

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

АНОПОВА АНАСТАСИЯ САЙФУЛИНОВНА

ПАЛЕЕВА ЮЛИЯ ОЛЕГОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Методическое обеспечение формирования произносительных навыков у старших
дошкольников с общим недоразвитием речи

Направление подготовки 44.03.03 Специальное дефектологическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

18.05.2026

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Проглядова Г.А.

18.05.2026

Дата защиты

18.06.2026

Обучающиеся: Анопова А.С.

Палеева Ю.О.

Оценка _____

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	6
1.1. Развитие произносительных навыков в онтогенезе	6
1.2. Характеристика произношения с общим недоразвитием речи.....	12
1.3. Методы и приемы направленные на выявление звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	19
Выводы по главе 1.....	24
ГЛАВА 2. СОЗДАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «ГОВОРУША».....	26
2.1. Предпроектное исследование звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	26
2.2. Паспорт и жизненный цикл проекта	31
2.3. Описание продукта проекта.....	37
2.4. Методические рекомендации по внедрению проекта	42
2.5. Анализ внедрения проекта.....	48
2.6. Календарно-тематическое планирование в рамках апробации проекта ..	54
Выводы по главе 2.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	65
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	71

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что правильное звукопроизношение является неотъемлемой частью в жизни человека. Особенно для детей, ведь при правильном формировании звуков и навыков произношения развиваются их коммуникативные способности.

Речевое развитие детей является актуальной проблемой. Раннее выявление и поддержка в развитии речи играют важную роль в обеспечении полноценного развития ребенка. И чем раньше произойдет вмешательство специалистов по развитию детей, тем легче будет преодолевать трудности и родителям, и ребенку. Общественное внимание к этой проблеме помогает повысить осведомленность родителей и общества в целом о важности речевого развития у детей и способствует созданию условий для поддержки детей в развитии.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО): «Речевое развитие детей дошкольного возраста включает в себя владение 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» [37].

Цель проектного исследования заключается в разработке коррекционного пособия игр и упражнений для развития произносительных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования: нарушения звукопроизношения у детей старшего возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: развитие произносительных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Проектная идея: предполагаем, что целенаправленное применение специализированного методического обеспечения, в котором ведётся работа с моделями артикуляции звука, существенно способствует совершенствованию произносительных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. От руководства детского сада поступил запрос о коррекционной помощи в звукопроизношении детей с общим недоразвитием речи, в связи с этим было разработано методическое обеспечение.

Для достижения поставленной цели в выпускной квалификационной работе определены следующие задачи:

- изучить теоретические аспекты развития произносительных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;
- выявить уровень сформированности звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;
- представить паспорт и жизненный цикл проекта, описание продукта проекта;
- разработать методические рекомендации по внедрению проекта;
- провести анализ результатов внедрения проекта;
- спроектировать программу коррекционного курса в рамках апробации проекта.

Методы исследования:

- теоретические методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, синтез, сравнение, обобщение;
- эмпирические методы: тестирование;
- методы математической обработки данных и проектирования.

Методики: методика В.М. Акименко «Обследование звукопроизношения детей с речевыми нарушениями».

Теоретической основой для данной работы послужили публикации и исследования в области дошкольного образования, лингвистики и психологии

Проблеме развития речи детей посвящены работы В.М. Акименко, В.И. Бельтюкова, А.Н. Гвоздева, Е.И. Радиной, М.Е. Хватцева, Д.Б. Эльконина и др.

Теоретическая значимость исследования обусловлена расширением и углублением научных представлений о закономерностях и специфике формирования произносительной сферы у данной категории воспитанников. Исследование позволяет выявить основные механизмы нарушения звукопроизношения и определить наиболее эффективные направления коррекционно-развивающего воздействия в дошкольный период. Помимо этого, предлагаемый подход способствует дальнейшему развитию теоретических положений логопедии относительно построения системы коррекционного воздействия при тяжелых формах речевой патологии.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности внедрения разработанных методических материалов в образовательную и коррекционную практику дошкольных образовательных организаций, а также в логопедическую деятельность специалистов. Материалы, полученные в ходе работы, могут быть использованы для повышения эффективности коррекционно-развивающих программ, направленных на преодоление речевых затруднений у детей с общим недоразвитием речи III уровня, а также для создания индивидуальных и групповых маршрутов речевого развития.

Эмпирическая база исследования: исследование проводилось на базе одного из детских садов Красноярского края. В эмпирическом исследовании приняли участие десять детей старшего дошкольного возраста.

Структура выпускной квалификационной работы включает в себя следующие разделы: титульный лист, содержание, введение, основная часть, заключение, список используемых источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1. Развитие произносительных навыков в онтогенезе

Речевое развитие ребенка протекает не изолированно, а в тесной связи с общим созреванием организма, становлением психики, движений, восприятия и мышления. Речь не возникает внезапно, она формируется постепенно, проходя ряд закономерных стадий, каждая из которых опирается на предыдущую. Именно поэтому наблюдение за тем, как ребенок овладевает звуками, словами, фразой и связным высказыванием, имеет не только теоретическое, но и вполне прикладное значение. Специалисту это дает основу для своевременного выявления отклонений, а родителям понимание того, как поддержать малыша без давления и излишней тревожности.

Нередко обсуждают вопрос – можно ли говорить о единых нормах речевого созревания, если все дети развиваются по-разному? Индивидуальные различия, безусловно, существуют, однако сама последовательность становления речи остается в целом общей. Именно на этом основаны научные модели речевого онтогенеза. Одна из наиболее известных принадлежит А.А. Леонтьеву, который выделял четыре периода:

- 1) подготовительный (от рождения до одного года);
- 2) преддошкольный (от года до трех лет);
- 3) дошкольный (от трех до семи лет);
- 4) школьный (от семи до семнадцати лет) [28].

Такая периодизация удобна тем, что позволяет рассматривать развитие речи не как случайный набор достижений, а как внутренне связанный процесс. В таблице 1, представлено формирование онтогенеза звуковой стороны речи у детей в норме. Стоит остановиться подробнее на первом периоде, поскольку именно в течение первого года жизни закладываются предпосылки всей последующей речевой деятельности.

Таблица 1. Онтогенез формирования звуковой стороны речи

Возраст	Онтогенез формирования звуковой стороны речи
0–2 месяца (крик)	Неустойчивые гласные комплексы у-а, э-э-э, а-а-й
2–4 месяца (гуление)	Звуковые комплексы типа а–а–а, агу–агу, агы–агы, гхы
4–12 месяцев (лепет)	Гласные у, а, э, Согласные м, п, б, к, г и их мягкие варианты
12–20 месяцев	Ударные гласные а, о, у, и согласные м, п, б, к, г, и их мягкие варианты
20–24 месяца	Согласные х, пь, й, н, т, д 2–3 года гласный ы Согласные с, л, в, з, ч, щ, ш, ж, ц, ф
3–4 года	Согласные р, л. Согласные могут произноситься смягченно, свистящие и шипящие редуцированы. К 4 годам звуковая сторона речи усвоена.
4–5 лет	Звуки находятся в стадии автоматизации.
5–6 лет	На этом этапе у детей практически сформировано звукопроизношение, следует автоматизировать в свободной речи.

На данном этапе ребенок еще не владеет словом, но его голосовые реакции уже выполняют важную коммуникативную функцию. Сначала появляется крик. На первый взгляд он кажется лишь физиологической реакцией на дискомфорт, голод или боль, однако в действительности крик постепенно начинает различаться по силе, длительности, интонации. Взрослый, постоянно общающийся с младенцем, нередко довольно точно улавливает эти оттенки. И это не случайно, поскольку еще до возникновения собственно речи формируется первичный обмен сигналами между ребенком и окружающими.

Затем возникает гуление, обычно наблюдаемое в возрасте двух-трех месяцев. Оно связано с положительным эмоциональным состоянием и особенно ярко проявляется в ситуации общения со значимым взрослым, чаще всего с матерью. Ребенок произносит гласноподобные и согласноподобные комплексы, напоминающие сочетания звуков [а], [у], [ы], иногда с элементами [г], [м]. Эти вокализации не являются словами, но в них уже просматривается важная особенность, младенец начинает не просто издавать звуки, а как бы «играть» голосом, изменять интонацию, тембр, длительность звучания [30]. Порой именно

интонация оказывается для него более значимой, чем лексическое содержание чужой речи. Ребенок реагирует на ласковый тон оживлением, улыбкой, встречной вокализацией; резкий или грубый голос, напротив, может вызвать беспокойство и плач.

Примерно к пяти-шести месяцам гуление постепенно сменяется лепетом. Это уже иной уровень предречевого развития. Если гуление строится преимущественно на свободной вокализации, то лепет предполагает появление слогоподобных образований, ритмических повторов, большей согласованности работы дыхания, голосообразования и артикуляции. Ребенок начинает произносить цепочки вроде «ба-ба», «та-та», «ма-ма», хотя говорить о полноценном слове здесь еще рано. Лепет важен по нескольким причинам:

- он свидетельствует о созревании артикуляционного аппарата;
- показывает развитие слухового контроля;
- формирует основу для подражания речи взрослых;
- подготавливает ребенка к освоению звукового строя родного языка.

В возрасте пяти-семи месяцев заметно увеличивается количество звуковых комплексов, а к восьми-девяти месяцам лепет становится более разнообразным. Появляются повторяющиеся цепочки слогов, такие как «те-те-те», «та-та-та», варьируются гласные, меняется интонационный рисунок. В этот период особенно значимо то, что ребенок начинает не только воспроизводить звуки, но и лучше понимать обращенную речь. Он еще не всегда может ответить словом, однако интонационно и поведенчески уже включен в ситуацию общения. Это, по сути, переломный момент, речь взрослого постепенно начинает восприниматься не как общий звуковой поток, а как организованная система сигналов, связанных с действиями, лицами и предметами.

К концу первого года у многих детей появляются первые слова. Чаще всего это короткие, простые по звуковому составу единицы: «мама», «папа», «баба», «дай», «да», «нет». Но здесь необходимо проявлять осторожность в оценках. Один ребенок начинает говорить раньше, другой позже, и такая разница сама по себе еще не свидетельствует о патологии.

Второй период, охватывающий возраст от одного года до трех лет, связан с переходом от младенчества к раннему детству и с формированием самостоятельной речи. Развиваются движения, совершенствуется артикуляционная моторика, ребенок активнее исследует окружающий мир, а вместе с этим расширяется и его словарь. На втором году жизни дети уже достаточно уверенно понимают многие бытовые обращения, простые инструкции, названия знакомых предметов и действий. Речь взрослого начинает выполнять регулирующую функцию: с ее помощью ребенка можно направить, остановить, вовлечь в совместную деятельность.

Произносительные возможности в этом возрасте еще ограничены. Ряд звуков передается неточно, многие твердые согласные смягчаются, сложные артикуляции упрощаются. Это закономерный этап, а не дефект как таковой. Е.Н. Винарская и Г.М. Богомолова указывали, что к двум годам ребенок уже начинает самостоятельно употреблять простые слова, причем рост активного словаря идет особенно быстро при насыщенном речевом общении со взрослыми [11]. Иными словами, речь развивается не в пустоте, ей нужен отклик, образец, эмоционально теплая среда.

В конце второго года появляется элементарная фраза. Сначала это двухсловные, затем трехсловные конструкции: «мама иди», «папа ушел», «дай пить», «хочу мяч». Подобные высказывания еще грамматически несовершенны, нередко состоят из аморфных или лепетных слов, однако они уже выражают законченное намерение. В этом и состоит их ценность. Ребенок начинает осваивать сам принцип фразовой организации речи, а значит переходит от называния к сообщению.

Период от трех до семи лет принято считать дошкольным, и именно он характеризуется наиболее интенсивным речевым ростом. Словарь ребенка существенно увеличивается, грамматический строй усложняется, развивается связная речь. По наблюдениям А.Н. Гвоздева, уже к трем годам у детей формируются основные грамматические категории родного языка [13]. Разумеется, это не означает полного совершенства речи, но указывает на

качественный скачок, ребенок начинает не просто запоминать отдельные слова, а усваивать внутренние закономерности языка.

В три года произношение еще далеко от нормы взрослого человека. Дети заменяют трудные звуки более простыми, сокращают сложные звукосочетания, смягчают согласные. К примеру, [ч'] может заменяться на [т'], [щ'], на [с'], [ц], на [т'] или [с'], а звуки [л] и [р] нередко передаются через более доступные артикуляции. Подобные замены связаны, прежде всего с тем, что артикуляционный аппарат еще не достиг необходимой степени зрелости. Между тем к этому возрасту уже формируется более четкая работа губ и зубов, что создает условия для освоения губно-зубных звуков [ф], [в], [ф'], [в'].

К четырем годам движения органов артикуляции становятся точнее. Ребенок лучше контролирует кончик языка, может поднимать его вверх, изменять положение спинки языка, удерживать нужную позу. Это способствует появлению более сложных звуков, в том числе шипящих. Отметим, что, именно шипящие нередко дольше всего остаются нестабильными, они редуцируются, искажаются, смешиваются со свистящими [17]. Но и здесь есть своя логика развития. Чем тоньше координация движений, тем успешнее ребенок овладевает фонетической системой языка.

На пятом году жизни речь обычно становится заметно чище и богаче. Дети активнее используют распространенные предложения, начинают строить сложные синтаксические конструкции, задают большое количество вопросов, пересказывают услышанное, пробуют объяснять причины событий. Речь начинает обслуживать не только непосредственное общение, но и мышление. Ребенок уже способен словами планировать действие, комментировать игру, выражать оценку. Это очень существенный этап, потому что язык становится инструментом познания.

К шести-семи годам речь ребенка приближается к школьной норме. Возрастает четкость произношения, укрепляется грамматическая правильность, развивается способность к связному монологу. Дошкольник может описывать предметы, пересказывать текст, составлять рассказ по картинке, поддерживать

диалог, понимать более сложные речевые инструкции [5]. В это время особенно заметна связь речевого развития с готовностью к обучению. Если фонетическая, лексическая и грамматическая стороны речи сформированы недостаточно, ребенку сложнее осваивать чтение и письмо, понимать учебные задания, выражать свои мысли в развернутой форме.

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что развитие звуковой стороны речи напрямую зависит от состояния артикуляционного аппарата и от уровня сформированности фонематического восприятия. Если ребенок недостаточно различает близкие по звучанию фонемы или не может точно воспроизвести необходимую артикуляцию, это неизбежно отражается на качестве его устной речи. У дошкольников с общим недоразвитием речи часто наблюдаются устойчивые замены, смещения и искажения звуков. Подобные нарушения затрудняют не только произношение как таковое, но и слуховое различение речевых единиц. Из-за этого ребенку бывает трудно усваивать звуковую структуру слова, а позже овладевать навыками чтения и письма.

Знание закономерностей речевого онтогенеза необходимо всем, кто включен в воспитание и сопровождение ребенка дошкольного возраста. Для логопеда оно служит основой диагностики и коррекционной работы. Для воспитателя служит ориентиром в организации речевой среды группы. Для родителей – это способ понять, когда особенности речи укладываются в возрастную норму, а когда лучше обратиться за консультацией. Здесь кроется самый практический смысл подобных знаний – они помогают не ждать «само пройдет» и, наоборот, не видеть проблему там, где речь идет о естественном этапе развития.

Таким образом, речевое развитие начинается задолго до первых осмысленных слов, с крика, гуления, лепета, эмоционального отклика на голос взрослого. Затем оно проходит путь от простых слов к фразе, от фразы к развернутому высказыванию, от ситуативного общения к полноценному использованию языка как средства мышления и взаимодействия с миром. В этом движении нет случайных звеньев. Каждый этап подготавливает следующий. И

именно поэтому понимание периодов становления речи имеет столь большое значение для практики дошкольного образования и логопедии.

Речь ребенка следует рассматривать как живой, поэтапный и глубоко индивидуализированный процесс, который, однако, подчиняется общим закономерностям. Игнорировать эти закономерности нельзя, поскольку без них невозможно ни грамотное наблюдение, ни своевременная помощь. Но не менее ошибочно требовать от каждого ребенка абсолютно одинаковых темпов освоения языка. Более продуктивным представляется внимательное сопровождение: взрослый слышит, поддерживает, побуждает к общению, создает условия для речевой активности и при необходимости обращается к специалисту.

1.2. Характеристика произношения с общим недоразвитием речи

Р.Е. Левина, Т. Б. Филичева и ряд других исследователей рассматривают общее недоразвитие речи как сложное системное нарушение, при котором затронуты практически все компоненты языка – звуковая сторона, словарь, грамматический строй, а позднее и связное высказывание. Традиционно выделяют четыре уровня речевого развития, позволяющие увидеть не только степень выраженности нарушения, но и качественное своеобразие детской речи на каждом этапе [27; 46]. Подобное деление удобно не только для теоретического описания. Оно, к примеру, помогает точнее определить направление коррекционной работы и избежать слишком общих формулировок, когда за одним и тем же диагнозом скрываются весьма разные речевые возможности ребенка.

Первый уровень речевого развития связывают с крайне ограниченными средствами словесного общения. Речь идет о ситуации, когда у ребенка пяти-шести лет, а иногда и старше, полноценная фразовая речь фактически отсутствует, хотя в норме к этому возрасту основные речевые механизмы уже должны быть сформированы. Активный словарь таких детей минимален. В нем

преобладают звукоподражания, отдельные лепетные образования, обрывки слов, а также неречевые вокализации.

Именно на этом уровне особенно заметен разрыв между желанием ребенка вступать в контакт и его языковыми возможностями. Он пытается сообщить о событии, предмете, действии, но вместо развернутого высказывания использует один звуковой комплекс, который получает сразу несколько значений. Так, слово «би-би» может обозначать и машину, и сам факт движения, и поездку. Обозначение «де» – дедушку, а иногда просто взрослого мужчину из близкого окружения. Подобные заменители почти всегда сопровождаются жестами, мимикой, указанием на предмет или движением тела. Без этой невербальной поддержки понять ребенка бывает непросто, порой почти невозможно.

Стоит остановиться подробнее на словаре детей данного уровня. Он отражает главным образом то, что доступно непосредственному восприятию: предметы, простые действия, отдельные бытовые ситуации. Более отвлеченные значения, отношения между предметами, признаки, причинные связи словесно оформляются с большим трудом или вовсе не получают языкового выражения. При этом пассивный словарь, как правило, шире активного. Ребенок понимает обращенную речь лучше, чем способен воспроизвести сам. Отсюда возникает распространенное впечатление, будто он «все понимает, но не говорит». Частично это соответствует действительности, однако подобная формула слишком упрощает картину: понимание тоже нередко оказывается ограниченным, особенно если речь выходит за рамки привычной бытовой ситуации.

Второй уровень речевого развития характеризуется заметным расширением речевых возможностей. Жест не исчезает, но перестает быть единственным или главным средством общения. Ребенок начинает пользоваться не только лепетными комплексами, но и искаженными, фонетически и грамматически несовершенными словами, а также простейшими фразами. Его речь еще далека от нормы, однако уже позволяет передавать элементарное содержание без постоянной опоры на ситуацию.

На этом этапе дети способны рассказать о себе, своей семье, знакомых событиях, игрушках, повседневных действиях. Иногда их высказывания включают две, три, а то и четыре словоформы. Тем не менее речевой дефект остается хорошо различимым на слух. Нарушается звукопроизношение, искажается слоговая структура слова, сохраняются аграмматизмы, крайне беден запас точных слов. Смысл высказывания чаще становится понятен собеседнику, но эта понятность достигается не за счет языковой правильности, а благодаря контексту, догадке, привычке взрослых расшифровывать детскую речь.

Нередко обсуждают характерные словесные замены у детей второго уровня. Они действительно показательны. Не зная нужного наименования, ребенок использует слово, связанное с предметом по внешнему сходству, функции или ситуации употребления. К примеру, помидор он может назвать «яблоко не», то есть обозначить объект через уже известное слово и отрицание. Такой способ номинации выглядит наивным, но он свидетельствует о попытке оперировать значением, выстраивать словесную замену, пусть еще очень несовершенную. Иначе говоря, ребенок уже ищет языковое средство, а не ограничивается одним только указательным жестом.

