



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Формирование речевого поведения у детей раннего возраста с  
отклонениями в овладении речью в условиях образовательной  
организации**

**Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.03  
Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями  
речи»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:  
80,68 % авторского текста  
Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована  
«20» 04 2020.  
зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):  
Студент (ка) группы ЗФ-306-173-2-2  
Байрашева Елена Викторовна  
Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ  
Бородина Вера Анатольевна

Челябинск  
2020

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ.....	8
1.1 Сущность понятия речевое поведение в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2 Факторы и условия развития речевого поведения у детей раннего возраста.....	13
1.3 Особенности развития речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	28
1.4 Психолого-педагогические условия формирования речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	33
Выводы по первой главе.....	40
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ.....	42
2.1 Изучение особенностей речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	42
2.2 Реализация психолого-педагогических условий при формировании речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	49
2.3 Результаты экспериментальной работы по формированию речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	54
Выводы по второй главе.....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	63
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	74

## ВВЕДЕНИЕ

В рамках междисциплинарного подхода речевое поведение рассматривается в течение последних десятилетий (лингвистика, психолингвистика и др.). До этого периода вопросами появления и развития речевых умений и навыков в основном занимались психологи и педагоги. Свой вклад в исследование речевого поведения детей внесли учёные педагогических и психологических наук, в работах которых рассматривалось становление детской речи (С.Н. Цейтлин, Н.И. Лепская, Е.А. Земская, О.Н. Молчанова, А.К. Болотова и др.), онтогенез общения (М.И. Лисина) и проблемы развития речи ребёнка (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, Р.Е. Левина, Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина и др.). В работах зарубежных учёных-психологов исследовались проблемы взаимосвязи ребёнка и матери в рамках теории привязанности (Дж. Боулби) [16], ребёнка и общества согласно теории социального научения (А. Бандура) [9], ребёнка и внимания к нему близкого взрослого в теории оперантного поведения (Б. Скиннер [79]) и др. Изучением речевого поведения и разработкой терминологического аппарата занимались учёные-социо- и психолингвисты (в числе которых И.А. Стернин, Н.И. Формановская, Т.Н. Ушакова) [83, 85, 90].

Постепенное овладение речевым поведением с его речевыми и неречевыми характеристиками является одним из основополагающих приобретений ребёнка в дошкольном детстве. Формирование речевого поведения человека связано с усвоением социокультурных детерминант конкретного общества. Это формирование выстраивается на основе общего психофизиологического развития ребёнка. В ситуации отклонений в овладении речью принято говорить о неполноценности биологической основы, что затрудняет процесс психоречевого развития ребёнка.

Количество детей с различными речевыми патологиями с каждым годом растёт. Речевые нарушения влияют на дальнейшее развитие ребёнка, на его

обучаемость и успеваемость. Таким образом, возникает необходимость раннего коррекционно-предупредительного воздействия.

**Актуальность исследования проблемы** речевого поведения детей раннего возраста обусловлена устойчивым интересом участников психолого-педагогического сопровождения к ранней профилактической помощи и к предупреждению отклонений речевого развития у детей раннего возраста. На современном этапе развития педагогических и психологических наук проблема речевого поведения детей раннего возраста недостаточно разработана. Это связано с тем, что до сих пор не определены чёткие критерии и характеристики речевого поведения детей раннего возраста и способы его формирования. Эти критерии ограничиваются вербальными и невербальными характеристиками средств общения (Р.Е. Левина). Более того термин «речевое поведение» зачастую заменяется рядом контекстных синонимов – вербальное, оперантное поведение (Б. Скиннер), коммуникативное поведение (Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин). Исследователи не пришли к единому пониманию термина, разрабатывая теорию речевого поведения, исходя из своих научных интересов: в гендерном аспекте (Е.Ю. Гетте, 2004), с точки зрения национальных черт (Е.И. Петрова, 2004; И.А. Стернин, 2003, 2006), с точки зрения культуры речи и речевого этикета (Н.И. Формановская, 1989) и т.д. Недостаточная разработанность проблемы и её важность в сфере психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста позволили определить тему нашего исследования.

**Тема исследования:** «Формирование речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях образовательной организации».

**Объект исследования:** процесс развития речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

**Предмет исследования:** коррекционная работа по формированию речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях образовательной организации.

**Цель исследования** – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Для достижения цели были поставлены следующие *задачи*:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме речевого поведения.
2. Выявить особенности речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.
3. Разработать, апробировать и оценить в экспериментальной работе комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

**Гипотеза:** предполагается, что формирование речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях образовательной организации будет более эффективным при соблюдении комплекса психолого-педагогических условий, включающих:

- диагностические, выявляющие в ходе психоречевого обследования речевых возможностей ребёнка и актуального уровня развития речевого поведения;
- организационные условия, определяющие круг лиц, взаимодействие которых необходимо в целях формирования речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью;
- методические, включающие отбор методов и приёмов формирования речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

**Методологическая база исследования:** культурно-историческая теория развития психики человека (Л.С. Выготский); теория о ведущем типе деятельности в развитии ребёнка (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин); концепция социально-эмоционального развития личности (Л.С. Выготский, Д. Готтман, Д.В. Люсин, С.Л. Рубинштейн); концепция оказания ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Е.В. Шереметьева); положение о единстве законов нормального и аномального развития (Т.А. Власова, Л.С. Выготский); положения психологии о генезисе общения (Е.И. Исенина, М.И. Лисина, А.Н. Леонтьев); положение лингвистики об активной роли ребенка в процессе овладения языком (Н.И. Лепская, А.М. Шахнарович, С.Н. Цейтлин и др.); положение о коммуникативно-деятельностном подходе при определении маршрута коррекционной работы (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Е.В. Шереметьева).

**Методы исследования:**

– теоретические: анализ, сравнение и обобщение данных по проблеме развития речевого поведения детей раннего возраста в психолого-педагогической и методической литературе;

– эмпирические: наблюдение, анкетирование, методы логопедической диагностики, педагогический эксперимент, методы математической обработки данных.

**Теоретическая значимость исследования:**

– в рамках междисциплинарного подхода представлены и углублены теоретические данные по проблеме развития речевого поведения детей раннего возраста;

– теоретически обоснованы содержание, этапы и направления работы по формированию речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях образовательной организации.

**Практическая значимость** работы определяется тем, что разработанный нами комплекс психолого-педагогических условий позволяет:

- формировать речевое поведение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью;
- улучшить речевое развитие ребёнка в целом;
- благотворно воздействовать на эмоционально-волевую сферу психоречевого развития;
- совершенствовать практику дошкольного образования детей данной категории.

**Научная новизна** состоит в том, что:

- были выявлены особенности развития речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью: слабая подражательная деятельность, речевая пассивность, негативизм, заторможенность психических реакций, нарушение коммуникативной функции речи;
- разработан и апробирован психолого-педагогический комплекс условий формирования речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

**База исследования:** Центр развития и коррекции для детей и взрослых «Гармония» города Копейска Челябинской области; дети третьего года жизни, посещающие занятия группы раннего развития. Количество детей, участвующих в эксперименте – 11 человек, из них экспериментальную группу с риском отклонений в овладении речью составили 5 детей, а контрольную группу с нормальным психоречевым развитием составили 6 детей.

**Структура и объём работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложений. В основном тексте используется 9 таблиц, 2 рисунка. Общий объём диссертации составляет 114 страниц. Список использованных источников содержит 101 наименование.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

## 1.1 Сущность понятия речевое поведение в психолого-педагогической литературе

В данном параграфе мы обратимся к термину «поведение», который предвосхищает появление термина «речевое поведение», и определим сущность и основные характеристики речевого поведения.

Разработкой термина «поведение» занимались английские и американские учёные-психологи и физиологи, среди которых Джон Уостон Броудес (1878 – 1958), Уильям Хантер (1718 – 1783), Карл Спенсер Лешли (1890 – 1958) и др., проводившие экспериментальную работу по изучению поведения животных. Среди русскоязычных учёных большой вклад в направлении изучения поведения человека внесли И.М. Сеченов, И.П. Павлов и В.М. Бехтерев. Под «поведением» западные психологи понимали совокупность действий и поступков, доступных внешнему наблюдению (каким образом человек действует в тех или иных ситуациях; манера речи; использование мимических и жестовых проявлений). Учёные разработали теорию бихевиоризма (behaviour – поведение), заключающуюся в концепции «стимул-реакция» (SR – stimulus-reaction), где реакции – то, как человек действует согласно стимулам – внешним раздражителям, поступающим из окружающего мира [25, 62].

Бихевиористическая теория поведения трансформировалась в необихевиористскую теорию, которая в своей сути сохранила схему предшественников «SR». Учёные-необихевиористы, среди которых были такие знаковые личности, как Эдвард Толмен (1886-1959), Альберт Бандура (1925), Кларк Халл (1884-1952), Беррес Скиннер (1904-1990), на основе бихевиористической теории предложили ряд нововведений. Необихевиористы признавали «промежуточные переменные» (SHR, где H



«habit» - навык, SFR, где F «physiological need» - физиологическая потребность). Этим понятием обозначались разные переменные: состояние нервной системы, навык, физиологическая потребность, установки, значения, антиципация, или предвосхищение и т.п.) [79].

Беррес Скиннер, развивая систему «стимула и реакции» - респондетное (классическое) обуславливание – бихевиористов И.П. Павлова и У.Д. Броудеса, придавал особое значение промежуточным переменным – оперантному обуславливанию (предлагаемые условия среды не просто влияют на поведение, но и на обучаемость, что уже выходило за рамки условных рефлексов). Под оперантным поведением Скиннер понимал – способность организма подстраиваться под изменения окружающей среды и действовать согласно стремлению получить предполагаемый результат [79].

В своей работе «Наука и человеческое поведение» (1953) Беррес Скиннер рассмотрел человеческое поведение, как явление, которое подкрепляется только в обществе людей, оказывающих нам внимание. Внимание близкого и значимого человека является «хорошим <...> подкрепляющим стимулом и приводит к особенно сильному поведению, направленному на получение внимания» [79, с. 91]. От внимания зависят и вербальные реакции: «послушай», «посмотри» или зов по имени. Наряду с вниманием Скиннер выделяет категорию одобрения, необходимое для подкрепления ожидаемого поведения. Любой знак одобрения – улыбка, оценка «хорошо, правильно, молодец» - является подкрепителем. Скиннер находит применение этому подкрепителю в образовании (например, при обучении речи). Следующий поведенческий подкрепитель по мнению автора – любовь. Если ребёнок не получает внимания, одобрения и любви, то поведение не подкрепляется и не закрепляется. Поведение закрепляется в том случае, если подкрепление происходит систематически, или – как указывает Б. Скиннер – прерывисто. Таким образом, теория Б. Скиннера строилась на том, что «поведение оперирует средой, производя последствия» [79, с. 77], то

есть для формирования предполагаемого поведения необходим ряд факторов и условий развития.

В исследовании человеческого поведения знаковой является теория «социального научения» американского психолога Альберта Бандуры. Она заключается в том, что социальное научение происходит посредством осознанного или случайного наблюдения за поведением людей в социуме.

Интерес представляет наиболее известный социально-психологический эксперимент 1961 года, под названием «Кукла Бобо», проведённый А. Бандурой и его коллегами Доротеей и Шейлой Росс. В ходе эксперимента А. Бандура и его коллеги продемонстрировали способность детей перенимать агрессивное поведение взрослых через наблюдения, имитацию и моделирование (базовые понятия теории «социального научения») [9]. Для нас эта теория является значимой, поскольку указывает на необходимость благоприятно воздействовать на развитие ребёнка в социуме. М.И. Лисина отмечает: «...ребёнок в контактах с взрослым наблюдает его деятельность и черпает в ней образцы для подражания», что в очередной раз доказывает важнейшее влияние общения на психическое развитие ребёнка [52, с. 28].

В своём исследовании «Теория социального научения» А. Бандура отмечает, что поведенческих форм огромное множество, и, с течением времени, вербальное моделирование вытесняет бихевиоральное. Это значит, что человек постоянно улучшает свои лингвистические навыки, следовательно, начинает воспринимать информацию не только наглядным путём, но и вербальным – речевым – в виде озвученной или письменной речи, где запечатлены различные типы поведения, или рекомендации и конкретные указания, утверждающие общие принципы поведения в обществе [9, с. 25]. Можно проследить чёткую взаимосвязь между теорией А. Бандуры и теорией речевого развития ребёнка отечественных исследователей в области психологических и лингвистических дисциплин, которые выделяют доречевую и речевую стадии развития ребёнка (Н. И. Лепская).

Раскроем понятие «речевое поведение». В анализе работ Б. Скиннера Э.А. Варгас упоминает следующее определение «вербального поведения» – это «индивидуальное звучание языка говорящего», развивающееся «через его контакт с поведением других, чьё поведение, в свою очередь, развивается при взаимодействии с социальным, биологическим и физическим миром». Э.А. Варгас отмечает, что «без социального сообщества, которое от поколения к поколению передает поведенческие навыки, приобретаемые разными членами группы, никакой язык не представляется возможным» [17, с. 61].

Словарь лингвистических терминов Т.В. Жеребило предлагает трактование термина речевое поведение с точки зрения «процесса выборки языка или языкового варианта для построения социально корректного высказывания». Речевое поведение «реализуется в конкретных видах или стратегиях в зависимости от темы, обстановки, цели общения, ролевых отношений коммуникантов, их социального статуса и установки» [35].

В «Новом словаре методических терминов и понятий» речевое поведение трактуется как «форма взаимодействия человека с окружающей средой, выраженная в речи». Речевое поведение обусловлено «ситуацией, задачей, условиями общения, коммуникативными потребностями, национально-культурной спецификой поведения участников общения». Говорящий или пишущий меняет тактику речевого поведения в зависимости от ситуации общения (официальная/неофициальная), времени, места, социального статуса собеседника или адресата, коммуникативной компетенции [1].

Речевое поведение – социальное и индивидуальное явление. Следовательно, имеет смысл рассматривать речевое поведение ребёнка раннего возраста через призму социальных взаимоотношений, а точнее – через призму теории коммуникации. Лингвисты обратили внимание на феномен детской речи в последние десятилетия XX века, включив его в область прикладного и теоретического языкознания, что позволяло изучить

языковую личность с её способностью вступать в коммуникацию, овладевать средствами и формами коммуникации.

В области лингвистики вопросами речевого поведения занималась Наталья Ивановна Формановская. В работе «Речевой этикет и культура общения» (1989) Н. И. Формановская дала следующее определение речевому поведению – это «лишённое осознанной мотивировки автоматизированное, стереотипное речевое проявление», которое выражается в стереотипных высказываниях, речевых клише, с одной стороны, и в различных сугубо индивидуальных речевых проявлениях данной личности – с другой. Н.И. Формановская строит своё определение на контрасте с речевой деятельностью, при которой речевое проявление мотивировано сознательным целеполаганием. К речевому поведению Н.И. Формановская относит и невербальные средства коммуникации – жесты, мимика, тональные и фонационные особенности. При этом Н.И. Формановская предлагает рассматривать речевое поведение в контексте социального поведения человека [90].

В нашей работе мы опираемся на понимание термина «речевое поведение» с точки зрения логопедии. Термин «речевое поведение» рассматривался Розой Евгеньевной Левиной с целью описания коммуникативных процессов в результате речепорождения. В работе «К проблеме заикания у детей» (1969) под «речевым поведением» исследователь понимает «умение перенимать существующие вербальные и невербальные средства общения» [50]. Таким образом, речевое поведение содержит следующие характеристики:

- 1) качество голоса, его громкость;
- 2) манера речи и скорость речи;
- 3) артикуляция (произношение);
- 4) сопровождающие речь (или замещающие её) проявления жестовых, мимических реакций.

По мнению Р.Е. Левиной речевое поведение включает в себя:

- 1) речевую активность,
- 2) обучение саморегуляции,
- 3) перенимание общеизвестных схем, форм и канонов поведения у

взрослого в результате воспитания, обучения, а также в результате общего развития ребёнка и развития его речевых навыков.

Для речевого поведения ребёнка раннего возраста Р.Е. Левина выделяет следующие характерные черты (которые в значительной степени пересекаются с теорией речевого поведения Н.И. Формановской): импульсивность, произвольность и неподконтрольность [50].

Высоким уровнем речевого поведения Р.Е. Левина считает способность приспосабливаться к меняющейся обстановке общения, способность прибегать к смене аргументаций, способность сохранять замысел высказывания на протяжении всей коммуникативной деятельности. Поэтому так важно сформировать ту базу речевого поведения, которая впоследствии будет являться основополагающей при дальнейшем развитии речи и формировании эталонного (идеального) речевого поведения [50].

## 1.2 Факторы и условия развития речевого поведения у детей раннего возраста

В данном параграфе мы рассмотрим условия нормального психоречевого развития, а также изучим факторы развития речи в соответствии с нормой речевого развития ребёнка. Факторы речевого развития были представлены М.Р. Львовым в работе «Основы теории речи» [57].

Традиционно в педагогике под условиями понимают набор внешних и внутренних обстоятельств, влияющих на действие факторов развития, а под фактором – причину развития. В широком смысле «условия» – это факторы развития, технологии, методики, средства обучения, воспитания и развития и другие [10, с. 132].

Условия нормального развития психики человека были сформулированы Г.М. Дульневым и А.Р. Лурия [48]. Авторы выделили 4 биологических и социальных условия нормального психического развития.

К биологическим условиям относятся:

1. Нормальная работа головного мозга и его коры: сохранность, взаимодействие между полушариями мозга, нормальное соотношение раздражительных и тормозных процессов, осуществление анализа и синтеза полученной информации.

2. Нормальное физическое развитие: работоспособное состояние тела и тонуса нервных процессов.

3. Сохранность анализаторной системы: сохранность органов чувств.

Социальным условием является: систематическое и полноценное обучение ребёнка в семье и в образовательной организации.

Аналогичный подход мы видим у Е.В. Шереметьевой, которая выделила 3 условия нормального речевого развития [96, с.22]. Биологическим условием является: психофизиологическая готовность ребёнка; зрелость всех систем и подсистем головного мозга.

К социальным условиям относятся:

1. Обогащённая внешняя коммуникативная среда.

2. Наполненная естественная языковая среда ребёнка в семье согласно его возрастным и индивидуальным потребностям.

Речевое поведение тесно связано с понятием общение, так как речевое поведение формируется в результате взаимодействия ребёнка и взрослого, ребёнка и сверстника, ребёнка и общества. Общение как концепт встраивается в логичную систему «стимул-реакция» учёных-психологов (Д. Уотсон, У. Хантер, К. С. Лешли), поскольку, общаясь с кем-то, мы ожидаем от него отклик. Ребёнок – не умеющий говорить, но слушающий вас и улыбающийся в ответ на вашу речь, эмоции, мимику – общается на доступном для него уровне. Разработкой проблем генезиса общения занимались в середине XX

века психологи разных стран, среди которых английский психолог и психиатр Дж. Боулби (1951) («теория привязанности»), изучавший развитие младенцев в детских домах, его последовательница М. Эйнсворт из США, австро-английский психиатр Р. Шпиц (1957, 1959, 1965), одна из основательниц детского психоанализа, австро-британский психолог, А. Фрейд (1927, 1965) и ряд других учёных. Эти учёные отмечали высокую значимость общения ребёнка с матерью, обнаруживая тяжелейшие психические дефекты у детей, не получивших должного внимания и эмоционального общения с близким взрослым [16, 91, 100].

Дж. Боулби отмечал, что ребёнок уже рождается с определённым поведенческим набором, который и выступает в качестве коммуникации: плач, крик, улыбка, следование глазами за взрослым и т.д. На первом году жизни ребёнок определяет для себя «фигуру привязанности», конкретного близкого взрослого. В этом человеке ребёнок обнаруживает энергию для дальнейшего развития [16].

Р. Шпиц, наблюдавший за развитием детей, помещённых в детские дома, пришёл к такому выводу, что дети, не получившие необходимого эмоционального общения с близким взрослым, даже при удовлетворении физических потребностей (еда, сон, комфортные внешние условия), развиваются с задержкой, приобретают различные нарушения психики [100].

Формирование речевого поведения исходит из потребности человека общаться, тем самым ребёнок получает дальнейшее развитие. Однако М.И. Лисина разграничивает подходы к общению с позиции поведенческой категории, как набора внешних факторов, и с позиции категории деятельности, что означает изучение глубинных проявлений человеческого мышления [52]. Следует обозначить, что для нас важны и внешние, и внутренние составляющие речевого поведения, так как интенция к речепорождению и определённому поведению в отдельной конкретной ситуации зависит от

множества факторов, в том числе от потребности, готовности и возможности ребёнка общаться.

В результате экспериментальной деятельности М.И. Лисиной была обнаружена взаимосвязь между полноценным общением ребёнка и близкого взрослого и высоким уровнем познавательной активности у ребёнка раннего возраста. Взрослый для младенца является не только фигурой привязанности, но и своеобразным пусковым механизмом для развития. «Первоначальный толчок» в развитии, получаемый младенцем от взрослого выводит его из состояния внутренней «интровертированности», свойственной новорождённым. Тотальный дефицит общения может привести к необратимым процессам в развитии ребёнка, по причине упущения сензитивных периодов развития [53].

С.Ю. Мещерякова установила, что дети первого полугодия жизни, постоянно и активно взаимодействующие со взрослыми, предпочитают видеть человека, его лицо, нежели предмет, и сам предмет становится более интересен, если взрослый проигрывает какой-либо сюжет с игрушкой, прежде чем дать её ребёнку [48]. Это свидетельствует о том, что полноценное речевое поведение ребёнка формируется только в условиях постоянного взаимодействия с человеком.

Как и развитие коммуникативной деятельности в целом, речевое поведение мотивируется потребностной сферой человека. М.И. Лисина выделяет четыре критерия, свидетельствующие о потребности ребёнка в общении [52, с. 34]:

- 1) Внимание и интерес ребёнка к взрослому, которые проявляются в направленности ребёнка на познание взрослого.
- 2) Эмоциональная реакция ребёнка на появление взрослого, проявляющаяся в оценке ребёнком взрослого с опорой на знание о взрослом.
- 3) Инициативные действия ребёнка, направленные на то, чтобы привлечь интерес взрослого, проявить себя в стремлении получить оценку



своим действиям через реакцию взрослого.

4) Чувствительное восприятие ребёнком оценки взрослого, проявляющееся в становлении самооценки ребёнка.

Эти критерии последовательно выстраиваются друг за другом. Первичную сформированность потребности в общении мы наблюдаем к 2 месяцам. Следует сказать, что потребностная сфера общения формируется прижизненно во взаимодействии с окружающими. Можно обозначить и тот факт, что, если у ребёнка наблюдается низкая потребность в общении или отсутствие этой потребности, мы будем иметь дело с задержкой в развитии, а не только с задержкой речи.

М.И. Лисина выделяет три основные группы средств общения, которые характеризуют речевое поведение ребёнка раннего возраста [52, с. 57]:

1) Экспрессивно-мимические средства общения, к которым относятся улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации.

2) Предметно-действенные средства общения: локомоторные и предметные движения, а также позы, используемые для целей общения; к этой категории средств общения относятся приближение, удаление, вручение предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контакта с взрослым или, наоборот, стремление прижаться к нему, быть взятым на руки.

3) Речевые средства общения: высказывания, вопросы, ответы, реплики.

Именно в таком порядке средства общения появляются в онтогенезе, являясь основными коммуникативными операциями в дошкольном детстве [52, с. 58].

Норма речевого поведения определяется по тем же критериям, что и норма речевого развития ребёнка вообще, поскольку овладение речевым

поведением (его канонами, стереотипами, вербальными и невербальными средствами общения) – это важнейшая составляющая речевого развития человека.

При определении нормы речевого поведения ребёнка раннего возраста мы будем опираться на исследования языка ребёнка, базирующиеся на онтогенетическом принципе развития речевой коммуникации Н.И. Лепской; на исследования довербального и вербального развития ребёнка Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой; на теории онтогенеза общения М. И. Лисиной; на факторы развития речи М.Р. Львова; а также на нормах речевого развития, указанных Е.Н. Винарской, Е.И. Исениной, В.В. Казаковской, Е.В. Шереметьевой. Именно с нормами развития речи и речевого поведения связано определение основных факторов появления всех этапов становления речи.

Процесс развития ребёнка раннего возраста в отечественной педагогике и психологии принято разделять на два периода: младенчество (от 0 до 12 месяцев) и преддошкольное детство (от 12 до 36 месяцев). Н.И. Лепская соотносит эти периоды с двумя стадиями – доречевая и речевая стадии развития ребёнка, делая акцент на их роли в формировании аспектов, форм и средств коммуникации. Доречевую стадию Н.И. Лепская условно делит на четыре этапа, включая в себя крик (0-2,6 месяцев), гуление (2,6-4 месяцев), гуканье (4-6 месяцев) и лепет (от 6-12 до 14 месяцев) [51]. М.И. Лисина выделяет подготовительный этап (довербальный – до 1 года), переходный этап (первые вербализации и понимание речи – до 1,5 лет) и третий этап – речевое общение, начиная с первых слов. В онтогенезе становление речевых функций имеет свою последовательность от доречевых форм общения до постепенного усложнения речи за счёт развёртывания словесных высказываний.

В.В. Казаковская выделяет на доречевой стадии «протоязык», возникающий в активном взаимодействии матери и ребёнка, на основе которого формируется способность к будущей полноценной вербальной

коммуникации. Протоязык включает в себя «комплекс оживления» (с двух месяцев в ответ на касание, голос, взгляд матери), умение вызвать внимание и удержать его, реакции на дискомфорт. Ведущей формой коммуникативного взаимодействия на этой стадии является имитирующий диалог: на звуковые комплексы ребёнка близкий взрослый или педагог отвечают полноценными ответами, задают вопросы, получая ответ в виде звукокомплексов, снова отвечает. В состав имитирующего диалога входят, так называемые, псевдовопросы, так как близкий взрослый (мать) задаёт вопрос ребёнку исключительно с целью побудить его к речевому действию, к имитации ответа. Зачастую близкий взрослый (мать) не дожидаются ответа на свой вопрос, в этом случае отвечают сами, тем самым поддерживается диалогический режим. В своей речи родители и педагоги могут использовать и частую акцентуацию («да?», «пошли?», «Хорошо?» и т.д.), и элементы реплики («На», «вот», «да»), и средства передачи речи («назови», «скажи»), на которые отвечают сами, имитируя реплики неговорящего ребёнка [41, 42].

Имитация диалога в среднем длится до конца первого года жизни малыша. До 6-8 месяцев речевые действия матери преобладают в, так называемом, обращённом монологе, при этом мать оставляет место для возможных прото-реплик ребёнка. Ребёнок вокализирует в ответ на реплики матери, а мать, в свою очередь, придаёт положительную интенцию этим вокализациям, она трактует их, придавая им смысл, а ребёнок, наблюдая за эффектом, который производит он своей «речью», перенимает настроение в голосе матери, что мотивирует его на дальнейшее коммуникативное взаимодействие [41, 42].

