

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования**

**ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ  
АКТИВНОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Выпускная квалификационная работа**

обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, магистерская программа Комплексное  
сопровождение образования лиц с нарушениями речи  
заочной формы обучения, группы 02021558  
Беликовой Александры Александровны

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
Российская Е.Н.

Рецензент  
Руководитель территориальной  
психолого-медико-педагогической  
комиссии г.Белгорода  
Токарева О.А.

**БЕЛГОРОД 2018**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОВОЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ</b> .....	10
1.1. Категории детей с тяжелыми нарушениями речи .....	10
1.2. Целевые ориентиры Федерального государственного образовательного стандарта на этапе завершения дошкольного образования в отношении формирования предпосылок обучения грамоте.....	18
1.3. Система работы по развитию звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи .....	28
<b>ГЛАВА II. ПРАКТИКА ИЗУЧЕНИЯ ЗВУКОВОЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ</b> .....	41
2.1. Описание методики констатирующего этапа исследования .....	41
2.2. Результаты констатирующего этапа исследования .....	47
<b>ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗВУКОВОЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ</b> .....	58
3.1. Содержание коррекционно-педагогической работы по формированию звуковой аналитико-синтетической активности детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи .....	58
3.2. Анализ эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию звуковой аналитико-синтетической активности детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи .....	80
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	89
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	91
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> .....	101

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность нашего исследования обусловлена важностью качественной подготовки к обучению грамоте старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) выдвигает комплекс требований к дошкольному образованию. Одной из задач, на решение которых направлен ФГОС ДО, является «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)». Содержание деятельности дошкольной образовательной организации должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей дошкольников в различных видах деятельности, а также охватывать образовательные области, среди которых речевое развитие.

Одним из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования является хорошее владение устной речью, умение выделять звуки в словах, а так же наличие у дошкольника предпосылок к обучению грамоте. По мнению многих ученых, успешное школьное обучение во многом зависит от овладения ими грамотой, которое представляет собой сложный процесс овладения навыками письма и чтения в основе которого лежит звуковой аналитико-синтетический метод (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Лурия, Л.Г. Парамонова, А.В. Семенович, Г.В. Чиркина, Л.С. Цветкова и др.). На его основе созданы и современные системы обучения грамоте (чтению и письму), т.к. он соответствует закономерностям русского языка. К тому же использование этого метода в различных системах и на протяжении длительного периода времени позволяет считать его принципиальным, стержневым положением в методике обучения грамоте.

Сформированность фонематических процессов рассматривается как важное условие овладения грамотой на основе аналитико-синтетического

метода, разработанного К.Д. Ушинским и нашедшим свое развитие в работах Д.Б. Эльконина, В.Г. Горецкого, А.Ф. Шанько. Соответственно несформированность навыков фонематического анализа у детей приводит к трудностям в чтении и к грубым нарушениям письма (пропуски, перестановка, замена букв) и является причиной их неуспеваемости.

В группу риска по трудностям овладения грамотой попадает категория детей с тяжелыми нарушениями речи как полиморфная группа, включающая нарушения, как в формировании средств общения, так и в их применении.

Изучению подготовки дошкольников к овладению грамотой посвящен ряд фундаментальных и разносторонних исследований. Представлен ряд значимых аспектов обучения грамоте дошкольников нарушенной речевой деятельностью в исследованиях Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др., определяется специфика содержания работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников, имеющих речевые аномалии.

Проблема формирования фонематического восприятия рассматривается в работах: Л.В. Воровченко, В.П. Глухов, Г.А. Каше, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина.

На современном этапе развития образовательных систем очевиден и закономерен вопрос создания оптимальных условий формирования предпосылок обучения грамоте в дошкольном возрасте, оптимизации путей развития звуковой-слоговой аналитико-синтетической деятельности, что детерминировало наш интерес к данной проблеме и ее актуальность для системы логопедического сопровождения детей с ОНР в условиях дошкольного образования, а также позволило выделить проблему исследования: как формировать звуковую аналитико-синтетическую активность как предпосылку обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста с ТНР?

**Объектом** исследования является процесс формирования звуковой аналитико-синтетической активности детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

**Предметом** исследования является коррекционно-педагогическая работа по формированию звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

**Гипотеза** исследования: основывается на предположении, что обучение грамоте детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, будет наиболее эффективен если:

- научно-обоснованные методы психолого-педагогического и исследования исходного уровня сформированности активности в отношении звукового анализа и синтеза;
- систематизирована коррекционно-педагогическая работа по формированию звуковой аналитико-синтетической активности у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

**Цель** исследования: систематизировать коррекционно-педагогическую работу по формированию звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

На основе цели исследования определены следующие **задачи**.

1. Теоретически обосновать проблему формирования звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

2. Проанализировать уровень сформированности звуковой аналитико-синтетической активности детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в контексте обучения грамоте.

3. Смоделировать и проверить эффективность коррекционно-педагогической работы по формированию звуковой аналитико-синтетической активности детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями

речи.

**Теоретико-методологическую основу** исследования составили научные труды психологов, педагогов, лингвистов:

- положение о системной организации высших психических функций и речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия);
- концепция речевой деятельности, как сложного системного функционального единства (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев);
- принцип единства диагностики и коррекции развития (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина);
- подходы к развитию предпосылок обучения грамоте А.В. Ястребова, Л.В. Воровченко А.Р. Лурия, А.Н. Корнев, Г.А. Каше, Г.В. Чиркина, Д.Б. Эльконин, И.Н. Садовникова, Л.С. Выготский, Л.С. Цветкова, Л.Ф. Спирина, М.М. Безруких, Н.А. Никашина, П.К. Анохина, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева).
- подходы к содержанию работы по подготовке к обучению грамоте детей, с нормальной и нарушенной речевой деятельностью (Б.Г. Ананьева, Л.В. Воровченко, Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

**Научная новизна и теоретическая значимость исследования** состоит в том, что уточнены особенности формирования звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста с ТНР; теоретически обоснована коррекционно-педагогическая работа по формированию звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

**Практическая значимость исследования** определяется тем, что содержащиеся в работе диагностические материалы, система и содержание коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с ТНР, выводы и рекомендации по ее реализации могут быть использованы в практической деятельности учителя-логопеда.

В исследовании были использованы следующие **методы**:

- теоретические – изучение и теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования;
- эмпирические – педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный);
- качественный и количественный анализ результатов исследования;
- моделирование.

**База исследования:** Муниципальное бюджетное дошкольное учреждение детский сад №24 «Березка» (МБДОУ ДС №24 «Берёзка»), Старооскольского городского округа Белгородской области.

#### **Основные этапы исследования.**

Первый этап - теоретико-поисковый (сентябрь 2015 г. - август 2016 г.).

Изучение и анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы с целью установления степени научной разработанности исследуемой проблемы. Составление программы исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата. Определение диагностических методик. Изучение состояния проблемы в МБДОУ ДС №24 «Берёзка» Старооскольского городского округа (проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов).

Второй этап - опытно-экспериментальный (сентябрь 2016 г. - май 2017 г.). Разработка и апробация коррекционной программы по формированию звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Обработка, проверка и систематизация полученных результатов (проведение формирующего и контрольного этапов эксперимента).

Третий этап - заключительно-обобщающий (июнь - декабрь 2017 г.) Теоретическое осмысление результатов опытно-поисковой работы. Осуществление анализа, обобщения и систематизации результатов исследовательской работы. Оформление текста выпускной квалификационной работы, формулировка выводов.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** В ВКР представлен

опыт работы деятельности автора в качестве учителя-логопеда. Результаты исследовательской работы обсуждались на педагогических и методических советах дошкольной образовательной организации.

Основные положения исследования получили одобрение на научно-практической конференции: «Иновации и традиции в современном образовании» г. Старый Оскол, 23 ноября 2016 г., «XVII Пушкарёвские чтения. Россия сквозь века: история, экономика, право, образование, культура», г. Старый Оскол, 30 ноября 2017 г. По итогам исследования опубликовано две работы.

#### **Основные положения, выносимые на защиту.**

1. У старших дошкольников с общим недоразвитием речи отмечаются нарушения развития звуко-слогового аналитико-синтетической активности которые, в свою очередь, обуславливают трудности в обучении грамоте.

2. При систематизации коррекционно-педагогической работы по формированию звуковой аналитико-синтетической активности старших дошкольников с ТНР как предпосылки овладения грамотой необходимо исходить из уровней сформированности фонематических процессов таких как фонематический анализ и синтез, которые способствуют умению ориентироваться в звуковой системе языка.

3. Контрольный эксперимент подтверждает эффективность коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

**Структура работы** отражает логику исследования, его тему, цель, задаче и включает: введение, три главы, заключение, библиографический список, приложение.



# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОВОЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

## **1.1. Категории детей с тяжелыми нарушениями речи**

Изучение проблемы формирования звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) предполагает рассмотрение данной категории обучающихся как сложной разнородной группы, характеризующейся разной степенью и механизмом нарушения речи, временем его возникновения, разнородным уровнем психофизического развития.

Одним из проявлений тяжелой речевой патологии является общее недоразвитие речи (ОНР), которое может являться как самостоятельной нозологической единицей, так и следствием других сложных нарушений: алалии, дизартрии, ринолалии и др.

На протяжении нескольких десятилетий проблема изучения детей с тяжелыми нарушениями речи различного генеза является объектом внимания многих исследователей. Впервые общее недоразвитие речи было обосновано Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии в 50-60-е годы XX века Г.И. Жаренкова, Г.А. Каше, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова. Под общим недоразвитием речи была рассмотрена форма речевой аномалии у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, «при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи» (25; 29; 53; 64; 75; 94).

Было сформулировано два классификационных подхода: клинико-педагогический (С.С. Ляпидевский, М.Е. Хватцев) (45; 80) и психолого-

педагогический (Г.И. Жаренкова, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева и др.) (25; 29; 35; 37; 53; 64; 85).

По клиническим проявлениям в данную категорию включаются дети с ОНР, которое по определению Р.Е. Левиной, представляет речевую патологию, возникающую у детей с первично сохраненным интеллектом и слухом и выражается в недостаточной сформированности всех компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики и, как следствие, связной речи (37).

По мнению Р.Е. Левиной, общее недоразвитие речи отмечается «позднее её начало, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования» (39).

Согласно классификации Р.Е. Левиной выделяются три уровня общего недоразвития речи (ОНР):

I уровень речевого развития – отсутствие общеупотребительной речи (лепетные слова и звукоподражания);

II уровень речевого развития – элементы общеупотребительной речи (увеличивается словарный запас, появляется фразовая речь, которая изобилует аграмматизмами);

III уровень речевого развития – частичное фонетическое и лексико-грамматическое недоразвитие речи. Однако связная речь страдает во всех случаях, ее нарушение является стойким, типичным элементом недоразвития речи независимо от клинической формы речевой патологии (39).

Н.Н. Трауготт отмечает почти полное отсутствие у детей, страдающих алалией, возможностей продуцировать связные высказывания (69). Р.Е. Левина указывает на расхождение между пониманием алаликами содержания серии сюжетных картин, умением определять их последовательность и невозможностью мысленной подготовки и речевого оформления этого содержания (37). В.К. Орфинская разделяет детей-алаликов на две группы: в одних случаях наблюдается хорошее понимание разговорной и контекстной речи (при кинетической апраксии); в других (при кинестетической апраксии) понимание обращенной речи оказывается сохранным, а осмысление

контекстной речи (например, прослушанных рассказов) затруднено (65). В пособии Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, освещающем проблему задержки речевого развития, рассматриваются и нарушения различных видов повествовательной речи (57; 27; 49; 75).

У старших дошкольников с ОНР, Т.Б. Филичева (75) выделяет четвертый уровень речевого развития. Он характеризуется незначительными нарушениями компонентов языковой системы ребенка. Характерны своеобразные нарушения слоговой структуры слов, проявляющиеся в неспособности ребенка удерживать в памяти фонематический образ слова при понимании его значения. Все это показатели не закончившегося процесса фонемообразования. Остаются стойкими ошибки при употреблении суффиксов (единичности, эмоционально-оттеночных, уменьшительно-ласкательных, увеличительных). Отмечаются трудности в образовании сложных слов. (75).

Клиническая характеристика детей с недоразвитием речи неоднородна, Е.М. Мастюкова, выделяет три основные группы ОНР у детей:

1. Неосложненный вариант. Отсутствуют явно выраженные симптомы поражения центральной нервной системы. Недоразвитие всех компонентов речи у этих детей сопровождается незначительными неврологическими нарушениями, такими как недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность двигательных дифференцировок и др.; наблюдаются эмоционально – волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности и т.д.

2. Осложненный вариант. Речевой дефект сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов, таких как синдром повышенного внутричерепное давление, цереброастенические и неврозоподобные синдромы, синдромы двигательной расторможенности и дефицита внимания. У детей этой группы отмечается повышенная истощаемость всех психических процессов, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса, выраженная моторная неловкость.

3. Глубокое и стойкое недоразвитие обусловлено органическим поражением речевых зон головного мозга. Как правило, данную группу составляют дети с моторной алалией (50, 236).

Однако с точки зрения Р.Е. Левиной нарушения устной речи у детей дошкольного возраста многообразны по своим проявлениям и могут касаться произношения, но и затрагивать процессы фонемообразования, выражаться в затруднениях звукового анализа. Автор указывает, что речевые нарушения следует отличать от возрастных особенностей развития речи, т.к. они связаны с так называемым физиологическим несовершенством речевой функции. Так же необходимо отличать речевые нарушения от дефектов речи при отклоняющемся развитии (38). Для этого Р.Е. Левина в соответствии с теорией о симптомах Л.С. Выготского предложила в каждом случае выявлять первичные симптомы (проявления) и симптомы, составляющие прямое или отсроченное их последствие. Предложенный принцип изучения процесса возникновения речевого нарушения стал одним из ведущих в логопедии и обуславливает появление первичных и проявление вторичных нарушений (20).

Н.А. Никашина отмечает, что среди дошкольников с нарушениями устной речи встречаются «дети с ОНР, выраженным как недостатками произношения отдельных звуков, так и неправильным воспроизведением слоговой структуры слова, недостаточным словарным запасом, неправильным грамматическим строем речи» (53).

По мнению Л.Ф. Спириной, при ОНР проявляется в нарушении как звуковой, так и смысловой стороны (64). Г.И. Жаренкова, констатировала наличие фонетических, фонематических и лексико-грамматических нарушений (25). На более поздних этапах исследования ОНР описывается в работах Н.С. Жуковой, Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной (27; 24; 35; 76).

Опираясь на работы Р.Е. Левиной, Н.С. Жукова отмечает, что ОНР отражает феноменологический подход к нарушению речевого развития, относится к описанию разнородных по этиологии речевых нарушений (37; 27).

В сложившемся значении понятие «общее недоразвитие речи» используется в работах Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой и Т.В. Тумановой (75; 76). Эти исследователи под общим недоразвитием речи у детей с сохранным интеллектом понимают «специфические проявления речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы». Сходный подход к использованию понятия «общее недоразвитие речи» прослеживается и в методических работах Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой (35; 36).

Общее недоразвитие речи возникает при наиболее сложных, системных нарушениях речи – алалии и афазии, может отмечаться при фонационных расстройствах (ринолалии и дизартрии), когда диагностируются не только нарушения фонетической стороны речи, но одновременно и недостаточность фонематического восприятия и лексико-грамматической стороны речи.

Характеристика симптомов и механизмов речевого нарушения при ОНР дана в работах многих ученых: Л.И. Ефименковой, Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Т.А. Фотековой и др. Проявления нарушений компонентов речевой деятельности у детей с ОНР отмечаются одновременно (24; 37; 35; 37; 53; 64; 76).

Одним из симптомов ОНР считают позднее начало развития речи и варьирование степени проявления нарушений: от полного отсутствия общеупотребительной речи до наличия развернутой речи с выраженными лексико-грамматическими и фонетико-фонематическими нарушениями.

Несформированность звукопроизношения как одного из симптомов ОНР выделяется всеми исследователями. В.А. Ковшиков охарактеризовал разнородные нарушения произношения звуков у детей с ОНР. Для детей с дизартрией типично расстройство моторного (фонетического) уровня деятельности артикуляционного механизма, для детей с алалией – языкового (фонематического) уровня (31).

Р.Е. Левина рассматривает ОНР системные нарушения, обусловленные причинно-следственную взаимозависимостью. Именно с этих позиций объясняются фонетико-фонематические нарушения, часто выступающие в речи детей с общим недоразвитием речи в сочетании с лексико-грамматическими с разным преобладанием (37, 125).

Н.А. Никашина также указывает, что ОНР выражается в нарушении произношения отдельных звуков, неправильном воспроизведении слоговой структуры слова, недостатках словарного запаса и грамматического строя речи. При этом в проявлении недостатков устной речи у детей нет единообразия, так как «у одних отклонения больше касаются фонетико-фонематического развития, а меньше – лексико-грамматического, у других более выраженными являются нарушения лексико-грамматического строя» (53).

Нарушение этого языкового компонента отмечено Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, которые описывали отсутствие звука, когда звук либо опускается, либо замещается родственными звуками; атипичное произношение звука; неправильное использование звука при умении правильно его артикулировать (37).

Так же исследователи указывают на недостаточность фонематического слуха у детей с речевой патологией (Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Н.Н. Трауготт, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская) (28; 37; 69; 75; 76; 87), нарушение способности восприятия и воспроизведения ритмических и слоговых последовательностей (Г.В. Бабина, В.А. Ковшиков, А.К. Маркова) (8; 31; 47), трудности дифференциации интонационных характеристик (Л.В. Лопатина) (42).

Недоразвитие фонематических процессов в ряде случаев может проявляться тяжелее, чем собственно нарушение звукопроизношения, и препятствует формированию у ребенка элементов анализа звукового состава слова и предпосылок языкового обобщения.

Изучение особенностей слухового восприятия у детей дошкольного возраста с ОНР выявило недостаточный уровень развития различных

компонентов слухового восприятия по сравнению с детьми с нормально развитой речью.

Наличие лексико-грамматических нарушений в речи детей со стертой дизартрией отмечены Л.В. Лопатиной и Н.В. Серебряковой. Отмечается, что эти нарушения носят вторичный характер. В качестве механизма несформированности грамматического строя речи у детей с дизартрией рассматривается «нарушение дифференциации фонем, что вызывает трудности различения грамматических форм слов из-за нечеткости слухового и кинестетического образа слова и особенно окончаний» (42).

Анализ симптомов общего недоразвития речи позволяет авторам описывать однородные проявления нарушения речи у детей с различными аномалиями речевого развития.

У детей с ОНР на начальных этапах развития речи существуют трудности восприятия пространственных, временных, звуковысотных, темпоритмических характеристик неречевых звучаний. Это не позволяет формировать дифференцированные слуховые образы явлений; замедлен темп формирования способности восприятия и воспроизведения звуковысотных, фонематических, ритмических компонентов речи. Это влечет за собой недоразвитие экспрессивной речи – нарушений звукопроизношения, замедленного формирования лексико-грамматической стороны, слоговой структуры слов. Например, пропуски звуков и слогов, добавление слогов и звуков, укорочение слова, перестановки звуков и слогов (33; 41; 49).

Исследования Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой показали, что у детей с моторной алалией имеются достаточные артикуляционные (моторные) возможности, которые они не могут реализовать при произнесении слов. Характерным признаком моторной алалии является несформированность слоговой структуры слов, трудности актуализации даже хорошо знакомых слов. Имея довольно большой пассивный словарь, дети затрудняются в назывании предметов, картинок и даже в повторении за логопедом отдельных слов, особенно сложной слоговой структуры. Искажения

слоговой структуры слов в основном идут за счет ее упрощения – опускания звуков и слогов, перестановок, замен. Характерны нестойкость и разнообразие литеральных (буквенных) и вербальных (словесных) парафазий (27; 49; 76).

Диапазон нарушений слоговой структуры у детей с дизартрией, как отмечают Т.В. Ахутина, Г.В. Гуровец, А.Р. Лурия, С.Н. Шаховская, широко варьируется: от незначительных трудностей произношения слов до грубых нарушений, слова деформированы за счет элизий, итераций, нарушения последовательности слогов в слове, искажения структуры отдельного слога, антиципаций, персевераций и контаминаций. Имеются затруднения в оформлении вербальной продукции, связанные с заменой и отсутствием некоторых частей речи (7; 23; 43; 87).

Е.М. Мастюкова указывает, что при алалии происходит недоразвитие динамического стереотипа речевой деятельности, который при нормальном речевом развитии обеспечивает ребенку усвоение родного языка в процессе речевого общения. Несмотря на то, что у детей со временем формируется определенный набор языковых единиц, они на всех этапах развития речи испытывают специфические трудности в автоматизации речевого процесса (49).

Анализируя проявление и механизмы алалии, В.А. Ковшиков рассматривает данное нарушение речи как языковое расстройство, которое «характеризуется нарушением усвоения языка как знаковой системы», что проявляется в невозможности осуществления грамматических, лексических и фонематических операций при реализации высказывания (31).

Ряд исследователей отмечает, что описанные выше симптомы ОНР обнаруживаются и при обследовании детей с дизартрией, у части детей со стертой дизартрией недостатки произношения (смазанность, размытость, нечеткость артикуляции звуков) проявлялись на фоне общего речевого недоразвития (69).

В ряде исследований была сделана попытка выявить общие механизмы нарушений для различных по этиологии и проявлениям речевых патологий.



Своевременное выявление дошкольников с ОНР, проведение специального обучения в условиях дошкольной образовательной организации позволяют не только исправить речевой дефект, но и полностью подготовить дошкольников с ОНР к обучению в школе. Правильная организация логопедической работы в ДОО может сгладить и даже предотвратить нарушения письменной речи, что значительно облегчит детям процесс обучения в школе, их школьную адаптацию, предупредит возникновение психических наслоений, отклонений в развитии личности, связанных со школьной неуспеваемостью (78).

Таким образом, анализ литературных источников (В.К. Орфинская, Р.Е. Левина, Р.А. Белова-Давид, В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховская, В.А. Ковшиков, А.Л. Воронова, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Собонович, Т.А. Фотекова, и др.) позволил нам определить общее недоразвитие речи как многоаспектное нарушение, охватывающее как речевые, так и неречевые возможности детей, такие как звукопроизношение, фонематические процессы, лексика, грамматика и связная речь детей. Невербальные психические функции детей данной категории, такие как слуховое восприятие, зрительно-пространственные функции, моторно-двигательное развитие и мыслительная деятельность также характеризуются отставанием от нормы.