Для этого уровня характерны и первые, часто неудачные, попытки овладеть грамматическим строем языка. Ребенок стремится менять слова по числам, временам, родам, однако формы оказываются ошибочными. Он может смешивать окончания, нарушать согласование, пропускать предлоги, упрощать структуру фразы. И все же сами эти попытки показательны, грамматика начинает восприниматься не как случайный набор форм, а как некоторая, пусть пока неясная, система.

В знакомых речевых условиях дети второго уровня уже способны различать некоторые грамматические значения на слух. Они улавливают различия между единственным и множественным числом существительных и глаголов, особенно если окончания находятся под ударением. Здесь, безусловно, начинает работать не только предметное значение слова, но и его морфологическое оформление. Это

довольно существенный сдвиг, поскольку он показывает переход от ситуативного понимания речи к более языковому.

Третий уровень речевого развития представляет собой качественно иную картину. У ребенка уже имеется развернутая фразовая речь, он пользуется общеупотребительными словами, строит предложения, вступает в диалог, может кратко пересказать знакомую ситуацию. На первый взгляд создается впечатление, что основные трудности преодолены. Однако именно здесь часто обнаруживается более тонкая, но устойчивая несформированность языковой системы.

Физиологическая сторона речи на этом этапе действительно становится более зрелой. Развиваются артикуляционные механизмы, совершенствуются дыхание и голосообразование, ребенок осваивает более сложные звуковые сочетания. Но произносительная сторона все еще небезупречна, а именно сохраняются смешения звуков, нечеткость артикуляции, ошибки в слоговой структуре трудных слов. Особенно заметны нарушения в спонтанной речи, когда контроль ослабевает.

Не менее выражены лексико-грамматические трудности. В речи детей третьего уровня встречаются аграмматизмы, ошибки словоизменения и словообразования, затруднения при образовании прилагательных от существительных, при употреблении приставочных глаголов, уменьшительно-ласкательных форм, относительных и притяжательных прилагательных. Они, как правило, знают больше слов, чем дети второго уровня, но используют их не всегда точно. Значение слова может пониматься приблизительно, а его включение в контекст вызывает затруднения [50].

Психологический аспект тоже заслуживает внимания. На этой стадии дети активнее используют речь как средство выражения желаний, эмоций, оценок, а иногда и как инструмент решения простых мыслительных задач. Появляется стремление объяснить, уточнить, спросить, возразить. Но возможности языкового оформления мысли нередко отстают от самой потребности в высказывании [38]. Из-за этого речь ребенка может быть прерывистой, с повторами, поиском слов, возвращением к уже сказанному. Подобные особенности не всегда заметны в

кратком бытовом общении, зато отчетливо проявляются при пересказе, описании картины, составлении рассказа по серии сюжетов.

Отдельно следует сказать о социокультурной стороне речевого развития. Язык ребенка формируется в общении: в семье, в группе сверстников, во взаимодействии с воспитателями и другими взрослыми. Чем разнообразнее речевая среда, тем больше возможностей для накопления словаря, усвоения синтаксических моделей, понимания коммуникативных норм. Однако при общем недоразвитии речи даже благоприятная среда не снимает проблемы полностью. Она создает условия для продвижения, но не заменяет целенаправленной коррекционной помощи. Авторская позиция здесь вполне определена: влияние окружения чрезвычайно велико, однако объяснять ОНР только дефицитом общения было бы упрощением.

Четвертый уровень речевого развития рассматривают как наиболее благоприятный в рамках данной классификации, хотя и здесь говорить о полном соответствии возрастной норме не приходится. Ребенок использует более сложные фонемы, его артикуляция становится точнее, словарь расширяется, грамматическое оформление высказываний выглядит более упорядоченным. В речи появляются элементы логической связности, причинно-следственные отношения, попытки развернутого объяснения событий.

И все же при более внимательном анализе обнаруживаются характерные трудности. Особенно заметны они в связной речи. Ребенку бывает сложно самостоятельно выстроить последовательное высказывание, удержать тему, подобрать точные языковые средства, избежать повторов и неоправданных пауз. Диалогическая речь обычно развита лучше, чем монологическая: в диалоге взрослый помогает вопросами, направляет мысль, удерживает структуру общения. Когда же требуется самостоятельно сформулировать развернутый рассказ, возникают сбои.

Серьезные затруднения вызывают сложные предложения, особенно конструкции с несколькими придаточными, причинными, временными, условными отношениями. Ребенок может понимать общий смысл таких

конструкций, но в собственной речи либо избегает их, либо строит с ошибками. Отсюда возникает своеобразие связного высказывания: внешне оно кажется достаточно оформленным, однако при детальном рассмотрении обнаруживает ограниченность синтаксического репертуара и недостаточную гибкость языковых средств.

Для детей с общим недоразвитием речи, как указывает Л. Г. Парамонова, характерны не только собственно речевые нарушения, но и особенности развития сенсомоторной сферы, высших психических функций, психической активности в целом [36]. Это положение имеет принципиальное значение. Речь не существует изолированно. Ее становление связано с вниманием, памятью, восприятием, моторным программированием, способностью к анализу и обобщению. Если страдают эти звенья, языковое развитие тоже оказывается осложненным.

Отсюда становится понятным, почему нарушения при ОНР затрагивают не одну узкую область, а всю речевую систему. Артикуляционно-фонетическая сторона устной речи у таких детей отличается выраженными трудностями воспроизведения и различения звуков родного языка. Наблюдаются стойкие замены, смешения, искажения фонем. Недостаточность артикуляционных укладов, в свою очередь, влияет на структуру слога и слова, а затем и на общую организацию речевой цепи. Иначе говоря, дефект проявляется не локально, а системно.

Следствием этого становится дезорганизация слухового восприятия звукового состава слова. Ребенку трудно не только произнести, но и четко различить, удержать, проанализировать звуковую форму языковой единицы. Подобная несформированность отрицательно влияет на овладение правильной звуко-слоговой структурой речи, а позднее и на становление навыков чтения и письма. Эта связь давно описана в логопедической литературе, но на практике, надо признать, ее все еще недооценивают.

При заметном отклонении от возрастных нормативов страдает не только качество речи как таковой, но и общая коммуникативная активность ребенка. Он реже вступает в разговор, быстрее отказывается от попытки что-то объяснить,

испытывает неловкость в общении со сверстниками и взрослыми. Иногда это выглядит как застенчивость или неуверенность, хотя в основе лежит именно ограниченность речевых средств. По этой причине логопедическая помощь не должна сводиться к постановке отдельных звуков. Она требует системного психолого-педагогического сопровождения, где учитываются и языковые, и когнитивные, и личностные особенности ребенка.

Подход, основанный на четырех уровнях речевого развития, ценен именно своей объемностью. Он позволяет увидеть, как постепенно меняются формы общения, словарь, грамматический строй, произношение, понимание речи и связное высказывание. Перед нами не просто перечень симптомов, а последовательность состояний, каждое из которых имеет собственную структуру. В этом, на наш взгляд заключается его научная и практическая значимость.

1.3. Методы и приемы, направленные на выявление звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи III уровня

Для выявления особенностей звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи III уровня в логопедической практике применяется не один способ, а целая совокупность методов. Это связано с тем, что дефекты произносительной стороны речи у данной категории детей, как правило, затрагивают несколько компонентов сразу – артикуляционную моторику, фонематическое восприятие, речевое дыхание, слуховой контроль, темп и плавность речевого высказывания. По этой причине обследование не может быть формальным. Оно требует внимательного анализа речевого поведения ребенка в разных ситуациях, например при назывании предметов, повторении слов, произнесении фраз, в спонтанной речи.

Стоит остановиться подробнее на том, что коррекционная работа с детьми, имеющими общее недоразвитие речи III уровня, не должна строиться эпизодически. Она организуется в рамках специализированной помощи, где каждое упражнение подбирается с учетом структуры речевого дефекта. В логопедической литературе регулярно поднимается вопрос о выборе наиболее результативных способов формирования правильного произношения, и, к примеру, исследования последних лет подтверждают необходимость комплексного подхода [31]. Речь идет не просто о тренировке отдельных звуков, а о выстраивании последовательной системы воздействия на всю произносительную сторону речи.

Для детей с ОНР III уровня развитие произносительных навыков действительно нередко требует индивидуального подхода. Даже при внешне сходных нарушениях механизмы трудностей могут отличаться. У одного ребенка на первый план выходит слабость артикуляционной моторики, у другого несформированность фонематического различения, у третьего затруднения речевого самоконтроля [24]. Поэтому логопед, опираясь на данные обследования

и анализ научно-методической литературы, подбирает те приемы, которые в конкретном случае будут наиболее продуктивными.

Артикуляционная гимнастика занимает в этой системе особое место. Она представляет собой комплекс специальных упражнений, направленных на подготовку мышц речевого аппарата к точным, дифференцированным движениям. При регулярном выполнении такие упражнения способствуют улучшению подвижности губ, языка, мягкого неба, а также формируют навыки удержания нужной артикуляционной позы. Практика показывает, что без подобной подготовительной работы постановка многих звуков либо затягивается, либо оказывается нестойкой [39]. Особенно это заметно у детей, у которых имеются вялость, скованность или недостаточная координация движений органов артикуляции.

При этом сама артикуляционная гимнастика должна быть не случайным набором упражнений, а четко организованной системой. Сначала, как правило, отрабатываются движения губ, затем уточняется способ образования звука, после чего подключаются упражнения на формирование направленной воздушной струи. Порой специалисты недооценивают именно этот момент, хотя сила и направление выдоха во многом определяют успешность произнесения свистящих, шипящих и сонорных звуков. Полезным дополнением становятся артикуляционные схемы, наглядно показывающие ребенку, как должны располагаться губы, язык и зубы при произнесении конкретного звука. Для дошкольного возраста такая опора особенно удобна.

Немаловажное значение имеют логопедические игры. Их роль трудно свести только к повышению интереса ребенка к занятию. Игровая форма делает коррекционный процесс эмоционально более комфортным, снижает напряжение, позволяет многократно повторять необходимое действие без ощущения утомительной тренировки. Через игру логопед формирует артикуляционные навыки, развивает слуховое внимание, закрепляет правильные звуковые образы в словах и фразах. И это, безусловно, дает более устойчивый результат, чем однообразное механическое повторение.

Отдельного внимания заслуживает использование аудио- и видеоматериалов. Такие средства помогают ребенку слышать нормативное произношение, соотносить собственную речь с образцом, улавливать интонационные и артикуляционные особенности звучащей речи. Видеофрагменты, кроме того, дают возможность наблюдать за движениями губ и языка говорящего, что усиливает зрительную опору. Для детей с ОНР III уровня подобное сочетание слухового и зрительного каналов восприятия может быть весьма полезным, поскольку облегчает усвоение правильной артикуляции. Хотя, если говорить строго, эффективность этих материалов во многом зависит от того, как именно логопед включает их в занятие, а не от самого факта их использования.

Особое место в системе коррекционной помощи занимает логоритмика. Она объединяет движение, ритм, слово, музыку и элементы дыхательной тренировки. В рамках таких занятий решаются не только коррекционные, но и образовательные, а также оздоровительные задачи. Логоритмика способствует развитию чувства ритма, координации движений, слухового внимания, общей и речевой моторики. Для детей, находящихся в периоде активного речевого становления, это направление полезно в целом, но для дошкольников с речевыми нарушениями оно приобретает уже целенаправленный коррекционный смысл. Именно через ритмическую организацию движений и речи ребенок постепенно осваивает более четкое произнесение, устойчивый темп, правильное дыхание.

Если перейти к диагностической стороне вопроса, то обследование состояния произношения у дошкольников 5–6 лет дает специалисту необходимую основу для дальнейшей коррекционной работы. Анализ методик различных авторов позволяет не просто описать наличие ошибок, а увидеть структуру нарушений произносительных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. На этой основе уже определяются конкретные направления коррекции. Иначе говоря, эффективная работа начинается не с постановки звука как таковой, а с понимания того, почему именно ребенок не справляется с его произнесением.

По мнению И. Т. Власенко и Г. В. Чиркиной, обследование следует начинать с анализа состояния артикуляционного аппарата. В адаптированной методике обследования внимание уделяется наблюдению за мимической мускулатурой в покое, выявлению гиперкинезов, наличию синкинезий, оценке симметричности носогубных складок при оскале [Приводится по: Филиппова]. Такой подход представляется вполне обоснованным, поскольку уже на начальном этапе позволяет заметить неврологически обусловленные или моторные особенности, влияющие на качество звукопроизношения.

Далее исследуется двигательная функция артикуляционного аппарата. Для этого ребенку предлагается многократно повторить определенные движения, что помогает обнаружить малозаметные нарушения, не всегда заметные при однократном выполнении. Специалист оценивает качество движений, их объем, точность, плавность, устойчивость, истощаемость, а также появление содружественных движений. Кроме того, фиксируются возможные формы пареза, повышенное слюноотделение, изменения мышечного тонуса, в частности повышение тонуса языка. Последовательно обследуются движения губ, нижней челюсти, языка, мягкого неба. Подобная детализация, на первый взгляд, может показаться избыточной. Но именно она помогает избежать поверхностных выводов.

В работе В. М. Акименко «Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями» предлагается использовать набор рисунков и предметных картинок при проверке звукопроизношения. Подбор лексического материала строится так, чтобы обследуемый звук встречался в начале, середине и конце слова. Это позволяет проследить, сохраняется ли дефект во всех позициях или проявляется избирательно. Звонкие согласные в конце слова, как известно, оглушаются, поэтому в этой позиции обычно не обследуются [3]. Такой прием делает процедуру обследования более точной и методически выверенной.

После выполнения заданий выявленные нарушения фиксируются в таблице, где отражаются характер ошибок и степень сформированности произносительных навыков. В ряде методик используется балльная система оценки: за каждый

правильно произнесенный звук ребенку начисляется 1 балл. Затем на основании общей суммы определяется уровень нарушения звукопроизношения; всего выделяется пять уровней. Полученные результаты заносятся в таблицы и служат основой для последующего планирования коррекционной работы [2]. Такой порядок, с одной стороны, дисциплинирует обследование, с другой позволяет увидеть динамику в процессе логопедического сопровождения.

По нашему мнению, наибольшую ценность имеет именно сочетание качественного и количественного анализа. Одних таблиц недостаточно, если за ними не стоит содержательная интерпретация ошибок. Но и одни описательные наблюдения, без попытки их систематизировать, тоже не всегда удобны в практической работе. По сути, логопеду требуется двойная оптика – он должен видеть и отдельный симптом, и общую картину речевого развития ребенка.

Таким образом, коррекционная работа по развитию произносительных навыков у детей с общим недоразвитием речи III уровня строится на сочетании различных методов и приемов. Наиболее результативными, как показывает анализ литературы и практики, являются артикуляционная гимнастика, логопедические игры, применение аудио- и видеоматериалов, а также логоритмика. Каждый из этих способов решает собственный круг задач, но в совокупности они подготавливают ребенка к следующему этапу – непосредственной постановке и автоматизации звуков.

Перед тем как переходить к постановке звуков в речи ребенка, специалисту необходимо провести целенаправленное методическое обследование. Только в этом случае становится ясно, на какие механизмы нарушения следует воздействовать в первую очередь.

Выводы по главе 1

Проведенный теоретический анализ основных аспектов формирования произносительных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня показал, что данный феномен представляет собой сложный и неоднородный процесс. Он связан не только с усвоением правильной артикуляции отдельных звуков, но и с более глубокими механизмами речевого развития, включая становление фонематического восприятия, слухового контроля, речедвигательной координации. Именно поэтому нарушения в данной сфере нельзя рассматривать изолированно, вне общего хода психофизического созревания ребенка.

Специфика речевого онтогенеза у детей данной категории проявляется в замедленном и неровном формировании фонетико-фонематической стороны речи. У них, как правило, обнаруживаются не только недостатки звукопроизношения, но и трудности слуховой дифференциации фонем, неустойчивость артикуляционных укладов, недостаточная сформированность предпосылок для речевого самоконтроля. Порой это выражается в смешении близких по звучанию и артикуляции звуков, в нестабильности произношения, в затруднениях при воспроизведении слов сложной слоговой структуры.

Рассмотрение возрастных этапов становления фонетической и фонематической стороны речи позволило увидеть, что речевое развитие ребенка тесно связано с рядом взаимозависимых линий общего развития. Речь идет о сенсомоторной зрелости, состоянии познавательных процессов, особенностях эмоционально-волевой сферы, степени сформированности коммуникативной активности. Иначе говоря, качество произносительных навыков складывается не само по себе, а в контексте общего развития дошкольника, что, безусловно, определяет различия в темпе и характере освоения языковых средств.

Развитие фонетико-фонематической стороны речи не является частной задачей логопедической работы, поскольку именно уровень сформированности произносительных навыков во многом влияет на последующее речевое развитие

ребенка, на успешность подготовки к обучению грамоте, на качество коммуникации со взрослыми и сверстниками.

По нашему мнению, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня формирование фонетико-фонематической компетенции должно занимать центральное место в системе коррекционной помощи. Такая позиция объясняется не только распространенностью указанных нарушений, но и их устойчивым влиянием на другие компоненты речевой системы. Даже при наличии положительной динамики в словаре и грамматическом строе недостатки произношения и фонематического различения нередко продолжают сдерживать общее речевое продвижение ребенка.

Одним из важнейших этапов коррекционной работы является тесная взаимосвязь с родителями или с законными представителями детей. Информирование их об особенностях речевых нарушений, предоставление рекомендаций по профилактике речевого нарушения вне логопедических занятий, а в домашних условиях, где комфортная обстановка даёт динамику на улучшение звукопроизношения детей. А также вовлекать взрослых в коррекционно-образовательный процесс, который будет оказывать положительное влияние на закрепление полученных результатов.

ГЛАВА 2. СОЗДАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «ГОВОРУША»

2.1. Предпроектное исследование звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Проанализировав педагогические и логопедические литературные источники по теме исследования, нами был проведен констатирующий эксперимент. Базой исследования стало Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному развитию детей № 28 «Ручеек» г. Канска. В обследовании участвовали дети старшего дошкольного возраста 5–6 лет в количестве 10-и воспитанников, из них 7 мальчиков и 3 девочки. Все дети имели логопедическое заключение «общее недоразвитие речи III уровня».

Цель предпроектного исследования состояла в изучении и последующем развитии произносительных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Иначе говоря, необходимо было не просто зафиксировать наличие дефектов звукопроизношения, а определить исходный уровень сформированности произносительной стороны речи, чтобы выстроить дальнейшую коррекционную работу не формально, а, по существу.

Субъектами исследования выступили дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Именно эта категория вызывает устойчивый интерес у логопедов и педагогов, поскольку при внешне сохранной речевой активности у таких детей, как правило, сохраняются заметные трудности фонетико-фонематического характера. Порой они проявляются не только в отдельных ошибках при произнесении звуков, но и в общей неустойчивости речевой системы.

Стоит остановиться подробнее на диагностическом этапе. До начала коррекционной работы требуется обследовать звукопроизношение ребенка и определить, насколько сформирована его артикуляционная база, какие группы звуков нарушены, каков характер ошибок и с чего, собственно, начинать

логопедическое воздействие. Без такой предварительной процедуры работа специалиста теряет точность. Она становится слишком общей.

Для обследования была использована методика В. М. Акименко «Обследование звукопроизношения детей с речевыми нарушениями» [2]. Ранее данная методика уже применялась авторами в рамках первой курсовой работы, поэтому ее выбор был неслучаен. Она удобна и с практической точки зрения, и с аналитической: позволяет увидеть не только наличие дефекта, но и его форму, устойчивость, глубину.

Цель применения этой методики заключалась в выявлении уровня сформированности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В процессе обследования детям предъявлялись серии предметных картинок и рисунков. Речевой материал подбирался так, чтобы исследуемый звук находился в трех позициях, а именно в начале слова, в середине слова, в конце слова. Подобный порядок предъявления речевого материала дает более точное представление о том, насколько ребенок владеет звуком в разных фонетических условиях. Звонкие согласные в конечной позиции не использовались, поскольку в русском языке в этой позиции они закономерно оглушаются, и это могло бы исказить результаты. Перечень серий картинок, использованных в обследовании, представлен в приложении А.

В приложении Б зафиксированы результаты обследования и характер выявленных нарушений. В таблицах отмечались основные типы дефектов – отсутствие звука, замена одного звука другим, искаженное произнесение.

