонемообразования у детей с выраженными дефектами артикуляции формируется в недостаточных условиях, поэтому нужно уметь правильно разделять вторичные признаки фонематического недоразвития от основных [22].

Для повседневного общения в целом достаточно наличия первичного фонематического слуха, но для овладения чтением и письмом этого

недостаточно. Для анализа звуковой структуры слова ребенку необходимо развитие высших форм фонематического слуха [35].

Фонематический слух – тонкий, систематизированный слух, являющийся частью физиологического слуха, который позволяет узнавать и различать фонемы родного языка [39]. Для обследования фонематического восприятия у дошкольников для начала необходимо исследовать слух, так как даже незначительное снижение от уровня приводит к тому, что ребенок трудно различает звуки, а потом, соответственно неверно их воспроизводит.

Анализ звуковой структуры слов Д.Б. Эльконин [40] определяет, как фонематическое восприятие. Развитие навыков овладения чтением и письмом зависит от уровней фонематического восприятия и фонематического слуха. Если ребенок умеет анализировать, сравнивать, синтезировать и обобщать языковой материал, то можно с уверенностью утверждать о готовности ребенка к обучению грамоте [40].

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем [11]. Фонетико-фонематическое недоразвитие детей отличается следующими состояниями:

- затруднения в звуковом анализе;
- неспособность к различению звуков разных фонетических групп;
- неспособность к выявлению звуков в слове и их последовательности.

Рассматривая набор методик диагностики фонематических процессов Т.Б. Филичевой [36], Г.В. Чиркиной [37] и т.д., можно выбрать подходящие задания. Например, в задании на узнавание неречевых звуков, ребенку предлагается внимательно выслушать звуки различных музыкальных инструментов, а затем назвать их.

В заданиях на различение слов, схожих по звуковому составу, детям необходимо показать картинку, соответствующую слову, произнесенному логопедом.

Определить способность дифференцировать звуки по противопоставлениям (звонкий-глухой, твердый-мягкий и т.д.), логопед может с помощью произнесения слогов, прикрывая рот руками [28].

Для дифференциации фонем ребенку предлагается, например, хлопнуть в ладоши, если он услышит звук «р». Далее логопед произносит несколько звуков. Или же хлопнуть в ладоши, если услышит слог или слово со звуком «р» и, соответственно предлагает несколько слогов или слов с данным звуком [16].

На основе проведенных заданий логопед устанавливает, в каком состоянии находится фонематическое восприятие и фонематический слух ребенка, наблюдает за изменением фонематических процессов, разрабатывает программу коррекции.

Изучение нарушений письма у детей осуществляется во всем мире педагогами, психологами, нейрофизиологами и нейропсихологами уже более ста лет, но и в настоящий момент эта проблема остается одной из сложнейших и недостаточно исследованных [17].

Как отмечает О.Б. Иншакова [12], до сих пор среди специалистов не существует единства не только терминологии, используемой для обозначения нарушений письма и чтения, но и четко выработанных подходов к их анализу.

Под нарушениями письма понимают трудности овладения графикой и орфографией. К нарушениям письма у детей относят дисграфию и дизорфографию. Основным критерием разграничения дисграфии и дизорфографии являются те принципы русского письма, которые при этом не соблюдаются.

При дисграфии затруднено написание в соответствии с фонетическим принципом письма. Появляется значительное количество, так называемых,

специфических ошибок, связанных с искажением звукового состава слова, как отмечают Иншакова О.Б. [12], Корнев А.Н. [16], Лалаева Р.И. [20], Садовникова И.Н. [32]. В связи с этим термины «дисграфия» и «специфическое нарушение письма» часто используются как тождественные.

Под дисграфией у детей понимают стойкое нарушение письма, связанное с недостаточной сформированностью тех или иных компонентов функциональной системы письма, и проявляющееся в большом количестве специфических ошибок.

Дизорфография связана с нарушением реализации морфологического и традиционного принципов письма и проявляется в многочисленных орфографических ошибках. По определению А.Н. Корнева [15], дизорфография – это особая категория нарушений письма, проявляющаяся в неспособности освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил (и регулярное школьное обучение). В настоящее время дизорфография – наименее изученная разновидность нарушений письма.

Согласно существующей логопедической практике заключение о наличии у школьника нарушения письма делается на основании нескольких критериев.

Первым критерием является обнаружение в письменных работах ребенка ошибок разного типа. Ошибки, связанные с несоблюдением фонетического принципа письма принято называть специфическими. При этом звуковой состав слова отражается не полностью или искажается. Наличие специфических ошибок – признак дисграфии.

Орфографические ошибки связаны с несоблюдением морфологического и традиционного принципов письма. Их наличие может указывать на дизорфографию.

Вторым критерием диагностики нарушений письма следует считать частотность ошибок.

Поскольку овладение фонетическим принципом письма является одной из задач начального обучения, вполне естественно, что практически все младшие школьники допускают при написании искажения звукового состава слова. Однако обычно таких ошибок немного. Проведенное нами популяционное исследование всех учащихся 2-4 классов одной из московских школ показало, что в среднем на одну письменную работу (изучались контрольные диктанты и списывания за учебный год) приходится 1,6 специфических ошибки. Значительное увеличение количества этих ошибок по сравнению со среднестатистическими популяционными данными может указывать на наличие у школьника дисграфии. Например, А.Н.Корневым [16] показано, что у детей со специфическими нарушениями письма, обучающихся в общеобразовательной школе, около 6-8 ошибок в одной работе. По нашему мнению, о дисграфии следует говорить в том случае, когда количество специфических ошибок соответствует неудовлетворительной оценке согласно школьным критериям (т.е. от 4-5 ошибок в одной работе). При этом у некоторых детей наблюдаются выраженные нарушения и количество ошибок достигает 30 в одной письменной работе.

Орфография составляет предмет изучения вплоть до конца школы, поэтому вопрос о частотности орфографических ошибок и наличии у ребенка дизорфографии решается аналогичным образом. За 4-5 орфографических ошибки ребенок получит неудовлетворительную оценку, следовательно нуждается в коррекционной помощи.

Третьим важным критерием диагностики нарушений письма является стойкость ошибок: они должны обнаруживаться практически во всех письменных работах в течение длительного времени.

Кроме того, важно отметить, что заключение о дисграфии или дизорфографии может быть сделано только при условии регулярного школьного обучения в течение длительного времени. Говорить о нарушении письма у первоклассника и тем более у дошкольника преждевременно. В

этих случаях логопед может выявить предрасположенность к нарушениям письма [26].

К диагностическим критериям дислексии относят наличие стойких нарушений технической и/или смысловой сторон чтения. К техническим параметрам чтения – это скорость, способ чтения, и правильность чтения. При дислексии наблюдается снижение скорости чтения по сравнению с средневозрастными значениями, использование непродуктивных способов чтения (побуквенного, послогового) и большое количество разнообразных ошибок. Смысловая сторона чтения оценивается по степени понимания прочитанного. Дислексия может проявляться в смысловых трудностях различной степени: от полного непонимания прочитанного («механическое чтение») до отдельных смысловых неточностей [24].

Достаточно серьезной проблемой в логопедии является нарушение звукопроизношения, так как это осложняет не только устную, но и письменную речь. Вследствие нарушения фонематических процессов, ребенок зачастую ограничивается общением со сверстниками, что, как правило, в дальнейшем приводит к комплексу неполноценности.

Произносительные расстройства речи – это отклонения в речи говорящего от языковой нормы, принятой в данной языковой среде [7]. Говоря об этой норме, следует учитывать возраст говорящего, а также особенности национального языка. Прежде всего, нарушения звукопроизношения связаны с несформированной артикуляторной базой звуков. Конечно же, ребенок овладевает правильным звукопроизношением постепенно, так как в период развития речи создается связь между речеслуховым и речедвигательным анализатором.

Симптомы нарушения звукопроизношения:

- Искажение звука (использование звука, несоответствующего акустическому эффекту фонетической системы родного языка);

- Смешение (взаимозамена) звуков (происходит, если сформированы все артикуляционные компоненты, но ребенок не может правильно выбирать тот или иной артикуляционный компонент);

- Отсутствие звука (говорящий пропускает какой-либо звук).

К произносительным нарушениям речи относятся также нарушения словаря. Они могут быть количественными (когда словарный запас ребенка не соответствует возрастным нормам) и качественными:

- нарушения в употреблении синонимов (вышла – прошлась);
- нарушения в употреблении антонимов (широкий – маленький);
- нарушения родовых понятий (например, к «мебели» относят все предметы домашней обстановки);

- вербальная парафазия (ошибочное употребление слова, например, «гусь» в значении «петух»);

- несформированность обобщений («обувь» в значении «туфли»).

Известный исследователь детской речи Р.Е. Левина [21] выделяет следующие типы ошибок звукопроизношения:

1) Элизии – пропуск части слова, сокращающий количество звуков. Этот тип ошибок может распространяться как на отдельные звуки, так и целые слова и даже предложения (при тяжелой форме нарушения).

2) Перестановка – нарушение, при котором меняется порядок звуков или слогов в слове. При таком нарушении могут меняться звуки или слоги в соседних словах (например, по дороге – до пороги и т.д.), звуки или слоги одного слова (дворец – дровец, пакет – капет, шоколад – кошолад и т.д.).