Изучив теоретическую и методическую литературу о детях с ОНР можно сделать вывод, что для успешного овладения процессами чтения и письма необходимо комплексное развитие всех сторон речи (фонетическо-фонематической, лексико-грамматической), высших психических функций (памяти, восприятия, внимания, мышления) и анализаторных систем (зрения, слуха, моторики), так как теоретически обосновано взаимовлияние и взаимодействие всех этих компонентов на процесс подготовки к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

## **1.2. Целевые ориентиры Федерального государственного образовательного стандарта на этапе завершения дошкольного образования в отношении формирования предпосылок обучения грамоте**

В современных образовательных организациях дошкольного образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), должна осуществляться: «...поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства – понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду...» (73).

Одним из центральных положений ФГОС ДО является создание социальных и материальных условий для поддержки детской инициативы, выбора ребёнка, спонтанной игры, а так же поддержки детей с ОВЗ. Планируемые результаты понимаются во ФГОС как целевые ориентиры. В соответствие с ФГОС ДО целевые ориентиры дошкольного образования определяются независимо от характера программы, форм ее реализации, особенностей развития детей (73).

ФГОС ДО выдвигает комплекс обязательных требований к дошкольному образованию. В соответствие с ФГОС содержание деятельности дошкольной образовательной организации должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности, а также охватывать образовательные области, среди которых речевое развитие.

В ФГОС ДО речевое развитие выделено в отдельную образовательную область. ФГОС ДО определены следующие задачи речевого развития:

- овладение речью как средством общения и культуры;
- обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества;

- развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой;
- понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;
- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте (73).

Обращает внимание тот факт, что впервые в нормативных правовых документах обозначается в качестве задачи формирование звуковой аналитико-синтетической активности.

Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте в содержании ФГОС ДО конкретизировано в виде комплекса умений, ориентированных на овладение дошкольниками полной структурой и содержанием самостоятельной поисковой, исследовательской, интеллектуальной деятельности, в том числе и в рамках речевого развития, которое предполагает формирование элементарного осознания явлений языка и речи связано с различением звука и слова, определением места звука в слове (73).

В работе по развитию речи детей традиционно можно выделить основные направления работы. Развитие словаря предполагает работу не только по освоению значений слов, но и по употреблению их в верном контексте в ситуации общения. Воспитание звуковой культуры речи направлено на развитие восприятия звуков родной речи и произношения. Формирование грамматического строя связано с освоением правильного словоизменения, словообразования, а также построения словосочетаний и предложений разных типов. Развитие связной речи проявляется в способности ребёнка к диалогу и монологу. Диалог развивается в свободном общении детей и в играх. Монолог – на занятиях по различным разделам программы (73).

Все это выдвигает перед дошкольными организациями задачи, решение которых связано с освоением и реализацией инновационных подходов к педагогике раннего и дошкольного детства.

Результатом реализации образовательной области «Речевое развитие» должно стать создание ситуации речевого развития для участников образовательных отношений. ФГОС определяет для специалистов дошкольного образования не результаты, а целевые ориентиры, которые определены для раннего возраста и для этапа завершения дошкольного образования (73).

В ФГОС дошкольного образования находим, что «...при соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования» (73).

Однако ФГОС ДО не ставит задачи обучения дошкольников грамоте, речь идет о предпосылках грамотности, которые позволяют обеспечить формирование звуковой аналитико-синтетической активности (73).

Таким образом, подготовка детей к обучению грамоте представляет собой переход от устной речи к письменной и предполагает существенное расширение представлений ребёнка о языке и речи: язык становится объектом наблюдения, исследования, изучения.

Согласно этим положениям, подготовка к обучению грамоте предполагает овладение действиями, помогающими ребёнку осознать единицы языка и речи не только в плане содержания, но и в плане формы, прежде всего звуковой. Осознание звуковой формы единиц языка и речи может быть обеспечено логическими операциями анализа и синтеза, что, в свою очередь, и определяет содержание взаимодействия ребёнка и взрослого в ФГОС ДО как формирование аналитико-синтетической активности.

В ФГОС ДО определены целевые ориентиры этапа завершения дошкольного образования: «ребёнок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств, желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребёнка складываются предпосылки грамотности» (73).

Целевые ориентиры различных образовательных областей связаны с развитием речи. В связи с этим возникает необходимость в разработке адаптированных образовательных программ дошкольного образования (АОП ДО) для детей с тяжелыми нарушениями речи, которые разрабатываются на основе примерных. «Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДО для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» (автор Н.В. Нищева) является комплексной программой для групп компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (61).

Главной идеей программы является реализация общеобразовательных задач дошкольного образования с привлечением синхронного выравнивания речевого и психического развития детей с общим недоразвитием речи. Результаты освоения программы представлены в виде целевых ориентиров. Целевые ориентиры даются для детей старшего дошкольного возраста (на этапе завершения дошкольного образования) (61).

В данной программе имеется описание содержания работы во всех пяти образовательных областях для всех специалистов (воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре), работающих в группе, а не только для учителя-логопеда. Это крайне важно, поскольку опыт доказывает невозможность для педагогов-практиков (воспитателей, музыкальных руководителей, инструктора по физической культуре) адаптировать существующие комплексные программы (61).

Целевые ориентиры Программы комплексуются из целевых ориентиров ФГОС ДО и конкретизируются в соответствии с комплексной образовательной программой дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3-7 лет Н.В. Нищевой (см. Таблицу 1.1.).

### Целевые ориентиры образования на этапе завершения дошкольного образования

<p style="text-align: center;"><b>Целевые ориентиры образования на этапе завершения дошкольного образования</b> (в соответствии с ФГОС ДО, область «Речевое развитие»)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Целевые ориентиры образования на этапе завершения дошкольного образования</b> (в соответствии с комплексной образовательной программы дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3-7 лет)</p>
<p>Речевое развитие Ребенок: самостоятельно получает новую информацию (задает вопросы, экспериментирует); правильно произносит все звуки, замечает ошибки в звукопроизношении; грамотно использует все части речи, строит распространенные</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• предложения;</li> </ul> <p>владеет словарным запасом, связанным с содержанием эмоционального, бытового, предметного, социального и игрового опыта детей; использует обобщающие слова, устанавливает и выражает в речи антонимические и синонимические отношения; объясняет значения знакомых многозначных слов; пересказывает литературные произведения, по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание которых отражает эмоциональный, игровой, трудовой, познавательный опыт детей; пересказывает произведение от лица разных персонажей, используя языковые (эпитеты, сравнения, образные выражения) и интонационно-образные (модуляция голоса, интонация) средства выразительности речи;</p>	<p>1) Ребенок хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, проявляет инициативу в общении, умеет задавать вопросы, делать умозаключения, знает и умеет пересказывать сказки, рассказывать стихи, составлять рассказы по серии сюжетных картинок или по сюжетной картинке, творческие рассказы; у него сформированы элементарные навыки звуко-слоговой анализа слов, анализа предложений, что обеспечивает формирование предпосылок грамотности; у него сформирован грамматический строй речи, он владеет разными способами словообразования.</p> <p>2) Ребенок любознателен, склонен наблюдать, экспериментировать; он обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, умеет обследовать предметы разными способами, подбирать группу предметов по заданному признаку, знает и различает основные оттеночные цвета, плоские и объемные геометрические формы; у ребенка сформированы представления о профессиях, трудовых действиях; ребенок знаком с составом числа из единиц в пределах десяти, владеет навыками количественного и порядкового счета; у ребенка сформированы навыки ориентировки в пространстве, на плоскости, по простейшей схеме, плану; у ребенка есть представления о смене времен года, и их очередности, смене частей суток и их очередности, смене частей суток и их очередности, очередности дней недели; у ребенка сформировано интеллектуальное мышление.</p>

выполняет речевые действия в соответствии с планом повествования, составляет рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры;

- отражает в речи собственные впечатления, представления, события своей жизни, составляет с помощью взрослого небольшие сообщения, рассказы «из личного опыта»;
- владеет языковыми операциями, обеспечивающими овладение грамотой.

3) Ребенок способен к принятию собственных решений с опорой на знания и умения в различных видах деятельности, умеет организовывать игровое взаимодействие, осваивать игровые способы действий, создавать проблемно-игровые ситуации, овладевать условностью игровых действий, заменять предметные действия с предметами-заместителями, а затем и словом, отражать в игре окружающую действительность.

4) Ребенок инициативен, самостоятелен в различных видах деятельности, способен выбрать себе занятия и партнеров по совместной деятельности, способен выбрать себе занятия и партнеров по совместной деятельности, у ребенка развиты коммуникативные навыки, эмоциональная отзывчивость на чувства окружающих людей, подражательность, творческое воображение.

5) Ребенок активен, успешно взаимодействует со сверстниками и взрослыми; у ребенка сформировалось положительное отношение к самому себе, окружающим, к различным видам деятельности.

6) Ребенок способен адекватно проявлять свои чувства, умеет радоваться успехам и сопереживать неудачам других, способен договариваться, старается разрешать конфликты.

7) Ребенок обладает чувством собственного достоинства, чувством веры в себя.

8) Ребенок обладает развитым воображением, которое реализует в разных видах деятельности.

9) Ребенок умеет подчиняться правилам и социальным нормам, способен к волевым усилиям.

10) У ребенка развиты крупная и мелкая моторика, он подвижен и вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения, умеет управлять ими.

Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования (73).

Результаты дошкольного обучения грамоте должны оцениваться сугубо индивидуально с учетом любой положительной динамики как в формировании механизма овладения грамотой. Поэтому формируемые в процессе дошкольного обучения грамоте умения, необходимо соотнести с формируемыми предпосылками универсальных учебных действий.

Е.Н. Мартынова, определила предпосылки универсальных учебных действий, в соответствии с целевыми ориентирами:

Предпосылки личностных УУД: мотивы овладения чтением и письмом (познавательные, эстетические, нравственные, мотивы удовольствия, мотивы самовыражения); стремление использовать полученные умения (чтение и письмо) в игре, в повседневной жизни.

Предпосылки регулятивных УУД: умение действовать по образцу в освоении позиционного принципа обучения грамоте; умение оценивать правильность выполнения задания, видеть ошибку и исправлять ее; способность ориентироваться в графическом пространстве; делать адекватный выбор самостоятельных видов деятельности в соответствии с общими целями занятия (прочитать, ответить на вопросы, рассказать); способность к рефлексии.

Предпосылки познавательных УУД: умение выделять единицы звучащей речи (предложения, слова, слоги, звуки); владение звуковым и звукобуквенным анализом и синтезом; умение использовать разные средства графической фиксации речи (схемы-модели, рисуночное письмо, буквенное письмо); умение классифицировать.

Предпосылки коммуникативных УУД: речевые чтение (слоговое и с



переходом на чтение целыми словами) и письмо (печатание) (48).

По мнению С.В. Алехиной и Е.Н. Кутеповой задача специалистов дошкольной организации – сориентироваться в новых условиях и найти те возможные методы и приемы педагогической деятельности, при которых возможно помочь старшим дошкольникам с ТНР перейти от игры к учению с удовольствием и интересом, а так же с учетом их особых образовательных потребностей (3).

О.Ф. Богатая указывает, что в целом Программа должна быть нацелена на построение такой системы коррекционно-развивающей работы, которая предусматривает полную интеграцию усилий всех специалистов дошкольной образовательной организации и родителей дошкольников. Комплексность педагогического воздействия направлена на выравнивание речевого и психофизического развития детей и обеспечение их гармоничного развития. Родители дошкольников становятся полноправными участниками образовательного процесса (12).

В соответствии с целевыми ориентирами Н.В. Нищевой сформулированы ожидаемые результаты речевого развития старших дошкольников с ОНР по итогам коррекционной работы на этапе завершения дошкольного образования (61) (см. Таблицу 1.2.).

Таблица 1.2.

**Ожидаемые результаты речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ТНР по итогам коррекционной работы**

<b>Структурные компоненты</b>	<b>Ожидаемые результаты</b>
Звукопроизношение	Ребенок оформляет речевое высказывание в соответствии с фонетическими нормами русского языка.
Фонематическое восприятие, звуко-слоговой анализ	У ребенка достаточно развито фонематическое восприятие, есть первоначальные навыки звукового и слогового анализа и синтеза.
Слоговая структура	Ребенок владеет правильным звуко-слоговым оформлением речи.
Лексико-грамматический строй речи	Ребенок понимает и применяет в речи все лексико-грамматические категории слов; владеет навыками словообразования разных частей речи, переносит эти навыки на другой лексический материал; понимает и использует в самостоятельной речи простые и сложные предлоги.

Понимание речи	Ребенок различает изменения значений, вносимых флексиями, приставками, суффиксами. Понимает и употребляет пословицы, слова и фразы с переносным значением.
Связная речь	Ребенок адекватно употребляет в самостоятельной речи простые и сложные предложения, усложняя их придаточными причины и следствия, однородными членами предложения и т.д.; свободно составляет рассказы, пересказы; владеет навыками.
Графо-моторные навыки, навыки письма и чтения.	ребенка достаточно развиты графо-моторные навыки, элементарные навыки письма и чтения.

На основе анализа адаптированной основной программы дошкольного образования с тяжелыми нарушениями речи мы определили планируемые результаты звуковой аналитико-синтетической активности как готовности к обучению грамоте дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи:

- самостоятельно владеет фонетическим анализом и синтезом слова;
- сформирован зрительный образ буквы;
- печатает буквы, звукосочетания;
- читает буквы, звукосочетания.

Для овладения фонетическим анализом слова важно слуховое восприятие. Для формирования зрительного образа буквы необходимо развивать зрительное и пространственное восприятие. В формировании умения печатать буквы, звукосочетания большую роль играет двигательное восприятие. Для достижения планируемых результатов с нашей точки зрения необходимо удержание образа буквы, фонемы, регуляция и контроль протекания процессов письма и чтения - произвольное внимание.

Для успешного овладения процессами чтения и письма необходим достаточный уровень сформированности фонематической системы. Развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза является одной из важнейших задач речевого развития старших дошкольников, так как позволяет создать необходимые предпосылки для обучения детей грамоте и помогает предотвратить возможные нарушения при формировании

в дальнейшем письменной речи, что обеспечивает взаимосвязь со следующей ступенью системы образования в соответствии с ФГОС ДО (73).

Формирование предпосылки обучения грамоте, заключается в способности к языковому анализу и синтезу, который основывается на фонематическом анализе и фонематическом синтезе.

Фонематический анализ – это мысленный процесс разложения целого на составляющие части (предложение слова- слоги- звуки) или мысленное выделение отдельных фонем, установление отношений части к целому, к другим частям целого и составляющим его элементам (Л.С. Волкова) (16).

Фонематический синтез - мысленный процесс соединения частей в целое (Л.С. Волкова). Под фонематическим синтезом понимается умение соединять отдельные звуки в целое слово с последующим узнаванием этого слова, мысленно «составленного» из звуков (16).

Правильно выстроенная система работы дошкольной организации, направленная на формирование предпосылок учебной деятельности старших дошкольников в рамках перехода к ФГОС ДО – это эффективный вид социального взаимодействия, который даёт реальную возможность вовлечения всех детей, в том числе и с ТНР, в разные виды деятельности, поддерживает детскую инициативу и самостоятельность, способствует развитию норм социального поведения, позволяет взрослым проявлять уважение к индивидуальности каждого ребёнка, к его праву быть не похожим на других.

Таким образом, проанализировав требования ФГОС ДО к реализации образовательной области «Речевое развитие», очевидно, что данная образовательная область признана важнейшим процессом, интегрированным в другие образовательные области и определяющим развитие ребёнка. Можно сделать вывод, что целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у

детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования. Обучение грамоте является сложным многофункциональным процессом, овладение которым возможно при достаточном уровне сформированности звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки грамотности старших дошкольников с ОНР.

### **1.3. Система работы по развитию звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи**

В настоящее время наблюдается повышение требований к уровню начального общего образования, что актуализирует целый ряд психолого-педагогических проблем, связанных с подготовкой детей к систематическому школьному обучению. Особенно остро данная проблема обозначается для категории детей с общим недоразвитием речи, у которых обозначаются нарушения всех компонентов речевой системы, в том числе звуковой аналитико-синтетической активности.

Четкого определения данного термина нами найдено не было. Однако в понятийно-терминологическом словаре логопеда, под редакцией В.И. Селиверстова, дается следующие определения данным понятиям:

- анализ – операция реального расчленения целого или мысленного процесса на основные элементы, выполняемая в процессе познания или практической деятельности;
- синтез – логическая операция мышления; процесс соединения различных элементов или воссоединения целого из частей, сторон объекта в единое целое; необходимый этап познания (62).

Таким образом, анализ и синтез – это противоположные и неразрывно связанные логические приемы; анализ и синтез находят себе широкое

применение в дидактике; анализ; разлагая сложную проблему на ее составные части, упрощает ее и облегчает ученикам понимание данного явления, а синтез дает возможность не только связать разрозненные начала изучаемого предмета и понять его в целом, но и постигнуть связь этого целого остальными предметами человеческого знания (62).

В контексте нашего исследования важным является вопрос рассмотрения понятия активности. Так, А.Н. Щукин определяет данный термин как личностное образование, которое выражает интеллектуальный отклик на процесс познания, живое участие, мыслительно-эмоциональную отзывчивость ребенка в познавательном процессе (91).

Е.И. Щербакова характеризует активность как проявление самостоятельности, инициативы, в процессе познавательной деятельности. Это, по ее мнению, и стремление узнать, постичь, понять, найти, испытать радость успеха от самостоятельно найденного пути решения познавательной активности (90).

Т.А. Платонова, А.М. Матюшкин, А.А. Вербицкий считают, что активность это, прежде всего, внутренняя мотивация, побуждающая ребенка к познавательной деятельности (51).

А.А. Люблинская, Г.А. Цукерман выделяют особенности аналитико-синтетической деятельности:

- аналитико-синтетическая деятельность определяется в качестве основной формы, в которой реализуется мысль. Интеллектуальная деятельность выстраивается на основе различных мыслительных операций, но анализ и синтез, так или иначе, предшествуют, сопутствуют или завершают каждую из них;

- аналитико-синтетическая деятельность характеризуется целью, предметом (на что направлен данный процесс), потребностью и мотивом;

- процесс аналитико-синтетической деятельности - это мыслительный процесс преобразования объектов мышления, установления новых связей и отношений между объектами;

- анализ и синтез взаимосвязаны, они дополняют друг друга, образуя единый аналитико-синтетический метод. Анализируя, то есть, вычлняя отдельные аспекты рассматриваемого объекта, обучаемый акцентирует внимание на свойства объекта, которые имеют существенное значение для последующего синтеза и обобщения;

- в ходе аналитико-синтетической деятельности устанавливается связь между знанием и действием, что обеспечивает не только добывание новых знаний, но и совершенствование интеллектуальной деятельности (44; 83).

Д.Б. Эльконин под звуковым анализом понимает действие по установлению последовательности звуков в слове, действие по установлению последовательности звуков включает в себя определение звуков, входящих в слово, наоборот, определение состава звуков, входящих в слово, не включает в себя установление их последовательности в слове (92).

По мнению А.Н. Корнева, владение анализом и синтезом предполагает, что ребёнок анализирует звуковой состав слова, слоговой состав слова, словесный состав предложения, составляет слово из слогов, из слов – предложение. Владение операциями анализа и синтеза на материале единиц языка и речи определяется методом обучения грамоте, реализуемым в школе – звуковым аналитико-синтетическим (33).

Н.С. Жукова под аналитико-синтетической деятельностью понимает определение первой фонемы в слове, как начального элемента письма, осознание количества фонем в слове, их позиции и последовательности. Эта деятельность схожа с процессом письма – переводе звуков речи в графические символы (27).

Таким образом, вышеизложенное позволяет определить **звуковую аналитико-синтетическую активность как проявления самостоятельности, инициативы, в процессе познавательной деятельности по овладению сложными формами фонематического анализа (умением определять последовательность, количество, место**

**звуков в структуре слова) и синтеза (узнавание слова по отдельно предъявленным звукам).**

В контексте звуковой аналитико-синтетической активности особое значение приобретают вопросы обучения грамоте, овладение которой основано на осознанном овладении навыками чтения и письма.

Проблему готовности к обучению грамоте детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи изучали Г.А. Каше, Л.Ф.Спирова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В.Чиркина (28;65; 75; 84).

Дети с общим недоразвитием речи не обладают достаточными предпосылками для обучения грамоте. Как показывают данные ряда авторов – Г.А. Каше, А.Н. Корнева, Л.Ф. Спирова, Т.А. Ткаченко – в среднем у старших дошкольников с ОНР готовность к обучению грамоте почти в два раза ниже, чем у нормально говорящих детей, т.к. речевое нарушение проявляется в значительном отклонении от нормы формирования фонетико-фонематической системы, мелкой моторики, зрительно-пространственной ориентации и чувства ритма (29; 33; 64; 67).

Анализ и синтез связан с овладением способами действия, необходимыми для письма и чтения. Д.Б. Эльконин, связывает письмо и чтение с процессом кодирования и декодирования:

- письмо – кодирование устной речи путём перевода в графическую модель;
- чтение – декодирование, переход от графической модели слова к его первоначальной устной форме (92).

Н.В. Ахмылова, рассматривая разнообразные методики в обучении грамоте, следует отметить их главный акцент на звуковой аналитико-синтетический принцип обучения.

В современной методике обучения грамоте общепризнанным считается положение о том, что практическое ознакомление со звуковой стороной слова – необходимая предпосылка для овладения чтением, а в дальнейшем и письмом. В основе методик начального обучения грамоте лежит звуковой

аналитико-синтетический метод, требующий как анализ звукового аспекта речи, так и синтез звуков, слогов и слов (6).

В.К. Орфинская в своих исследованиях показала, что становление разных форм фонематического анализа происходит у ребёнка неравномерно и зависит от ряда условий, в том числе, не только от типа и сложности выполняемой операции, но и от акустико-артикуляционных характеристик самих анализируемых фонем. При переходе к овладению грамотой в фонематическом развитии ребенка происходит прелом, он вынужден обращать внимание на то, что речь состоит из предложений и слов, а слова, в свою очередь, - из звуков. Одной из наиболее сложных задач, стоящих перед ребенком при анализе речевого потока, является выделение отдельных звуков из слова, представляющего акустически целостный поток звуков. Для решения этой задачи, в свою очередь, должно быть в достаточной мере развито фонематическое восприятие (57).

По мнению В.К. Орфинской, функция фонематического анализа включает как простые, так и сложные формы. Среди простых форм фонематического анализа автор выделяет следующие: узнавание звука на фоне слова, то есть определение его наличия или отсутствия в слове; выделение первого и последнего звуков из слова (57).

К сложным формам фонематического анализа определение количества, последовательности звуков, места в слове по отношению к другим звукам.

Становление навыка чтения и письма предполагает овладение ребенком особой системой, которая тесно связана с устной речью. Обучение звуко-буквенному чтению происходит на базе ряда речевых операций: фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, лексико-грамматических представлений. Этим определяется тесная взаимосвязь дислексии с нарушениями устной речи, глубоко и всесторонне изученная Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной. В работах этих авторов нарушения чтения и письма рассматриваются как следствие недоразвития фонетико-фонематической, лексико-грамматической



сторон речи, а также нарушений связной речи (29; 35; 38; 65; 84).