К году – к началу вербальной стадии развития – имитирующий диалог практически замещается диалогом-дуэтом, но исчезает постепенно почти к двум годам, это означает, что диалог приобретает коммуникативную значимость, направленность, усваивается мелодика речи, ребёнок начинает отвечать на вопросы жестами, переходит на использование невербальных

средств общения [46]. В данном случае, можно говорить о протознаках в протоязыке. Ребёнок ещё ограничен лексически, фонетически и так далее, а, следовательно, помогает себе жестами и голофразами, включая их в диалог (указательный жест, пожимание плечами, опускание и разведение рук – жест отсутствия и т.д.).

Звуковая сторона речи начинает развиваться с рождения, она проявляется в виде первичных голосовых реакций. Ребёнок учится выражать свои потребности. В качестве такой сигнальной системы выступает крик. По истечении некоторого времени – от нескольких недель до нескольких месяцев после рождения – взгляд, улыбка, крик ребёнка приобретают всё большую намеренность и осознанность. Е.И. Исенина говорит о намеренности в крике ребёнка, называя его «преобразованным криком». Преобразованный крик появляется на третьем месяце жизни ребёнка и включает в себе просьбу и ожидание ответа. А в конце первого месяца жизни улыбка на лице малыша появляется в ответ на распознавание человеческого лица [40].

По мнению М.Р. Львова, на этапе гуления можно говорить о первых стимулах в развитии речи, имеющих социальную природу, выступающих в форме невербального общения как контакт с окружающими людьми [57, с. 188]:

- первым фактором считается – фактор положительных эмоций;
- второй фактор – фактор потребности эмоционального контакта с близким человеком.

Это объясняется тем, что эмоции в развитии ребёнка предшествуют интеллекту. С развитием ребёнка повышается уровень эмоций: от эмоций ощущения (вкус, температура) к эмоциям, выражающим отношение и настроение, сопереживание. Так трёхмесячный ребёнок уже начинает различать контрастные интонации голоса мамы: интонации доброты, ласки, раздражения, гнева. Поэтому первые два фактора имеют социальную природу,

поскольку эти два фактора – начальные виды контакта с окружающими, формы невербального общения.

Гуление возникает на 2-3 месяце жизни ребёнка как результат формирования вокализованного выдоха, который приобретает постепенно по мере развития необходимой для тренировки речевого дыхания двигательной базы: поворот на бок, удержание головы. На этапе гуления голосовые реакции становятся в некоторой степени фонетически-дифференцированными, можно определить ротовые или носовые звуки, гласноподобные или согласноподобные. С этого возраста голосовые реакции ребёнка начинают выполнять коммуникативную функцию.

Особенностью периода гуления можно считать появление эмоционального и фатического аспектов коммуникации (Н.И. Лепская). Изначально ребёнок произвольно выражает своё эмоциональное состояние, желание или нежелание контакта со взрослым. После достижения трёх месяцев ребёнок и мать выражают свои эмоциональные состояния попеременно. Данная форма коммуникации содержит черты будущего монолога и диалога. Первое средство коммуникации - звуко-жестово-мимический комплекс, где ведущая роль принадлежит жестово-мимическому комплексу, а звуковому - лишь сопроводительная. В этот период начинается формирование связи между звукопроизводительным аппаратом и слуховым анализатором (аутоэхолалия), совершенствование артикуляторного аппарата (эхолалия) и возможность восприятия речи окружающих [51].

Как считает Е.И. Исенина, гуление уступает место лепету на 5-6 месяце жизни ребёнка. Важно отметить, что гуление и лепет, по утверждению исследователя, являются врождённой способностью человека. Гулить и лепетать начинают даже дети с нарушением слуха [40].

Появление лепета к возрасту 6 месяцев (от 6-12 месяцев до 14 месяцев) связано с согласованностью и ритмичностью работы органов дыхания и артикуляционного аппарата. В этом возрасте увеличивается слоговая

длительность, формируется интонационная выразительность голосовых реакций.

М.Р. Львов опирается на лепет при выделении третьего фактора речевого развития – фактора физиологического развития органов речи: речевых центров мозга, памяти, артикуляционного аппарата, органов аудирования, координационной системы. Наибольшую нагрузку получают механизмы аудирования и памяти. Для нормального развития речи уже на первом году жизни нужна практика речи – 2 часа говорения, 3-4 часа аудирования [57, с. 189].

Ребёнок произносит первые слова примерно в 1 год и 3 месяца. И с этим связан четвёртый фактор – потребность содержательного общения [57, с. 189].

Существует ряд предпосылок к появлению первых слов у ребёнка:

- анатомически и функционально полноценный артикуляционный аппарат;
- понимание речи (слуховая и эмоциональная реакция на человеческую речь);
- уровень умственного развития, соответствующий возрасту ребёнка;
- нормальное развитие психических функций, включающих в себя память, мышление, внимание, восприятие и другие функции, наличие которых позволяет устанавливать взаимосвязи между предметами и действиями;
- наличие различительной способности в рамках сенсорного восприятия (умение различать предметы по форме, размеру, цвету, звучанию и другим признакам, что подразумевает наличие первых обобщений: животные-люди, круглое-квадратное, большое-маленькое);
- мотивированность и коммуникативная направленность речи в ситуации общения;
- подражание речи взрослого.

На втором году жизни появляются потребность и способность номинации и обобщения, связанный с развитием интеллекта – это пятый фактор речевого развития [57, с. 192].

Второй год жизни ребёнка в норме протекает по пути усложнения синтаксических конструкций. Высказывания, состоящие из одного слова, переходят в двухсловные. Стадию синтаксического усложнения высказываний на втором году жизни ребёнка С.Н. Цейтлин назвала «доморфологической» [94].

«Морфологическая стадия» заключается в становлении фразовой речи и в полной мере проявляется на третьем году жизни ребёнка, когда речь усложняется за счёт перехода от фраз из двух-трёх слов в развёрнутые предложения в диалоге, инициатором которого становится сам ребёнок. К этому возрасту ребёнок начинает совершать первые попытки использования монолога.

Освоение и усвоение системы языка связано с проявлением шестого фактора речевого развития – фактора речевой среды [57, с. 194].

Седьмым фактором речевого развития является фактор речевой активности [57, с. 196]. Ребёнку нужна постоянная, разнообразная, эмоциональная практика речи.

Параллельно с овладением вербальных средств общения – крик, смех, плач, гуканье, гуление, лепет, ребёнок усваивает невербальные средства общения – зрительные, мимические, пантомимические, жестикуляторные и другие паралингвистические компоненты.

Е. И. Исенина выделяет четыре типа взглядов ребёнка раннего возраста [40]:

- 1) контактный – преобладающий тип. Обнаруживается с 1,5-2 месяцев. Возникает с целью обратить на себя внимание.
- 2) указательный (с 9 месяцев). Его целью является указать на предмет и привлечь внимание другого человека к предмету.

3) взгляд поиска оценки поведения (с 9 месяцев) проявляется после совершения ребёнком какого-либо действия в ожидании оценки своего действия.

4) соединяющий взгляд (с 11 месяцев). Этот тип взгляда объединяет предмет, на который указывает ребёнок и человека, которому адресовано это указание на предмет.

Изучением жестикуляторной системы детей раннего возраста занимались Е.А. Ермолаева, И.Н. Горелов, О.Е. Громова, Е.И. Исенина, Г.А. Мишина и другие.

Е.А. Ермолаева в исследовании жестовой системы детей раннего возраста указывает на влияние жестов на развитие речи. Автор говорит о преднамеренности и социальной фиксированности определённых поз и движений, которые служат для передачи информации. В то же время, жесты играют роль посредников в усвоении значений слов на втором и третьем году жизни, а также определяют смысл коммуникативной ситуации [34].

Овладение жестовой системой характеризуется преобладанием в каждом определённом возрасте основных жестов. Г.А. Мишина указывает на то, что с 6 месяцев преобладают жесты-регуляторы, которые выполняют регуляторную и коммуникативную функции (отталкивание, отворачивание от предмета, привлечение внимания близкого взрослого). В 8 месяцев основными становятся жесты-симптомы, выполняющие аффективно-коммуникативную функцию («привет», «пока», объятия). Жесты-информаторы появляются в возрасте 14–16 месяцев. Они выполняют информационно-коммуникативную функцию (изображение количества, величины предметов и т.д.) [60].

После года у ребёнка появляются следующие жесты: «до свидания», «не хочу», «иди сюда», «здравствуй», «возьми на ручки», «спасибо», а также жесты, изобретённые самим ребёнком: «жалеет», «садись», «хочу спать», «хочу есть», «хочу пить», «много» и другие. С развитием ребёнка жесты усложняются, появляются жестовые высказывания [40].



Невербальные средства общения играют особую роль в раннем возрасте ребёнка. Жест может заменять и одновременно обозначать конкретное слово, или играть вспомогательную функцию при лепетных речевых интенциях. Речевое поведение ребёнка постепенно усложняется: от комплекса оживления к попытке волеизъявления; от поддерживающего речь жеста к словесному выражению без жеста; от произвольности к обдумыванию своих и чужих речевых реакций.

Р.Е. Левина указывает на усложнение способов речевого общения, сопровождаемое «эмоциональным напряжением, связанным с оценкой коммуникативной ситуации, трудностями планирования схемы высказывания, выбором словесных средств, их самостоятельным конструированием, мгновенной перестройкой в ответ на изменение обстановки и т. д.». В возрасте двух-четырёх лет в период формирования разговорной речи ребёнок испытывает трудности при выстраивании диалога: учащается дыхание, речь становится прерывистой, появляются длинные паузы перед произнесением нового слова или нового оборота речи, которые ребёнок мог услышать ранее [50].

Дальнейшее влияние вышеперечисленных затруднений на развитие ребёнка зависит от различных условий: от нервной системы ребёнка, от речевой обстановки, от общего эмоционального фона в семье. Р.Е. Левина при рассмотрении и сравнении примеров нормального и аномального развития речи говорит о двух вариантах дальнейшего развития ребёнка и преодолении им речевых трудностей. В первом случае, «при благоприятных условиях воспитания прерывистость речи исчезает, уступая место нормальной регуляции речевого акта». Если условия воспитания неблагоприятные, то обозначенные трудности могут усилиться и перейти в заикание. Подобная трансформация отмечается у легковозбудимых, нервных детей и у детей с заторможенностью, замедленностью реакций [50].

М. И. Лисина в рамках культурно-исторического подхода Л.С. Выготского развивает идею о главенствующей роли общения и взаимоотношения ребенка со взрослым в усвоении ребёнком опыта культуры данного общества, акцентируя внимание на проблеме онтогенеза общения. Исследователь рассматривает общение в виде особого вида деятельности – коммуникативной деятельности, представляя развитие общения ребёнка со взрослым в виде смены форм общения. При этом каждая форма общения характеризуется определёнными параметрами: время появления данной формы; содержание потребности в общении, удовлетворяемой ребёнком; главные мотивы общения ребенка со взрослым; основные средства общения, с помощью которых осуществляется коммуникативная деятельность [50].

Обобщим данные нормального невербального и вербального развития детей раннего возраста на материалах исследований Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой [72, с. 4], и на материалах М.И. Лисиной, исследующей основное содержание параметров форм общения [14, с. 80]. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Основные показатели довербального и вербального развития от 1 месяца до 36-го месяца жизни ребёнка с учётом параметров форм общения

Возраст	Показатели довербального и вербального развития ребёнка по Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой	Показатели развития общения по М.И. Лисиной			
		Форма	Потребность	Мотив	Средства
1	2	3	4	5	6
1 мес.	Реакция сосредоточения на речевое общение с ребёнком				
2 мес.	Улыбка при общении	Ситуативная личностная (непосредственно эмоциональная)	Доброжелательное внимание взрослого	Личностный	Экспрессивные мимические операции
3 мес.	Комплекс оживления при общении со взрослым, гуление				
4 мес.	Дифференцированность комплекса оживления, смех				
5 мес.	Дифференциация направления звука, певучее гуление				

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6
6 мес.	Лепет	Ситуативно-деловая (предметно-действенная)	Доброжелательное внимание и сотрудничество	Деловой	Предметно-действенные операции
7 мес.	Готовность к совместной игровой деятельности, ориентация на колокольчик – вызванная реакция				
8 мес.	Реакция на незнакомое лицо, повторение одинаковых слогов: ба-ба-ба				
9	Общение с помощью жестов, игра в «ладушки»				
10 мес.	Ситуативное понимание обращенной речи, предметно-действенное общение со взрослым, использование 1-2 лепетных слов, понятных при соотнесении с ситуацией				
11 мес.	Использование 3 лепетных слов с соотнесением				
12 мес.	Использование 3-4 лепетных слов с соотнесением; понимание простой инструкции, дополняемой жестом				
15 мес.	Словарный запас увеличивается до 6 слов, ребенок понимает простую инструкцию без жеста				
18 мес.	Показывает одну из частей тела, словарный запас 7-20 слов				
21 мес.	Показывает три части тела, использует фразу из 2 слов, словарный запас – 20 слов				
24 мес.	Показывает 5 частей тела, имеет словарный запас минимум 50 слов; понимает двухэтапную инструкцию, неадекватно использует местоимения <i>я, ты, мне</i> ; предложения строит из 2 слов				
30 мес.	Адекватно использует местоимения <i>я, ты, мне</i> ; повторяет две цифры в правильной последовательности, имеет понятие «один»				
36 мес.	Словарный запас 250 слов; использует предложения из 3 слов, овладел множественным числом существительных и глаголов. Ребенок называет свое имя, пол, возраст, понимает значение простых предлогов; выполняет задания типа «положи кубик под чашку», «положи кубик в коробку».	Внеситуативно-познавательная	Доброжелательное внимание, сотрудничество и уважение	Познавательный	Речевые операции

Таким образом, мы выявили факторы и условия развития речевого поведения у детей раннего возраста. Были определены факторы и условия нормального психического (Г.М. Дульнев, А.Р. Лурия) и речевого развития (Е.В. Шереметьева); определена норма речевого развития и развития речевого

поведения в соответствии с факторами, выделенными М.Р. Львовым; прослежена взаимосвязь полноценного общения в парадигме «взрослый-ребёнок» и нормального психоречевого развития ребёнка; создана сводная таблица основных вербальных и невербальных показателей нормального речевого развития ребёнка до 3 лет (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева) и основные формы общения на каждом этапе развития ребёнка раннего возраста (М.И. Лисина).

### 1.3 Особенности развития речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В этом параграфе мы раскроем понятие «отклонения в овладении речью» и изучим возможные патологические состояния развития речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Об отклонениях в овладении речью специалисты начинают говорить на втором году жизни ребёнка, если ребёнок не перешёл от доречевого к речевому этапу, и на смену лепету не пришло осознанное произнесение слов или звукоподражаний [98]. Отклонения в овладении речью у детей раннего возраста в трудах отечественных исследователей в области логопедии фактически не разграничиваются с понятием «задержка речевого развития» (позднее начало развития речи), что предполагает временный характер речевых отклонений, независимо от степени выраженности. Тем не менее, для детей с задержкой речевого развития нет единых общих показателей отклоняющегося речевого развития, так как эта группа детей неоднородна по наличествующим расстройствам речи. И что со временем компенсируется у одного ребёнка, у другого – вызывает отклонения не только в языковом компоненте, но и в когнитивном, провоцируя более глубокие расстройства речи в дальнейшем [99].

Е.В. Шереметьева сформулировала определение «отклонения в овладении речью» с целью выявления прогностически значимых признаков

отклонений в формировании речи детей раннего возраста. «Отклонения в овладении речью – это недоразвитие невербальных, вербальных средств общения в пределах психоречевой системы, обусловленное неадекватностью социальных условий и, в следствие, незрелостью нейро-биологических и психофизиологических предпосылок речи» [98, 99].

Разными исследователями детской речи были предприняты попытки выделить дифференциальные признаки различных речевых нарушений, обозначить группы детей по принципу нарушенных компонентов речи в контексте речевого недоразвития (Р.Е. Левина: фонетико-фонематическое недоразвитие, общее недоразвитие речи, заикание), в контексте задержки речевого развития (Ю.А. Разенкова, Г.В. Чиркина, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева и др.).

Речевая патология детей раннего возраста зачастую обусловлена рядом патологических состояний матери или ребёнка в пренатальный, натальный и постнатальные периоды [96, с. 90]. Среди пренатальных патологических факторов Е.В. Шереметьева выделяет: несовместимость резус-факторов; психотравмы и травмы матери в период вынашивания; длительный токсикоз, особенно во второй половине беременности; неблагоприятная экологическая обстановка; внутриутробные инфекции; гипотония или гипертония.

В натальный период вызвать патологии развития ребёнка могут следующие явления: простимулированные роды; преждевременные роды; стремительная или затяжная родовая деятельность; обезвоженность во время родов; оперативные роды; обвитие пуповиной; применения анестезии; ягодичное предлежание.

Постнатальная патология может быть связана с перинатальной патологией центральной нервной системы; перинатальной энцефалопатией; гидроцефальным синдромом; гипертензионным синдромом; синдромом двигательных нарушений; минимальной мозговой дисфункцией и др. [96, с.91].

Речевая патология может проявиться уже на доречевой стадии на этапе появления первых голосовых реакций. В случае отклонений в развитии, в том числе при наличии генетических заболеваний, крик ребёнка может быть слабым, хриплым, однообразным до монотонности, быстро истощаемым [7, 74].

В возрасте от 2-3 месяцев признаками будущих речевых расстройств можно считать отсутствие гуления, трудности при кормлении, отсутствие фиксации взгляда на предмете, отсутствие адекватной эмоционально-мимической реакции на обращённую речь [74].

В возрасте от 6 до 14 месяцев (в норме – появление лепета) в случае тяжёлых речевых патологий при поражении артикуляционного аппарата может наблюдаться стридорное дыхание (охриплость, шумы), нарушения орального праксиса (синкинезии, апраксии). Лепетная продукция при таких нарушениях имеет черты прерывистости, смазанности, слабой модулированности. В норме к 6 месяцам ребёнок овладевает интонационной стороной речи, мелодикой родного языка. При нарушениях речевого оттогенеза интонационная сторона речи не формируется в должной степени, вследствие чего нарушается ритмическая организация лепета, который к возрасту 1 года уже приобретает семантическую нагрузку, выполняя функции согласия, несогласия, просьбы («дя», «не», «дяд»).

Дети раннего возраста с отклонениями в овладении речью сталкиваются с трудностями в усвоении лексической системы языка. Их речевое развитие имеет ряд особенностей:

- более длительная стадия лепета;
- неумение обобщать группу однородных предметов;
- позднее появление слов и медленная наполняемость первого лексикона, бедность активного словаря;
- частые эхолалии, в том числе интонационное копирование вопросительного предложения без ответа на вопрос;

– затруднённое понимание прагматической стороны речи в коммуникативной ситуации (непонимание контекста).

У детей с отклонениями в овладении речью речевая продукция примитивна, зачастую копируются образцы речи взрослого, появляется несколько форм одного слова, что нельзя приравнивать к нормативному пониманию формы слова.

Речевое поведение детей с отклонениями в овладении речью характеризуется наличием следующих показателей:

- в речи отсутствует фраза из трёх и более слов;
- ребёнок не проявляет инициативу в диалоге, не вступает в предложенный диалог, пассивно реагирует на созданные коммуникативные ситуации;
- одинаково, односложно, однословно отвечает на заданные вопросы;
- использует готовые речевые образцы, услышанные ранее от взрослого до полного копирования высказывания;
- грамматические и морфологические формы слов одинаковы при изменении падежей, лиц и других словоизменительных категорий;
- отклонение от этапов последовательного становления фонетических моделей, искажения звуков;
- сложность в произнесении трудных слов (многосложные, при наличии стечения согласных букв);
- наличие запинок, повторов, растягивание слогов на фоне общего мышечного напряжения.

Как отмечает Н.С. Жукова, при более тяжёлых вариантах нарушения речи ребёнок «застревает» на произнесении отдельных фрагментов слов и звукоподражаний [36].

Невербальная сторона речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью также обладает рядом особенностей. По

утверждению В.Л. Рыскиной, у «поздноговорящих детей» даже при нормальном когнитивном развитии жестовая система количественно и качественно отличается от нормально развивающихся сверстников [77, с. 499]. Но в этом случае, как правило, жестовая система превалирует по уровню развития над речевыми умениями и навыками. Речевое поведение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью зачастую насыщено жестовыми проявлениями, поскольку жест замещает слово.

Показатели нарушенного речевого развития не всегда проявляются одновременно. Но для детей с различными речевыми патологиями характерно то, что частотность проявления речевых нарушений связана с моментом появления произносительных единиц в речи. Чем позже появление этих единиц, тем сложнее ребёнку будет преодолеть тяжесть и частоту речевых нарушений.

Р.Е. Левина выделяет несколько причин неблагоприятного протекания процесса становления речевого поведения. В первую очередь, это «общая неустойчивость нервно-психического аппарата», что подразумевает повышенную истощаемость психики и низкую работоспособность как в речевых, так и в неречевых ситуациях. Неврологические исследования подтвердили вегетососудистые нарушения (в большей степени характерны для детей с заиканием): учащение пульса, дрожание рук, потливость, повышение артериального давления и другие [50].

Таким образом, мы выявили, что речевое поведение детей с отклонениями в овладении речью может быть осложнено нарушениями психофизиологических компонентов развития в пренатальный, натальный и постнатальный периоды.



#### 1.4 Психолого-педагогические условия формирования речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В данном параграфе мы раскроем понятие «психолого-педагогические условия» и рассмотрим существующие комплексы психолого-педагогических условий по формированию речи и речевого поведения в существующих авторитетных работах, а также представим описание разработанного нами комплекса психолого-педагогических условий по формированию речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Н.А. Белая, Е.Г. Речицкая под психолого-педагогические условия понимают такие условия, целью которых является обеспечение определённых мер «воздействия на развитие личности субъектов педагогического процесса, способствующие повышению эффективности образовательной деятельности» [10, с. 133].

Психолого-педагогические условия характеризуются наличием следующих компонентов [10, с. 134]:

- совокупностью образовательной и материально-пространственной среды, которые способствуют повышению эффективности целостного педагогического процесса;
- направленностью на развитие личности субъектов педагогической системы;
- возможностью преобразования конкретных характеристик личности обучающегося;
- необходимостью учета структуры преобразуемой личностной характеристики субъекта педагогического процесса.

Н.А. Белая, Е.Г. Речицкая говорят о необходимости выделения ряда специфических условий организации образовательно-коррекционной работы для детей с различными отклонениями в развитии [10, с. 135]. На основе выделенных авторами специфических условий, можно выстроить ряд условий,

необходимых для формирования речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью:

- формирование у детей потребности в речевом общении и мотивированное речевое общение с ними в процессе разных видов детской деятельности;
- поддержка речевых проявлений детей, побуждение к активному применению речи;
- контроль за речью детей со стороны взрослых;
- соблюдение единых требований к речи взрослых;
- проведение коррекционных занятий.

Определяя комплекс психолого-педагогических условий формирования речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях образовательной организации, мы опирались на следующие принципы [55]:

1) онтогенетический принцип (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Л. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), учитывающий последовательность появления форм и функций речи, определяемых ведущей деятельностью в каждый возрастной период ребёнка раннего возраста. В онтогенезе усвоение приёмов речевого поведения происходит с большим индивидуальным своеобразием. У детей с отклонением в овладении речью этот процесс более продолжителен. При организации коррекционно-развивающего воздействия требуется значительно большая расчленённость упражнений и постепенное нарастание сложности этих упражнений. Ребёнку необходимо дать возможность восполнить пробелы предшествующего развития, следуя с ним по пути систематического овладения его ступенями, подготовляющими к дальнейшей последовательной, планируемой речи. Нарастание сложности речи в рамках формирования речевого поведения определяется предметом общения в коммуникативной ситуации. Наиболее доступной является конкретная действительность, констатация её наглядных признаков и свойств, после чего занятия могут

выстраиваться с учётом увиденного и выполненного ранее материала;

2) принцип связи речи с другими сторонами психического развития (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия) предполагает, что речь тесно связана с психикой, а именно с сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферами, что является когнитивной базой речи. Тесная связь речи с психикой ребёнка проявляется как в нормальном, так и в патологическом развитии речи. Определение этих связей помогает обнаружить процессы, протекающие в психике, которые участвуют в образовании речевого дефекта и выстроить коррекционный маршрут;

3) принцип природосообразности (Я. А. Коменский), который включает в себя овладение языком в естественных для формирования речи условиях. Например, через развитие жевательной способности ребёнка, дыхания;

4) принцип коммуникативно-деятельностного подхода заключается во включении ребёнка в ситуацию коммуникативного взаимодействия (Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, Т.Б. Филичева). В качестве формы такого взаимодействия, выделяет диалогическую речь, так как она является наиболее естественной, эмоционально-окрашенной, ситуативной и мотивированной, в отличие от монологической – последовательной, связной, доказательной формы речи, демонстрирующей высокий уровень речевых навыков и умений человека.

5) принцип комплексного подхода (Л.С. Выготский), продиктованный необходимостью всестороннего вмешательства в процесс коррекции со стороны логопедов, дефектологов, врачей, педагогов и родителей, с целью наиболее продуктивного воздействия на все компоненты речевой деятельности ребёнка;

На основе выделенных принципов мы разработали комплекс психолого-педагогических условий по формированию речевого поведения у детей

раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Он содержит 3 блока условий:

*Диагностические условия.* Выявление в ходе психоречевого обследования речевых возможностей ребёнка и актуального уровня развития речевого поведения.

*Организационные условия.* Определение круга лиц, участвующих в психолого-педагогическом сопровождении формирования речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. В рамках организационного компонента комплекса психолого-педагогических условий проблема речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью рассматривается с точки зрения комплексного подхода. Это подразумевает взаимодействие разных субъектов образовательного процесса: педагога-дефектолога, психолога, учителя-логопеда, тьютора, а также родителей, поскольку для формирования речевого поведения и для развития речи вообще – важной является не только внешняя коммуникативная среда, но и естественная среда в микросоциальных условиях (Е.В. Шереметьева).