3) Вставка (или итерация) – включение в состав слова постороннего звука или слога (молоко – мололоко, конфета – конфефета и т.д.). В некоторых случаях данный тип нарушений может распространяться и на целые слова (тут тут жарко и т.д.).

4) Контаминация – смешение слогов от двух и более слов (кот, собака – кабака и т.д.).

5) Антиципация – замена предшествующих звуков последующими (на на лавке – на вавке и т.д.).

6) Персеверация – периодический повтор (магазин – магазим и т.д.).

1.4. Профилактика нарушений письма у дошкольников с речевой патологией

Эффективность коррекционной работы зависит от того, на каком временном этапе было обнаружено нарушение письма. Чем позже это обнаружится, тем больше времени потребуются на коррекцию.

Принципы, организация и содержание профилактической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с речевой патологией описаны в работах А.Н. Корнева [15], Р.И. Лалаевой [20], И.Н. Садовниковой [32], Т.Б. Филичевой [36], Чиркиной Г.В. [37] и др.

Анализируя работы данных авторов, можно выделить следующие направления работы для развития функционального базиса письма:

- развитие мелкой моторики рук;
- тренировка зрительно-моторных и слухо-моторных координаций;
- развитие звуко-буквенного анализа и синтеза;
- обучение ориентировки на листе бумаги;
- формирование графических навыков;
- обучение слитному написанию букв.

У детей дошкольного возраста с нарушением речи недостаточно сформированы общая моторика и, особенно, тонкие движения пальцев рук. Эти нарушения затрудняют овладению навыков самообслуживания, манипуляцию мелкими предметами, развитие игровой деятельности [26].

Многие отечественные исследователи обращают внимание на необходимость и педагогическую значимость работы по коррекции моторики у детей в комплексе коррекционно-развивающих мероприятий [30].

Известно, что при совершении ритмических движений пальчиками, у ребенка резко усиливается согласованная деятельность лобных и височных отделов мозга.

У детей недостаток двигательной активности выражается в виде нарушений координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точности движений, снижении скорости и ловкости их выполнения, в особенностях формирования мелкой моторики рук, что часто проявляется в недостаточной координации пальцев рук. Эти отклонения в двигательной сфере наиболее ярко проявляются у детей с нарушением речи, особенно с дизартрией. Исследования М.М. Кольцовой позволили заключить, что формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук, а точнее, от пальцев. Этот факт должен использоваться в работе с детьми, и там, где развитие речи происходит своевременно, и особенно там, где имеется отставание, задержка развития моторной стороны речи.

Развитие мелкой моторики необходимо начать задолго до поступления ребенка в школу. Уделяя должное внимание упражнениям, играм, различным заданиям на развитие моторики и координации движения рук, родители и педагоги решают сразу две задачи: во-первых, влияют на общее интеллектуальное развитие ребенка; во-вторых, готовят к овладению навыков письма, что в будущем поможет избежать проблем школьного обучения.

Использование комплекса упражнений для тренировки мелких движений пальцев рук положительно влияет на речевое развитие детей с нарушением речи. Формирование мелкой моторики и эффективность выполнения заданий по мелкой моторике являются важным звеном коррекционной логопедической работы у детей с общим недоразвитием речи.

А.Н. Корнев [15] выделяет следующие формы профилактики дислексий и дисграфий:

1. Исключение основных причин расстройств:

- мероприятия по предупреждению причин в перинатальный период (охрана здоровья будущей матери, комплекс мероприятий против осложнений беременности и т.д.);
- снижение рисков соматических и инфекционных заболеваний детей первых лет жизни;
- ранняя диагностика и своевременное лечение перинатальной и церебральной патологии;
- ранняя диагностика и коррекция нарушений развития речи у детей;
- подбор правильных методов обучения ребенка грамоте (особое внимание необходимо уделять билингвам);
- комплексная работа с детьми из неблагополучных семей.

2. Раннее определение склонности к тому или иному нарушению:

- раннее определение группы риска;
- работа над фонетико-фонематическими нарушениями;
- обучение письму, согласно адаптированной дошкольной методике.

Основными мероприятиями по предупреждению нарушений чтения и письма в дошкольном возрасте являются:

1. Формирование «функционального базиса чтения» (правильное звукопроизношение, развитие фонематического слуха, подготовка к обучению грамоте).
2. Обучение чтению с опережением (в дошкольном возрасте).
3. Раннее определение признаков речевого и письменного недоразвития (с детьми, у которых наблюдается риск возникновения дисграфии, проводится коррекционно-профилактическая работа).
4. Организация мероприятий по развитию фонематической стороны.

Г.В. Чиркина [37] утверждает, что уровень речевого развития определяют количественные и качественные показатели словарного запаса.

Изучения словаря ребенка играет очень важную роль. В процессе этого изучения педагог определяет индивидуальные особенности овладения лексикой. Чем шире лексический запас ребенка, тем сложнее используемые

им грамматические конструкции. От этого зависит выбор методов работы над лексикой.

Слово – важнейшая единица языка, поэтому основой речевого развития детей является постепенное расширение словарного запаса. Дети усваивают слова, необходимые для их жизнедеятельности и общения с окружающими.

Изучая словарный запас ребенка, педагог должен учитывать ряд следующих аспектов:

1. Объем (активный и пассивный словари).
2. Организация лексикона.
3. Способность объединять слова по общей тематике.

4. Способность к пониманию слов (в том числе переносных и многозначных). Это, пожалуй, самый важный аспект в развитии детского словаря. Ребенок должен понимать значение слова и употреблять его согласно контексту высказывания. В дошкольном учреждении словарная работа ведется в ходе знакомства ребенка с окружающим миром.

5. Умение правильно использовать слово.
6. Гибкость в использовании единиц лексикона в продуктивных видах речи.
7. Степень осознания единиц лексикона и связей между ними.

Словарная работа теснейшим образом связана с развитием диалогической и монологической речи.

Необходимо помнить, что метод изучения должен соответствовать возрасту. Не следует предлагать дошкольникам задания, предназначенные для школьников.

По мнению Т.Б. Филичевой [36], важнейшим условием полноценного развития личности является способность детей общаться с окружающими правильной речью, понятно и четко выражая свои мысли.

Связная речь аккумулирует все достижения ребёнка в овладении родным языком. Все задачи развития речи детей дошкольного возраста (обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи,

звуковая культура) не достигнут своей цели, если не найдут завершающего выражения в развитии связной речи. В процессе обучения все качества связной речи взаимодействуют друг с другом.

Анализ рассказов дошкольников проводится с учетом следующих критериев:

1. Правильность и четкость речи.
2. Полнота содержания готового литературного или собственного текста.
3. Умение начать и правильно закончить рассказ, не допуская повторений, а также пропусков значимых фрагментов текста.
4. Логическая последовательность.

Одним из условий развития связности речи является создание различных коммуникативных ситуаций, которые помогают детям сделать содержание высказывания интересным, а структуру текста более стройной.

В обучении дошкольников построению связных текстов необходимо развивать способность правильно раскрывать тему, определять основную мысль высказывания.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

2.1. Организация и методы исследования звукового анализа у дошкольников

Цель исследования: изучить особенности формирования звукового анализа у дошкольников с речевыми нарушениями.

Задачи экспериментальной части исследования были сформулированы следующим образом:

1. Подобрать методику исследования особенностей формирования фонетико-фонематических функций у дошкольников.
2. Изучить особенности формирования фонетико-фонематических функций у дошкольников по следующим параметрам: дифференциация слов квазимонимов, восприятие и дифференциация звуков в слогах, способность к звуковому анализу и синтезу.
3. Сделать анализ выявленных результатов.

Методика разрабатывалась на основе диагностического материала О.А. Безруковой [3], О.Н. Каленковой [3], а также методических рекомендаций к обследованию фонетико-фонематических функций Л.С. Волковой [7], О.Б. Иншаковой [12], Г.В. Чиркиной [37] и других авторов. Методика обследования включала в себя 5 заданий.

Задание 1 было направлено на обследование дифференциации слов квазиомонимов. Квазиомонимы – это слова, различающиеся только одним звуком в одной и той же позиции. О квазиомонимах, которые называют «минимальными парами», как о специальном методе фонемного анализа говорят такие ученые как Л.Р. Зиндер [11], Л.В. Щерба [39].

Мы предлагали каждому ребенку картинки.



Дошкольнику необходимо показать, где что находится. Сначала был предложен блок по одному слову («Покажи, где находится: бочка, дрова, коса»). Далее предлагался блок, состоящий из двух слов («Покажи, где находится крыша – крыса, ложки – рожки, дрова – трава»). Затем мы усложнили задачу, предложив дошкольникам конструкции из трех слов. «Покажи, где находится лук – коса – люк, бочка – дрова – почка, ложки – коза – коса». С помощью этого задания возможно определить наличие или отсутствие способности у детей дифференцировать твердые и мягкие, звонкие и глухие, свистящие и шипящие, а также сонорные звуки.

Каждый правильный ответ оценивался в 1 балл.