Овладение грамотой является аналитико-синтетическим процессом, включающим звуковой анализ и синтез элементов речи. На ранних этапах становления навыка чтения и письма ребенок анализирует буквы, переводит их в звуки, объединяет их в слоги, из слогов синтезирует слово. На поздних этапах формирования чтения этот уровень реализуется в просмотре текста, его заголовка, определении темы, установлении связей, прогнозирования содержания (36, 11).

Поэтому обучению грамоте детей с ОНР должна предшествовать систематическая логопедическая работа, основные направления которой следующие:

- развитие фонематического восприятия (узнавание неречевых звуков, звуков речи; различие высоты силы, тембра, голоса на материале звуков, слов и фраз; различие слов, близких по звучанию; дифференциация фонем и слогов; развитие навыков элементарного звукового анализа);

- работа над звукопроизношением (устранение всех недостатков произношения фонем: искажения, замены, отсутствия звука);

- развитие навыков звукового анализа и синтеза (выделение из предложения слов, из слов слогов, из слогов звуков; различие любых звуков речи; выделение звуков из состава слова; объединение звуков в слоги, слогов в слова; определение последовательности звуков в слове и количество слогов) (60).

Для реализации данных направлений используются современные традиционные методики по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи, которые указывают на первостепенность изучения звуко-буквенного состава слов (Ф. Спинова и Р.И. Шуйфер) (64; 65), переход к звуковому анализу или синтезу звукового состава слова только после достижения ребенком определенного (начального) уровня фонематического восприятия, а также сформированности у него произношения анализируемых и синтезируемых звуков речи (Т.А. Ткаченко)

(67), развитие артикуляционных навыков, фонематического восприятия и анализа собственных кинестетических ощущений и, на основании этого, формирование анализа и синтеза звукового состава речи (Г.А. Каше) (29).

Очень важно начинать обучение звуковому анализу с первых же дней работы с ребенком, причем на основе одновременного изучения звука и его графического изображения – буквы. Навык чтения формируется у ребенка только после овладения слиянием звуков речи в слоги и слова. К.Д. Ушинский отмечал, что осознанно читать и писать может только тот, кто понял звуко-слоговое строение слова. Для того, чтобы ребенок быстро и легко усвоил письменную речь, а также избежал многих ошибок, следует начать обучение со звукового анализа и синтеза, которые должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии каждого звука родного языка (72).

По мнению Н.Х. Швачкина, несовершенное фонематическое восприятие, с одной стороны, отрицательно влияет на становление детского звукопроизношения, с другой - тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа, без которых полноценное чтение и письмо невозможны (88).

По мнению Е.А. Логиновой, при помощи аналитико-синтетической деятельности происходит сравнение ребенком своей несовершенной речи с речью старших и формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа и синтеза сказывается на развитии произношения в целом. Однако, если наличия первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом (41).

А.Е. Алексеева, Е.С. Воеводина, А.Н. Гвоздев, Е.А. Кинаш, А.В. Лагутина доказали, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, то есть производить анализ звуковой структуры слова (2; 14; 21; 30; 34).

Л.Н. Ефименкова в своих исследованиях пришла к выводу, что работу по подготовке к обучению грамоте, необходимо вести, по следующим направлениям: развитие языкового анализа и синтеза, развитие слогового анализа и синтеза и развитие фонематического анализа и синтеза, заключающееся в выделении звука на фоне слова, выделение звука из начала, середины и конца слова, а также определения последовательности, количества и места звука в слове (24).

И.Н. Садовникова предлагает работу по развитию фонематического анализа и синтеза проводить параллельно с развитием фонематического восприятия. Формирование фонематических представлений основывалось на развитии артикуляционных кинестезий: дошкольники должны были связывать свои ощущения с акустическими раздражителями. Работу по развитию фонематического восприятия предлагается осуществлять с учётом видов речевой деятельности, характера упражнений и речевого материала. В основе формирования звукового анализа лежит позвуковое проговаривание слов с опорой на цифровой ряд (61).

Е.С. Воеводина, А.Н. Гвоздев отмечают, что ребенок, хотя и замечает разницу в отдельных звуках, но разложение слов на звуки самостоятельно не производит. И действительно, самостоятельно выделить последний звук в слове, несколько гласных одновременно, установить позицию заданного звука или количество слогов детям без помощи взрослых очень сложно (14; 21).

А.Н. Гвоздев, Н.Х. Швачкин доказали, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т.е. производить анализ звуковой структуры слова (21; 88). Д.Б. Эльконин назвал эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим восприятием.

Фонематическое восприятие формируется от года до четырех лет, звуковой анализ – в более позднем возрасте. Фонематическое восприятие -

способность различать особенности и порядок звуков, чтобы воспроизвести их устно, звуковой анализ – способность различать то же самое, чтобы воспроизвести звуки в письменной форме (92).

Несовершенное фонематическое восприятие, с одной стороны, отрицательно влияет на становление звукопроизношения, с другой – тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа, без которых овладение грамотой невозможно (9, 174).

В связи с обучением грамоте эти действия формируются в процессе специального обучения, при котором детей обучают средствам звукового анализа. Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма.

Готовность к обучению грамоте заключается в достаточном уровне развития аналитико-синтетической деятельности ребенка, т.е. умений анализа, сравнения, синтеза и обобщения языкового материала (17).

Е.Л. Ворошилова утверждает, что четкие фонематические представления о звуке возможны только при правильном его произнесении. Заучивание букв при неправильном воспроизведении названия, способствует закреплению у ребенка существующих дефектов речи, а также тормозит усвоение им письменной речи (19).

Задачи коррекционного обучения включают не только исправление первичного дефекта, но и обязательную подготовку детей усвоению элементов грамоты (40).

Одним из основных разделов работы по обучению грамоте является формирование у детей звукового анализа и синтеза, которое состоит из следующих компонентов:

- формирование понятий и овладение терминами: слово, предложение, слог, звук, согласный и гласный, глухой и звонкий, твердый и мягкий звуки;
- формирование представления о линейной последовательности звуков в слове и о количестве звуков в слове;

- на основании уточненных произносительных навыков артикуляции гласных звуков (У, А, И) отработка наиболее легкой формы анализа;
- выделение первого гласного звука из начала слова;
- формирование умения делить слова на слоги, используя зрительную опору-схему, где длинная черта - слово, короткая - слог;
- анализ и синтез обратного слога типа АП;
- уточнение артикуляции согласных звуков, выделение последнего согласного в слове типа СУП;
- выделение начальных согласных в словах типа СОК;
- выделение ударных гласных из положения после согласных в словах типа СОМ;
- анализ и синтез прямого слога типа СА;
- полный звукослоговой анализ и синтез односложных слов из 3 звуков типа СОМ, и двухсложных типа ЗУБЫ с опорой на схемы, где обозначаются и слоги, и звуки;
- полный звукослоговой анализ и синтез слов со стечением согласных в составе односложных слов типа СТОЛ, СТУЛ; двухсложных с закрытым слогом типа КОШКА, трехсложных слов типа ПАНАМА, произношение которых не расходится с написанием;
- преобразование слов путем замены отдельных звуков: сок-сук;
- знакомство с буквами, объединение букв в слоги и слова;
- полный слого-звуко-буквенный анализ (54).

Поэтапная работа над каждым звуком строится следующим образом:

- выявление артикуляторных и акустических звуков;
- выделение звука в звуковом ряду, в слогах и словах, установление количества повторяющихся звуков;
- определение положения звука в слове (начало, середина, конец);
- подбор слов на заданный звук или к готовой схеме;
- сопоставление звука с другими, фонетически с ним схожими;
- сравнение слогов, а затем и слов по звуковому (и слоговому)

составу;

- изменение слов путем замены одних звуков (и слогов) другими, с помощью перестановки звуков и слогов, их дополнение или исключение;
- образование новых слов посредством выделения звуковых и слоговых фрагментов из других слов;
- знакомство с буквой;
- чтение слогов;
- чтение слов и предложений (56).

Анализ содержания работы показывает, что при овладении грамотой у ребенка возникает новая ступень фонетического слуха – звуковой анализ; способность установить, какие звуки слышны в слове, определить их количество и последовательность. Это очень сложное умение, которое предполагает способность вслушиваться в речь, держать в памяти услышанное слово, звук (89).

Очевидно, что система обучения грамоте, выстраивается на материале звукового и слогового анализа и синтеза. Постепенно совершенствующиеся навыки чтения и письма, слогобуквенного анализа.

В процессе обучения грамоте у дошкольников формируются система кодирования и перекодирования устной речи в письменную и наоборот. Переход от одной системы символов к другой, от звукового языка к письменному возможен при достаточном уровне развития у ребенка языковых способностей, импрессивной и экспрессивной речи. Обучение грамоте базируется на овладении операциями символизации звуков, буквами и моделировании с помощью букв фонематической структуры слова.

Таким образом, можно сделать вывод, что среди основных направлений системы работы по формированию звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями должны быть сформированы понятия: слово, предложение, слог, звук, согласный и гласный, глухой и звонкий, твердый и мягкий звуки; представления о линейной последовательности

звуков в слове и о количестве звуков в слове; умения делить слова на слоги; выделять первый и последний звук в слове; подбор слов на заданный звук. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения старших дошкольников с ОНР позволяет добиться стойких результатов при обучении чтению и письму, а также способствует более успешному обучению детей в школе.

### ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ литературных источников (В.К. Орфинская, Р.Е. Левина, Р.А. Белова-Давид, В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховская, В.А. Ковшиков, А.Л. Воронова, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Собонович, Т.А. Фотекова, и др.) позволил нам определить общее недоразвитие речи как многоаспектное нарушение, охватывающее как речевые, так и неречевые возможности детей, такие как звукопроизношение, фонематические процессы, лексика, грамматика и связная речь детей.

Своевременное выявление дошкольников с ОНР, проведение специального обучения в условиях дошкольной образовательной организации позволяют не только исправить речевой дефект, но и полностью подготовить дошкольников с ОНР к обучению в школе.

Проанализировав требования ФГОС можно сделать вывод, что целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования. Обучение грамоте является сложным многофункциональным процессом, овладение которым возможно при достаточном уровне сформированности звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки грамотности старших дошкольников с ОНР.

Теоретический анализ, позволил определить звуковую аналитико-синтетическую активность как проявления самостоятельности, инициативы, в процессе познавательной деятельности по овладению сложными формами фонематического анализа (умением определять последовательность, количество, место звуков в структуре слова) и синтеза (узнавание слова по отдельно предъявленным звукам).

Так же в результате анализа нормативной правовой базы и литературы по теме исследования нами были определены направления работы в рамках системы по формированию звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями, которые включали работу по формированию представлений о слове, предложении, слоге, звуке (согласном и гласном, глухом и звонком, твердом и мягком); представления о линейной последовательности звуков в слове и о количестве звуков в слове; умения делить слова на слоги; выделять первый и последний звук в слове; подбор слов на заданный звук.

Таким образом, следует отметить, что как актуальный обозначается вопрос о систематизации коррекционно-педагогической работы по формированию звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.



## **ГЛАВА II. ПРАКТИКА ИЗУЧЕНИЯ ЗВУКОВОЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

### **2.1. Описание методики констатирующего этапа исследования**

Анализ специальной литературы, проведенный в первой главе, убеждает в необходимости, во-первых, всестороннего, глубокого изучения звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте дошкольников с ТНР.

Экспериментальная группа состояла из 24 дошкольников 6-7 лет (12 детей составляют экспериментальную группу (ЭГ), 12 составляют контрольную группу (КГ), посещающих группы компенсирующей направленности для дошкольников с ТНР (списочный состав представлен в приложении 1) МБДОУ детский сад №24 «Берёзка», Старооскольского городского округа, Белгородской области.

Группы сопровождают постоянные воспитатели, не имеющие коррекционного образования, но прошедшие курсы повышения квалификации («Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ОВЗ в образовательных учреждениях», «Коррекционно-образовательная работа в условиях инклюзивного образования с учетом ФГОС ДО»), имеющие стаж работы на группе компенсирующей направленности для дошкольников с ТНР более 10 лет. Группу сопровождает учитель-логопед имеющий высшую квалификационную категорию.

Методики констатирующего исследования были разработаны на основе анализа психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме исследования с учетом возрастных особенностей дошкольников, и модифицированы в соответствии с целью и задачами исследования.

В ходе организации и проведения исследования решались следующие задачи:

1. Сформировать экспериментальную группу детей старшего дошкольного возраста с ТНР.
2. Подобрать методики для выявления уровня овладения навыками языкового анализа и синтеза, и активности у старших дошкольников с ТНР.
3. Провести констатирующий этап эксперимента и проанализировать результаты.

Данные методики были выбраны с учетом возрастных особенностей дошкольников с ТНР. Все методики в основном акцентированы на устный ответ. Используемые методики соответствовали возможностям детей старшего дошкольного возраста с ТНР. Для исследования особенностей языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с ТНР нами были использованы следующие диагностические методики Т.А. Ткаченко (68). Диагностическая система представлена в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Система обследования навыка языкового анализа и синтеза у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

	Содержание методик	Материалом исследования служат следующие слова:	Инструкция:
I	Исследование фонематического анализа		
1	Выделение начального гласного и согласного из слов.	Аня, Оля, утка, Ира, эхо, мяч, жук, сад, зайка, щука.	экспериментатор предлагает ребенку определить, какой первый звук в названном слове. «Какой первый звук ты слышишь в слове утка?» и т.д.
2	Выделение конечного гласного и согласного из слов.	мука, грибы, ведро, мячи, усы, мяч, паук, дом, жук, банан.	экспериментатор предлагает ребенку определить, какой последний звук в названном слове. «Какой последний звук ты слышишь в слове мука?» и т.д.
3	Выделение гласного звука в середине односложных слов.	суп, дым, зал, сом, лук, сок, рак, сыр, рис, дом.	экспериментатор предлагает ребенку определить, какой гласный звук ты слышишь в середине слова.
4	Выделение звука на фоне слова.	дом, мак, окна, лук, улица, рыбак, трава, сумка, танк, трактор.	Слышишь ли ты звук [М] в слове ДОМ? Слышишь ли ты звук [К] в слове МАК? И т.д.
Оценка сформированности фонематического анализа: 3 – балла – правильное определение заданного звука в названном слове; 2 – задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно; 1– коррекция после стимулирующей помощи, после повторения слов; 0 – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.			
Максимальный балл равен 120.			
II	Исследование фонематического синтеза		
	Составление слова из звуков, данных в правильной последовательности.	Материалом исследования служат звуки и слова: [с][у][к], [д][о][м], [м][а][к], [п][о][ч][к][а], [к][а][н][а][в][а].	Экспериментатор называет звуки и просит ребёнка составить слова из звуков.

<p>Оценка сформированности фонематического синтеза: 3 – балла – правильное составление слов из звуков; 2 – задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно; 1 – коррекция после стимулирующей помощи, после повторения слова; 0 – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.</p>			
<p>Максимальный балл равен 15.</p>			
<p>III. Исследование слогового анализа.</p>			
	<p>Цель: изучение сформированности слогового анализа.</p>	<p>Дом, трава, кукла, бабушка, карандаш, игра, зеркало, лес, море, подсолнечник.</p>	<p>Я буду называть тебе слова, а ты постарайся определить, сколько слогов в слове.</p>
<p>Оценка сформированности слогового анализа: 3 – балла – правильный слоговой анализ предложенного слова; 2 – правильный слоговой анализ предложенного слова, различной звукослоговой структуры; допускается 1-2 ошибки; 1 – правильный слоговой анализ, только после повторения слова; 0 – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.</p>			
<p>Максимальный балл равен 30.</p>			
<p>IV. Исследование слогового синтеза.</p>			
	<p>Цель: изучение сформированности слогового синтеза.</p>	<p>усы, мышка, морковка, пуговица, мороженое.</p>	<p>«Я буду произносить слова по слогам, внимательно слушай, а потом скажи это слово слитно». Слово произносится по слогам, после чего экспериментатор задает вопрос: «Какое же слово я сказала».</p>
<p>Оценка сформированности слогового синтеза:  3 – балла – правильное воспроизведение слова;  2 – задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно;  1 – правильное воспроизведение, после повторения слова;  0 – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.</p>			
<p>Максимальный балл равен 15.</p>			

Для диагностики были разработан бланк протокола (Приложение 2). По окончании обследования мы суммировали все максимальные баллы за все тесты у каждого ребёнка, а затем полученную сумму баллов соотносим с одним из уровней сформированности навыков языкового анализа и синтеза.

Высокий уровень – 100-80% - Характеризуется правильным пониманием инструкции при первом предъявлении, самостоятельным выполнением предложенных методик без ошибок. В процессе выполнения каждой методики дети почти не отвлекались, были заинтересованы в работе, активны, сопровождали свои действия словесными комментариями. Давали развернутые ответы на вопросы экспериментатора.

Средний уровень – 79,9-50% - Дети, имеющий данный уровень языкового анализа и синтеза понимали инструкцию, с незначительными неточностями. Задания выполнялись с ошибками, но ошибки исправлялись самостоятельно по ходу работы. Дети, имеющий данный уровень языкового анализа и синтеза понимали инструкцию, но почти всем детям требовалось повторное инструктирование. Таким детям требовалось больше времени на работу по каждой методике и в целом. Следует так же отметить, что всем дошкольникам предъявлялась помощь в различных вариациях: эмоциональная поддержка, наводящие вопросы, образец выполнения задания, совместное выполнение, и пр. Помощь дети принимали, она являлась эффективной, благодаря чему, дети выполняли задание.

Низкий – 49,9% и ниже – Характеризуется упрощением инструкции к заданиям, многократном ее повторении, большим количеством времени на выполнение предлагаемых методик. В некоторых случаях инструкцию не понимают, даже при многократном её предъявлении (более трех раз). При выполнении каждой методики допускаются серьезные ошибки. При выполнении почти всех методик требуется помощь педагога, которая является малоэффективной или отказался выполнять.

В качестве показателя уровня формирования навыков языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с ОНР выступали два критерия:

- критерий правильности выполнения, т.е. количество допускаемых ошибок в процессе воспроизведения задания;
- критерий самостоятельности выполнения, т.е. степень помощи, оказанной взрослым в процессе выполнения задания.

Результаты исследования представлены в виде графических рисунков по каждому направлению исследования для наглядного подтверждения их текстового описания в параграфе 2.2.

Для исследования активности старших дошкольников с ОНР в процессе обследования навыка языкового анализа и синтеза у старших дошкольников с ОНР мы использовали критерии В.Г. Маралова (46).

Качественная обработка данных осуществлялась по критериям:

- быстрота включения в работу;
- степень сосредоточенности;
- оценка ситуации в целом;
- проявление инициативы;
- темп деятельности;
- старательность.

Активность является средством осуществления какой либо деятельности. Опираясь на исследования В.Г. Маралова и В.А. Ситарова, представим классификацию типов активности:

1-й тип – активные и исполнительные дети.

2-й тип – активные дети.

3-й – импульсивные дети.

4-й – пассивные дети.

В. Г. Маралов дает характеристику типам (46):

1-й тип – активные и исполнительные дети. Дошкольники, входящие в эту группу, способны проявлять активность и исполнительность в различных

видах деятельности. В то же время старательны, четко, на высоком уровне выполняют требования и правила. С желанием включаются в работу на занятиях, задают вопросы, могут предложить свои варианты выполнения задания.

2-й тип – активные дети. В эту группу входят такие дошкольники, которые способны качественно и на высоком уровне решать поставленные задачи, но не проявляют особых инициатив, ориентированы на указания, авторитет взрослого. Качественно выполняют предписания, подчиняются требованиям и правилам, проявляют самостоятельность и ответственность.

3-й тип – импульсивные дошкольники – это дети, которые на первый взгляд проявляют высокую активность, включаются в самые разнообразные виды деятельности, но, как правило, инициативы их носят некачественный характер, а исполнительность далека от совершенства. Начатое дело они редко доводят до конца, часто проявляя при этом неуравновешенность, эмоциональную возбудимость.

4-й тип – пассивные дошкольники, наоборот, стараются «уходить» от деятельности, не проявлять никаких инициатив, исполнительский компонент также страдает низким качеством, непоследовательностью, отличается неразвитостью операциональных сторон деятельности (46).

Результаты исследования навыков звукового анализа и синтеза, а также активности старших дошкольников с ОНР представлены в параграфе 2.2.

## **2.2. Результаты констатирующего этапа исследования**

Анализ результатов исследования позволил получить представления об уровне овладения языковым анализом и синтезом детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

1) Проанализируем результаты методики, направленной на фонематический анализ и представим количественный анализ результатов.

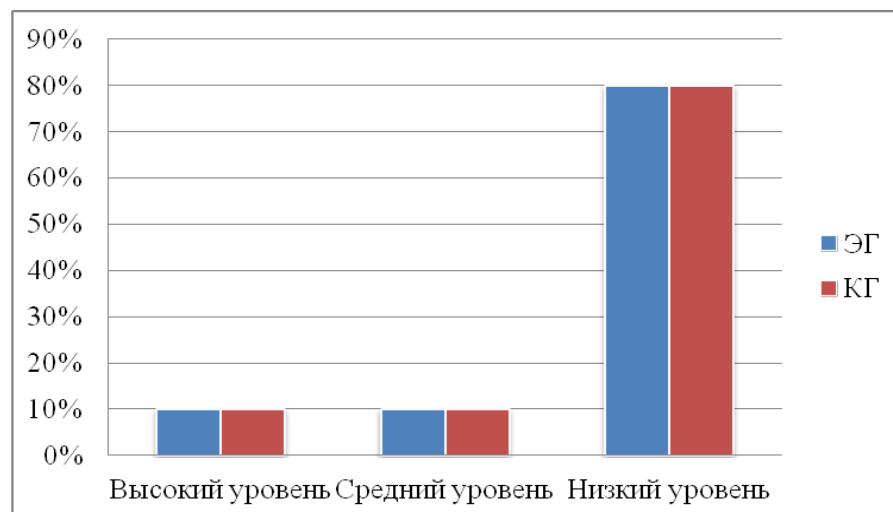


Рис. 2.1. Результаты исследования фонематического анализа

Исходя из данных, представленных на рисунке 2.1, следует сделать вывод о том, что большинство испытуемых допускали ошибки, связанные с несформированностью фонематического анализа и синтеза, что объясняется нечётким представлением о звуке, как самостоятельной языковой единице.

