

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Организация логопедической работы по коррекции фонетико-
фонематического недоразвития речи у дошкольников
в условиях логопункта**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой логопедии
и клиники дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Матрёнкина Полина Сергеевна,
Обучающийся ЛГП-1801z группы

дата

подпись

подпись

Руководитель:
Обухова Нина Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ.....	5
1.1 Развитие фонетико-фонематической стороны речи у детей в норме.....	5
1.2. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	10
1.3. Организация работы логопедического пункта при дошкольном образовательном учреждении.....	13
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	17
2.1. Принципы, организация и методика логопедического обследования дошкольников в условиях логопункта.....	17
2.2. Результаты и анализ результатов логопедического обследования дошкольников.....	21
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПУНКТА.....	38
3.1. Цели, задачи, принципы и организация логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста в условиях логопункта.....	38
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции фонетико- фонематического недоразвития речи у дошкольников.....	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	57
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	59

ВВЕДЕНИЕ

Прежде всего следует уточнить, что фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. К этой категории относятся дети с сохранным слухом и интеллектом [12, с. 611]. Дошкольный возраст, в свою очередь, подразумевает под собой период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической [25, с. 7].

Показатели сформированности речи среди детей дошкольного возраста важны, потому что от её сформированности зависит дальнейшее протекание процесса обучения в школе. Наиболее часто встречаются дефекты в овладении правильным звукопроизношением, поскольку дошкольники затрудняются удерживать внимание на произношении взрослых, не контролируют свои органы артикуляции и речь. Характерным для данной категории детей является как раз таки несформированность звуковой стороны речи, которая в последствии выражается в качестве незаконченности процессов формирования фонематического восприятия, то есть в затруднениях звуко-слового анализа и синтеза, поэтому проблема исследования является **актуальной** среди дошкольников и корректируется при организации логопедической работы, которая реализуется в условиях логопедического пункта.

В этой связи были определены объект, предмет и цель исследования.

Объект исследования – моторика и фонетико-фонематическая сторона речи у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – организация и содержание логопедической работы по коррекции моторики и фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников.

Цель исследования – разработка содержания логопедической работы

по коррекции моторики и фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста в условиях логопункта.

В связи с целью были поставлены **задачи исследования:**

- изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- организовать логопедическое обследование, собрать результаты обследования и проанализировать их;
- сформулировать структуру логопедических занятий, обосновать используемые приемы, упражнения и задания, направленные на коррекцию фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников.

Теоретико-методологический анализ по проблеме исследования проведен с опорой на научные труды А. Н. Гвоздева, В. И. Бельтюкова и Н. И. Жинкина, поскольку они определяют онтогенез формирования звукопроизношения в норме, научные труды Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой, Г. В. Чиркиной, М. Ф. Фомичевой, Р. Е. Левиной, Н. Х. Швачкина, Л. Ф. Чистович, А. Р. Лурия, Р. М. Боскис и мн. др. характеризуют дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и выявляют, что при нарушениях артикуляции слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие, а изучение Федеральных законов «Об образовании в Российской Федерации» раскрывает организацию логопедической работы при дошкольных образовательных учреждениях.

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение №437 «Солнечный лучик» по городу Екатеринбургу.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1 Развитие фонетико-фонематической стороны речи у детей в норме

Прежде чем раскрывать онтогенез формирования фонетико-фонематической стороны речи следует определить, что подразумевает под собой термин онтогенез и механизм образования звуков.

Онтогенез – индивидуальное развитие организма от момента его зарождения до конца жизни [27, с. 18]. Звукопроизношение – это процесс образования звуков речи посредством работы трех отделов речевого аппарата, дыхательного, голосообразующего и артикуляционного. В дыхательном отделе осуществляется подача воздуха в легкие, где вдох происходит через сокращение дыхательных мышц, а выдох за счет опускания стенок грудной клетки. В голосообразующем отделе выдыхаемая воздушная струя раздвигает голосовые складки после чего они возвращаются в исходное положение под действием гортанных мышц. Механизм голосообразования заключается в колебании голосовых складок до тех пор, пока не прекратится напор выдыхаемой струи воздуха, в результате чего формируется акустико-артикуляционная окраска голоса, то есть тембр. Голосообразующий отдел и артикуляционный работают одновременно, потому что, когда воздух начинает выходить из ротовой полости язык образует щели и смычки от приближения или прикосновения к зубам, небу и альвеолам, а также щели образуются от сжатия или прижатия губ к зубам, таким образом осуществляется артикуляция, а в дальнейшем и звукопроизношение.

Следовательно, онтогенез формирования речи подразумевает под собой индивидуальное, последовательное развитие речевых способностей у детей дошкольного возраста.

Доречевой период (подготовительный), который длится от рождения

до конца первого года жизни при нормальном развитии включает в себя следующее: от 0 до 3 месяцев – крик, от 3 до 6 месяцев – гуление, от 6 до 12 месяцев – лепет.

Развитие речи новорожденного начинается с крика. При совершении ребенком первого вдоха расправляются ткани легких, и на выдохе происходит крик рефлекторного характера. Условно-рефлекторный характер крика получается к третьему месяцу жизни ребенка.

Гуление – период доречевого развития ребёнка, следующий за криком и предшествующий лепету. Гуление проявляется в произвольном воспроизведении нараспев гласных звуков, которые имеют звучания, напоминающие [Аи], [у]. Наряду с этим у ребенка имеются попутно возникающие призвуки, сходные с мягким [г], похожим на [х]. «Агу – ахгу...гу-гху...», – «говорит» ребенок (гулит). Следует уточнить, что дети гуляют независимо от того, находятся они в речевой среде, то есть слышат ли они человеческую речь, или же нет. Это врожденный рефлекс [3, с. 11].

Лепет – это инстинктивные звуки с яркой, более разнообразной эмоциональной окраской и более богатой фонетикой чем первые крики. Все дети лепечут одинаково, даже глухие от рождения, поскольку лепет развивается на базисе врожденных инстинктивных координационных мозговых аппаратов сосания, жевания и глотания. Далее ребенок начинает все чаще и чаще повторять одни и те же звуки. Четкие дифференцировки между гласными и согласными звуками пока отсутствуют. Повторение идет по проторенным уже в мозгу нервным путям и поэтому легко дается ребенку. Автоимитация (подражание себе) является хорошей подготовкой для звуковых подражаний другим людям или животным (гетероимитация).

После чего происходит лепетное сочетание слогов с ударением на первом слоге, постепенно появляются ритмические сочетания разных слогов с таким же ударением (тэн-та, кэн-бэ). Такая редубликация звуков объясняется физиологической тенденцией к повторению. Далее начинается процесс образования условных связей внешних раздражителей с

речевыми движениями [31, с. 10].

Материал для лепета малыш извлекает из окружающей среды, поэтому ему нужны звучащие игрушки, которые «звенят, стучат, мычат, свистят, шипят...» [5, с. 126].

К 7–8 месяцам ребенок начинает понимать слова и простые фразы речи взрослых. Отдельные же слова в его собственной речи появляются к 8–10 месяцам, иногда и к 11–12, сосуществуя с лепетом. Это второй этап. Его особенность заключается в том, что ребенок больше реагирует не на смысл сказанного, а на интонацию. А. Н. Гвоздев назвал это этапом появления слов-предложений [7]. Продолжая осваивать лепет, ребенок в 1 год с небольшим произносит выразительные звукоподражательные слова [ам-ам] – кушать, [ко-ко] курица и т. п. При этом какой-либо один слог выделяется длительностью, громкостью, высотой звука. Вероятнее всего, так в доречевых средствах общения закладывается ударение (Н. И. Жинкин). В связи с этим можно считать, что с первого года жизни ребенок перешел от доречевого периода к, собственно, речевому [2, с. 29].

По мере развития лепета звуки начинают постепенно дифференцироваться и приближаться к звукам родного языка, появляются губно-губные, губно-зубные, альвеолярные, переднеязычные, среднеязычные, заднеязычные, фарингальные, носовые и ротовые, звонкие и глухие, смычные и щелевые, твердые и мягкие. По мнению В. И. Бельтюкова и А. Д. Салаховой лепет даже более дифференцирован чем система фонем русского языка, которую ребенку придется освоить. В. И. Бельтюков выявил последовательность появления согласных звуков в лепете по принципу уменьшения контрастности группы согласных звуков при появлении в лепете: ротовые и носовые, звонкие и глухие, твердые и мягкие (переднеязычные), язычные (смычные и щелевые) [2, с. 29].

К концу второго этапа (1.5 года) в речи ребенка появляются первые существительные и одновременно с ними глаголы (дай, на, иди). Словарный запас от одного – двух слов увеличивается до 15 – 20 слов. Развивается

импрессивная речь, то есть ребенок понимает значительно больше, чем произносит. Отличительной особенностью данного периода является то, что фразы часто произносятся в утвердительной форме и имеют особый порядок слов, при котором «главное» слово стоит на первом месте. В этом же возрасте дети начинают говорить с игрушками, картинками, домашними животными.

Третий этап длится от полутора до двух лет, где появляются новые звуки речи (переднеязычные щелевые нижнего подъема, большое количество звонких, парных глухих). Мягкие звуки встречаются чаще, чем твердые, существенно увеличивается объем речи, понимаемой ребенком. Активно используется жестовая речь, поскольку она заменяет отсутствующие в словарном запасе слова.

Четвертый этап (от двух до трех лет) – усвоение грамматической структуры предложения (А. Н. Гвоздев). Словарный запас ребенка значительно увеличивается, минимум двести пятьдесят слов. Согласные звуки, имеющиеся в речи ребенка, приобретают пары в виде: звонких – глухих, твердых – мягких. К концу этого этапа у ребенка появляются практически все звуки, кроме самых сложных в артикуляции (соноры) [14, с. 3].

К трем годам, при нормальном развитии, у ребенка обязательно должна быть фразовая речь. Только при развитом фонематическом слухе построение фразы усваивается правильно. Допускаются аграмматизмы, которые возникают из-за не усвоения сложных грамматических категорий: склонения, спряжения, особенно в отношении множественного числа. Это период активного словотворчества, изобретаются новые слова, имеющие определенный смысл («копатка» вместо «лопатка»; «отключить дверь» вместо «отпереть дверь» и т. д.). Появляется эгоцентричная речь, когда ребенок проговаривает свои поступки, что является началом для формирования внутренней речи, которая в свою очередь будет базой для развития словесно-логического мышления [3, с. 12].

С трех до пяти лет происходит этап усвоения обиходной фразовой речи. Активный словарь ребенка насчитывает 3 – 5 тысяч слов. Появляются слова с абстрактным значением, обобщающие слова. В норме к пяти годам практически заканчивается формирование фонетической стороны речи и в виду развитого фонематического слуха происходит овладение простейшими навыками звукового анализа [11, с. 92].

Фонетическая сторона речи – это результат совместной и согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата. Фонематическая сторона речи включает в себя способность дифференцировать фонемы родного языка. Процесс дифференциации обеспечивается работой речеслухового анализатора.

Н. Х. Швачкин считал, что речь, которую слышит ребенок, представляет собой чрезвычайно сложный по своему звуковому составу, текучий и изменчивый процесс. Автор определил, что последовательность различения звуков речи идет от различения контрастных к различению все более близких звуков. Вначале формируется различение гласных, затем согласных. Таким образом, Н. Х. Швачкин выделил стадии фонематического развития [30].

I. Дофонемная стадия.

На первой стадии ребенок овладевает различением гласных:

- различие [а] и других гласных;
- различие противоположных по ряду [а]-[у], [э]-[о], [и]-[о], [э]-[у];
- противопоставление гласных среднего и верхнего подъема [и]-[э], [у]-[о].