*Методические условия.* С учётом данных диагностического обследования отбор специального содержания, форм, методов и приёмов формирования речевого поведения у детей с отклонениями в овладении речью в условиях образовательной организации. В процессе разработки методических условий мы опирались на материалы методик Е.Ф. Архиповой [8], О.Е. Громовой [29, 30], Н.С. Жуковой [36], Е.В. Шереметьевой [95, 96]. Содержанием будет являться коммуникативная ситуация, учитывающая социально-эмоциональное развитие ребёнка, так как, зачастую, ребёнок, имеющий речевые нарушения, замкнут, не умеет распознавать эмоции окружающих и не умеет в полном объёме выражать собственные эмоции, что затрудняет проявление и считывание невербальных характеристик речевого поведения. Необходимо использовать в коррекционной деятельности наглядные,

словесные и практические методы. К наглядным методам относятся: картинки, пиктограммы. К словесным методам относятся: подражательный метод, направленный на озвучивание своих действий; эмоционально-коммуникативный метод, направленный на взаимодействие с окружающими. К практическим методам относятся: упражнения (имитация, подражания, повтор), игра (пальчиковая, дидактическая, сюжетно-ролевая), моделирование (соотношение эмоций на пиктограмме с реальной человеческой эмоцией).

При разработке организации и содержания коррекционной работы по формированию речевого поведения ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью мы опирались на научные положения теории социально-эмоционального развития ребёнка. Эмоциональное развитие проявляет себя через невербальные средства общения: мимику и жесты; невербальный «интонационный язык» – интонацию и её составляющие (темп, тембр, ритм, мелодика первых речевых productions) [96]. Социально-эмоциональное развитие проявляется и в речи ребёнка, посредством индивидуального способа говорения, уникального владения интонационными средствами в речи.

В научной отечественной и зарубежной литературе по исследованию социально-эмоционального развития детей (Х. Гинотт, Д. Гоулман, Д. Готтман, Д. Деклер, Д.В. Люсин, Д.В. Ушакова, А.В. Дегтярёв и др.) принято считать, что развитие эмоциональной сферы ребёнка положительно влияет и на когнитивное, и на психофизиологическое развитие. Ребёнок, умеющий проявлять, понимать и принимать свои эмоции и эмоции окружающих, более успешен в учёбе, меньше подвержен соматическим заболеваниям, легче справляется со стрессовыми ситуациями, склонен добиваться своих целей в отличие от детей, эмоциональное воспитание которых не развивалось в дошкольном детстве [27, с.9, 30-31]. Более того, успешность коммуникативного взаимодействия детей с высоким уровнем социально-эмоционального развития обусловлена заинтересованностью внутренним миром человека, его состоянием, настроением. Эти дети в большей степени

способны на сопереживание, сочувствие, проявление эмпатии, бережно относятся к чувствам другого, проще вступают в социальные взаимоотношения, обладая развитыми социальными навыками.

В отечественной педагогике авторами положений о взаимосвязи эмоционального и рационального, аффективного и интеллектуального процессов мышления выступили Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн. Как считал Л. С. Выготский, единство аффективного и интеллектуального прослеживается на всех этапах становления психики человека. Каждый этап развития мышления соответствует новому этапу в развитии аффекта [23]. С. Л. Рубинштейн, поддерживая идеи Выготского, настаивал на том, что мышление и есть единство эмоционального и рационального [76]. Отечественная модель эмоционального интеллекта предложена Д.В. Люсиным. В широком смысле социально-эмоциональное развитие трактуется как способность «к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [58, с. 33].

В нашем исследовании социально-эмоциональное развитие включает в себя учёт всех сторон речевого поведения, понимание речи как системы взаимосвязанных сфер развития: сенсомоторной, интеллектуальной, эмоциональной и других [96, с. 8]. Социально-эмоциональное развитие ребёнка выстраивается на полноценной психофизиологической основе, следовательно, в ситуации отклонений в овладении речью, у ребёнка раннего возраста эмоциональный интеллект снижен. Это ведёт за собой и отклонения от поведенческой нормы и от норм речевого развития в целом.

Речь детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях коррекционного обучения формируется как произвольная деятельность, приёмы которой постепенно запускают дальнейшее развитие коммуникативных процессов.

Занятия по мелкомоторному развитию могут проводиться на материалах терапевтических игр (песочная, водная, крупяная и другие), которые

включены в образовательный процесс в целях нормализации эмоционального состояния ребёнка; на материалах сказкотерапии с использованием «finger puppets» (пальчиковые игрушки), включающие элементы сюжетной игры, побуждающие детей к вступлению в коммуникативное взаимодействие, к проявлению речевых и эмоциональных реакций.

Развитие вербальных и невербальных компонентов речевого поведения строится поэтапно, согласно общему развитию ребёнка. Для формирования речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью также важно включать и неречевые способы развития, которые могут выступать в форме «предметного диалога»: катание мяча друг другу, передавание мяча друг другу, повторение статических и динамических поз за взрослым и другие.

Таким образом, обобщив данные теоретических исследований, мы определили комплекс психолого-педагогических условий формирования речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях образовательной организации, который состоит из трёх блоков: диагностического, организационного и методического, специально отобранное содержание которых предполагает поэтапную реализацию.

## Выводы по первой главе

Проанализировав теоретические основы формирования речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в психолого-педагогической литературе, мы можем сделать определённые выводы.

Во-первых, в психолого-педагогической литературе термин «речевое поведение» зачастую выступает как синоним похожих по значению терминов – «коммуникативное», «вербальное поведение». При этом проблема речевого поведения детей раннего возраста до сих пор ограничивается определением, данным Р.Е. Левиной около полувека назад, где речевое поведение понимается как усвоение ребёнком речевых и неречевых стереотипов данного общества. Сущностные свойства речевого поведения так же рассматривались в рамках логопедии Р.Е. Левиной.

Во-вторых, мы представили данные о факторах и условиях развития речевого поведения детей раннего возраста с опорой на показатели речевого развития с точки зрения нормы. Условия психического и речевого развития ребёнка (Г.М. Дульнев, А.Р. Лурия, Е.В. Шереметьева) можно обозначить как биологические и социальные. Под биологическими принято понимать психофизиологическую сохранность головного мозга и организма в целом. Под социальными – насыщенность внешней коммуникативной и внутрисемейной речевой среды.

В-третьих, мы представили данные об особенностях нарушенного состояния речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и ввели понятие «отклонения в овладении речью», предложенное Е.В. Шереметьевой.

В-четвёртых, мы рассмотрели понятие «психолого-педагогические условия» с точки зрения психолого-педагогической литературы и разработали свой комплекс психолого-педагогических условий формирования речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в



условиях образовательной организации. Этот комплекс состоит из трёх блоков: диагностического, методического и организационного, отличающихся специально отобранным содержанием, реализуемым поэтапно.

## **ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ**

### **2.1 Изучение особенностей речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью**

В данном параграфе мы представим реализацию диагностических условий формирования речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Экспериментальная работа проводилась в центре развития и коррекции для детей и взрослых «Гармония» города Копейска в группе раннего развития в период с 12 января 2019 года по 22 февраля 2019 года. На этом этапе приняли участие 11 обучающихся третьего года жизни (Ш. Артур, Ч. Ксения, Б. Екатерина, Б. Мира, Ш. Кира, Ч. Евгений, Г. Ильяс, Л. Иван, А. Тимур, С. Василиса, Т. Полина). На первом этапе диагностическое обследование включало изучение особенностей речевого поведения всех детей группы раннего развития и выявление детей с низкими показателями психоречевого развития педагогом группы раннего развития. Затем обследование детей с низкими показателями психоречевого развития проводилось дефектологом-логопедом для определения детей с риском отклонения в овладении речью.

Приведём характеристику методики диагностического обследования.

В ходе изучения методической литературы нами была выбрана «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста» Е.В. Шереметьевой [97].

Цель: обследование состояния психоречевого развития детей раннего возраста, позволяющее выявить задержку речевого развития, варианты нормального овладения речью и типы отклонений в овладении речью.

Методика направлена на изучение 4 блоков:

- естественная речевая среда и микросоциальные условия развития

речи;

- психофизиологические компоненты овладения речью;
- когнитивные компоненты;
- собственная языковая продукция в процессе коммуникации.

Предполагается как индивидуальное, так и групповое обследование.

Форма обследования зависит от содержания обследуемых параметров.

Критерии оценивания: методика предполагает балльно-уровневую шкалу оценки, где в качестве уровня выделяется тип овладения речью. Баллы подсчитаны с учётом обследуемых параметров в соответствии с диагностикой Е.В. Шереметьевой. Критерии оценки представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Определение типа овладения речью

№	Тип овладения речью	Баллы
1	Нормальное речевое развитие (НРР)	от 62 до 87
2	Задержка речевого развития (ЗРР)	от 31 до 61
3	Нерезко выраженные отклонения в овладении речью (Нрв ООР)	от -7 до 30
4	Выраженные отклонения в овладении речью (В ООР)	от -45 до -8
5	Резко выраженные отклонения в овладении речью (Рв ООР)	от -87 до -46

При обследовании психофизиологических компонентов овладения речью, мы остановились на изучении:

- зрительного восприятия;
- неречевого слухового восприятия;
- фонематического восприятия;
- понимания инструкций взрослого;
- пищевого поведения;
- двигательных возможностей губных мышц;
- двигательных возможностей нижнечелюстных мышц.

При обследовании когнитивных компонентов мы опирались на изучение:

- предметных действий;
- игровых действий;

- оречевление игровых действий.

При обследовании доступных ребёнку средств общения мы изучали неречевые средства коммуникации.

В процессе работы с детьми выявилась категория детей, у которых были трудности:

- оречевлением своих (игровых) действий (Г. Ильяс, Л. Иван, Т. Полина);
- с пониманием трёхступенчатых инструкций взрослого (Г. Ильяс, А. Тимур, Т. Полина, Л. Иван); или даже с пониманием любых инструкций взрослого (Л. Иван);
- у некоторых обследуемых в большей или меньшей степени обнаружилось нарушение в фонематическом восприятии различных групп звуков (Г. Ильяс, Л. Иван, А. Тимур, Т. Полина, С. Василиса);
- в неречевом слуховом восприятии (Л. Иван, Г. Ильяс).

Некоторые обследуемые проявили инициативу во взаимодействии со взрослым, но, при этом, среди инициативных детей встретились те, у которых отсутствовала длительная концентрация на заданиях и предметах:

- инициаторы взаимодействия со взрослым (Ш. Артур, Ч. Ксения, Б. Мира, Ч. Евгений);
- категория «безынициативных» детей (Г. Ильяс, Л. Иван, Т. Полина, Б. Екатерина);
- поддерживали инициативу взрослого (Б. Мира, С. Василиса, Ш. Артур, Ч. Ксения, Б. Екатерина);
- быстрое перегорание в процессе занятий (А. Тимур – вставал со стула и уходил играть с другими ребятами, не закончив выполнять задания, Полина – спокойно на стуле не сидела, вставала, играла, но при этом не бросала выполнять задания, С. Василиса – не проявляла интереса к занятиям).

В ходе обследования данные заносились в диагностические таблицы, представленные в приложении А. В результате обследования нами были

выделены две группы: группа с нормой речевого развития и «группа риска» по наличию отклонения в овладении речью. В группу с нормой речевого развития вошли 6 из 11 обследуемых детей (Ш. Артур, Ш. Кира, А. Тимур, Б. Екатерина, Ч. Ксения, Ч. Евгений, Б. Мира). Приведём оценку изучаемых параметров у обследуемых детей третьего года жизни с нормой речевого развития в сводной таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностического обследования детей с нормой речевого развития

№	ФИ ребёнка	Игровые действия	Оречевление игровых действий	Естественная языковая среда	Способность ребёнка к волевым усилиям	Состояние эмоционального развития ребёнка	Зрительное восприятие	Неречевое слуховое восприятие	Фонематическое восприятие	Понимание инструкций взрослого	Предметная деятельность	Пищевое поведение	Двигательные возможности губных мышц	Двигательные возможности мышц языка	Неречевые средства коммуникации	Всего	Тип овладения речью
1	Ш. Артур	7	3	1	2	6	9	3	11	7	8	4	4	4	10	79	НРР
2	Ш. Кира	6	2	1	2	2	9	3	13	7	8	4	4	3	10	74	НРР
3	Ч. Ксения	7	3	3	2	4	9	3	11	7	5	4	4	3	10	75	НРР
4	Б. Екатерина	7	3	3	1	6	9	3	13	7	8	4	4	4	10	82	НРР
5	Ч. Евгений	7	2	1	2	6	9	3	13	7	8	4	4	3	10	79	НРР
6	Б. Мира	7	3	3	2	6	9	3	11	7	5	-2	4	3	10	71	НРР
	Среднее значение	6,8	2,7	2,0	1,8	5,0	9,0	3,0	12,0	7,0	7,0	3,0	4,0	3,3	10,0	76,7	

В «группу риска» по наличию отклонения в овладении речью вошли 5 детей из 11 обследуемых (Г. Ильяс, Л. Иван, А. Тимур, С. Василиса, Т. Полина). Приведём оценку изучаемых параметров у обследуемых детей

третьего года жизни с риском отклонения в овладении речью в сводной таблице 4.

Таблица 4 – Результаты диагностического обследования детей с риском отклонения в овладении речью

№	ФИ ребёнка	Игровые действия	Оречевление игровых действий	Естественная языковая среда	Способность ребёнка к волевым усилиям	Состояние эмоционального развития ребёнка	Зрительное восприятие	Неречевое слуховое восприятие	Фонематическое восприятие	Понимание инструкций взрослого	Предметная деятельность	Пищевое поведение	Двигательные возможности губных мышц	Двигательные возможности мышц языка	Неречевые средства коммуникации	Всего	Тип овладения речью
1	Г. Ильяс	3	1	-1	0	-2	4	3	3	-4	3	4	2	0	5	21	Нрв ООР
2	Л. Иван	3	2	-3	1	3	3	1	3	-4	3	-2	2	1	2	15	Нрв ООР
3	А. Тимур	1	2	-3	-1	-2	6	1	3	-1	5	1	2	-1	5	18	Нрв ООР
4	С. Василица	2	2	-3	-1	3	4	3	3	2	0	1	2	0	2	20	Нрв ООР
5	Т. Полина	3	1	1	1	-1	3	-1	-1	2	3	-2	2	1	7	19	Нрв ООР
	Среднее значение	2,4	1,6	-1,8	0,0	0,2	4,0	1,4	2,2	-1,0	2,8	0,4	2,0	0,2	4,2	18,6	

У этой группы детей в большей или меньшей степени были выявлены проблемы на психофизиологическом и когнитивном уровне психоречевого развития. Условно (без учёта обследования некоторых параметров) отклонения в овладении речью детей данной группы можно охарактеризовать как нерезко выраженные (затруднено понимание трёхступенчатых конструкций; просьба выражается голосовыми модуляциями с присутствием указательного жеста на предмет; быстрое перегорание в процессе игры; сложности в понимании процесса на сюжетной картинке и т.д.).

Сравнивая данные двух обследуемых групп детей, можно сделать следующие выводы. В группе с нормой речевого развития самым высоким средним показателем является показатель в обследовании фонематического восприятия – 12%, что говорит о умении детей дифференцировать звуки между собой. Лучшим средним показателем группы с риском отклонения в овладении речью явился показатель неречевых средств коммуникации – 4,2%, это объясняется опорой на коммуникативные жесты при отсутствии способности выразить желания и потребности с помощью речевых средств общения. В обеих группах самыми низкими показателями явились показатели результатов обследования естественной языковой среды: 1,8% для группы с нормой речевого развития и -1,8% для группы с риском отклонения в овладении речью. Эти данные указывают на то, что естественная языковая среда обследуемых детей имеет ряд недостатков, в числе которых недостаточный уровень коммуникативного взаимодействия между родителями и детьми, эмоциональная обеднённость коммуникативных ситуаций, часто встречается директивный тип родительского воспитания, либо родители используют сложные для ребёнка речевые конструкции. Вследствие этого появилась необходимость провести анкетирование родителей на тему насыщенности коммуникативного взаимодействия.

Следующим этапом было проведение анкетирования на тему насыщенности коммуникативного взаимодействия. Было опрошено 11 родителей детей раннего возраста (третьего года жизни). Цель анкетирования состояла в определении уровня коммуникативного взаимодействия детей и родителей в естественной языковой среде, а также в оценке родителей навыков общения детей. Анкета была анонимной, ответы оценивались в процентах по сумме голосов в каждом вопросе. В результате чего мы сделали обобщённые выводы. Процентное соотношение ответов родителей представлено в приложении Б. Анкета представлена в таблице 5.

По результатам анкетирования можно сделать следующие выводы, что родители проявляют заинтересованность в воспитании и образовании детей, по возможности следят за правильностью речи и общением с окружающими людьми. Тем не менее не все родители готовы уделять внимание ребёнку в процессе игры и не осознают свою роль в формировании речевого поведения детей. При этом 36% родителей оценивают навыки общения своего ребёнка как неудовлетворительные.

Таблица 5 – Анкета «Коммуникативное взаимодействие»

Анкета «Коммуникативное взаимодействие»	
№	Вопрос
1	Развиваете ли Вы у ребёнка коммуникативные навыки – навыки общения? Подчеркните нужный ответ: да / нет.
2	Если да, то как?
3	Беспокоит ли Вас что-то в общении вашего ребёнка с другими детьми (взрослыми)?
4	Оцените навыки общения Вашего ребёнка? Подчеркните нужный ответ: хорошие, удовлетворительные, неудовлетворительные.
5	Наблюдаете ли Вы за тем, как общается Ваш ребёнок? Подчеркните нужный ответ: да / нет.
6	Как Вы считаете, в чём Ваш ребёнок проявляет себя лучше всего: в игре, помощи по дому, общении с детьми, общении со взрослыми, познавательной деятельности, творческой продуктивной деятельности?
7	Исправляете ли Вы ошибки, которые ребёнок допускает в общении? Подчеркните нужный ответ: да / нет.
8	Часто ли Вы играете с ребёнком? Подчеркните нужный ответ: да / нет.
9	Как Вы считаете, нужна ли психолого-педагогическая помощь семьям, имеющим детей с отклонениями в овладении речью, по вопросам образования, воспитания, формированию речевого поведения, развитию коммуникативных навыков? Подчеркните нужный ответ: да / нет.

Таким образом, в ходе реализации диагностического блока условий были определены две группы: с нормой речевого развития и с риском отклонения в овладении речью; приведены сводные таблицы показателей результатов обследования компонентов психоречевого развития детей раннего возраста; проведено анкетирование родителей на тему



коммуникативного взаимодействия в естественной среде развития; определены дальнейшие этапы работы.

## 2.2 Реализация психолого-педагогических условий при формировании речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В данном параграфе описан ход реализации организационного и методического блоков комплекса психолого-педагогических условий формирования речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Комплекс психолого-педагогических условий был представлен в параграфе 1.3. Диагностические условия, реализованные педагогом раннего развития, представлены в параграфе 2.1.

*Диагностические условия.* По результатам обследования был создан психолого-педагогический консилиум. Участниками психолого-педагогического консилиума выступили психолог, дефектолог-логопед, педагог раннего развития. На обсуждение выносились результаты обследования детей группы риска с отклонениями в овладении речью педагогом раннего развития, дефектологом-логопедом и психологом, обсуждались некоторые аспекты анамнеза детей группы риска. Дефектолог оценивал уровень актуального развития детей. Психолог выявлял особенности эмоционального состояния детей. Педагог раннего развития предоставил результаты обследования психоречевого развития детей третьего года жизни.

В результате изучения анамнестических данных можно выделить ряд характерных особенностей в пренатальный, натальный и постнатальный периоды. Токсикоз матерей встречался в разных триместрах беременности. Роды зачастую осложнялись: затяжные; стимулированные; обезвоженные; оперативные. У всех детей «группы риска» выявлено острое протекание соматических заболеваний в раннем возрасте (ОРВ, ОРЗ, бронхит, ринит, высокая температура).

Эмоциональное состояние детей группы риска оценивалось психологом как нестабильное. Можно выделить ряд особенностей в эмоциональных реакциях детей. В поведении детей наблюдались апатия, раздражённость, негативизм, плаксивость, частая смена настроений, агрессивность, заторможенность психических реакций.

Дефектологом был обследован уровень актуального развития детей. Можно выделить ряд характерных черт: пассивный интерес к играм; слабая подражательная деятельность; речевая пассивность; нарушение коммуникативной функции речи; отсутствие зрительного контакта у некоторых детей; зрительная память, сниженного объёма; отрывочный темп деятельности.

С учётом обследования детей на первом этапе реализации диагностического блока и с учётом данных психолого-педагогический консилиума были подтверждено нарушение речи, нарушение речевого поведения, коммуникативного взаимодействия и признаки задержки психического развития у всех детей.

Также в ходе психолого-педагогический консилиума были определены этапы дальнейшей работы. Были обсуждены: организация и содержание психолого-педагогического сопровождения, взаимодействие участников психолого-педагогического сопровождения.

*Организационные условия.* Процесс образовательной деятельности предполагает совместную работу таких специалистов как педагог раннего развития, психолог, дефектолог-логопед. В качестве наставника (сопроводителя) в коррекционно-образовательном процессе может выступать тьютор (волонтёр). Предполагается взаимодействие с родителями, которым оказывается консультативная помощь по вопросам формирования речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью на каждом возрастном и психическом этапе развития ребёнка.

Схематично обозначим взаимодействие участников психолого-педагогического сопровождения (рисунок 1).

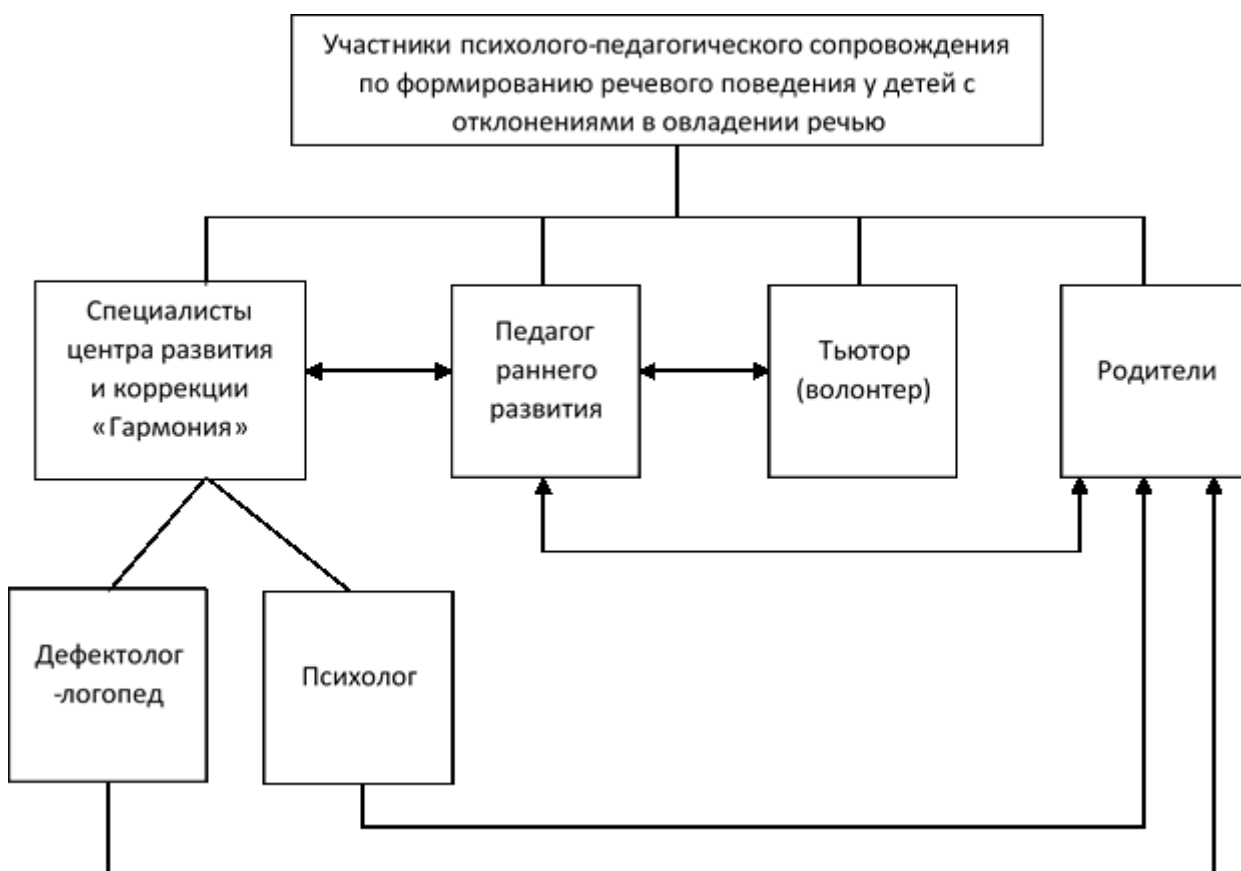


Рисунок 1 – Схема взаимодействия участников психолого-педагогического сопровождения при формировании речевого поведения у детей с отклонениями в овладении речью

Опишем схему взаимодействия. Дефектолог-логопед осуществлял обследование актуального уровня развития и на этапе проведения занятий не участвовал, но оценивал результаты взаимодействия специалистов, проводил консультации для родителей по вопросам образования и воспитания детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Организатором занятий и куратором комплексного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса выступил педагог раннего развития. Поддержка тьютора оказывалась в направлении проведения продуктивной деятельности. Поддержка специалистов осуществлялась через установление психологом благоприятного эмоционального фона на занятиях. Специалисты центра

осуществляли консультативную помощь родителям по вопросам формирования речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, а также отвечали на вопросы по структуре и по результатам проведённых занятий.

*Методические условия.* Реализация методических условий включала в себя содержание работы с участием 5 детей третьего года жизни группы риска с отклонениями в овладении речью (Г. Ильяс, Л. Иван, А. Тимур, С. Василиса, Т. Полина). Коррекционно-развивающая работа проводилась в период с 18 марта 2019 года по 28 апреля 2019 года. Для реализации методических условий был разработан комплекс занятий. Мы разработали 12 конспектов занятий и внедрили их в общий образовательный процесс детей. Каждое занятие по формированию речевого поведения занимало 20 минут. В содержании занятий был сделан акцент на эмоционально-коммуникативном развитии детей. Некоторые материалы, использованные в ходе работы, и отчётная информация представлена в приложении В. Конспекты занятий представлены в приложении Г.

Занятия основываются на создании коммуникативной ситуации как совокупности всех речевых и неречевых обстоятельств общения (место, тема, участники, выбор средств, цели и т.д.). Занятия проводятся в игровой форме с включением элементов сюжетно-ролевой и дидактической игры. В ходе взаимодействия детей, педагога и участников психолого-педагогического сопровождения акцент делается на вызывании и развитии подражательной деятельности с использованием речевых и неречевых средств общения (звукоподражание, мимические, мелкомоторные и крупномоторные действия), а также важной составляющей образовательного процесса является социально-эмоциональное развитие детей.

Представим характеристику комплекса занятий по формированию речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в таблице 6.