Опираясь на данные, представленные в Таблице 1 и 2 (приложения 3) следует, что у детей отмечаются ошибки в определении первого звука в слове. Задание, по вычленению первого звука из слов, выполнил самостоятельно только 2 детей (ЭГ -1 ребенок, КГ – 1 ребенок), что соответствует 10 %, т.е. высокому уровню успешности. При выполнении этого задания допускали ошибки (ЭГ -1 ребенок, КГ – 1 ребенок), но сами исправляли их, в результате получили среднее количество баллов. Допускали ошибки 80 % детей и ЭК и КГ при вычленении первого звука: вместо начального гласного [y], в слове «утка», дети называли слог «ут»; вместо [y], в слове «улица», называли слог «ул». Требовалось интонирование начального звука экспериментатором и стимулирующая помощь, после повторения слова. Дети получили достаточное количество баллов, что соответствует достаточному уровню успешности. Выполняли задание после стимулирующей помощи, после неоднократного повторения слова. В некоторых случаях помощь экспериментатора не помогала, в результате эти



дети показали недостаточное количество баллов, что соответствует недостаточному уровню развития данного навыка.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что, у детей с общим недоразвитием речи отмечается большое количество ошибок при вычленении первого звука из слов, что может указывать на недостаточность фонематического слуха и восприятия, наряду с нарушенным звукопроизношением. При обследовании детей с ОНР требовалось интонирование звуков, в некоторых случаях даже оно не помогало детям справиться с заданием. Также им требовалось больше времени для выполнения задания.

2) Проанализируем результаты исследования методики на фонематический синтез и представим количественный анализ результатов.

По данным рис. 2.2., очевидно, что у детей не сформирован фонематический синтез (составление слов из последовательно предъявляемых звуков). В связи с тем, что целью данной методики было умение узнать слово, можно сделать вывод о том, что у детей, имеющих ОНР, наблюдается некоторое отставание в развитии фонематического синтеза.

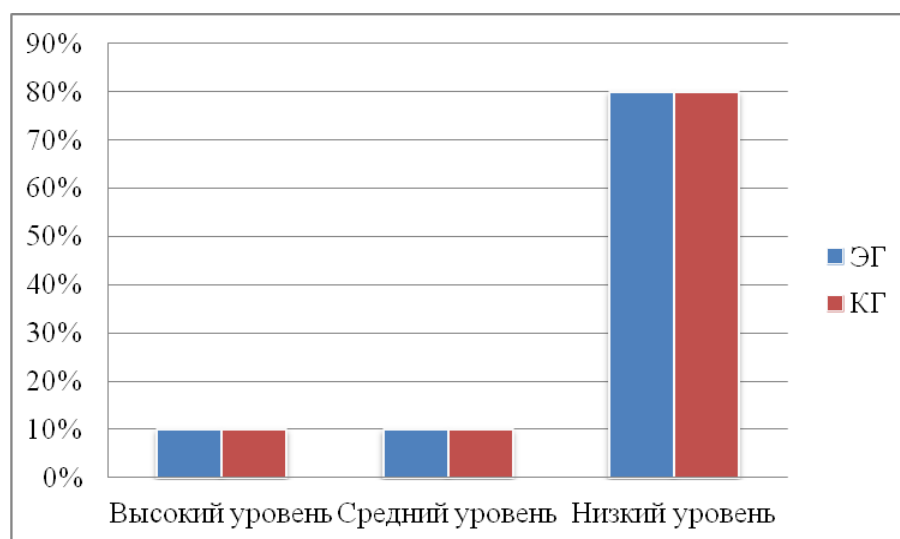


Рис. 2.2. Результаты исследования фонематического синтеза

Данные (представленные в Таблице 1 и 2, приложение 4), свидетельствуют о том, что в целом все десять детей находятся на недостаточном уровне. Детям был доступен только синтез односложных и двусложных слов. Сложности вызвал синтез слов, даже после многократного предъявления последовательности звуков экспериментатором, они не смогли справиться с заданием. Допущенные ошибки: «мак» – «кам», «ам»; «рука» – «ка»; «шуба» – «ба». Результаты показывают, что с заданием на фонематический синтез не справилось большее количество испытуемых, где надо было произнесенные звуки слить в слово (произвести синтез), это задание оказалось для детей самым трудным для выполнения. Помощь экспериментатора не помогала детям выполнить задание.

Таким образом, в результате исследования мы выяснили, что у детей наблюдаются трудности при синтезе слов из отдельных звуков в ненарушенной последовательности. Описанные нарушения указывают на недостаточность фонематического слуха и восприятия, наряду с нарушенным звукопроизношением. Детям требовалась помощь, объяснение задания на примерах. Многие дети даже после оказания помощи не могли справиться с заданием, продолжая произносить звуки или слог, а не слова или просто молчали.

1) Проанализируем результаты методики на слоговой анализ, представим количественный анализ результатов.

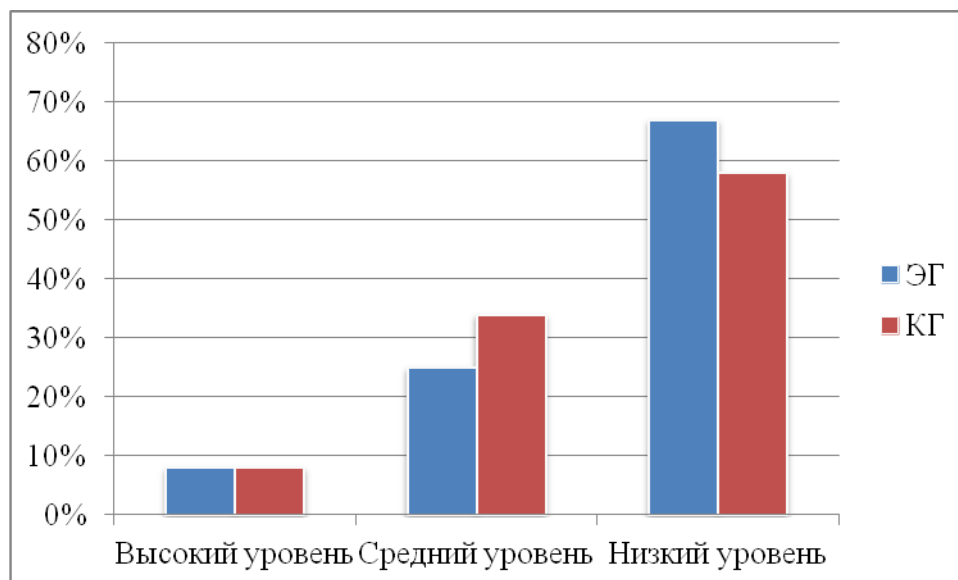


Рис. 2.3. Результаты исследования слогового анализа

Исходя из данных, представленных на рисунке 2.3, следует, что только 8% (ЭГ и КГ) испытуемых показали высокий уровень, 25% (ЭГ) и 34% (КГ) – средний, 67% (ЭГ) и 58% (КГ) – низкий уровень. Эти данные свидетельствуют о том, что у большинства детей с ОНР недостаточно сформировано умение делить слова на слоги. Степень сложности слогового анализа во многом зависит от характера слогов, составляющих слово, и их произносительной трудности.

По результатам методики № 3 данные (представленные в Таблице 1 и 2, в приложение 5), можно сделать вывод о том, что у половины из испытуемых детей возникают трудности при слоговом анализе. В процессе слогового деления в слове «трава», дети один слог «тра» делили на два слога «т-ра», называя звуки «т-ра-ва»; в слове «кукла», дети один слог «кук» делили на два слога «ку-к», называя звуки «ку-к-ла». Испытывали трудности при анализе трехсложных слов, при анализе односложных слов вместо слогов считали звуки. Не справились с заданием, даже с помощью экспериментатора они так и не поняли, что нужно сделать, при подсчете слогов в односложных словах считали звуки, принимая их за слоги. Дошкольникам требовалась помощь экспериментатора. Они начинали правильно выполнять задание, только когда хлопали в ладоши на каждый

слог. Некоторые дети даже при использовании хлопков давали неверный результат.

- 2) Проанализируем результаты исследования методики на слоговой синтез и представим количественный анализ результатов.

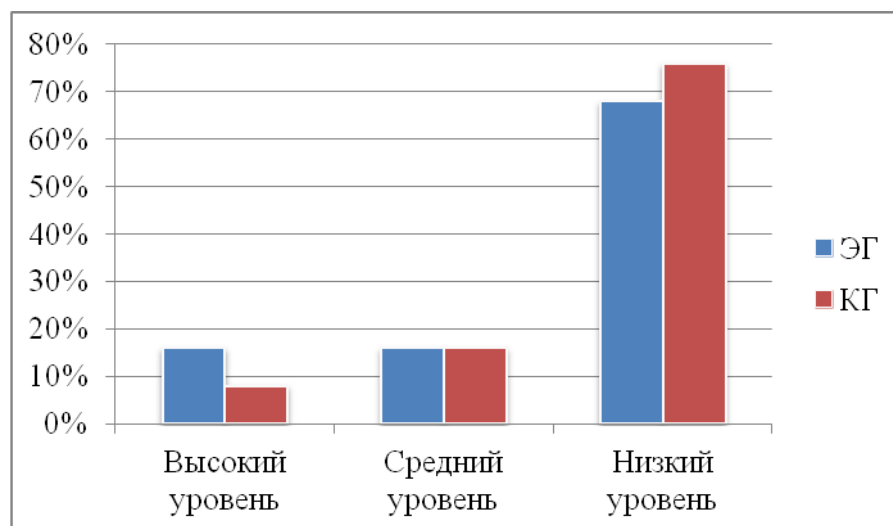


Рис. 2.4. Результаты исследования слогового синтеза

Данные, представленные на рисунке 2.4, свидетельствуют о том, что только 16% (ЭГ) и 8% (КГ) испытуемых показали высокий уровень, 16% (ЭГ) и 16% (КГ) – средний уровень и 68% (ЭГ) и 76% (КГ) низкий уровень. Таким образом, большинство испытуемых при выполнении данной методики испытывали значительные затруднения в воспроизведении четырёхсложных и пятисложных слов. Выполняли задание при помощи взрослого, в большинстве случаев помощь являлась эффективной. В связи с тем, что целью данной методики было изучение сформированности слогового синтеза, можно сделать вывод о том, что у детей, имеющих ОНР, в большинстве наблюдается недостаточный уровень фонематических процессов.

Проанализировав результаты (представленные в приложении 6) методики, мы получили, что у детей возникают трудности с заданием на воспроизведение из слогов слов различной слоговой структуры. При воспроизведении трёхсложных слов допускала незначительные ошибки и

сразу их исправляла, а при слоговом синтезе четырёхсложных и пятисложных слов, не справилась. Уровень успешности по формированию слогового синтеза соответствует достаточному уровню успешности. Не полностью воспроизвели число слогов в слове «мышка», не договорили до конца («мыш» - ка), в слове «лопата» опустили слог в середине слова («лота» – лопата). Дети сокращали трёхсложные слова до двухсложного («лягуш» – лягушка, «лени» – ленивый, («левый» – ленивый). При воспроизведении четырёхсложных и пятисложных слов дети молчали. Помощь экспериментатора не помогала выполнить это задание. Остальные дети не справились с заданием, даже с помощью экспериментатора они так и не поняли, что нужно сделать.

Таким образом, в результате исследования мы выяснили, что у детей наблюдаются трудности при воспроизведении слоговой структуры слова. Все эти трудности овладения слоговой структуры слова мешают нормальному развитию устной речи (накоплению словаря, усвоению понятий) и затрудняют общение детей, а также, несомненно, препятствуют звуковому анализу и синтезу, и, следовательно, мешают обучению грамоте. Детям требовалась помощь, объяснение задания на примерах. Многие дети даже после оказания помощи не могли справиться с заданием, продолжая произносить слова по слогам.

Таким детям с ОНР требовалось больше времени на работу по каждой методике и в целом. Следует так же отметить, что всем детям предъявлялась помощь в различных вариациях: эмоциональная поддержка, наводящие вопросы, образец выполнения задания, совместное выполнение, и пр. Помощь дети принимали, она являлась эффективной, благодаря чему, они выполняли задание. Дети были, не всегда активны, редко проявляли интерес к работе, давали неразвернутые ответы на вопросы экспериментатора. В некоторых случаях инструкцию не понимают, даже при многократном её предъявлении (более трех раз). При выполнении каждой методики допускаются серьезные ошибки.

Для исследования активности старших дошкольников с ОНР в процессе обследования навыка языкового анализа и синтеза у старших дошкольников с ОНР мы использовали критерии В.Г. Маралова (46).

Результаты представленные в таблице 2.2., свидетельствуют о преобладании детей 3 типа (импульсивных) и 4 типа (пассивных) как в ЭГ так и в КГ.

Таблица 2.2.

Результаты исследования активности старших дошкольников с ОНР

Типы активности	ЭГ (чел.)	КГ (чел.)
1-й тип – активные и исполнительные дети	1	1
2-й тип – активные дети	1	2
3-й – импульсивные дети	5	4
4-й – пассивные дети	5	5

На диаграмме (рис. 2.5.) мы видим, что 8% (ЭГ) и 8% (КГ) дошкольников – активные и исполнительные дети, которые, проявляли активность и исполнительность в различных видах деятельности. В то же время старательны, четко, на высоком уровне выполняли требования, предлагали свои варианты выполнения задания.

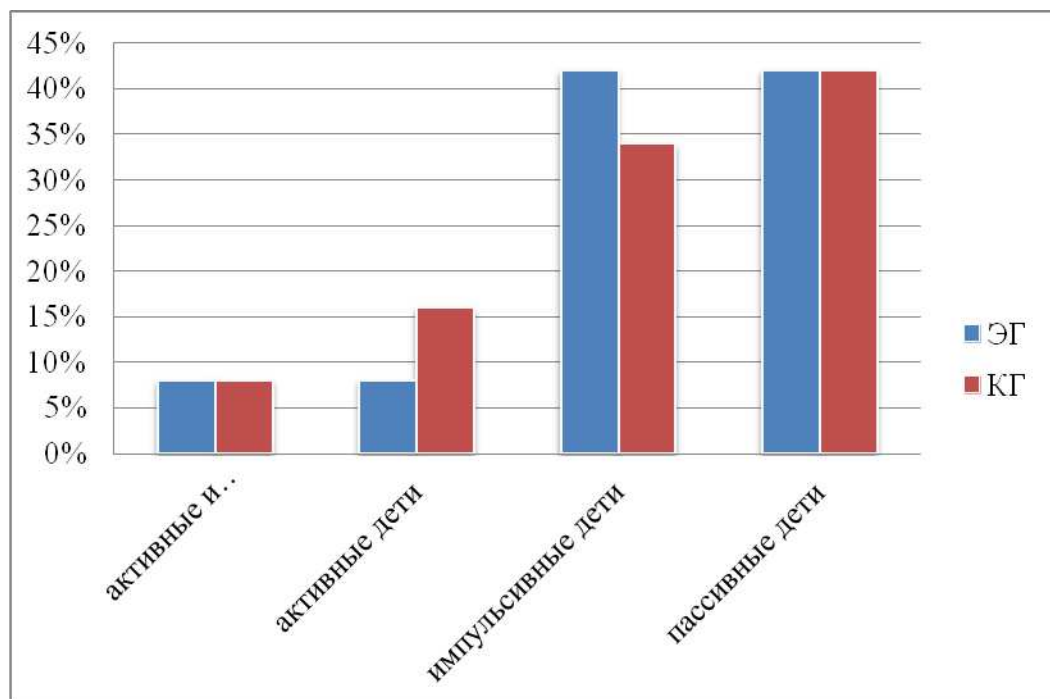


Рис. 2.5. Результаты диагностики типов активности старших дошкольников с ОНР

8% (ЭГ) и 16% (КГ) – это активные дошкольники, которые качественно решали поставленные задачи, но не проявляли особых инициатив, проявляли самостоятельность и ответственность.

Исходя из данных исследования мы видим, что преобладает импульсивный и пассивный старших дошкольников с ОНР и ЭГ и КГ.

42% (ЭГ) и 34% (ЭГ) – это дошкольники, которые на первый взгляд проявляют высокую активность, но, инициатива носила некачественный характер. Начатое дело они редко доводили до конца, часто проявляли при этом неуравновешенность, эмоциональную возбудимость.

42 % (ЭГ и КГ) – пассивные дошкольники, которые старались «уходить» от деятельности, не проявляли никаких инициатив.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости развития активности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, организации целенаправленной работы по этому направлению в условиях дошкольной организации.

Таким образом, опираясь на данные исследования, можно сделать вывод, что у большинства старших дошкольников с ОНР возникают трудности фонематического анализа, а именно вычленение первого (последнего) звука из слова, определение места звука в слове (начало, середина, конец); у дошкольников отмечается низкий коэффициент сформированности фонематического синтеза; у исследуемых отмечается нерасчлененное восприятие слога, смешение понятий слог и звук, мягкий и твердый согласный; основная сложность заключается в расчленении слога, особенно прямого, на составляющие его звуки; наблюдается отсутствие дифференциации самих понятий раньше – позже, первый – последний; дети с ОНР имеют проблемы с формированием фонематических представлений. А так же в ходе исследования нами фиксировалась активность в процессе обследования навыка языкового анализа и синтеза у старших дошкольников с ОНР.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что большинство старших дошкольников с ОНР (ЭГ и КГ) обладают импульсивным и пассивным типом активности, которые на первый взгляд проявляют активность, включаются в самые разнообразные виды деятельности, но, как правило, инициативы их носят некачественный характер, а исполнительность далека от совершенства или вообще стараются «уходить» от деятельности, не проявлять никаких инициатив, исполнительский компонент также страдает низким качеством, непоследовательностью, отличается неразвитостью операциональных сторон деятельности, у этих детей быстро падает интерес, они часто отвлекаются, слабо владеют учебными умениями.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Нами было проведено исследование навыков звукового анализа и синтеза, а так же проявления активности в процессе данной деятельности, в результате которого было отмечено, что большинство старших дошкольников с ОНР обладают недостаточным уровнем формирования



навыков языкового анализа и синтеза. Очевидно, что у данного контингента детей своевременно не формируются как простые, так и сложные формы языкового анализа и синтеза, что подтверждается зафиксированным в процессе исследования недостаточным уровнем формирования всех компонентов речевой системы.

Таким образом, было выявлено, что у старших дошкольников с ОНР недостаточно развиты навыки звуковой и слоговой аналитико-синтетической деятельности, что проявляется в таких специфических ошибках, как пропуски, перестановки, вставки звуков в процессе выполнения диагностических методик и др.

Дети испытывали значительные трудности в том, чтобы определить наличие гласного и выделить его из конца слова, так как гласный звук воспринимается детьми не как самостоятельный звук, а как оттенок согласного звука.

В результате тормозится формирование навыков звукового анализа и синтеза, а так же нами было зафиксировано преобладание импульсивного и пассивного типов активности дошкольников в процессе деятельности, которое характеризуется неустойчивостью внимания, недостаточную наблюдательность по отношению к языковым явлениям, недостаточное развитие способности к переключению, недостаточный уровень развития самоконтроля, слабое развитие словесно-логического мышления и недостаточную способность к запоминанию.

По результатам исследования возникает необходимость в оптимизации коррекционно-педагогической работы, целью которой должно является формирования звуковой аналитико-синтетической активности старших дошкольников с ОНР.

## **ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗВУКОВОЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

### **3.1. Содержание коррекционно-педагогической работы по формированию звуковой аналитико-синтетической активности детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи**

Анализ литературы и проведенное констатирующее исследование звуковой аналитико-синтетической активности обучающихся показали необходимость в оптимизации содержания коррекционно-педагогической работы по формированию звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте старших дошкольников с ТНР еще в условиях посещения дошкольного учреждения. Рассматривая готовность детей к обучению в школе, Р.Е. Левина показала влияние компонентов речевой системы на процесс овладения чтением и письмом, раскрыла связь между нарушениями устной и письменной речи и указала на необходимость использования комплексного подхода (37).

Л.Ф. Спинова, Г.В. Чиркина отмечают, что готовность ребенка к усвоению грамоты формируется задолго до систематического обучения. Исследователи утверждают, что в процессе нормального формирования устной речи у ребенка накапливается опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений. Следовательно, предпосылки способствующие усвоению навыков чтения и письма возникают уже на ранних этапах развития устной речи (64).

Коррекционную работу, направленную на предупреждение возникновения нарушения письма Г.А. Каше предложила начинать с дошкольного возраста. Её предположение основывалось на том, что если своевременно воспитывать у старших дошкольников способность к

усвоению звукового и морфемного состава слова, можно предотвратить возникновение нарушений письменной речи (28).

Коррекционно-развивающая работа строилась на сочетании традиционных методов: практических (тренировочные упражнения, игры), наглядных (графические схемы, символы, таблицы, картинки), словесных (беседа, объяснение) и альтернативных: организация обратной связи, организация лингвистического материала, метод прямого воздействия.

Практический метод применялся в тесном сочетании со словесным и наглядным методами обучения. Так, выполнению упражнений предшествовало словесное пояснение педагога, которое сопровождалось показом иллюстраций, после чего осуществлялся анализ выполненной работы.

Наглядный метод способствовал прочности и осознанности усвоения дошкольниками изучаемого материала. Так на начальном этапе обучение осуществлялось с опорой на материализацию речевого материала. В качестве материальной опоры использовались наглядные символы: для обозначения слогов использовались полоски определенной длины, звуков - разноцветные квадратики (красный квадрат - гласный звук, синий - твердый согласный звук, зеленый квадрат - мягкий согласный звук, звонкость согласного обозначалась дополнительным символом - колокольчик, глухой согласный звук - перечеркнутый колокольчик). Использование таких символов позволяло старшим дошкольникам с ОНР представить звуковой состав слова. Выкладывание схемы проводилось в плане громкой речи. В дальнейшем выполнение действия переходило в умственный план.

Словесный метод использовался нами для объяснения и пояснения учебного материала, осуществления и закрепления действий во внешнем плане. В процессе овладения материалом посредством слушания ребенок запоминал и осмысливал информацию.

Метод прямого воздействия предполагал воздействие на нарушенную функцию. Диагностика исходного уровня предпосылок позволила строить коррекционную работу с учетом выявленных нарушений дошкольников.

Метод организации лингвистического материала заключался в подборе и систематизации речевого материала с учетом его постепенно возрастающей сложности. Это способствовало повышению эффективности коррекционно-развивающей работы.

Метод организации обратной связи заключается в том, что каждая попытка пытающегося исправить свою ошибку или выполнить задание, должна быть немедленно оценена по её результату, и любой следующий этап компенсации мог наступить после соответствующей оценки предыдущего. Таким образом, при самостоятельном выполнении задания дошкольники могли убедиться в точности его выполнения, путем сравнения собственного ответа с образцом.

По данным проведенного исследования у старших дошкольников с ОНР был выявлен в основном низкий уровень сформированности навыка звукового анализа и синтеза. Поэтому нами была предложена система коррекционной работы по формированию звуковой аналитико-синтетической активности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, в условиях образовательной области «Речевое развитие» в соответствии с ФГОС ДО (82).