Задание 2 было направлено на обследование восприятия и дифференциации звуков в слогах. Дошкольнику необходимо было повторить ряд слогов (по 3 слога), объединенных в несколько групп:

- звуки, различающиеся по глухости-звонкости:
па-ба-па, са-за-са, во-во-фо, ше-же-же, га-га-ка, ту-ду-ту;
- звуки, различающиеся по твердости-мягкости:

ся-са-ся, ме-мэ-ме, ня-ня-на, вё-во-во, тю-ту-тю, по-по-пё;

- свистящие – шипящие:

ша-са-ша, зо-зо-жо, ща-ся-щя, су-шу-шу, що-що-сё, зы-жи-жи;

- аффрикаты:

цы-чи-цы, цо-чо-цо, чу-чу-цу, ца-са-ца, че-те-те, щу-щу-чу;

- гласные:

то-ту-то, мо-мо-ма, ню-нё-ню, дя-дё-дё;

- далекие звуки:

ло-по-ло, ра-ра-ма, гу-ву-гу, ше-дэ-дэ, фа-фа-та, зы-мы-зы, по-ло-ло, гу-ву-гу, дэ-ше-дэ, та-фа-фа, ра-ра-ма, зы-мы-зы.

Каждый правильный ответ (верный повтор трех слогов) оценивался в 1 балл.

Далекие с точки зрения артикуляции и звучания звуки давались с целью верификации пробы. Существует вероятность того, что при воспроизведении цепочки слогов возникают ошибки не связанные с нарушением фонематического восприятия. Они могут быть обусловлены разными причинами: проблемами с серийной организацией движений, сужением объема оперативной памяти. Ошибки в далеких слогах скорее связаны с последними двумя причинами, чем с фонематическим восприятием.

Задание 3 было направлено на исследование простых форм звукового анализа – умения определять наличие звука в слове. Стимульный материал включал слова со звуками-конкурентами. Инструкция: «Хлопни в ладоши, если в слове есть звук».

Данное задание включало в себя две части: в первой части необходимо было определить слова со звуком [с], во второй части со звуком [з]. Предлагался ряд слов: ваза, жёлудь, жук, коса, замок, шкаф, кактус, кувшин, галстук.

Каждый правильный ответ оценивался в 1 балл.

Задание 4 было направлено на исследование способности дошкольников к звуковому анализу. Ребенок должен был определить первый звук в слове. Далее экспериментатор произносил по порядку слова: ваза, жёлудь, коса, утка, галстук.

Каждый правильный ответ оценивался в 1 балл.

Задание 5 было направлено на исследование способности дошкольников к сложным формам звукового анализа. Дети должны были определить, какое количество звуков в слове: жук, чашка, ваза, кактус.

Каждый правильный ответ оценивался в 1 балл.

2.2. Результаты исследования особенностей формирования звукового анализа у дошкольников с речевой патологией

В первом блоке задания 1, где дети должны были показать одно слово, ошибок практически не отмечалось. Из 12 детей с речевой патологией 3 ребенка из 3-х слов правильно показали по 2 слова. Таким образом, среднее количество баллов по первому блоку – 2,8 баллов у детей с речевой патологией.

По второму блоку среднее количество правильных ответов (баллов) у дошкольников с речевой патологией – 2,1 балла из 3-х.

По третьему блоку среднее количество баллов у дошкольников с речевой патологией – 1,9 из 3-х. Этот блок был выполнен несколько хуже детьми с речевыми нарушениями.

Среднее количество баллов в задании 1 у дошкольников с речевыми нарушениями

	1-й блок	2-й блок	3-й блок
Дети с нарушениями речи	2,8	2,1	1,9

В основном, у дошкольников возникали трудности при выполнении задания именно в третьем блоке. Дети показывали картинки в неправильной последовательности.

Задание 1. Даются сразу 2 листа с картинками.

Инструкция: Покажите где...

+	1 2	1 3 2
бочка	крыша – крыса	лук – коса – люк
+	1 2	1 2 3
дрова	ложки – рожки	бочка – дрова – почка
+	2 1	3 1 2
коса	дрова – трава	ложки – коза – коса

Они стремились показать слова-пары рядом независимо от порядка их предъявления. По всей видимости, такое выполнение свидетельствует о трудностях удержания в памяти последовательности слов. Нельзя говорить о том, что такая стратегия называния говорит о трудностях фонематического восприятия.

В целом данная проба вряд ли может считаться конструктивно валидной.

Задание 2. Чаще всего дошкольники допускали ошибки при дифференциации звонких-глухих звуков, свистящих-шипящих и аффрикатов. Обычно нарушается порядок воспроизведения слогов, несколько реже дети демонстрируют уподобление слогов. Интересно, что ни в одном из случаев

не встретилось ошибочное название слога с согласным, относящимся к другой конкурентной группе. Например, при повторе серии ша-жа-ша дети делали ошибки типа «ша-ша-жа» или «ша-ша-ша». Ошибок типа «са-ша-жа» мы не наблюдали.

Так, из 6 серий слогов с парными звонкими-глухими согласными в среднем дети с речевой патологией в среднем правильно повторяют 3,9 серий слогов.

Дифференциация звуков по твердости-мягкости представляла большую трудность. В среднем в группе детей с речевыми нарушениями правильно повторяли – 3,3 серии из 6.

Ошибки в слогах со свистящими-шипящими звуками составили в среднем 3,6 из 6 у детей с нарушениями речи.

При различении аффрикатов дети испытывали трудности в той же степени, что и при различении мягких-твердых согласных. В среднем дети с речевой патологией правильно воспроизводили 3,2 серий из 6.

Дифференциация гласных звуков почти не составляла проблемы. Дети с речевыми нарушениями правильно повторили в среднем 3,1 серии из 4-х.

Интересно, что воспроизведение серий с далекими звуками, оказалось довольно легким заданием для испытуемых. Дошкольники с речевыми нарушениями в среднем правильно воспроизводят 11 серий.

Данные по различению разных групп звуков при повторении серий слогов приведены в таблице 2.

Различение оппозиционных звуков дошкольниками

Группа звуков	Всего серий	Среднее количество правильных ответов у детей с нарушениями речи
Звонкие-глухие	6	3,9
Твердые-мягкие	6	3,3
Свистящие-шипящие	6	3,6
Аффрикаты	6	3,2
Гласные	4	3,1
Далекие	12	11

Задание 3 было направлено на изучение простых форм звукового анализа и на выявление трудностей фонематического восприятия. Максимальное количество правильных ответов (баллов) в задании могло быть 18. В группе детей с нарушениями речи средний балл оказался равным 15,9.

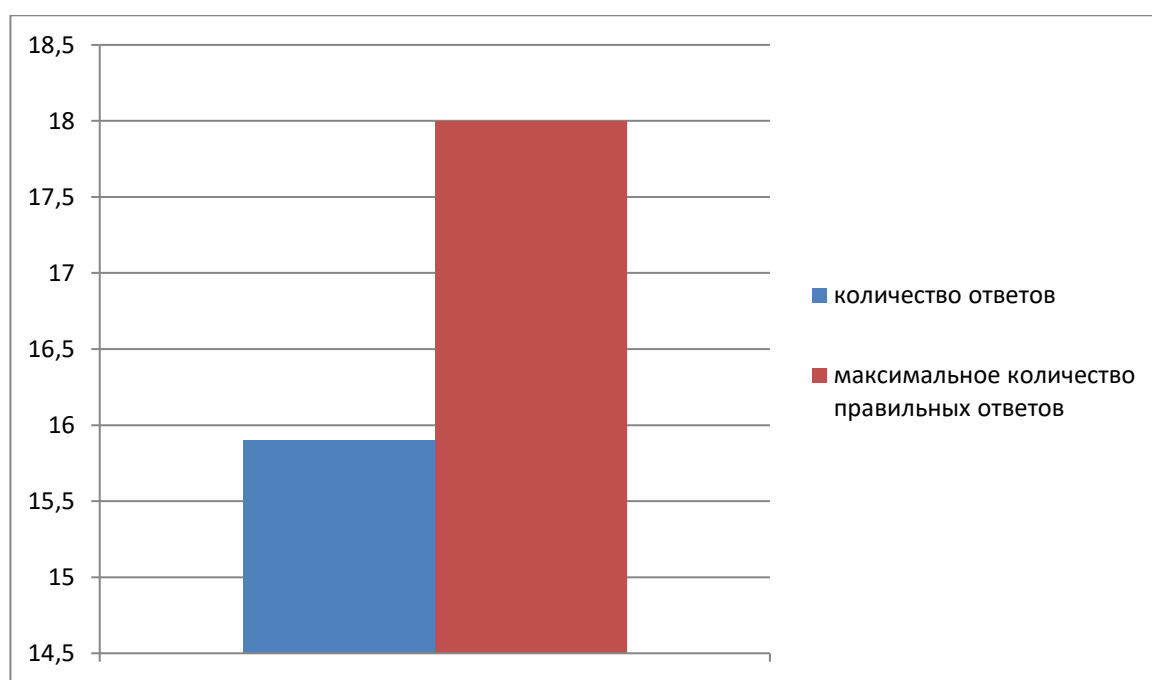


Рис. 1. Среднее количество правильных ответов в задании 3

Например, В.Л. при дифференциации звука [з] в ряде слов допустила 2 ошибки, хлопнув в ладоши на слова «жёлудь» и «жук».