II. Фонемная стадия.

На второй стадии учится определять наличие или отсутствие согласных в слове, затем овладевает умением различать согласные:

- различие сонорных
- артикулируемых шумных [м]-[б], [р]-[д], [н]-[г];

- различение твердых;
- мягких согласных [н]-[н'], [м]-[м'], [б]-[б'], [д]-[д], [в]-[в'], [з]-[з'], [л]-[л'], [р]-[р'];
- различение сонорных между собой [м]-[з], [л]-[х], [н]-[ж];
- различение губных и язычных [б]-[д], [б]-[г], [в]-[з], [ф]-[х];
- различение взрывных и щелевых [б]-[в], [д]-[з], [к]-[х], [д]-[ж];
- различение переднеязычных и заднеязычных [д]-[г], [с]-[х], [ш]-[х];
- различение глухих и звонких согласных [п]-[б], [т]-[д], [к]-[г], [ф]-[в], [с]-[з], [ш]-[ж];
- различение шипящих и свистящих [с]-[з], [ш]-[ж];
- различение плавных и [j]: [р]-[j], [л]-[j].

Таким образом для развития нормальной речевой деятельности необходимо, чтобы все этапы становления речи проходили у ребенка в определенной, закономерной последовательности.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Прежде чем начать характеризовать дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи следует уточнить, что дошкольный возраст, по определению А. Н. Леонтьева – это «период первоначального фактического склада личности», в возрастном диапазоне от 3 до 7 лет. Именно в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований, определяющих последующее личностное развитие [10, с. 69].

Другое определение выступает в качестве уточнения, что дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка,

становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической [23, с. 7].

Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) является нарушением процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. К этой категории относятся дети с сохранным слухом и интеллектом [12, с. 611]. При этом следует пояснить, что фонетика – это раздел языкознания, изучающий акустические и физиологические (артикуляционные) особенности звуков речи [21, с. 373], в которых «фонема» [греч. *phoema* звук] выступает в качестве минимальной единицей звукового строя языка и служит для построения и различения значимых единиц языка: морфем, слов, предложений [19, с. 429], а фонематический слух является способностью человека к анализу и синтезу речевых звуков, то есть обеспечивает восприятие фонем данного языка [19, с. 429]. Характерным для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием является несформированность звуковой стороны речи, а также незаконченность процессов формирования фонематического восприятия [26, с. 5].

Несформированность звуковой стороны речи выражается в следующем:

Замены звуков более простыми по артикуляции. Так, звонкие заменяются глухими, [р] и [л] звуками [л'] и [и]. Звуки [ш] и [с] могут заменятся на [ф] и т. д. Некоторые дети всю группу свистящих и шипящих звуков (фрикативных) заменяют более простыми по артикуляции взрывными звуками [т], [т'], [д], [д']. Например, «тамолет» вместо «самолет», «тапка» вместо «шапка», «коды» вместо «kozy» и т. д. [26, с. 5].

Замены группы звуков диффузной артикуляцией. Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков ребенок произносит какой-то средний, неотчетливый звук, например: мягкий звук [ш] вместо [ш] и [с], вместо [ч] и [т] нечто вроде смягченного [ч] и т. п.

Такие нарушения приводят к ненормированному произнесению слова, искажают его смысл и называются *фонематическими* [26, с. 5].

Нестойкое употребление звуков речи. Иногда ребенок одно и то же

слово в разном контексте или при повторении произносит различно. Например, ребенок правильно произносит простые слова «собака», «шуба», но в речи наблюдается *смешение* звуков [с] и [ш]. Например: «Шаса едет по сошше» (Саша едет по шоссе). Бывает, что у ребенка звуки одной фонетической группы заменяются, звуки другой искажаются. Такие нарушения называются *фонетико-фонематическими* [29, с. 33].

Искаженное произношение одного или нескольких звуков. Ребенок может искаженно произносить 2-4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов. Причиной искаженного произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или ее нарушения. Это фонетические нарушения, которые не влияют на смысл слова [29, с. 33].

Примеры неправильного произношения слов детьми шести-семилетнего возраста: «тольнытка» или «сойныско» вместо «солнышко», «ляде» вместо «ружье», «сяник» вместо «чайник», «тупы» вместо «зубы», «паяпан» вместо «барабан», «Гинята лидали в ятике» вместо «Щенята лежали в ящике», «Дивет под клилетком, квот колеткам, кодяином длудит, дом таладит» вместо «Живет под крылечком, хвост колечком, с хозяином дружит, дом сторожит» и т. п.

Иногда дети с трудом произносят многосложные слова и слова со стечением согласных, например: «катель» вместо «скатерть», «сипет» вместо «велосипед», «листри» вместо «электричество» и т. д. [26, с. 5].

Состояние фонематического восприятия у детей с ФФН.

Характер нарушенного звукопроизношения у детей с ФФН в ходе дальнейшего обследования указывает на низкий уровень развития фонематического восприятия, потому что у детей возникали трудности, когда им предложили внимательно слушать и поднимать руку в момент произнесения какого-либо звука или слога. Также возникают сложности в

повторении за логопедом слогов с парными звуками (ПА-БА, БА-ПА) при самостоятельном подборе слов, начинающихся на какой-либо определенный звук, при выделении звука, с которого начинается слово. Большинство детей затрудняются в подборе картинок на заданный звук [26, с. 5].

Несформированность фонематического восприятия выражается в следующем:

- нечетком различении на слух фонем в собственной и чужой речи;
- неподготовленности к элементарным формам звукового анализа и синтеза;
- затруднениях при анализе звукового состава речи [29, с. 34].

Кроме всех перечисленных особенностей произношения и различения звуков, при фонетико-фонематическом недоразвитии нередко наблюдается смазанность речи, нарушения артикуляции, бедность словаря и задержка в формировании грамматического строя речи. Проявления речевого недоразвития у данной группы детей выражены в большинстве случаев нерезко. При специальном обследовании речи выявляются разнообразные ошибки в падежных окончаниях, в употреблении предлогов, в согласовании прилагательных и числительных с существительными и т. п. [26, с. 5].

1.3. Организация работы логопедического пункта при дошкольном образовательном учреждении

Решение об организации логопедических пунктов в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) было сформулировано через Положение о логопедическом пункте в ДОУ в связи с увеличением речевых нарушений среди детей дошкольного возраста. Положение включено в Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Последние изменения были на 14 июля 2022 года, Инструктивным письмом Минобрнауки России, которое изначально было опубликовано 14.12.2000 г. № 2 и раскрывало организацию работы

логопедического пункта при общеобразовательном учреждении [9, с.3]. Изменения в Инструктивном письме, в свою очередь, осуществлялись с опорой на Приказ Министерства Просвещения РФ от 31 июля 2020г. № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам, образовательным программам дошкольного образования», а также Уставом дошкольного образовательного учреждения.

Цель логопедического пункта – оказать помощь воспитанникам, имеющим нарушения устной речи в результате освоения ими общеобразовательных программ.

Задачи логопедического пункта:

- осуществлять коррекцию звукопроизношения среди дошкольников;
- формировать фонематический слух у детей с нарушениями речи;
- своевременно предупреждать и преодолевать трудности речевого развития;
- воспитывать стремление детей к преодолению недостатков речи;
- взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и родителями по формированию речевого развития детей.

Направления деятельности логопедического пункта:

- диагностическое, то есть проведение диагностики речи;
- информационно-методическое, оказание консультативной помощи педагогам и законным представителям воспитанников;
- коррекционно-развивающее, проведение коррекции недостатков устной речи у детей дошкольного возраста.

Логопедический пункт создается приказом заведующего дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) в срок до октября текущего года, на основании утвержденного психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) списочного состава детей с нарушениями речи, имеющих соответствующее заключение от специалистов [17].

Комплектование логопедического пункта происходит по разновозрастному принципу из числа воспитанников, имеющих нарушения речи и посещающих ДОО. Сроки пребывания дошкольников на логопункте устанавливает ПМПК, а прием новых детей из стоящих в очереди осуществляется по мере освобождения места в течении всего учебного года. Количество воспитанников на логопункте должно быть от 12 до 20 детей, то есть поток дошкольников на зачисление представляет собой подвижную систему, в которой зачисление происходит в течении всего учебного года [17].

В целях оптимизации коррекционной деятельности с родителями детей, посещающих занятия, заключается договор о взаимодействии, посредством заявления о зачислении ребенка [20].

На логопедический пункт зачисляются дети имеющие следующие нарушения:

- фонематические;
- фонетико-фонематические;
- фонетико-фонематические с дизартрическим компонентом.

Дети с тяжелыми нарушениями речи приему на зачисление не подлежат. Законным представителям таких детей рекомендовано направление в специализированные дошкольные учреждения. Если родители воспитанника отказываются переводить ребенка в специализированное учреждение учитель-логопед детского сада не несет ответственности за полное устранение имеющихся тяжелых речевых нарушений.

Общая продолжительность курса логопедических занятий зависит от индивидуальных особенностей воспитанников ДОО и составляет: 6 месяцев с дошкольниками, имеющих не произношение отдельных звуков (НПОЗ), 1 год с детьми, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) и 2 года с детьми, у которых имеется ФФН с дизартрическим компонентом. Основными формами организации работы с детьми, имеющими нарушения речи являются индивидуальные и подгрупповые занятия. Занятия проводятся

ежедневно, но не должны превышать времени, предусмотренному физиологическими особенностями возраста детей и СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи».

По длительности индивидуальные занятия проходят от 10 до 20 минут, подгрупповые от 15 до 30 минут. Периодичность занятий зависит от характера речевого нарушения у конкретного дошкольника, который посещает логопункт. Воспитанники ДОУ выпускаются с логопедического пункта после обследования специалистами ПМПК в течении учебного года, далее списки выпускников оформляются протоколом.

Организация всей коррекционной деятельности на логопункте в ДОУ обеспечивается:

- своевременным обследованием детей;
- планированием подгрупповой и индивидуальной логопедической работы;
- составлением расписаний коррекционной деятельности с детьми;
- оснащение логопункта дошкольного образовательного учреждения необходимым оборудованием и наглядными-пособиями;
- совместной работой учителя-логопеда с воспитателями и законными представителями воспитанников.

Таким образом происходит организация работы логопедического пункта при дошкольном образовательном учреждении.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Принципы, организация и методика логопедического обследования дошкольников в условиях логопункта

Обследование детей проводилось в МАДОУ №437 «Солнечный лучик» по городу Екатеринбург. Сроки проведения: январь – февраль 2022 г. В обследовании принимали участие 5 детей в возрасте от 5 до 6 лет. Работа начинается с постановки **цели** обследования – выявить состояние моторики, фонетических и фонематических функций у детей дошкольного возраста.

В связи с целью были определены следующие **задачи**:

- сформулировать основные направления исследования;
- собрать данные об исследуемых направлениях;
- проанализировать полученные результаты, с целью определения дальнейшей логопедической работы.

Реализация констатирующего эксперимента осуществлялась с опорой на следующие **принципы**, которые были сформулированы Р. Е. Левиной:

Принципы развития предполагают учет этиологии, то есть анализ причин возникновения дефекта, где описание речевых нарушений с позиций развития позволяет выделить ведущий дефект и связанные с ним вторичные нарушения.

Принцип системного подхода основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи. По выделенным направлениям исследования это взаимосвязь звуковой стороны речи и фонематических процессов.

Третьим принципом анализа речевых нарушений, выдвинутым Р. Е. Левиной, является *связь речи с другими сторонами психического развития ребенка*. Как показали работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия и других ученых, человеческие формы поведения даны ребенку

не от рождения. Они формируются под решающим влиянием целенаправленного воспитания и обучения, условий его жизни в обществе. Исходя из этого психические особенности могут быть предрасполагающими причинами речевых нарушений.

А также: *принцип последовательного подхода*, при котором обследование осуществляется согласно выделенным этапам.

Принцип количественного и качественного анализа данных, который реализуется посредством учета баллов и уровня сформированности тех нарушений, которые обследуются.

Этапы обследования фонетико-фонематической стороны речи:

- подготовить речевой материал в виде таблиц, а также иллюстрации к речевому материалу;
- обследовать компоненты речи по выделенным направлениям исследования;
- зафиксировать полученные данные об обследуемых в таблицах.