При этом искажения конкретизировались. Учитывались носовое, смягченное, губное, межзубное, боковое, велярное и увулярное произнесение. Такой формат фиксации, безусловно, позволяет не смешивать разные по механизму нарушения и влияет на выбор приемов дальнейшей коррекции.

После обследования всех звуков определялся уровень сформированности звукопроизношения. Оценка проводилась по пяти уровням.

Первый уровень – низкий, не менее 20 баллов. У ребенка нарушено более пяти групп звуков, в том числе гласные и согласные, наблюдаются синкинезии, гиперкинезы лицевых и мимических мышц.

Второй уровень – ниже среднего, 21–30 баллов. Нарушены 3–4 группы звуков, включая гласные и согласные, также могут отмечаться синкинезии и гиперкинезы.

Третий уровень – средний, 31–35 баллов. Нарушено 7–11 звуков, относящихся к двум группам, звуки могут отсутствовать, заменяться или искажаться, гласные и остальные согласные произносятся правильно.

Четвертый уровень – выше среднего, 36–41 балл. Нарушено от 1 до 6 звуков, относящихся к одной группе, остальные звуки артикулируются верно.

Пятый уровень – высокий, 42 балла. Все звуки ребенок произносит правильно.

Результаты обследования были обработаны и представлены на рисунке 1.

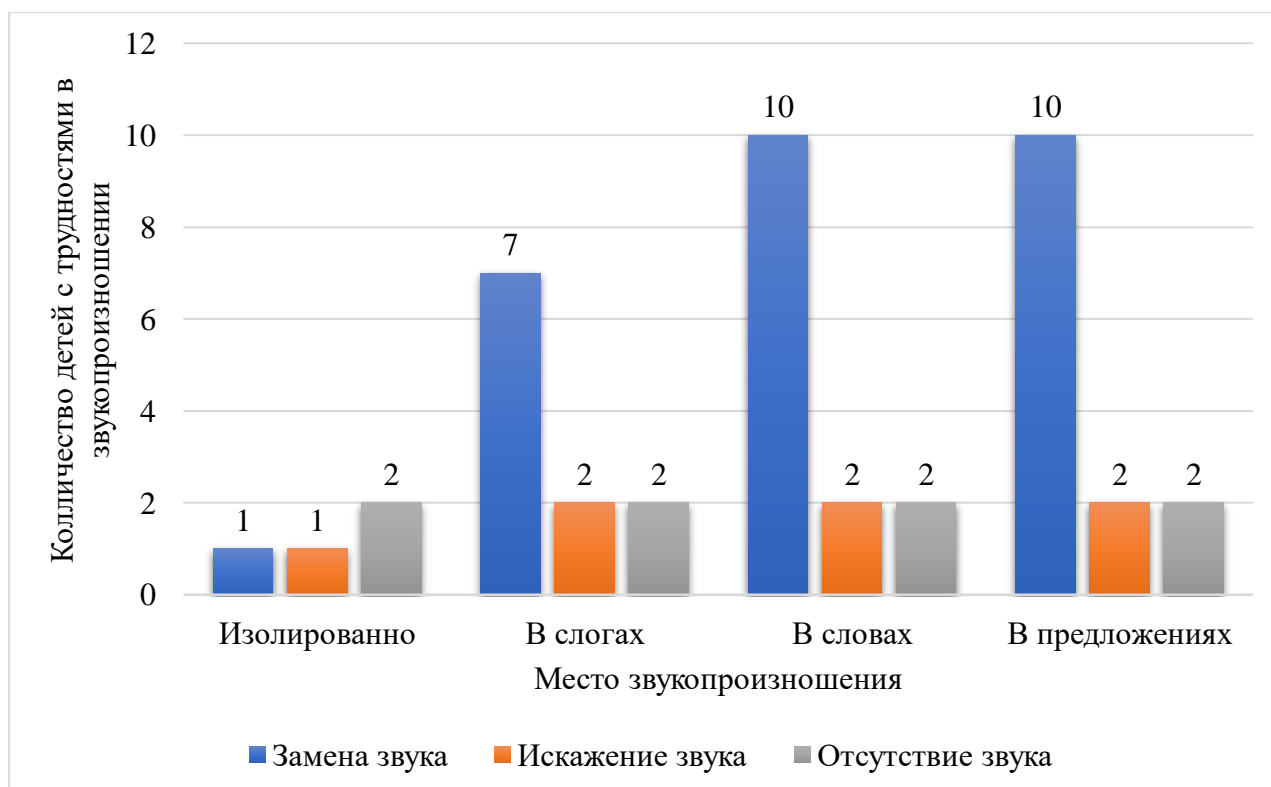


Рисунок 1. Результаты исследования уровня сформированности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Из рисунка 1 можно увидеть, что у большинства обследованных детей отмечались выраженные трудности в усвоении фонетического строя родного языка. Ошибки проявлялись уже при изолированном произнесении звуков, а затем сохранялись в слогах, словах и фразовой речи.

Так, у одного ребёнка было выявлено искаженное произнесение вибранта [P] и его мягкого варианта [P’].

Ещё один ребёнок не справлялся с самостоятельной артикуляцией шипящих [Ш] и [Ж], причем это отражалось не только на произнесении отдельных слов, но и на более широком речевом оформлении высказывания.

У второго ребёнка устойчиво фиксировалось искаженное произношение звука [Л] в твердом и мягком вариантах. Ошибка заключалась в произнесении слов со звуков [Л] во всех позициях лапа → произносит как [л’апа] (вместо [лапа]); молоко → [мол’око] (вместо [молоко]); стул → [стул’] (вместо [стул])

На первый взгляд подобное нарушение может показаться локальным, но в действительности оно затрагивает и слоговую организацию речи, и четкость артикуляционных переходов.

Отдельного внимания заслуживают случаи звукозамещения. У шести детей была обнаружена выраженная тенденция к замене одних фонем другими. Чаще всего речь шла о смешении свистящих и шипящих: вместо [С] дети произносили [Ш], вместо [З] – [Ж]. Подобные замены сохранялись не только в изолированной речи, но и при воспроизведении слов и предложений. Это уже говорит о более глубокой несформированности фонематических процессов, а не только о недостатках артикуляционной моторики.

К примеру, у одного ребёнка была зафиксирована губно-зубная замена [З] на [В].

Так у одного из детей наблюдалась презубная замена [З] на [Д], например слово зонт он произносил как донт; зуб → дуб; звонок → донок. Подобные случаи, даже если встречаются не у всех детей группы, весьма показательны: они позволяют точнее определить направление последующей логопедической работы.

Если рассматривать полученные результаты в целом, становится, очевидно, что у обследованных воспитанников с ОНР III уровня преобладают выраженные нарушения фонетико-фонематической стороны речи. Речь идет не о единичных неточностях, а о стойкой системе ошибок: искажениях, заменах, отсутствии отдельных звуков, трудностях в удержании правильного артикуляционного уклада. Все это, конечно, осложняет формирование полноценного речевого высказывания.

По нашему мнению, выявленные особенности нельзя рассматривать изолированно только как дефекты произношения. За ними стоят более сложные процессы, а именно недостаточная сформированность фонематического восприятия, слабость артикуляционной координации, нестабильность речедвигательных навыков. Именно поэтому коррекционная работа в данном случае не может ограничиваться отработкой отдельных звуков или эпизодическими упражнениями на артикуляцию. Для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня требуется целостно выстроенная система помощи, в которой учитываются и состояние произносительной стороны речи, и особенности фонематического восприятия, и степень сформированности речевой моторики.

Таким образом, методическое обеспечение такой работы должно разрабатываться как практико-ориентированный комплекс, а не как набор разрозненных приемов. Его содержание целесообразно соотносить с реальными трудностями ребенка – характером дефектов звукопроизношения, устойчивостью ошибок, темпом усвоения материала, способностью переносить сформированные навыки в самостоятельную речь. При таком подходе появляется возможность выстроить последовательность коррекционного воздействия более точно и избежать формального усвоения произносительных моделей.

2.2. Паспорт и жизненный цикл проекта

Цель проекта – создание и реализация на практике проекта «Говоруша», направленного на формирование произносительных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Его содержание выстраивается не вокруг отдельного набора упражнений, а вокруг целостной системы логопедической работы, в которой диагностические, коррекционные и методические решения связаны между собой. Подобный подход представляется оправданным, поскольку нарушения звукопроизношения у детей данной категории, как правило, не исчерпываются одной трудностью. Они затрагивают и артикуляционную базу, и особенности фонематического восприятия, и устойчивость речевых навыков в спонтанной речи.

Местом реализации проекта определено муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному развитию детей № 28 «Ручеёк» города Канска.

В данном дошкольном учреждении дети с общим недоразвитием речи III уровня воспитываются по адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и находятся в условиях совместного пребывания с нормотипичными сверстниками. Эта особенность среды имеет, по мнению авторов, принципиальное значение. Ребенок осваивает речевые модели не только на логопедическом занятии, но и в повседневном взаимодействии, в игре, в бытовом и эмоционально значимом общении. Иначе говоря, сама образовательная среда становится дополнительным ресурсом формирования речи.

Адресная направленность проекта связана прежде всего с профессиональной деятельностью учителя-логопеда, работающего с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими ОНР III уровня. Вместе с тем нельзя считать, что проект ориентирован только на узкого специалиста. Его материалы потенциально значимы и для воспитателей, и для педагогов, сопровождающих

ребенка в группе, и, в известной степени, для родителей, которым необходим понятный и доступный инструментарий для закрепления речевых навыков вне кабинета логопеда.

Проблема, на решение которой направлен проект, заключается в недостаточной эффективности традиционной отработки звукопроизношения, если она осуществляется без опоры на наглядность, игровую мотивацию и четкую последовательность включения ребенка в речевую деятельность.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня нередко обсуждают вопрос о том, почему поставленный звук долго не закрепляется в речи или быстро утрачивает точность при переходе от упражнения к свободному высказыванию. Одна из причин, как представляется, состоит в том, что ребенку бывает сложно удержать артикуляционный образ звука, соотнести движение органов артикуляции с его слуховым образом и воспроизвести это в нужный момент самостоятельно. В связи с этим использование упражнений и игр с моделями артикуляции звука приобретает не вспомогательное, а вполне рабочее значение.

Целевой аудиторией проекта выступают дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Это именно та категория воспитанников, у которой уже можно выстраивать достаточно системную, поэтапную коррекционную работу, но при этом сохраняется высокая потребность в игровых формах, зрительных опорах и эмоционально привлекательной подаче материала.

Продуктом проекта является методическое обеспечение формирования произносительных навыков у детей старшего возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Речь идет не о единичном пособии, а о комплексе материалов, объединенных общей коррекционной логикой. В него входят подобранные задания, наглядные опоры, картинный и речевой материал, а также специальные приемы, позволяющие формировать правильное произношение в процессе постепенного усложнения деятельности ребенка. Отдельное место в составе продукта занимает логопедический куб, который выступает как средство игровой

активизации и одновременно как инструмент включения ребенка в повторение, различение и закрепление изучаемых звуков.

Составителями проекта являются студентки 5 курса направления 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» Анопова Анастасия Сайфулиновна и Палеева Юлия Олеговна. Работа выполнялась при участии наставника от дошкольной образовательной организации Бабуровой Ольги Владимировны. Совместный формат разработки обеспечил опору на теоретическую подготовку и стремление к методической системности, а также позволил учитывать реальные условия дошкольной практики, ограничения времени, особенности состава группы и запрос специалиста, непосредственно работающего с детьми.

Для наглядности жизненный цикл проекта представлен в таблице 2.

Таблица 2. Жизненный цикл проекта

Этап проекта	Сроки реализации	Содержание работы
Подготовительный	Первая половина сентября 2025 года	Анализ пособий и инструментария, используемого учителем-логопедом; выявление недочетов; проведение уточняющей беседы со специалистом; изучение авторских методик обследования звукопроизношения; выбор наиболее подходящей методики для проведения обследования
Основной	Вторая половина сентября – декабрь 2025 года	Изучение актуального состояния звукопроизношения у воспитанников с ОНР III уровня; обследование звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня; определение направлений логопедической работы; подбор картинного и речевого материала; создание методического обеспечения; разработка логопедического кубика
Заключительный	Январь – май 2026 года	Выявление результативности разработанного методического обеспечения формирования произносительных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Реализация проекта была выстроена в три этапа: подготовительный, основной и заключительный. Такое деление выглядит не формальным, а содержательно оправданным, поскольку каждый этап решает собственный круг задач и подготавливает следующий.

На подготовительном этапе, который был реализован в первой половине сентября 2025 года, осуществлялся анализ пособий и инструментария, используемого учителем-логопедом в повседневной работе. Подобный анализ был нужен не для простой фиксации имеющихся средств, а для выявления методических дефицитов: чего именно не хватает в работе, какие приемы используются эпизодически, какие формы наглядности оказываются недостаточно выразительными или удобными для детей.

Параллельно проводилась уточняющая беседа с учителем-логопедом. Это позволило соотнести теоретическое представление о коррекционной работе с практическим опытом специалиста. Порой именно такие беседы помогают увидеть проблему точнее, чем анализ документов. Кроме того, на подготовительном этапе изучались авторские методики обследования звукопроизношения детей, после чего осуществлялся подбор наиболее подходящего диагностического инструмента. Выбор методики в данном случае имел принципиальное значение, поскольку от него зависела точность исходной оценки, а значит, и логика дальнейшей коррекционной работы.

Основной этап охватывал период со второй половины сентября по декабрь 2025 года. Именно в этот временной отрезок осуществлялась наиболее интенсивная работа по содержательному наполнению проекта. Прежде всего проводилось изучение актуального состояния проблемы на базе дошкольной образовательной организации. В центре внимания находился уровень сформированности звукопроизношения у воспитанников с общим недоразвитием речи III уровня. Помимо этого, осуществлялось обследование звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Полученные данные дали возможность не только описать речевые трудности воспитанников, но и определить направления логопедической помощи. Иначе говоря, коррекционная

работа не задавалась заранее в готовом виде, а выстраивалась на основании реальных диагностических показателей. На этом же этапе проводился подбор картинного и речевого материала.

Центральным результатом основного этапа стало создание методического обеспечения формирования произносительных навыков у детей старшего возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Сюда же относится разработка логопедического кубика. Его использование в проекте оправдано тем, что игра в дошкольном возрасте остается ведущей формой активности, а значит, и коррекционные задачи эффективнее решаются тогда, когда ребенок не просто повторяет образец, а включается в действие с элементом выбора, ожидания и эмоционального отклика. Безусловно, игровой компонент сам по себе не гарантирует результата, но он заметно повышает включенность ребенка в занятие и снижает утомляемость.

Заключительный этап пришелся на январь–май 2026 года. Его содержание было связано с выявлением результативности разработанного методического обеспечения. Иными словами, на данном этапе оценивалось, в какой мере созданный комплекс действительно способствует формированию произносительных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Подобная проверка необходима, поскольку любой методический продукт представляет ценность лишь в том случае, если его эффективность подтверждается практикой, а не только логикой построения.

Ожидаемые результаты проекта связаны с несколькими направлениями. Предполагалось, что разработанное методическое обеспечение будет способствовать улучшению произносительных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, положительно повлияет на развитие фонематического слуха и усилит мотивацию к речевой деятельности. Здесь особенно существенно то, что проект ориентирован не только на техническую сторону произношения. Ребенок должен не просто научиться верно произносить отдельный звук, но и почувствовать успешность речевого действия, желание говорить, готовность участвовать в общении.

Если говорить более конкретно, ожидаемый эффект проекта может проявляться в следующем:

- повышении точности звукопроизношения;
- более устойчивом различении фонем на слух;
- улучшении навыков артикуляционного переключения;
- росте интереса к логопедическим заданиям и играм;
- расширении возможностей переноса сформированных навыков в самостоятельную речь.

При этом у разработанного комплекса имеются и определенные ограничения. Он не предназначен для логопедической работы с детьми младше пяти лет. Такое ограничение связано с возрастными возможностями ребенка, особенностями произвольного внимания, степенью сформированности подражательной деятельности, а также с характером предъявляемых заданий. Для более младшего возраста, вероятно, потребовалась бы иная структура упражнений, другая степень наглядности и более простой порядок организации коррекционного материала.

Авторский вклад в проект заключается в разработке методического обеспечения формирования произносительных навыков для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, а также в подборе картинного и речевого материала. По мнению авторов, именно эта часть работы требует не только знания логопедических подходов, но и достаточно тонкого понимания возрастной психологии дошкольника.

Ресурсное обеспечение проекта включает графическое изображение фонем по В.М. Акименко, модели артикуляции звука и разработанное методическое обеспечение формирования произносительных навыков у детей старшего возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Использование этих средств делает коррекционный процесс более наглядным и структурированным. Ребенок получает возможность не только услышать правильный образец, но и увидеть его графическое или артикуляционное представление.

2.3. Описание продукта проекта

Проект «Говоруша» направлен на развитие звукопроизношения навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Для обследования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста мы проводили работу по методике В.М. Акименко «Логопедическое обследование детей с нарушениями речи» [3], и решили более подробно изучить ее работы. Изучая работы автора нас заинтересовал метод, который она предлагает, это «Модели артикуляции звуков». В рамках проекта при создании методического обеспечения использовались модели артикуляции звуков. На наш взгляд для решения поставленной проблемы проекта это будет более эффективно в коррекционной логопедической работе.

В процессе обследования групп звуков выявили следующие нарушения:

- группа свистящих звуков: [с], [с’], [з], [з’], [ц]
- группа шипящих звуков: [ш], [ж], [ч], [щ]
- группа сонорных звуков: [л], [л’], [р], [р’]

Особое внимание, при создании методического обеспечения, мы уделили дифференциации звуков близких по артикуляции ([С]-[Ш], [З]-[Ж]), так как чаще всего происходит замена и смешение именно этих звуков.

Для наглядного материала воспользовались картинками с изображением модели артикуляции звука. Модель служит подсказкой для ребенка, смотря на нее сознательно пытается расположить губы, язык, включить в работу голосовые связки так, как указано на модели. Модель является наглядной опорой, постоянно подсказывая артикуляцию изучаемого звука. Сопоставляя модели заменяемых звуков, ребенок находит отличия не только в их графике, но и в артикуляции данных звуков.

Стимульный картинный материал для развития каждой группы звуков был адаптирован с целью доступности для современных детей (использовались картинки, с наиболее знакомыми детям изображениями).

Рассмотрим их более подробно.

Блок 1 – Знакомство с моделями артикуляции.

Цель: формирование четких представлений о том, как работает его артикуляционный аппарат для произнесения звуков.

Инструкция логопеда: посмотри это (показ на модель) модель артикуляции звука, она будет тебе помогать узнавать звук, но для начала нам нужно с ним познакомиться.

Проведение упражнения: логопед объясняет, в каком положении должны располагаться органы артикуляции ребенка при произнесении звука, показывает это на схеме и сопровождает показом.

Задание 1. «Найди подходящую модель артикуляции»

Цель: закрепление умения соотносить графическое изображение / показ логопеда артикуляции звука с моделью артикуляции звука.

Инструкция: логопед показывает картинку, на которой изображено артикуляция звуков или показывает немое артикулирование звуков, обращает внимание на модели артикуляции звуков. Объясняет задание.

Словесная инструкция ребенку: найди и покажи модель артикуляции звука, которая подходит этой картинке (которая подходит этой артикуляции - показ артикуляции)

Задание на усложнение 1: добавляются модели артикуляции и картинки гласных звуком.

Задание на усложнение 2: в этом задании ребенку необходимо найти пару для всех моделей артикуляции, что представлены перед ним.

Блок 2 – Упражнения на развитие произнесения звука изолированно с использованием моделей артикуляции звука.

Цель: развитие умений детей произносить звуки изолированно с опорой на модели артикуляции звуков.

Задание 1. «Модель артикуляции звука [С], и звук [С]» (группа свистящих звуков [С], [С'], [З], [З'], [Ц]).

1. Инструкция: ребенку предлагается модель изучаемого звука и просим ее назвать, затем предлагаем рассмотреть картинку и задаем интересующие нас

вопросы. Если ребенок затрудняется произнести звук в ходе выполнения задания, просим его обратить внимание на модель артикуляции данного звука, который служит зрительной подсказкой.