Таблица 6 – Комплекс занятий по формированию речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Тема	Цель	Содержание	Методы	Специалисты
1	2	3	4	5
1. Знакомство	1) Формирование положительного контакта между педагогом и детьми. 2) Ознакомление с миром эмоций. 3) Вызывание учебного интереса.	Знакомство с педагогом. Ознакомление с миром эмоций.	Наглядно-словесный, подражательный.	Педагог раннего развития.
2. Семья	1) Актуализация важности равнодушного эмоционального взаимодействия между членами семьи. 2) Вызывание подражательной деятельности.	Занятия выстроены на основе сказки «Красная шапочка» с использованием пальчиковых игрушек.	Использование пальчиковых игрушек. Подражание. Наглядный материал.	Педагог раннего развития, тьютор.
3. Мой дом – моя крепость	1) Актуализация семейных ценностей. 2) Вызывание подражательной деятельности.	Игра «Изобрази эмоцию»: Проговариваем и показываем состояния, в которых бывают члены семьи. Коллективная работа «Подари солнце».	Подражание. Наглядный материал. Практический метод коллективной работы	Педагог раннего развития, тьютор, психолог.
4. Весна идёт – весне дорогу	1) Проявление внимания к явлениям природы и умение соотносить их с эмоциональным состоянием человека. 2) Вызывание звукоподражания.	Игра на соотнесение эмоции и природного явления. Дыхательное упражнение «Гром». Продуктивная работа «Нарисуй эмоцию».	Подражание. Наглядный материал. Игра.	Педагог раннего развития, тьютор.
5. Этикет	1) Формирование основных норм и правил поведения в обществе. 2) Подражание с жестовой опорой.	Создание проблемной коммуникативной ситуации «волк-заяц». Кинезиологическое упражнение «Ловкий зайчик» (кулак-ребро-ладонь). Игра «Мягкие лапки»	Подражание. Наглядный и сенсорный материал.	Педагог раннего развития, тьютор, психолог.
6. Времена года. Весна	1) Соотнесение времени года с эмоциональным состоянием человека. 2) Вызывание подражаний.	Игра на соотнесение эмоции и времени года. Продуктивная работа «Нарисуй эмоцию линией».	Подражание. Наглядный материал. Практические упражнения. Игра.	Педагог раннего развития, тьютор.
7. Встречаем птиц	1) Формирование бережного отношения к птицам. 2) Вызывание подражательной деятельности.	Беседа о птицах. Чтение стихотворения В. Полозковой «Интервью». Игра «Накорми птичку».	Подражание. Наглядный, словесный, сенсорный материалы.	Педагог раннего развития, тьютор.

*Продолжение таблицы 6*

1	2	3	4	5
8. Мир природы	1) Формирование бережного отношения к природе. 2) Соотнесение мира природы с эмоциональным состоянием человека. 3) Развитие подражательной деятельности.	Игра на соотнесение эмоции и природной зоны. Дыхательное упражнение «Дуем на свечу». Дидактическая игра «Третий лишний».	Подражание. Наглядный материал. Игра.	Педагог раннего развития, тьютор, психолог.
9. Маленькие исследователи	1) Ориентирование в окружающем пространстве. 2) Вызывание подражательной мимической, жестовой и крупномоторной (позы тела) деятельности.	Игра на нахождение предметов в пространстве кабинета. Игра «Зеркальные эмоции». Игра «Повтори за мной».	Подражание. Наглядный материал. Игра.	Педагог раннего развития, тьютор.
10. Наша планета	1) Разнообразить представления о мире. 2) Развитие бережного отношения к природе. 3) Развитие подражательной деятельности.	Игра на соотнесение картинки природного явления и эмоционального состояния человека. Кинезиологическое упражнение «Погладим Землю» (живот-голова).	Подражание. Наглядный материал. Игра.	Педагог раннего развития, тьютор.
11. Космос	1) Расширение знаний о мире. 2) Развитие воображения. 3) Развитие подражательной деятельности.	Игра «Планеты». Игра «Покажи настроение».	Подражание. Наглядный материал. Игра.	Педагог раннего развития, тьютор.
12. Цветы	1) Бережное отношение к природе и растениям. 2) Развитие подражательной деятельности.	Игра на соотнесение внешнего вида (биологического состояния) цветка с эмоциями человека. Дыхательное упражнение: «Дуем на лепестки цветка». Игра «Насекомые». Игра «Положительные и отрицательные эмоции»	Подражание. Наглядный материал. Игра.	Педагог раннего развития, психолог, дефектолог-логопед.

Таким образом, мы завершили реализацию организационного и методического блоков комплекса психолого-педагогических условий. Результаты формирующего этапа эксперимента определяются на контрольном этапе.

2.3 Результаты экспериментальной работы по формированию речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В данном параграфе мы подведём итоги экспериментальной работы по формированию речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях образовательной организации.

По результатам экспериментальной работы по формированию речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью мы провели повторное обследование группы риска с отклонениями в овладении речью. Данные результатов обследования экспериментальной группы занесены в таблицы в приложении Д. Общие результаты обследования с выводением среднего значения по каждому обследуемому параметру представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты повторного обследования детей группы риска

№	ФИ ребёнка	Игровые действия	Оречевление игровых действий	Естественная языковая среда	Способность ребёнка к волевым усилиям	Состояние эмоционального развития ребёнка	Зрительное восприятие	Неречевое слуховое восприятие	Фонематическое восприятие	Понимание инструкций взрослого	Предметная деятельность	Пищевое поведение	Двигательные возможности губных мышц	Двигательные возможности мышц языка	Неречевые средства коммуникации	Всего	Уровень
																	Нрв ООР
1	Г. Ильяс	4	1	-1	1	0	4	3	5	-4	3	4	2	0	5	27	Нрв ООР
2	Л. Иван	3	2	-3	1	3	3	1	3	-1	3	-1	2	1	8	25	Нрв ООР
3	А. Тимур	1	2	-1	-1	0	6	3	5	-1	5	1	2	-1	5	26	Нрв ООР
4	С. Василиса	2	2	-3	-1	4	4	3	5	2	0	1	2	0	2	23	Нрв ООР
5	Т. Полина	3	1	3	2	1	6	-1	1	2	3	-2	2	1	7	29	Нрв ООР
Среднее значение		2,6	1,6	-1,0	0,4	1,6	4,6	1,8	3,8	-0,4	2,8	0,6	2,0	0,2	5,4	26	

Сравнительные результаты обследования детей до и после формирующего этапа эксперимента отражены в таблице 8 и на рисунке 2.

Сравнивая показатели психоречевого развития экспериментальной группы до и после формирующего этапа эксперимента, мы можем сделать вывод о том, что все дети, участвующие в экспериментальной образовательной деятельности, улучшили свои первоначальные результаты.

Таблица 8 – Сравнительные показатели психоречевого развития до и после формирующего этапа эксперимента (в баллах)

№	ФИ ребёнка	Общий балл ребёнка до начала формирующего этапа эксперимента	Общий балл ребёнка после формирующего этапа эксперимента
1	Г. Ильяс	21	27
3	Л. Иван	15	25
7	А. Тимур	18	26
9	С. Василиса	20	23
11	Т. Полина	19	29

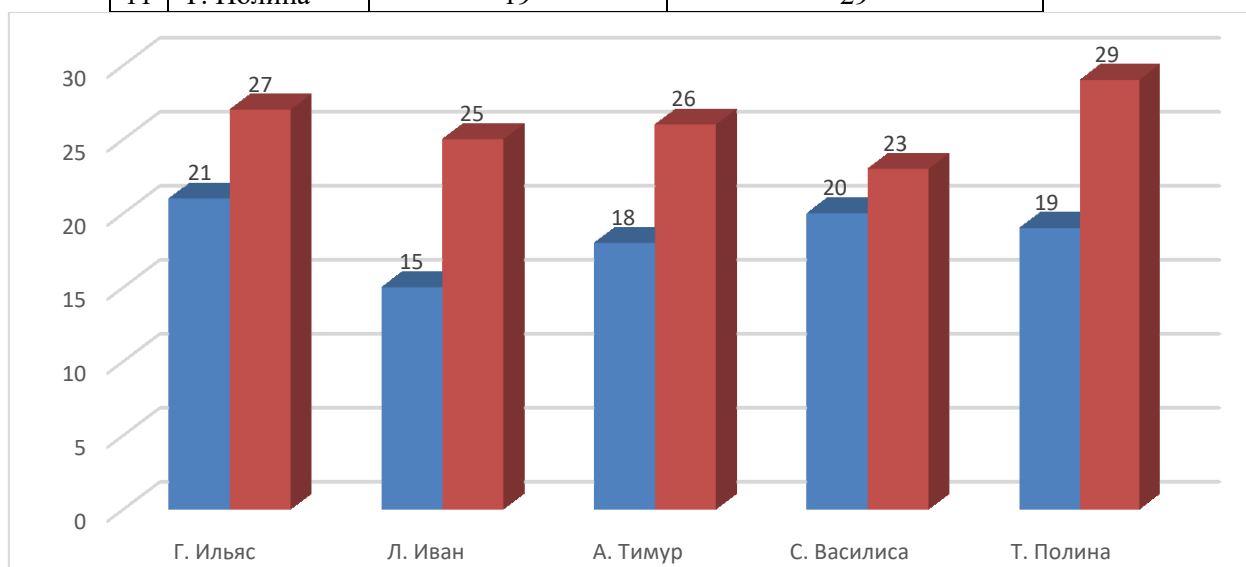


Рисунок 2 – Распределение показателей психоречевого развития до и после формирующего этапа эксперимента (в баллах)

Экспериментальная группа состояла из пяти детей (Г. Ильяс, Л. Иван, А. Тимур, С. Василиса, Т. Полина), обозначенных как «группа риска». На этапе диагностического обследования был определён тип отклонения в овладении речью у группы этих детей – нерезко выраженные отклонения в овладении речью. После экспериментальной образовательной деятельности, дети



остались в группе риска с определённым типом отклонения в овладении речью, но при этом улучшили свои показатели и приблизились к верхней границе диапазона баллов, что подразумевает дальнейший переход на иную ступень речевого развития при коррекционно-направленной работе в течение дальнейшего образовательного процесса.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что реализация комплекса психолого-педагогических условий по формированию речевого поведения положительно влияет на дальнейшее психоречевое развитие ребёнка.

## **Выводы по второй главе**

Осуществив экспериментальную работу по формированию речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы можем сделать следующие выводы.

Во-первых, при реализации диагностического блока комплекса психолого-педагогических условий, нами были обследованы 11 детей, которые впоследствии составили 2 группы – группу с нормой речевого развития и группу с отклонениями в овладении речью. Мы обследовали те компоненты речевого развития ребёнка, которые в нашем понимании входят в определение речевого поведения. В результате мы определили, что особенности речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью могут проявляться в различном патологическом состоянии компонентов речевой деятельности, в недоразвитии психофизиологических и когнитивных компонентов. Эти особенности могут являться закономерным результатом нарушенного неврологического и/или соматического состояния ребёнка, и/или могут быть вызваны недостаточно наполненной естественной речевой средой. Также мы провели анкетирование родителей на тему коммуникативного взаимодействия с детьми и выявили тенденцию к отсутствию полноценной речевой среды в микросоциальных условиях.

Во-вторых, при реализации организационного и методического блоков комплекса психолого-педагогических условий формирования речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, на психолого-педагогическом консилиуме мы определили организацию, структуру, участников психолого-педагогического сопровождения, а после разработали и провели 12 занятий, направленных на формирование речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

В-третьих, результаты экспериментальной работы были представлены в виде сводных таблиц: повторного диагностического обследования и в сравнительной таблице показателей психоречевого развития детей группы

риска до и после формирующего этапа эксперимента и после. По результатам экспериментальной работы мы сделали вывод, что комплекс психолого-педагогических условий по формированию речевого поведения положительно влияет на дальнейшее психоречевое развитие ребёнка.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было теоретическое обоснование, разработка и апробация комплекса психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Нами была выдвинута гипотеза, которая заключалась в предположении, что формирование речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях образовательной организации будет более эффективным при соблюдении комплекса психолого-педагогических условий, включающих:

- диагностические, выявляющие в ходе психоречевого обследования речевых возможностей ребёнка и актуального уровня развития речевого поведения;

- организационные условия, определяющие круг лиц, взаимодействие которых необходимо в целях формирования речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью;

- методические, включающие отбор методов и приёмов формирования речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Для реализации первой задачи мы проанализировали психолого-педагогическую литературу по проблеме речевого поведения, определили сущность понятия «речевое поведение» и выделили его характеристики. Нами было обнаружено, что в психолого-педагогической литературе изучение речевого поведения представлено с позиций гендера (Е.Ю. Гетте), речевого этикета (Н.И. Формановская), национальных особенностей (Е.И. Петрова, И.А. Стернин) и др. Тем не менее, на современном этапе развития наук и дисциплин, связанных с изучением развития детей раннего возраста, педагоги и психологи проявляют заинтересованность в применении раннего коррекционно-предупредительного воздействия в связи с ежегодным

увеличением рождаемости детей с различными патологиями, в том числе речевыми. Из этого следует, что речевое поведение детей нуждается в дальнейшем изучении, в определении критериев оценки, в поиске методов формирования его составляющих, в комплексном психолого-педагогическом воздействии на все его составляющие.

Как правило, речевое поведение детей раннего возраста рассматривается в соотношении нормы и патологии речевого развития. В результате чего мы обратились к факторам и условиям развития речевого поведения детей раннего возраста, опираясь на онтогенетические показатели нормального психоречевого развития ребёнка, выделив биологические и социальные условия психоречевого развития (Г.М. Дульнев, А.Р. Лурия, Е.В. Шереметьева).

Для достижения второй задачи, мы выявили особенности речевого поведения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. И пришли к выводу, что развитие речевого поведения у детей с отклонениями в овладении речью зачастую осложняется неполноценностью биологической основы, патологическим ходом развития в пренатальный, натальный и постнатальный периоды.

Для реализации третьей задачи мы разработали, апробировали и оценили в экспериментальной работе комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, состоящий из трёх блоков: диагностического, организационного и методического.

Диагностический блок реализовывался на первом этапе экспериментальной работы на базе центра развития и коррекции для детей и взрослых «Гармония» города Копейска. Исследование проводилось в рамках группы раннего развития. Были отобраны 11 обучающихся третьего года жизни. С помощью методики «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста» (Е.В. Шереметьева) мы изучали особенности речевого

поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. По результатам обследования были выделены две группы: группа с нормой речевого развития, в которую вошли 6 из 11 обследуемых детей, и группа риска по наличию отклонения в овладении речью, в которую вошли 5 из 11 обследуемых детей.

Организационный и методический блоки комплекса психолого-педагогических условий реализовывался в процессе определения структуры, организации, участников психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. На этом этапе нами были разработаны конспекты 12-ти занятий, нацеленные на формирование речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью с опорой на создание коммуникативной ситуации и социально-эмоциональное развитие ребёнка, что является способом развития вербальной и невербальной сторон речевого поведения. В ходе образовательной деятельности было налажено взаимодействие всех субъектов образовательного процесса: специалистов центра, родителей и детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Результаты проведённой экспериментальной работы оценивались на контрольном этапе научно-исследовательского эксперимента.

На контрольном этапе эксперимента мы обнаружили тенденцию положительной динамики психоречевого развития. Показатели экспериментальной группы выросли с момента первичного обследования и приблизились к верхней границе диапазона баллов, оценивающих отклонения в овладении речью. Таким образом, мы считаем, что задачи диссертационного исследования выполнены, цель достигнута, гипотеза нашего диссертационного исследования доказана. Формирование речевого поведения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью будет более эффективным при соблюдении комплекса психолого-педагогических условий в процессе образовательной деятельности.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста [Текст] – Москва : Медицина, 1977. – 262 с.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с.
4. Андреева, Г. М. Психология социального познания [Текст] : Учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева – Издание второе, перераб. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2004. – 288 с.
5. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] : Учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева. – 5-е издание, испр. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2003. – 364 с.
6. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей [Текст] : Книга для воспитателей детского сада. – Москва : Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
7. Архипова, Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период) [Текст] : кн. для логопеда / Е. Ф. Архипова. – Москва: Просвещение, 1989. – 76 с.
8. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] – Москва : АСТ: Астрель, 2007. – 231 с.
9. Бандура, А. Теория социального научения [Текст] – Санкт-Петербург : Евразия, 2000. – 320 с.
10. Белая, Н. А. Условия развития речевого общения дошкольников с нарушением слуха [Текст] / Н. А. Белая, Е. Г. Речицкая // Вестник Череповецкого государственного университета – 2019 – №3 – С. 130-140.
11. Бизицова, О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре [Текст] – Москва : Скрипторий 2003, 2008. – 136 с.
12. Бизицова, О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в

- игре [Текст] / О. А. Бизицова. – Москва : Скрипторий 2003, 2008. – 136 с.
13. Бодалев, А. А. Личность и общение [Текст] – Москва : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
14. Болотова, А. К. Психология развития и возрастная психология [Текст] : Учебное пособие / А. К. Болотова , О. Н. Молчанова. – Москва : Высшая Школа Экономики (ВШЭ), 2012. – 840 с.
15. Борякова, Н. Ю. Методологические и теоретические основы специальной педагогики [Текст]: учеб. пособие / Н. Ю. Борякова // Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – Москва : АСТ : Астрель, 2008. – С. 14-18.
16. Боулби, Д. Привязанность [Текст] : пер. с англ. Н. Григорьевой, Г. Бурменской. – Москва : Гардарики, 2003. – 477 с.
17. Варгас, Э. А. Вербальное поведение Б. Ф. Скиннера: Введение [Текст] / Э. А. Варгас // Вестник НГУ. Серия: Психология. – 2010. – Том 4, выпуск 2 – 61 с.
18. Величковский, Б. М. Когнитивная наука : Основы психологии познания [Текст] : в 2 т / Б. М. Величковский. – Москва : Смысл : Издательский центр Академия, 2006. – 2 т.
19. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст] – Москва : Просвещение, 1987. – 165 с.
20. Винокур, Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения [Текст] – Москва : Наука, 1993. – 172 с.
21. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] : Л. С. Выготский. – изд. 5-е, испр. – Москва: Изд-во Лабиринт, 1999. – 352 с.
22. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка [Текст] – Москва : Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
23. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : В 6 ч. Ч. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. – Москва :



Педагогика, 1982. – 504 с.

24. Гетте, Е. Ю. Речевое поведение в гендерном аспекте: проблемы теории и методики описания [Текст] : дис-я ... канд. филолог. наук : 10.02.19 / Гетте Елена Юрьевна. – Воронеж, 2004 – 247 с.

25. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию [Текст] : курс лекций : учебное пособие / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : Юрайт, 2002. – 336 с.

26. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики [Текст] : Учебное пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов – Изд. 3-е, перераб. и доп. – Москва : Изд-во Лабиринт, 2001. – 304 с.

27. Готтман, Д. Эмоциональный интеллект ребенка [Текст] : Практическое руководство для родителей / Д. Готтман, Д. Деклер ; пер. с англ. Г. Федотовой. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 226 с.

28. Громова, О. Е. Диагностика и развитие речи детей 2-4 лет [Текст] : Методическое пособие / О. Е. Громова, Г. Н. Соломатина – Изд. 2-е, перераб. – Москва : ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.

29. Громова, О. Е. Методика формирования начального детского лексикона [Текст] – Москва : ТЦ Сфера, 2003. – 176 с.

30. Громова, О. Е. Формирование начального детского лексикона: Практикум [Текст] : Пособие для логопедов, педагогов дополнительного образования, воспитателей и родителей / О. Е. Громова. – Москва : Изд-во Просвещение, 2009. – 157 с.

31. Детская речь: психолингвистические исследования [Текст] : Сборник статей / Отв. ред. Т. Н. Ушакова и Н. В. Уфимцева. – Москва : ПЕР СЭ, 2001. – 224 с.

32. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст] : Сборник методических рекомендаций. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2001. – 240 с.

33. Елисеева, М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста [Текст] – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 143 с.
34. Ермолаева, Е. А. Психосемиотический анализ жестов как знаковых средств общения в соотношении с языком [Текст] / Е. А. Ермолаева // Психосемиотика познавательной деятельности и общения. – Москва, 1984. – С. 77-87.
35. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов [Текст] / Т. В. Жеребило – изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО Пилигрим, 2010. – 486 с.
36. Жукова, Н. С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников [Текст] : Пособие для логопедов и воспитателей / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Просвещение, 1973. – 80 с.
37. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. С. Жукова. – Москва : Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.
38. Жукова, Н. С. Формирование устной речи [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. С. Жукова. – Москва : Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.
39. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] – Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО МОДЭК, 2001. – 432 с.
40. Исенина, Е. И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни [Текст] – Москва : ОАО ИГ Прогресс, 1999. – 80 с.
41. Казаковская, В. В. Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок» [Текст] : дис. ... д-ра филолог. наук : 10.02.01 : защищена 26.12.2006 : утв. 15.06.2007 / В. В. Казаковская. – Санкт Петербург, 2006. – 47 с.
42. Казаковская, В. В. От протодиалога к диалогу: коммуникативная

компетенция ребенка раннего возраста [Текст] / В. В. Казаковская // Речь ребенка. Проблемы и решения. – Москва : Институт психологии РАН, 2008. – С. 169-199.

43. Кириллова, Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми [Текст] : учебно-методическое пособие / Е. В. Кириллова. – Москва : ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.

44. Ковригина, Л. В. Онтогенез и дизонтогенез речевого развития [Текст] : учебно-методический комплекс / Л. В. Ковригина. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2011. – 170 с.

45. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты [Текст] / А. Н. Корнев. – Санкт Петербург : Речь, 2006. – 380 с.

46. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] / Под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – Москва : Секачев В.Ю., ТЦ Сфера, НИИ Школьных технологий, 2008. – 128 с.

47. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология [Текст] : Курс лекций / В. В. Красных. – Москва : ИТДГК Гнозис, 2002. – 284 с.

48. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии [Текст] : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцев; под ред. Л. В. Кузнецовой. – Москва : Академия, 2002. – 480 с.

49. Кузьмина, Н. А. Активные процессы в русском языке и коммуникации новейшего времени [Текст] : хрестоматия / Н. А. Кузьмина, Е. А. Абросимова. – Омск : Ом. гос. ун-т, 2012. – 27 с.

50. Левина, Р. Е. К проблеме заикания у детей [Текст] : Р. Е. Левина / Дефектология, 1969. – №3. – С. 9-17.

51. Лепская, Н. И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации

[Текст] – Москва : РГГУ, 2017. – 311 с.

52. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] : Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.

53. Лисина, М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками [Текст] / М. И. Лисина // Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : Издательство НПО МОДЭК, 1997. – С. 227-259.

54. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 209 с.

55. Логопедия [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с. : ил. – (Коррекционная педагогика).

56. Лынская, М. И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации [Текст] – Москва : Парадигма, 2012. – 128 с.

57. Львов, М. Р. Основы теории речи [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов. – Москва : Издательский центр Академия, 2000. – 248 с.

58. Люсин, Д. В. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования [Текст] / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.

59. Методы обследования речи детей [Текст] : Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – 4-е изд., доп. – Москва : АРКТИ, 2005. – 240 с.

60. Мишина, Г. А. Жест как знак человеческой культуры [Текст] / Г.А. Мишина // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование» – 2015. – № 2 – С. 54-61.

61. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми

[Текст] : На-уч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР / Под ред. М. И. Лисиной. – Москва : Педагогика, 1985. – 208 с.

62. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм [Текст] / Э. Торндайк, Д. Б. Уотсон. – Москва: ООО Издательство АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.

63. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1967 – 73 с.

64. Петрова, Е. И. Речевое поведение и речевая деятельность носителей немецкого языка (на материале идиом в речевом жанре детектив) [Текст] : дис-я ... канд. филолог. наук : 10.02.04 : защищена 03.11.2004 / Петрова Екатерина Игоревна. – Ростов-на-Дону, 2004 – 179 с.

65. Покровская, Ю. А. Современное понимание термина «задержка речевого развития» в отечественной логопедии [Электронный ресурс] / Ю. А. Покровская // Специфические языковые расстройства у детей. Вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия : методический сб. по материалам Международного симпозиума, 23-26 августа 2018 г. – Москва : Изд-во Логомаг, 2018. – С. 245 – 249. – 2227-8397. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/80361.html>. – Загл. с экрана.

66. Приходько, О.Г. Современные аспекты ранней логопедической помощи детям первых лет жизни [Электронный ресурс] / О.Г. Приходько // Специфические языковые расстройства у детей. Вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия : методический сб. по материалам Международного симпозиума, 23-26 августа 2018 г. – Москва : Изд-во Логомаг, 2018. – С. 252-256. – 2227-8397. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/80361.html>. – Загл. с экрана.

67. Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза [Текст] : Сборник науч. статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза» (г. Саратов, СГУ имени Н. Г. Чернышевского, 29 сентября 2017) / Науч. ред. В. П.

Крючков; ред. сост. Т. А. Бочкарева и О. В. Кощеева. – Саратов: Издательство Саратовский источник, 2017. – 354 с.

68. Психолингвистика [Текст] : учеб. пособие для вузов / Под ред. Т. Н. Ушаковой. – Москва : ПЕР СЭ, 2006. – 416 с.

69. Психология аномального развития ребенка [Текст]: Хрестоматия в 2 т / под редакцией В. В. Лебединского и М. К. Бардышевской. – Москва : ЧеРо: Высш. шк.: Изд-во МГУ, 2002. – 2 т.

70. Психология развития [Текст] : Учеб. пособие для студентов вузов / под ред. А. К. Болотовой и О. Н. Молчановой. – Москва : ЧеРо, 2005, – 524 с.

71. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] : метод. пособие с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.; под ред. Е. А. Стребелевой – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 2004. – 164 с.

72. Пятница, Т. В. Логопедия в таблицах и схемах [Текст] : пособие в помощь логопеду / Т. В. Пятница. – Минск : Аверсэв, 2006. – 105 с.

73. Разенкова, Ю. А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития [Текст] – Москва : Карапуз, 2011. – 28 с.

74. Ранняя диагностика нарушений развития речи. Особенности речевого развития у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы [Текст] : Клинические рекомендации / под ред. академика РАН Н. Н. Володина, академика РАО В. М. Шкловского. – Москва : 2015. – 56 с.

75. Рошко, Г. Н. Детская психология в схемах и таблица [Текст] : учебно-методическое пособие / Г. Н. Рошко. – Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009. –

59 с.

76. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] – Москва : Педагогика, 1973. – 424 с.

77. Рыскина, В. Л. Использование жестов детьми с проблемами

развития [Текст] / В. Л. Рыскина // *Онтолингвистика – наука XXI века. Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена.* – Санкт Петербург, 2011. – С. 499-502.

78. Сиротюк, А. Л. *Коррекция развития интеллекта дошкольников* [Текст] – Москва : ТЦ Сфера, 2001. – 48 с.