При построении системы логопедической работы по формированию звуковой аналитико-синтетической активности у детей с ОНР мы опирались на два основных момента. Во-первых, это сложность и многоплановость функций звукового анализа и синтеза. А во – вторых, особенности психофизиологического развития детей.

Учитывая психологические особенности старших дошкольников с ОНР: неустойчивость внимания, недостаточную наблюдательность по отношению к языковым явлениям, недостаточное развитие способности к переключению, недостаточный уровень развития самоконтроля, слабое

развитие словесно-логического мышления и недостаточную способность к запоминанию (75), работа была организована нами поэтапно. Таким образом, в организации формирующего эксперимента мы придерживались принципа поэтапности, что позволяло, на наш взгляд, осуществлять постепенное развитие звуковой аналитико-синтетической активности у данной категории дошкольников.

Система развития звуковой аналитико-синтетической активности у старших дошкольников с ОНР в рамках коррекционно-педагогической работы нами представлена для наглядности в виде схемы (рис.3.1.)



Работа в рамках **блока I, развитие** у детей старшего дошкольного возраста в ОНР **навыков фонемного анализа слов и общей ориентировки в фонетической системе языка.**

Фонематический анализ проходит в своем формировании следующие этапы:

1. выделение (узнавание) звука на фоне слова;
2. вычленение звука в начале, в конце слова; определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец слова);
3. определение последовательности, количества и места звуков в слове по отношению к другим звукам.

1. *Выделение (узнавание) звука на фоне слова.* В процессе развития элементарных форм фонематического анализа и синтеза учитываю, что умение выделять и вычленять звук зависит от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда.

Работу следует начинать с гласных звуков. На занятиях дети поют гласные, знакомятся с термином «гласный звук», учатся узнавать гласные на слух в ряду других звуков. Для этого используются такие игры, как «Поймай звук», «Подними руку», «Подними символ» и др. При этом дети учатся выделять сначала ударный гласный звук, а позже безударный.

Ударные гласные узнаются гораздо легче, чем безударные. Ударные гласные легче выделяются из начала слова, чем из его конца или из середины. Щелевые и сонорные звуки, как более длительные, воспринимаются лучше, чем взрывные. При этом щелевые звуки лучше выделяются ребёнком из начала слова, чем из конца, а взрывные звуки – наоборот, из конца слова. С большим трудом дошкольники с ОНР определяют наличие в слове гласного и выделяют его в конце слова. Это объясняется особенностями восприятия слога, трудностями расчленения его на составляющие звуки. Гласный звук часто воспринимается детьми не как самостоятельный звук, а как оттенок согласного звука. Что касается согласных звуков, как было сказано выше, щелевые согласные, в том числе шипящие и сонорные, выделяются легче других согласных. Звуковой ряд из 2 – 3 гласных анализируется лучше, чем ряд, включающий согласные и гласные звуки. Это объясняется тем, что каждый звук в ряду гласных

произносится почти тождественно изолированному произношению. Кроме того, каждый звук в таком ряду представляет собой единицу речевого произносительного потока, т.е. слог, а также произносится более длительно.

В связи с этими особенностями, формирую функцию фонематического анализа и синтеза первоначально на материале ряда из гласных (ау, уа), затем ряда-слога (ул, ма), потом на материале слова из двух и более слогов.

Предварительно уточняю артикуляцию гласного звука, обращаю внимание на звучание, характерное для данного звука. Работая над согласными звуками, так же прежде всего, уточняю артикуляцию согласного. Для этого определяется положение артикуляторных органов сначала с помощью зрительного восприятия, а затем на основе кинестетических ощущений, получаемых от артикуляторных органов. При этом обращаю внимание на звучание, характерное для данного звука.

Определяется наличие или отсутствие звука в слогах, предъявленных на слух. Затем предлагаю детям определить наличие или отсутствие звука в словах различной сложности: односложных, двусложных, трёхсложных, без стечения и со стечением согласных. При этом подбираю слова таким образом, чтобы заданный звук находился в начале, середине и в конце слова (кроме звонких согласных). Сначала наличие звука определяется на слух и на основе собственного произношения, затем или только на слух, или только на основе собственного произношения и, наконец, по слухо-произносительным представлениям, т.е. в умственном плане. Далее звук связывается с буквой.

Используем следующие виды заданий:

- Поднять руку (хлопнуть в ладоши) или показать карточку с буквой С, если в слове есть звук «С». Примерные слова: *сок, книга, лиса, нора, лес, собака, карандаш, посуда, весна, кукла, класс, доска, платье, самокат, автобус.*

- Отобрать из предложенных предметных картинок только те, в названии которых есть звук «С».

- По сюжетной картинке назвать слова со звуком «С».

- Назвать животных, овощи, фрукты, предметы посуды, мебели, транспорта, в названии которых есть звук «С».

- Игра в лото. Предлагаю детям карточки с картинками на слова, включающие звук «С» и не имеющие его, а также квадратики с буквой С и цветные квадратики. Называю слово, дети находят на карточке соответствующую картинку, определяют, есть ли в её названии звук «С» и закрывают картинку квадратиком с буквой С, если в слове есть звук «С», и цветным квадратиком – если в слове нет данного звука.

*2. Определение первого и последнего звука в слове, в том числе ударного гласного в слове*

Работу начинаю с уточнения артикуляции гласных звуков. Гласный звук выделяется на основе звукоподражаний с использованием картинок.

Предлагаю такие картинки: малыш плачет (а-а-а), паровозик гудит (у-у-у), у девочки болит зуб, завязана щека (о-о-о) и т.д. При уточнении артикуляции гласного звука обращаю внимание ребёнка на положение губ (например, при произношении звука «А» губы раскрыты широко, похожи на квадратик, «О» - губы округлены, «У» - вытянуты трубочкой и т.д.). Сначала гласный звук в словах произносится с интонированием, т.е. с выделением голосом. Затем с естественной артикуляцией и интонацией.

Предлагаю следующие виды заданий по вычленению первого ударного гласного:

- Определить первый звук в словах: *астра, ослик, утка, утро, иней, азбука, эхо, осы, улица, Аня, Ира, Эля* и т.д.

- Найти в разрезной азбуке букву, соответствующую первому звуку слова, начинающегося с ударного гласного.

- Придумать самостоятельно слова, которые начинаются на заданный гласный.

- Отобрать из предложенных предметных картинок только те, названия которых начинаются на заданный ударный гласный.



- К картинке подобрать букву, соответствующую первому звуку слова.

- Игра в лото. Предлагаю карточки с картинками. Называю слово, учащиеся закрывают картинку той буквой, с которой начинается слово. Определение ударной гласной в начале слова провожу в трёх вариантах: а) на слух, когда слово произносится логопедом; б) после произнесения слова ребёнком; в) на основе слухо-произносительных представлений, например, по заданию подобрать картинку к соответствующему звуку.

#### *Определение первого согласного в слове*

Вычленение первого согласного звука из слова детям с нарушением речи даётся гораздо труднее, чем выделение согласного на фоне слова.

Основная сложность заключается в расчленении слога, особенно прямого, на составляющие его звуки. Так, например, если ребёнку предлагают назвать первый звук в слове «шапка», он вместо «Ш» называет «ША». Причиной этого является нерасчленённое восприятие слога, несформированность представлений о слоге и звуке. Известно, что произносительной единицей речи является слог, а конечным звеном фонематического анализа – звук.

Поэтому сам процесс произношения как бы препятствует фонематическому анализу. И чем более слиты в произношении согласный и гласный, тем сложнее слог для фонематического анализа, для вычленения изолированного согласного и гласного, определения их последовательности в слове. В связи с этим из прямого открытого слога согласный вычленяется труднее, чем из обратного. Работа по вычленению первого звука из слова проводится после того, как у дошкольников сформировано умение вычленять звук из обратного и прямого слогов и узнавать звук, находящийся в начале слова. Так, например, дети сначала определяют, что в слове мыло есть звук «М», который находится в начале слова, является первым звуком этого слова. Затем логопед ещё раз предлагает послушать это слово и назвать первый

звук. Затем даётся задание – подобрать слова, в которых звук «М» слышится в начале слова.

Используем следующие виды заданий по вычленению первого согласного:

- Подобрать названия животных, птиц, посуды, овощей, фруктов и т.д., которые начинаются с заданного звука.

- Отобрать только те предметные картинки, названия которых начинаются с заданного звука.

- По сюжетной картинке назвать слова, которые начинаются с заданного звука.

- Вписать первую букву в схему слова под картинкой.

- Лото «Какой первый звук?». Детям предлагаются карточки с картинками на слова, начинающиеся, например, со звуков «М», «Ш», «Р» и соответствующие буквы. Логопед называет слова, дети находят картинки, называют их, определяют первый звук и закрывают картинки буквой, соответствующей первому звуку слова.

- Игра «Найди картинку». Детям предлагаются две карточки. На одной из них нарисован предмет, другая пустая. Дети называют предмет, определяют первый звук в его названии, находят соответствующую букву и кладут букву между карточками. Затем они выбирают среди других ту картинку, название которой начинается с этого же звука, и кладут на пустую карточку.

#### *Определение конечного согласного в слове*

Определение конечного согласного проводится сначала на материале обратных слогов, таких, например, как *ам, ус, ох*. Это умение воспитывается последовательно и опирается на ранее сформированное действие по определению наличия звука, находящегося в конце слога или слова.

Предлагаются слова, сходные по составу с ранее предъявленными слогами: *ам – сам, ом – сом, уп – суп* и т.д. Определяется конечный согласный сначала в слоге, затем в слове.

В дальнейшем вычленение конечного согласного производится непосредственно в словах (например, дом) на слух, при самостоятельном произношении, по слухопроизносительным представлениям. Действие считается закреплённым, если ребёнок, не называя слова, умеет определять конечный согласный. Например, предлагаю ребёнку отобрать картинки, в названии которых последним является указанный звук.

При определении конечного согласного звука использую те же виды заданий, что и при определении первого гласного и согласного звука.

*Определение места звука в слове (начало, середина, конец)*

Начиная работу над определением места звука в слове, сначала уточняю, что если звук не первый и не последний, то он находится в середине слова. При этом использую полоску бумаги, разделённую на 3 части:

Левая часть – это начало слова, средняя часть – середина слова, правая часть полоски – конец слова.

Сначала предлагаю определить место ударной гласной в односложных – двухсложных словах. Например, место звука «А» в словах: аист, два, мак, место звука «И» в словах иней, лист, три. Гласные при этом произносятся протяжно, интонируются. В ходе работы используются предметные картинки. В дальнейшем проводится работа по определению места согласного звука в слове.

Используем такие виды заданий:

- Разложить в три ряда картинки, в названии которых есть звук «Л»: в один ряд положить картинки, в названии которых звук «Л» слышится в начале слова, в другой – в середине, в третий – в конце. Примерные картинки: лампа, лыжи, лук, вилка, полка, голубь, стол, стул, мел и т.д.
- По сюжетной картинке назвать слова, которые начинаются на звук «Л».

- Игра «Где спрячется звук?». Логопед называет слова, дошкольники двигают фишку по полоске, разделённой на 3 части, в зависимости от того, где слышится заданный звук в слове (в начале, середине или конце).

- Игра в лото. Предлагаются карточки с картинками на звук «Л» и бумажные полоски, разделённые на 3 части. На одной трети полоски (в начале, середине или конце) написана буква Л. Логопед называет слова, ученики определяют место звука и закрывают картинку соответствующей полоской.

*3. Развитие сложных форм фонематического анализа. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.*

Логопедическая работа по формированию сложных форм фонематического анализа проводится в тесной связи с обучением чтению и письму. Обучение письменной речи начинается со знакомства ребёнка со звуковой материей языка: распознаванием звуков, выделением их из слова, со звуковой структурой слов как основных единиц языка.

В процессе чтения осуществляется воссоздание звуковой структуры слова по его графической модели, а в процессе письма – наоборот, воспроизведение буквенной модели слова по его звуковой структуре. В связи с этим одной из важных предпосылок успешного формирования чтения и письма является не только умение выделять и различать звуки в речи, но и производить более сложные операции с ними: определять звуковой состав слова, последовательность звуков в слове, место каждого звука по отношению к другим звукам.

При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определённые этапы формирования: составление предварительного представления о задании, освоение действия с предметами, далее выполнение действия в плане громкой речи, перенос действия во внутренний план, окончательное становление внутреннего действия.

*I этап* – формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, внешние действия.

Работа проводится следующим образом: дошкольнику предъявляется картинка, слово-название которой необходимо проанализировать, и графическая схема слова, количество клеточек которой соответствует числу звуков в слове. Кроме того, даются фишки. Первоначально для анализа предлагаются односложные слова, такие как: *мак, кот, дом, суп, кот*.

По мере выделения звуков в слове ученик с помощью фишек заполняет схему, которая представляет модель звукового строения слова. Действия ребёнка являются практическим действием по моделированию последовательности звуков в слове. Овладение фонематическим анализом основывается на ранее сформированных навыках вычленения первого и последнего звука, определения места звука в слове.

Так, последовательность и место звуков в слове *мак* определяется следующим образом. Предлагается картинка с изображением мака, под ней – схема, состоящая из трёх клеточек, по количеству звуков в слове. Логопед задаёт следующие вопросы: «Какой первый звук в слове *мак*?» (Звук «М»). Фишкой закрывается первая клеточка. Слово повторяется детьми и логопедом. «Какой звук слышится в слове после звука «М»?» (Звук «А»). Фишкой закрывается вторая клеточка. Предлагается ещё раз произнести слово и послушать, какой звук слышится после «А» в слове *мак* (Звук «К»). Фишкой закрывается последняя клеточка. Затем по схеме повторяется последовательность звуков в слове *мак* (первый, второй, третий звуки).

*II этап* – формирование действия звукового анализа в речевом плане.

Исключается опора на материализацию действия, формирование фонематического анализа переводится в речевой план, сначала с использованием картинки, затем без предъявления её. Дети называют слово, определяют первый, второй, третий звук, уточняют количество звуков.

*III этап* – формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

На этом этапе дети определяют количество, последовательность и место звуков, не называя слова.

- Предлагаю такие задания:
- Придумать слова с 3, 4, 5 звуками.
- Отобрать картинки, в названии которых 4 или 5 звуков.
- Поднять цифру, соответствующую количеству звуков в названии картинки. При этом картинки не называются.
- Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества звуков в слове.

В процессе формирования фонематического анализа учитываю усложнение не только форм анализа, но и речевого материала. Использую следующую последовательность предъявления речевого материала:

- односложные слова без стечения согласных, состоящие из одного слога (обратного, прямого открытого, закрытого слога): *ус, на, дом, мак, сыр, лук, дом* и т.д.
- двусложные слова, состоящие из двух открытых слогов: *мама, лиса, луна, каша, роза, пила, рука* и т.д.
- двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слога: *диван, сахар, баран, повар, топор, лимон, туман* и т.д.
- двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов: *лампа, мишка, ручка, сумка, утка, карман, ослик* и т.д.
- односложные слова со стечением согласных в начале слова: *стол, стул, врач, шкаф, крот, трон, кран* и т.д.
- односложные слова со стечением согласных в конце слова: *волк, тигр, парк, полк, кедр, рост, кадр* и т.д.
- двусложные слова со стечением согласных в начале слова: *травя, крыша, слива, грачи, круги, брови, крупа* и т.д.
- двусложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова: *клуба, крышка, крошка, дружба, брошка, тропка, прачка* и т.д.

- трёхсложные слова: *паровоз, канава, ромашка, карандаш, автобус, малина, рубашка и т.д.*

На начальных этапах работы по развитию фонематического анализа делается опора на проговаривание слова, в процессе которого уточняются характер звука, последовательность звуков в слове. Конечной же целью логопедической работы является сформированность действия фонематического анализа в умственном плане, по представлению, без опоры на проговаривание.

## **II блок системы коррекционно-педагогической работы – развитие навыков синтеза**

После того как мы научили детей концентрировать внимание на звучание слова и выделять на слух отдельные фонемы, понимая их существенные для различения слов особенности, возникает возможность перейти к ознакомлению детей с буквами и с законами передачи звучащей речи на письме.

Сначала дети запоминают буквы, обозначающие гласные звуки в начале слова или после твердых согласных (так называемые гласные «первого ряда»: А, О, У, Ы, Э). На этом этапе практически старшие дошкольники с ОНР должны запомнить лишь начертания букв. Мы сравниваем элементы букв. Привлекая на помощь зрение и моторику (ибо речевой слух мы уже активизировали и включили в работу), мы предлагаем детям разнообразные по форме, но одинаковые по цели (запомнить рисунок буквы) упражнения: обвести букву по контуру, заштриховать, прописать в воздухе, найти знакомые буквы в словах, посчитать эти буквы в строчке, накладывать нужную букву в модели слова и т.д.

При знакомстве с буквами, мы в своей работе букву называем, но работаем со звуками. Иначе ребенку будет непонятно, как сливать слоги. Знакомим детей с правилом: «Звуки мы произносим и слышим, а буквы видим и пишем». Помогаем запомнить букву через ассоциации ребенка, опираясь на свойственное ему наглядно-образное мышление. Просим

посмотреть на букву и представить, на что она похожа. Все ответы принимаются, и предлагается свой вариант, в котором картина похожа на букву и начинается на данный звук (с - сушка, т - труба, о - обруч). По ассоциации с предметами дети лучше запоминают буквы (мнемонические приемы запоминания). Рассматриваются элементы, их качество.

Следующий вид задания на закрепление правил обозначения гласных звуков буквами предполагает одновременную работу сразу в двух модальностях - звуковой и буквенной; часть звуков ребенок обозначает с помощью условных обозначений, часть - буквами в соответствии с изучаемыми правилами и составляет из них слова. Работа сложна для дошкольников с ОНР, но необходима, так как является переходом от звукового анализа к синтезу, подчиненному задачам процесса письма.

Активно используется при этом кассы букв. Закрепляя правила написания букв по парам «а-я», «о-ё», «у-ю», «ы-и», мы составили ряды слов на каждую пару. Дети, слушая слова, должны поднимать нужную букву. Такой способ работы учит детей прогнозировать написание гласных букв в словах, одновременно способствуя закреплению зрительного образа букв.

Мы изменили и работу по формированию основного механизма чтения и письма. Считаем необходимым, с одной стороны, увеличить время на отработку слогового чтения, увеличить количество слогового материала, предлагаемого для чтения, с другой стороны, расширить работу по созданию «звуковых цепочек» и увеличить количество упражнений на «словоизменение».

При закреплении понятий «слог», «слово», «предложение»:

- работа со слоговыми таблицами. Чтение прямых и обратных слогов с изученными буквами;
- прием определения количества слогов (слов) по количеству хлопков, числу ударов мяча об пол;
- работа со схемами: упражнение «Придумай предложение» к схеме (схемы предложений без предлогов и с предлогами).



Так же мы использовали приём «слияние согласной и гласного звуков», названный нами «Идём в гости». Детям раздаются карточки, где в столбик расположены буквы «А», «У», «О», «И». Дети поочередно подставляют изучаемую в данный момент согласную букву к гласным сначала справа, затем слева и прочитывают. Педагог тоже делает на доске, сопровождая объяснениями. Далее «ходят в гости» уже две согласных буквы. Прочитывая получившееся, дети говорят, есть такое слово или нет. Например, «рак», «рук», «рок», «рик». Также могут предположить, какие буквы добавить, чтобы получилось слово. «Рук» добавим «А» и получится «рука».

Так же мы использовали следующие задания:

- в словах «зима», «баня», «каша», «пора» заменить первую букву, чтобы получилось новое слово;
- в словах «сук», «рос», «стол», «врач» заменить последнюю букву, чтобы получилось новое слово;
- в словах «пила», «гора», «рад» переставить согласные, чтобы получилось новое слово;
- в словах «мешок», «малина», «борода», «долото» заменить первый слог, чтобы получилось новое слово;
- подобрать слова по гласным: -а-; -о-а; -о-о-о.
- из букв разрезной азбуки составить цепочку слов с оппозиционными звуками, обращая внимание ребёнка на то, что замена той или иной буквы или слога изменяет смысл слова. Например: мушка – Муська – мишка – мошка – миска – маска – Машка – кашка – кошка.

Организованная таким образом работа позволяет успешно подготовить детей к обучению письму и чтению в школе.

В рамках **III блока развития активности старших дошкольников с ОНР**, в соответствии с ФГОС ДО перед дошкольной организацией ставится задача так построить образовательный процесс, чтобы у детей повышалась познавательная активность. Эта деятельность осуществляется детьми осознанно - если они могут осознавать границу своего знания и незнания,

определять задачу познавательной деятельности, способ ее решения и содержательно оценивать результат выполненной работы.

В процессе развития активности дошкольники с ОНР учатся организовывать и выполнять соответствующие этапы работы самостоятельно. Одним из средств активизации познавательной деятельности выступают проблемные ситуации, речевое задание, выполнение которого вызывает у детей определенные затруднения или сомнения в правильности решения вследствие недостатка языковых знаний или умений.

Познавательная активность, основой которой служит целостный акт познавательной деятельности, которая основывается на развитии внимания и повышения заинтересованности; эмоционального отношения (действия, направленные на выяснение строения и назначения предмета.

В рамках развития звуковой аналитико-синтетической активности, при изучении понятия о гласных и согласных звуках, о твердости и мягкости данных звуков мы, мы создавали проблемные ситуации. Данные проблемные ситуации имели разнообразный характер.

Первый тип: сначала дошкольникам предлагается речевой материал, с которым они справляются, затем тот, который представляет трудность.

Второй тип: проблема создается за счет столкновения правильных и неправильных образцов речи и обсуждения, какой вариант верный и почему (этого дошкольники с ОНР не знают, не могут объяснить).

Третий тип: проблема создается на основе смешения детьми слова (его звуковой формы) и понятия, которое это слово обозначает.

Очевидно, что создание проблемной ситуации - достаточно трудоемкий процесс. При этом осмысление границы знания и незнания и учебной задачи заменяется их «принятием», что не способствует развитию учебной самостоятельности и активности.

Для активизации действий по осознанию границы знания и незнания и задачи нами использовались метасообщения (словесные сигналы воспитателя о том, что дошкольники выполняют познавательную деятельность).

Метасообщения могут быть в форме побудительных предложений. Например: «Подумайте, чего вы еще не знаете о ...», «Задумаемся, почему у нас возникла трудность в ответе на вопрос (в выполнении задания)», «Попытайтесь определить задачу нашей работы». Метасообщения следуют за осознанием разрыва в знаниях и постановкой познавательной задачи, и имели форму заключений: «Мы выяснили, каких знаний вам не хватает, чтобы выполнить задание» или «Вы смогли понять, чего вы пока не знаете о ...»; «Вы определили задачу нашей работы» или «Вы сказали, что еще требуется знать (чему нужно еще научиться)» и т.п.