Словесная инструкция: посмотри, что это? (показ модели артикуляции звука [С]) Что ты ещё видишь на картинке? (воздушный шарик и шляпу) Воздушный шарик сдувается, покажи как. Проведи пальчиком по дорожке и произноси звук, который обозначает модель артикуляции, которая лежит перед тобой. Поставь указательный палец на дорожку, вдохни носом и на выдохе произноси звук [С] не прерываясь пока не дойдёшь до конца дорожки. Подул сильный ветер, и шляпа взлетела. Покажи, как, проведи пальцем по дорожке, произнося отчётливо звук. Какой звук ты будешь произносить? (логопед обращает внимание ребёнка на модель артикуляции звука [С]) Правильно. Поставь указательный палец на дорожку, вдохни носом и на выдохе произноси звук [С] не прерываясь пока не дойдёшь до конца дорожки.

2. Инструкция: ребенку предлагается посчитать сколько букв [С] написано на картинке, затем выложить модели артикуляции звука [С] столько, сколько букв он насчитал. Выкладывая дорожку из моделей произносить звук [С].

Примечание: можно выложить несколько дорожек, но с последующей дорожкой моделей будет меньше на одну.

Блок 3 – Упражнения на развитие произнесения звука в слогах (в прямых и обратных) с использованием моделей артикуляции звука.

Цель: развитие умений детей произносить звуки в слогах (в прямых и обратных) с опорой на модели артикуляции звуков.

Задание 1. Разучивание чистоговорок с обратным слогом [С] (задания с обратным слогом).

Словесная инструкция: послушай чистоговорку и повтори сначала медленно потом быстро. Я закрою картинки, а ты, используя модели артикуляции, воспроизведи на память чистоговорку.

Блок 4 – Упражнения на развитие произнесения звука в словах (в начале, в середине, в конце) с использованием моделей артикуляции звука.

Цель: развитие умений детей произносить звуки в словах (в начале, в середине, в конце) с использованием моделей артикуляции звука.

Задание 1. «Модель артикуляции звука [Ш], и звук [Ш]» (группа шипящих звуков [Ш], [Ж], [Ч], [Щ]).

Словесная инструкция: проводи пальчиками обеих рук по дорожке и называй слова со звуком [Ш] в начале слова, произнося отчетливо звук [Ш] в словах.

Задание 1. «Модель артикуляции звука [Л], и звук [Л]» (группа сонорных звуков [Р], [Р'], [Л], [Л'], [М], [М'], [Н], [Н'], [Й]).

Словесная инструкция: проводи пальчиком по дорожке и называй слова со звуком [Л] в конце слова, произнося отчетливо звук [Л] в словах.

Блок 5 – Упражнения на развитие произнесения звука в предложении с использованием моделей артикуляции звука.

Цель: развитие умений детей произносить звуки в предложении с использованием моделей артикуляции звука.

Задание 1. «Рацион питания для Сани» (группа свистящих звуков [С], [С'], [З], [З'], [Ц]).

Словесная инструкция: Расскажи, что ест Саня, а что он не ест. Обрати внимание на тарелку, какой звук обозначает модель артикуляции, что находится у Сани на тарелке, назови его. Начиная рассказ вот так: «Саня ест ...» или так: «Саня не ест ...».

После выполнения задания спросить у ребенка: Какой звук ты чаще всего произносил, когда рассказывал про Саню? Обрати внимание на модель артикуляции, она тебе подскажет. Произнеси звук [С] еще раз четко и правильно.

Блок 6 – «Игры и упражнения с использованием моделей артикуляции звуков» (закрепление произнесения шипящих, свистящих и сонорных звуков).

Цель: закрепление полученных знаний и умений в произношении групп свистящих, шипящих и сонорных звуков с использованием моделей артикуляции звуков в ходе разнообразных игр.

Игра 1. «Логопедический куб».

Цель игры: развитие умений детей подбирать слова на определённый звук используя модели артикуляции, определять его место в слове и чётко и правильно его произносить в слове.

Оборудование: кубик из пенопласта, сменные модели артикуляции звуков.

Правила игры: логопед предлагает ребёнку подбросить кубик, затем придумать и назвать слово, в котором есть звук, модель артикуляции, которая выпала на кубике. Затем назвать место звука в слове.

Усложнение: логопед называет место звука в слове (начало, середина или конец слова). Только после этого ребёнок подбрасывает кубик и называет слово со звуком, который обозначает выпавшая на кубике модель артикуляции в середине слова. Пример: Логопед: «В середине слова», на кубике выпадает модель артикуляции звука [С], ребёнок называет слово «Масло», чётко выделяя звук в слове.

Соревновательный момент: в игре участвуют 2 и более игрока. Логопед или дети, по очереди подбрасывают кубик, и кто первый назовёт слово со звуком, модель артикуляции, которая выпала на кубике, тот и получает 1 балл (или жетон), второй балл можно получить, если игрок определяет правильно место звука в слове.

Демонстрационный материал и модели артикуляций изучаемых звуков представлены в приложении В.

2.4. Методические рекомендации по внедрению проекта

Методическая основа реализации проекта «Говоруша» строится на двух опорных положениях: индивидуализации коррекционно-развивающей работы и ее поэтапной организации. Это не просто удобная схема планирования занятий. Для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня подобный подход, по сути, задает саму логику продвижения в коррекции: от зрительного узнавания артикуляционного уклада к осознанному воспроизведению, от отдельного звука к его устойчивому использованию в собственной речи. Механическое наращивание упражнений без учета возрастных, психофизиологических и речевых особенностей ребенка редко дает прочный результат. Порой внешне успешное занятие не приводит к закреплению навыка, если способ предъявления материала оказался для дошкольника слишком сложным или, наоборот, излишне однообразным.

Стоит остановиться подробнее на организационных параметрах апробации методического обеспечения. Его применение целесообразно в рамках специально организованных индивидуальных и микрогрупповых занятий продолжительностью 20–25 минут, проводимых 2–3 раза в неделю. Такой режим соотносится с психофизиологическими возможностями детей старшего дошкольного возраста: более длительная нагрузка нередко вызывает утомление, снижение речевой активности и рассеивание внимания. Вместе с тем слишком редкие встречи не позволяют удерживать достигнутый уровень артикуляционной готовности. Коррекционный цикл продолжительностью 3–4 месяца, включающий от 24 до 32 занятий, представляется достаточно гибким: он сохраняет общую структуру работы, но оставляет специалисту возможность варьировать темп в зависимости от индивидуальной динамики усвоения материала.

Содержательное наполнение методического аппарата опирается на совокупность взаимосвязанных приемов и технологий. Их ценность заключается не в формальной новизне, а в согласованности. Каждый прием дополняет другой, создавая единую систему опор – зрительных, двигательных, слуховых, игровых.

К числу ведущих средств относятся:

- модели артикуляции звуков, наглядно показывающие положение органов артикуляционного аппарата при произнесении целевых фонем;
- дифференцированные упражнения и игровые задания, предполагающие постепенное усложнение речевого материала;
- адаптированный иллюстративный материал, тематически близкий и понятный современному ребенку;
- речевые алгоритмы, словесные инструкции и имитационные движения, направляющие процесс постановки и закрепления звука;
- игровые формы работы, включая артикуляционные дорожки, речевые лабиринты, песенные фрагменты, короткие игровые реплики.

Для ребенка с нарушениями звукопроизношения услышать правильный образец – еще не значит воспроизвести его. Нередко затруднение связано не только со слуховой дифференциацией, но и с отсутствием ясного представления о том, как именно должны работать губы, язык, зубы, воздушная струя. Визуализация артикуляционного уклада в этом случае выступает как зрительно-кинетическая опора. Ребенок не угадывает, а соотносит движение с конкретным образцом. За счет этого формируется более осмысленный контроль над речевыми действиями, что особенно значимо на этапе постановки и первичной автоматизации звука [32].

Не менее существенную роль играет поэтапное усложнение упражнений. В логопедической практике давно известно: преждевременный переход к словам и фразам при неустойчивом изолированном произнесении приводит к обратимому результату. Исправленный звук начинает «распадаться» в более сложной речевой среде, снова появляются замены, смещения, смешение близких фонем. Поэтому в проекте «Говоруша» оправданно предлагается движение от простого к сложному: сначала изолированный звук, затем слоги, слова, предложения и, наконец, контекстная речь. Такая последовательность не случайна; она соответствует естественному механизму формирования произносительного навыка.

Нередко обсуждают вопрос о мотивации детей к логопедическим занятиям. Формальное повторение артикуляционных упражнений быстро утомляет дошкольников, особенно если задание строится по однообразному шаблону. Именно поэтому в проект включается адаптированный стимульный материал, близкий опыту ребенка по тематике, образам и сюжетам. Узнаваемые персонажи, бытовые ситуации, эмоционально привлекательные картинки снижают тревожность и делают коррекционную работу менее «процедурной». Ребенок включается в задание не только потому, что так сказал взрослый, но и потому, что ему интересно. А это, безусловно, меняет качество участия в занятии.

Особое место занимает применение речевых алгоритмов, словесных инструкций и имитационных движений. Здесь речь идет о своеобразной системе «подсказок», которая помогает ребенку удерживать правильную артикуляционную позу. К примеру, инструкция может сопровождаться указанием на положение языка, направление воздушной струи, форму губ. Если добавить к этому зрительный ориентир и двигательную имитацию, возникает многоканальная поддержка: ребенок одновременно слышит, видит и выполняет. Подобное сочетание, как показывает логопедическая практика, часто оказывается продуктивнее, чем опора только на слуховой образец.

Игровой компонент в проекте не является внешним украшением. Он встроен в сам механизм коррекционного воздействия. Речевые лабиринты, артикуляционные дорожки, игровые выражения, короткие песенки создают условия для повторяемости материала без ощущения монотонного тренажа. Для дошкольника это, пожалуй, один из самых важных факторов. Там, где взрослый видит очередную серию тренировочных повторов, ребенок должен видеть игру, задачу, маленькое достижение. Иначе продуктивность падает довольно быстро.

Структурирование работы в проекте осуществляется по блокам, что делает коррекционный процесс управляемым и прозрачным как для специалиста, так и для других участников сопровождения ребенка. Выделяются следующие блоки:

Блок 1 знакомство с моделями артикуляции;

Блок 2 упражнения на произнесение звука изолированно с опорой на модель;

Блок 3 упражнения на произнесение звука в прямых и обратных слогах;

Блок 4 упражнения на закрепление звука в словах, в разных позициях;

Блок 5 упражнения на использование звука в предложении;

Блок 6 игры и упражнения, направленные на закрепление произношения шипящих, свистящих и сонорных звуков.

Предлагаемый минимальный срок освоения каждого блока две недели – выглядит обоснованным, хотя жестко фиксировать его для всех детей было бы неверно. Один ребенок осваивает артикуляционный уклад достаточно быстро и нуждается в более раннем переходе к речевому материалу. Другой, напротив, требует многократного возврата к уже пройденному. По нашему мнению, темп продвижения должен подчиняться не календарному плану, а качеству усвоения. Иначе возникает риск «прохождения» материала без его реального закрепления.

В пределах одного занятия возможно комбинирование заданий, относящихся к разным речевым группам, если соблюдается постепенное наращивание трудности и сохраняется возможность возврата к наиболее сложным артикуляционным позициям. Этот момент особенно ценен в работе с детьми, у которых отмечаются множественные нарушения звукопроизношения. Им требуется не линейная, а гибкая организация упражнений, допускающая чередование видов деятельности, смену опор, переключение внимания.

Методическая поддержка проекта включает систематический мониторинг динамики речевых изменений. Он проводится не эпизодически, а на ключевых этапах коррекционного цикла: в начале, в середине и в конце. Подобная трехточечная диагностика позволяет увидеть не только итог, но и сам характер продвижения ребенка. Иногда уже промежуточный срез показывает, что выбранные приемы работают результативно. А иногда, напротив, фиксируется замедление, требующее пересмотра способов предъявления материала, усиления зрительной опоры или изменения порядка упражнений.

Оценка успешности формирования произносительных навыков должна носить и количественный, и качественный характер. С одной стороны, учитывается доля правильно произнесенных целевых звуков [40]. С другой отслеживается их устойчивость в спонтанной речи, состояние фонематического слуха, степень самостоятельности ребенка при использовании моделей. Дополнительную объективность могут обеспечивать аудио- и видеоматериалы, если получено информированное согласие законных представителей. Такой способ фиксации удобен еще и тем, что позволяет специалисту возвращаться к записи повторно, замечая детали, ускользающие в ходе живого наблюдения.

В качестве критериев результативности целесообразно рассматривать:

- увеличение количества правильно произносимых целевых звуков;
- закрепление корректного произношения в самостоятельной, не только учебной речи;
- улучшение фонематического восприятия;
- рост интереса детей к речевым занятиям;
- способность использовать наглядные артикуляционные модели без постоянной помощи взрослого.

В условиях дошкольной образовательной организации результат коррекции редко определяется только качеством работы узкого специалиста. Если сформированный на занятии навык не поддерживается в повседневной речевой практике, он остается хрупким. По этой причине методические рекомендации проекта предусматривают регулярное информирование всех участников сопровождения о задачах, ходе и промежуточных результатах коррекционной работы. Помимо этого, полезны консультации, мастер-классы, краткие практико-ориентированные встречи, где родителям показывают, как использовать элементы пособия дома в игре, в бытовом общении, во время совместного чтения или рассматривания картинок.

Для педагогов группы также необходима специальная методическая поддержка. Речь идет не только о передаче инструкций, но и о создании пространства профессионального обмена. Совместные обсуждения, разбор

удачных приемов, внутригрупповой обмен практиками позволяют адаптировать методический материал к реальным условиям конкретной группы. Порой именно воспитатель замечает, в какой форме ребенку легче перенести поставленный звук из логопедического кабинета в естественное общение со сверстниками.

Ресурсный комплект, обеспечивающий реализацию проекта, включает несколько обязательных составляющих. Среди них наглядные модели артикуляции по В. М. Акименко, стандартное и адаптированное методическое обеспечение, тематически вариативные картинные материалы, набор игровых заданий для индивидуальной и групповой работы, а также инструктивно-методические карты для педагогов и родителей. В совокупности эти средства создают среду, в которой коррекционное воздействие становится более последовательным и воспроизводимым.

Практический интерес представляет предусмотренное в проекте создание артикуляционного куба. Это пособие отличается наглядностью, мобильностью и игровой привлекательностью. Каждая его грань содержит визуализированную артикуляционную модель проблемного звука, что позволяет быстро переключать внимание ребенка с одной фонемы на другую и одновременно сохранять единую форму подачи материала. На сторонах кубика предполагается разместить звуки свистящей, шипящей и сонорной групп: [с], [с'], [з], [з'], [ц]; [ш], [ж], [ч], [щ]; [л], [л'], [р], [р'] (Приложение Г).

Работа с артикуляционным кубом может строиться по-разному. В одном случае логопед выбирает нужную грань сам, ориентируясь на речевые трудности ребенка. В другом предлагает ребенку бросить кубик, превратив упражнение в игровую ситуацию с элементом ожидания. После этого взрослый демонстрирует артикуляционную схему, проговаривает звук, комментирует положение органов речи и предлагает повторить движение.

Пособие может использоваться и индивидуально, и в малой подгруппе. Это расширяет его практическую ценность. При необходимости дифференцированного подхода кубик дополняется карточками и иллюстрациями для тех звуков, которые вызывают у конкретного ребенка наибольшие трудности.

Подобная доукомплектация особенно оправдана в случаях, когда у дошкольника наблюдается выраженная неравномерность речевого развития: одни артикуляционные позиции усваиваются сравнительно легко, другие требуют длительной отработки.

Методическое обеспечение проекта адресовано, прежде всего детям старшего дошкольного возраста, то есть старше пяти лет, имеющим общее недоразвитие речи III уровня. Это ограничение продиктовано не формальными соображениями, а возрастной спецификой. В данном возрасте ребенок уже способен удерживать инструкцию, соотносить зрительный образ с двигательным действием, осмысленно участвовать в поэтапной коррекционной работе. Применение пособия с более младшими детьми возможно, но требует отдельной адаптации, упрощения заданий и, вероятно, иной структуры предъявления материала.

2.5. Анализ внедрения проекта

После разработки методического обеспечения, направленного на формирование произносительных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, была организована его практическая апробация. Работа проводилась на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному развитию детей № 28 «Ручеек» города Канска. В апробации участвовали дети, которые ранее уже проходили логопедическое обследование, поэтому исходное состояние их звукопроизносительной стороны речи было известно заранее. Это позволило не просто наблюдать отдельные изменения, а соотнести стартовые данные и итоговые результаты.

Сама апробация строилась в индивидуальном формате. С каждым ребенком проводилось отдельное занятие, в рамках которого предлагались задания, включенные в разработанное пособие. Такой порядок работы оказался

оправданным: индивидуальная форма дала возможность варьировать темп, возвращаться к трудным моментам, точнее отслеживать реакцию ребенка на новый материал. Дети, как показало наблюдение, включались в деятельность охотно. Новый дидактический материал вызывал интерес, а элемент наглядности и игрового взаимодействия заметно поддерживал внимание. Порой именно это и определяло результат: ребенок, который на обычных упражнениях быстро утомлялся, в данном случае дольше сохранял включенность и лучше удерживал артикуляционную задачу.

Занятия по освоению нового содержания продолжались около месяца. Однако единый срок оказался, конечно, условным. Часть воспитанников справилась с заданиями быстрее, другим потребовалось больше времени для закрепления навыков и перехода от изолированного произнесения звука к его использованию в слогах, словах и фразовой речи. Подобная неоднородность вполне закономерна. При общем недоразвитии речи III уровня даже сходные по внешним проявлениям нарушения могут иметь различную глубину и разную степень устойчивости.

Стоит остановиться подробнее на характере исходных трудностей, выявленных до начала работы. До внедрения проекта «Говоруша» у детей наблюдались выраженные нарушения звукопроизношения, проявлявшиеся в разных речевых позициях. Наиболее частотными были замены звуков. Причем фиксировались они не только в словах или предложениях, где речевая нагрузка выше, но и в слогах, а у некоторых детей даже при изолированном произнесении. Наряду с заменами встречались искажения, а также отсутствие отдельных звуков. В речи это выглядело по-разному: одни дети упрощали звукослоговую структуру, другие подменяли трудный звук более доступным по артикуляции, третьи избегали сложных для них сочетаний вообще.

Внедрение проекта «Говоруша» сопровождалось регулярными логопедическими занятиями коррекционной направленности. В структуру работы были включены специальные дидактические игры, упражнения на развитие артикуляционной моторики, задания на закрепление правильного произнесения

звуков и их автоматизацию в различных речевых позициях. Особое место заняло использование артикуляционного кубика и моделей артикуляции звукопроизношения. Именно эти средства сделали процесс не только более наглядным, но и, что не менее существенно, более понятным для самих детей. Ребенок видел образец, соотносил его с собственным действием, исправлял неточность не вслепую, а опираясь на конкретную зрительную подсказку.

После завершения цикла занятий было проведено повторное обследование звукопроизношения по методике В.М. Акименко «Обследование звукопроизношения детей с речевыми нарушениями». Анализ результатов итоговой диагностики и входной, представленный в сводной таблице 6 и на рисунке 2, демонстрирует положительную динамику в формировании звукопроизношения у всех детей старшего дошкольного возраста.