79. Скиннер, Б. Ф. *Наука и человеческое поведение* [Текст] : Б. Ф. Скиннер; пер. с англ. А. А. Федорова, А. И. Васильева. – Новосибирск, 2017. – 517 с.

80. Слепович, Е. С. *Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития* [Текст] : пособие для учителей / Е. С. Слепович. – Минск: Народная асвета, 1989. – 64 с.

81. Соботович, Е. Ф. *Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией)* [Текст] : учеб. пособие для студентов / Е. Ф. Соботович. – Москва : Классике Стиль, 2003. – 160 с.

82. *Специфические языковые расстройства у детей. Вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия* [Электронный ресурс]: методический сборник по материалам Международного симпозиума, 23-26 августа 2018 г. / В. Е. Агаева, М. А. Адильжанова, О. И. Азова [и др.]; под ред. А. А. Алмазова [и др.]. – Электрон. текстовые данные. – Москва : Изд-во Логомаг, 2018. – 360 с. – 2227-8397. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/80361.html>. – Загл. с экрана.

83. Стернин, И. А. *Модели описания коммуникативного поведения* [Текст] : Изд. 2-е испр. и доп. – Воронеж : Гарант, 2015. – 52 с.

84. Стернин, И. А. *Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования* [Текст] / И. А. Стернин. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. С. 4-20.

85. Ушакова, Т. Н. *Проблема внутренней речи* [Текст] / Т. Н. Ушакова – *Вопросы психологии*, 1985 – №2, – С. 39-51.

86. Ушакова, Т. Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики [Текст] – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 524 с.
87. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей [Текст] : пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
88. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] : Монография / Т. Б. Филичева. – Москва : 2000. – 314 с.
89. Филичева, Т. Б. Современный подход к проблеме выявления и коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова // Современные проблемы речевого дизонтогенеза: психолого-педагогические аспекты. Международный сборник научных трудов. – Москва : 2011. – С. 35-45.
90. Формановская, Н. И. Речевой этикет и культура общения [Текст] / Н. И. Формановская. – Науч.- попул. – Москва : Высш.шк., 1989. – С. 28-30.
91. Фрейд, А. Детский психоанализ [Текст] – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 477 с.
92. Цветкова, Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста [Текст]: Учеб, пособие / Л. С. Цветкова, А. В. Семенович, С. Н. Котягина, Е. Г. Гришина, Т. Ю. Гогберашвили; Под ред. Л. С. Цветковой. – 2-е изд., испр. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2006. – С. 80.
93. Цейтлин, С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи [Текст] – Москва : ЗНАК, 2009. – 592 с.
94. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений / С. Н. Цейтлин – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
95. Шереметьева, Е. В. Коррекционно-предупредительное



воздействие в раннем возрасте [Текст] : Система занятий с детьми и их родителями / Е. В. Шереметьева. – Москва : Национальный книжный центр, 2017. – 176 с.

96. Шереметьева, Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению [Текст] : монография / Е. В. Шереметьева. – Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. – 282 с.

97. Шереметьева, Е. В. Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста [Текст] / Е. В. Шереметьева. – Москва, 2013. – 112 с.

98. Шереметьева, Е. В. Отклонения в овладении речью как логопедическое заключение в раннем возрасте [Электронный ресурс] / Е. В. Шереметьева // Специфические языковые расстройства у детей. Вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия : методический сб. по материалам Международного симпозиума, 23-26 августа 2018 г. – Москва : Изд-во Логомаг, 2018. – С. 340-342. – 2227-8397. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/80361.html>. – Загл. с экрана.

99. Шереметьева, Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Е. В. Шереметьева. – Москва, 2007. – 258 с.

100. Шпиц, Р. А. Психоанализ раннего детского возраста [Текст] – Москва : ПЕР СЭ; Санкт Петербург : Университетская книга, 2001. – 159 с.

101. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] : краткий очерк / Д. Б. Эльконин. – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 116 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 1 – Результаты обследования предметной деятельности у детей раннего возраста

№	ФИ ребёнка	Моет руки	Вытирает руки	Сам чистит зубы	Показывает, как надо чистить зубы (без зубной щётки)	Ловко ест столовыми приборами	Пьёт из чашки	Собирает пирамидку	Всего
1	Ш. Артур	1	1	1	2	1	1	1	8
2	Г. Ильяс	1	1	-1	2	-2	1	1	3
3	Л. Иван	1	1	-1	2	-2	1	1	3
4	Ш. Кира	1	1	1	2	1	1	1	8
5	Ч. Ксения	1	1	1	2	-2	1	1	5
6	Б. Екатерина	1	1	1	2	1	1	1	8
7	А. Тимур	1	1	1	2	-2	1	1	5
8	Ч. Евгений	1	1	1	2	1	1	1	8
9	С. Василиса	1	1	-1	2	-2	-2	1	0
10	Б. Мира	1	1	1	2	-2	1	1	5
11	Т. Полина	1	1	-1	2	1	-2	1	3

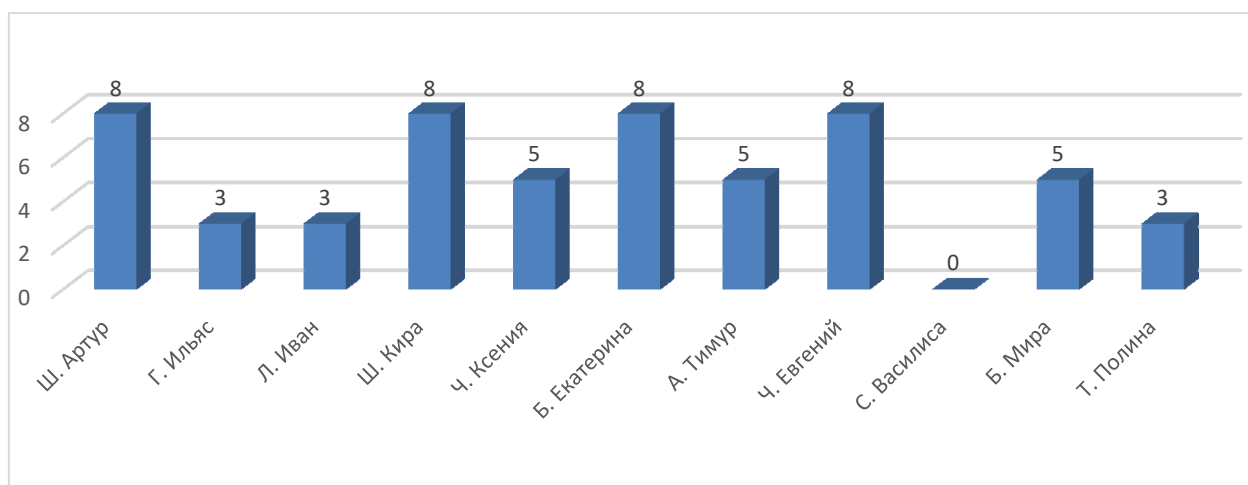


Рисунок 1 – Результаты обследования предметной деятельности у детей раннего возраста

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 2 – Результаты обследования игровых действий у детей раннего возраста

№	ФИ ребёнка	Процессуальные игровые действия	Процессуальная игра с элементами замысла	Сюжетно-образительная игра	Использование предметозаменителей	Неадекватное действие с игрушкой	Манипуляции с предметами	Игровые действия соответствуют предложенному сюжету	Некоторые действия не соответствуют предложенному сюжету игры	Отказ выполнять задания	Всего
1	Ш. Артур	1	1	2	2			1			7
2	Г. Ильяс	1		2	2		-1	1	-2		3
3	Л. Иван	1		2			-1	1			3
4	Ш. Кира	1	1	2	2			1		-1	6
5	Ч. Ксения	1	1	2	2			1			7
6	Б. Екатерина	1	1	2	2			1			7
7	А. Тимур	1	1	2	2	-2	-1	1	-2	-1	1
8	Ч. Евгений	1	1	2	2			1			7
9	С. Василиса	1		2			-1	1		-1	2
10	Б. Мира	1	1	2	2			1			7
11	Т. Полина	1		2			-1	1			3

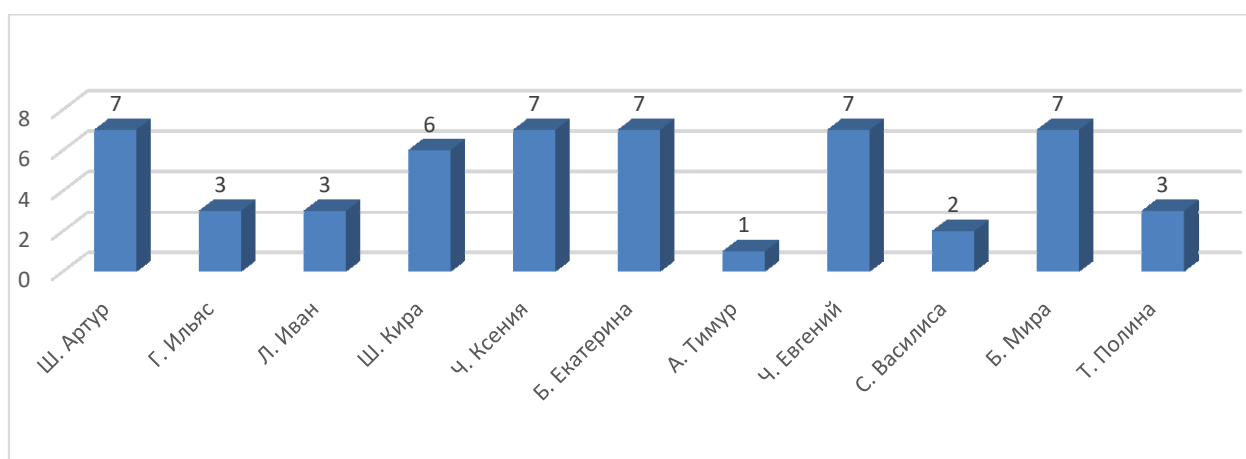


Рисунок 2 – Результаты обследования игровых действий у детей раннего возраста

Таблица 3 – Результаты обследования оречевления игровых действий у детей раннего возраста

№	ФИ ребёнка	Оречевляет свои игровые действия	Иницирует разговор по телефону	Сопровождает свои игровые действия постоянными фонациями	Редкие фонационные возгласы эмоционального характера	Ждёт молча обращения к себе по телефону	Играет молча	Всего
1	Ш. Артур	2	1					3
2	Г. Ильяс		1					1
3	Л. Иван		1	1				2
4	Ш. Кира	2	1				-1	2
5	Ч. Ксения	2	1					3
6	Б. Екатерина	2	1					3
7	А. Тимур		1	1				2
8	Ч. Евгений	2	1				-1	2
9	С. Василиса		1	1				2
10	Б. Мира	2	1					3
11	Т. Полина		1					1

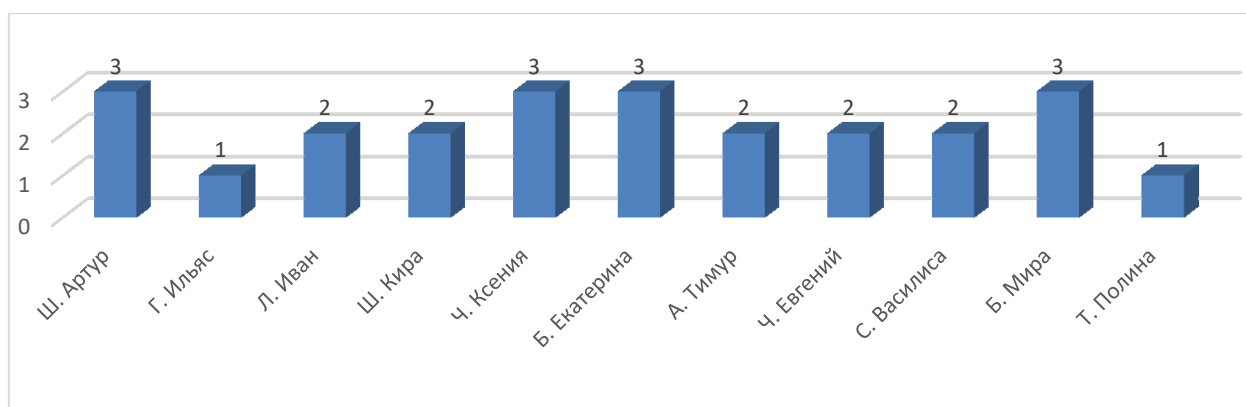


Рисунок 3 – Результаты обследования оречевления игровых действий у детей раннего возраста

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 4 – Результаты обследования естественной языковой среды у детей раннего возраста

№	ФИ ребёнка	Простые предложения	Частые повторы	Наличие или отсутствие ССП и СПП	Ономатопеи	Интонационная окрасенность	Включённость в ситуацию	Коррекция речи ребёнка	Всего
1	Ш. Артур	1	1	-1	-1	1	1	-1	1
2	Г. Ильяс	1	1	-1	-1	-1	1	-1	-1
3	Л. Иван	1	-1	-1	-1	-1	1	-1	-3
4	Ш. Кира	1	1	-1	-1	1	1	-1	1
5	Ч. Ксения	1	1	-1	-1	1	1	1	3
6	Б. Екатерина	1	1	-1	-1	1	1	1	3
7	А. Тимур	1	-1	-1	-1	-1	1	-1	-3
8	Ч. Евгений	1	1	-1	-1	1	1	-1	1
9	С. Василиса	1	-1	-1	-1	-1	1	-1	-3
10	Б. Мира	1	1	-1	-1	1	1	1	3
11	Т. Полина	1	1	-1	1	-1	1	-1	1

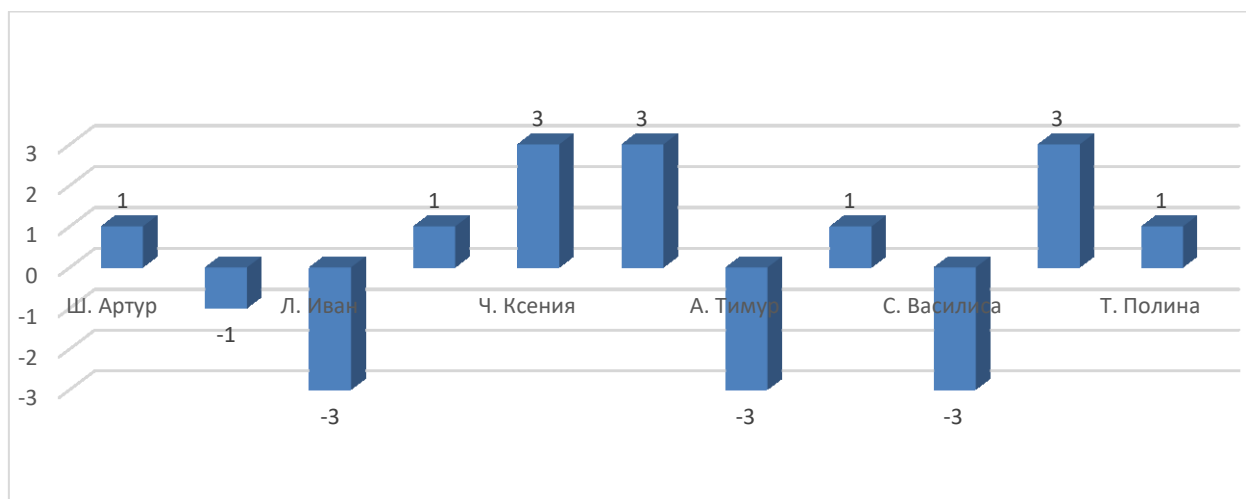


Рисунок 4 – Результаты обследования естественной языковой среды детей раннего возраста

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 5 – Результаты обследования состояния эмоционального развития ребёнка у детей раннего возраста

№	ФИ ребёнка	Реагирование на похвалу и порицание взрослого			Мимическое проявление удовольствия или неудовольствия			Самоуспокаивающие движения		Всего
		Адекватно реагируют на похвалу или порицание	Не реагирует или реагирует неадекватно	Проявляет эмпатию	Проявляет агрессию	Движения пищевой мускулатуры выразительны	Снижена или отсутствует способность мимического проявления эмоционального состояния	Отсутствуют	Присутствуют	
1	Ш. Артур	1		2		2		1		6
2	Г. Ильяс		-1		-2			1		-2
3	Л. Иван	1	-1			2		1		3
4	Ш. Кира	1		2			-2	1		2
5	Ч. Ксения	1		2				1		4
6	Б. Екатерина	1		2		2		1		6
7	А. Тимур		-1		-2			1		-2
8	Ч. Евгений	1		2		2		1		6
9	С. Василиса	1	-1	2				1		3
10	Б. Мира	1		2		2		1		6
11	Т. Полина	1	-1		-2			1		-1

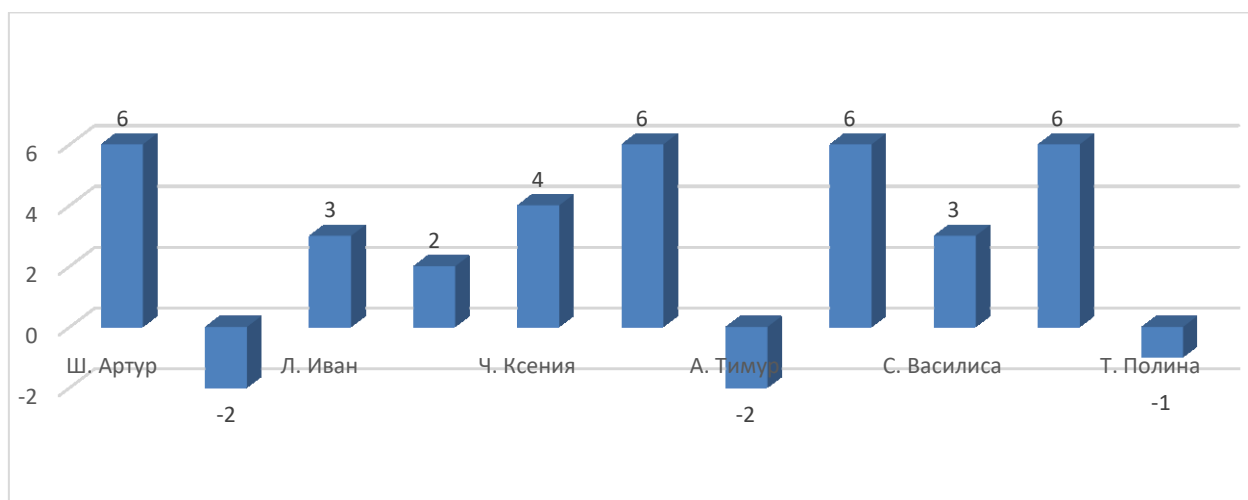


Рисунок 5 – Результаты обследования состояния эмоционального развития ребёнка у детей раннего возраста

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 6 – Результаты обследования способности к волевым усилиям у детей раннего возраста

№	ФИ ребёнка	Потенциальная вероятность волевых усилий			Всего
		Долго и увлечённо играет игрушками сам	Играет игрушками только со взрослыми	Играет с игрушками только по инициативе взрослого	
1	Ш. Артур	2			2
2	Г. Ильяс		1	-1	0
3	Л. Иван	2		-1	1
4	Ш. Кира	2			2
5	Ч. Ксения	2			2
6	Б. Екатерина		1		1
7	А. Тимур			-1	-1
8	Ч. Евгений	2			2
9	С. Василиса			-1	-1
10	Б. Мира	2			2
11	Т. Полина	2		-1	1

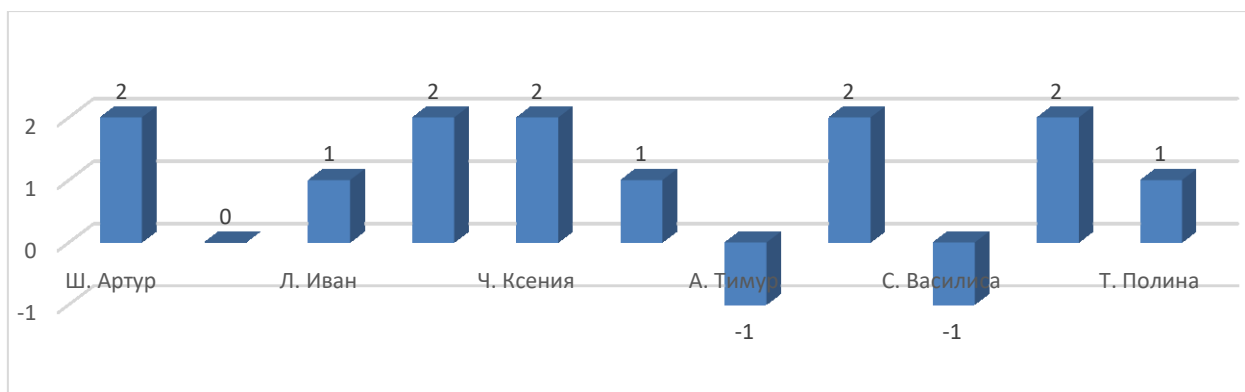


Рисунок 6 – Результаты обследования способности к волевым усилиям у детей раннего возраста

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 7 – Результаты обследования зрительного восприятия у детей раннего возраста

№	ФИ ребёнка	Лицевой гнозис		Предметный гнозис		Симультанный гнозис		Цветовой гнозис	Всего
		Восприятие реальных лиц	Восприятие лиц, изображённых на картинках	Восприятие реальных предметов	Восприятие предметов, изображённых на предметных картинках	Восприятие простого сюжета на картинке	Восприятие сложного сюжета на картинке		
1	Ш. Артур	1	2	1	1	1	2	1	9
2	Г. Ильяс	1	-1	1	1	1	0	1	4
3	Л. Иван	1	-1	1	1	1	0	0	3
4	Ш. Кира	1	2	1	1	1	2	1	9
5	Ч. Ксения	1	2	1	1	1	2	1	9
6	Б. Екатерина	1	2	1	1	1	2	1	9
7	А. Тимур	1	2	1	1	1	0	0	6
8	Ч. Евгений	1	2	1	1	1	2	1	9
9	С. Василиса	1	-1	1	1	1	0	1	4
10	Б. Мира	1	2	1	1	1	2	1	9
11	Т. Полина	1	-1	1	1	1	0	0	3

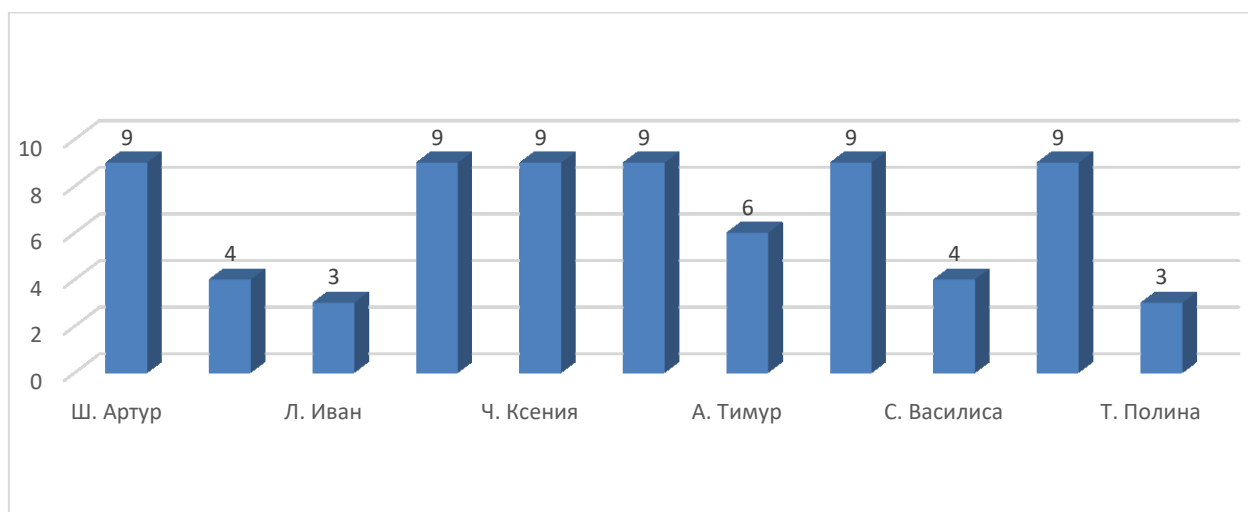


Рисунок 7 – Результаты обследования зрительного восприятия у детей раннего возраста



## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 8 – Результаты обследования неречевого слухового внимания у детей раннего возраста

№	ФИ ребёнка	Что звучит?	Кто как говорит?	Где звучит?	Всего
1	Ш. Артур	1	1	1	3
2	Г. Ильяс	1	1	1	3
3	Л. Иван	1	1	-1	1
4	Ш. Кира	1	1	1	3
5	Ч. Ксения	1	1	1	3
6	Б. Екатерина	1	1	1	3
7	А. Тимур	1	1	-1	1
8	Ч. Евгений	1	1	1	3
9	С. Василиса	1	1	1	3
10	Б. Мира	1	1	1	3
11	Т. Полина	-1	1	-1	-1