Направления исследования:

- изучить анамнез, то есть медико-педагогическую документацию на каждого ребенка;
- обследовать моторику (общую, мелкую, мимическую и артикуляционную);
- обследовать фонетическую сторону речи (звукопроизношение);
- обследовать фонематический слух;
- обследовать фонематическое восприятие.

Обследование по направлениям осуществлялось посредством использования речевой карты Н. М. Трубниковой, а также альбома с иллюстрациями О. Б. Иншаковой [24].

Система оценки моторики (общей, мелкой, мимической, артикуляционной):

- Высокий уровень (3 балла) – правильное выполнение пробы;
- Средний уровень (2 балла) – выполнение движений не в полном

объеме, присутствуют 1 - 2 отклонения;

– Низкий уровень (1 балл) – при выполнении отмечается более трех отклонений, поиск и замена движений, движения не выполняются.

Система оценки сформированности фонетико-фонематической стороны речи:

– Высокий уровень (3 балла). Ребенок понимает инструкцию и правильно выполняет задание. Все звуки произносит правильно. Умеет правильно определять наличие или отсутствие звука в словах или допускает одну ошибку. Правильно показывает и называет все картинки. Правильно узнает по отдельно предъявляемым звукам шесть–девять слов. В целом ребенок активен в общении, ясно и последовательно выражает свои мысли.

– Средний уровень (2 балла). Ребенок выполняет движения не в полном объеме, существуют 1 – 2 отклонения. При определении места звука в слове ребенок дает два правильных ответа. При узнавании и назывании слова, близкого по звуковому составу допускает 1 – 2 ошибки. У ребенка нарушено произношение одной – двух групп звуков. При узнавании слов по отдельным звукам дает от трех до пяти правильных ответов. Средняя степень активности в общении.

– Низкий уровень (1 балл). Ребенок при выполнении заданий допускает более 3-х отклонений. Наблюдается поиск и замена движений или движение не выполняется. Ребенок дефектно произносит свыше трех звуков или звук отсутствует. При узнавании и назывании слова, близкого по звуковому составу допускает более двух ошибок. При определении места звука в слове дает один правильный ответ или не дает ни одного правильного ответа.

По отдельным звукам узнает одно - два слова или не дает ни одного верного ответа. Активность в общении низкая.

Сбор анамнестических данных подразумевал под собой общие сведения о ребенке, то есть ФИ, дата рождения, домашний адрес, заключение специалистов, сведения о посещении образовательной организации

(программа обучения), данные о родителях и семье, данные психомоторного развития и речевого [6, с. 1].

Процедура обследования общей моторики включала в себя исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб, а также исследование статической и динамической координации движений, пространственную организацию (по подражанию), исследование темпа и ритмического чувства. В процедуру обследования мелкой моторики входят исследования статической и динамической координации движений пальцев рук. Процедура обследования мимической моторики включала изучение объема и качества движения мышц лба, глаз, щек, возможность произвольного формирования определенных мимических поз, а также исследование символического праксиса по образцу и речевой инструкции. В обследование артикуляционной моторики входили приемы по изучению двигательной функции губ, челюсти, языка и мягкого неба.

Процедура обследования фонетической стороны речи (звукопроизношения) по речевой карте Н. М. Трубниковой подразумевает под собой таблицу, в которую записывают ответы ребенка. В таблице выделено следующее: звук, который обследуется, слова, на которые следует подобрать иллюстрации, чтобы в дальнейшем ребенок дал речевую реакцию на картинку, воспроизведение слов по слуху, а также отдельным столбиком обозначено произношение звука изолированно и в слогах. Если произношение нарушено в таблице указывается характер нарушения (отсутствие, искажения, замена, смешение). Отдельным столбиком была выделена колонка примечания.

В таблице по обследованию фонематического слуха выделено четыре колонки: описание содержания занятия, использование речевого и наглядного материала в ходе обследования, колонка для записи ответов ребенка и примечание. Задания заключаются в следующем: узнавание фонем, где требуется поднять руку или хлопнуть в ладоши, если ребенок услышит

заданный звук среди других звуков, различение фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам, где требуется поднять руку, если ребенок услышит одинаковые звуки среди звонких и глухих, шипящих и свистящих, твердых и мягких, среди соноров. После чего осуществляется различение фонем на материале слогов (повторить за логопедом) и слов-паронимов (показать предметы на картинке) со звонкими и глухими, шипящими и свистящими, твердыми и мягкими, и с сонорами.

Процедура обследования фонематического восприятия (звуко-слогового анализа и синтеза). Шапка таблицы не отличается от таблицы, в которой обследуется фонематический слух. Задания носят следующий характер: исследование фонематического восприятия, обследуется умение выделять гласные звуки в начале, середине и в конце слова, а также умение выделить согласный звук в начале и конце слова. Исследование звуко-слогового анализа, где нужно определить количество, последовательность и место звуков в слове, а также придумать слова, состоящие из заданного количества слогов и исследование звуко-слогового синтеза, обследуется умение переставлять и добавлять звуки и слоги с целью получения новых слов.

Таким образом выглядит организация логопедического обследования дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. После каждого направления исследования следует вывод, в котором вкратце охарактеризованы полученные данные.

2.2. Результаты и анализ результатов логопедического обследования дошкольников

Направления исследования начинаются с изучения анамнеза. Все обследуемые дети посещают образовательную организацию. По материалам, которые были представлены специалистом на дошкольном образовательном логопункте у всех детей в структуре речевого дефекта определенно

фонетико-фонематическое недоразвитие. В механизме речевого дефекта встречается функциональная дислалия артикуляторно-фонематической формы, акустико-фонематической формы и легкая степень псевдобульбарной дизартрии.

В общий анамнез входят следующие сведения: от какой беременности ребенок, характер беременности, течение родов, вес и рост при рождении, на какие сутки выписан из роддома, вскармливание, особенности питания, перенесенные заболевания. Степан Б. ребенок от первой беременности, роды срочные, вес и рост 3,640/54см, выписан на второй неделе, грудное вскармливание первые 4 месяца, из перенесенных заболеваний ОРВИ. Савва М. ребенок от третьей беременности, роды срочные, вес и рост 3,580/52см, выписан на седьмые сутки, грудное вскармливание до года, перенесенные заболевания ОРВИ, ветряная оспа в 2,5 года. Есения Н. от второй беременности, роды без патологий, вес и рост 3,800/55см, выписана на четвертые сутки, искусственное вскармливание, ОРВИ, отиты. Саша Г. от второй беременности, роды срочные (оперативные), вес и рост 3,200/51см, выписана на второй неделе, грудное вскармливание первые два месяца, ОРВИ. Дарина А. от первой беременности, преждевременные роды (недоношенность), вес 2,180, полтора месяца пребывала в роддоме, вскармливание грудное до полутора лет, перенесенные заболевания ОРВИ, ветряная оспа, бронхит.

По результатам общего анамнеза следует вывод, что двое дошкольников от первой беременности и двое от второй беременности, один ребенок от третьей, во всех случаях был токсикоз в первой половине беременности, в трех случаях роды были срочные, одни преждевременные и только у одного обследуемого в анамнезе натальный период без патологий. Соотношение роста и веса почти у всех испытуемых похоже, то есть по факту рождения дети были не меньше 50см. и 3000кг. за исключением Дарины А., поскольку ребенок имел недоношенность. Все дети, кроме Дарины, были выписаны в течении первых двух недель, во всех случаях, за

исключением одного было грудное вскармливание, из перенесенных заболеваний чаще всего встречалось ОРВИ.

Сведения о раннем психомоторном развитии подразумевают информацию о периодах, когда ребенок стал держать голову, самостоятельно садиться и ходить. Степан Б. голову держит с двух месяцев, сидит с шести месяцев, ходит с года. Савва М. голову держит с одного месяца, сидит с шести, ходит с года. Есения Н. голову держит с двух месяцев, сидит с пяти месяцев, ходит с года. Саша Г. голову держит с полутора месяцев, сидит с шести, ходит с года. Дарина А. голову держит с двух месяцев, сидит с девяти, ходит с 1 г. и 2 месяцев.

По результатам психомоторного развития было замечено, что трое испытуемых держали голову с двух месяцев, один ребенок с одного и один с полутора месяцев из них трое сидят с шести месяцев, один ребенок с пяти и один с девяти, далее четверо детей пошли с года и только Дарина пошла в 1 г. и 2 месяца.

Речевой анамнез содержит сроки появления гуления, лепета, первых слов, фразовой речи, а также характеристику родителей о развитии речи ребенка и с какого момента было замечено нарушение. Степан Б. гуление 3 месяца, лепет 7 месяцев, первые слова 1 г. и 3 месяца, фразовая речь в 2,5 года. Нарушения были замечены в 4 года, со слов родителей ребенок путал шипящие, свистящие, не может произносить соноры. Савва М. гуление 3 месяца, лепет 6 месяцев, первые слова в 1 год, фразовая речь в 2 года. Родители заметили нарушения к пяти годам, ребенок заменял свистящие и соноры. Есения Н. гуление 3 месяца, лепет в полгода, первые слова в год, фразовая речь в 2 года. Нарушения были замечены к четырем годам, у ребенка отсутствовали соноры и свистящие, сейчас поставленные звуки находятся на этапе автоматизации. Саша Г. гуление 1 – 2 месяца, лепет 9 месяцев, первые слова в полтора года, фразовая речь в 2 г. и 8 месяцев. Нарушения замечены в 3 с половиной года, жалобы за смазанную речь. Дарина А. гуление 3 месяца, лепет 7 месяцев, первые слова в 1 г. и 6 месяцев,

фразовая речь с трех лет. Родителей беспокоила малопонятная речь ребенка, за помощью обратились к четырем годам.

По результатам речевого анамнеза следует заметить, что почти во всех случаях гуление наступило в 3 месяца, только у Саши гуление появилось в 1–2 месяца. У двух испытуемых лепет наступил в полгода и еще у двух в 7 месяцев, у одного ребенка с девяти месяцев. У двух из пяти первые слова начали появляться к году, у остальных к полутора годам. У двух обследуемых фразовая речь наступила в два года, у одного ребенка в два с половиной, у Саши к трем годам и только у Дарины с трех лет.

Приемы обследования состояния общей моторики осуществляются по показу. Взрослый показывал 4 движения для рук и предлагал их повторить: руки вперед, в стороны, на пояс, опустить. После чего движения повторялись за исключением одного, заранее обусловленного – «запретного» движения. Для изучения статической координации движений каждого ребенка просили стоять с закрытыми глазами, стопы ног нужно было поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки были вытянуты вперед. Время выполнения 5 секунд по 2 раза для каждой ноги, после чего требовалось стоять с закрытыми глазами на левой ноге, руки вперед. Время выполнения 5 секунд. При изучении динамической координации движений сначала использовалось задание с маршировкой, чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производился в промежуток между шагами. После чего ребенка просили выполнить подряд 3–5 приседаний. При этом пола пятками не касаться, требовалось выполнять только на носках. При изучении пространственной организации дошкольника просили повторить за взрослым движения на ходьбу по кругу, в обратном направлении, через круг. Начать ходьбу от центра круга направо, пройти круг, вернуться в центр слева. Пройти кабинет из правого угла через центр по диагонали, обойти кабинет вокруг и вернуться в правый угол по диагонали через центр из противоположного угла; повернуться на месте вокруг себя и поскаками передвигаться по кабинету, начиная движения справа, то же выполнялось

слева и по словесной инструкции. После чего ребенка просили удерживать заданный темп в движениях рук, показываемых взрослым. По сигналу взрослого предлагалось выполнить движения мысленно, а по следующему сигналу (хлопок) показать, на каком движении испытуемый остановился. Движения рук вперед, вверх, в стороны, на пояс, опустить. При обследовании ритмического чувства ребенка просили простучать за педагогом карандашом простой и сложный ритмический рисунок, при этом ритмический рисунок следовало слушать закрытыми глазами.