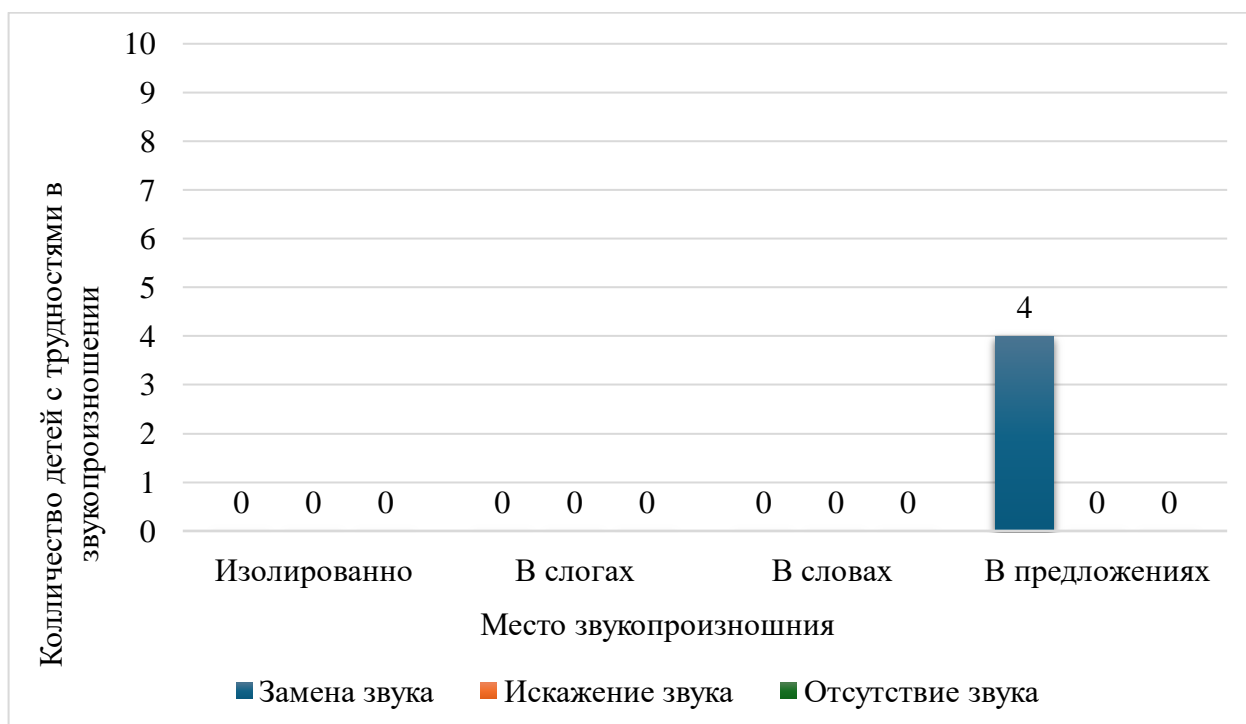


Рисунок 2. Результаты исследования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня после проведения логопедической работы по проекту «Говоруша»

Количество замен звуков в слогах, словах и предложениях уменьшилось, что соответствует 3-4 уровню и минимальной степени нарушения. В изолированном произнесении подобные нарушения почти перестали фиксироваться. Искажения и пропуски звуков также сократились и у большинства детей стали единичными. Наибольшую положительную динамику показал третий ребенок (с 29 баллов / 2 уровень до 42 баллов / 5 уровень).

Количество детей, достигших высшего 5 уровня, увеличилось с 0 до 6 человек. Трое детей перешли на 4 уровень один на 3, причём трое из них имеют единичные, неустойчивые замены только на уровне предложений, что указывает на этап завершающей автоматизации правильного произношения.

Иначе говоря, изменилась не только численность ошибок, но и сама структура дефекта: грубые, устойчивые нарушения начали уступать место более редким и локальным трудностям. Полностью устранены такие грубые дефекты, сонорный [Р] у десятого ребенка, а также искажённое произнесение (сонорный [Л] у второго ребёнка).

У семерых детей исчезли межзубные и губно-зубные замены свистящих и шипящих. У оставшихся детей нарушения носят остаточный характер и проявляются исключительно в спонтанной речи на уровне предложений, что свидетельствует о переходе правильного произношения в стадию коммуникативного навыка.

В процессе коррекционной работы с использованием моделей артикуляции звукопроизношения были отмечены следующие изменения:

- улучшились общие показатели звукопроизношения у детей;
- сократилось количество смешений и замен звуков;
- уменьшилось число искаженно произносимых звуков;
- в речи появились ранее отсутствовавшие фонемы;
- усилилась мотивация к участию в логопедических занятиях.

Этот перечень, на первый взгляд, выглядит ожидаемо. Но за каждым пунктом стоят вполне конкретные речевые сдвиги. Речь детей стала точнее, устойчивее, менее напряженной. Даже там, где полная автоматизация еще не была

завершена, наблюдался явный переход от грубого нарушения к частично сформированному навыку, а это уже существенный результат.

Показательны и индивидуальные изменения. У одного из детей была полностью скорректирована артикуляция звука [Р–Р']. К концу работы звук произносился правильно не только изолированно, но и в словах, а затем в предложениях. Кроме того, исчезла ранее наблюдавшаяся презубная замена [З] на [Д]. Для практики это значимый случай, поскольку подобное сочетание нарушений обычно требует поэтапной и довольно кропотливой отработки.

У пятого ребёнка удалось устранить пропуски шипящих [Ш] и [Ж]. Если раньше данные звуки выпадали из речи или воспроизводились неустойчиво, то по итогам апробации ребенок стал уверенно использовать их в слогах, словах и предложениях. Его произношение стало заметно ровнее, а выполнение речевых заданий спокойнее и точнее.

У второго ребёнка зафиксирована нормализация артикуляции [Л–Л'] на уровне слогов. Звук стал отчетливым, артикуляционный уклад более точным. Особенно ценно то, что положительные изменения начали проявляться и в спонтанной речи, где контроль, как известно, значительно слабее, чем при выполнении специально организованных упражнений.

У одного ребёнка была устранена губно-зубная замена [З] на [В]. На момент повторного обследования звук [З] оказался автоматизирован во всех основных речевых позициях и использовался правильно без дополнительных подсказок. Это свидетельствует о прочности сформированного навыка, а не только о ситуативном успехе на занятии.

Для детей с общим недоразвитием речи такие изменения особенно показательны, поскольку появление отсутствующих звуков всегда означает качественный шаг в развитии всей произносительной системы.

Если оценивать результаты апробации в целом, можно говорить о достаточно высокой эффективности предложенного методического обеспечения на основе системы В.М. Акименко, полученные результаты подтверждают, что предложенное методическое обеспечение обеспечивает устойчивую

положительную динамику и позволяет добиться значительного улучшения звукопроизношения у детей с различными исходными уровнями речевого недоразвития.

Его сильной стороной стала не одна отдельная технология, а сочетание нескольких компонентов:

- индивидуальной организации занятий;
- наглядных моделей артикуляции;
- игровых упражнений;
- пошаговой автоматизации звуков в разных речевых позициях;
- постоянного удержания мотивации ребенка.

Безусловно, успешность коррекционной работы определялась и регулярностью занятий. Разовые упражнения, даже хорошо продуманные, редко дают выраженный эффект. Здесь же была выстроена последовательность действий, при которой каждый новый этап опирался на уже освоенный материал. Сначала ребенок знакомился с артикуляционным образом звука, затем закреплял его в произнесении, после чего переносил навык в более сложные речевые условия. Подобный порядок оказался продуктивным.

По нашему мнению, разработанное методическое обеспечение может рассматриваться как действенный практический инструмент в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи III уровня. Его применение показало, что специально подобранные дидактические средства и визуальные модели действительно помогают сократить количество речевых ошибок и сделать коррекционный процесс более доступным для ребенка. Причем речь идет не только о формальной «постановке» звуков. Меняется и отношение детей к самим занятиям: появляется интерес, снижается тревожность, усиливается готовность включаться в речевую деятельность.

Отдельно стоит сказать и о педагогическом значении проведенной апробации. Она показала, что коррекционная работа дает более заметный результат в тех случаях, когда ребенок выступает не пассивным исполнителем инструкций, а участником организованного, понятного ему действия. Этот вывод,

к примеру, имеет значение и для дальнейшей разработки логопедических пособий. Чем нагляднее, вариативнее и психологически комфортнее построен материал, тем больше шансов на его реальное освоение.

Проведенная работа дает основания рекомендовать апробированное методическое обеспечение к дальнейшему использованию в практике дошкольных образовательных организаций. Оно может быть полезно логопедам, воспитателям и другим специалистам, работающим с детьми, имеющими выраженные нарушения произносительной стороны речи.

При этом вероятно, перспективным направлением станет его дополнительная адаптация для разных категорий дошкольников, а также расширение набора упражнений с учетом индивидуального темпа усвоения материала. Именно в такой доработке, а не в механическом повторении уже найденных решений, автор видит дальнейшее развитие проекта «Говоруша».

2.6. Календарно-тематическое планирование в рамках апробации проекта

В рамках апробации проекта «Говоруша» было разработано календарно-тематическое планирование по работе над звукопроизношением, которое представлено в приложении Д. Его ключевая задача связана с поэтапным формированием и последующим закреплением правильного звукопроизношения за счет введения артикуляционных моделей в сочетании с системой специально подобранных дидактических игр. Подобная организация работы позволяет решать не одну, а сразу несколько задач: исправлять типичные речевые нарушения, развивать когнитивные процессы, совершенствовать моторную сферу ребенка и, что не менее существенно, поддерживать становление его коммуникативной активности.

Программа адресована детям 5–6 лет, посещающим старшие группы дошкольных образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Коррекционная работа ведется на протяжении учебного года. Это дает

возможность выстраивать помощь и в групповом, и в индивидуальном формате, не нарушая общей логики сопровождения ребенка.

Тематическое планирование выстроено по принципу постепенного усложнения материала: от первичной диагностики речевого состояния ребенка к целенаправленной отработке отдельных звуков, затем к их закреплению в речи и включению в спонтанное общение. Занятия проводятся один раз в неделю, продолжительность каждого не превышает 25 минут. Такая нагрузка соответствует возрастным и психофизиологическим возможностям дошкольников с речевыми трудностями и при этом сохраняет устойчивый коррекционный эффект.

Содержательная основа программы не сводится исключительно к постановке звуков. Напротив, курс строится как многоуровневая система, в которой объединены:

- аудитивный компонент;
- артикуляционный компонент;
- моторный компонент;
- графический компонент.

Подобное сочетание делает коррекционную работу более полной. Ребенок не просто учится правильно произносить отдельный звук, но постепенно осваивает слуховое различение, двигательный контроль, речевое подражание, навыки анализа и элементы графо-моторной координации. Порой именно такая «сцепка» нескольких линий развития и дает наиболее заметный результат.

Включение игровых приемов в логопедическую работу представляется вполне обоснованным. Игровая форма не упрощает содержание, а делает его доступным для ребенка дошкольного возраста. Через игру активизируются внимание, память, подражательная деятельность, формируется готовность вступать в речевое взаимодействие. Авторы проекта, по сути, исходят из того, что без эмоционального включения ребенка даже грамотно выстроенная коррекция нередко дает более скромный результат.

Программа органично соотнесена с основными направлениями деятельности дошкольной образовательной организации. Она не существует изолированно, а включается в общий коррекционно-развивающий контекст учреждения: развитие речи, индивидуальное логопедическое сопровождение, подгрупповые занятия, а также смежные направления педагогической поддержки. За счет этого достигается, с одной стороны, комплексность воздействия, с другой возможность выстраивать индивидуальную траекторию для каждого ребенка с учетом уровня его речевого развития.

Для детей с ОНР III уровня, включенных в курс, характерен ряд устойчивых трудностей. Речь идет о нарушениях фонематического восприятия, недостаточной сформированности артикуляционной моторики, сложностях слухо-произносительной дифференциации. Эти особенности проявляются в искажении слоговой структуры слова, затруднениях при выполнении фонематического анализа и синтеза, а также в недостаточной зрелости графо-моторных навыков. При этом общая моторика у многих детей остается относительно сохранной, что позволяет сосредоточить коррекционные усилия именно на специальных речедвигательных механизмах.

Система мониторинга в программе продумана достаточно тщательно. Она включает начальную диагностику, промежуточное отслеживание динамики и итоговую оценку достигнутых результатов. Для фиксации изменений используются индивидуальные речевые профили, контрольные упражнения, наблюдение за поведением ребенка в игровых и коммуникативных ситуациях. Такой порядок позволяет не просто регистрировать наличие или отсутствие ошибок, а видеть сам ход продвижения, что для логопедической практики особенно ценно.

Результативность курса оценивается по нескольким направлениям. В их числе:

- различение и классификация звуков по акустико-артикуляционным признакам;
- развитие просодической стороны речи;

- формирование элементарных навыков звукового анализа и синтеза;
- закрепление звуков в самостоятельной речи;
- развитие слоговой структуры слова;
- совершенствование графо-моторных умений.

Подобная система показателей позволяет рассматривать речевое развитие ребенка не фрагментарно, а в совокупности. Это, безусловно, усиливает практическую значимость программы.

Отдельного внимания заслуживает линия, связанная с развитием графо-моторных и моторно-артикуляционных навыков. Для детей дошкольного возраста с ОНР III уровня такая работа имеет не только текущее, но и перспективное значение, поскольку создает базу для последующего овладения письменной речью. Упражнения на обведение контуров, штриховку, работу с трафаретами, выполнение графических заданий на речевом материале включены в курс не как вспомогательный элемент, а как важная часть общей коррекционной системы.

Практическое наполнение курса отличается разнообразием. В его структуру входят упражнения на развитие слухового внимания и понимания речи, задания на формирование речевой подражательности, игры на тренировку памяти и мыслительных операций, а также последовательная работа по постановке, автоматизации и дифференциации звуков. Освоение звука проходит поэтапно: сначала в изолированном виде, затем в слогах, словах, фразах, речевых играх и, наконец, в самостоятельных коммуникативных ситуациях. Такая последовательность выглядит методически оправданной, поскольку позволяет избежать чрезмерной нагрузки и дает ребенку возможность закреплять новый навык постепенно.

Дифференциация заданий в рамках курса имеет принципиальное значение. Один ребенок быстрее осваивает артикуляционный уклад, но медленнее вводит звук в спонтанную речь; другой, напротив, успешно действует в игровой ситуации, однако затрудняется при звуковом анализе. Программа учитывает подобные различия.

Материально-техническое обеспечение программы подобрано с учетом практических задач логопедической работы. В ходе занятий используются артикуляционные модели звуков в виде карточек и планшетов, зеркала, индивидуальные логопедические папки и логопедический альбом.

Эти средства обеспечивают зрительное и слуховое подкрепление речевого материала. Кроме того, в рамках проекта разработан артикуляционный куб, который помогает ребенку постепенно осваивать правильные артикуляционные уклады и закреплять произнесение звуков в речи с помощью моделей артикуляции звука.

Также были составлены технологические карты логопедических занятий. В приложении Е представлена технологическая карта по направлению коррекционно-логопедического воздействия, связанному с коррекцией нарушений звукопроизношения. Тема конкретного занятия – «Автоматизация звука [С] в прямых и обратных слогах». Цель занятия – автоматизация звука [С] в прямых и обратных слогах. Подобная конкретизация, даже если она выглядит достаточно традиционно, необходима для точного проектирования содержания и выбора приемов работы.

Для развития моторной сферы применяются комплекты для артикуляционной и пальчиковой гимнастики, игровые модули, кистевые тренажеры, резиновые мячи. Графо-моторная линия поддерживается через использование трафаретов, материалов для штриховки, карточек с элементами букв, прописей, цветных карандашей и фломастеров. Иными словами, программа не ограничивается только устной речью, а выстраивает более широкий развивающий контекст.

Отдельно следует сказать о применении демонстрационных и информационных средств. Магнитные доски, фланелеграф, мультимедийные устройства, печатные дидактические материалы и игры расширяют возможности показа, закрепления и повторения. Для дошкольников это особенно значимо: один и тот же речевой материал, представленный в разных формах, усваивается заметно увереннее.

Система контроля речевого развития выстроена как последовательный процесс: от стартового обследования к промежуточному мониторингу и итоговой фиксации результатов в индивидуальных листах прогресса. Оценка эффективности курса основывается на наблюдении за динамикой звукопроизношения, изменением качества речевого взаимодействия и степенью включенности ребенка в занятия. Подобный формат диагностики позволяет видеть не только конечный результат, но и промежуточные, порой очень показательные, сдвиги.

Рабочая программа коррекционного курса «Произношение», созданная в рамках проекта «Говоруша», представляет собой целостную и методически выверенную систему помощи детям с ОНР III уровня. Ее ценность заключается в сочетании коррекционных, развивающих и мотивационных задач. Таким образом, эффективная логопедическая работа строится не на изолированном исправлении отдельного дефекта, а на включении ребенка в продуманную, поэтапную и психологически щадящую деятельность.

Именно поэтому представленная программа может рассматриваться как перспективный практический инструмент для педагогов-логопедов дошкольных образовательных организаций. Она ориентирована на преодоление нарушений звукопроизношения. Основываясь нашим проектом «Говоруша», мы разработали систему заданий по коррекции звукопроизношения таких групп звуков: свистящие, шипящие и сонорные. Задания с альбома вносим туда.

Выводы по главе 2

Комплексное теоретико-методическое осмысление, проведенное в рамках второй главы, позволяет утверждать, что создание и внедрение специализированного коррекционного пособия для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня представляет собой актуальное направление в современной практике коррекционной педагогики и логопедии.

Центральной задачей проекта явилось разработка поэтапной системы индивидуализированных логопедических игр и упражнений с демонстрацией моделей артикуляции звуков, обеспечивающих визуально-кинестетическую поддержку и формирование целенаправленного речевого контроля.

Подготовительный этап включал анализ актуальных логопедических затруднений, изучение методик обследования речевого развития, уточнение имеющихся логопедических инструментов. Основная фаза характеризовалась тщательным диагностированием звуко-произносительных возможностей воспитанников, подбором и интеграцией специализированного речевого и иллюстративного материала, непосредственно разработкой и внедрением чинящих упражнений. Завершающий этап позволил объективно оценить динамику речевого развития посредством повторного обследования методиками В.М. Акименко, что обеспечило научную верификацию результативности применяемого комплекса.

Определяющим дидактическим ресурсом стало разработанное методическое обеспечение состоит из артикуляционного куба, проекта «Говоруша», направленного на формирование произносительных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и календарно-тематическое планирование по работе над звукопроизношением.

Анализ внедрения методического обеспечения подтверждает, что после его применения у большинства детей наблюдается выраженное снижение числа речевых ошибок: сокращаются случаи замены, смешения и пропусков звуков во

всех позициях, возрастает точность различения их акустико-артикуляционных параметров.

Существенно улучшены показатели фонематического слуха, возросла устойчивость речевой активности и самостоятельность использования приобретенных навыков в бытовых ситуациях. Данные динамического наблюдения демонстрируют устойчивую положительную тенденцию к полноценному овладению системой родного языка, формированию предпосылок к школьному обучению и успешной интеграции в образовательную среду.

Важным научно-практическим вкладом стало формирование методических рекомендаций по использованию пособия, включающих ресурсное обеспечение (наглядный и иллюстративный материал, игровые задания, карты индивидуального наблюдения), а также технологию поэтапного перехода от изолированных артикуляционных упражнений к развернутым коммуникативным ситуациям.

Календарно-тематическое планирование, разработано в рамках апробации проекта, реализует последовательную систему упражнений с применением моделей артикуляции, что позволяет обеспечить наглядность, доступность и результативность коррекционной работы по развитию звукопроизношения старших дошкольников с ОНР III уровня.

В итоге проведенная опытно-экспериментальная работа доказала, что системное внедрение авторского коррекционного комплекса способствует формированию базовых артикуляционных умений, развивает фонематические способности, повышает мотивацию, обеспечивает включенность ребенка в позитивно организованный развивающий процесс и закладывает условия для успешной социализации и дальнейшей образовательной адаптации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель выпускной квалификационной работы заключалась в разработке методического обеспечения формирования произносительных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Проведенный комплексный теоретический анализ фундаментальных особенностей формирования произносительных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III степени позволил выявить особенности их онтогенетического становления речевой способности, а также специфику акустико-артикуляторных проявлений дефицита. Детализация стадий возрастного развития фонетико-фонематической сферы показала, что формирование речевых навыков определяется сложной взаимосвязью сенсомоторной, когнитивной и эмоционально-волевой сферы, лежащих в основе индивидуальных траекторий языкового становления.

Современные научные данные свидетельствуют о том, что овладение артикуляционной стороной речи у дошкольников с ОНР имеет выраженный поэтапный характер и сопровождается полиморфизмом нарушений деятельности органов артикуляции. В данной работе подробно рассмотрены уровни освоения речи, описанные отечественными специалистами в области логопедии, дана их развернутая характеристика с позиции влияния каждого из них на компоненты фонетической компетенции ребенка.

Установлено, что апробированная методика диагностики произносительной стороны речи, предложенная В.М. Акименко, позволяет надежно стратифицировать степень сформированности фонетико-фонематических процессов, выявлять типичные затруднения и выработать индивидуализированные коррекционные решения.