У старших дошкольников с ОНР повышается познавательная активность, если выполнение речевых упражнений требует не имитации способа работы, а его выбора. К таким упражнениям относятся следующие задания:

- задания с недостающими данными.
- задания, не имеющие решения.
- задания - ложные утверждения.

Для активизации познавательной деятельности нами использовался метод восстановления словесных цепочек. Данное задание инициирует осмысление способа действия, так как требует обнаружения причины появления каждого звена слова. Например, вернуть на место слово, которое потерялось в цепочке: точка - почка - ... - кочка. Если дошкольники затрудняются в обнаружении звена, нужно помочь им установить закономерность изменения слов с помощью вопроса «Какой по счету звук (или буква) меняется в словах?» и далее попросить: «Назовите еще слово, которое похоже по звучанию, но отличается первым звуком (буквой), например звуком [б] (буквой б)».

Для развития активности старших дошкольников с ОНР, нами были внесены изменения в структуру занятия и в соотношение фронтальной, групповой и самостоятельной работы. Дети с ОНР испытывают большие затруднения в процессе выполнения самостоятельной работы. В то же время

невозможна постоянная фронтальная работа, так как существует вариативность имеющихся трудностей, разница в темпе выполнения заданий. Кроме того, длительная фронтальная работа приводит к утомлению старших дошкольников с ОНР. В связи с этим нами была увеличена доля групповой работы, что позволило подбирать группы и задания для них в зависимости от типа испытываемых трудностей, а также освободить дополнительное время для индивидуальной помощи дошкольникам с ОНР.

Старшие дошкольники с ОНР диктуют особую форму организации групповых и индивидуальных заданий. Обязательным условием проведения групповой работы с использованием дифференцированных заданий для групп является контроль за правильностью выполнения задания, чтобы избежать закрепления ошибочного способа работы. Поэтому задания предусматривают осуществление звукового анализа и с помощью различных типов пространственного моделирования. Это позволяет быстро контролировать правильность выполнения определенных действий.

Необходимым условием овладения звуковым анализом и синтезом и формирования основного механизма чтения является последовательный контроль за усвоением знаний и умений.

Без полноценного прохождения каждого этапа невозможен переход к следующему. В связи с этим актуальной становится диагностика в процессе прохождения каждого этапа.

Темп обучения звуковому анализу и синтезу старших дошкольников с ОНР является более медленным, требующим времени как для восполнения пробелов в уровне подготовки к овладению грамотой, так и для решения задач отдельного этапа.

Увеличено количество упражнений, предлагаемых для успешного осуществления интериоризации действий, что обуславливает введение дополнительных заданий, направленных на отработку каждой операции, осуществляемой в процессе звукового анализа.

Предлагаемые учебно-тренировочные упражнения нацелены на активизацию трех ведущих форм восприятия: зрительного, слухового, двигательного, что способствует не только отработке необходимых навыков, но и стимулирует развитие познавательных способностей детей.

Внесение всех перечисленных выше изменений в методику обучения грамоте привело нас к необходимости использования новых форм работы, а также серию заданий, предлагаемых как для фронтальной, так и для групповой и индивидуальной работы с старшими дошкольниками с ОНР.

Приведем пример задания. Вариантов таких заданий может быть несколько, принцип же один - соединяя первые буквы из названий предметов, дети должны составить звуковую схему и по ней назвать слово.

Еще в добукварный период дети получают представление о делении согласных на твердые и мягкие. Очень полезными при этом являются так называемые «минимальные пары» слов, звуковые оболочки которых различаются только одним звуком, а вернее только одним признаком - твердостью или мягкостью согласного: жар - жарь, стал - сталь, лук - люк, мал - мял и т.д.

В процессе звукового анализа обогащается словарь детей и развивается их связная речь: дети придумывают слова, предложения, сочиняют короткие тексты. В качестве дидактических материалов используются стихи, загадки, скороговорки.

Существенные изменения мы внесли в работу над гласными звуками. В ходе обследования нами было выявлено, что выделение гласного звука в слове представляет для детей значительную трудность. А из исследований, посвященных проблемам нарушения чтения и письма, известно, что пропуск гласных букв является наиболее распространенным типом ошибок. Изученная литература по данной проблеме и личный опыт привели нас к выводу, что работу над гласными звуками нужно начинать с первых занятий.

Нами было предусмотрено значительное расширение речевого материала, используемого на занятиях и содержащего в себе игры, стихи,

насыщенные определенными звуками, скороговорки, рассказы. Это способствует как развитию фонематического слуха, так и расширению словарного запаса старших дошкольников с ОНР.

Необходимым условием овладения звуковым анализом и синтезом и формированием основного механизма чтения является последовательный контроль за усвоением знаний и умений. Без полноценного прохождения каждого этапа невозможен переход к следующему. В связи с этим очень актуальной становится диагностика в процессе прохождения учебного материала.

Таким образом, использование проблемных ситуаций в развитие познавательной активности, инициативы и самостоятельности старших дошкольников с ОНР является важнейшим средством при формировании звуковой аналитико-синтетической активности, как предпосылки обучения грамоте.

В рамках **IV блока - интеграция сформированных навыков**. По мере овладения детьми этими навыками во все большее количество упражнений, сочетающих в себе закрепление поставленных звуков с осознанным анализом и синтезом звукового состава слов. Эта работа помогает быстрейшему введению в речь поставленных звуков. Постепенно основной единицей изучения становится слово. Делить слово на слоги, используя в качестве зрительной опоры схему. Сначала обозначается все слово, затем слоги и далее – звуки. Дети овладевают полным звукослоговым анализом односложных, двусложных и трехсложных слов без стечения согласных и со стечением (ваза, панама, стул, кошка, стакан, капуста и др.). Дети узнают, что в слове столько слогов, сколько гласных звуков. По мере обучения осуществляется переход к полному анализу и синтезу слов без помощи схемы. Параллельно проводятся упражнения на преобразование слов путем замены одного звука другим (Мура — Шура, кот — рот и т.п.).

В это же время дети усваивают термины «слог», «слово», «предложение», «гласный звук», «согласный звук», «твердый», «мягкий», «звонкий», «глухой» (согласные звуки).

В результате многочисленных упражнений на анализ и синтез звукового состава, дети оказываются хорошо подготовленными к овладению чтением.

Затем перед ребенком ставлю новые задачи: освоить буквенные обозначения звуков, научиться сливать буквы в слоги, усвоить сознательное послоговое чтение.

Эффективным приемом обучения является чтение по следам анализа: слово после предварительного анализа складывается из букв разрезной азбуки, затем оно делится на слоги и звуки и далее следует обратный процесс – соединение звуков в слоги и чтение слова по слогам.

Необходимо строго следить за тем, чтобы ребенок читал слитно. Сначала воспитывается навык одновременного восприятия двух букв, затем трех. Очень важно следить, чтобы дети понимали каждое прочитанное ими слово, а позднее и предложение, далее – небольшой текст. Для тренировочных упражнений рекомендуется использовать составленные из букв слоговые ряды, специально подобранные слоги и слова, оформленные в виде таблиц.

Обучение складыванию слов из разрезной азбуки сочетается с обучением письму. По следам звукового анализа и синтеза дети пишут печатными буквами, а потом читают написанное (слова, предложения, небольшие рассказы).

Большое внимание уделяю разнообразным упражнениям на преобразование слов (составить, из данных букв ряд слов; путем добавления букв сложить новые слова; вставить в слово недостающие буквы и др.).

Таким образом, в результате реализации предложенной нами системы коррекционной работы по формированию звуковой аналитико-синтетической активности, старшие дошкольники с ОНР стали значительно лучше

различали фонемы, овладели навыками осознанного звукового анализа и синтеза слов разной слоговой структуры, научились читать по слогам и писать слова и предложения. Систематически проведенная коррекционно-педагогическая работа позволила сформировать у старших дошкольников с ОНР, дала возможность сформировать необходимые предпосылки и подготовить к обучению грамоте.

### **3.2. Анализ эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию звуковой аналитико-синтетической активности детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи**

В данном параграфе анализируются результаты исследований звукового анализа и синтеза у детей дошкольного возраста с ОНР после обучающего этапа исследования, оценивается эффективность и целесообразность коррекционной работы, направленной на формирование звуковой аналитико-синтетической активности. В исследовании принимали участие две группы детей с ОНР (экспериментальная ЭГ и контрольная КГ) (списки детей представлены в приложении 1). Экспериментальная группа (ЭГ) состояла из 12 детей с общим недоразвитием речи, участвующих в обучающем этапе исследования, контрольная группа (КГ) состояла из 12 дошкольников с общим недоразвитием речи, обучавшихся по традиционной системе.

Исследование динамики развития детей после обучающего этапа исследования проводилось по тем же методикам, что и в констатирующем этапе исследования (форма протокола представлена в приложении 7).

Рассмотрим результаты исследования в той же последовательности, как они были проведены в констатирующем этапе исследования.



1) Для проверки эффективности предложенной системы работы мы повторно исследовали навык языкового анализа и синтеза.

Анализ выполненного исследования позволил получить представления об особенностях овладения языковым анализом и синтезом детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по нашей системе работы, а так же сравнить результаты обучения экспериментальной и контрольной группы. Следует отметить, что результаты работы всех трех групп оказались значительно выше, чем на этапе констатирующего эксперимента.

Протокол диагностики языкового анализа и синтеза представлен в (приложение 4).

Результаты исследования представлены в виде диаграмм, для наглядного подтверждения их текстового описания.

1) Проанализируем результаты исследования методики на фонематический анализ и представим количественный анализ результатов (рис. 3.1.)

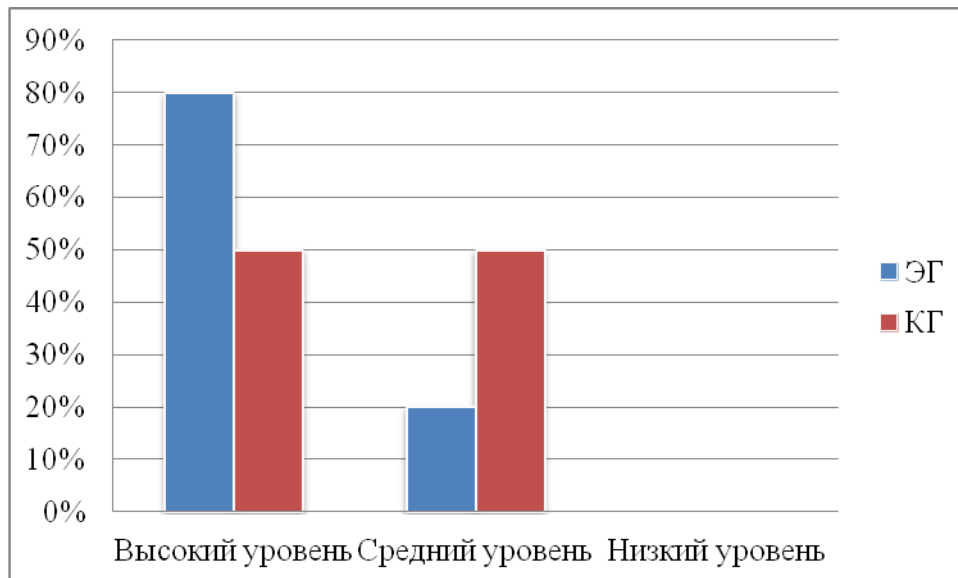


Рис. 3.1. Результаты исследования навыков фонематического анализа

По результатам методики №1, данные, (представленные в Таблице 1 и 2, приложение 8) можно сделать вывод о том, что за выполнение

фонематического анализа всего 80% детей ЭК показали высокий уровень, 20% средний уровень, и 0% низкий уровень. На графике четко видно различие результатов ЭГ и КГ.

2) Проанализируем результаты исследования методики на фонематический синтез и представим количественный анализ результатов (рис. 3.2.).

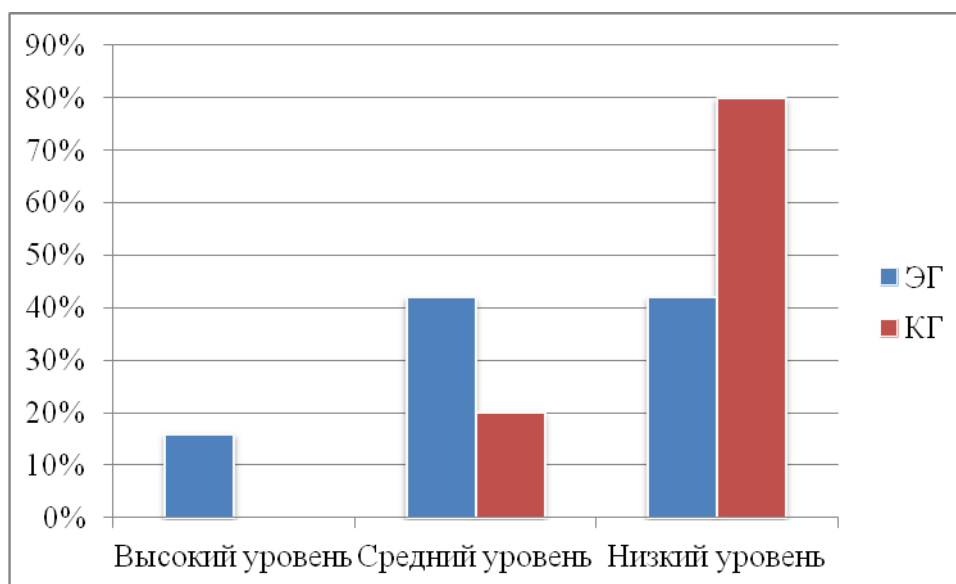


Рис. 3.2. Результаты исследования навыков фонематического синтеза.

По результатам методики № 2, (приложение 9) можно сделать вывод о том, что за выполнение фонематического синтеза около 16% детей ЭГ показали высокий уровень, 42% средний уровень и 42% низкий уровень. В то время как испытуемые КГ практически не улучшили свои результаты, попрежнему преобладает низкий уровень 80%.

3) Проанализируем результаты исследования методики на слоговой анализ и представим количественный анализ результатов (рис. 3.3.).

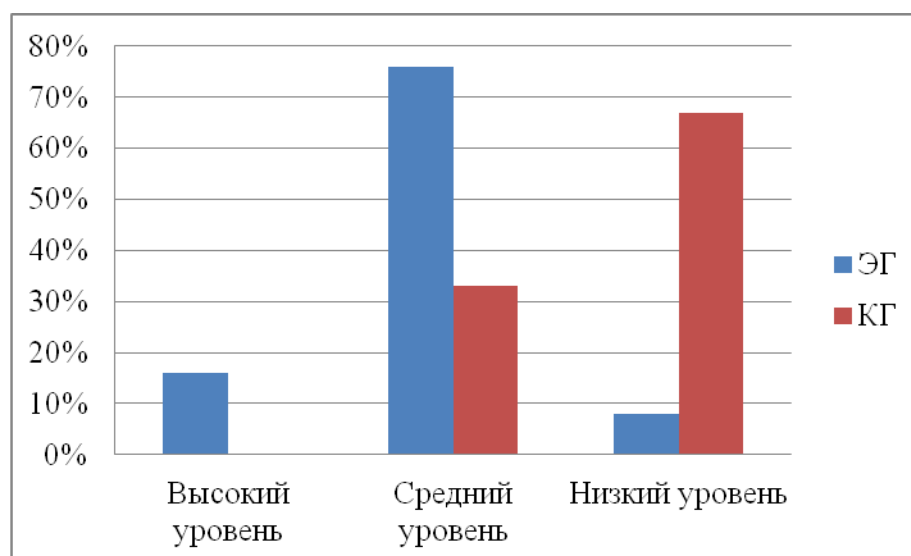


Рис. 3.3. Результаты исследования навыков слогового анализа.

По результатам методики № 3, данные (приложение 10) можно сделать вывод о том, что за выполнение слогового анализа всего 16% детей (ЭГ) показали высокий уровень, 76% - средний, 40% достаточный уровень и 8% низкий уровень. У КГ по прежнему преобладает средний и низкий уровень, у испытуемых КГ, высокого уровня не выявлено.

4) Проанализируем результаты исследования методики на фонематический синтез и представим количественный анализ результатов (рис. 3.4.)

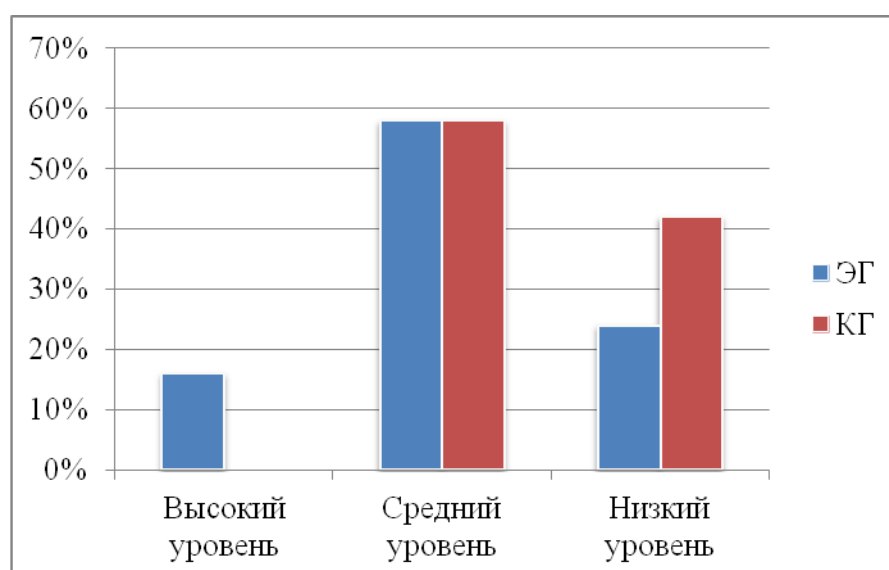


Рис. 3.4. Результаты исследования навыков слогового синтеза

По результатам методики № 4, данные, представленные в (приложение 11) можно сделать вывод о том, что за выполнение слогового синтеза всего 16% детей (ЭГ) показали высокий уровень, 58% средний уровень и 24% недостаточный уровень. По данному показателю результаты в КГ, так значительно ниже чем у ЭГ.

Опираясь на данные, по развитию навыков языкового анализа и синтеза повторная диагностика показывает устойчивые положительные результаты после обучающего этапа исследования.

В среднем на 50% повысился уровень фонематического анализа, 30% фонематического синтеза. Слогового анализа вырос 30% и на 40% синтеза, дети владеют слоговым анализом 3-х сложных слов с открытыми слогами. Проведённая работа не смогла в полной мере сформировать уровень фонематического синтеза, слогового синтеза. Не смотря на это, у детей удастся сформировать элементарные знания о языковой действительности.

Таким образом, результаты повторной диагностики доказывают эффективность предложенной работы и подтверждают необходимость проведения коррекционно-образовательного процесса по развитию языкового анализа и синтеза как предпосылки к обучению грамоте.

Уровень успешности старших дошкольников с ОНР показал, что навык языкового анализа и синтеза по итогам результата соответствует – достаточному уровню.

Анализируя результаты после обучающего этапа исследования, реализации коррекционно-педагогической работы мы отметили, что использование специальных игр и упражнений на фронтальных занятиях с детьми с общим недоразвитием речи не только стимулировало обучение и способствовало его успешности, но и содействовало устранению речевых нарушений, а также профилактике нарушений чтения.

На контрольном этапе исследования, мы так же фиксировали активность старших дошкольников с ОНР в процессе обследования навыка

языкового анализа и синтеза у старших дошкольников с ОНР. Данные занесены в таблицу 3.2.1.

Таблица 3.2.1.

Типы активности	ЭГ (чел.)		КГ (чел.)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
1-й тип – активные и исполнительные дети	1	4	1	2
2-й тип – активные дети	1	5	2	3
3-й – импульсивные дети	5	3	4	4
4-й – пассивные дети	5	1	5	3

Результаты, представленные в таблице, свидетельствуют о преобладании 1 и 2 типа (активные и исполнительные и активные) в ЭГ. В то время как в КГ количество активных и исполнительных увеличилось незначительно.

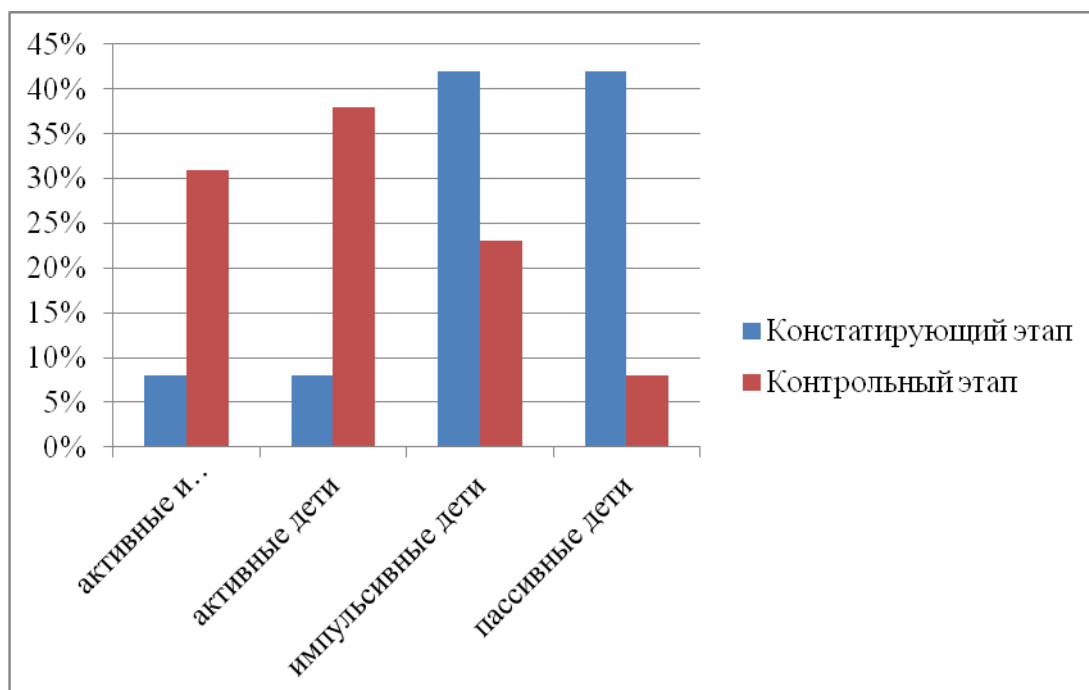


Рис. 3.5. Результаты диагностики типов активности старших дошкольников с ОНР (ЭГ) после обучающего этапа исследования

На диаграмме (рис. 3.5.) мы видим, что количество старших дошкольников с ОНР (ЭГ) 1-й типа увеличилось с 8% до 31%, дошкольники, входящие в эту группу, проявляли активность и исполнительность в различных видах деятельности, а так же старательно, четко, на высоком выполняли требования и правила, включались в работу на занятиях, задавали вопросы, предлагали свои варианты выполнения задания. Эти дети обдумывали решение, по-этому включение в работу было постепенным, были сосредоточены, старательны, следили за правильностью выполнения заданий, оказывали помощь товарищу в случае выполнения задания.