Задание 3. Хлопни в ладоши, если в слове есть звук [с]:

ваза, жёлудь, жук, коса, замок, шкаф, кактус, кувшин, галстук.

Хлопни в ладоши, если в слове есть звук [з]:

ваза, жёлудь, жук, коса, замок, шкаф, кактус, кувшин, галстук.

А.Б. при дифференциации звука [с] в ряде слов допустила 2 ошибки. Ошибочно определила звук [с] в слове «ваза» и не определила звук [с] в слове «галстук».

Задание 3. Хлопни в ладоши, если в слове есть звук [с]:

ваза, жёлудь, жук, коса, замок, шкаф, кактус, кувшин, галстук.

Хлопни в ладоши, если в слове есть звук [з]:

ваза, жёлудь, жук, коса, замок, шкаф, кактус, кувшин, галстук.

Задание 4. Данное задание было выполнено правильно всеми детьми.

Задание 5 оценивало возможность осуществления детьми сложных форм звукового анализа. Они должны были определить количество звуков в словах разной длины и сложности.

Дошкольники в среднем определяли количество звуков только в 2 словах. Причем наиболее часто ошибки допускались в словах из 5 и 6 звуков. Отсюда можно сделать вывод, что способность к фонематическому анализу у детей с нарушениями речи сформирована не полностью: дошкольники затруднялись при подсчете количества звуков в слове.

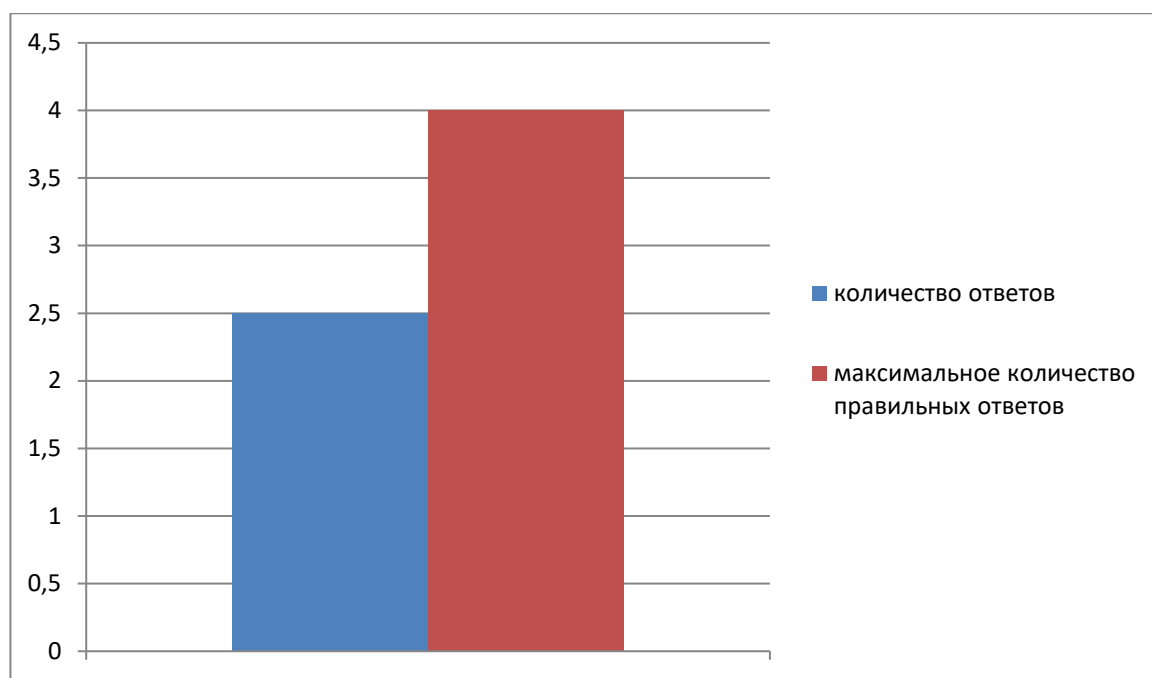


Рис. 2. Среднее количество правильных ответов в задании 5

Таким образом, нами были сделаны следующие выводы:

1. Исследование фонематического восприятия у старших дошкольников представляет сложность в плане выделения заданий валидных содержательно и по возрасту. Различение слов-квазиомонимов не может считаться достаточно чувствительной методикой изучения фонематического восприятия у детей 6 лет.

2. Дошкольники с нарушениями речи несколько чаще допускают ошибки при воспроизведении серий слогов с оппозиционными звуками. Однако сама проба не может считаться однонаправленной, поскольку наиболее частыми ошибками при воспроизведении являются нарушения последовательности слогов.

3. Наиболее часто наблюдается нарушение воспроизведения в условиях конкуренции звонких-глухих звуков, свистящих-шипящих и аффрикат, что связано как с артикуляционными, так и с акустическими трудностями восприятия данных звуков.

4. Способность к простым формам фонематического анализа оказывается сформированной у детей с речевой патологией к шестилетнему

возрасту. Отметим, что большинство обследованных нами детей владели элементарными навыками чтения.

5. Способность к сложным формам звукового анализа у детей с нарушениями речи сформирована хуже: дошкольники затруднялись при подсчете количества звуков в словах.

ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

3.1. Основные направления и содержание работы по формированию навыков звукового анализа

Овладение навыком звукового анализа и синтеза необходимо для полноценного развития устной и письменной речи. Известно, что предупредить какие-либо отклонения значительно легче, нежели исправлять уже сформировавшееся нарушение. Профессор Р.Е. Левина [21] выдвинула принцип предупредительного подхода к детям дошкольного возраста. Данный принцип активно используется на практике: при открытии специальных детских садов для детей с нарушениями речи, а также при создании логопедических групп.

Коррекционное обучение – это не только исправление дефекта, но и подготовка детей к обучению в школе. Своевременная работа по развитию звукового анализа и синтеза способствует развитию мыслительной деятельности, более полному усвоению родного языка, усвоению школьной программы, улучшению межличностного общения и социальной адаптации [21].

Многие родители считают, что если ребенок знает буквы, то он будет грамотно читать и писать. К сожалению, данное мнение является ошибочным. Например, при неправильном воспроизведении букв, у ребенка формируются дефекты речи, затормаживается развитие письменной речи. Одна из основных причин подобного процесса – нарушение фонематических процессов, в том числе звукового анализа и синтеза.

Ведущие ученые Р.Е. Левина [21], Н.А. Никашина [26], Г.А. Каше [27], Л.Ф. Спирова [34], Г.В.Чиркина [37], И.К. Колпаковская, А.В. Ястребова [39] и др. доказали, что существует прямая зависимость между уровнем речевого развития ребенка и его возможностями овладения грамотой.

Формирование достаточного уровня общего развития и умственных способностей, а также психологической готовности – одна из основных задач педагогической работы с детьми, испытывающими трудности в обучении грамоте. Важнейшей предпосылкой для овладения чтением и письмом, основой которого является звукобуквенный принцип, является практическое ознакомление со звуковой стороной слова.

Ряд известных психологов, педагогов, лингвистов: Д.Н. Богоявленский [10], А.Р. Лурия [24], Д.Б. Эльконин [40], и др., утверждают, что элементарное осознание фонетических особенностей звучащего слова влияет и на общее речевое развитие ребенка – на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции.

Д.Б. Эльконин писал: «чтение – есть воссоздание звуковой формы слова по его графической (буквенной) модели» [40, стр. 45]. К.Д. Ушинский говорил, что «сознательно читать и писать может только тот, кто понял звуко-слоговое строение слова» [35, стр. 18]. Иными словами, для того, чтобы ребенок быстро и легко усвоил письменную речь, следует обучить его звуковому анализу и синтезу. В свою очередь, звуковой анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии каждого звука родного языка.

Фонетическая игра детей и факты самообучения чтению дают возможность утверждать, что уже у 6-7летнего ребенка есть фонематический слух [23].

Ребенок владеет звуковой дифференциацией речевых звуков уже к моменту поступления в школу. На основе этого происходит различение слов. Различение речевых звуков происходит у ребенка неосознанно, т.е. ребенок не отдает себе отчета в том, какие именно звуки он слышит и в каком порядке эти звуки входят в состав услышанного слова. Но для того, чтобы записать слово, этот отчет необходим. Это объясняет, почему предъявляются более высокие требования к аналитико-синтетической деятельности и почему происходит перестройка фонематического слуха у детей при обучении

чтению и письму. Соотнесение букв со звуками, объединение их в слоги, а затем во фразы представляет собой новую ступень синтеза [40].

От уровня развития фонематического слуха напрямую зависит успешность ребенка при обучении грамоте – чем лучше ребенок различает звуки речи, тем легче он справляется с речезвуковым анализом и синтезом в процессе чтения. Отдельного времени на упражнение фонематического слуха не выделено, и развитие фонематических процессов происходит попутно овладению процессами чтения и письма [27].

Слуховые и речедвигательные процессы находятся в тесном взаимодействии при овладении звуковым анализом. Двигательный образ выделяемого звука помогает выделить из состава слова нужный звук, тем временем как слуховой образ звука обеспечивает контроль речедвигательного образа [23].

Рассмотрим содержание и приемы логопедической работы по развитию фонематического восприятия при подготовке к школе детей с речевым недоразвитием.