Таблица 1

**Результаты обследования состояния общей моторики
у экспериментальной группы детей дошкольного возраста**

№	ФИ	Обследование						Показатель сформированности
		Двигательная память, переключаемость движений и самоконтроль, балл	Статическая координация движений, балл	Динамическая координация движений, балл	Пространственная организация, балл	Темп, балл	Ритмическое чувство, балл	
1	Степан	3	3	3	3	3	3	высокий
2	Савва	3	3	3	3	3	3	высокий
3	Есения	3	3	3	3	3	3	высокий
4	Дарина	3	3	3	3	3	3	высокий
5	Саша	3	3	3	3	3	3	высокий

Все испытуемые правильно повторили по показу приемы на исследование двигательной памяти, переключаемости движений, самоконтроля, статической и динамической координации движений, пространственной организации, темпа и ритма.

Приемы обследования произвольной моторики пальцев рук выполнялись по показу, а затем по словесной инструкции. При изучении статической координации движений требовалось положить вторые пальцы на

третьи и наоборот третьи на вторые, после чего нужно было выполнить то же самое упражнение с закрытыми глазами, далее следовало сделать «рожки» и «ушки». Время выполнения 5 секунд. Данные приемы сначала выполнялись на правой руке, потом на левой, а после на обеих руках одновременно. При изучении динамической координации движений нужно было по показу взрослого попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем сначала правой руки, потом левой, далее требовалось повторить то же самое обеими руками одновременно и выполнить пробу «кулак – ребро – ладонь».

Таблица 2

***Результаты обследования произвольной моторики пальцев рук
у экспериментальной группы детей дошкольного возраста***

№	ФИ	Обследование		Показатель сформированности
		Статической координации движений	Динамической координации движений	
1	Степан	3 балла	3 балла	высокий
2	Савва	3 балла	3 балла	высокий
3	Есения	3 балла	3 балла	высокий
4	Дарина	2 балла	2 балла	средний
5	Саша	2 балла	2 балла	средний

Результаты обследования мелкой моторики показали, что трое испытуемых правильно выполнили приемы, направленные на изучение статической и динамической координации движений. Дарина и Саша совершали ошибки в выполнении заданий «рожки» и «ушки» закрытыми глазами, не последовательно делали пробу «кулак – ребро – ладонь».

При изучении мимической моторики, а также объема и качества движения мышц лба, глаз и щек каждого ребенка просили наморщить лоб, нахмурить и поднять брови, далее легко и плотно сомкнуть веки, попеременно закрывать глаза, подмигнуть, попеременно надувать щеки, после чего одновременно надуть обе щеки. При изучении произвольного формирования определенных мимических поз требовалось выразить мимикой лица удивление, радость, испуг, грусть и сердитость. При изучении

символического праксиса детей просили повторить свист, поцелуй, улыбку, оскал, плевков и цоканье.

Результаты обследования мимической моторики показали, что объем и качество движений мышц лба и глаз у обследуемых дошкольников достаточный. Дарина и Саша ошибочно выполняли задание попеременно надувать щеки. При изучении возможностей произвольного формирования заданных мимических поз двое испытуемых выполнили задания не в полном объеме, поскольку некоторые эмоции затруднялись показывать намеренно. Изучая символический праксис при выполнении цоканья у Дарины и Саши работает нижняя челюсть, при выполнении плевка язык занимает межзубную позицию, при выполнении оскала девочки делали улыбку, а при выполнении свиста губы становились трубочкой.

Таблица 3

Результаты обследования мимической моторики у экспериментальной группы детей дошкольного возраста

№	ФИ	Обследование					Показатель сформированности
		Объем и качество движений мышц лба, балл	Объем и качество движений мышц глаз, балл	Объем и качество движений мышц щек, балл	Возможность произвольного формирования определенных мимических поз, балл	Символический праксис (по образцу и речевой инструкции), балл	
1	Степан.	3	3	3	3	3	высокий
2	Савва	3	3	3	3	3	высокий
3	Есения	3	3	3	3	3	высокий
4	Дарина.	3	3	2	2	2	средний
5	Саша.	3	3	2	2	2	средний

При обследовании моторики артикуляционного аппарата были даны задания на изучение двигательной функции губ, где требовалось сомкнуть губы, округлить губы как при [О] (удержать позу), вытянуть губы в трубочку

как при [У] (удержать позу), вытянуть губы в «хоботок» и в «улыбке», поднять верхнюю губу вверх, опустить нижнюю губу вниз, одновременно поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю, многократно произносить губные звуки «б-б-б», «п-п-п». При изучении двигательной функции челюсти ребенка просили широко раскрыть и закрыть рот, как при произнесении звука [А], сделать движение нижней челюстью вправо, влево и вперед. При изучении двигательной функции языка были даны задания положить широкий язык на нижнюю губу и подержать под счет от 1 до 5 (выполнить 5 раз), положить широкий язык на верхнюю губу и подержать, как в предыдущем задании, под счет от 1 до 5 (выполнить 5 раз), переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ, высунуть язык «лопатой», «иголочкой», сделать язык в форме «горочка» и «чашечка», перевести язык за верхние и нижние зубы, сделать движение языком вперед - назад. При изучении двигательной функции мягкого неба ребенка просили широко открыть рот и четко произнести звук [А], при отсутствии активности неба следовало провести шпателем, зондом или ватной палочкой по мягкому небу.

Таблица 4

Результаты обследования моторики артикуляционного аппарата у экспериментальной группы детей дошкольного возраста

№	ФИ	Обследование				Показатель сформированности
		Двигательная функция губ, балл	Двигательная функция челюсти, балл	Двигательная функция языка, балл	Двигательная функция мягкого неба, балл	
1	Степан	3	3	3	3	высокий
2	Савва	3	3	3	3	высокий
3	Есения	3	3	3	3	высокий
4	Дарина	2	3	2	3	средний
5	Саша.	2	3	2	3	средний

Результаты обследования моторики артикуляционного аппарата показали, что у всех обследуемых сохранна двигательная функция челюсти и мягкого неба. Степан, Савва и Есения в полном объеме выполнили задания, направленные на изучение двигательной функции губ и языка. Дарина и Саша затруднялись поднимать верхнюю губу и опускать нижнюю, девочки не могут делать позицию «хоботок» и заменяют её на «трубочку». У обеих девочек кончик языка пассивен, потому что при выполнении «горочки» язык не стоял за зубами, а занимал межзубную позицию, при выполнении «чашечки» обследуемые с трудом загибали боковые края языка.

Таблица 5

Количественные и качественные показатели сформированности фонетической стороны речи (звукопроизношения) у экспериментальной группы детей дошкольного возраста

№	ФИ	Характеристика нарушения звукопроизношения		Показатели сформированности	
		<i>Антропофонический дефект</i>	<i>Фонологический дефект</i>		
1	Степан	[р] - увулярный параротацизм, [р'] - отсутствует	[г]↔[к], [ж]↔[ш], [з]↔[с],	средний	2 балла
2	Савва	Искажения отсутствуют	Смещение [р] ↔ [л], [с] ↔ [ш], [ж] ↔ [з]	средний	2 балла
3	Есения	Искажения отсутствуют, [р] ↔ [р'] на этапе автоматизации	[р] ↔ [л], [р'] ↔ [л'], [к] ↔ [г], [г] ↔ [х], [с] ↔ [ш]	средний	2 балла
4	Дарина	[с] - губно-зубной парасигматизм, [ж] [ч] - шипящий парасигматизм, [р] -велярный ротацизм, [р'] [л], [л'] - отсутствует	[с]↔[ф], [ж]↔[з], [ч]↔[ш], [р]↔[г]	низкий	1 балл
5	Саша	[с] - межзубный, [ж] [ш] - парасигматизмы шипящих и свистящих, [р] [р']- увулярный параротацизм	[ц] ↔ [ч], [ж] ↔ [з], [ш] ↔ [с], [р]↔[л]	низкий	1 балл

У Саши и Дарины низкий уровень сформированности звукопроизношения, поскольку нарушения полиморфны в результате искажений, которые в свою очередь обусловлены нарушениями

иннервации речевого аппарата. Средний уровень наблюдается у Степана, Саввы и Есении. Дефекты антропофонического характера присутствуют у Степана, Дарины и Саши. Фонологические дефекты можно заметить у всех обследованных, они выражены в смешениях у Саввы и заменах у Степы, Есении, Дарины и Саши Г. Отсутствующие звуки есть у Степана и Дарины. Таким образом у обследуемых дошкольников были выделены общие группы звуков, которые нарушены – это шипящие, свистящие, соноры и заднеязычные. Характер нарушения следующий: Савва М. и Есения Н. изолированно все звуки речи произносят правильно, искажения отсутствуют, но есть замены и смешения. У Дарины А. и Саши Г. нарушения выражены в искажениях и заменах шипящих, свистящих и соноров. Степан Б. произношение соноров ненормированное, свистящие и шипящие изолированно произносит верно, но заменяет звуки из этих групп в словах и предложениях.

Приемы обследования фонематического слуха в речевой карте Н. М. Трубниковой представлены в двух категориях: узнавание фонем и различение фонем по акустическим и артикуляционным признакам. При узнавании ребенку давалось задание поднять руку, если будет слышен звук [О] среди звуков: а, у, ы, о, у, а, о, ы, и, э, о. А также среди имен: Оля, Ульяна, Егор, Миша, Боря, Аня, Коля. Далее нужно было хлопнуть в ладоши, если будет слышен звук [с] среди звуков: п, с, н, м, к, т, р, с. Среди слогов: ма, ту, сы, по, эс, бы. Среди слов: слон, бык, барсук, сова, волк, носорог. По аналогии проверялось, как ребёнок узнает звуки среди звуков, слогов и слов, которые нарушены в его произношении. При изучении способности различать фонемы, близкие по акустическим и артикуляционным признакам на материале слогов ребенка просили повторять за взрослым слоговой ряд со звонкими и глухими: ДА-ТА, ТА-ДА-ТА, ДА-ТА-ДА, БА-ПА, ПА-БА-ПА, БА-ПА-БА, ША-ЖА, ЖА-ША-ЖА, СА-ЗА-СА, ЗА-СА-ЗА, шипящими и свистящими: СА-ША-СА, ШО-СУ-СА, СА-ША-ШУ, СА-ЗА-СА, ША-ША-ЧА, ЗА-ЖА-ЗА, ЖА-ЗА-ЖА, с сонорами: РА-ЛА-ЛА, ЛА-РА-ЛА, с

твердыми-мягкими: ВЫ-ВИ, БУ-БЮ, ТЭ-ТЕ, МА-МЯ, БЁ-БО. На материале слов-паронимов следовало показать на предложенных картинках предметы со звонкими и глухими: коза – коса, вата – фата, бочка – почка, башня – пашня, дом – том, с шипящими и свистящими: крыса – крыша, каска – кашка, зола – жара, зевать – жевать, сайка – чайка, персик – перчик, с сонорами: рак – лак, рама – лама, игра – игла, коробок, колобок, рамка – ранка, комок – конёк, сом – сон, с твердыми – мягкими: кубок – кубик, двор – дверь, дочь – дичь, мышка, мишка, тапки – тяпки, катушка – Катюшка.

В *Таблице 6* представлены данные, в которых показано, что уровень сформированности фонематического слуха у обследуемой категории детей средний и низкий. Все обследуемые смогли узнать предложенные фонемы среди гласных звуков, среди имен, где требовалось выделить гласный звук, среди слогов и слов, где нужно было определить согласный звук дошкольники справились наполовину. Испытуемые не могли различить фонемы близкие по акустическим и артикуляционным признакам, которые нарушены в их произношении среди слогов и слов. Степан Б. не смог определить на материале слогов и слов шипящие и соноры, Савва М. затруднялся в различении [р]-[л] и [с]-[ш] среди звуков, слогов и слов. Есения Н. не различает звуки, слоги и слова по глухости и звонкости, затрудняется в определении соноров. Дарина А. не может определить среди слогов и слов шипящие и свистящие, затрудняется определять соноры среди звуков. Саша Г. затруднялась различить соноры и свистящие среди звуков, не могла определить шипящие среди слогов и слов.