Данные, полученные при обследовании речевого статуса воспитанников дошкольного образовательного учреждения, показали, что у подавляющего большинства детей с ОНР III уровня отмечается выраженная недостаточность овладения звуковой системой родного языка, что проявляется в частых заменах и

искажениях звуков, некорректных артикуляционных положениях, устойчивых трудностях в освоении сложных артикуляционных фонем (шипящих, сонорных, заднеязычных).

Проведенное теоретико-методическое осмысление состава и структуры экспериментальной работы определили создание и апробацию специализированного коррекционного пособия для старших дошкольников с ОНР III ступени, что становится актуальным направлением современной логопедической практики. Проект предусматривал последовательную реализацию этапов: от аналитического обзора проблематики речевых нарушений и начального диагностического обследования звукопроизношения до разработки инновационного коррекционного инструментария с последующим внедрением в реальную педагогическую среду.

Ведущей задачей проекта стала структуризация системы индивидуализированных логопедических упражнений и игровых методов, интегрирующих демонстративные артикуляционные модели, что обеспечивает визуально-кинестетическую поддержку и формирование целенаправленного речевого самоконтроля у ребенка. На подготовительном этапе осуществлялись анализ актуальных затруднений в логопедической практике, выбор диагностических инструментов для изучения речевого развития, адаптация существующих методик. Основной этап характеризовался глубокой диагностикой артикуляционных возможностей воспитанников, подбором иллюстративного и речевого материала, конструированием и интеграцией исправляющих упражнений в структуру образовательного процесса. Завершающий этап предполагал повторную оценку динамики речевого развития с использованием методики В.М. Акименко, позволившую получить объективные научно обоснованные данные об эффективности внедряемого комплекса.

Ключевым дидактическим ресурсом стало, разработанное методическое обеспечение состоит из артикуляционного куба, проекта «Говоруша», направленного на формирование произносительных навыков у детей старшего

дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и календарно-тематическое планирование по коррекции звукопроизношения.

Эмпирический анализ процесса внедрения подтвердил, что предложенный коррекционный комплекс способствует существенному снижению количества речевых ошибок: уменьшается число замен, смещений и пропусков фонем во всех позициях слова, увеличивается точность различения акустических и артикуляционных параметров звуков. Результаты динамического наблюдения за участниками проекта позволяют говорить о стабильной положительной тенденции к полноценному освоению системы родного языка, формированию предпосылок к последующему школьному обучению и успешной интеграции в образовательную среду.

Научно-практическая значимость проекта заключается и в разработке методических рекомендаций, включающих систему ресурсного обеспечения (наглядные материалы, игровые задания, индивидуальные карты наблюдения) и технологию поэтапного перехода от изолированных артикуляционных отработок к коммуникативным речевым ситуациям.

Календарно-тематическое планирование, спроектированное в рамках апробации, реализует поэтапную систему упражнений с активным применением артикуляционных моделей, что способствует росту эффективности логопедической работы по формированию произносительных навыков у старших дошкольников с речевыми нарушениями данной категории.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Н. А. Развитие лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. А. Абрамова, М. И. Дедюкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 4-7.
2. Акименко В.М. Исправление звукопроизношения у детей: учеб. метод. пособие / В.М. Акименко. – Изд. 2–е. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 110 с.
3. Акименко В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями: учеб.-метод. издание / В. М. Акименко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. – 77 с.
4. Акименко В. М. Новые логопедические технологии: учеб.-метод. пособие / В. М. Акименко. – 2–е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 105 с.
5. Арутюнян К.К. Особенности овладения лексико-грамматической стороной речи детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / К.К. Арутюнян Т.С. Меликян // Вестник науки. 2026. – №4 (97) Том 1. – С. 392-398.
6. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей: учеб. пособие для вузов / Е. Ф. Архипова. - Москва: АСТ: Астрель, 2010. – 254 с.
7. Архипова Е.Ф. Логопедическая помощь детям раннего возраста: учеб. пособие / Е. Ф. Архипова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2015. – 251 с.
8. Большакова С.Е. Л Логопедическое обследование ребенка: Диагност. альбом и пособие для логопеда / Рос. акад. образования, Ассоц. "Проф. образование" / С. Е. Большакова. – Москва: АОП., 2020. – 230 с.
9. Брюховских Л.А. Дизартрия: учеб. методическое пособие по логопедии. Изд–е 2, перераб. и доп. / Краснояр. гос. пед. ун–т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – 180 с.

10. Бучнева А. Ю. Особенности проведения логоритмических занятий с дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / А. Ю. Бучнева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2022. – № 11 (59). – С. 36-38.
11. Винарская Е.Н., Возрастная фонетика : учеб. пособие для студентов [дефектол. и психол. фак. вузов] / Е. Н. Винарская Г. М. Богомолова. - Москва: АСТ: Астрель, 2005. – 206 с.
12. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: учеб. для студ. высш. учебн. заведений / Г. А. Волкова. – Москва : ВЛАДОС, 2010. – 272 с.
13. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. М.: Просвещение, 2023. – 321 с.
14. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие / В. П. Глухов. – Москва: АРКТИ, 2015. – 168 с.
15. Демьянова Н. С. Эффективные методики коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи: опыт исследования и практические рекомендации // Актуальные исследования. – 2024. – №4 (186). Ч.IV. – С. 20-23.
16. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (дети с общим недоразвитием речи): кн. для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – 2-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 1985. – 112 с.
17. Ефремова Э. И. Особенности диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня // Исследования молодых ученых. 2024. №9(65). [Электронный ресурс]. URL: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-65/psikhologo-pedagogicheskie-nauki.html>.
18. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: Литур, 2014. – 320 с.
19. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: ВЛАДОС, 2019. – 279 с.

20. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда / Г. А. Каше. – Москва: Просвещение, 1985. – 207 с.
21. Коноваленко В. В. Коррекция звукопроизношения у детей: дидактический материал / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва: Гном-Пресс, 2014. – 128 с.
22. Коноваленко В. В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи (I–III период): пособие для логопедов и дефектологов / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва: Гном-Пресс, 2004. – 96 с.
23. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург: МИМ, 2003. – 336 с.
24. Краузе Е. Практическая логопедия. – Москва: Корона – Принт, 2014. – 280 с.
25. Кузнецова Т.А. Формирование предпосылок овладения грамотой у детей с тяжелыми нарушениями речи / Т.А. Кузнецова // Педагогический дизайн в образовании. Москва. - 2023 - С. 154-159.
26. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р. И. Лалаева. – Москва: Просвещение, 2019. – 136 с.
27. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии – Москва: 2018. – 144 с.
28. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – 2-е издание, стереотипное. – Москва: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.
29. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2019. – 680 с.
30. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. / Л.В.Лопатина, Серебрякова Н.В. – Спб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.

31. Мирсаева Ж. Т. Особенности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) / Ж. Т. Мирсаева // Научный потенциал. – 2023. – № 1-2(40). – С. 96-100.

32. Мурзина Е. М. Коррекция звукопроизношения у детей 4-5 лет с ОНР III уровня посредством логоритмических занятий // Столыпинский вестник. 2022. №10. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-zvukoproiznosheniya-u-detey-4-5-let-s-onr-iii-urovnya-posredstvom-logoritmicheskikh-zanyatiy>.

33. Нищева Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание 3–е, переработанное и дополненное в соответствии с ФГОС ДО. – Санкт–Петербург: ООО Издательство «Детство–Пресс», 2018. – 240 с.

34. Орфинская В.К. Спорные вопросы обучения слышащих детей без речи / В. К. Орфинская. – Ленинград: ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1959. – С. 191-205.

35. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; под ред. Т.В. Волосовец. – Москва: Издательский центр «Академия», 2022. – 200 с.

36. Парамонова Л. Г. Логопедия для всех / Л. Г.Парамонова. – Москва: изд. АСТ, Санкт–Петербург: Дельта, 2020.

37. Российская Федерация. Приказы. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Рос. Газ., № 265, 2013. 25 нояб.

38. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Москва [и др.]: Санкт–Петербург, 2022.

39. Самылова О. А. Коррекция звукопроизношения у детей пяти - шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня / О. А.

Самылова, Н. А. Андриенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 264-267.

40. Сергеева С.И. Формирование звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами сенсомоторных игр и упражнений // Интерактивная наука. 2021. №3 (58). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-zvukoproiznosheniya-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-iii-urovnya-sredstvami>.

41. Серебрякова Н. В. Логопедическая работа по развитию лексики у дошкольников со стертой дизартрией: учеб.-метод. пособие / Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2009. – 196 с.

42. Симкин М. Л. Формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / М. Л. Симкин, К. О. Гелихова // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – Т. 3, № 4(12). – С. 333-340.

43. Ткаченко Т. А. Коррекция нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Т. А. Ткаченко. – Москва: ГНОМ и Д, 2014. – 144 с.

44. Токарева О.А., Дизартрии. Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С. Ляпидевского. – М.: 1969. С. 144–155.

45. Филиппова О.Н. Подготовка к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи / О.Н. Филиппова, Е.Н. Мищенко // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2022 – № 1 – С. 156-165.

46. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

47. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва: Гном-Пресс, 2000. – 128 с.

48. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — 5-е изд. — Москва: Айрис-пресс, 2008. — 224 с.



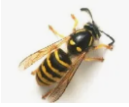











49. Чиркина Г. В. Дети с нарушениями речи : учеб. пособие / Г. В. Чиркина. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 247 с.













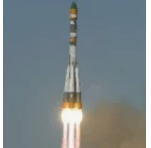





50. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками. – М.: Академия, 2008. – 298 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица 3. Наглядно-демонстрационный материал для проведения предпроектного исследования

Звук	Слово	Картинка	Звук	Слово	Картинка
[с]	Санки		[ш]	Шапка	
	Оса			Машина	
	Нос			Мышь	
[с']	Семь		[ч]	Чайник	
	Апельсин			Качели	
	Гусь			Мяч	
[з]	Замок		[ж]	Жук	

	Коза			Лыжи	
[з']	Зима		[щ]	Щука	
	Магазин			Плащ	
[ц]	Цапля		[л]	Лампа	
	Овца			Балалайка	
	Палец			Дятел	
[р]	Ракета		[л']	Лимон	
	Картошка			Пальма	
	Комар			Фасоль	













[р']	Репка		[к]	Кошка	
	Карета			Окно	
	Дверь			Летчик	
[г]	Город		[х]	Хлеб	
	Бегемот			Ухо	
	Сапог			Орех	

Таблица 4. Реестр фиксации характера нарушения звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Имя ребенка	Место нарушения. Какое нарушение			
	Изолированно	В слогах	В словах	В предложениях
Ребёнок 1	+	Шипящие [С] - [Ш]; [З] - [Ж] (Замена звука)	Губно-зубная [З] - [В] Шипящие [С] - [Ш]; [З] - [Ж] (Замена звука)	Губно-зубная [З] - [В] Шипящие [С] - [Ш]; [З] - [Ж] (Замена звука)
Ребёнок 2	+	Шипящие [С] - [Ш] (Замена звука) [Л-Л'] - искажение звука	Шипящие [С] - [Ш] (Замена звука) звуков [Л-Л'] - искажение звука	Шипящие [С] - [Ш] (Замена звука) [Л-Л'] - искажение звука
Ребёнок 3	+	[Л] - [У], [С] - [Ш], [Р] - [Р'] (Замена звука)	[Л] - [У], [С] - [Ш], [Р] - [Р'] (Замена звука)	[Л] - [У], [С] - [Ш], [Р] - [Р'] (Замена звука)
Ребёнок 4	+	+	Свистящие [Ж] - [З], [Ш] - [С] (Замена звука)	Свистящие [Ж] - [З], [Ш] - [С] (Замена звука)
Ребёнок 5	Шипящие [Ш]; [Ж] (Отсутствие звука)	Свистящие [Ж] - [З], [Ш] - [С] (Замена звука) Шипящие [Ш]; [Ж] (Отсутствие звука)	Свистящие [Ж] - [З], [Ш] - [С] (Замена звука) Шипящие [Ш]; [Ж] (Отсутствие звука)	Свистящие [Ж] - [З], [Ш] - [С] (Замена звука) Шипящие [Ш]; [Ж] (Отсутствие звука)
Ребёнок 6	+	+	Свистящие [Ж] - [З], [Ш] - [С] (Замена звука)	Свистящие [Ж] - [З], [Ш] - [С] (Замена звука)
Ребёнок 7	+	Шипящие [С] - [Ш]; [З] - [Ж] (Замена звука)	Шипящие [С] - [Ш]; [З] - [Ж] (Замена звука)	Шипящие [С] - [Ш]; [З] - [Ж] (Замена звука)
Ребёнок 8	+	Шипящие [С] - [Ш]; [З] - [Ж] (Замена звука)	Шипящие [С] - [Ш]; [З] - [Ж] (Замена звука)	Шипящие [С] - [Ш]; [З] - [Ж] (Замена звука)
Ребёнок 9	+	Шипящие [С] - [Ш]; [З] - [Ж] (Замена звука)	Шипящие [С] - [Ш]; [З] - [Ж] (Замена звука)	Шипящие [С] - [Ш]; [З] - [Ж] (Замена звука)
Ребёнок 10	[Р - Р']. (Искажение звука)	[Р - Р']. (Искажение звука)	Призубная [З] - [Д] (Замена звука) [Р - Р'] (Искажение звука)	Призубная [З] - [Д] (Замена звука) [Р - Р'] (Искажение звука)

Таблица 6. Выявленные особенности звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

№	Ребёнок	Входная диагностика	Итоговая диагностика	Динамика
1	Ребёнок 1	Свистящие: [с]→[ш], [з]→[ж] во всех позициях	Нарушений нет	37 → 42 4 уровень → 5
2	Ребёнок 2	Свистящие: [с]→[ш] (во всех позициях), сонорные: [л] искажение	Свистящие: [с]→[ш] только в предложениях	34 → 35 3 уровень → 3
3	Ребёнок 3	Свистящие: [с]→[ш] (в словах и предложениях), сонорные: [р]→[р'], [л]→[у]	Нарушений нет	29 → 42 2 уровень → 5
4	Ребёнок 4	Шипящие: [ш]→[с], [ж]→[з] в словах и предложениях	Шипящие: замены [ш]→[с], [ж]→[з] только в предложениях	39 → 40 4 уровень → 4
5	Ребёнок 5	Шипящие: отсутствие изолированно [ш], [ж]; замены [ш]→[с], [ж]→[з] во всех позициях	Нарушений нет	39 → 42 4 уровень → 5
6	Ребёнок 6	Шипящие: [ш]→[с], [ж]→[з] в словах и предложениях	Нарушений нет	41 → 42 4 уровень → 5
7	Ребёнок 7	Свистящие: [с]→[ш], [з]→[ж] во всех позициях в предложениях	Свистящие: замены [с]→[ш], [з]→[ж] только в предложениях	36 → 39 4 уровень → 4
8	Ребёнок 8	Свистящие: [с]→[ш], [з]→[ж] во всех позициях	Свистящие: [с]→[ш] только в предложениях	40 → 41 4 уровень → 4
9	Ребёнок 9	Свистящие: [с]→[ш], [з]→[ж] во всех позициях	Нарушений нет	38 → 42 4 уровень → 5
10	Ребёнок 10	Свистящие: [з]→[д] в словах и предложениях сонорные: отсутствие [р], [р]→[р']	Нарушений нет	38 → 42 4 уровень → 5

Блок 1 – Знакомство с моделями артикуляции

Задание 1. «Найди подходящую модель артикуляции»

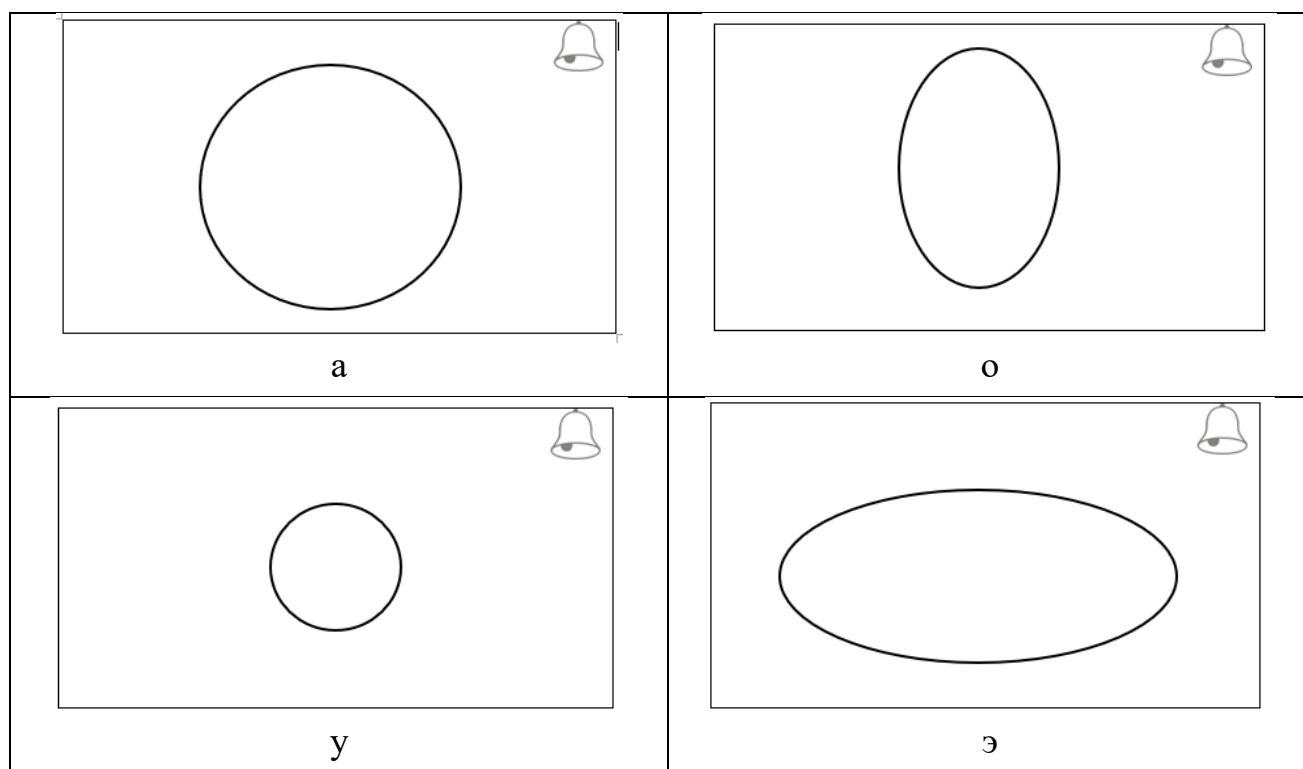
Цель: закрепление умения соотносить графическое изображение / показ логопеда артикуляции звука с моделью артикуляции звука.

Инструкция: логопед показывает картинку, на которой изображено артикуляция звуков или показывает немое артикулирование звуков, обращает внимание на модели артикуляции звуков. Объясняет задание.

Словесная инструкция ребёнку: найди и покажи модель артикуляции звука, которая подходит этой картинке (которая подходит этой артикуляции (показ артикуляции))

Задание на усложнение 1: добавляются модели артикуляции и картинки гласных звуком.

Задание на усложнение 2: в этом задании ребёнку необходимо найти пару для всех моделей артикуляции, что представлены перед ним.