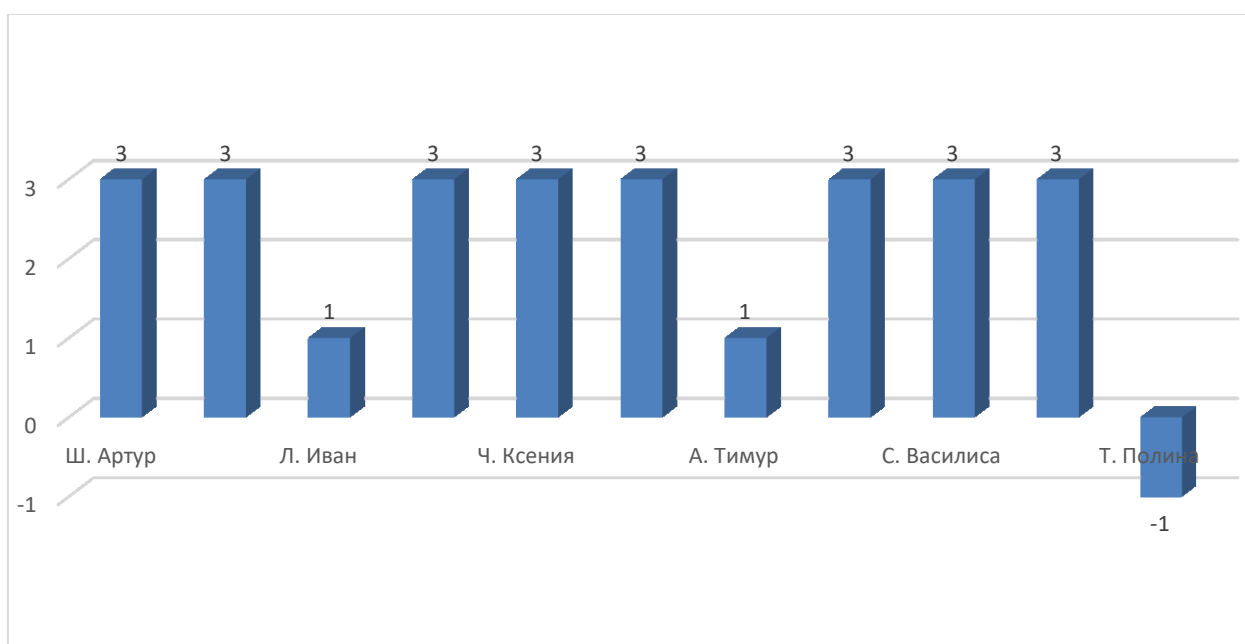
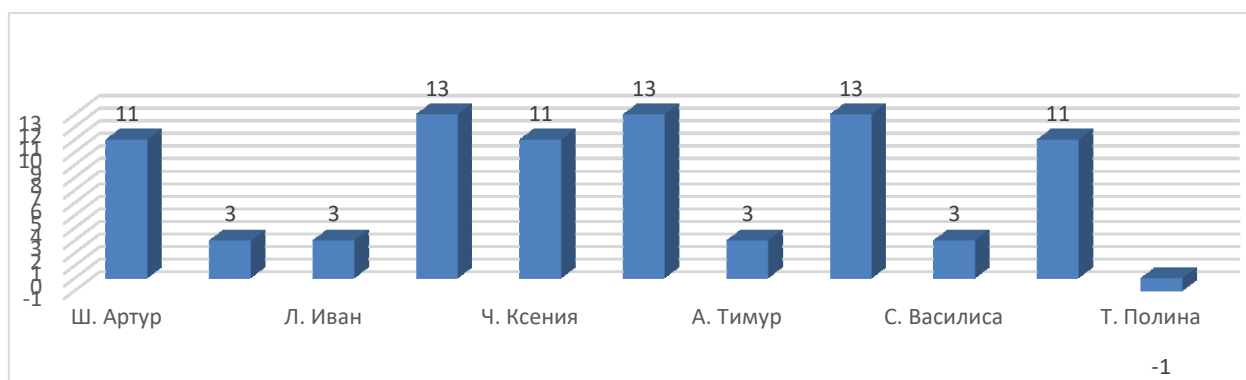


Рисунок 8 – Результаты обследования неречевого слухового внимания у детей раннего возраста

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

**Таблица 9 – Результаты обследования фонематического восприятия у детей раннего возраста**

№	ФИ ребёнка	Дифференцирует/не дифференцирует гласные звуки и-о, у-о	Дифференцирует наличие/отсутствие согласного звука	Дифференцирует/не дифференцирует группы согласных звуков											Всего	
				Сонорные/ шумные р-д, м-б, н-к, л-з	Твёрдые-мягкие	Сонорные	Передне-язычные/ задне-язычные	Шипящие/свистящие	Плавные/йотированные р-й	Лабialsные и передне-язычные б-д	Лабialsные и задне-язычные б-г	Передне-язычные звуки з-д	Задне-язычные звуки к-х	Звонкие и глухие согласные		
1	Ш. Артур	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-1	1	1	1	11
2	Г. Ильяс	1	-1	-1	1	1	1	-1	-1	-1	-1	1	1	1	1	3
3	Л. Иван	1	-1	-1	1	1	1	-1	-1	1	1	1	1	1	-1	3
4	Ш. Кира	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
5	Ч. Ксения	1	1	1	1	1	1	1	1	-1	1	1	1	1	1	11
6	Б. Екатерина	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
7	А. Тимур	1	1	1	1	-1	1	-1	-1	1	-1	1	1	1	-1	3
8	Ч. Евгений	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
9	С. Василиса	1	-1	-1	1	1	1	-1	-1	1	-1	1	1	1	1	3
10	Б. Мира	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-1	1	1	1	11
11	Т. Полина	1	-1	-1	1	-1	1	-1	-1	-1	1	1	-1	1	-1	-1



**Рисунок 9 – Результаты обследования фонематического восприятия у детей раннего возраста**

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 10 – Результаты обследования понимания инструкций взрослого у детей раннего возраста

№	ФИ ребёнка	Слушает/не слушает текст до конца	Понимает/не понимает прочитанное	Понимает одноступенчатые конструкции	Понимает двуступенчатые конструкции	Понимает трёхступенчатые конструкции	Всего
1	Ш. Артур	1	1	1	2	2	7
2	Г. Ильяс	1	-2	-2	-1	0	-4
3	Л. Иван	1	-2	-2	-1	0	-4
4	Ш. Кира	1	1	1	2	2	7
5	Ч. Ксения	1	1	1	2	2	7
6	Б. Екатерина	1	1	1	2	2	7
7	А. Тимур	-2	1	1	-1	0	-1
8	Ч. Евгений	1	1	1	2	2	7
9	С. Василиса	1	1	1	-1	0	2
10	Б. Мира	1	1	1	2	2	7
11	Т. Полина	1	1	1	-1	0	2

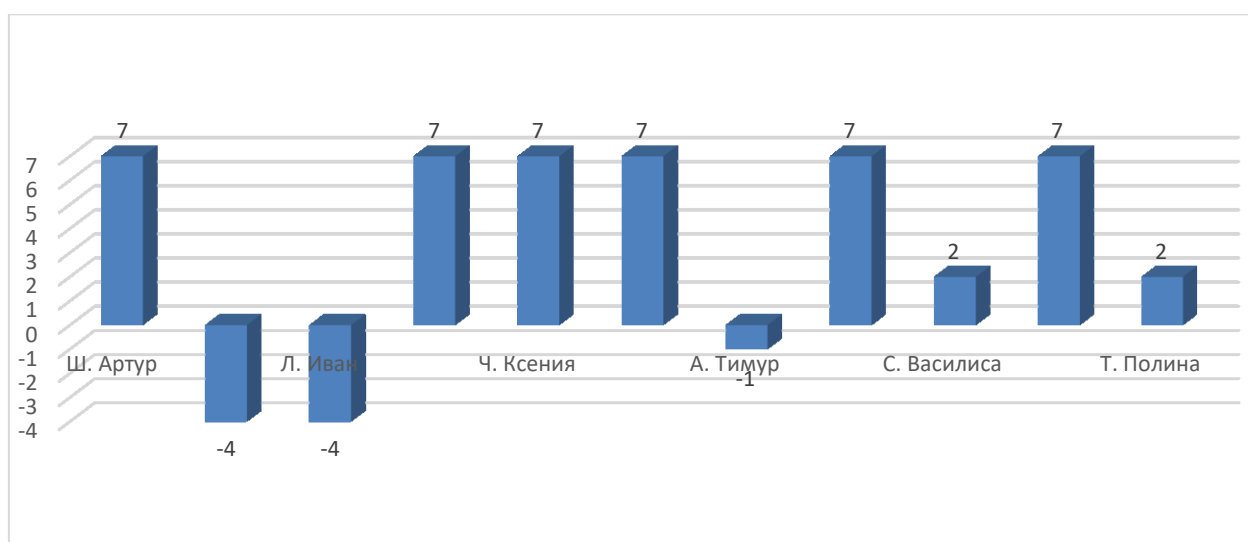


Рисунок 10 - Результаты обследования понимания инструкций взрослого у детей раннего возраста

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 11 – Результаты обследования пищевого поведения у детей раннего возраста

№	ФИ ребёнка	Характер пищи, предпочитаемый ребёнком			Время выполнения жевательных движений			Всего
		Ест разнообразные продукты	Отказ от мясного гуляша, сырых твёрдых овощей	Предпочитает измельчённые до однородного состояния массы	Тщательно пережёвывает твёрдую пищу и глотает	Быстро устаёт при прожёвывании и выплёвывает	Вообще не приступает к самостоятельному приёму пищи	
1	Ш. Артур	2			2			4
2	Г. Ильяс	2			2			4
3	Л. Иван		-1			-1		-2
4	Ш. Кира	2			2			4
5	Ч. Ксения	2			2			4
6	Б. Екатерина	2			2			4
7	А. Тимур	2				-1		1
8	Ч. Евгений	2			2			4
9	С. Василиса		-1		2			1
10	Б. Мира		-1			-1		-2
11	Т. Полина		-1			-1		-2

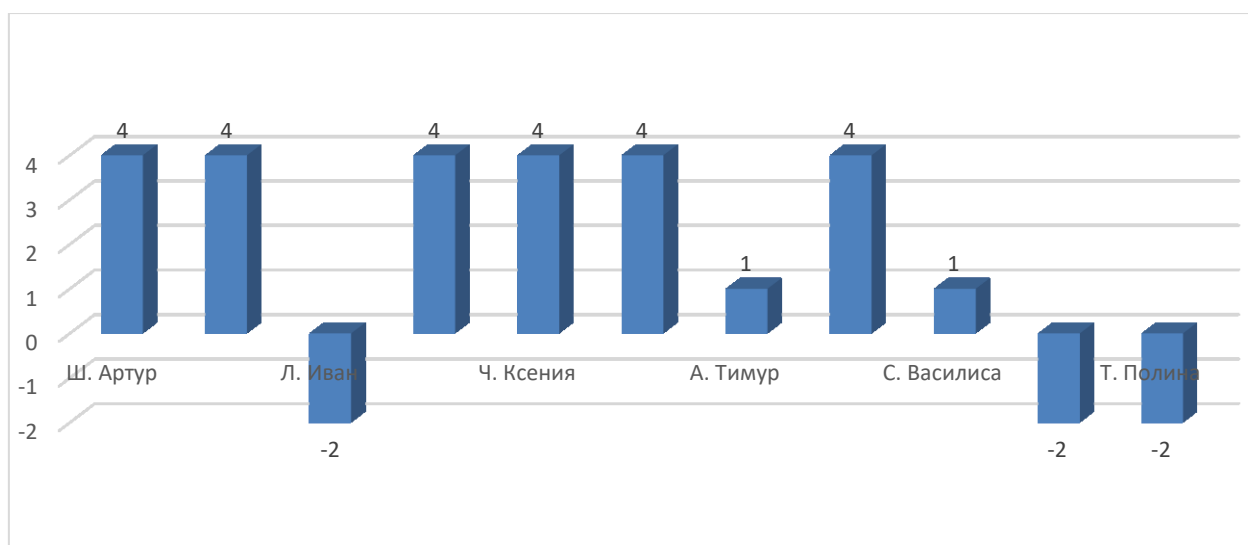


Рисунок 11 – Результаты обследования пищевого поведения у детей раннего возраста

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 12 – Результаты обследования двигательных возможностей губных мышц у детей раннего возраста

№	ФИ ребёнка	Участие в захвате жидкой пищи	Участие в захвате твёрдой пищи	Участие в удержании пищевого комка в полости рта	Состояние носогубной складки			Всего
		Объём движений достаточный/ограниченный (жидкая пища не проливается/проливается)	Принимают/не принимают участие	Сомкнуты/разомкнуты	Парная	Односторонняя	Отсутствует	
1	Ш. Артур	1	1	1	1			4
2	Г. Ильяс	-1	1	1	1			2
3	Л. Иван	-1	1	1	1			2
4	Ш. Кира	1	1	1	1			4
5	Ч. Ксения	1	1	1	1			4
6	Б. Екатерина	1	1	1	1			4
7	А. Тимур	-1	1	1	1			2
8	Ч. Евгений	1	1	1	1			4
9	С. Василиса	-1	1	1	1			2
10	Б. Мира	1	1	1	1			4
11	Т. Полина	-1	1	1	1			2

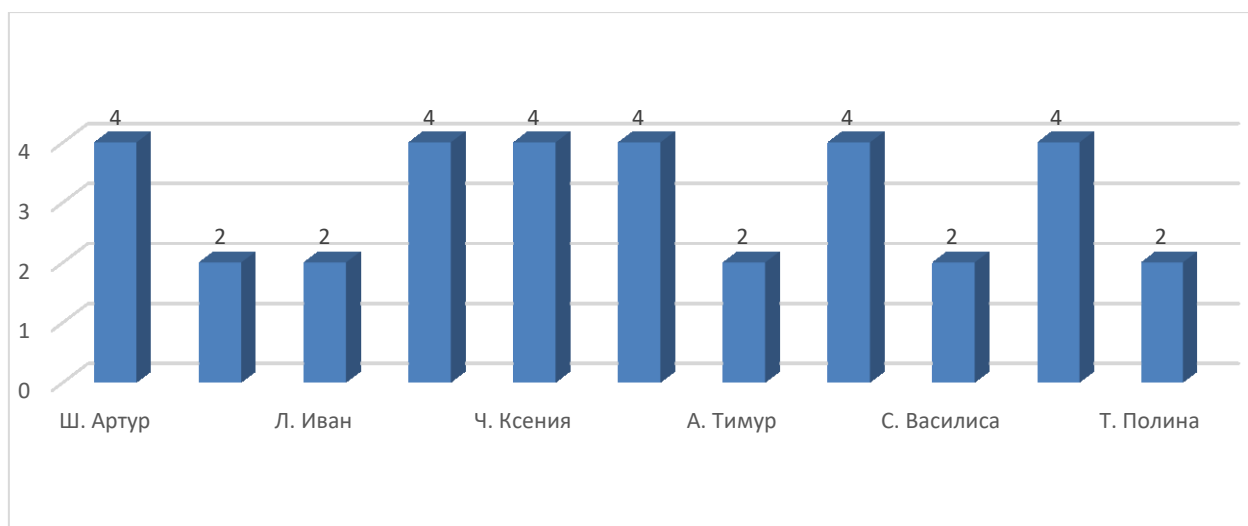
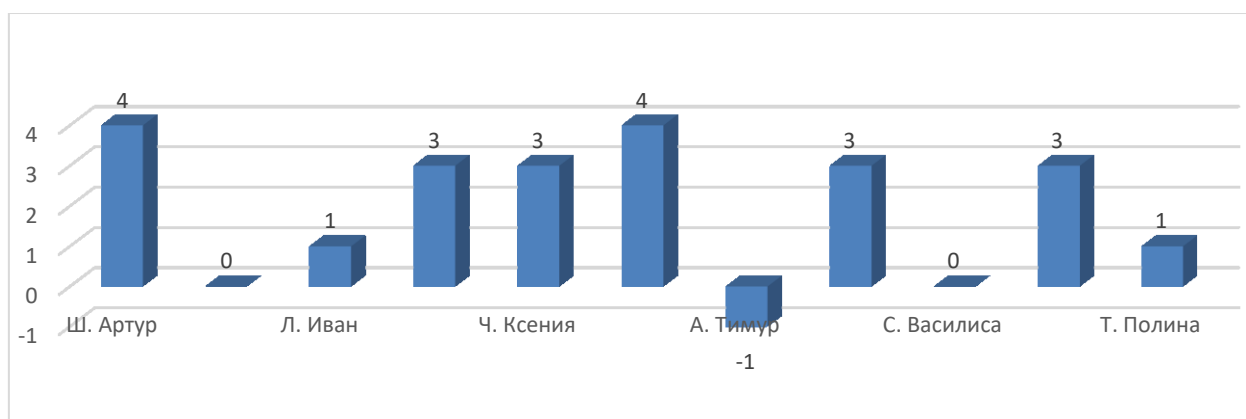


Рисунок 12 – Результаты обследования двигательных возможностей губных мышц у детей раннего возраста

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

**Таблица 13 – Результаты обследования двигательных возможностей мышц языка у детей раннего возраста**

№	ФИ ребёнка	Рефлекторное обливание губ языком в процессе питания						Положение языка в свободной деятельности			Всего
		Круговые обливающие движения широким языком	Облизывает верхнюю/нижнюю губу выраженным кончиком языка	Облизывает только уголки губ справа/слева	Пытается облизать верхнюю губу спинкой языка с невыраженным кончиком	Вытирает верхнюю губу носовым платком или другими подручными средствами	Не обликает испачканные губы	Язык находится в полости рта и его не видно	Помогает себе языком при выполнении трудной работы	Язык постоянно находится в межзубном положении	
1	Ш. Артур	2	1					1			4
2	Г. Ильяс			-1				1			0
3	Л. Иван			-1				1	1		1
4	Ш. Кира	2						1			3
5	Ч. Ксения		1					1	1		3
6	Б. Екатерина	2	1					1			4
7	А. Тимур			-1	-1			1			-1
8	Ч. Евгений	2						1			3
9	С. Василиса			-1	-1			1	1		0
10	Б. Мира	2						1			3
11	Т. Полина		1	-1				1			1



**Рисунок 13 – Результаты обследования двигательных возможностей мышц языка у детей раннего возраста**

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 14 – Результаты обследования неречевых средств коммуникации у детей раннего возраста

№	ФИ ребёнка	Смотрит / не смотрит на лицо говорящего в процессе общения	Смотрит / не смотрит в глаза говорящего в процессе общения	Коммуникативные жесты					Всего
				Жесты просьбы			Жесты приветствия и прощания		
				Наличие / отсутствие указательно жеста с интонацией просьбы	Протягивает ладонь к предмету, сжимает / разжимает пальцы	Протягивает ладонь к взрослому и сжимает / разжимает пальцы	Протягивает / не протягивает руку для приветствия	Машет / не машет рукой в ситуации прощания	
1	Ш. Артур	1	2	1	1	2	2	1	10
2	Г. Ильяс	1	-1	1	1		2	1	5
3	Л. Иван	1	-1	1	1		-1	1	2
4	Ш. Кира	1	2	1	1	2	2	1	10
5	Ч. Ксения	1	2	1	1	2	2	1	10
6	Б. Екатерина	1	2	1	1	2	2	1	10
7	А. Тимур	1	-1	1	1		2	1	5
8	Ч. Евгений	1	2	1	1	2	2	1	10
9	С. Василиса	1	-1	1	1		-1	1	2
10	Б. Мира	1	2	1	1	2	2	1	10
11	Т. Полина	1	2	1	1	2	-1	1	7

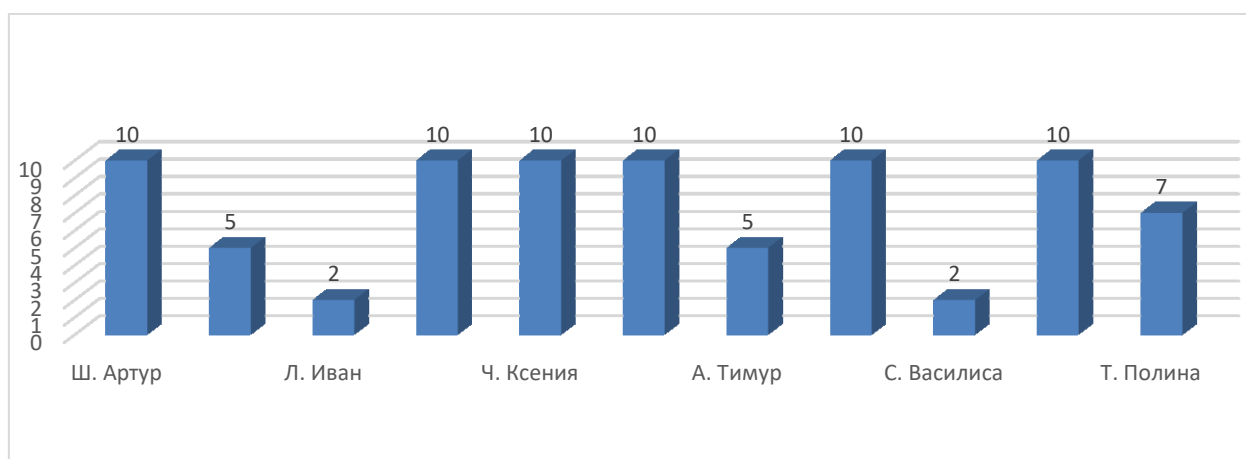


Рисунок 14 – Результаты обследования неречевых средств коммуникации у детей раннего возраста

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Результаты анкетирования родителей по вопросам наполненности естественной языковой среды, коммуникативным умениям и навыкам детей (анкета «Коммуникативное взаимодействие») представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты опроса родителей по теме «Коммуникативное взаимодействие».

Вопрос	Количество человек	Результат в процентах
1. Развиваете ли Вы у ребёнка коммуникативные навыки – навыки общения? Подчеркните нужный ответ: да / нет.	да – 6 человек, нет – 5 человек	да – 55 %, нет – 45%
2. Если да, то как?	в беседе – 4 человека, в игре – 3 человека, через указания, побуждение к действию – 4 человека	в беседе – 36%, в игре – 28%, через указания, побуждение к действию – 36%
3. Беспокоит ли Вас что-то в общении вашего ребёнка с другими детьми (взрослыми)?	речевые нарушения, искажения – 4 человека, ничего не беспокоит – 7 человек	речевые нарушения, искажения – 36%, ничего не беспокоит – 64%
4. Оцените навыки общения Вашего ребёнка? Подчеркните нужный ответ: хорошие, удовлетворительные, неудовлетворительные.	хорошие – 3 человека, удовлетворительные – 4 человека, неудовлетворительные – 4 человека	хорошие – 28%, удовлетворительные – 36%, неудовлетворительные – 36%
5. Наблюдаете ли Вы за тем, как общается Ваш ребёнок? Подчеркните нужный ответ: да / нет.	да – 11 человек	да – 100%
6. Как Вы считаете, в чём Ваш ребёнок проявляет себя лучше всего: в игре, помощи по дому, общении с детьми, общении со взрослыми, познавательной деятельности, творческой продуктивной деятельности и т.п.?	в игре – 6 человек, в общении – 3 человека, в познавательной и творческой деятельности – 1 человек, в других видах деятельности – 1 человек	в игре – 55%, в общении – 27%, в познавательной и творческой деятельности – 9%, в других видах деятельности – 9%
7. Исправляете ли Вы ошибки, которые ребёнок допускает в общении? Подчеркните нужный ответ: да / нет.	да – 8 человек, нет – 3 человека	да – 73%, нет – 27%
8. Часто ли Вы играете с ребёнком? Подчеркните нужный ответ: да / нет.	да – 7 человек, нет – 4 человека	да – 64%, нет – 36%
9. Как Вы считаете, нужна ли психолого-педагогическая помощь семьям, имеющим детей с отклонениями в овладении речью, по вопросам образования, воспитания, формированию речевого поведения, развитию коммуникативных навыков?	да – 11 человек	да – 100%



## ПРИЛОЖЕНИЕ В

Дидактический материал к занятиям по формированию речевого поведения. Эмоции



Рисунок 1 – Эмоции. Дидактические карточки для ознакомления с окружающим миром / И. Губарев, Н. Варламова. – Москва : Маленький Гений-Пресс, 2019. – 16 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

Дидактический материал к занятиям по формированию речевого поведения. Пиктограммы эмоций

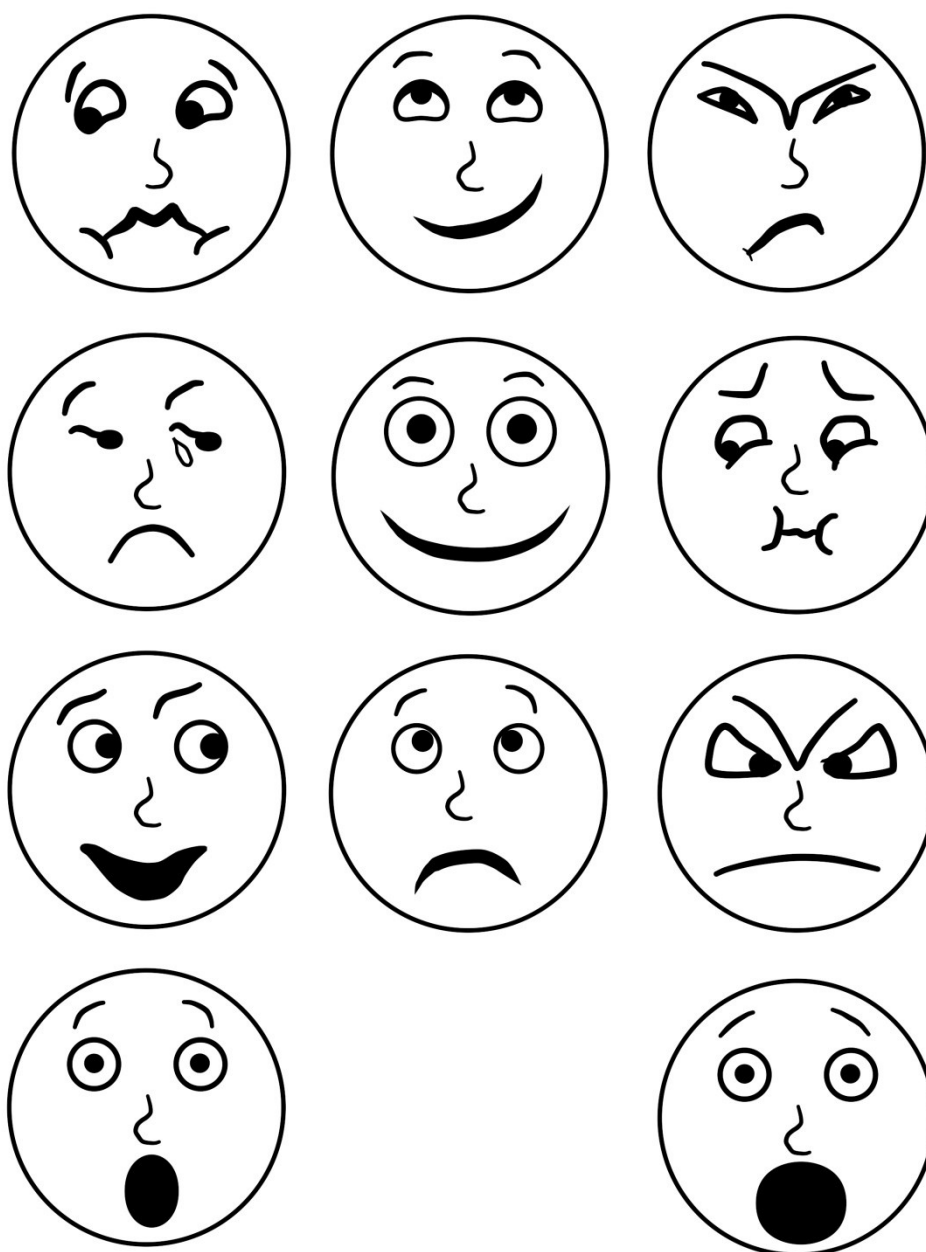


Рисунок 2 – Пиктограммы эмоций

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

### Результаты продуктивной деятельности на занятиях по формированию речевого поведения

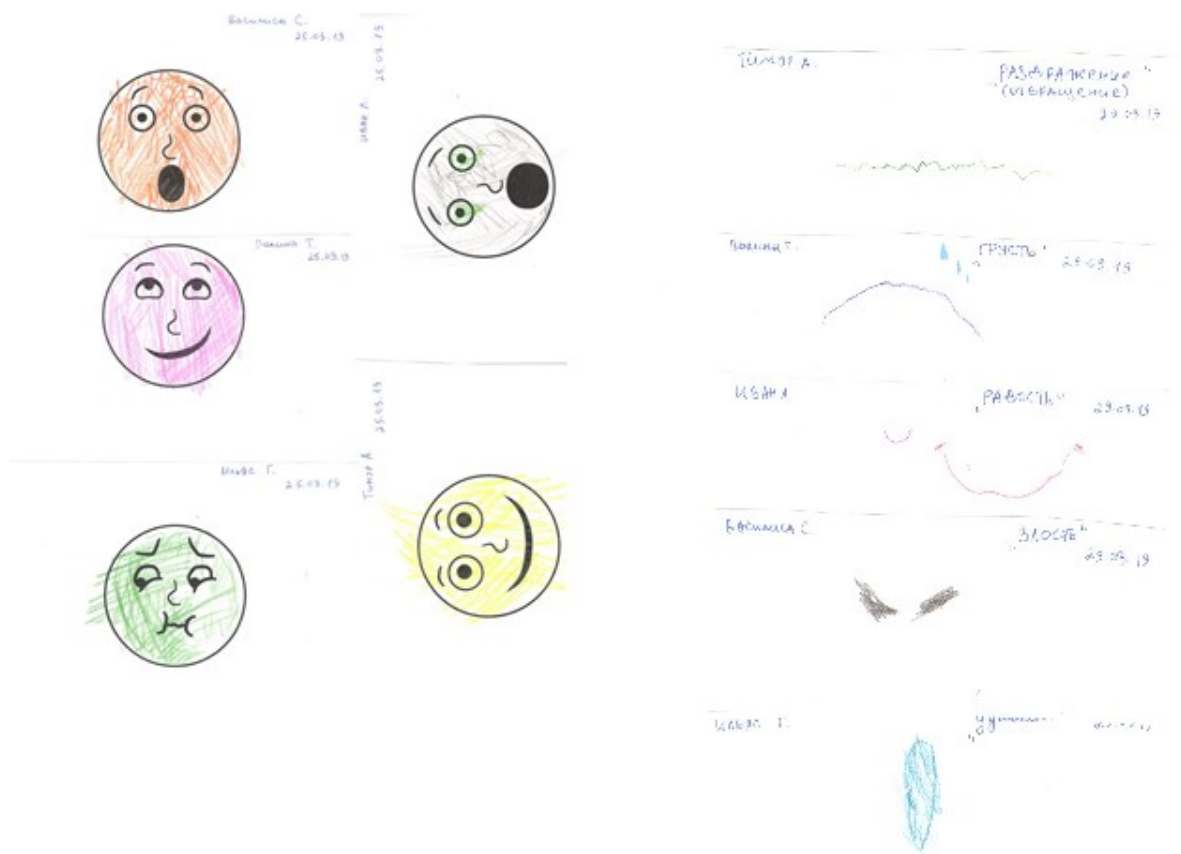


Рисунок 3 – Продуктивная деятельность на занятиях

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

Деятельность детей на занятиях по формированию речевого поведения



Рисунок 4 – Фотоотчёт с занятий



## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица 1 – Занятие 1. Тема «Знакомство»