Количество активных детей увеличилось с 8% до 38%, дошкольники данной группы, способны качественно и на высоком уровне решать поставленные задачи, но редко проявляют инициативу, ориентированы на указания, они качественно выполняли предписания, подчинялись требованиям и правилам, проявляли самостоятельность и ответственность. Эти дети предпочитали сделать задание быстро, для них становится важным оценка окружающих, нацелены на результат.

Импульсивных дошкольников ЭК стало значительно меньше, их число уменьшилось с 42% до 23%. Эти дети, которые не доводили начатое до конца, часто проявляли неуравновешенность, эмоциональную возбудимость. Проявляли низкую сосредоточенность при выполнении заданий.

Пассивных дошкольников стало еще меньше. Всего 8%, старались «уходить» от деятельности, не проявляли никаких инициатив, исполнительский компонент также страдал низким качеством, непоследовательностью.

Анализ проводимой работы показывает, что в процессе оказания целенаправленной коррекционно-педагогической работы, у старших дошкольников с ОНР совершенствуются навыки элементарного фонематического анализа, закрепляются навыки определения первого ударного гласного в слове, первого согласного в слове (у дошкольников формируются представления о слоге и звуке, им становится доступным

умение расчленять слог на составляющие его звуки), конечного согласного в слове, определения места звука в слове, узнавания слова по отдельно предъявленным звукам. У старших дошкольников с ОНР формируются сложные формы фонематического анализа, детям становится доступным умение определять последовательность, количество и место звуков в слове по отношению к другим звукам. Практика показывает, что в результате последовательной систематичной работы по развитию звуковой аналитико-синтетической активности, старшие дошкольники с ОНР допускают меньше ошибок, связанных с несформированностью процессов фонематического анализа и синтеза.

Старшие дошкольники с ОНР в достаточной степени овладели фонематическим анализом и синтезом – самым сложным из всех видов анализа речевого потока, ориентироваться в звуковом составе слова и соответственно может записать слово правильно, не искажая звуковую структуру слова, начинает допускать гораздо меньше таких ошибок, как пропуски и перестановки букв, добавление лишних букв. Также у дошкольников формируется активность в процессе обучения, которая характеризуется проявлением инициативы, самостоятельности и исполнительность в различных видах деятельности.

## ВЫВОДЫ ПО ТЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Анализ результатов работы по формированию звукового аналитико-синтетической активности у обучающихся контрольной и экспериментальной групп подтвердили эффективность предложенной нами системы коррекционно-педагогической работы. Очевидно, что динамические изменения отмечены по всем методикам, включенным в структуру контрольного этапа эксперимента.

Включение в процесс языкового материала и видов работы с ним, индивидуального подхода с учетом психологических особенности старших дошкольников с ОНР работа была организована нами поэтапно, с

постепенным усложнением речевого материала, что позволяло, на наш взгляд, осуществлять прочное закрепление навыков звукового анализа и синтеза, а также активности в отношении выполнения данных операций.

Практика показывает, что в результате последовательной систематичной работы по развитию звуковой аналитико-синтетической активности, старшие дошкольники с ОНР стали допускают меньше ошибок, связанных с фонематическим анализом и синтезом, стали лучше ориентироваться в звуковом составе слова и соответственно был сформирован первоначальный навык записи слова. Частотность искажения звуковой структуры слова снизилась почти в два раза. Также у старших дошкольников с ОНР формируется активность в процессе обучения, которая характеризуется проявлением инициативы, самостоятельности, и исполнительность в различных видах деятельности, в частности в навыках звукового анализа и синтеза.

Исследование проблемы формирования звуковой аналитико-синтетической активности не исчерпывает всех вопросов, связанных с особенностями развития операций анализа и синтеза у данной категории детей и имеет очевидные перспективы дальнейшего развития.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы и результаты проведенного исследования позволяют нам сделать несколько выводов.

Теоретический анализ научной литературы, позволил определить понятие звуковой аналитико-синтетической активности как проявления самостоятельности, инициативы, в процессе познавательной деятельности по овладению сложными формами фонематического анализа (умением определять последовательность, количество, место звуков в структуре слова) и синтеза (узнавание слова по отдельно предъявленным звукам).

Так же нами были определены направления системы работы по формированию звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями должны быть сформированы понятия: слово, предложение, слог, звук, согласный и гласный, глухой и звонкий, твердый и мягкий звуки; представления о линейной последовательности звуков в слове и о количестве звуков в слове; умения делить слова на слоги; выделять первый и последний звук в слове; подбор слов на заданный звук.

Нами было проведено исследование уровня сформированности звуковой аналитико-синтетической активности детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в контексте обучения грамоте, которое показало, что старших дошкольников с ОНР недостаточно развиты навыки звукового и слогового анализа и синтеза, что проявляется в таких специфических ошибках, как пропуски, перестановки, вставки и др. Дети испытывали значительные трудности в том, чтобы определить наличие гласного и выделить его из конца слова, так как гласный звук воспринимается детьми не как самостоятельный звук, а как оттенок согласного звука. А так же нами было зафиксировано преобладание импульсивного и пассивного типов активности дошкольников в процессе деятельности

Анализ литературы и опыт работы логопедов, а так же результаты констатирующего этапа исследования, показал необходимость в оптимизации коррекционно-педагогической работы по формированию звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях посещения дошкольного учреждения.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию звуковой аналитико-синтетической активности детей с ТНР включала четыре блока, развитие звукового анализа, развитие звукового синтеза, развитие активности и интеграция сформированных навыков. Поэтапность формирования звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения старших дошкольников с ОНР позволяет добиться стойких результатов при обучении чтению и письму, а также способствует более успешному обучению детей в школе.

Проведенное нами исследование подтверждает эффективность системы коррекционно-педагогической работы, направленной на процесс формирования звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте. Старшие дошкольники с ОНР овладели фонематическим анализом и синтезом – самым сложным из всех видов анализа речевого потока, стали лучше ориентироваться в звуковом составе слова и соответственно может записать слово правильно, не искажая звуковую структуру слова, начинает допускать гораздо меньше таких ошибок, как пропуски и перестановки букв, добавление лишних букв. Также у старших дошкольников с ОНР формируется активность в процессе обучения, которая характеризуется проявлением инициативы, самостоятельности, и исполнительность в различных видах деятельности.

Таким образом, наше исследование не исчерпывает всех вопросов, связанных с формированием предпосылок обучения грамоте старших дошкольников с ТНР и имеет перспективы дальнейшего развития.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Азова, О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников [Текст]: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / О.И. Азова. – М., 2006. – 24 с.
2. Алексеева, А.Е. Подготовка дошкольников старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к овладению письменной речью [Текст]: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / А.Е. Алексеева. – М., 2007. – 19 с.
3. Алехина, С.В. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: учебное пособие / С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013. – 324 с.
4. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – М., 1955. – С. 104-148.
5. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей [Текст] / А.Ф. Ануфриев, С.М. Костромина. - М.:Сфера. – М., 2007. – 470 с.
6. Ахмылова, Н.В. Учимся читать с удовольствием! Система быстрого обучения чтению детей 5–6 лет с речевыми нарушениями по методике Н.А. Зайцева [Текст] / Н.В. Ахмылова. – М.: Гном, 2008.
7. Ахутина, Т.В. Мозговые механизмы произвольной регуляции деятельности и формирование навыка письма у детей 7-8 лет [Текст] / Т.В. Ахутина, О.В. Семенова, Р.И. Мачинская, Е.В. Крупская // Физиология человека. – 2001. – № 4. – С. 123-130.
8. Бабина, Г.В. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи [Текст]: методическое пособие / Г.В. Бабина, Н.А. Грассе. – М.:Модэк, 2001. - 192 с.
9. Бабина, Г.В. Подготовка к обучению грамоте дошкольников с речевой патологией [Текст]: учебно-методическое пособие / Г.В. Бабиной,

Л.И. Беляковой. – М.: Прометей, 2004. – 224 с

10. Безруких, М.М. Обучение первоначальному письму [Текст]: методическое пособие / М.М. Безруких. - М.: Просвещение, 2010. - 32 с.

11. Белова-Давид, Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи [Текст] / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. - М.: Владос, 2010. - 166 с.

12. Богатая, О.Ф. Профессиональная и психологическая готовность педагогов как условие реализации инклюзивного образования [Текст]: материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Интерактив плюс, - 2015. – С. 78-85.

13. Бургасова, Н.Е. Модернизация системы обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии [Текст] / Н.Е. Бургасова, С.Ю. Танцюра // Логопед. - 2014. - № 8. – С. 112-117.

14. Воеводина, Е.С. Развитие операций фонематического анализа и синтеза при подготовке детей дошкольного возраста к обучению грамоте (рекомендации для родителей) [Текст] / Е.С. Воеводина // Школьный логопед. - 2006. - № 6 – С. 11-15.

15. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования дошкольников с нарушением речи [Текст]: вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. - СПб.: Детство-Пресс, 2009. - 144 с.

16. Волкова, Л.С. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) [Текст]: учебное пособие / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. - М.: Владос, 1997. - 367 с.

17. Воровченко, Л.В. Фонематический анализ в обучении грамоте детей с низким уровнем готовности к школе [Текст]: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Л.В. Воровченко. - Нижний Новгород, 2001. - 20 с.

18. Воронова, А.П. Логопедическая работа по профилактике дисграфий в условиях детского сада для дошкольников с нарушениями речи.

[Текст]: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / А.П. Воронова. - СПб., 1993. - 16 с.

19. Ворошилова, Е.Л. Формирование речевой деятельности как составляющей готовности к школьному обучению (на примере дошкольников с заиканием) [Текст]: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Е.Л. Ворошилова. - М.: 2005. - 22 с.

20. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка [Текст]: учебное пособие / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо, 2004. – 512 с.

21. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – СПб.: Детство-пресс. – М., 2007. – 470 с.

22. Гризик, Т.И. Развитие речи и подготовка к обучению грамоте. метод, пособие для педагогов [Текст] / Т.И. Гризик, Л.Ф. Климанова, Л.Е. Тимошук. - М.: Просвещение, 2006. - 94 с

23. Гуровец, Г.В. Динамика речевых нарушений и вопросы социальной адаптации детей с моторной алалией [Текст] / Г.В. Гуровец, Л.Р. Давидович, Л.Н. Перестроина // Речевые расстройства у детей и методы их устранения. - М.: МПГИ, 1978. - С. 23-41.

24. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников [Текст]: пособие для логопедов / Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 2001. - 112 с.

25. Жаренкова, Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи [Текст]: логопедия: пособие для логопедов / под ред. Л.С. Волковой. - М.: Владос, 2005. – 65 с.

26. Жинкин, Н.И. Научное значение практической работы учреждений по оказанию помощи детям с тяжелыми речевыми нарушениями речи [Текст]: пособие для логопедов / под ред. Л.С. Волковой. - М.: Владос, 2005. – 159 с.

27. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичива. - Екатеринбург: ЛИТУР, 2000. - 320 с.

28. Каше, Г.А. Предупреждение нарушения чтения и письма у

дошкольников [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. - М.: Владос, 1997. - 439 с.

29. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с нарушением речи [Текст] / Г.А. Каше. - М: Книга по требованию, 2012. - 171с.

30. Кинаш, Е.А. Подготовка детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта к овладению письмом в условиях специализированного дошкольного учреждения [Текст] / Е.А. Кинаш // Дефектология. - 2003. - №3.

31. Ковшиков, В.К., Психолингвистика. Теория речевой деятельности [Текст]: учебник для педагогических и гуманитарных вузов / В.К. Ковшиков, В.П. Глухов. - М.: Аст, 2009. - 346 с.

32. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: диагностика, коррекция, предупреждение [Текст]: учебно-методическое пособие. - СПб.: ИД МиМ, 2003. - 286 с.

33. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи [Текст] / А.Н. Корнев. - СПб.: Айрис-пресс, 2007. - 124 с.

34. Лагутина, А.В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у дошкольников 4-5 лет с общим недоразвитием речи [Текст]: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / А.В. Лагутина. - М., 2007. - 26 с.

35. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - СПб.: Союз, 1999. - 160 с.

36. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - СПб.: Союз, 2001. - 224 с.

37. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом [Текст] / под ред. Л.С. Волковой. - М.: Владос, 2005. - 144 с.

38. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст]:

избранные труды / Г.В. Чиркина. - М.: Аркти, 2005. - 224 с.

39. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина. - М.: Альянс, 2014. - 368 с.

40. Леонтьев, А.Л. Исследование детской речи [Текст] / А.Л. Леонтьев. - М.: Наука, 1974.

41. Логинова, Е.А. Предпосылки овладения детьми процессом письма [Текст] / Е.А. Логинова // Специальное образование. - № 10. - 2016. - С. 90-95.

42. Лопатина, Л.В. Методика преодоления фонетических нарушений у дошкольников со стертой формой дизартрии [Текст]: методическое наследие / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. - М.: Владос, 2005. - 292 с.

43. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А.Р. Лурия. - М.: Академия, 2002. - 79 с.

44. Люблинская, А.А. Детская психология [Текст]: пособие для педагогов / А.А. Люблинская. - М., Просвещение, 1971. - 415 с

45. Ляпидевский, С.С. Невропатология. Естественнонаучные основы специальной педагогики [Текст] / ред. В.И. Селиверстов. - М.: Владос, 2000. - 384 с.

46. Маралов, В.Г. Как научить ребенка быть терпеливым и внимательным к людям [Текст]: пособие для воспитателей и детских практических психологов / В.Г. Маралов. - М.: «Аркти», 2009. - 136 с.

47. Маркова, Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников [Текст] / Л.С. Маркова. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 174 с.

48. Мартынова, Е.Н. Технология предшкольного обучения первоначальному чтению на основе вариативного подхода [Текст]: материалы международной научно-практической конференции. - Ярославль: РИО ЯГПУ. - 2016. - 200 с.

49. Мастюкова, Е.М. Советы педагогам и родителям по подготовке и обучению детей с особыми проблемами в развитии [Текст] / Е.М. Мастюков. - М.: Владос, 1997. - 167 с.

50. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. [Текст] / под ред. А.Г. Московкиной. - М.: Классике Стиль, 2003. - 320 с.
51. Матюшкина, А.А. Представления о решении творческой проблемы в научной школе А.М. Матюшкина [Текст] / А.М. Матюшкина // Вестник московского университета. - 2012. - №3. - С. 70-80.
52. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста [Текст]: учебное пособие / Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
53. Никашина, Н.А. Формирование речи при ее недоразвитии [Текст]: пособие для логопедов / под ред. Л.С. Волковой. - М.: Владос, 2005. - 157 с.
54. Нищева, Н.В. Обучение грамоте детей дошкольного возраста [Текст]: парциальная программа / Н.В. Нищева. - СПб.: «Детство-пресс», 2016. - 256 с.
55. Нищева, Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для дошкольников с общим недоразвитием речи. [Текст] / Н.В. Нищева. - СПб.: Детство-пресс, 2013. - 112 с.
56. Орфинская, В.К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии [Текст]: методическое наследие: пособие для логопедов / под ред. Л.С. Волковой. - М.: Владос, 2005. – 121 с.
57. Парамонова, Л.Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии [Текст] / Л.Г. Парамонова. - СПб.: Детство-пресс, 2008. - 224 с.
58. Поливара, З.В. Подготовка к обучению грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / З.В. Поливара. - М.: Флинта, 2013. - 23 с.
59. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 1997. – 400 с.
60. Попова, Е.А. Оптимизация формирования предпосылок письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]:



автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Е.А. Попова. - М., 2010. - 220 с.

61. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет [Текст] / авт. сост.: Н.В. Нищева. - СПб.: Детство-пресс, 2015. - 245 с.

62. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. - М.: Владос, 2012. - 200 с.

63. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] / А.В. Семенович. - М.: Академия, 2002. - 232 с.

64. Спирина, Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающие нарушениями письма [Текст] / Л.Ф. Спирина - М.: Владос, 1997. - 656 с.

65. Спирина, Л.Ф. Общие методологические положения по обучению грамоте детей с недоразвитием речи / Л.Ф. Спирина, Р.И. Шуйфер. - М.: Владос, 2005. - 152 с.

66. Ткаченко, Т.А. Специальные символы в подготовке детей 4 лет к обучению грамоте [Текст]: пособие для логопедов. - М.: Гном, 2000. - 48 с.

67. Ткаченко, Т.А. Коррекция фонетических нарушений у дошкольников, подготовительный этап [Текст]: пособие для логопеда. / Т.А. Ткаченко. - М.: Владос, 2005. - 112 с.

68. Ткаченко, Т.А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза. [Текст]: методический комплект пособий «Учим говорить правильно» / Т.А. Ткаченко. - М.: Гном, 2005. - 48 с.

69. Трауготт, Н.Н. К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами [Текст]: методическое наследие / под ред. Л.С. Волковой. - М.: Владос, 2005. - 29 с.

70. Тумакова, Г.А. Особенности обучения детей старшего дошкольного возраста анализу звукового слова [Текст] / Г.А. Тумакова. -

Ростов:, 1966.

71. Усанова, О.Я. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи [Текст] / О.Я. Усанова, Т.Я. Синякова. – М., 1982.

72. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения [Текст] / К.Д. Ушинский. - М.: Педагогика, 2010. - 630 с.

73. Федеральный государственный образовательный стандарт Дошкольного образования. [Электронный ресурс] от 17.10.2013 № 1155 Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384.

74. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017).

75. Филичева, Т.Б., Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст]: учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. - М.: «Гном и Д», 2000. 128 с.

76. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - М.: Альфа, 1993. - 103 с.

77. Фомичева, М.Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст]: учебное пособие / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец. - М.: Академия, 2012. - 200 с.

78. Хабарова, С.П. Формирование готовности к овладению чтением дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / С.П. Хабарова. – Минск, 2002. - 21 с.

79. Хамидулина, Р.М. Обучение грамоте. Подготовка к школе [Текст] / Р.М. Хамидулина. - М.: Экзамен, 2009. - 124 с.

80. Хватцев, М.Е. Логопедия [Текст] / М.Е. Хватцев. - М.: Аст, 2002. - 258 с.

81. Хитрюк, В.В. Инклюзивное образование: педагогическая технология формирования готовности будущих педагогов [Текст] / В.В.

Хитрюк // Педагогическое образование. – 2015. – № 1. – С. 100-112.

82. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст]: учебное пособие / Л.С. Цветкова. – М.: Юристъ, 1997. – 256 с.

83. Цукерман, Г.А. Эффективность отечественного образования [Текст] / Г.А. Цукерман // Педагогика и образование. - 2010. - №2. - С. 62-69.

84. Чиркина, Г.В. Проблема обучения дошкольников с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей [Текст] / Г.В. Чиркина // Научный журнал Курского государственного университета. - 2012. - № 2.

85. Човгун, С.В. Учет психолого-педагогических особенностей дошкольников с ОНР в логопедической работе по подготовке к овладению письмом [Текст] / С.В. Чувгун // Специальное образование. - 2016. - №10. - С. 146-150.

86. Шаховская, С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи [Текст]: / С.Н. Шаховская. - М.: Экономика, 1997. - 250 с.

87. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте [Текст] / Н.Х. Швачкин. - Л.:, 1948. – 132 с.

88. Швецова, И. Формирование фонематического восприятия и звукового анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / И. Швецова // Дошкольное воспитание. - 2007. - №5. - С. 71-77.

89. Щербакова, Е. К вопросу о развитии познавательной активности дошкольников [Текст] / Е. Щербакова, В. Голицын // Дошкольное воспитание. - 2011. - № 10.

90. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь [Текст]: словарь более 2000 единиц / А.Н. Щукин. – М.: Астрель, 2008. – 746 с.

91. Эльконин, Д.Б. Развитие умственной и письменной речи учащихся [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М.: Интор, 1998. - 112 с.

92. Юсупова, Г.Х. Особенности личностного развития

дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Г.Х. Юсупова. – Н. Новгород. – 2003. - 30 с.

93. Ястребова, А.В., Логопедическая помощь учащимся общеобразовательных школ [Текст] / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. // Дефектология. - 1994. - № 1. - С. 30-37.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

## Список детей экспериментальной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Возраст	Логопедическое заключение
1.	Анна А.	6,2	ОНР, III уровень речевого развития
2.	Данил А.	6,5	ОНР, III уровень речевого развития у ребенка с дизартрией
3.	Андрей Б.	6	ОНР, II уровень речевого развития
4.	Иван Б.	6,5	ОНР, IV уровень речевого развития
5.	Вечеслав Г.	6,4	ОНР, III уровень речевого развития
6.	Дмитрий Г.	6, 6	ОНР, III уровень речевого развития
7.	Ксения Д.	6	ОНР, III уровень речевого развития
8.	Евгений Ж.	6,3	ОНР, III уровень речевого развития
9.	Кристина И.	6,4	ОНР, III уровень речевого развития
10.	Артем К.	6	ОНР, III уровень речевого развития
11.	Света С.	6,2	ОНР, III уровень речевого развития у ребенка с дизартрией
12.	Владислав С.	6,6	ОНР, III уровень речевого развития

## Список детей контрольной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Возраст	Логопедическое заключение
1.	Саша К.	6,3	ОНР, III уровень речевого развития
2.	Никита Е.	6,4	ОНР, III уровень речевого развития
3.	Алиса З.	6, 2	ОНР, II уровень речевого развития
4.	Анна Ф.	6,5	ОНР, III уровень речевого развития
5.	Алексей Б.	6,4	ОНР, II уровень речевого развития у ребенка с дизартрией
6.	Ксюша Б.	6, 6	ОНР, III уровень речевого развития
7.	Лера З.	6,1	ОНР, III уровень речевого развития
8.	Полина Б.	6,2	ОНР, III уровень речевого развития
9.	Владимир Д.	6,5	ОНР, III уровень речевого развития
10.	Миша К.	6,6	ОНР, IV уровень речевого развития
11.	Алиса Н.	6,3	ОНР, III уровень речевого развития
12.	Юра К.	6,1	ОНР, II уровень речевого развития

## Протокол

Содержание задания		Кол-во баллов
I Исследование фонематического анализа.		
Инструкция: экспериментатор предлагает ребенку определить, какой первый звук в названном слове. Какой первый звук ты слышишь в слове утка? И т.д.	Аня _____ Оля _____ утка _____ Ира _____ эхо _____ мяч _____ жук _____ сад _____ зайка _____ щука _____	
Инструкция: экспериментатор предлагает ребенку определить, какой последний звук в названном слове. Какой последний звук ты слышишь в слове мука? И т.д.	мука _____ мячи _____ грибы _____ ведро _____ усы _____ мяч _____ паук _____ дом _____ жук _____ банан _____	
Инструкция: экспериментатор предлагает ребенку определить, какой гласный звук ты слышишь в середине слова.	суп _____ дым _____ зал _____ сом _____ лук _____ сок _____ рак _____ сыр _____ рис _____ дом _____	
Инструкция: Слышишь ли ты звук [М] в слове ДОМ? Слышишь ли ты звук [К] в слове МАК? И т.д.	дом _____ мак _____ окна _____ лук _____ улица _____ рыбак _____ трава _____ сумка _____ танк _____ трактор _____	
Оценка сформированности фонематического анализа: 3 – балла – правильное определение заданного звука в названном слове; 2 – задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно; 1 – коррекция после стимулирующей помощи, после повторения слов; 0 – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.		
Максимальный балл равен 120		
II Исследование фонематического синтеза		
Инструкция: Экспериментатор называет звуки и просит ребёнка составить слова из звуков.	[с][у][к] _____ [д][о][м] _____ [м][а][к] _____ [п][о][ч][к][а] _____ [к][а][н][а][в][а] _____	
Оценка сформированности фонематического синтеза: 3 – балла – правильное составление слов из звуков; 2 – задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно; 1 – коррекция после стимулирующей помощи, после повторения слова; 0 – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.		
Максимальный балл равен 15		
III Исследование слогового анализа.		
Инструкция: Я буду называть тебе слова, а ты постарайся определить, сколько слогов в слове.	дом _____ трава _____ кукла _____ бабушка _____ карандаш _____ игра _____ зеркало _____ лес _____ море _____ подсолнечник _____	
Оценка сформированности слогового анализа: 3 – балла – правильный слоговой анализ предложенного слова; 2 – правильный слоговой анализ предложенного слова, различной звукослоговой структуры; допускается 1-2 ошибки; 1 – правильный слоговой анализ, только после повторения слова;		

0 – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.		
Максимальный балл равен 30		
IV Исследование слогового синтеза.		
Инструкция: «Я буду произносить слова по слогам, внимательно слушай, а потом скажи это слово слитно». Слово произносится по слогам, после чего экспериментатор задает вопрос: «Какое же слово я сказала.	усы _____ мышка _____ морковка _____ пуговица _____ мороженое _____	
Оценка сформированности слогового синтеза: 3 – балла – правильное воспроизведение слова; 2 – задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно; 1 – правильное воспроизведение, после повторения слова; 0 – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.		
Максимальный балл равен 15		



Таблица 1.