При обследовании фонематического восприятия ребенка просили выделить гласный звук в начале слов: Оля, Аня, Уля, Инга. В середине слов: мак, пух, кит, рот, гол. И в конце слов: слоны, облака, окно. Далее обследовалось умение выделять согласные звуки: в начале слов: сок, шуба, магазин, щука, чай, кит, белка. И в конце слов: ус, кот, сыр, стакан, щенок, стол. При изучении звуко-слогового анализа требовалось определить количество звуков в словах: ус, дом, ком, роза, баран, сумка, машина, колесо.

Определить последовательность звуков в словах: мак, зонт, носок, бумага. Определить место звука в словах: узор, рыба, корова. Определить количество слогов в словах: кони, мука, мак, пух, каток, лимон, тыква, тапки, машина, картина. После чего ребенка просили придумать слова, состоящие из 3, 4, 5 звуков и слова, состоящие из 1, 2, 3 слогов. При изучении звуко-слогового синтеза испытуемые переставляли звуки, чтобы получилось новое слово. Следовало заменить звук [О] в словах *сок, стол* на звук [У]. После чего нужно было поменять местами слоги в словах: *марки (рамки), ложка*. Добавить звук [К] к словам *рот* и *оса*. Добавить слог ПО к словам *строили, ехали, ели*.

Таблица 6

Результаты обследования фонематического слуха у экспериментальной группы детей дошкольного возраста

№	ФИ	Задание					Показатель сформированности
		Узнавание фонем, балл			Различение фонем по акустическим и артикуляционным признакам, балл		
		Среди звуков	Среди слогов	Среди слов	На материале слогов	На материале слов-паронимов	
1	Степан	2	2	2	2	2	средний
2	Савва	2	2	2	2	2	средний
3	Есения	2	2	2	2	2	средний
4	Дарина	2	2	1	1	1	низкий
5	Саша	2	2	1	1	1	низкий

Уровень сформированности фонематического восприятия, представленный в *Таблице 7*, у обследуемой категории детей средний и низкий. Все дети справились с заданием выделить гласные звуки в начале, середине и в конце слова. Не все испытуемые смогли выделить согласные звуки в начале и в конце слова, Дарина А. и Саша Г. с заданием не справились, остальные справились наполовину, потому что дошкольники не могли определить место звуков, которые неправильно произносят или тех

звуков, что находятся на этапе автоматизации. Количество звуков в слове правильно назвал Савва М. определение последовательности, места и количества слогов в словах вызвали трудности у всех обследованных. С заданием придумать слова, состоящие из нескольких звуков, справился Савва М. и Степан Б. переставлять и добавлять звуки с целью получения новых слов могут Степан Б., Савва М. и Есения Н., но испытуемые не справились с заданиями переставить и добавить слоги в словах.

Таблица 7

Результаты обследования фонематического восприятия (звуко-слогового анализа и синтеза) у экспериментальной группы детей дошкольного возраста

№	ФИ	Задание								Показатель сформированности
		Исследование фонематического восприятия		Исследование фонетического восприятия		Исследование звуко-слогового анализа и синтеза				
		Выделить гласные, балл	Выделить согласные звуки, балл	Количество, последовательность, место звуков и слогов, балл	Придумать слова, балл	Переставить звук, балл	Переставить слог, балл	Добавить звук, балл	Добавить слог, балл	
1	Степан	2	2	2	2	2	2	2	2	средний
2	Савва	2	2	2	2	2	2	2	2	средний
3	Есения	2	2	2	2	2	2	2	2	средний
4	Дарина	2	1	1	1	1	1	1	1	низкий
5	Саша	2	1	1	1	1	1	1	1	низкий

По результатам обследования можно сделать вывод, что у всех испытуемых нарушена фонетическая сторона речи, фонематический слух и фонематическое восприятие. Также замечены нарушения мелкой, мимической и артикуляционной моторики у Дарины и Саши, у остальных испытуемых моторная сфера сохранна.

В этой связи были сформулированы логопедические заключения и их

обоснование на каждого дошкольника.

Таблица 8

Результаты обследования по выделенным направлениям у экспериментальной группы детей дошкольного возраста*

№	ФИ	Направления работы						
		Моторика				Фонетическая сторона речи	Фонематический слух	Фонематическое восприятие
		Общая	Мелкая	Мимическая	Артикуляционная			
1	Степан	сохран.	сохран.	сохран.	сохран.	не сформ.	не сформ.	не сформ.
2	Савва	сохран.	сохран.	сохран.	сохран.	не сформ.	не сформ.	не сформ.
3	Есения	сохран.	сохран.	сохран.	сохран.	не сформ.	не сформ.	не сформ.
4	Дарина	сохран.	наруш.	наруш.	наруш.	не сформ.	не сформ.	не сформ.
5	Саша	сохран.	наруш.	наруш.	наруш.	не сформ.	не сформ.	не сформ.

* сохран. – сохранна; наруш. – нарушена; не сформ. – качество не сформировано.

Логопедическое заключение Степана Романовича: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, функциональная дислалия акустико-фонематической формы.

Обоснование логопедического заключения: дефекты в строении артикуляционного аппарата отсутствуют, органических поражений центральной нервной системы не обнаружено, иннервация речевого аппарата в норме, слух и интеллект сохранены. Нарушения, которые имеются – это дефекты звукопроизношения и как следствие несформированность слухового восприятия. В речи данные нарушения выражаются в заменах [г] ↔ [к], [ж] ↔ [щ], [з] ↔ [с], присутствует параротацизм. Замены звуков осуществляются по глухости-звонкости. Нарушения выражены в избирательной несформированности операций усвоения фонем родного языка по акустическим признакам, а ошибочное опознание звуков привело к неправильному восприятию слов, что свидетельствует о фонетико-фонематическом недоразвитии и акустико-фонематической форме

функциональной дислалии.

Логопедическое заключение Саввы Максимовича: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, функциональная дислалия артикуляторно-фонематической формы.

Обоснование логопедического заключения: у ребенка полностью сформирована артикуляторная база, но есть смешения свистящих [с] ↔ [ш], шипящих [ж] ↔ [з] и замены соноров [р] ↔ [л]. При этом слух и интеллект сохранены, органические поражения центральной нервной системы отсутствуют, иннервация речевого аппарата не нарушена, что указывает на функциональную дислалию. Нарушения, которые имеются – это нарушения звукопроизношения, возникшие в результате несформированности операций отбора фонем по артикуляторным признакам, потому что ребенок ошибочно определяет положение языка при произнесении смешиваемых звуков. Замечены нарушения звуко-слогового анализа и синтеза, поскольку дошкольник неверно определяет количество, последовательность и место звука в слове, затрудняется добавлять звуки и слоги. В результате чего был сделан вывод о наличии фонетико-фонематического недоразвития речи и функциональной дислалии артикуляторно-фонематической формы.

Логопедическое заключение Есении Денисовны: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, функциональная дислалия акустико-фонематической формы.

Обоснование логопедического заключения: у ребенка нет патологий в строении артикуляционного аппарата, слух и интеллект сохранены, иннервация речевого аппарата не нарушена. Тем не менее присутствуют дефекты звукопроизношения, которые выражены в смешениях [к] ↔ [г], [г] ↔ [х], заменах [с] ↔ [ш], на этапе автоматизации находятся соноры [р] ↔ [л], [р'] ↔ [л']. Изолированно все звуки произносятся верно. Характер неправильного звукопроизношения заключается в неумении различать фонемы родного языка по акустическим признакам, то есть на слух, что указывает на функциональную дислалию акустико-фонематической формы. Регулярные

замены и смешения в речи привели к ошибочному восприятию слов и последующие результаты обследования показали несформированность фонематического слуха в отношении тех звуков, которые нарушены. Замечены ошибки звуко-слогового анализа и синтеза, ребенок затрудняется ответить и определяет неверно количество последовательность и место звуков в словах, не может выделять, переставлять и добавлять нарушенные звуки в словах в результате чего структура речевого дефекта заключается в фонетико-фонематическом недоразвитии речи.

Логопедическое заключение Дарины Наримановны: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.

Обоснование логопедического заключения: у ребенка нарушен мышечный тонус органов артикуляции в результате иннервации речевого аппарата. Мышечный тонус повышен, кончик языка пассивен, присутствует саливация, нарушена произвольная моторика, но сохранены акты жевания глотания и сосания. При этом речь относительно понятна для окружающих из чего можно сделать вывод о наличии легкой степени псевдобульбарной дизартрии. Дефекты звукопроизношения полиморфны, то есть сложные, поскольку выражены в заменах, смешениях и искажениях трех групп звуков: шипящие, свистящие, соноры. Для произнесения этих групп звуков кончик языка затрудняется совершать точные артикуляционные уклады, то есть образовывать щели и смычки прикасаясь к альвеолам, нижним и верхним резцам, в результате неправильного звукопроизношения замечено неумение дифференцировать нарушенные группы на слух среди звуков, слогов и слов. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что структура речевого дефекта заключается в фонетико-фонематическом недоразвитии.

Логопедическое заключение Александры Александровны: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.

Обоснование логопедического заключения: характер нарушения звукопроизношения – это искажения и замены, нарушения полиморфны,

ребенок затрудняется дифференцировать звуки на слух, не различает или дифференцирует ошибочно звуки в слогах и предложениях, в общем потоке речи смешивает соноры, из чего был сделан вывод, что структура речевого дефекта заключается в фонетико-фонематическом недоразвитии речи. Также были замечены нарушения артикуляционной моторики, повышен мышечный тонус. Нарушения иннервации речевого аппарата указывают на дизартрию, при этом пассивен кончик языка и замечены нарушения произвольной моторики речевого аппарата, но непроизвольная моторика сохранна, по степени выраженности речь ребенка понятна для окружающих, из чего можно сделать вывод, что механизм речевого дефекта заключается в легкой степени псевдобульбарной дизартрии.

Таким образом выглядят результаты и анализ результатов логопедического обследования дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПУНКТА

3.1. Цели, задачи, принципы и организация логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста в условиях логопункта

Цель данной работы заключается в разработке содержания логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста в условиях логопункта.

Для выполнения поставленной цели определяются следующие **направления:**

- подготовка речедвигательного анализатора к правильному воспроизведению звуков;
- проведение коррекции фонетической стороны речи (звукопроизношения) в зависимости от характера неправильно произносимого звука;
- формирование фонематического слуха;
- формирование фонематического восприятия.

Логопедическая работа происходит с опорой на **принципы:**

Принцип индивидуального подхода, то есть учет личностных особенностей ребенка.

Принцип развития, где нужно выделить, в процессе логопедической работы, те нарушения, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка.

Онтогенетический принцип. Разработка методики коррекционно-педагогической работы происходит в соответствии с последовательностью появления новых функций речи.

Принцип последовательного подхода, в котором перспективный план

логопедической работы поделен на этапы и реализуется согласно выделенным направлениям.

Принцип дифференцированного подхода, при котором приемы коррекции отличаются в зависимости от механизма речевого дефекта.

По форме логопедические занятия индивидуальные и подгрупповые, по продолжительности индивидуальные занятия проходят от 10 до 20 минут, подгрупповые от 15 до 30 минут. На индивидуальных занятиях осуществляется коррекция отсутствующих и искаженных звуков у каждого ребенка, то есть тех звуков, которые дети не могут произнести правильно в изолированной форме, коррекция подразумевает постановку. Способы постановки отличаются и зависят от механизма речевого дефекта. Таким образом при коррекции дизартрии используется механический способ (зонды) [16, с. 9], потому что у данной категории детей нарушена иннервация речевого аппарата, такая постановка реализуется через правильно произносимые звуки. При коррекции дислалии не обязательно использовать механический способ, потому что отсутствуют нарушения артикуляционной моторики, поэтому можно ставить звуки от опорных звуков и по подражанию. Структура логопедического занятия по постановке звуков при дислалии включает в себя этапы: организационный этап, объявление темы, сопоставление правильного и неправильного произношения звука, артикуляционную гимнастику, постановку звука, автоматизацию звука в чистом виде, анализ артикуляции, характеристику звука, автоматизацию в слогах, формирование фонематического слуха, автоматизацию в словах и предложениях, итог занятия и домашнее задание. Структура логопедического занятия по постановке звуков при дизартрии включает в себя этапы: организационный этап, объявление темы, сопоставление правильного и неправильного произношения звука, развитие мелкой моторики, мимической, после чего повторяются этапы работы как в структуре занятий по постановке при дислалии.