Тема	Знакомство
Цель	1) Формирование положительного контакта между педагогом и детьми. 2) Ознакомление с миром эмоций. 3) Вызывание учебного интереса.
Расширение лексикона	Радость, грусть, удивление, испуг.
Содержание	<p><i>Приветствие</i> (здесь и далее):</p> <p>«– Здравствуй, друг. – Здравствуй, друг. – Дай мне руки. – Сколько рук? – Только две имею. – Их пожмём скорее».</p> <p><i>Основная часть:</i></p> <p>– Ребята, сегодня с нами хотят познакомиться маленькие человечки. Посмотрите внимательно, у них у всех разное настроение. Давайте с ними познакомимся и попробуем угадать, что они чувствуют (перед детьми набор пиктограмм с изображением эмоций). Называем эти эмоции вместе. Затем пытаемся повторить (педагог берёт по одной карточке и показывает эмоции сам, дети повторяют).</p> <p>– А теперь давайте попробуем оживить наши эмоции. (с помощью подражательных элементов): пиктограмма испуга + произносим «а-а-а» + показательный жест - ладони к щекам; пиктограмма радости + произносим «ха-ха» + ладони к животу или к груди, пиктограмма грусти/плача – произносим «уа-уа-уа», кулачки к глазам, пиктограмма обиды – произносим закрытым ртом «у-у-у», потом открытым, руки крест-накрест, пиктограмма восторга/удивления – произносим «ура» / «ух-ты» с жестом – палец вверх).</p>
Методы	Наглядно-словесный, подражательный.
Деятельность специалистов	Педагог раннего развития – организует и проводит занятие.
Предполагаемое поведение детей	<p>Дети сидят на маленьких стульчиках в кругу, встают, приветствуют друг друга. Дают обе руки друг другу, потом попеременно их пожимают.</p> <p>Дети сидят вокруг стола. Перед ними картинки. Трогают картинки, берут в руки, рассматривают.</p> <p>Дети повторяют движения за педагогом.</p>
Предполагаемое речевое поведение детей	Называют/повторяют за педагогом названные эмоции (как могут, кто может) с опорой на подражательные мелкомоторные и крупномоторные элементы.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица 2 – Занятие 2. Тема «Семья»

Тема	Семья
Цель	1) Актуализация важности равнодушного эмоционального взаимодействия между членами семьи. 2) Вызывание подражательной деятельности.
Расширение лексикона	Забота, настроение, болезнь, смелость.
Содержание	<p><i>Работа с родителями</i> – консультация на тему необходимости обогащения естественной речевой среды.</p> <p><i>Приветствие.</i></p> <p><i>Основная часть:</i></p> <p>Занятия выстроено на основе сказки «Красная шапочка» с использованием пальчиковых игрушек.</p> <p><i>Сказка «Красная шапочка»</i></p> <p>– Ребята, к нам пришла в гости девочка, да не простая, а сказочная. Что это за девочка? (Надеваем пальчиковую игрушку красной шапочки на указательный палец). Девочка эта обычно очень радостная, весёлая, потому что у неё есть семья (надеваем на пальцы куклу мамы, папы и бабушки, можно на вторую руку), которую она любит, и которая любит её (куклы обнимаются, целуются «в щёчку» со звуком «чмок-чмок»).</p> <p>Девочка любит играть: показываем, как девочка радостно играет – можно покатать машинку, сопровождая звуками «би-би-би», «бип-бип», поёт «ля-ля-ля». Но случилось несчастье! Кто знает, что случилось? Заболела бабушка (выражаем эмоции горя, сочувствия).</p> <p>Поможем девочке вылечить бабушку? Давайте наденем героев на пальчики (распределяем роли).</p> <p><i>Играем в сказку:</i> где волк – олицетворение испуга, страха; бабушка – олицетворение эмоций грусти, т.к. нам жалко бабушку, мы ей сострадаем; мама и папа – олицетворение радости; дровосек/дровосеки – олицетворение храбрости, смелости, гордости (поднять высоко подбородок и делать шаг на одном месте).</p> <p>В течение разыгрывания сказки по ролям сопровождаем действия звукокомплексами и жестами: Родители показывают дорогу – указательный жест.</p> <p>Девочка отправляется в путь, напевает песенку «ля-ля-ля» и бежит, подпрыгивая. Встретила волка – удивление «ого», испуг «ой». Волк завыл «у-у-у-у» - поднимаем голову вверх.</p> <p>Бабушка вздыхает «ох», у неё что-то болит «ой-ой-ой/ай-ай-ай».</p> <p>Дровосек рубит деревья «тук-тук», сопровождаем действиями «рубки деревьев топором». Дровосек поймал волка «ага» - хватаем волка.</p> <p>В конце вся семья воссоединяется, бабушка здорова. Эмоции радости «ура», хлопаем в ладоши.</p> <p>Давайте попрощаемся с девочкой и её семьёй.</p>
Методы	Использование пальчиковых игрушек. Подражание. Наглядный материал.
Деятельность специалистов	Педагог раннего развития – организует и проводит занятие.
Предполагаемое поведение детей	<p>Дети приветствуют друг друга.</p> <p>Дети вспоминают героев, называют их, выбирают героя, роль которого будут играть.</p> <p>Дети прощаются с героями сказки, машут ручками.</p>
Предполагаемое речевое поведение детей	Дети изображают действия героев и воспроизводят звукокомплексы.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица 3 – Занятие 3. Тема «Мой дом – моя крепость»

Тема	Мой дом – моя крепость
Цель	1) Актуализация семейных ценностей. 2) Вызывание подражательной деятельности.
Расширение лексикона	Любовь, тепло, добро, забота.
Содержание	<p><i>Приветствие.</i></p> <p><i>Игра «Изобрази эмоцию»:</i> педагог показывает эмоцию, дети угадывают. Затем дети показывают эмоции при направлении педагога и угадывают.</p> <p>Проговариваем и показываем состояния, в которых бывают члены семьи: «мама устала» - показываем эмоцию на лице + «эх/ох» + уставшее, расслабленное состояние тела + имитирующие движения поглаживания по голове, объятий;</p> <p>«папа работает» – эмоция сосредоточенности + «тук-тук» + имитирующие движения выполняемой работы «стучим молотком/набираем текст на клавиатуре» + палец ко рту «тишина, не мешаем»;</p> <p>«малыш заболел» – эмоция грусти + «ай-ай-ай» + имитирующие движения укладывания в кровать/спать + движения «жалеем, гладим»;</p> <p>«бабушка пришла в гости» – эмоция радости + «ура» + хлопаем в ладоши + объятия;</p> <p>«старший брат подарил подарок на день рождения» – эмоция удивления + «ого» + хлопаем в ладоши + объятия и т.п.</p> <p><i>Коллективная работа «Подари солнце».</i> Материалы: гуашь, листы А4, заранее раскрашенная в жёлтый бумажная/пластиковая тарелочка.</p> <p>Цель: объяснить детям, что настроение можно «дарить»: обнять, сказать доброе слово, сделать и подарить подарок.</p> <p>Ход работы: обмакиваем ладонь в жёлтую краску и отпечатываем на листе ладонь, затем обводим полученный рисунок и вырезаем его. Это будут лучики солнца.</p>
Методы	Подражание. Наглядный материал. Практический метод коллективной работы.
Деятельность специалистов	Педагог раннего развития – организатор, тьютор – помощь в продуктивной деятельности; психолог – помощь в установлении благоприятной эмоциональной атмосферы.
Предполагаемое поведение детей	<p>Дети приветствуют друг друга.</p> <p>Активно принимают участие в отгадывании и загадывании эмоций.</p> <p>Дети с помощью педагога имитируют различные состояния/события внутри семьи.</p>
Предполагаемое речевое поведение детей	Показывают эмоциональные состояния и воспроизводят звукокомплексы.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица 4 – Занятие 4. Тема «Весна идёт – весне дорогу»

Тема	Весна идёт – весне дорогу
Цель	1) Проявление внимания к явлениям природы и умение соотнести их с эмоциональным состоянием человека. 2) Вызывание звукоподражания.
Расширение лексики	Весна, ручей, почки, гроза.
Содержание	<p><i>Приветствие.</i></p> <p><i>Игра</i> на соотнесение эмоции и природного явления.</p> <p>Материалы: Картинки весенних природных явлений + пиктограммы эмоций.</p> <p>Таяние снега, резвое течение ручейков (движение, жизнь) – радость + бежим на месте, по кабинету + громко говорим «ура»;</p> <p>Сосульки тают и капают (капание слёз) – грусть+ «кап-кап» + движения падающих с неба капель;</p> <p>Распускание почек (новая жизнь растений) – радость/восторг + «ого»+ поднимаем руки вверх, «пытаясь достать веточки деревьев»;</p> <p>Гроза (гром, дождь) – страх, испуг + прижались друг к другу + «ой».</p> <p><i>Дыхательное упражнение «Гром».</i></p> <p>Выдыхаем и наклоняемся, громко произносим слово «бах».</p> <p><i>Игра «Нарисуй эмоцию».</i> Детям предлагается раскрасить эмоцию карандашом, самостоятельно выбрать цвет эмоции, например, радость – жёлтая, страх – чёрный, гнев, злость – красный, отвращение – зелёный, грусть – синий и т.п.</p>
Методы	Подражание. Наглядный материал. Игра.
Деятельность специалистов	Педагог раннего развития – организатор, тьютор – помощь в продуктивной деятельности
Предполагаемое поведение детей	<p>Дети приветствуют друг друга.</p> <p>Дети сидят около стола по кругу, перед ними картинки, которые они рассматривают.</p> <p>После этого пытаются соотнести эмоцию с природным явлением.</p> <p>Дети самостоятельно выбирают одну из пиктограмм, изображённую на листе А4, и раскрашивают карандашами.</p>
Предполагаемое речевое поведение детей	Называют/повторяют за педагогом звукокомплексы с опорой на подражательные мелкомоторные и крупномоторные элементы.



## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица 5 – Занятие 5. Тема «Этикет»

Тема	Этикет (в том числе речевой)
Цель	1) Формирование основных норм и правил поведения в обществе. 2) Подражание с жестовой опорой.
Расширение лексикона	Здравствуйте, привет, до свидания, пока, пожалуйста, спасибо.
Содержание	<p><i>Приветствие.</i>  <i>Основная часть:</i>                      Ребята, к нам в гости пришёл зайка, но ему грустно – эмоция грусти + «эх». Его обидел волк, отобрал у зайчика морковку и спрятал – эмоция злости+ «ай/отдай». Скажите, можно обижать друг друга? Почему нельзя? (Проговариваем детям, когда обижаешь кого-то – ему плохо, и тебе становится плохо; когда помогаешь кому-то – тебе хорошо и другому хорошо).                      Ребята, а если бы волк попросил вежливо, зайчик бы поделился? (да). Как нужно просить вежливо, какое вежливое слово мы говорим, когда просим что-то (дай ... пожалуйста). А когда зайчик поделился бы морковкой, что бы волк ответил (спасибо).  <i>Кинезиологическое упражнение:</i> ладонь – кулак – ребро ладони.                      Проговариваем во время выполнения упражнения:                      «Зайка прыгал скак-поскок                      И от волка наутёк.                      Волк остался без морковки,                      Наш зайчишка очень ловкий».  <i>Игра «Мягкие лапки»</i>                      Материалы: мешочек с набором небольших предметов – бусины, бумажный платочек, ватка, крышка от бутылки, кусочек меха или губки, металлическая ложка и т.п.                      Цель: снять напряжение, мышечные зажимы, снизить негативные элементы поведения (агрессивность, отказ от деятельности и т.п.), развитие сенсорного восприятия.                      Ребёнку предлагается посмотреть внимательно на предметы, затем оголить руку до локтя и закрыть глаза. Педагог водит по руке ребёнка предметом, ребёнок открывает глаза и указывает на предмет + «этот» + название с поддержкой педагога.                      В конце игры спросить у ребёнка, как он себя чувствует, какое у него настроение. Можно акцентировать внимание на проблемной ситуации, обозначенной ранее – ребёнок был не в настроении, как волк, а теперь – добрый как зайчик, почему? Может, волка никто не гладит и не обнимает, поэтому он стал злым и невоспитанным? Находим пиктограммы злости и радости.</p>
Методы	Подражание. Наглядный и сенсорный материал.
Деятельность специалистов	Педагог раннего развития – организатор, тьютор – помощь в продуктивной деятельности; психолог – помощь в установлении благоприятной эмоциональной атмосферы.
Предполагаемое поведение детей	<p>Дети приветствуют друг друга.                      Дети встречают зайчика и волка. Сочувствуют зайчику, жалеют, гладят, его. Ругают волка, грозят ему пальцем.                      Дети за столом выполняют упражнение.                      Дети сидят около стола по кругу, перед мешочек с набором небольших предметов, которые они рассматривают, берут в руки, называют при направлении педагога.                      Затем участвуют поочередно в игре.</p>
Предполагаемое речевое поведение детей	Называют/повторяют за педагогом звукокомплексы с опорой на подражательные мелкомоторные и крупномоторные элементы.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица 6 – Занятие 6. Тема «Времена года»

Тема	Времена года. Весна
Цель	1) Соотнести времена года с эмоциональным состоянием человека. 2) Вызывание подражаний.
Расширение лексикона	Зима, весна, лето, осень.
Содержание	<i>Приветствие.</i> <i>Игра на соотнесение</i> эмоции и времени года. Материалы: Картинки времён года + пиктограммы эмоций. Зима (холод) – страх, испуг + прижались друг к другу + «ой». Весна (таяние снега, резвое течение ручейков, весенняя звонкая капель, распускание почек – затем цветов) – радость + бежим на месте, по кабинету + говорим «ура»; Лето (солнце, вода, игры на природе) - радость/восторг + «ого, ура» + имитация плавания; Осень (увядание, дожди) – грусть+ «кап-кап» + движения падающих с неба капель; <i>Игра «Нарисуй эмоцию линией».</i> Детям предлагается выразить на листе бумаги простым карандашом эмоцию. Например, линии могут быть прямыми - спокойствие, угловатыми - страх, волнистыми – радость и т.д. Или могут напоминать изображение рта человека на картинке пиктограммы.
Методы	Подражание. Наглядный материал. Практические упражнения. Игра.
Деятельность специалистов	Педагог раннего развития – организатор, тьютор – помощь в продуктивной деятельности.
Предполагаемое поведение детей	Дети приветствуют друг друга. Дети сидят около стола по кругу, перед ними картинки, которые они рассматривают, берут в руки, называют при направлении педагога времена года (как могут). После этого пытаются соотнести эмоцию с временами года. Дети рисуют карандашом линию, опираясь на пиктограмму или картинку с человеческим лицом.
Предполагаемое речевое поведение детей	Называют/повторяют за педагогом звукокомплексы с опорой на подражательные мелкомоторные и крупномоторные элементы.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица 7 – Занятие 7. Тема «Встречаем птиц»

Тема	Встречаем птиц
Цель	1) Формирование бережного отношения к птицам. 2) Вызывание подражательной деятельности.
Расширение лексикона	Названия перелётных птиц
Содержание	<p><i>Приветствие.</i>  <i>Основная часть:</i>                  Ребята, смотрите, к нам прилетела ласточка. Она вернулась из тёплых краёв. Давайте полетаем, как ласточка: имитация летания. Давайте посмотрим на картинки с перелётными птицами. А как говорят птички: вспоминаем всевозможные варианты («кар-кар, чик-чирик, фью-фью»).</p> <p><i>Читаем стихотворение</i> Веры Полозковой «Интервью» про пение соловья. Как говорит соловей в стихотворении? Перечисляем вместе с педагогом (пьюти-фьют, чив-чив-чив, цити-цити, фити-фити и т.д.).</p> <p>Когда птички радуются? (когда возвращаются в родные края, когда здоровы, когда есть еда, когда могут летать).</p> <p>Ребята, давайте покормим птичек.</p> <p><i>Игра «Накорми птичку»</i>                  Цель: проявить заботу по отношению к птицам.                  Материалы: средняя коробка в качестве кормушки, маленькая коробка для сортировки, поднос с пшеном с элементами гороха.                  Ход игры: отсеиваем горох от пшена, пшено засыпаем в кормушку. Теперь выберем эмоцию, которая испытывала голодная птичка – грусть. А как себя чувствует птичка после того, как она поела? Радостно.</p>
Методы	Подражание. Наглядный, словесный, сенсорный материалы.
Деятельность специалистов	Педагог раннего развития – организатор, тьютор – помощь в продуктивной деятельности.
Предполагаемое поведение детей	Дети приветствуют друг друга. Дети кружатся – летают – бегают по кабинету. По команде стоп – останавливаются, садятся за стол. Смотрят на картинки птиц. Вспоминают, как говорят птицы, называют свои варианты. Слушают стихотворение. Дети отвечают (как могут). Дети «кормят» птиц.
Предполагаемое речевое поведение детей	Называют/повторяют за педагогом звукокомплексы с опорой на подражательные мелкомоторные и крупномоторные элементы.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица 8 – Занятие 8. Тема «Мир природы»

Тема	Мир природы
Цель	1) Формирование бережного отношения к природе. 2) Соотнесение мира природы с эмоциональным состоянием человека. 3) Развитие подражательной деятельности.
Расширение лексикона	Пустыня, ледник, лес, горы.
Содержание	<p><i>Приветствие.</i></p> <p><i>Игра на соотнесение</i> эмоции и природной зоны.</p> <p>Материалы: Картинки природных зон + пиктограммы эмоций. Картинки животных.</p> <p>Ледники (холод) – страх + прижались друг к другу + «бррр».</p> <p>Лес (шум деревьев, «разговоры» животных) – радость + «ш-ш-ш-ш» - шуршание листьев, звукоподражания диким животным: «а-а-а» - медведь, «у-у-у» - волк, «фыр-фыр» - лиса, «пых-пых» - ёжик, «ух-ух» - сова.</p> <p>Горы (высота, красивый пейзаж) - восторг + «ого»+ имитация удивления, разводим руки в стороны;</p> <p>Пустыня (засуха) – грусть, горе + «ш-ш-ш-ш» шуршание песка + пересыпаем песок в импровизированной песочнице.</p> <p>Природу нужно беречь. Нельзя разводить огонь в лесу, особенно в жаркую погоду. Давайте с вами сделаем импровизированный костёр и потушим его.</p> <p><i>Дыхательное упражнение «Дуем на свечу»</i></p> <p><i>Дидактическая игра «Третий лишний»</i></p> <p>Материалы: пиктограммы эмоций.</p> <p>Цель: Понимание и обобщение положительных и отрицательных эмоций.</p> <p>В ряду всегда оказывается одна «лишняя» эмоция – положительная или отрицательная.</p> <p>Например: обида, радость, гнев;</p> <p>Злость, восторг, радость;</p> <p>Спокойствие, гнев, злость и т.д.</p>
Методы	Подражание. Наглядный материал. Игра.
Деятельность специалистов	Педагог раннего развития – организатор, тьютор – помощь в продуктивной деятельности; психолог – помощь в установлении благоприятной эмоциональной атмосферы.
Предполагаемое поведение детей	<p>Дети приветствуют друг друга.</p> <p>Дети сидят около стола по кругу, перед ними картинки, которые они рассматривают, берут в руки, называют при направлении педагога природные явления, природные зоны (как могут).</p> <p>Пытаются соотнести эмоцию с природной зоной.</p> <p>Звукоподражают диким животным.</p> <p>Участвуют в упражнении.</p> <p>Дети сидят около стола по кругу, перед ними картинки, называют лишнюю картинку при направлении педагога (как могут).</p>
Предполагаемое речевое поведение детей	Называют/повторяют за педагогом звукокомплексы с опорой на подражательные мелкомоторные и крупномоторные элементы.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица 9 – Занятие 9. Тема «Маленькие исследователи»

Тема	Маленькие исследователи
Цель	1) Исследование окружающего пространства. 2) Вызывание подражательной мимической, жестовой и крупномоторной (позы тела) деятельности.
Расширение лексикона	Зеркало, вода, стекло
Содержание	<p><i>Приветствие.</i></p> <p>Материалы: предметы, которые отражают наше состояние и в буквальном, и в переносном смысле – любые отражающие поверхности: зеркало, вода, стекло.</p> <p><i>Игра на нахождение</i> предметов в пространстве кабинета, в которых мы можем увидеть себя: стекло, зеркало, вода в тазике, гладкая глянцевая поверхность книжки, тень на полу, отражение в глазах друг друга, отражение в очках педагога и т.д. с указанием на предмет + «вот, нашёл, это».</p> <p><i>Игра «Зеркальные эмоции».</i> Даём ребёнку зеркало и предлагаем показать шесть эмоций, повторяя за педагогом: страх, гнев, радость, печаль, отвращение, интерес, удивление.</p> <p>А давайте сами станем зеркалами друг для друга.</p> <p><i>Игра «Повтори за мной»</i></p> <p>Используем только движения тела, а не лица, показываем эмоцию.</p>
Методы	Подражание. Наглядный материал. Игра.
Деятельность специалистов	Педагог раннего развития – организатор, тьютор – помощь в продуктивной деятельности.
Предполагаемое поведение детей	<p>Дети приветствуют друг друга.</p> <p>Дети свободно перемещаются по кабинету в поиске необходимых предметов и указывают на них.</p> <p>Дети сидят перед зеркалом или держат в руках маленькое зеркало. Выполняют упражнение.</p> <p>Дети встают и пытаются повторить движение за педагогом.</p>
Предполагаемое речевое поведение детей	Называют/повторяют за педагогом звукокомплексы с опорой на подражательные мелкомоторные и крупномоторные элементы.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица 10 – Занятие 10. Тема «Наша планета – Земля»

Тема	Наша планета – Земля
Цель	1) Разнообразить представления о мире. 2) Развитие бережного отношения к природе. 3) Развитие подражательной деятельности.
Расширение лексикона	Планета Земля.
Содержание	<p><i>Приветствие.</i>  Материалы: глобус, картинки с разными природными состояниями и катаклизмами.  <i>Основное содержание:</i>  Ребята, кто сегодня пришёл к нам в гости? Это маленькая Земля, маленькая модель мира, в котором мы живём. На Земле очень много лесов и морей, людей и животных. Но иногда наша Земля «болеет».</p> <p><i>Игра на соотнесение</i> картинки природного явления и эмоционального состояния человека.  Материалы: ряд картинок с красивым пейзажем, ряд картинок с природными катаклизмами.  Что мы чувствуем, когда видим, что Земля «болеет» - испуг, грусть, страх, обида + «ой-ой-ой, ай-ай-ай» + жест «руки к лицу», «руки на голове», «прячемся», закрывая глаза руками.  Что мы чувствуем, когда смотрим на картинки леса, воды, цветов, водопада – спокойствие, радость, умиротворение, восторг + «ого», выражение чувств другими эмоциональными выражениями + движения, сопровождающие радость – танец, движения, сопровождающие восторг – прыгаем на месте, движения умиротворения, спокойствия – «сон».</p>
Методы	Подражание. Наглядный материал. Игра.
Деятельность специалистов	Педагог раннего развития – организатор.
Предполагаемое поведение детей	<p>Дети приветствуют друг друга.  Дети встречают Землю, радостно её приветствуют, рассматривают глобус, крутят его, вместе с педагогом находят место, где живут.  Дети сидят около стола по кругу, перед ними картинки, которые они рассматривают, берут в руки, называют при направлении педагога природные явления (как могут).  После этого пытаются соотнести эмоцию с природным явлением.  Участвуют в выполнении упражнения.</p>
Предполагаемое речевое поведение детей	Называют/повторяют за педагогом звукокомплексы с опорой на подражательные мелкомоторные и крупномоторные элементы.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица 11 – Занятие 11. Тема «Космос»