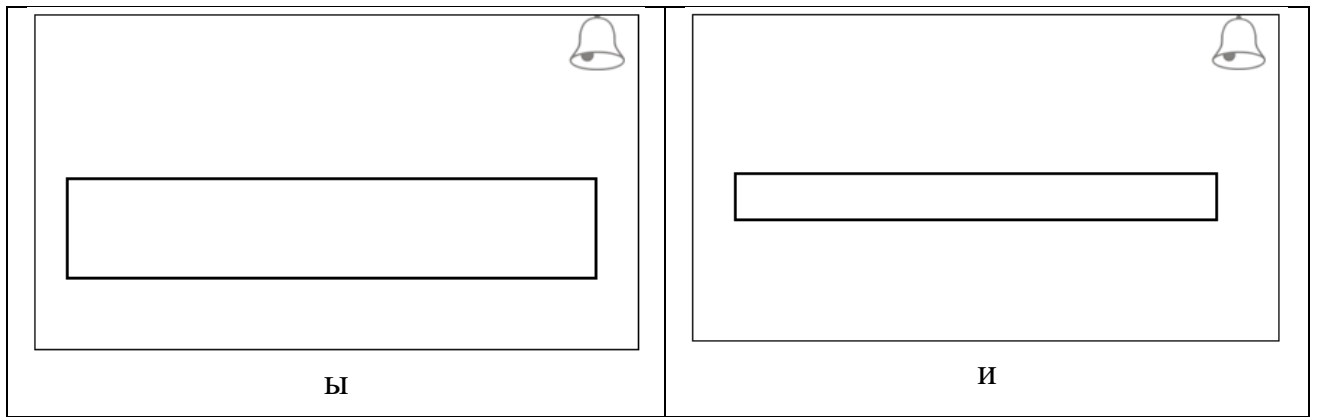


Рисунок 3. Демонстрационный материал



Рисунок 4. Демонстрационный материал

Блок 2 – Упражнения на развитие произнесения звука изолированно с использованием моделей артикуляции звука

Цель: развитие умений детей произносить звуки изолированно с опорой на модели артикуляции звуков.

ГРУППА СВИСТЯЩИХ ЗВУКОВ [С], [С’], [З], [З’], [Ц]

Задание 1. «Модель артикуляции звука [С], и звук [С]».

1. Инструкция: ребёнку предлагается модель изучаемого звука и просим её назвать, затем предлагаем рассмотреть картинку и задаём интересующие нас вопросы. Если ребёнок затрудняется произнести звук в ходе выполнения задания, просим его обратить внимание на модель артикуляции данного звука, который служит зрительной подсказкой.

Словесная инструкция: посмотри, что это? (показ модели артикуляции звука [С]) Что ты ещё видишь на картинке? (воздушный шарик и шляпу) Воздушный шарик сдувается, покажи как. Проведи пальчиком по дорожке и произноси звук, который обозначает модель артикуляции, которая лежит перед тобой. Поставь указательный палец на дорожку, вдохни носом и на выдохе произноси звук [С] не прерываясь пока не дойдёшь до конца дорожки.

Подул сильный ветер, и шляпа взлетела. Покажи как, проведи пальцем по дорожке, произнося отчётливо звук. Какой звук ты будешь произносить? (логопед обращает внимание ребёнка на модель артикуляции звука [С]) Правильно. Поставь указательный палец на дорожку, вдохни носом и на выдохе произноси звук [С] не прерываясь пока не дойдёшь до конца дорожки.

2. Инструкция: ребёнку предлагается посчитать сколько букв [С] написано на картинке, затем выложить модели артикуляции звука [С] столько, сколько букв он насчитал. Выкладывая дорожку из моделей произносить звук [С].

Примечание: можно выложить несколько дорожек, но с последующей дорожкой моделей будет меньше на одну.

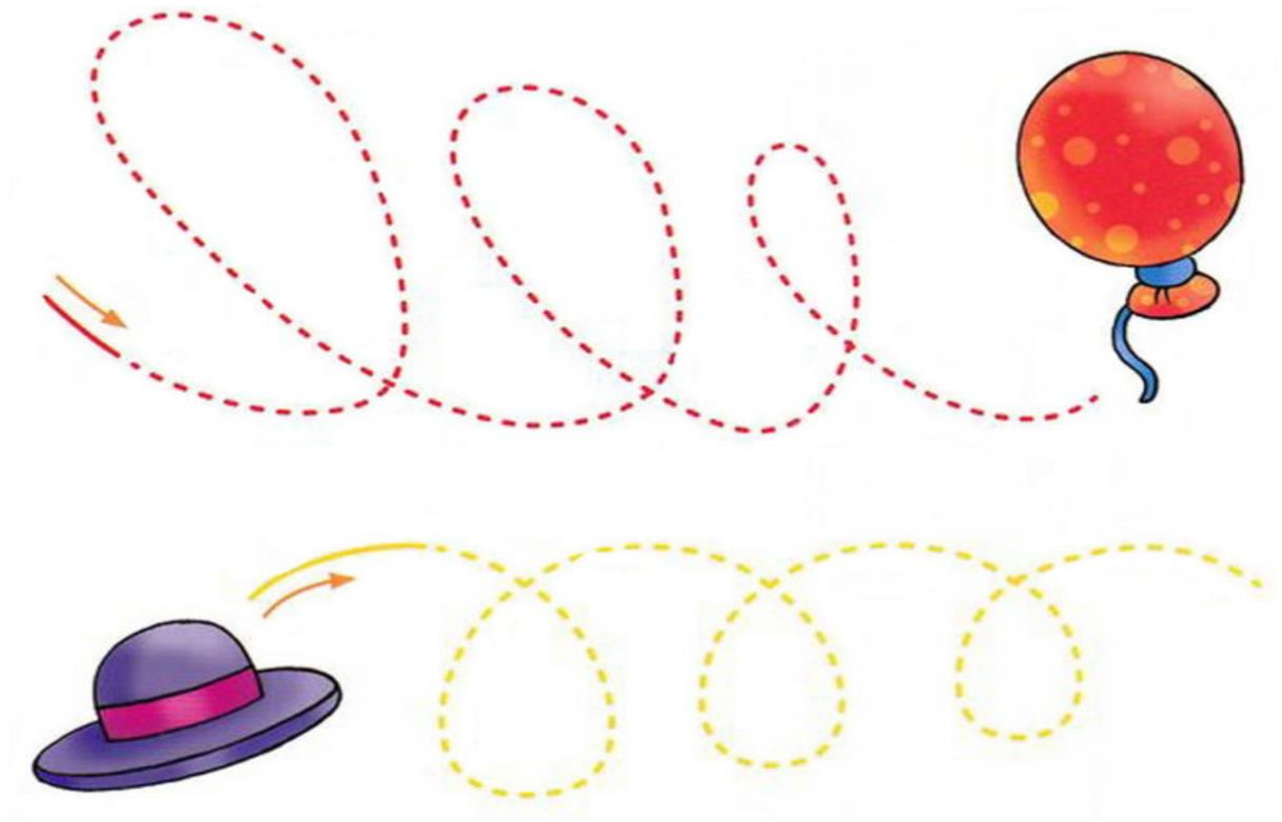
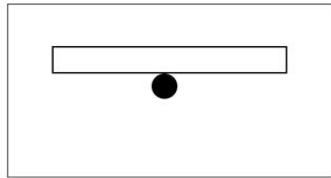


Рисунок 5. Демонстрационный материал

Блок 3– Упражнения на развитие произнесения звука в слогах (в прямых и обратных) с использованием моделей артикуляции звука

Цель: развитие умений детей произносить звуки в слогах (в прямых и обратных) с опорой на модели артикуляции звуков.

Задания с обратным слогом

Задание 1. Разучивание чистоговорок с обратным слогом [С]

Словесная инструкция: послушай чистоговорку и повтори сначала медленно потом быстро. Я закрою картинки, а ты, используя модели артикуляции, воспроизведи на память чистоговорку.

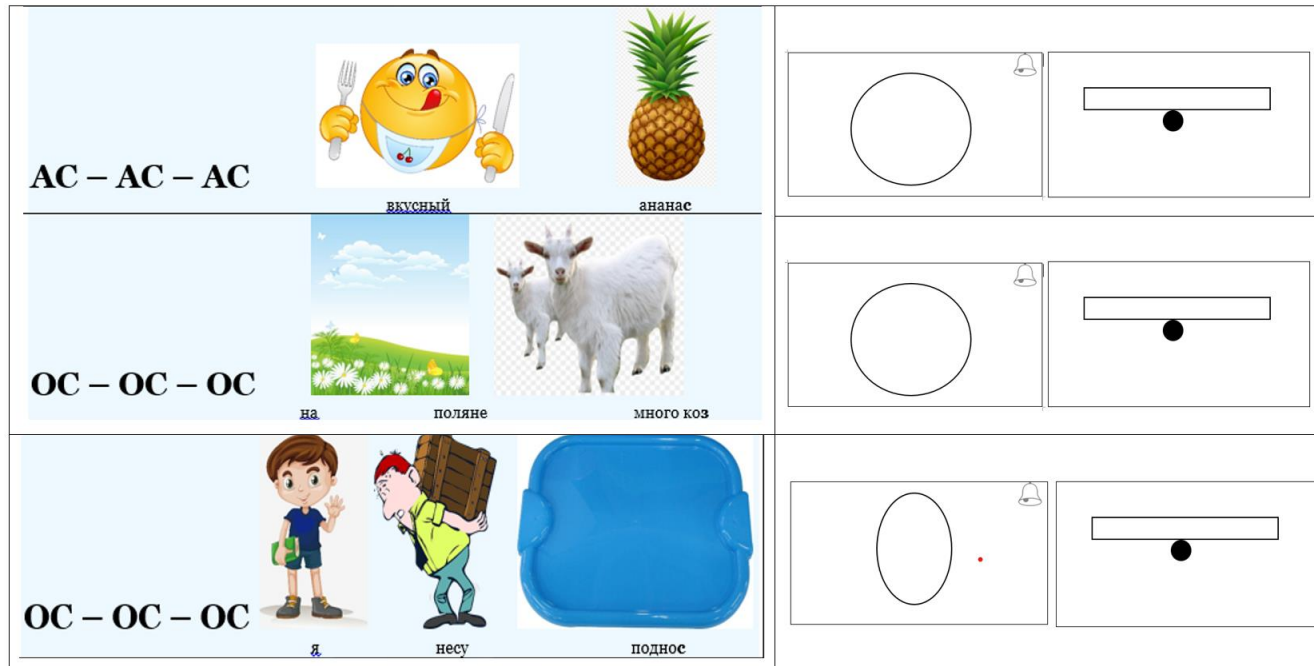


Рисунок 6. Демонстрационный материал


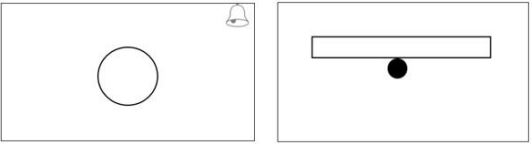

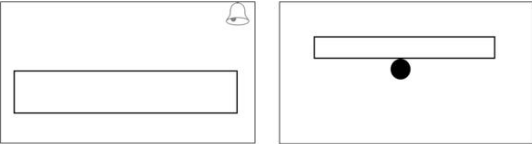

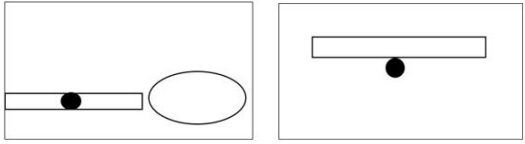
<p>УС – УС – УС</p>  <p>я несу арбуз</p>	
<p>ЫС-ЫС-ЫС</p>  <p>Кот бежит от крыс</p>	
<p>ЕС – ЕС – ЕС</p>  <p>автобус едет в лес</p>	

Рисунок 7. Демонстрационный материал

<p>ИС – ИС – ИС</p>     <p>на сук Борис повис</p>	 
 	 

Рисунок 8. Демонстрационный материал

Блок 4 – Упражнения на развитие произнесения звука в словах (в начале, в середине, в конце) с использованием моделей артикуляции звука.

Цель: развитие умений детей произносить звуки в словах (в начале, в середине, в конце) с использованием моделей артикуляции звука.

ГРУППА ШИПЯЩИХ ЗВУКОВ [Ш], [Ж], [Ч], [Щ]

Задание 1. «Модель артикуляции звука [Ш], и звук [Ш]»

Словесная инструкция: проводи пальчиками обеих рук по дорожке и называй слова со звуком [Ш] в начале слова, произнося отчетливо звук [Ш] в словах.

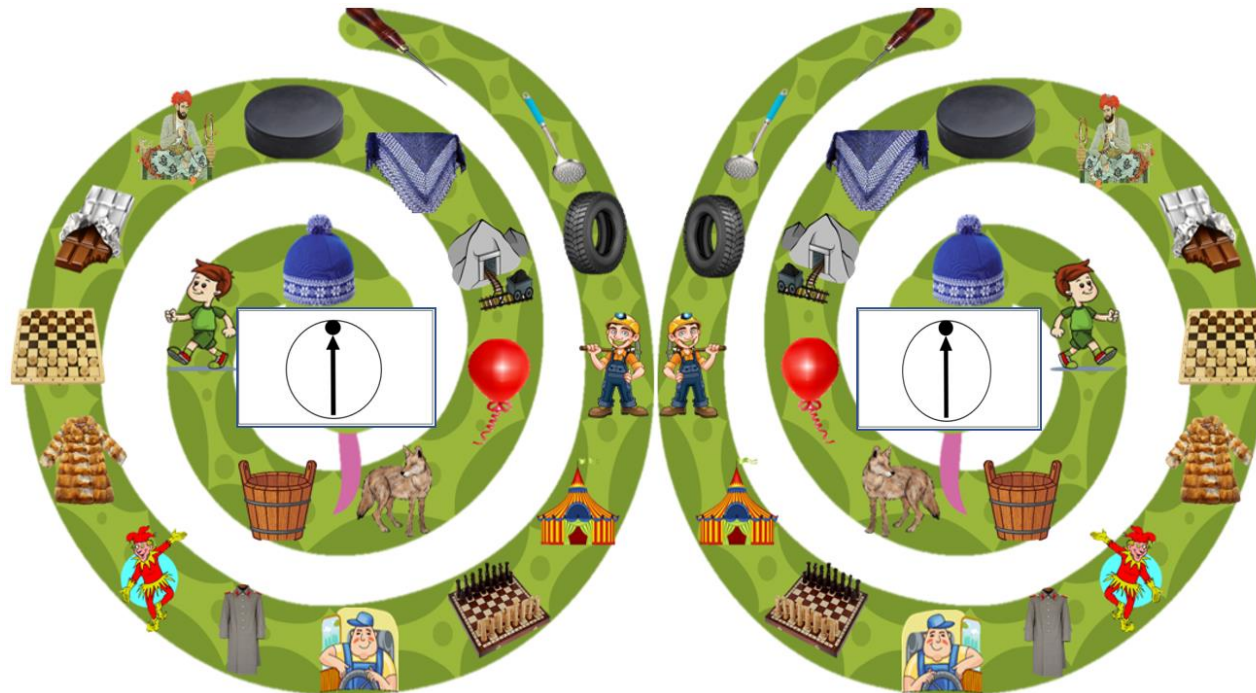


Рисунок 9. Демонстрационный материал

Блок 5– Упражнения на развитие произнесения звука в предложении с использованием моделей артикуляции звука

Цель: развитие умений детей произносить звуки в предложении с использованием моделей артикуляции звука.

ГРУППА СВИСТЯЩИХ ЗВУКОВ [С], [С’], [З], [З’], [Ц]

Задание 1. «Рацион питания для Сани»

Словесная инструкция: Расскажи, что ест Саня, а что он не ест. Обрати внимание на тарелку, какой звук обозначает модель артикуляции, что находится у Сани на тарелке, назови его. Начинай рассказ вот так: «Саня ест ...» или так: «Саня не ест ...»

После выполнения задания спросить у ребёнка: Какой звук ты чаще всего произносил, когда рассказывал про Саню? Обрати внимание на модель артикуляции, она тебе подскажет. Произнеси звук [С] ещё раз чётко и правильно.



Словарь: кактус, колбаса, абрикосы, сапоги, эскимо, санки, суп, сыр, рис, сумка, самолёт, кокос, чеснок, арбуз, краски, мясо, автобус, сахар, ледус, редис, масло, каска, капуста, бусы, ананас.

Рисунок 11. Демонстрационный материал

Блок 6 – «Игры и упражнения с использованием моделей артикуляции звуков»
(закрепление произнесения шипящих, свистящих и сонорных звуков)

Цель: закрепление полученных знаний и умений в произношении групп свистящих, шипящих и сонорных звуков с использованием моделей артикуляции звуков в ходе разнообразных игр.

Игра 1. «Логопедический куб»

Цель игры: развитие умений детей подбирать слова на определённый звук используя модели артикуляции, определять его место в слове и чётко и правильно его произносить в слове.

Оборудование: кубик из пенопласта, сменные модели артикуляции звуков.



Рисунок 12. Демонстрационный материал

Правила игры: логопед предлагает ребёнку подбросить кубик, затем придумать и назвать слово, в котором есть звук, модель артикуляции, которая выпала на кубике. Затем назвать место звука в слове.

Усложнение: логопед называет место звука в слове (начало, середина или конец слова). Только после этого ребёнок подбрасывает кубик и называет слово со звуком, который обозначает выпавшая на кубике модель артикуляции в середине слова.

Пример: Логопед: «В середине слова», на кубике выпадает модель артикуляции звука [С], ребёнок называет слово «Масло», чётко выделяя звук в слове.

Соревновательный момент: в игре участвуют 2 и более игрока.

Логопед или дети, по очереди подбрасывают кубик, и кто первый назовёт слово со звуком, модель артикуляции, которая выпала на кубике, тот и получает 1 балл (или жетон), второй балл можно получить, если игрок определяет правильно место звука в слове.



Рисунок 13. Артикуляционный куб

Таблица 7. Тематическое планирование

Данное тематическое планирование является примерным, возможны корректировки, исходя из особенностей воспитанников

№ недели	Произношение и дифференциация звуков	Ритмическая и звуко-слоговая структура речи	Формирование навыков звуко-слогового анализ и синтез
1–2 недели Диагностическое обследование			
3	[А]	Произнесение ряда гласных звуков (у,и,у,а; уи-уа-уа-иу и т.п.).	Выделение заданного звука из потока гласных звуков. Подбор слов с заданным звуком. Определение первого гласного звука.
4	[У] [А] - [У]	Произнесение ряда гласных звуков (э,а, у, о, э,а,у, и т.п.).	Выделение заданного звука из потока гласных звуков. Подбор слов с заданным звуком. Определение первого гласного звука.
Октябрь			
1	[О]	Усвоение слов следующего слогового состава	Выделение заданного звука из потока гласных звуков. Подбор слов с заданным звуком. Определение первого гласного звука.
2	[Э] [О] - [Э]	Усвоение слов с постепенным включением трехсложных слов.	Выделение заданного звука из потока гласных звуков. Подбор слов с заданным звуком. Определение первого гласного звука.
3	[И]	Произнесение ряда гласных звуков (и, у, а, ы, и и т.д.).	Выделение заданного звука из потока гласных звуков. Подбор слов с заданным звуком. Определение первого гласного звука.
4	[ы]	Произнесение различных сочетаний из прямых, обратных, закрытых слогов и слогов со стечением согласных	Выделение заданного звука из потока гласных звуков. Подбор слов с заданным звуком. Определение первого гласного звука.
5	[П]-[П']	Совершенствование навыков воспроизведения слов различной звукослоговой структуры без стечения и с наличием одного стечения согласных	Выделение звука в слове. Совершенствование навыка фонематического анализа и синтеза звукосочетаний (уп, ап, пы, и т.д.)