На подгрупповых занятиях идет работа по автоматизации и

дифференциации звуков у тех детей, в структуре речевого дефекта которых имеется ФФНР. Автоматизация происходит в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных) и словах (в начале слова, середине и конце). При этом выбор конкретного слога или слова зависит от коррекции требуемого звука. Например, при коррекции соноров автоматизация реализуется сначала с обратных слогов, потому что требуется качественный выдох, а при коррекции звонких обратные слоги не используются, поскольку звонкие на конце оглушаются, то есть при внедрении требуемого звука в речь следует придерживаться определенного порядка. Структура логопедического занятия по автоматизации звуков при дислалии включает в себя этапы: организационный, объявление темы, артикуляционную гимнастику, индивидуальное произношение звуков, анализ артикуляции, характеристику звука, связь звука с буквой, развитие фонематического слуха, автоматизацию звука в слогах и словах, формирование фонематического восприятия, автоматизацию в словосочетаниях, предложениях и текстах, а также итог занятия и домашнее задание. Структура логопедического занятия по автоматизации звуков при дизартрии включает в себя этапы: организационный, объявление темы, развитие мелкой моторики, мимической, артикуляционную гимнастику, хоровое и индивидуальное произношение звука, после чего повторяются этапы работы как в структуре занятий по автоматизации при дислалии [4, с.12].

С целью реализации дифференцированного подхода внутри подгрупповых занятий по дифференциации звуков сформулировано две группы отличающихся по механизму речевого дефекта, таким образом у детей с дислалией и дизартрией занятия проходят отдельно, поскольку отличаются приемы коррекции. Выработать умение воспринимать разное звучание осуществляется с опорой на акустические и артикуляционные признаки звуков. При этом у двух из трех детей с дислалией работа по восприятию разного звучания проходит по акустическим признакам и с задействованием слухового контроля, потому что у данных обследуемых

определена дислалия акустико-фонематической формы. У третьего испытуемого дислалия артикуляторно-фонематической формы, поэтому приемы коррекции осуществляются через артикуляционные признаки звуков и с задействованием зрительного контроля. У дошкольников с дизартрией используются оба приема в последовательности, когда вырабатываются сначала артикуляционные признаки звуков, через зрительный контроль, после чего акустические, через слуховой контроль. Структура логопедического занятия по дифференциации звуков при дислалии включает этапы: организационный этап, объявление темы, изолированное произношение звуков, сравнительный анализ артикуляции, характеристика звуков, связь звуков с буквами, дифференциация на слух, в слогах и словах, формирование фонематического восприятия, дифференциация в словосочетаниях, предложениях и текстах, а также итог занятия и домашнее задание. Структура логопедического занятия по дифференциации звуков при дизартрии включает в себя этапы: организационный, объявление темы, развитие мелкой моторики, мимической, артикуляционной, после чего повторяются этапы работы как в структуре занятий по дифференциации при дислалии. Таким образом, в структуру занятий по коррекции дизартрии всегда входят этапы на развитие мелкой и мимической моторики. При этом этапы по развитию фонематического слуха и формированию фонематического восприятия включены в структуру логопедических занятий по постановке, автоматизации и дифференциации и не выделяются в рамках отдельных занятий, в целях устранения разрозненности по ходу усвоения материала, то есть развивать фонематический слух и фонематическое восприятие по отношению к конкретному звуку целесообразней, если на занятии дети усвоили правильную артикуляцию требуемого звука, сравнительный анализ, характеристику, его связь с буквой и т.д.

В этой связи были сформулированы индивидуальные планы работы на каждого испытуемого.

Индивидуальный план работы Степана Романовича: провести

коррекцию фонетической стороны речи, подобрать упражнения близкие по механизму образования корректируемого звука в качестве артикуляционной гимнастики, далее автоматизировать заднеязычные [г] ↔ [к], шипящие [ж] ↔ [щ], свистящие [з] ↔ [с], поставить соноры, в частности мягкий [р], после чего автоматизировать соноры. Провести работу по дифференциации автоматизированных звуков через слуховой контроль среди слогов, слов и слов-паронимов. Подобрать упражнения выделить дифференцируемый звук среди других звуков, упражнения на определение количества, последовательности, место звуков и слогов в словах. Включить формирование звуко-слогового анализа и синтеза, перестановку звуков и слогов в словах.

Индивидуальный план работы Саввы Максимовича: для развития речедвигательного аппарата требуется подобрать упражнения близкие по механизму образования корректируемого звука. Далее автоматизировать соноры [р] и [л], провести работу по дифференциации соноров, шипящих и свистящих [с] и [ш], [ж] и [з] через артикуляционные признаки звуков, то есть с опорой на зрительный анализатор и через зеркало среди слогов, слов и слов-паронимов. Добавить упражнения на определение количества, последовательности, место звуков и слогов в словах, включить упражнения по перестановке и добавлению звуков и слогов в словах, то есть по формированию звуко-слогового анализа и синтеза.

Индивидуальный план работы Есении Денисовны: задействовать артикуляционную гимнастику активной формы, подобрать упражнения на развитие речедвигательного аппарата для всех корректируемых в работе звуков, далее автоматизировать [с] и [ш], [р] и [л], [р'] и [л']. Дифференцировать [к] и [г], [г] и [х], а также автоматизированные в речи звуки через акустические признаки среди слогов, слов и слов-паронимов. Дифференциация осуществляется посредством слухового контроля. Включить упражнения на выделение согласных звуков, определение количества, последовательности, место звуков и слогов в словах, добавить

упражнения на придумывание слов из заданного количества звуков и слогов, формировать звуко-слоговой анализ и синтез.

Индивидуальный план работы Дарины Наримановны: развить мимическую моторику через нормализацию мышечного тонуса с помощью массажа. Формировать произвольные артикуляционные движения посредством сохраненных непроизвольных, после чего проводить артикуляционную гимнастику в соответствии с корректируемым звуком. Включить упражнения на развитие мелкой моторики. Механическим способом поставить [с] и соноры [р], [р'], [л], [л']. Автоматизировать [с], [ф], [ж], [з], [ч], [щ] и поставленные соноры. Дифференцировать автоматизированные звуки сначала по артикуляционным признакам через зрительный контроль и с помощью зеркала, далее по акустическим признакам с опорой на слуховой контроль. Осуществлять данную работу среди слогов, слов и слов-паронимов. Формировать фонематическое восприятие с помощью выделения дифференцированных согласных звуков среди слов. Формировать фонетическое восприятие через определение количества, последовательности, место звуков и слогов в словах. Формировать звуко-слоговой анализ и синтез, переставлять и добавлять звуки и слоги с целью получения новых слов.

Индивидуальный план работы Александры Александровны: проводить пассивную артикуляционную гимнастику в целях расслабления мышечного тонуса, формировать произвольные артикуляционные уклады через сохраненные непроизвольные движения, выполнять упражнения близкие по механизму образования того звука, который будет корректироваться в дальнейшей логопедической работе. Включить упражнения на развитие мелкой моторики. Механическим способом поставить [с] и соноры [р], [р']. Автоматизировать [ц], [ч] [ж], [з] [щ], [с] [р], [л]. Дифференцировать автоматизированные звуки по акустическим и артикуляционным признакам, с помощью зрительного и слухового контроля в слогах, словах и словах-паронимах. Использовать упражнения выделить дифференцированные

согласные звуки среди слов, определять количество, последовательность, место звуков и слогов в словах. Формировать звуко-слоговой анализ и синтез, переставлять и добавлять звуки и слоги с целью получения новых слов.

Направления логопедической работы:

Подготовка речедвигательного аппарата включает в себя формирование точных артикуляционных укладов, через артикуляционную гимнастику. У двух из обследуемых детей имеется дизартрический компонент, поэтому для Саши и Дарины помимо артикуляционной гимнастики в работе задействованы упражнения на развитие мелкой и мимической моторики [22]. У обследуемой категории детей коррекции требуют шипящие, свистящие, соноры. При выполнении артикуляционной гимнастики, упражнения подбираются индивидуально, в зависимости от того, над каким из нарушенных звуков будет проводиться дальнейшая логопедическая работа. По ходу выполнения артикуляционных упражнений уточняются и сравниваются между собой положение органов речедвигательного аппарата, в частности положение языка и губ. Формирование направленной выдыхаемой струи воздуха, как и подбор артикуляционных упражнений, зависит от логопедической работы над конкретным звуком. При произнесении шипящих струя выдыхаемого воздуха формируется широкой, теплой, слабой через губы, вытянутые хоботком. При произнесении свистящих: узкой, холодной, сильной. При произнесении соноров направление воздушной струи происходит вверх по центру языка, через дутье на язык. По ходу выполнения работы у детей уточняется характер выдыхаемой струи воздуха, по силе выдоха, по направлению, по продолжительности, по положению языка и губ.

Коррекция звукопроизношения – постановка и автоматизация. Формирование фонематических представлений не может быть осуществлено пока в речи не будет правильно произносимых звуков, поэтому если в речи отсутствует или искажен тот или иной звук его следует поставить, то есть

добиться правильного произношения в изолированной форме.

После чего следует достичь правильного произношения поставленного звука в речи, в чем и заключается цель этапа автоматизации – это внедрение звука в слоги и слова. Дарине нужно поставить [с] от опорного [э], поставить [р], от опорного [д] и [ж], поставить [л], от опорного [а], поставить [р'], [л']. Автоматизировать [ж], [ч] и поставленные звуки. Степану поставить [р] от опорного [д] и [ж], поставить [р']. Автоматизировать [л], [л'] и поставленные звуки. Савве автоматизировать [р], [л]. Саше поставить [с] от опорного [э], поставить [р], от опорного [д] и [ж], поставить [р']. Автоматизировать [ж], [щ] и поставленные звуки. Есенин автоматизировать [р], [р'].

Этапы развития фонематического слуха. Дифференциация подразумевает под собой различение фонем. Чтобы работа по коррекции фонетико-фонематического недоразвития была эффективной процесс формирования фонематического слуха был поделен на этапы это: *уточнение* особенностей, *сравнение* звуков между собой, а после *различение*. Работа осуществляется со всеми не дифференцируемыми парами звуков, а это у Дарины А. [с]↔ [ф], [ж]↔ [з], [ч]↔ [щ], [р]↔ [г], у Степана Б. [г]↔ [к], [ж]↔ [щ], [з]↔ [с], у Саввы М. [с] ↔ [ш], [ж] ↔ [з], [ц] ↔ [ч], у Саши Г. [ц] ↔ [ч], [ж] ↔ [з], [щ] ↔ [с], [р]↔ [л], у Есенин Н. [р] ↔ [л], [р'] ↔ [л'], [к] ↔ [г], [г] ↔ [х], [с] ↔ [ш]. Дифференциация происходит сначала изолировано. По артикуляционным признакам требуется уточнить и сравнить положение органов артикуляции, а также характер выдыхаемой струи воздуха при произнесении звуков. По акустическим признакам следует определить отличия и особенности дифференцируемых фонем на слух, то есть по участию голоса и наличию вибрации. После чего следует различать фонемы по положению языка у обследуемого с артикуляторно-фонематической формой дислалии и на слух у обследуемых с акустико-фонематической формой дислалии, у испытуемых с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии в работе по дифференциации задействованы оба признака, при этом различия происходят среди слогов, сначала используется два разных

слога, после три и более разных слогов, в рамках одной группы. Далее используется материал по различению нарушенных звуков среди слов, в котором уточняются одинаковые и разные звуки в словах, наличие определенного звука в слове или его отсутствие. Применяются упражнения на различение звуков среди слов-паронимов.