Упражнения на развитие фонематического восприятия

Цель: развитие способности к различению фонем и определению звукового состава слова.

Задание 1. Инструкция: Какой звук слышен чаще всего? Произносим стихотворения, ребенок определяет звук, который услышал наибольшее количество раз.

Материал:

Ученик учил уроки –

У него в чернилах щеки. (Звук У)

Белый снег, белый мел,

Белый заяц тоже бел. (Звук Б)

Про пестрых птиц поет петух,

Про перья пышные, про пух. (Звук П)

Щеткой чищу я щенка,

Щекочу ему бока. (Звук Щ)

Задание 2.

Инструкция: Хлопни в ладоши, когда услышишь в слове звук «Т»
Произносим несколько слов. Если в слове есть предложенный звук, ребенок должен хлопнуть в ладоши.

Список слов: дыня, бант, лимон, огурец, торт, яблоко, утка, окно, дом, петух, солнце, ветка, дверь, шапка, шарф, нитка, куртка, ручка, карандаш, пальто.

Инструкция: Хлопни в ладоши, когда услышишь в слове звук «Ф».

Список слов: дверь, шарф, окно, дорога, телефон, медведь, жираф, собака, дерево, конфета, шкаф, печенье, трамвай, стекло, трава, картофель, портфель, гриб, ведро, фонарь.

Задание 3.

«Подними фишку». Дети поднимают нужную по цвету фишку, когда слышат заданный звук.

При дифференциации звуков на слух используются либо фишки разного цвета (твердый – мягкий), либо карточки с обозначением (звонкий – глухой).

Изучение звуков речи и их дифференциации отрабатывается на различном материале используя направление от легкого (слоги) к сложному (предложения).

- Выделение звука [Д] из звукоряда на слух.

Инструкция: слушайте звуки. Услышите [Д] – поднимите фишку:

Д, А, Д, Д, З, Л, Д, У, Ф, М, Б, Д, С, В, Д, П, К, Д, Н, О, Д, Л, Д, П, З, Ф, Н, Д, Г, Х, Э, Д, Л, Б, Д, П, Ф, Д, К, Л, Д, И, Д, Х, С, Д, М, В, Д, Н, Д.

- Выделение звука [Д] из слогоряда на слух.

Инструкция: слушайте слоги. Услышите [Д] – поднимайте фишку.

ДЫ, МЫ, ДЭ, НЫ, ДУ, ВО, БЫ, ДО, ДА, ЛЭ, ДО, ГЫ, РУ, ДУ, ВЭ, ДА,
ДЭ, НО, ДЫ/ АДУ, ОДЫ, ИДУ, ДЫС, НАК, ДАН, ДУФ, ДЭК, ЛЫН, ДОК,
ВАМ, ДЫХ, БОН, ПУС, ДВА

- Выделение звука [Д] из ряда слов на слух.

Инструкция: Слушайте слова. Услышите Д, поднимите фишку.

ВОДА, КОЖА, БЕДА, БОРОДА, КАРТИНА, КАРАНДАШ, ПАСТУХ,
ПЕДАЛЬ, МЕДАЛЬ, ВЕНОК, ЗАДАЧА, КРЫША, МАДАМ, ЧЕРДАК.

Итог: Какой одинаковый звук выделяли?

Упражнения на развитие способности к звуковому анализу

Цель: научить ребенка слышать каждый звук в слове, определять, из
каких звуков состоит слово и какова их последовательность, а также
определять количество звуков в слове.

Задание 1. Инструкция: сколько раз в слове встречается звук «А»?

Список слов: мАшинаА, дивАн, телефон, кАртиНА, площАдь, мАгАзин,
лестницА, тАрАкАн, мАльчик, билет.

Инструкция: сколько раз в слове встречается звук «И»?

Список слов: картИна, корзИна, пИнгвИн, автомобилЬ, окно, дерево,
магазИн, воробей, градуснИк, велосИпед.

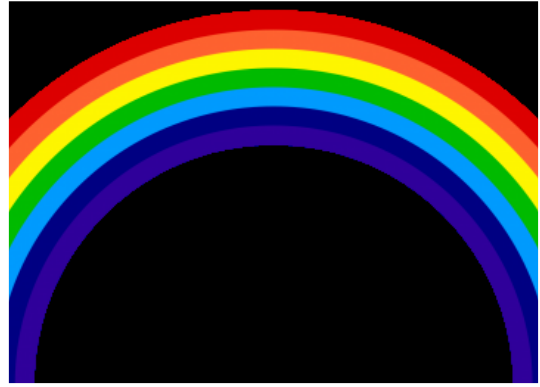
Задание 2.

Инструкция: закрась каждый квадратик цветом, которому
соответствует звук.

Гласный – 

Согласный – 

Мягкий согласный – 



--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

Задание 3. Инструкция: подними вверх красный квадрат, если услышишь звук «А» в начале слова, подними вверх желтый круг, если услышишь звук «А» в конце слова.

Дополнительные материалы: квадрат из цветного картона красного цвета, круг из цветного картона желтого цвета.

Список слов: Абрикос, картинаА, малинаА, Апельсин, ручкаА, дорогаА, Автомобиль, тарелкаА, чашкаА, Ананас.

Задание 4.

Инструкция: нас пригласили на день рождения. Ты можешь взять с собой подругу или друга, в имени которых есть звук «И». Ребенок предлагает имена, в составе которых есть звук «И».

Задание 5.

Инструкция: сейчас я буду произносить слова. Если вы услышите звук «Д», поднимите синий квадрат, если услышите звук «Т» поднимите желтый круг.

Дополнительные материалы: квадрат из цветного картона синего цвета, круг из цветного картона желтого цвета.

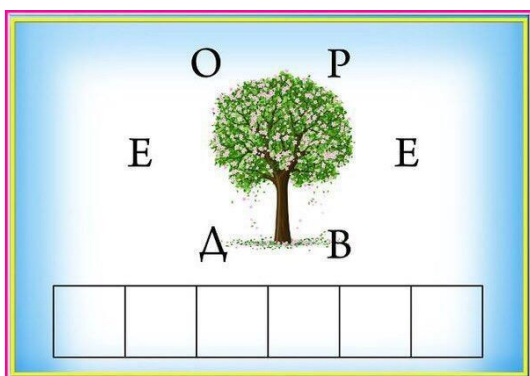
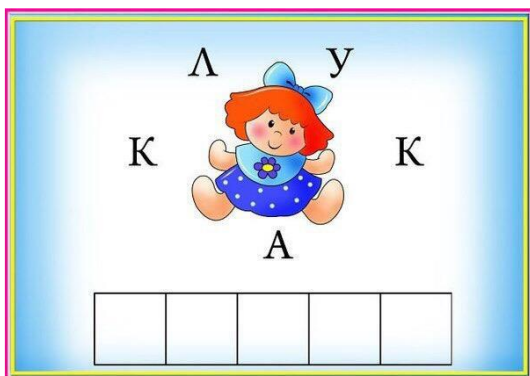
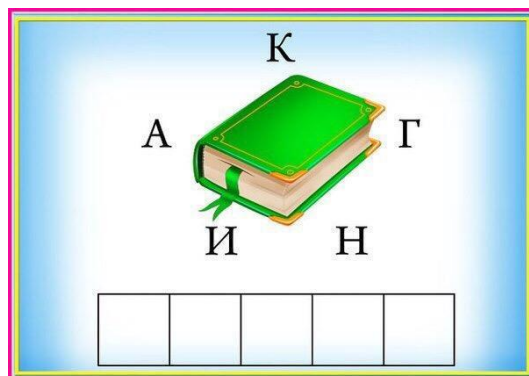
Список слов: страна, катушка, кадушка, дело, тело, душ, тушь, уточка, удочка, друг.

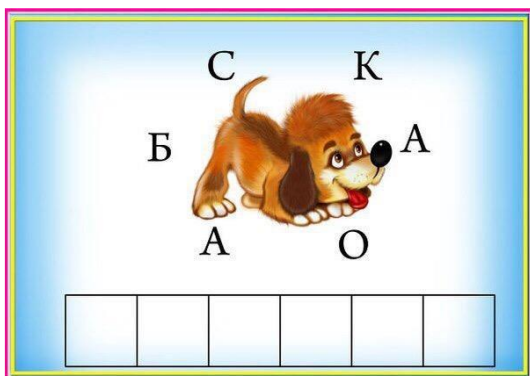
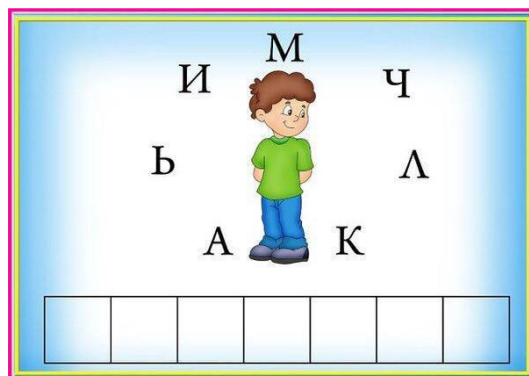
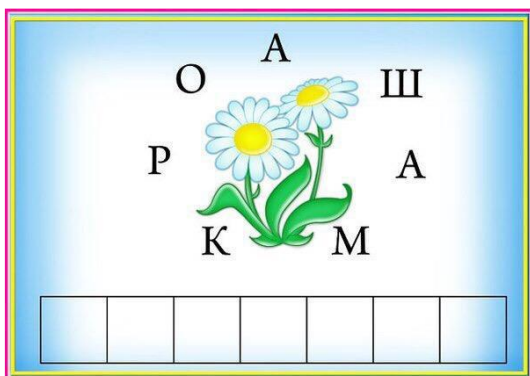
Упражнения на развитие способности к звуковому синтезу

Цель: развитие способности к звуковому синтезу.