		звуков.	
Ноябрь			
1	[М]-[М']	Совершенствование навыков воспроизведения слов различной звукослоговой структуры без стечения и с наличием одного стечения согласных звуков.	Выделение звука в слове. Совершенствование фонематических представлений. Знакомство детей с понятиями «слово», «слог».
2	[Б]-[Б']	Обучение правильному воспроизведению звукослоговой структуры слов, предъявляемых изолированно и в контексте двух- и трехслоговых слов с наличием нескольких стечений согласных звуков.	Выделение звука в слове. Совершенствование фонематических представлений. Формирование осознания принципа слогового строения слов (на материале слов, произношение и написание которых совпадает)
3	[Т]-[Т']	Обучение правильному воспроизведению звукослоговой структуры слов, предъявляемых изолированно и в контексте двух- и трехслоговых слов с наличием нескольких стечений согласных звуков.	Формирование способности осуществлять сложные формы фонематического анализа: определять местоположение звука в слове (начало, середина, конец), последовательность и количество звуков в словах.
4	[Д]-[Д']	Обучение правильному воспроизведению звукослоговой структуры слов, предъявляемых изолированно и в контексте четырехслоговых слов без стечения согласных звуков (чемоданчик и т. д.).	Формирование способности осуществлять сложные формы фонематического анализа: определять местоположение звука в слове (начало, середина, конец), последовательность и количество звуков в словах.
Декабрь			
1	[Н]-[Н']	Обучение правильному воспроизведению звукослоговой структуры слов, предъявляемых изолированно и в контексте четырехслоговых слов без стечения согласных звуков	Формирование умения называть количество слогов, определять их последовательность, составлять слова из заданных слогов: двусложные слова, состоящие из прямых открытых слогов.
2	[В]-[В']	Составление и правильное произнесение словосочетания и чистоговорки, предложений с использованием слов, усвоенной звукослоговой сложности.	Формирование умения называть количество слогов, определять их последовательность, составлять слова из заданных слогов: двусложные слова, состоящие из прямых открытых слогов (ножи, жуки.)
3	[Ф]-[Ф']	Совершенствование навыков воспроизведения слов различной слоговой структуры.	Формирование умения называть количество слогов, определять их последовательность, составлять слова из заданных слогов: двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слогов (чулок и т.д.)
4	[К]-[Г]	Совершенствование навыков воспроизведения	Формирование умения называть количество слогов,

		слов различной звукослоговой структуры.	определять их последовательность, составлять слова из заданных слогов: трехсложные слова, состоящие из прямых открытых слогов (щетина и т.д)
Январь			
4	[X]-[Й]	Составление и правильное произнесение предложений с использованием слов, усвоенной звукослоговой сложности.	Совершенствование умения определять местоположение звука в слове, последовательность и количество звуков в слове, составлять слова из заданных слогов.
5		Закрепление слов различного слогового состава (лак, лама, лопата, плот и т.д.)	Формирование навыка определения ударного слога в слове.
Февраль			
1	[C]-[C']	Закрепление слов различного слогового состава (лиса, листопад и т.д.)	Развитие навыка определения ударного слога в слове.
2	[З]-[З']	Воспроизводить трёхсложные слова со стечением согласных	Развитие навыка определения ударного слога в слове.
3	[Ц]	Составление и правильное произнесение предложений с использованием слов, усвоенной звукослоговой сложности.	Закрепление умения составлять слова из заданных слогов. Совершенствование умения определять место звука в слове. Количество звуков в слове и их последовательность.
4	[C]-[З]-[Ц]	Дифференцировать слова разной слоговой сложности, близкие по звучанию (сайка – зайка – чайка – с опорой на ритм	Закрепление умения составлять слова из заданных слогов. Совершенствование умения определять место звука в слове. Количество звуков в слове и их последовательность.
Март			
1	[Ш]	Составление и правильное произнесение предложений с использованием слов, усвоенной звукослоговой сложности.	Закрепление умения составлять слова из заданных слогов.
2	[C]-[Ш]	Совершенствование воспроизведения слов различной звукослоговой структуры.	Закрепление умения составлять слова из заданных слогов.
3	[Ч]	Воспроизводить трёхсложные слова с шипящим и стечением согласных.	Совершенствование фонематических представлений. Совершенствование умения определять место звука в слове. Количество звуков в слове и их последовательность. Совершенствование умения составлять слова из заданных слогов.
4	[Щ]	Заучивание стихотворных текстов с включением	Закрепление навыков фонематического синтеза,

		усвоенных звуков, слов и соблюдением ритма.	составления слов из заданных слогов различной структуры, определения количества слов в предложении.
5	[Щ]-[С']	Заучивание стихотворных и текстов с включением усвоенных звуков, слов и соблюдением ритма.	Закрепление навыков фонематического синтеза, составления слов из заданных слогов различной структуры, определения количества слов в предложении.
Апрель			
1	[Р]-	Совершенствование навыков воспроизведения слов различной звукослоговой структуры.	Совершенствование фонематических представлений. Совершенствование умения определять место звука в слове. Количество звуков в слове и их последовательность.
2	[Р']	роговаривать четырёхсложные слова с сонорным звуком и двумя стечениями	
3	[Л]	Совершенствование навыков воспроизведения слов различной звукослоговой структуры.	Развитие навыка определения ударного слога в слове.
4	[Л']	Произнесение различных сочетаний из прямых, обратных, закрытых слогов и слогов со стечением согласных	
5	[Р]-[Л]	Совершенствование навыков воспроизведения слов различной звукослоговой структуры.	Закрепление умения составлять слова из заданных слогов.
Май			
1 неделя: анализ и синтез слов со свистящими и шипящими.			Звуковой анализ простых слов (СГС, СГСГ, СГСС и т.д.) с характеристикой каждого звука (гласный-согласный, твёрдый-мягкий, звонкий-глухой)
2 неделя: анализ и синтез слов с сонорными.			
3-4 неделя			Составление (синтез) слова из заданных звуков или слогов.
Итоговая диагностика			

Технологическая карта логопедического занятия

Возрастная группа: старшая группа (5–6 лет)

Программа обучения: АООП ДО для детей с ТНР.

Условия обучения (группа компенсирующей / комбинированной направленности; отдельный класс / обучение совместно с нормотипичными сверстниками в одном классе): в группе компенсирующей направленности вместе с нормотипичными детьми.

Форма организации (индивидуальное, подгрупповое, групповое, фронтальное): индивидуальное занятие.

Логопедические заключения: ОНР III уровня.

Направление коррекционно-логопедического воздействия (коррекция нарушений звукопроизношения, фонетико-фонематических нарушений, лексико-грамматической стороны речи и связной речи и т. д.): коррекция нарушения звукопроизношения.

Тема занятия: «Автоматизация звука [С] в прямых и обратных слогах».

Цель: автоматизация звука [С] в прямых и обратных слогах.

Задачи занятия:

Образовательные: закрепление умения выполнять движения всем телом и его крупными частями; улучшение кровообращения и стимуляции нервных окончаний; нормализация мышечного тонуса; совершенствовать мимические движения; совершенствовать артикуляционную моторику (умение принимать и удерживать позу, переключаться с одного артикуляционного движения на другое); вырабатывать длительную, плавную, направленную воздушную струю; закреплять умение произвольно менять силу голоса; закрепление умения изменять основной тон голоса для

интонационной выразительности; закреплять умение работать с моделями артикуляции звука; закреплять умение произносить звук [С] изолированно; формировать умение произносить звук [С] в прямых и обратных слогах; формирование умения произносить звук [С] в прямых и обратных слогах без зрительной опоры (моделей артикуляции звуков) по речевому образцу логопеда.

Коррекционные: коррекция речевого дыхания; коррекция артикуляционных нарушений.

Воспитательные: поддержание интереса к обучению, работе с логопедом; воспитывать умение внимательно слушать и действовать по словесной инструкции логопеда.

Оборудование: игрушка гнома, презентация, зеркало, модели артикуляции звуков [С], [А], [О], [У], [Э], [Ы], картинка ёлки и паровоза, дорожка для развития высоты голоса, прямой и обратный счёт до 5, карточка звука [С] с его характеристикой.

Таблица 8. Ход занятия

№	Этап занятия	Задача, которая должна быть решена (в рамках достижения планируемых результатов занятия)	Формы организации деятельности обучающихся	Действия педагога по организации деятельности воспитанников	Действия обучающихся в соответствии с целями	Результат взаимодействия педагога и обучающихся по достижению планируемых результатов занятия	Диагностика достижения планируемых результатов занятия
1.	Организационный момент с психотерапией	Создание безопасной, комфортной и мотивирующей атмосферы на занятии	Индивидуальная	Здоровается с Аней, спрашивает, как у неё дела и сделала ли она домашнее задание с мамой, что задавала на	Здоровается с логопедом, отвечает на вопросы	Понимает вопрос, отвечает полным предложением и	Наблюдение за полнотой ответа

				прошлом занятии			
2.	Общее расслабление	Снятие физического и психоэмоционального напряжения	Индивидуальная	Предлагает ребёнку расслабиться перед занятием, закрыть глаза и представить, как Аня идёт после детского сада с мамой. Задаёт вопрос, в какие игры Аня играет с друзьями зимой на прогулке	Слушает логопеда, закрывает глаза, представляет описанную ситуацию логопедом. Отвечает на вопросы	Правильно выполняет просьбу логопеда	Наблюдение за правильностью выполнения просьбы, наблюдение за полнотой ответа ребёнка
3.	Развитие общей моторики	Закрепление умения выполнять движения всем телом и его крупными частями	Индивидуальная	Предлагает размяться. Просит ребёнка наблюдать за логопедом и повторять слова вместе с ним (предполагается, что ребёнок уже знаком с физминуткой)	Слушает логопеда. Внимательно смотрит и повторяет движения и слова физминутки с логопедом	Правильно выполняет физминутку и проговаривает слова физминутки	Наблюдение за правильностью выполнения задания
4.	Развитие мелкой моторики рук	Улучшение кровообращения и стимуляции нервных окончаний	Индивидуальная	Предлагает показать, как ребёнок согревает руки, когда они замёрзли, затем предлагает согреть пальцы по очереди	Слушает логопеда, показывает, как согревает руки, когда они замёрзли, затем растирает пальцы по очереди	Правильно выполняет указания логопеда	Наблюдение за правильностью выполнением просьбы
5.	Массаж лица	Нормализация	Индивидуальная	Логопед	Слушает	Правильно	Наблюдение за

		мышечного тонуса		спрашивает у ребёнка, что ещё могло замёрзнуть во время прогулки? Слушает перечисления ребёнка, просить обобщить, одним словом, то, что перечислил ребёнок. Предлагает обогреть лицо сопровождая показом и словесной инструкцией.	логопеда, отвечает на её вопросы. Наблюдает за выполнением массажа логопеда и повторяет его на себе	понимает инструкцию логопеда и выполняет самомассаж	правильностью выполнения самомассажа
6.	Мимическая гимнастика	Совершенствование мимических движений	Индивидуальная	Говорит ребёнку, что они давно не виделись и просит изобразить различные эмоции (улыбнуться, удивиться, рассердиться)	Слушает логопеда, выполняет его просьбу	Правильно понимает просьбу логопеда, изображает эмоции, о которых просит логопед	Наблюдение за мимикой лица ребёнка при выполнении показа эмоций
7.	Артикуляционная гимнастика для губ, языка и мягкого нёба	Совершенствование артикуляционной моторики (умение принимать и удерживать позу, переключаться с одного артикуляционного движения на другое)	Индивидуальная	Предлагает выполнить артикуляционную гимнастику ребёнку, сопровождая показом, если ребёнок затрудняется	Выполняет статические и динамические артикуляционные упражнения под комментирующую речь	Правильно понимает словесную инструкцию логопеда и выполняет статические и динамические артикуляционн	Контролирует правильность выполнения артикуляционных упражнений

					логопеда перед зеркалом	ые упражнения под комментирующую речь логопеда перед зеркалом	
8.	Дыхательная гимнастика	Выработка длительную, плавную, направленную воздушную струю	Индивидуальная	Логопед говорит ребёнку о том, что намело много снега и предлагает сдуть его, объясняя правильность выполнения упражнения поэтапно сопровождая показом	Слушает логопеда, выполняет упражнение	Правильно понимает логопеда, выполняет упражнение поэтапно, сначала делает вдох носом и дует на снежинки, не раздувая щек, вытянув губы трубочкой, затем пробует сдуть одну снежинку пока та падает	Контролирует правильность выполнения дыхательной гимнастики
9.	Работа над голосом	Закреплять умение произвольно менять силу голоса; закрепление умения изменять основной тон голоса для интонационной выразительности	Индивидуальная	Логопед проводит в 2 этапа: Сила голоса и высота голоса. Показывает дидактический материал, предлагает сыграть в игру, объясняет правила игры сопровождая показом	Слушает логопеда и выполняет упражнения по словесной инструкции	Правильно понимает словесную инструкцию логопеда и выполняет упражнения	Наблюдает за правильностью выполнения упражнения, контролирует как ребёнок работает с голосом

10.	Объявление темы занятия	Стимулировать познавательную активность и поисковую деятельность	Индивидуальная	Логопед показывает игрушку гнома, и говорит, что произошла беда, которую нужно помочь гномику решить её	Слушает логопеда, соглашается помочь гному	Понимает проблемную ситуацию, которую нужно решить в ходе занятия	Наблюдение за реакцией ребёнка
11.	Коррекция звукопроизношения	Закрепление умения работать с моделями артикуляции звука; закрепление умения произносить звук [С] изолированно	Индивидуальная	Показывает модель артикуляции звука [С] и предлагает вспомнить, что это. С помощью заданий вместе с ребёнком проговаривают как звучит этот звук. Предлагает вспомнить в каком положении находятся органы артикуляции при произнесении звука [С]	Слушает логопеда, рассматривает модель артикуляции звука [С], называет его, вспоминает и называет в каком положении находятся органы артикуляции при произнесении данного звука	Понимает словесную инструкцию логопеда, вспоминает и правильно называет модель артикуляции звука [С], вспоминает и называет в каком положении находятся органы артикуляции при произнесении данного звука	Наблюдает и контролирует правильность выполнения задания
12.	Развитие лексико-грамматической стороны речи. Автоматизация	Формирование умения произносить звук [С] в прямых слогах	Индивидуальная	Объясняет первое задание, предлагает вспомнить гласные звуки по моделям артикуляции, затем соединить модели	Слушает логопеда, вспоминает звуки по моделям артикуляции,	Понимает словесную инструкцию, выполняет задание правильно	Наблюдает за действиями ребёнка, контролирует правильность выполнения

	я звука [С] в прямых слогах			артикуляции звуков, чтобы получился слог и произнести его, выполняя задание.	соединяет модели и произносит получившейся слог, вешает игрушку на ёлку		задания, помогает ребёнку, если требуется помощь
13.	Физминутка	Предотвратить утомление и восстановить работоспособность ребёнка	Индивидуальная	Проводит физминутку с показом и речевым сопровождением	Наблюдает за логопедом, совместно с логопедом выполняет физминутку, которую уже знает и оречевляет её	Правильно выполняет физминутку	Наблюдение за правильностью выполнения физминутки
14.	Развитие лексико-грамматической стороны речи. Автоматизация звука [С] в обратных слогах	Формирование умения произносить звук [С] в обратных слогах	Индивидуальная	Предлагает рассмотреть паровоз, спрашивает, что изображено на вагонах. Объясняет задание, помогает ребёнку, если требуется помощь	Рассматривает паровоз, отвечает на вопрос логопеда, слушает объяснение логопеда и выполняет задание	Правильно называет слога по моделям артикуляции звука	Наблюдение и контроль за правильностью узнавания моделей артикуляции звука и их произнесения в слогах
15.	Развитие лексико-грамматической стороны речи. Автоматизация звука [С] в прямых и	Формирование умения произносить звук [С] в прямых и обратных слогах без зрительной опоры (моделей артикуляции звуков) по речевому образцу	Индивидуальная	Объясняет задание, проговаривает слоговую цепочку	Слушает логопеда, повторяет слоговые цепочки за логопедом	Правильно произносит слоговые цепочки за логопедом	Наблюдение и контроль за правильностью произнесения слоговых цепочек по речевому примеру

	обратных слогах	логопеда					логопеда
16.	Домашнее задание	Закрепление пройденного материала	Индивидуальная	Подмечает, что ребёнку понравилось помогать гномику и поэтому логопед даёт интересные задания по пройденной теме, которые ребёнок должен выполнить дома с родителями	Слушает логопеда	Понимает, какое домашнее задание нужно выполнить дома с родителями	Отвечает на вопросы, если требуется
17.	Подведение итогов занятия	Систематизация, закрепление и оценка полученных знаний и достигнутых результатов	Индивидуальная	Рефлексия Логопед задаёт вопросы: - Кто на занятие к нам сегодня приходил? - С чем мы работали сегодня? - Модели артикуляции каких звуков мы сегодня вспоминали и работали? Логопед хвалит ребёнка и даёт оценку его стараниям.	Слушает логопеда, отвечает на вопросы	Последовательно отвечает на вопросы логопеда	Контролирует правильность ответа на вопросы, дополняет ответ ребёнка для лучшего усвоения пройденного материала

ПРОТОКОЛ НОРМОКОНТРОЛЯ

выпускной квалификационной работы (бакалаврской работы) и сопроводительных документов основным требованиям к ее оформлению обучающегося ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева

Тема ВКР: Методическое обеспечение формирования предпринимательских навыков у старших филологов с общим недоразвитием речи

Обучающийся Аносова Анастасия Валерьевна, Калеева Юлия Олеговна

Группа СЗ-БЭИА-01

№ п/п	Объект	Параметры	+/-
1	2	3	4
1.	Наименование темы работы	Соответствует теме, утвержденной распоряжением директора ИСГТ	+
2.	Размер шрифта	14	+
3.	Название шрифта	Times New Roman, обычный, цвет – черный	+
4.	Межстрочный интервал	1,5	+
5.	Абзацный отступ (мм)	1,25	+
6.	Поля (мм)	Левый край – 2,5 см; правый – 1,0 см; верхний и нижний края по 2 см	+
7.	Выравнивание	Основной текст – по ширине	+
8.	Общий объем	Не менее 60 страниц текста, включая иллюстрации, таблицы, формулы, приложения (не менее 40 страниц текста без учета приложений)	+
9.	Последовательность приведения структурных частей	Титульный лист. Содержание. Введение. Основная часть. Заключение. Список использованных источников. Приложения. Вкладываются в ВКР: отзыв, справка Антиплагиат, согласие на обработку персональных данных, протокол о прохождении нормоконтроля	+
10.	Оформление содержания	Написание СОДЕРЖАНИЯ начинается с новой страницы. Название СОДЕРЖАНИЯ оформляется заглавными буквами, полужирное начертание текста, по центру страницы, без абзацного отступа. Все разделы содержания (главы, параграфы, выводы по главам, заключение, список использованных источников и приложения) должны разместиться на одной странице, отделяются от СОДЕРЖАНИЯ одним пробелом, выравниваются по ширине, интервал 1,5	+
11.	Объем и наличие всех структурных элементов	Объем параграфов от 5 стр. Выводы в конце параграфов и глав. Выделения по тексту работы (исключить)	+
12.	Объем заключения	2–3 страницы	+

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«КРОСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»**
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

**ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТИПА**

Обучающийся: Анопова Анастасия Сайфулиновна, Палеева Юлия Олеговна

Код 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы: Логопедия

Курс 5, группа SZ-Б21А-01

Тема: Методическое обеспечение формирования произносительных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Руководитель: Проглядова Галина Александровна, канд. пед. наук, доцент.



Срок сдачи завершённой работы руководителю 24.04.2026г.

Перечень вопросов, подлежащих разработке:

- 1.1. Развитие произносительных навыков в онтогенезе;
- 1.2. Характеристика произношения с общим недоразвитием речи;
- 1.3. Методы и приёмы, направленные на выявление звукопроизношение у детей с общим недоразвитием речи III уровня;
- 2.1. Предпроектное исследование звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;
- 2.2. Паспорт и жизненный цикл проекта;
- 2.3. Описание продукта проекта;


- 2.4. Методические рекомендации по внедрению проекта;
- 2.5. Анализ внедрения проекта;
- 2.6. Календарно-тематическое планирование в рамках апробации проекта.

План-график выполнения выпускной квалификационной работы:


Этапы работы	Сроки выполнения	Вид отчетности	Отметка руководителя о выполнении
1.Изучение литературных источников, составление плана	Не позднее 2-х недель после закрепления темы ВКР сентябрь-октябрь	Оглавление (проект плана), предварительный список литературы	Выполнено 
2.Написание основной части	Ноябрь-январь	Текст (черновой вариант)	Выполнено 
3.Написания введения, заключения, оформление библиографического списка	Не позднее чем за 6 недель до предзащиты февраль-март	Текст, введение, библиографический список	Выполнено 
4.Доработка, исправление ошибок	март-апрель	Текст вместе с листом замечаний	Выполнено 
5.Подготовка к защите	В период прохождения 10 сессии апрель	Текст доклада	Выполнено 
6. Защита	17-18 июня	Приказ о допуске к защите, размещенные в ЭБС ВКР (не менее 5 дней до защиты), сданная за 2 дня до защиты ВКР в ГЭК, протокол защиты	Выполнено 
7.Консультации	Согласно утверждённому кафедрой графику консультации	Текст работы	Выполнено 

Утверждено на заседании кафедры, протокол № 1 от «24» сентября 2025г.

Заведующий кафедрой _____  О.Л. Беляева

Руководитель _____  Г.А. Проглядова

Задание принял к исполнению, с критериями оценки курсовой работы

ознакомлен _____  Анопова А.С./дата 24.09.25

ознакомлен _____  Палеева Ю.О./дата 24.09.25