Этап формирования фонематического восприятия (звуко-слогового анализа и синтеза). В работе используются упражнения на определение места звука, количества и последовательности в слогах и словах, но только после того, как ребенок научится дифференцировать нарушенные звуки на слух. Далее формируется умение определять количество слогов в слове, сначала количество слогов в словах из двух одинаковых слогов, далее из двух разных слогов и из трех и более разных слогов. Применяется схема, в которой количество слогов определяется по количеству хлопков. После используются упражнения по преобразованию слов путем замены и добавления звуков и слогов в слове на материале простых слов, состоящих из трех, четырех звуков (слогов).

Таким образом выглядит организация логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития у дошкольников.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников

Преодоление фонетико-фонематического недоразвития достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития [12, с 615], где процесс овладения звуковой стороной речи связан с формированием фонематических представлений, потому что в результате овладения правильным звукопроизношением вырабатывается умение различать акустические признаки речевых звуков [28, с. 23]. Но сначала следует подготовить речедвигательный анализатор к правильному воспроизведению звуков.

У Саши и Дарины развитие мимической моторики происходит через нормализацию мышц артикуляционного аппарата, данный вид работы осуществляется посредством массажа органов артикуляции, потому что у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии мышечный тонус повышен [15, с. 81] и работа будет направлена на расслабление мышц. С помощью логопедических зондов массируются мышцы щек, губ и языка, характер работы заключается в поглаживании, разминании и легком пощипывании органов артикуляции. После чего работа осуществляется с произвольными (сохранными) движениями и произвольными, нарушения которых были выявлены в ходе обследования артикуляционной моторики. Так, у обследуемых в зеркале привлекается внимание к положению губ при оскале, в качестве механической помощи для оскала используется оттягивание пальцами уголков губ, вытягивание губ при сосании через трубочку в дальнейшем трубочка убирается и формируется умение держать губы трубочкой, а потом и хоботком без вспомогательных средств, сплевывание с кончика языка риса или семечек способствует формированию умения делать плевки, удерживание нижней челюсти рукой и поднятие шпателем языка к небу поможет сформировать цоканье, потому что потом шпатель убирается и язык с характерным призвуком опустится вниз [13, с. 23]. Формирование умения поднимать и опускать верхнюю и нижнюю губу сначала происходит с помощью взрослого, где взрослый кладет указательный палец за нижнюю губу и приподнимает ее, руки следует предварительно обработать, далее аналогичный прием делается с верхней губой, большими пальцами взрослый разворачивает нижнюю и верхнюю губу, как бы опуская, после такие движение ребенок совершает самостоятельно. Сначала с помощью пальцев, то есть по показу, а потом и без них. Все движения многократно повторяются в первую очередь сопряженно, затем отраженно и самостоятельно по речевой инструкции [8, с. 28]. Развитие мелкой моторики происходит через игры направленные на достижения точности движений пальцев рук, посредством задействования

умственной деятельности. Используется нанизывание бусин на шнурок, составление узоров из макарон или картин из спичек. Умственная деятельность задействована, потому что приведенный материал применяется по принципу цвета, формы и объема, который следует использовать в заданной последовательности. Используемый материал – это разные по форме макароны, разные по цвету спички, разные по объему бусины.

Далее, по показу, выполняются упражнения близкие по механизму образования того звука, который нарушен и будет корректироваться в дальнейшей логопедической работе. Такие упражнения подбираются индивидуально и выполняются всеми испытуемыми. При произнесении свистящих кончик языка находится за нижними зубами, боковые края плотно примыкают к верхним коренным зубам, передняя часть спинки языка приподнимается к альвеолам и образует щель, губы в улыбке, направление воздушной струи сильное посередине языка [27, с. 47]. Так для свистящей группы звуков (с, з, ц) даются следующие упражнения. Упражнение «Забить гол» вырабатывает узкую, холодную, сильную струю воздуха.

Широкие передние края языка ложатся на нижнюю губу и прикрываются верхней губой, оставляя небольшую щелочку ребенка просят сдуть ватный шарик с противоположного края стола. Упражнение «Горка» используется при развитии мышц кончика языка и их удержании, в ходе работы ребенка просят упереть язык за нижние зубы и приподнять горкой, если язык просовывается из-за зубов, ребенок произносит звук [и] и в качестве механической помощи взрослый удерживает кончик языка шпателем. Упражнение «Чистим зубки» применяется с целью обучить детей удерживать кончик языка за нижними зубами, в ходе которого рот приоткрыт, губы в улыбке и кончиком языка ребенок водит по нижним зубам из стороны в сторону. При произнесении шипящих (ш, ж, ч, щ) передний край языка поднимается к передней части твердого неба, в результате чего кончик языка образует щель с твердым небом, боковые края языка плотно прилегают к верхним коренным зубам, губы округляются и выдвигаются

вперед, струя выдыхаемого воздуха широкая, расслабленная и идет посередине языка [27, с. 48]. Упражнение «Гармошка» укрепляются мышцы языка, потому что растягивается подъязычная связка. При выполнении рот приоткрыт, язык присасывается к небу и, не отпуская язык следует открывать и закрывать рот, губы в улыбке, по ходу выполнения упражнения язык дольше удерживается в верхнем положении. Упражнение «Вкусное варенье» вырабатывается движение широкой передней части языка вверх и положение языка, близкое к форме чашечки, которое язык принимает при произнесении звука [ш]. При выполнении этого упражнения рот приоткрыт и широким передним краем языка ребенок облизывает верхнюю губу, делая движения языком сверху вниз, но не из стороны в сторону, нижняя челюсть неподвижна. Упражнение «Чашечка» рот широко открыт, кончик языка тянется к верхним зубам, но не прикасается к ним, боковые края языка прикасаются к верхним коренным зубам, позиция удерживается в течении нескольких секунд. Выходящая струя воздуха теплая, широкая, рассеянная, при формировании которой используется упражнение «Фокус». При выполнении упражнения рот открыт, широкий передний край языка кладется на верхнюю губу так, чтобы его боковые края были прижаты к коренным зубам, а посередине языка был желобок, как в форме чашечки. Ребенка просят сдуть ватку, положенную на кончик носа при этом, нужно следить чтобы воздух выходил посередине языка, тогда ватка полетит вверх. Упражнения для соноров (р-л). При произнесении звука [л] кончик языка поднимается вверх и прижимается к основанию верхних зубов, передняя и средняя части спинки языка опускаются, задняя часть спинки языка приподнимается и оттягивается назад, далее края языка опускаются и пропускают выходящую воздушную струю [27, с. 48]. Упражнение «Пароход гудит» вырабатывает подъем спинки языка вверх, при выполнении звук [ы] длительно произносится, рот приоткрыт, кончик языка находится в глубине рта, в результате чего спинка приподнята к небу. Упражнение «Индюк» вырабатывает подъем спинки языка и подвижность его передней части. Рот

приоткрыт язык кладется на верхнюю губу и производит движения широким передним краем языка по верхней губе вперед и назад, движения носят поглаживающий характер и постепенно увеличиваются в темпе, далее добавляется голос, в итоге слышится призвук бл-бл (бормотание индюка). Выдыхаемая струя воздуха при произнесении [л] направлена по боковым краям языка, при формировании направленной воздушной струи используется дутье сквозь губы, растянутые в улыбке упражнение «Пропеллер» между сближенными губами, растянутыми в улыбке, образуется щель, при этом уголки рта прижаты к зубам, а струя воздуха рассекается движениями указательного пальца из стороны в сторону, сначала при помощи указательного пальца взрослого, далее ребенок выполняет упражнение самостоятельно. При произнесении звука [р] задействованы все мышцы языка, кончик языка и его передняя часть подняты к альвеолам и напряжены, далее кончик языка вибрирует в результате проходящей струи воздуха, средняя часть спинки языка опущена, а боковые края прижаты к верхним коренным зубам [27, с. 56]. Упражнение для звука [р]. «Чистим зубки» вырабатывается умение поднимать язык вверх, рот приоткрыт и кончиком языка ребенок «чистит» верхние зубы с внутренней стороны делая движение из стороны в сторону. Упражнение «Маляр» отрабатываются движения языка вверх и его подвижность, ребенка просят при открытом рте «погладить» кончиком языка твердое небо движение осуществляются вперед-назад, при этом нижняя челюсть должна быть неподвижна. Упражнение «Барабанщики» укрепляет мышцы кончика языка, формирует умение делать кончик языка напряженным. Ребенка просят постучать кончиком языка за верхними зубами, многократно и отчетливо произнося звук [д] сначала медленно постепенно темп ускоряется, положение губ в улыбке, рот открыт. Направление выдыхаемой воздушной струи формируется через упражнение «Фокус», поскольку формирует направление выходящей струи воздуха вверх по центру языка, что характерно при произнесении звука [р].

Коррекция звукопроизношения при отсутствующих и искаженных звуках. У обследуемой категории детей следует поставить звуки [с], [ж], [ч], [щ], [р], [р'], [л], [л']. Звук [с] ставится от опорного [э], пока на выдохе произносится [э] ребенку дается задание просвистеть, взрослый контролирует, чтобы выходящая струя воздуха не попадала в щеки (придерживает их), а язык находился за нижними резцами, в качестве механической помощи используется шпатель, при произнесении [э] кончик языка удерживается шпателем за нижними резцами. Постановка звука [ж] осуществляется от опорного [з], [ш]. На фоне произносимого [з] в работе задействован слуховой контроль, ребенка просят округлить губы, а кончик языка поднять к верхним резцам и добавить голос. На фоне произносимого [ш] в работе задействован тактильно-вибрационный контроль, то есть одна рука лежит на горле чтобы чувствовать вибрацию при произнесении звуков. Предлагается произносить звуки тихо и громко, при произнесении громкого [ш] получается [ж], то есть присутствует вибрация и голос. Звук [ч] ставится от опорного [т'], ребенок попеременно кулачком «оттягивает» звук [т'] назад и звук [ш] назад, далее «оттягивает» назад звуки [т'] + [ш] вместе, в результате чего получается требуемый [ч]. Звук [щ] по подражанию, то есть перед зеркалом и от опорного [ч], в работе задействован слуховой контроль, ребенка просят «удлинить» звук [ч] дуя на ладошку. Способ постановки звука [р] смешанный, сначала от опорных звуков [д], [ж] далее с механической помощью вводится зонд в подъязычную ямку, после вызывается вибрация через упражнение «моторчик». Язык в положении стоя на альвеолах при помощи зонда колеблется из стороны в сторону пока ребенок многократно произносит звуки [д], [ж], в результате чего получается требуемый звук. Для произнесения мягкого [р'] средняя часть спинки языка приподнимается. Звук [л] ставится от опорного [а]. Кончик языка с механической помощью удерживается на альвеолах при произнесении [а], далее язык опускается вниз по просьбе взрослого, такое движение выполняется медленно потом в темпе и пока не получится нужный звук. Для

произнесения мягкого [л'] средняя часть спинки языка приподнимается [18]. Следующий этап – автоматизация, то есть создание новых условно-рефлекторных связей. Рекомендовано придерживаться определенного порядка при внесении поставленных звуков в разные части слогов и слов. Звуки поставленные из шипящей группы (ч, щ) сначала отрабатываются в закрытых слогах (ачь-очь-учь-ичь, ащь-ощь-ушь-ишь), поскольку требуется качественный выдох, потом осуществляется переход на открытые слоги (ча-чо-чу-чи, ща-що-щу-щи) и слоги со стечением согласных (мча-мчо-мчу-мчи, мща-мщо-мщу-мщи), в словах аналогично сначала используются слова со шипящим звуком в конце, потом в начале и середине. Звук [ж] изначально закрепляется между гласными (ажа-ужу-ожо-ижи), далее в сочетании с сонорами (мжа-мжо-мжу, нжа-нжо-нжу), в закрытых слогах не используется, потому что звонкие на конце оглушаются. Слова используются в сочетании с гласными, потом согласными. Звуки из свистящей группы сначала закрепляются между гласными (аса-ысы-осо-усу), потом сонорами (мса-мсо-мсу-мсы), далее употребляются в открытых слогах (са-су-сы-со), порядок закрепления в словах аналогичен. Для соноров (р, р', л, л') в закрытых слогах (ар-ор-ур-ыр), потому что нужен сильный выдох, между гласными (ара-оро-уру-ыры), в открытых слогах (ра-ро-ру-ры), в слогах со стечением согласных (дра-дро-дру-дры), порядок закрепления в словах аналогичен как в слогах. Внедрение того или иного звука во фразовую речь осуществляется посредством предложений, которые составляются так, чтобы ключевое слово было с требуемым звуком, далее в предложения добавляются два и более слова (по мере усвоения материала) со звуками из одной группы. После того как звуки из двух и более групп будут усвоены с ними составляются предложения таким образом, чтобы звуки из разных групп встречались в рамках одного предложения.