Задание 1.

Инструкция: Посмотри внимательно на картинки. С помощью них составь слово из букв.





Задание 2.

Инструкция: Давай нарисuem трехэтажный дом и каждый этаж заселим жильцами. На первом этаже будут жить слова, которые состоят из одного слога, на втором – из двух, на третьем – из трех.

Список слов: кот, конфета, паровоз, стол, река, дорога, снег, цветок, дерево, поле, слон, ветер.

Упражнения на развитие фонематического представления

Цель: развитие фонематического представления.

Задание 1. Инструкция: Я буду произносить слова, и когда ты услышишь слово, начинающееся на звук «Р», подними вверх синий квадрат.

Дополнительные материалы: квадрат из цветного картона синего цвета.

Список слов: линейка, ракета, корзина, велосипед, река, картина, карандаш, ручка, окно, дорога, конфета, роза, радость, грусть, ролики.

Задание 2.

Инструкция: Я буду произносить слова, и когда ты услышишь слово, которое заканчивается на звук «К», подними вверх синий квадрат.

Дополнительные материалы: квадрат из цветного картона синего цвета.

Список слов: крот, банк, брак, сорт, торт, блок, брат, холодильник, плод, тигр, росток, голос, пруд, век.

3.2. Результаты контрольного исследования особенностей звукового анализа у дошкольников с речевой патологией

В апреле 2025 г. мы провели контрольное изучение звукового анализа у детей, участвующих в нашей работе. Мы предложили детям такие же задания с другим речевым материалом.

Опишем результаты исследования.

В первом блоке задания 1, где дети должны были показать одно слово, ошибок практически не отмечалось. Все дошкольники справились с заданием. Таким образом, среднее количество баллов по первому блоку – 3,0 у детей.

По второму блоку среднее количество правильных ответов (баллов) у детей составило 2,3, из 3-х.

По третьему блоку среднее количество баллов у детей – 2,4 из 3-х. Этот блок был выполнен несколько хуже детьми с речевыми нарушениями.

Таблица 3

Среднее количество баллов в задании 1 у дошкольников с речевыми нарушениями после проведенной работы (до/после)

	1-й блок	2-й блок	3-й блок
Дети с нарушениями речи	2,8/3,0	2,1/2,3	1,9/2,4

Как и на констатирующем этапе у дошкольников возникали трудности при выполнении задания именно в третьем блоке.

При выполнении 2 задания из 6 серий слогов с парными звонкими-глухими согласными в среднем дети с правильно воспроизводили 5,4 серии.

Дифференциация звуков по твердости-мягкости представляла большую трудность, как и в начале работы. В среднем в группе дети правильно повторяли 5 серий из 6.

Ошибки в слогах со свистящими-шипящими звуками составили в среднем 5,3 из 6 у детей с нарушениями речи.

При различении аффрикатов дети испытывали трудности в той же степени, что и при различении мягких-твердых согласных. В среднем дошкольники правильно воспроизводили 5 серий из 6.

Дифференциация гласных звуков теперь почти не составляла проблемы для детей. Они правильно воспроизводили 3,8 серии из 4-х.

Интересно, что воспроизведение серий с далекими звуками, которые были включены в методику как пробы-дистракторы, оказалось довольно легким заданием для испытуемых. Дети справились со всеми 12 сериями этого типа.

Данные по различению разных групп звуков при повторении серий слогов приведены в таблице 4.

***Различение оппозиционных звуков дошкольниками после
проведенной работы (до/после)***

Группа звуков	Всего серий	Среднее количество правильных ответов у детей с нарушениями речи
Звонкие-глухие	6	3,9/5,4
Твердые-мягкие	6	3,3/5
Свистящие-шипящие	6	3,6/5,3
Аффрикаты	6	3,2/5
Гласные	4	3,1/3,8
Далекие	12	11/12

Задание 3 было направлено на изучение простых форм звукового анализа и на выявление трудностей фонематического восприятия. Максимальное количество правильных ответов (баллов) в задании могло быть 18. В группе детей с нарушениями речи среднее количество правильных ответов оказалось равным 17,5 баллов.

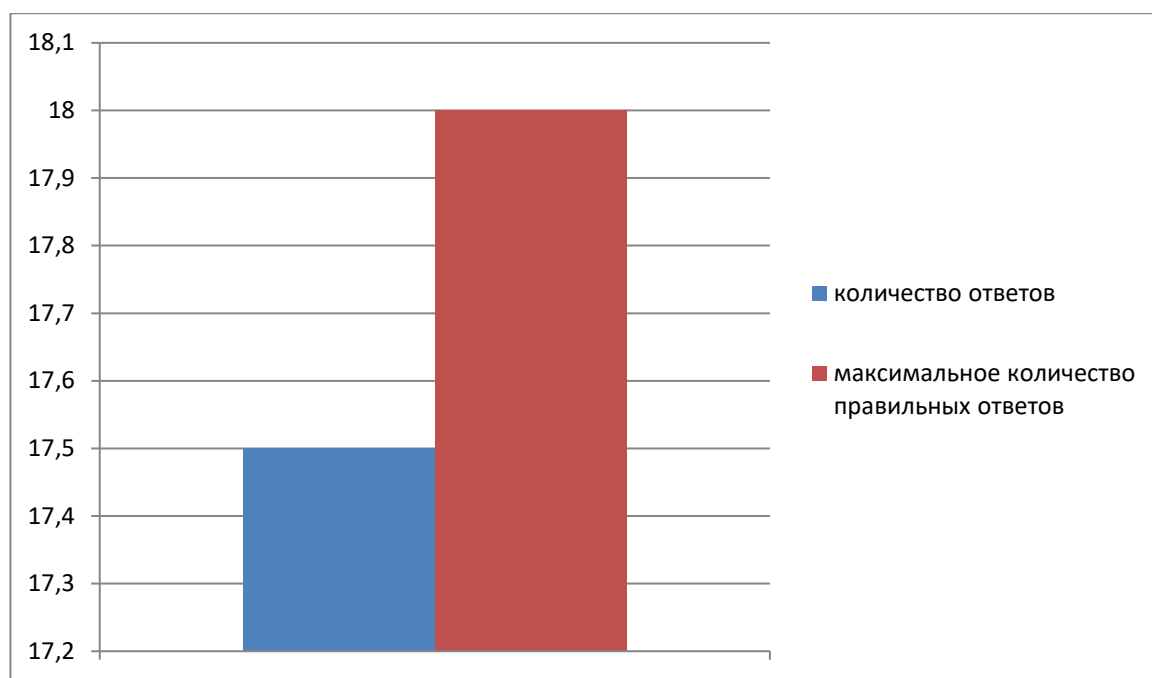


Рис. 3. Среднее количество правильных ответов в задании 3 после проведенной работы

Задание 4. Данное задание было выполнено правильно всеми детьми.

Задание 5 оценивало возможность осуществления детьми сложных форм звукового анализа. Они должны были определить количество звуков в словах разной длины и сложности.

Дошкольники в среднем определяли количество звуков в 3,3 словах. Причем наиболее часто ошибки допускались в словах из 5 и 6 звуков.

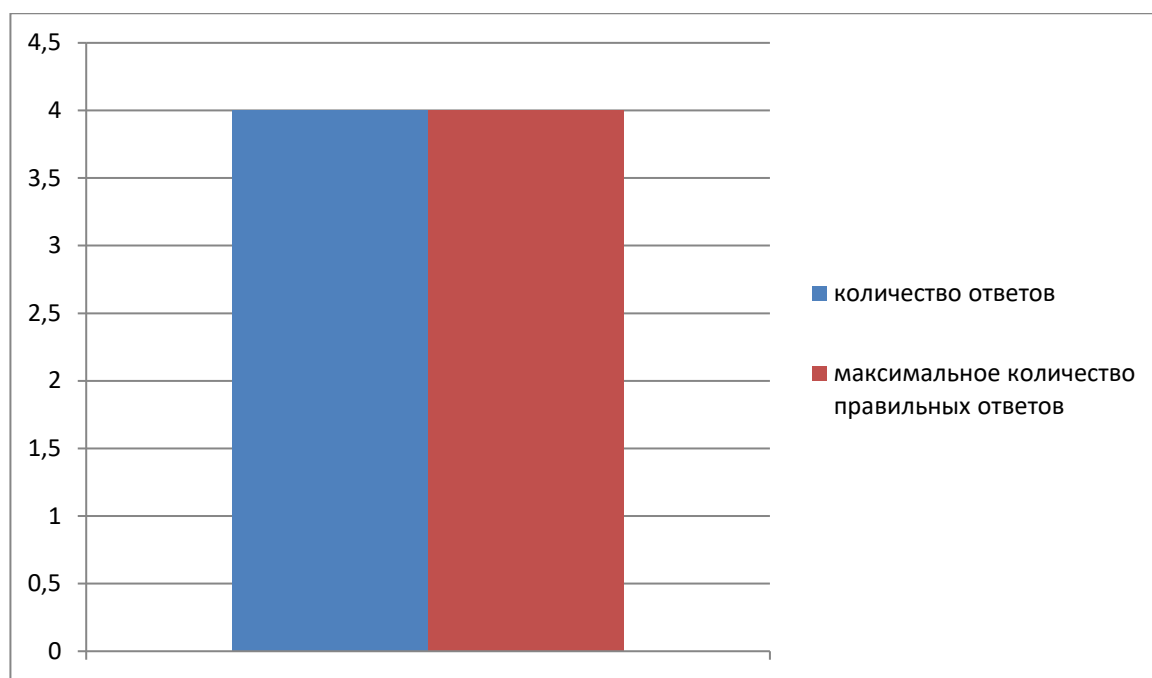


Рис. 4. Среднее количество правильных ответов в задании 5 после проведенной работы