Протокол обследования детей по методике на исследование фонематического анализа.  
Выделение начального гласного и согласного из слов.

## Экспериментальная группа

Имя Ф.	Дети с ОНР											
	Анна А.	Данил А.	Андрей А.	Иван Б.	Вячеслав Г.	Дмитрий Г.	Ксения Д.	Евгений Ж.	Кристина И.	Артем К.	Света С.	Владислав С.
Аня	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2
Оля	3	2	1	3	2	1	3	3	1	2	2	2
Утка	2	3	1	3	2	2	3	3	1	1	3	3
Ира	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2
эхо	2	1	1	3	1	1	2	2	1	2	1	1
мяч	1	1	0	3	1	2	3	1	1	1	1	1
жук	2	2	1	3	1	2	2	1	1	2	2	2
сад	2	2	1	3	1	1	2	1	2	1	2	2
зайка	1	1	0	3	1	1	2	2	1	1	1	1
щука	2	2	1	3	1	1	2	2	1	1	2	2
Средний балл	19б	17б.	8б.	28б.	12б.	13б.	23б.	20б.	11б.	13б.	17б.	17б.

Таблица 2

Протокол обследования детей по методике на исследование фонематического анализа.  
Выделение начального гласного и согласного из слов.

## Контрольная группа

Имя Ф.	Дети с ОНР											
	Сана К.	Никита Е.	Алиса З.	Анна Ф.	Алексей Б.	Ксюша Б.	Лера З.	Полина Б.	Владимир Д.	Миша К.	Алиса нН.	Юра К.
Аня	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1
Оля	3	2	1	3	2	1	3	3	1	2	2	2
Утка	2	3	1	3	2	2	3	3	1	1	3	1
Ира	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2
эхо	2	1	1	3	1	1	2	2	1	2	1	1
мяч	1	1	0	3	1	2	3	1	1	1	1	1
жук	2	2	1	3	1	2	2	1	1	2	2	1
сад	2	2	1	3	1	1	2	1	2	1	2	1
зайка	1	1	0	3	1	1	2	2	1	1	1	1
щука	2	2	1	3	1	1	2	2	1	1	2	1
Средний балл	19б	17б.	8б.	28б.	12б.	13б.	23б.	20б.	11б.	13б.	17б.	11б.

Таблица 1.

Протокол обследования детей по методике на исследование фонематического синтеза.

Экспериментальная группа

Имя Ф.	Дети с ОНР											
	Анна А.	Данил А.	Андрей А.	Иван Б.	Вячеслав Г.	Дмитрий Г.	Ксения Д.	Евгений Ж.	Кристина И.	Артем К.	Света С.	Владислав С.
[с]у][к]	1б.	1б.	1б.	3б.	1б.	2б.	1б.	1б.	1б.	2б.	1б.	2б.
[д][о][м]	1б.	1б.	1б.	3б.	1б.	2б.	1б.	1б.	1б.	2б.	1б.	2б.
[м][а][к]	1б.	1б.	0б.	3б.	1б.	1б.	0б.	1б.	1б.	1б.	1б.	2б.
[п][о][ч][а]	0б.	0б.	0б.	3б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	2б.
[к][а][н][а] [в][а]	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	1б.
Средний балл	3б 20%	3б 20%	2б 13,3 %	12б 80%	3б 20%	5б 33,3 %	2б 13,3 %	3б 20%	3б 20%	5б 33,3 %	3б 20%	9б 60%

Таблица 2.

Протокол обследования детей по методике на исследование фонематического синтеза.

Экспериментальная группа

Имя Ф.	Дети с ОНР											
	Сана К.	Никита Б.	Алиса З.	Анна Ф.	Алексей Б.	Ксюша Б.	Лера З.	Полина Б.	Владимир Д.	Миша К.	Алиса нН.	Юра К.
[с]у][к]	1б.	1б.	1б.	3б.	1б.	2б.	1б.	1б.	1б.	2б.	1б.	2б.
[д][о][м]	1б.	1б.	1б.	3б.	1б.	2б.	1б.	1б.	1б.	2б.	1б.	2б.
[м][а][к]	1б.	1б.	0б.	3б.	1б.	1б.	0б.	1б.	1б.	1б.	1б.	2б.
[п][о][ч][а]	0б.	0б.	0б.	3б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	2б.
[к][а][н][а] [в][а]	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	1б.
Средний балл	3б 20%	3б 20%	2б 13,3 %	12б 80%	3б 20%	5б 33,3 %	2б 13,3 %	3б 20%	3б 20%	5б 33,3 %	3б 20%	9б 60%

Протокол обследования по методике на исследование слогового анализа.

Экспериментальная группа

Имя Ф.	Дети с ОНР											
	Анна А.	Данил А.	Андрей А.	Иван Б.	Вячеслав Г.	Дмитрий Г.	Ксения Д.	Евгений Ж.	Кристина И.	Артем К.	Света С.	Владислав С.
дом	2б.	3б.	1б.	3б.	1б.	3б.	1б.	3б.	2б.	2б.	1б.	3б.
трава	1б.	1б.	1б.	3б.	1б.	3б.	1б.	2б.	2б.	1б.	0б.	3б.
кукла	1б.	2б.	1б.	3б.	1б.	2б.	1б.	2б.	2б.	1б.	0б.	3б.
бабушка	1б.	1б.	0б.	1б.	0б.	1б.	0б.	1б.	1б.	1б.	0б.	2б.
карандаш	1б.	1б.	0б.	1б.	1б.	1б.	0б.	1б.	1б.	1б.	0б.	2б.
игра	1б.	2б.	1б.	3б.	1б.	2б.	1б.	2б.	2б.	1б.	0б.	3б.
зеркало	0б.	0б.	0б.	1б.	0б.	1б.	0б.	1б.	1б.	0б.	0б.	2б.
лес	2б.	3б.	1б.	3б.	2б.	3б.	1б.	2б.	3б.	2б.	1б.	3б.
море	1б.	2б.	1б.	3б.	1б.	3б.	1б.	1б.	2б.	1б.	0б.	3б.
подсолнечник	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.
Средний балл	10б. 33,3 %	15б. 50 %	6б. 20 %	21б. 70 %	8б. 26,6 %	19б. 63,3 %	6б. 20 %	15б. 50 %	16б. 53,3 %	10б. 33,3 %	2б. 6,6 %	24б. 80 %

Таблица 2.

Протокол обследования по методике на исследование слогового анализа.

Экспериментальная группа

Имя Ф.	Дети с ОНР											
	Сана К.	Никита Е.	Алиса З.	Анна Ф.	Алексей Б.	Ксюша Б.	Лера З.	Полина Б.	Владимир Д.	Миша К.	Алиса Н.	Юра К.
дом	1б.	3б.	1б.	3б.	1б.	3б.	1б.	3б.	2б.	1б.	1б.	3б.
трава	1б.	1б.	1б.	3б.	1б.	1б.	1б.	3б.	2б.	1б.	0б.	3б.
кукла	1б.	2б.	1б.	3б.	1б.	2б.	1б.	2б.	2б.	1б.	0б.	3б.
бабушка	0б.	1б.	0б.	1б.	0б.	1б.	0б.	1б.	1б.	0б.	0б.	2б.
карандаш	1б.	1б.	0б.	1б.	1б.	1б.	0б.	1б.	1б.	1б.	0б.	2б.
игра	1б.	2б.	1б.	3б.	1б.	2б.	1б.	2б.	2б.	1б.	0б.	3б.
зеркало	0б.	0б.	0б.	1б.	0б.	0б.	0б.	1б.	1б.	0б.	0б.	2б.
лес	2б.	3б.	1б.	3б.	2б.	3б.	1б.	3б.	3б.	2б.	1б.	3б.
море	1б.	2б.	1б.	3б.	1б.	2б.	1б.	3б.	2б.	1б.	0б.	3б.
подсолнечник	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.
Средний балл	8б. 26,6 %	15б. 50 %	6б. 20 %	21б. 70 %	8б. 26,6 %	15б. 50 %	6б. 20 %	19б. 63,3 %	16б. 53,3 %	8б. 26,6 %	2б. 6,6 %	24б. 80 %



## Протокол

Содержание задания		Кол-во баллов
I Исследование фонематического анализа.		
Инструкция: экспериментатор предлагает ребенку определить, какой первый звук в названном слове. Какой первый звук ты слышишь в слове утка? И т.д.	лук _____ окна _____ комар _____ шар _____ обруч _____ цапля _____ жук _____ огурец _____ кольцо _____ чашка _____	
Инструкция: экспериментатор предлагает ребенку определить, какой последний звук в названном слове. Какой последний звук ты слышишь в слове мука? И т.д.	улица _____ камыш _____ танк _____ ведро _____ кенгуру _____ сумка _____ паук _____ трава _____ жук _____ банан _____	
Инструкция: экспериментатор предлагает ребенку определить, какой гласный звук ты слышишь в середине слова.	кот _____ суп _____ бал _____ сом _____ лук _____ дым _____ рак _____ пыль _____ рис _____ дом _____	
Инструкция: Слышишь ли ты звук [М] в слове ДОМ? Слышишь ли ты звук [К] в слове МАК? И т.д.	крыша _____ лапа _____ окна _____ лук _____ улица _____ лампа _____ трава _____ капуста _____ танк _____ камыш _____	
Оценка сформированности фонематического анализа: 3 – балла – правильное определение заданного звука в названном слове; 2 – задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно; 1 – коррекция после стимулирующей помощи, после повторения слов; 0 – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.		
Максимальный балл равен 120		
II Исследование фонематического синтеза		
Инструкция: Экспериментатор называет звуки и просит ребёнка составить слова из звуков.	[м][а][к] _____ [с][у][к] _____ [к][р][о][т] _____ [р][у][к][а] _____ [л][у][ж][а] _____	
Оценка сформированности фонематического синтеза: 3 – балла – правильное составление слов из звуков; 2 – задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно; 1 – коррекция после стимулирующей помощи, после повторения слова; 0 – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.		
Максимальный балл равен 15		
III Исследование слогового анализа.		
Инструкция: Я буду называть тебе слова, а ты постарайся определить, сколько слогов в слове.	рама _____ каша _____ диван _____ сахар _____ лампа _____ кошка _____ машина _____ капуста _____ гречиха _____ подсолнечник _____	
Оценка сформированности слогового анализа: 3 – балла – правильный слоговой анализ предложенного слова; 2 – правильный слоговой анализ предложенного слова, различной звукослоговой структуры; допускается 1-2 ошибки; 1 – правильный слоговой анализ, только после повторения слова;		

0 – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.		
Максимальный балл равен 30		
IV Исследование слогового синтеза.		
Инструкция: «Я буду произносить слова по слогам, внимательно слушай, а потом скажи это слово слитно». Слово произносится по слогам, после чего экспериментатор задает вопрос: «Какое же слово я сказала.	лампа _____ мышка _____ лягушка _____ выливает _____ постучали _____	
Оценка сформированности слогового синтеза: 3 – балла – правильное воспроизведение слова; 2 – задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно; 1 – правильное воспроизведение, после повторения слова; 0 – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.		
Максимальный балл равен 15		

Таблица 1.

Протокол обследования детей по методике на исследование фонематического анализа.  
Выделение начального гласного и согласного из слов.  
Экспериментальная группа

Имя Ф.	Дети с ОНР											
	Анна А.	Данил А.	Андрей А.	Иван Б.	Вячесла в Г.	Дмитрий Г.	Ксения Д.	Евгений Ж.	Кристин а И.	Артем К.	Света С.	Владисл ав С.
лук	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3
окна	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3
комар	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2
шар	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3
обруч	2	2	1	3	2	2	2	1	3	2	2	2
цапля	2	2	1	3	2	2	2	2	3	1	2	2
жук	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3
огурец	2	2	1	3	2	2	2	1	2	1	2	2
кольцо	1	2	2	3	1	2	1	1	2	2	2	2
чашка	2	2	1	3	1	1	1	1	2	2	2	1
Средний балл	23б	24б.	15б.	28б.	21б.	23б.	21б.	18б.	27б.	25б.	21б.	23б.

Таблица 2.

Протокол обследования детей по методике на исследование фонематического анализа.  
Выделение начального гласного и согласного из слов.  
Контрольная группа

Имя Ф.	Дети с ОНР											
	Сана К.	Никита Е.	Алиса З.	Анна Ф.	Алексей Б.	Ксюша Б.	Лера З.	Полина Б.	Владими р Д.	Миша К.	Алиса нН.	Юра К.
лук	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2
окна	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2
комар	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2
шар	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
обруч	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1
цапля	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
жук	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3
огурец	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1
кольцо	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1
чашка	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1
Средний балл	18б.	24б.	15б.	24б.	18б.	23б.	21б.	18б.	24б.	24б.	18б.	18б.

Таблица 1.  
 Протокол обследования детей по методике на исследование фонематического синтеза  
 Экспериментальная группа

Имя Ф.	Дети с ОНР											
	Анна А.	Данил А.	Андрей А.	Иван Б.	Вячеслав Г.	Дмитрий Г.	Ксения Д.	Евгений Ж.	Кристина И.	Артем К.	Света С.	Владислав С.
[м][а][к]	1б.	3б.	1б.	3б.	3б.	1б.	3б.	1б.	3б.	2б.	1б.	2б.
[с][у][к]	1б.	2б.	1б.	3б.	2б.	1б.	3б.	1б.	2б.	2б.	1б.	2б.
[к][р][о][т]	1б.	1б.	1б.	3б.	1б.	1б.	3б.	1б.	1б.	2б.	1б.	2б.
[р][у][к][а]	1б.	1б.	1б.	3б.	1б.	1б.	3б.	1б.	1б.	2б.	1б.	2б.
[л][у][ж][а]	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.
Средний балл	5б 33,3 %	8б 53,3 %	5б 33,3 %	13б 86,6 %	8б 53, 3%	5б 33,3 %	13б 86,6 %	5б 33,3 %	8б 53,3 %	9б 60% %	5б 33,3 %	9б 60% %

Таблица 2.  
 Протокол обследования детей по методике на исследование фонематического синтеза  
 Контрольная группа

Имя Ф.	Дети с ОНР											
	Сана К.	Никита Е.	Алиса З.	Анна Ф.	Алексей Б.	Ксюша Б.	Лера З.	Полина Б.	Владимир Д.	Миша К.	Алиса нН.	Юра К.
[м][а][к]	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	3б.	1б.	3б.	1б.	1б.	1б.
[с][у][к]	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	2б.	1б.	2б.	1б.	1б.	1б.
[к][р][о][т]	1б.	1б.	0б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.
[р][у][к][а]	1б.	0б.	0б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	0б.	1б.
[л][у][ж][а]	1б.	0б.	0б.	1б.	0б.	1б.	1б.	0б.	1б.	0б.	0б.	1б.
Средний балл	5б 33,3 %	3б 20% %	2б 13,3 %	5б 33,3 %	4б 26,6 %	5б 33,3 %	8б 53,3 %	4б 26,6 %	8б 53,3 %	4б 26,6 %	3б 20% %	5б 33,3 %



Таблица 1.

Протокол обследования по методике на исследование слогового анализа  
Экспериментальная группа

Имя Ф.	Дети с ОНР											
	Анна А.	Данил А.	Андрей А.	Иван Б.	Вячеслав Г.	Дмитрий Г.	Ксения Д.	Евгений Ж.	Кристина И.	Артем К.	Света С.	Владислав С.
рама	3б.	3б.	2б.	3б.	3б.	2б.	3б.	3б.	2б.	3б.	1б.	3б.
каша	2б.	2б.	3б.	3б.	2б.	3б.	2б.	3б.	3б.	3б.	2б.	3б.
диван	3б.	2б.	2б.	3б.	3б.	2б.	2б.	2б.	2б.	2б.	1б.	3б.
сахар	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	2б.	1б.	1б.	1б.	2б.
лампа	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	2б.
кошка	1б.	2б.	2б.	3б.	1б.	2б.	1б.	2б.	2б.	3б.	1б.	3б.
машина	1б.	1б.	1б.	3б.	1б.	1б.	1б.	2б.	1б.	1б.	1б.	2б.
капуста	3б.	3б.	2б.	3б.	3б.	2б.	3б.	3б.	2б.	3б.	1б.	3б.
гречиха	1б.	3б.	1б.	3б.	1б.	1б.	2б.	3б.	1б.	2б.	1б.	3б.
подсолнечник	0б.	0б.	0б.	1б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	1б.
Средний балл	16б 53,3 %	18б 60 %	15б 50 %	24б 80 %	16б 53,3 %	15б 50 %	16б 53,3 %	21б 70 %	15б 50 %	19б 63,3 %	10б 33,3 %	25б 83,3 %

Таблица 2.

Протокол обследования по методике на исследование слогового анализа  
Контрольная группа

Имя Ф.	Дети с ОНР											
	Сана К.	Никита Е.	Алиса З.	Анна Ф.	Алексей Б.	Ксюша Б.	Лера З.	Полина Б.	Владимир Д.	Миша К.	Алиса НН.	Юра К.
рама	1б.	3б.	1б.	2б.	3б.	2б.	3б.	1б.	2б.	3б.	1б.	2б.
каша	2б.	2б.	2б.	3б.	2б.	3б.	2б.	2б.	3б.	2б.	2б.	3б.
диван	1б.	3б.	1б.	2б.	3б.	2б.	2б.	1б.	2б.	3б.	1б.	2б.
сахар	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.
лампа	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.
кошка	1б.	1б.	1б.	2б.	1б.	2б.	1б.	1б.	2б.	1б.	1б.	2б.
машина	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.
капуста	1б.	3б.	1б.	2б.	3б.	2б.	3б.	1б.	2б.	3б.	1б.	2б.
гречиха	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	2б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.
подсолнечник	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.	0б.
Средний балл	10б 33,3 %	16б 53,3 %	10б 33,3 %	15б 50 %	16б 53,3 %	15б 50 %	16б 53,3 %	10б 33,3 %	15б 50 %	16б 53,3 %	10б 33,3 %	15б 50 %

Таблица 1.

Протокол обследования по методике на исследование слогового синтеза  
Экспериментальная группа

Имя Ф.	Дети с ОНР											
	Анна А.	Данил А.	Андрей А.	Иван Б.	Вячеслав Г.	Дмитрий Г.	Ксения Д.	Евгений Ж.	Кристина И.	Артем К.	Света С.	Владислав С.
лам-па	3б.	3б.	3б.	3б.	3б.	3б.	2б.	3б.	3б.	3б.	1б.	3б.
мыш-ка	2б.	3б.	3б.	2б.	3б.	2б.	2б.	3б.	3б.	3б.	1б.	3б.
ля-гуш-ка	1б.	2б.	2б.	1б.	3б.	1б.	1б.	2б.	2б.	1б.	1б.	3б.
вы-ли-ва-ет	1б.	1б.	1б.	1б.	3б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	0б.	2б.
пос-ту-ча-ли	1б.	1б.	1б.	0б.	3б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	0б.	2б.
Средний балл	8б. 53,3 %	10б. 66,6 %	10б. 66,6 %	7б. 46,6 %	15б. 100 %	8б. 53,3 %	7б. 46,6 %	10б. 66,6 %	10б. 66,6 %	9б. 60 %	3б. 20 %	13б. 96,6 %

Таблица 2.

Протокол обследования по методике на исследование слогового синтеза  
Контрольная группа

Имя Ф.	Дети с ОНР											
	Сана К.	Никита Е.	Алиса З.	Анна Ф.	Алексей Б.	Ксюша Б.	Лера З.	Полина Б.	Владимир Д.	Миша К.	Алиса нН.	Юра К.
лам-па	3б.	3б.	3б.	3б.	3б.	3б.	2б.	3б.	3б.	3б.	1б.	3б.
мыш-ка	2б.	2б.	3б.	2б.	3б.	2б.	2б.	2б.	2б.	3б.	1б.	3б.
ля-гуш-ка	1б.	1б.	2б.	1б.	2б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	2б.
вы-ли-ва-ет	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	0б.	1б.
пос-ту-ча-ли	0б.	1б.	1б.	0б.	1б.	1б.	1б.	1б.	0б.	1б.	0б.	1б.
Средний балл	7б. 46,6 %	8б. 53,3 %	10б. 66,6 %	7б. 46,6 %	10б. 66,6 %	8б. 53,3 %	7б. 46,6 %	8б. 53,3 %	7б. 46,6 %	9б. 60 %	3б. 20 %	10б. 66,6 %