Далее, когда нарушенные звуки двух групп поставлены и автоматизированы можно приступать к этапам дифференциации. У обследуемой категории детей работа осуществляется между свистящими и

шипящими [с]↔ [ф], [с] ↔ [ш], [ж]↔ [з], [ж]↔[щ], [ц] ↔ [ч], [ч]↔ [щ], [щ] ↔ [с], [з]↔[с] между сонорами [р] ↔ [л], [р'] ↔ [л'] и заднеязычными [к] ↔ [г], [г] ↔ [х]. При дифференциации по артикуляционным признакам у детей с дизартрией и артикуляторно-фонематической формой дислалии уточняется артикуляция требуемого звука, через обращение внимания детей к положению органов артикуляционного аппарата, в частности языка. Например, при произнесении [к] губы раскрыты и занимают нейтральное положение, зубы разомкнуты, а кончик языка «отдыхает» у нижних резцов, при этом задняя часть спинки языка упирается в мягкое небо, голос отсутствует, выходящая струя воздуха попадая в ротовую полость взрывает смычку между задней частью спинки языка и мягким небом. При дифференциации по акустическим признакам у детей с дизартрией и акустико-фонематической формой дислалии происходит сравнение звуков между собой через слуховой контроль. Например, когда детям предлагают добавить голос, чтобы получить звук [г]. Сравнение звуков через зрительный контроль, происходит по показу.

Например, когда детям через зеркало и с опорой на картинки показывают, что не полное смыкание задней части спинки языка с небом образует щель, идущую по средней линии языка, таким образом при выдыхании будет получаться звук [х]. Далее, уточняются отличия между сравниваемыми звуками посредством наличия или отсутствия голоса, вибрации, характера выходящей воздушной струи, положения языка и губ. После чего предлагаются упражнения на нахождение одного из дифференцируемых звуков среди гласных и согласных звуков из других групп. Найти звук [к] среди гласных: [а], [о], [у], [к], [ы] или среди согласных: [ш], [с], [д], [к], [р], [м]. Далее даются такие же упражнения, но уже в рамках той группы, к которой этот звук принадлежит и только тогда, когда автоматизирован звук из пары недифференцируемых. Найти звук [к] среди: [г], [к], [х], [к'], [г']. По ходу выполнения работы отличия между сравниваемыми звуками продолжают уточняться если упражнения

выполняются ошибочно. Аналогичный прием используется со вторым звуком в рамках одной группы из пары смешиваемых, после чего упражнения усложняются, где требуется попеременно найти дифференцируемые звуки, но только из пары смешиваемых. Различение фонем среди слогов сначала осуществляется через упражнения, в которых присутствует два слога, один из которых дифференцируемый (ка-си). Далее в упражнения добавляются три и более слога, в которых есть звуки из разных групп, но обязательно должен быть один дифференцируемый слог (шу-ка-си), после чего упражнения постепенно усложняются, посредством вытеснения слогов из разных групп звуков и на их место вносятся слоги, согласные которых принадлежат той группе звуков, слог которой дифференцируется (га-ка-ха, ка-хо-гу). Аналогичный прием со слогами проводится со вторым звуком в рамках одной группы из пары смешиваемых. После чего используются упражнения, в которых два слога будут дифференцироваться в рамках одной группы (ка-га-ка-ка, го-ку-ги). Такая работа реализуется со всеми нарушенными звуками речи, гласные в слогах используются разные, потому что от четкости произношения гласных зависит внятность речи. При различении фонем среди слов-паронимов ребенку объясняется смысл используемых слов через ошибочные предложения и картинки с изображением нелепиц (у нас в доме новая красная крыса, в мышеловку попалась большая крыша). Таким образом выглядит содержание логопедической работы по формированию фонетической стороны речи и фонематического слуха.

Формирование фонематического восприятия начинается с работы по формированию умения выделять гласные и согласные звуки в словах. Материал будет усложняться по мере его освоения. Сначала уточняется понимание гласных и согласных, через определение их различий, то есть по наличию или отсутствию преграды для воздуха и голоса [1]. Далее формируется умение выделять гласный звук в начале слов (э́ль, а́стра, у́тка), середине (ягнэ́нок, полóвник) и в конце (компóт, телефóн, тюльпа́н). Если

дети ошибаются у них спрашивается при произнесении какого звука в слове язык не встречает преграду, при этом взрослый, при произнесении требуемого слова, делает акцент на ударении. Слова с согласными подбираются в рамках тех групп звуков, которые корректировались и выделяются в начале и в конце слова (комната, кнопка, палетка, ботинки). По ходу работы уточняется артикуляция того звука, который просят выделить в слове, через привлечение внимания детей к положению языка. Далее формируется звуко-слоговой анализ слов. Уточняется понимание понятия о количестве с целью дальнейшего определения количества звуков и слогов в слове, слова подбираются состоящие из двух, трех, четырех и более звуков, различной слоговой структуры. Количество определяется посредством вспомогательного материала, где звуки и слоги «расселяют» по картинкам с домиками. Далее определяется последовательность звуков в простых словах, с помощью схемы, где звуки из той или иной группы соотносятся с геометрической фигурой.

После чего уточняется последовательность требуемого звука в слове посредством фигуры. Формирование умения определять место звука в начале, середине и конце среди простых слов происходит через вычленение первого и последнего гласного и согласного звука в ударной и безударной позиции, в которых присутствуют звуки из разных групп. После чего детям дается задание придумать слово из предложенных звуков и слогов, а это слова из трех, четырех, пяти звуков и из двух, трех и четырех слогов, через добавление звуков к одному и тому же слогу так, чтобы получились разные слова (па - пар, пары, парад, паруса; ко - кот, козы, кошка, корова). После выполнения этого задания дошкольники самостоятельно придумывают слова с опорой на требуемое количество звуков и слогов в словах. Формирование звуко-слогового синтеза слов. Перестановка звуков и слогов с целью получения новых слов осуществляется путем наращивания предложенных звуков в начале слова (рот - крот, мех - смех, дочка - удочка), в конце слова (шар - шарф, стол - столб, лис - лист), через цепочку слов (жи – ежи – ужи –

лужи – ложи – ножи - моржи) и перестановку слогов (пила - липа, рога - гора, палка - лапка). Преобразование слов посредством замены одних звуков другими происходит среди гласных (дом - дым, сон - сын), начальных согласных (кот - рот, кора - нора), конечных согласных звуков (сыр - сын, сон - сок) и изменения последовательности в обратном порядке (кот - ток, лес - сел, сон - нос).

Таким образом, выглядит содержание логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития у обследуемой категории детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа посвящена проблеме фонетико-фонематического недоразвития речи, где цель работы заключалась в организации логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития дошкольников в условиях логопункта.

В ходе первой главы был проведен теоретический анализ литературы по теме исследования, в результате чего определена последовательность формирования звукопроизношения в онтогенезе, дана характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, которая раскрывает характер несформированности звуковой стороны речи и процессов фонематического восприятия у данной категории детей, а также описана организация работы логопедического пункта при дошкольном образовательном учреждении согласно Приказом Министерства Просвещения РФ и вытекающими из него правками.

В ходе констатирующего эксперимента базой для исследования стало МАДОУ №437 «Солнечный лучик» по городу Екатеринбург. В исследовании приняли участие пять детей, речевое развитие которых было обследовано посредством речевой карты Н. М. Трубниковой и альбома О. Б. Иншаковой. Результаты обследования зафиксированы в таблицах и раскрыты во второй главе по выделенным направлениям исследования.

Согласно проанализированным результатам, была разработана перспективная логопедическая работа, организация которой была поделена на этапы и разрабатывалась исходя из тех направлений исследования, которые были сформулированы на констатирующем этапе работы и являлись нарушенными по структуре речевого дефекта. Содержание логопедической работы раскрывает приемы по развитию артикуляционной моторики, преодоление нарушений фонетической стороны речи и формирование звуко-слового анализа и синтеза среди детей дошкольного возраста.

Таким образом, организация логопедической работы по коррекции

фонетико-фонематического недоразвития у дошкольников в условиях логопункта включает в себя теоретический анализ источников литературы по проблеме исследования, реализацию констатирующего этапа работы, организацию и содержание предполагаемой логопедической работы, в результате чего можно сделать вывод, что цель выпускной квалификационной работы и задачи были достигнуты.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алтухова Н. Г. Научитесь слышать звуки : развитие фонемат. слуха дошкольников. СПб., 1999. 112 с.
2. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. пособие для студентов пед. вузов. М., 2007. 224 с.
3. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Заикание : учеб. пособие. М., 1998. 301 с.
4. Валявко С. М., Белая К. Ю. Ежедневник логопеда детского сада. М., 2001. 256 с.
5. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов. М., 2005. 384 с.
6. Волкова Г. А. Методика обследования нарушений речи у детей. СПб., 1993. 45 с.
7. Гвоздев Н. А. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007. 472 с.
8. Дьякова Е. А. Логопедический массаж : учеб. пособие. М., 2005. 96 с.
9. Иванова Ю. В. Дошкольный логопункт : док., планирование и орг. работы. М., 2008. 160 с.
10. Кулагина И. Ю. Возрастная психология : развитие ребенка от рождения до 17 лет. М., 1999. 175 с.
11. Кураев Г. А., Пожарская Е. Н. Возрастная психология : курс лекций. Ростов н/Д. 2002. 146 с.
12. Логопедия : учеб. для студентов пед. вузов / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 2008. 680 с.
13. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников: (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие. СПб., 2000. 192 с.
14. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей

дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. М., 2000. С. 40-43.

15. Мاستюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : кн. для логопеда. М., 1973. 272 с.

16. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция : учеб.-метод. пособие / Л. А. Зайцева, Минск, 2001. 74 с.

17. Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения : письмо министерства образования России от 14 дек. 2000 г. № 2. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901783455> (дата обращения: 12.04.2022).

18. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие / М. Ф. Фомичева [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. М., 2002. 200 с.

19. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов н/Д, 2002. 448 с.

20. Положение о логопункте. URL: <https://ohrana-tryda.com/node/2225> (дата обращения: 16.06.2022).

21. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. М., 1997. 400 с.

22. Соботович Е. Ф., Чернопольская А. Ф. Проявление стертых дизартрий и методы их диагностики // Дефектология. 1974. № 4. С. 20–25.

23. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : пособие для воспитателей дет. сада. М., 1981. 159 с.

24. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург. 1998. 51 с.

25. Ушакова О. С, Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М., 2004. 288 с.

26. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием: воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей. М., 2000. 80 с.

27. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии

: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1989. 223 с.

28. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием: (6 год жизни). М., 1993. 72 с.

29. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения : практикум по логопедии : учеб. пособие. М., 1989, 239 с.

30. Хватцев М. Е. Логопедия : учеб. для пед. ин-тов. М., 1937. 138 с.

31. Швачкин Н. Х. Возрастная психоллингвистика : учеб. пособие. М., 2004, 330 с.