Таким образом, проведенная работа оказалась эффективной, что и подтвердил контрольный эксперимент.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При обучении грамоте весьма важной составляющей является формирование навыков звукового анализа и синтеза, основанных на фонематическом различении, кинестетическом анализе. Фонетическая работа доступна ребенку с нормативным речевым развитием. Дети с речевыми нарушениями испытывают трудности при овладении письмом и чтением.

У грамотного взрослого человека навык письма доведен до автоматизма: во время письма его внимание направлено в основном на содержание, стиль и пунктуацию. Таким моментам, как орфография, соединение, написание строчной или заглавной буквы уже почти не уделяется внимания – все происходит автоматически. Другими словами, взрослый человек не тратит сознательных усилий на графическую и техническую сторону письма. Чего не скажешь о детях. Процесс письма для них делится на множество самостоятельных действий: как правильно сесть за парту, положить тетрадь, держать ручку, вспомнить форму буквы и т.д. – все эти действия требуют от детей больших усилий, что не только замедляет темп письма, но и умственно и физически утомляет.

Анализ литературных источников показал, что письмо, являясь высшей психической функцией, имеет сложное многокомпонентное строение, включает в свой состав различные психологические операции. Оно обеспечивается совместной работой мозга как целого и может нарушаться вследствие различных патогенетических факторов как речевого, так и неречевого характера. Однако в отличие от других высших психических функций, формирование письма происходит в процессе специального обучения. Психологическая структура письма зависит от учебного стажа.

Основные предпосылки письменной речи складываются примерно к 6-7 годам. Психические процессы и функции у ребенка находятся на достаточно высоком уровне, но еще не достигли совершенства. Все структурные звенья письма продолжают развиваться в процессе

постепенного перехода от овладения техникой письма к становлению письменной речи. Своевременное выявление у ребенка каких либо отклонений в развитии лингвистических способностей позволит правильно организовать психолого-педагогическую работу по профилактике нарушений письма и чтения.

Целью данной работы являлось изучение особенностей формирования звукового анализа у дошкольников с речевыми нарушениями и разработка комплекса игр и упражнений для коррекции выявленных нарушений.

Объект исследования – состояние фонетико-фонематической компетенции дошкольников с речевыми нарушениями.

Предмет исследования – особенности формирования звукового анализа у дошкольников с речевыми нарушениями.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что у дошкольников с речевыми нарушениями имеются трудности формирования навыков звукового анализа, связанные с первичной недостаточностью фонематического восприятия и специально разработанный комплекс игр и упражнений поможет устранить данные трудности.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

5. Изучить педагогическую, психологическую, нейропсихологическую литературу по теме проблеме формирования фонетико-фонематической компетенции у дошкольников с речевыми нарушениями.

6. Определить методику исследования фонетико-фонематических функций у дошкольников и изучить особенности фонетико-фонематических функций у дошкольников.

7. Изучить основные направления формирования фонетико-фонематической компетенции у дошкольников с речевой патологией и предложить комплекс упражнений по формированию навыков звукового анализа в системе профилактики нарушений письма и чтения.

8. Изучить эффективность проведенной работы.

Исследование проводилось в 2024-25 уч.году на базе МБДОУ г. Пензы. Всего в исследовании приняли участие 12 дошкольников с речевыми нарушениями. По данным обследования, проведенного логопедом детского сада, 5 детей имели общее недоразвитие речи, 7 детей – фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Следует отметить, что в группу детей, обследованных нами, входили дети в возрасте 6 лет. В ходе предварительной беседы было выявлено, что 7 человек уже имели читательский стаж, т.е. должны были владеть навыками звукового анализа и синтеза.

Методы исследования были выбраны с учетом специфики предмета и объекта и соответствуют целям и задачам работы:

4. Изучение психолого-педагогической, психолингвистической, специальной педагогической литературы по данной проблеме.

5. Экспериментальный метод, включающий констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

6. Статистический метод.

Основными теоретическими и методологическими источниками при написании данной работы служили публикации, которые посвящены проблемам обучения детей с нарушениями речи.

Методика разрабатывалась на основе диагностического материала О.А. Безруковой [3], О.Н. Каленковой [3], а также методических рекомендаций к обследованию фонетико-фонематических функций Л.С. Волковой [7], О.Б.Иншаковой [12], Г.В. Чиркиной [37] и других авторов. Методика обследования включала в себя 5 заданий.

Задание 1 было направлено на обследование дифференциации слов квазиомонимов. С помощью этого задания возможно определить наличие или отсутствие способности у детей дифференцировать твердые и мягкие, звонкие и глухие, свистящие и шипящие, а также сонорные звуки. В основном, у дошкольников возникали трудности при выполнении задания

именно в третьем блоке. Они стремились показать слова-пары рядом независимо от порядка их предъявления. По всей видимости, такое выполнение свидетельствует о трудностях удержания в памяти последовательности слов. Нельзя говорить о том, что такая стратегия называния говорит о трудностях фонематического восприятия.

Задание 2 было направлено на обследование восприятия и дифференциации звуков в слогах. Чаще всего дошкольники допускали ошибки при дифференциации звонких – глухих звуков, свистящих – шипящих и аффрикатов. Обычно нарушался порядок воспроизведения слогов, несколько реже дети демонстрируют уподобление слогов. Интересно, что ни в одном из случаев не встретилось ошибочное название слога с согласным, относящимся к другой конкурентной группе. Воспроизведение серий с далекими звуками, которые были включены в методику как пробы-дистракторы, оказалось довольно легким заданием для испытуемых. Дошкольники с речевыми нарушениями в среднем правильно воспроизводят 11 серий.

Задание 3 было направлено на исследование простых форм звукового анализа – умения определять наличие звука в слове, задания 4 и 5 – на исследование способности дошкольников к сложным формам звукового анализа. Дошкольники в среднем определяли количество звуков только в 2 словах. Причем наиболее часто ошибки допускались в словах из 5 и 6 звуков. Отсюда можно сделать вывод, что способность к фонематическому анализу у детей с нарушениями речи сформирована не полностью: дошкольники затруднялись при подсчете количества звуков в слове.

В результате исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. Исследование фонематического восприятия у старших дошкольников представляет сложность в плане выделения заданий валидных содержательно и по возрасту. Различение слов-квазиомонимов не может считаться достаточно чувствительной методикой изучения фонематического восприятия у детей 6 лет.

2. Дошкольники с нарушениями речи несколько чаще допускают ошибки при воспроизведении серий слогов с оппозиционными звуками. Однако сама проба не может считаться однонаправленной, поскольку наиболее частыми ошибками при воспроизведении являются нарушения последовательности слогов.

3. Наиболее часто наблюдается нарушение воспроизведения в условиях конкуренции звонких-глухих звуков, свистящих-шипящих и аффрикат, что связано как с артикуляционными, так и с акустическими трудностями восприятия данных звуков.

4. Способность к простым формам фонематического анализа оказывается сформированной у детей с речевой патологией к шестилетнему возрасту. Отметим, что большинство обследованных нами детей владели элементарными навыками чтения.

5. Способность к сложным формам звукового анализа у детей с нарушениями речи сформирована хуже: дошкольники затруднялись при подсчете количества звуков в словах.

Мы провели коррекционную работу для детей с нарушениями речи. Нами были представлены:

- Упражнения на развитие фонематического восприятия.
- Упражнения на развитие способности к звуковому анализу.
- Упражнения на развитие способности к звуковому синтезу.

В апреле 2025 г. мы провели контрольное изучение звукового анализа у детей, участвующих в нашей работе. Мы предложили детям такие же задания с другим речевым материалом.

Количественные показатели у детей, прошедших логопедическую коррекцию возросли по сравнению с констатирующим экспериментом. Качественные результаты показали значительное улучшение процесса звукового анализа у дошкольников с речевыми нарушениями.

Таким образом, контрольный эксперимент доказал, что проведенная работа оказалась эффективной. Поставленные в начале исследования задачи были решены, цель достигнута, а гипотезу подтверждена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учебник для студ. Дефектологического факультета / Под ред. А.К. Аксеновой. – М.: Владос, 2007. – 316 с.
2. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения / Г.В. Ахутина // Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития. – М.: МПСИ, 1998. – С. 85-92.
3. Безрукова, О.А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова. – М.: Русская Речь, 2015. – 70 с.
4. Величенкова, О.А. Первоклассники с предрасположенностью к дислексии: проблемы обучения грамоте в общеобразовательной школе / О.А. Величенко // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации. – Йошкар-Ола: Марийский гос. ун-т, 2016. – С. 147-151.
5. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. Для студентов вузов / Т.Г. Визель. – М.: АСТ: Транзиткнига, 2006. – 384 с.
6. Винарская, Е.Н. Возрастная фонетика. Книга для логопедов / Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов. – Томск: СТУ, 2001. – 284 с. – С. 228, 235-239.
7. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для вузов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, А.М. Мастюкова. – М., 1989. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-2.shtml
8. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. [Электронный ресурс]: – М., 1999. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0162/index.shtml>
9. Генинг, М.Г. Воспитание у дошкольников правильной речи/ М.Г. Генинг, Н.А. Герман. – Чувашское книжное издательство. Чебоксары. 1976. – 134 с.

10. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма [Электронный ресурс]: Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. / Е.В. Гурьянов – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 264 с. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006101379>
11. Зиндер, Л.В. Общая фонетика / Л.В. Зиндер. – М.: Педагогика, 1979. – 197 с.
12. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – М.: Владос, 2012. – 279 с.
13. Климко, А.И. Инновационные процессы в истории методики обучения грамоте / А.И. Климко. // Символ науки. – 2016. – № 4-2 (16). – С. 119-124.
14. Коноваленко, С.В. Психологическая профилактика и коррекция нарушений чтения, письма, счета / С.В. Коноваленко. – М.: Психологическая служба, 2007. – 24 с.
15. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: методическое пособие / А.Н. Корнев. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 119 с.
16. Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.
17. Коротина, Ю.В. Звуковой аналитико-синтетический метод в современной методике обучения грамоте / Ю.В. Коротина. // Вестник Тамбовского университета. – 2007. – № 7 (51). – С. 232-235.
18. Краузе, Е.Н. Логопедия / Е.Н. Краузе. – СПб.: Корона принт, 2002. – 304 с.
19. Кусова, М.Л. Использование логических операций в процессе подготовки детей дошкольного возраста к обучению грамоте. / М.Л. Кусова, Л.В. Воронина. // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2016. – Т. 11. – № 6. – С. 130-137.

20. Лалаева, Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа в коррекционных классах. / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2004. – 168 с.
21. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина. – М.: АРКТИ, 2005. – 221 с.
22. Ледовских, Н.К. Обучение грамоте как средство развития ребенка / Н.К. Ледовских // Детский сад от А до Я. – 2009. – № 5 (41). – С. 11-18.
23. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. [Электронный ресурс]: – М., 1997. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/3/0307/index.shtml>
24. Лурия, А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка [Электронный ресурс]: / А.Р. Лурия. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005890792>
25. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1985. – 348 с.
26. Мазанова, Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. / Е.В. Мазанова. – М.: Гном и Д, 2006. – 75 с.
27. Морозова, Т.Н. Обучение детей грамоте / Т.Н. Морозова. – Тула, 1993. – 187 с.
28. Основы логопедической работы с детьми: Учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. классов, студентов пед. училищ / Под общей ред. Г.В.Чиркиной. – М., Владос, 2002. – 240 с.
29. Парамонова, Л.Г. Дисграфия. Диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 187 с.
30. Правдина, О.В. Логопедия / О.В. Правдина. [Электронный ресурс]: – М., 1973. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/2/0001/index.shtml>
31. Рамзаева, Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1979. – 431 с.

32. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2011. – 279 с.
33. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической стороны речи, Наглядно-методическое пособие / И.А. Смирнова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 56 с.
34. Спирова, Л.Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи / Л.Ф. Спирова. [Электронный ресурс]: – М., 1957. – Режим доступа: https://vk.com/wall-33723051_110756
35. Ткаченко, Т.А. Развитие фонематического восприятия / Т.А. Ткаченко. [Электронный ресурс]: – М.: 2001. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/6/0393/6_0393-1.shtml
36. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Акрис, 1992. – 263 с.
37. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
38. Шахнарович, А.М. Языковая личность и языковая способность / А.М. Шахнарович // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. Сб. статей // Институт русского языка РАН. – М., 1995. – С. 213-223.
39. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 428 с.
40. Эльконин, Д.Б. Этапы формирования действия чтения: фонемный анализ слов // Д.Б. Эльконин. [Электронный ресурс]: – М., 1976. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/3/0157/3_0157-1.shtml

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

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

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

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.
«23» октября 2024 г.

Задание

По выпускной квалификационной работе В.Ю. Манштуковой

1. Тема работы Формирование звукового анализа у дошкольников с речевыми нарушениями

Утверждена приказом по Университету «05» ноября 2024 г. №

2. Срок сдачи студентом законченной работы «10» января 2025 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы – изучение особенностей формирования звукового анализа у дошкольников с речевыми нарушениями и разработка комплекса игр и упражнений для коррекции выявленных нарушений.

Объект исследования: состояние фонетико-фонематической компетенции дошкольников с речевыми нарушениями.

Предмет исследования: особенности формирования звукового анализа у дошкольников с речевыми нарушениями.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить педагогическую, психологическую, нейропсихологическую литературу по теме проблеме формирования фонетико-фонематической компетенции у дошкольников с речевыми нарушениями.

2. Определить методику исследования фонетико-фонематических функций у дошкольников и изучить особенности фонетико-фонематических функций у дошкольников.

3. Изучить основные направления формирования фонетико-фонематической компетенции у дошкольников с речевой патологией и предложить комплекс упражнений по формированию навыков звукового анализа в системе профилактики нарушений письма и чтения.

4. Изучить эффективность проведенной работы.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме формирования фонетико-фонематической компетенции дошкольников с речевыми нарушениями.	Июль-август 2024	
2.	Провести анализ количественных и качественных характеристик сформированности фонетико-фонематических функций у дошкольников с общим недоразвитием речи в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2024	
3.	Апробировать подобранный комплекс упражнений по формированию навыков звукового анализа в системе профилактики нарушений письма и чтения в ходе обучающего эксперимента.	Октябрь 2024-март 2025	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2025	

6. Дата выдачи задания «25» мая 2024 г.

Руководитель _____

(подпись)

Задание принял к исполнению В. Манин

(подпись)

Отзыв
на выпускную квалификационную работу на тему:
**«Формирование звукового анализа у дошкольников с речевыми
нарушениями»**
студентки 5 курса заочной формы обучения факультета педагогики,
психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Профиль «Логопедия
Манштуковой Валерии Юрьевны

Выпускная квалификационная работа Манштуковой Валерии Юрьевны, посвященная актуальной и значимой проблеме формирования звукового анализа у дошкольников с речевыми нарушениями, представляет собой целостное и логически завершенное исследование.

Автор продемонстрировал глубокое понимание теоретических основ проблемы, опираясь на широкий круг научных источников, как отечественных, так и зарубежных. В работе четко определены цели и задачи исследования, соответствующие выбранной теме. Актуальность обусловлена возрастающей потребностью в эффективных методиках коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста, поскольку несформированность звукового анализа оказывает негативное влияние на дальнейшее обучение грамоте.

В практической части ВКР представлен анализ результатов констатирующего эксперимента, позволяющий оценить уровень сформированности звукового анализа у детей с речевыми нарушениями. Разработанная автором система упражнений и игр направлена на развитие фонематического слуха, анализа и синтеза звуков, что подтверждает практическую значимость работы.

Методическая ценность исследования заключается в разработке конкретных рекомендаций для логопедов и воспитателей, работающих с детьми, имеющими речевые нарушения. Предложенные автором упражнения отличаются доступностью и вариативностью, что позволяет адаптировать их к индивидуальным особенностям каждого ребенка.

В целом, выпускная квалификационная работа Манштуковой Валерии Юрьевны выполнена на высоком уровне и соответствует требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам. Работа заслуживает высокой оценки, а ее результаты могут быть использованы в

практической деятельности логопедов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Научный руководитель,
к.п.н., доцент



Н.В. Тупарева



АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

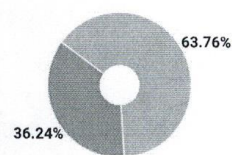
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Манштукова В.Ю.
Самоцитирование
рассчитано для: Манштукова В.Ю.
Название работы: Манштукова В.Ю. Формирование звукового анализа у дошкольников с речевыми нарушениями
Тип работы: Не указано
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	36.24%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	63.76%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 26.05.2025



Структура
документа:

Проверенные разделы: основная часть с.6-45, 50-51, содержание с.2, введение с.3-5, выводы с.46-50

Модули поиска:

Переводные заимствования; IEEE; Переводные заимствования IEEE; Патенты СССР, РФ, СНГ; СМИ России и СНГ; Рувики; Коллекция НБУ; Публикации eLIBRARY; Медицина; Публикации РГБ; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Перефразирования по коллекции IEEE; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования); Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; ИПС Адилет; Публикации РГБ (переводы и перефразирования); Сводная коллекция ЭБС; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Диссертаци...

Работу проверил: Тупарева Наталья Владимировна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

26.05.2025

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.