Тема	Космос
Цель	1) Расширение знаний о мире. 2) Развитие воображения. 3) Развитие подражательной деятельности.
Расширение лексикона	Планеты, горячее, холодное.
Содержание	<p><i>Приветствие.</i></p> <p><i>Основное содержание:</i></p> <p>Материалы: картинка солнечной системы; атлас.</p> <p>Ребята, мы с вами говорили о планете Земля, на которой мы живём. Но в солнечной системе, то есть в системе, где все планеты вращаются вокруг солнца (показываем, как планеты вращаются), есть 8 планет: Меркурий, Венера, Земля, Марс, Юпитер, Сатурн, Уран и Нептун.</p> <p>Сегодня нам важно запомнить, что есть планеты очень горячие – «ай» можно обжечься+ отдёргиваем руку, а есть очень холодные – «брррр» + обнимаем себя, греемся. А, знаете, почему? Чем дальше планета удалена от солнца, тем она холоднее. Солнышко её не греет. Мы согреваемся родительским теплом – теплом любви и заботы. А планеты греются теплом солнца. Самая благоприятная планета для жизни – наша Земля, здесь солнышко греет достаточно, чтобы жить. Не слишком холодно. Не слишком жарко.</p> <p>Самая горячая планета солнечной системы – Венера.</p> <p>Самая холодная планета солнечной системы – Уран.</p> <p>С опорой на картинку: планеты вокруг солнца, определяем, какие планеты холодные, а какие – горячие. Отдёргиваем руку и говорим «ай», если горячо. «Греемся», обхватывая себя, если холодно и говорим «брррр».</p> <p><i>Игра «Покажи настроение»</i></p> <p>Педагог читает короткие предложения, а дети пытаются изобразить описанное действиями + звуковыми комплексами.</p> <p>Например, «Какой чудесный день»; «Я замёрз/мне холодно»; «Ай! Больно мне»; «Я ужасно удивился, когда увидел слона в городе»; «Ох, и бедная я, несчастливая».</p>
Методы	Подражание. Наглядный материал. Игра.
Деятельность специалистов	Педагог раннего развития – организатор, тьютор – помощь в продуктивной деятельности.
Предполагаемое поведение детей	<p>Дети приветствуют друг друга.</p> <p>Дети сидят около стола по кругу, перед ними картинки, которые они рассматривают, берут в руки, внимательно слушают педагога.</p> <p>После этого пытаются соотнести состояние планеты (холодная, горячая) с эмоциональным состоянием человека.</p> <p>Дети слушают педагога и пытаются изобразить описанное в предложении.</p>
Предполагаемое речевое поведение детей	Дети пытаются изобразить описанное действиями + звуковыми комплексами

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица 12 – Занятие 12. Тема «Цветы»

Тема	Цветы
Цель	1) Бережное отношение к природе и растениям. 2) Развитие подражательной деятельности.
Расширение лексикона	Цветы, лепестки, комнатные растения, дикие растения
Содержание	<p><i>Приветствие.</i>  <i>Игра на соотнесение</i> внешнего вида (биологического состояния) цветка с эмоциями человека.  Материалы: картинки цветов, комнатные растения.  Цветок вечером/ночью опустил бутончик – загрустил/устал+ «ой» + опускаем голову и делаем вид, что спим.  Утром цветок раскрыл бутон, поднялся – радость+ «ура» + медленно поднимаем руки вверх (просыпаемся) / сжимаем, разжимаем кулаки (распускается цветок).  Цветок завял, его не поливали – грусть, жалость, обида + «эх» + и головой, и телом пригибаемся к полу.  Цветок «злой», плотоядный, с зубчиками (ест насекомых) – страх, испуг + «ай» + руки к лицу, руками делаем вид захлопывания цветка.  <i>Дыхательное упражнение: «Дуем на лепестки цветка»</i>  <i>Игра «Насекомые»</i>  Материалы: пальчиковые пчёлы и жучки, цветы – на полу, столе.  Насекомые летают, бегают, ползают по кабинету, столу под музыку, после команды стоп/выключения музыки, садятся на цветок и замирают.  Беседа: если цветы не поливать, они зачахнут – аналогия, если человека не обнимать, не любить – он станет «диким», обиженным, злым.  Если цветок загрязнить машинными выхлопами, газами, он погибнет/ослабеет – аналогия, если на человека кричать, обижать его, он ослабеет, заболит.  <i>Игра «Положительные и отрицательные эмоции»</i>  Резюмирование пройденного материала, определение, что такое положительные эмоции, что такое отрицательные эмоции. Соотнесение с картинкой.</p>
Методы	Подражание. Наглядный материал. Игра.
Деятельность специалистов	Педагог раннего развития – организатор, тьютор – помощь в продуктивной деятельности, психолог – помощь в установлении благоприятной эмоциональной атмосферы, дефектолог-логопед – оценка проведённой коррекционно-образовательной деятельности.
Предполагаемое поведение детей	<p>Дети приветствуют друг друга.  Дети сидят около стола по кругу, перед ними картинки, которые они рассматривают, берут в руки, называют состояние цветка (как могут).  После этого пытаются соотнести состояние цветка на картинке с эмоциональным состоянием человека.  Выполняют упражнение.  Дети свободно перемещаются по кабинету, выполняя действия согласно игре.  Дети внимательно слушают педагога, смотрят на картинки.  Сортируют эмоции на положительные и отрицательные на столе.</p>
Предполагаемое речевое поведение детей	Называют/повторяют за педагогом звукокомплексы с опорой на подражательные мелкомоторные и крупномоторные элементы.



## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Таблица 1 – Результаты обследования игровых действий у группы риска

№	ФИ ребёнка	Процессуальные игровые действия	Процессуальная игра с элементами замысла	Сюжетно-образительная игра	Использование предмет-заместителей	Неадекватное действие с игрушкой	Манипуляции с предметами	Игровые действия соответствуют предложенному сюжету	Некоторые действия не соответствуют предложенному сюжету игры	Отказ выполнять задания	Всего
2	Г. Ильяс	1		2	2			1	-2		4
3	Л. Иван	1		2			-1	1			3
7	А. Тимур	1	1	2	2	-2	-1	1	-2	-1	1
9	С. Василиса	1		2			-1	1		-1	2
11	Т. Полина	1		2			-1	1			3

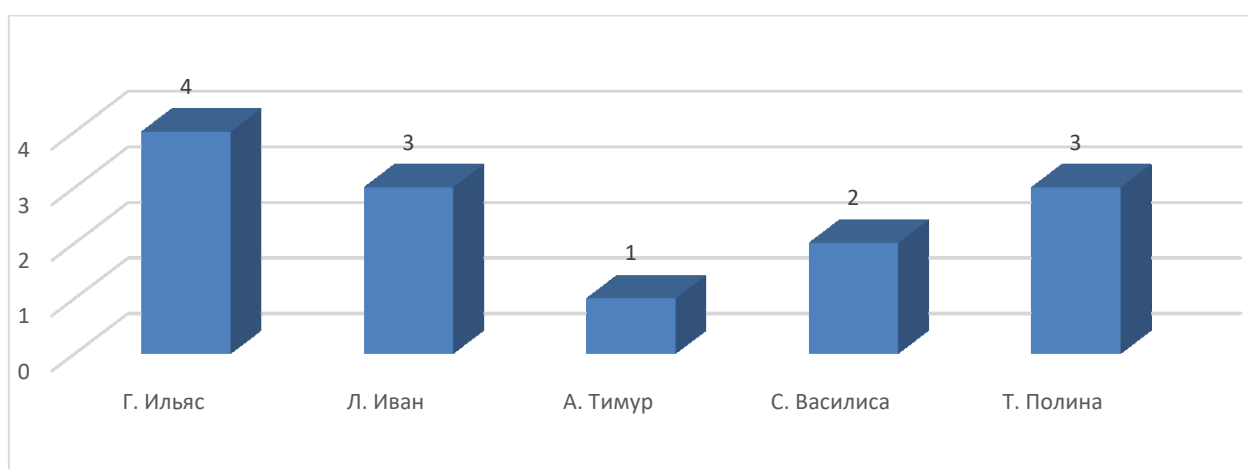


Рисунок 1 – Результаты обследования игровых действий у группы риска

Таблица 2– Результаты обследования оречевления игровых действий у группы риска

№	ФИ ребёнка	Оречевляет свои игровые действия	Иницирует разговор по телефону	Сопровождает свои игровые действия постоянными фонациями	Редкие фонационные возгласы эмоционального характера	Ждёт молча обращения к себе по телефону	Играет молча	Всего
2	Г. Ильяс		1					1
3	Л. Иван		1	1				2
7	А. Тимур		1	1				2
9	С. Василиса		1	1				2
11	Т. Полина		1					1

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

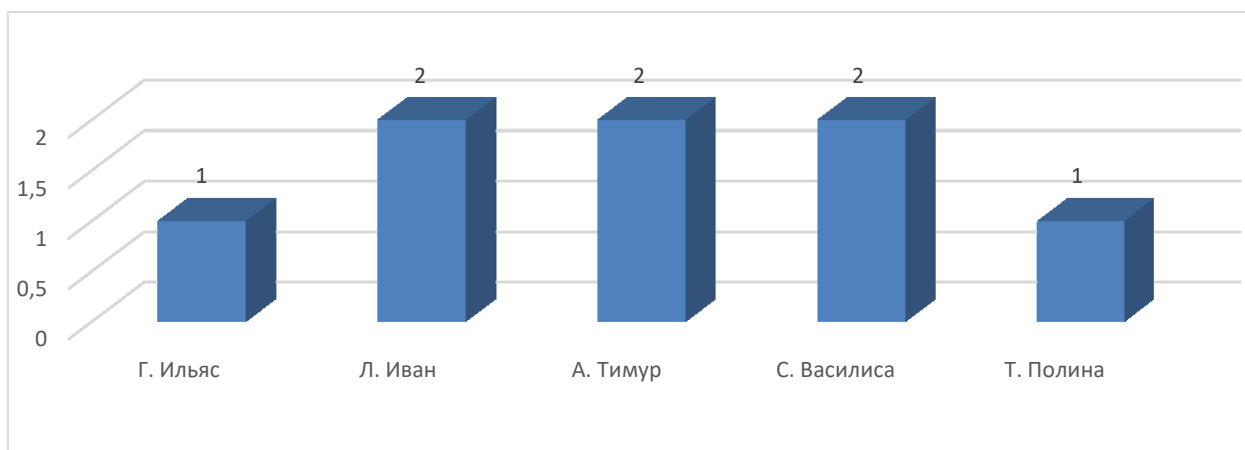


Рисунок 2 – Результаты обследования оречевления игровых действий у группы риска

Таблица 3 – Результаты обследования естественной языковой среды у группы риска

№	ФИ ребёнка	Простые предложения	Частые повторы	Наличие или отсутствие ССП и СПП	Ономатопеи	Интонационная окрасченность	Включённость в ситуацию	Коррекция речи ребёнка	Всего
2	Г. Ильяс	1	1	-1	-1	-1	1	-1	-1
3	Л. Иван	1	-1	-1	-1	-1	1	-1	-3
7	А. Тимур	1	1	-1	-1	-1	1	-1	-1
9	С. Василиса	1	-1	-1	-1	-1	1	-1	-3
11	Т. Полина	1	1	-1	1	1	1	-1	3

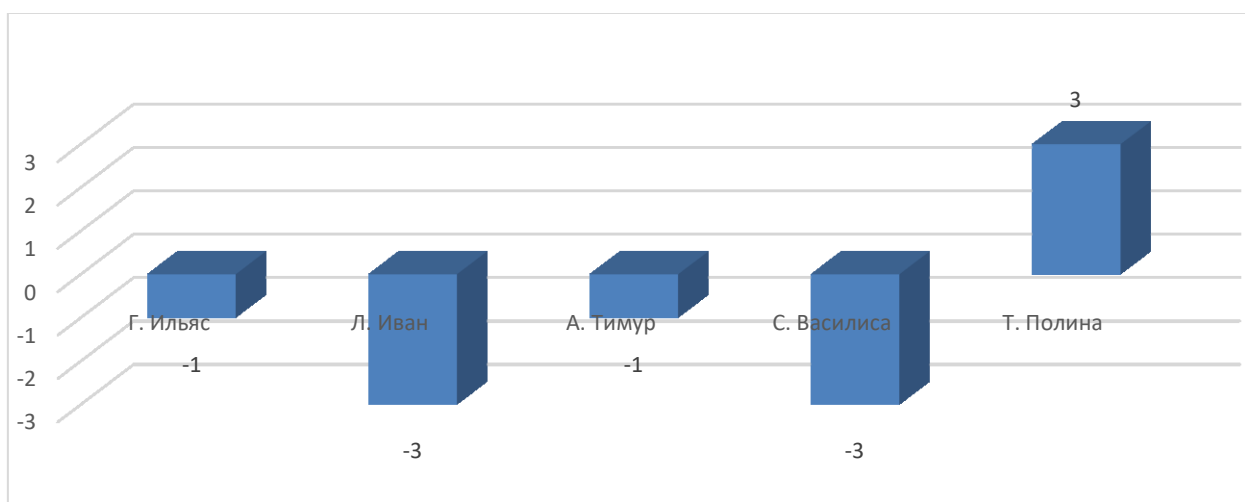


Рисунок 3 – Результаты обследования естественной языковой среды у группы риска

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Таблица 4 – Результаты обследования состояние эмоционального развития ребёнка у группы риска

№	ФИ ребёнка	Реагирование на похвалу и порицание взрослого			Мимическое проявление удовольствия или неудовольствия			Самоуспокаивающие движения		Всего
		Адекватно реагируют на похвалу или порицание	Не реагирует или реагирует неадекватно	Проявляет эмпатию	Проявляет агрессию	Движения пищевой мускулатуры выразительны	Снижена или отсутствует способность мимического проявления эмоционального состояния	Отсутствуют	Присутствуют	
2	Г. Ильяс		-1					1		0
3	Л. Иван	1	-1			2		1		3
7	А. Тимур		-1					1		0
9	С. Василиса	1		2				1		4
11	Т. Полина	1	-1					1		1

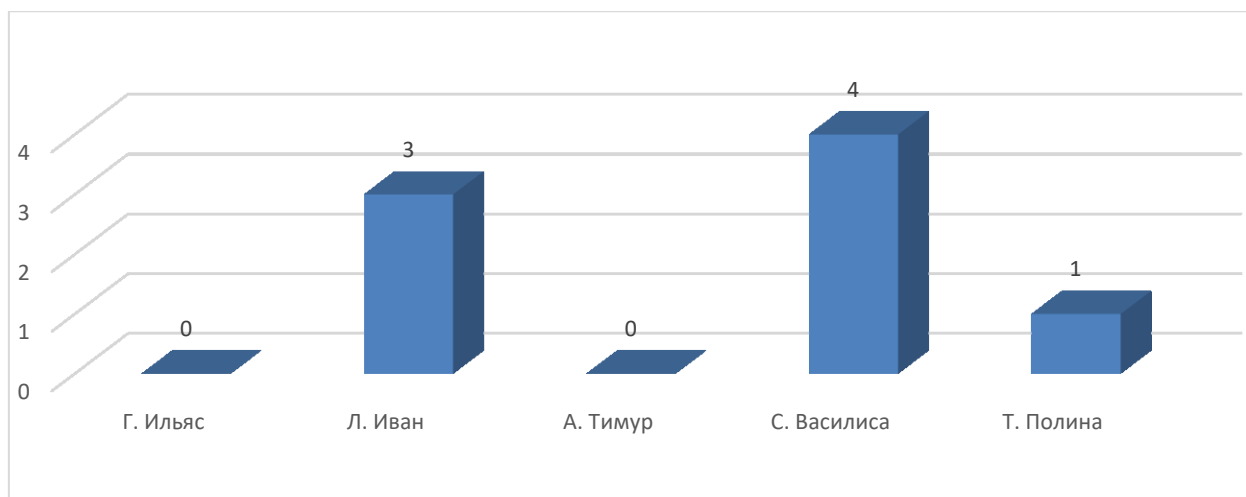


Рисунок 4 – Результаты обследования состояние эмоционального развития ребёнка у группы риска

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Таблица 5 – Результаты обследования способность ребёнка к волевым усилиям у группы риска

№	ФИ ребёнка	Потенциальная вероятность волевых усилий			Всего
		Долго и увлечённо играет игрушками сам	Играет игрушками только со взрослыми	Играет с игрушками только по инициативе взрослого	
2	Г. Ильяс		1		1
3	Л. Иван	2		-1	1
7	А. Тимур			-1	-1
9	С. Василиса			-1	-1
11	Т. Полина	2			2

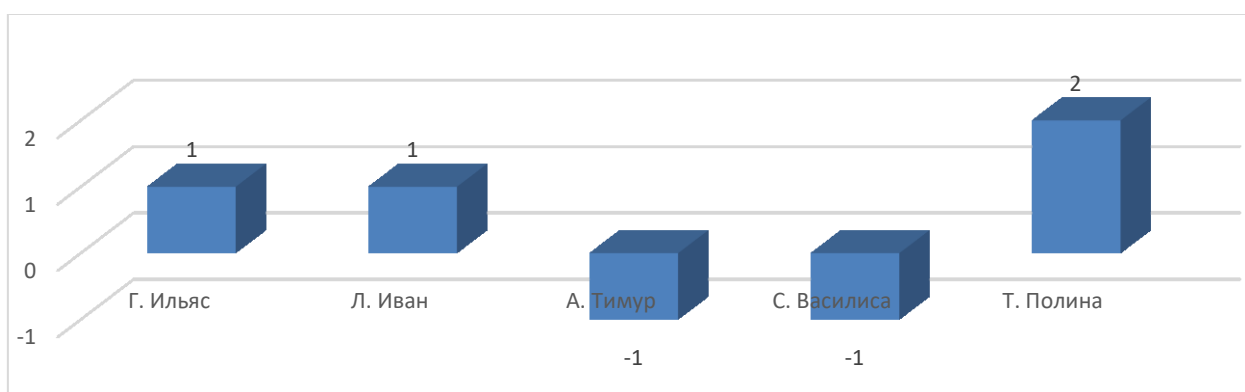


Рисунок 5 – Результаты обследования способность ребёнка к волевым усилиям у группы риска

Таблица 6 – Результаты обследования зрительного восприятия у группы риска

№	ФИ ребёнка	Лицевой гнозис		Предметный гнозис		Симульный гнозис		Цветовой гнозис	Всего
		Восприятие реальных лиц	Восприятие лиц, изображённых на картинках	Восприятие реальных предметов	Восприятие предметов, изображённых на предметных картинках	Восприятие простого сюжета на картинке	Восприятие сложного сюжета на картинке		
2	Г. Ильяс	1	-1	1	1	1	0	1	4
3	Л. Иван	1	-1	1	1	1	0	0	3
7	А. Тимур	1	2	1	1	1	0	0	6
9	С. Василиса	1	-1	1	1	1	0	1	4
11	Т. Полина	1	2	1	1	1	0	0	6

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

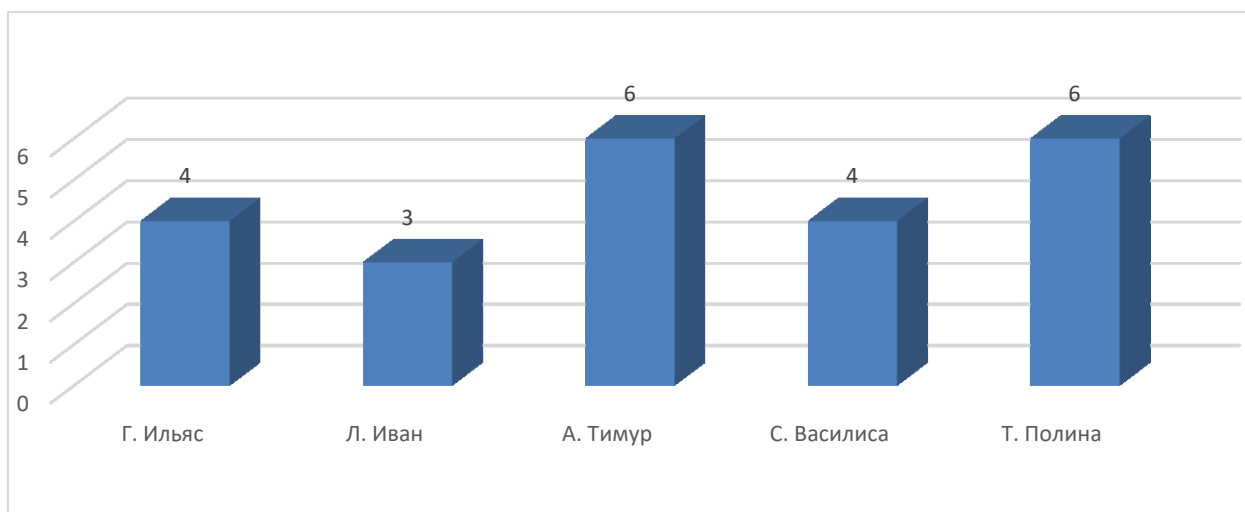


Рисунок 6 – Результаты обследования зрительного восприятия у группы риска

Таблица 7 – Результаты обследования неречевого слухового восприятия у группы риска

№	ФИ ребёнка	Что звучит?	Кто как говорит?	Где звучит?	Всего
2	Г. Ильяс	1	1	1	3
3	Л. Иван	1	1	-1	1
7	А. Тимур	1	1	1	3
9	С. Василиса	1	1	1	3
11	Т. Полина	-1	1	-1	-1

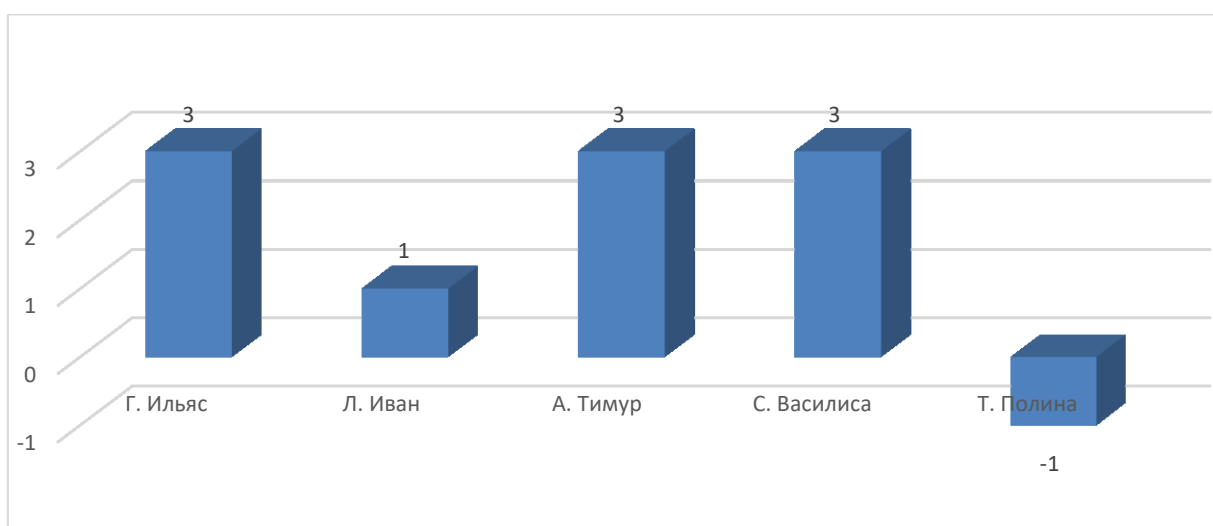


Рисунок 7 – Результаты обследования неречевого слухового восприятия у группы риска

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Таблица 8 – Результаты обследования фонематического восприятия у группы риска

№	ФИ ребёнка	Дифференцирует/не дифференцирует гласные звуки и-о, у-о	Дифференцирует наличие/отсутствие согласного звука	Дифференцирует/не дифференцирует группы согласных звуков											Всего
				Сонорные/шумные р-д, м-б, н-к, л-з	Твёрдые-мягкие	Сонорные	Переднеязычные/заднеязычные	Шипящие/свистящие	Плавные/йотированные р-й	Лабialsные и переднеязычные б-д	Лабialsные и заднеязычные б-г	Переднеязычные звуки з-д	Заднеязычные звуки к-х	Звонкие и глухие согласные	
2	Г. Ильяс	1	-1	1	1	1	1	-1	-1	-1	1	1	1	1	5
3	Л. Иван	1	-1	-1	1	1	1	-1	-1	1	1	1	1	-1	3
7	А. Тимур	1	1	1	1	1	1	-1	-1	1	-1	1	1	-1	5
9	С. Василиса	1	-1	1	1	1	1	-1	-1	1	-1	1	1	1	5
11	Т. Полина	1	-1	-1	1	1	1	-1	-1	1	1	-1	1	-1	1

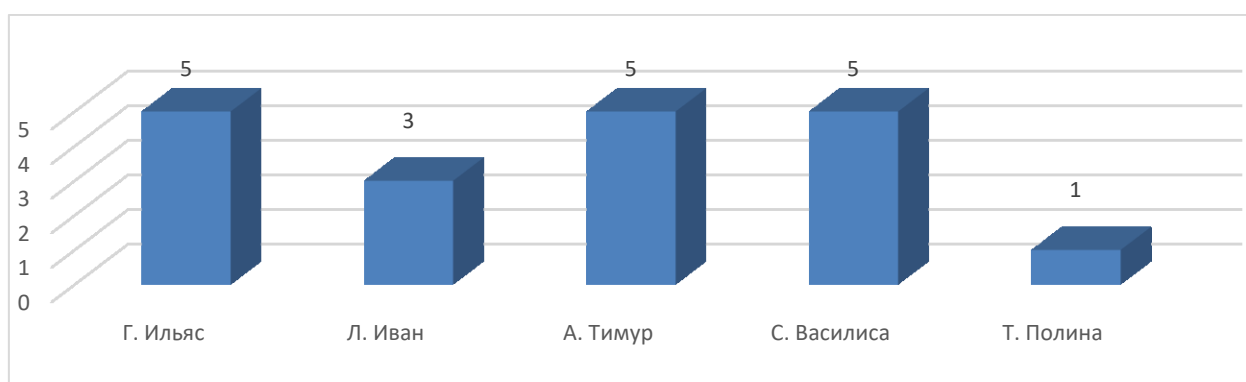


Рисунок 8 – Результаты обследования фонематического восприятия у группы риска

Таблица 9 – Результаты обследования понимания инструкций взрослого у группы риска

№	ФИ ребёнка	Слушает/не слушает текст до конца	Понимает/не понимает прочитанное	Понимает одноступенчатые конструкции	Понимает двуступенчатые конструкции	Понимает трёхступенчатые конструкции	Всего
2	Г. Ильяс	1	-2	-2	-1	0	-4
3	Л. Иван	1	1	-2	-1	0	-1
7	А. Тимур	-2	1	1	-1	0	-1
9	С. Василиса	1	1	1	-1	0	2
11	Т. Полина	1	1	1	-1	0	2

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

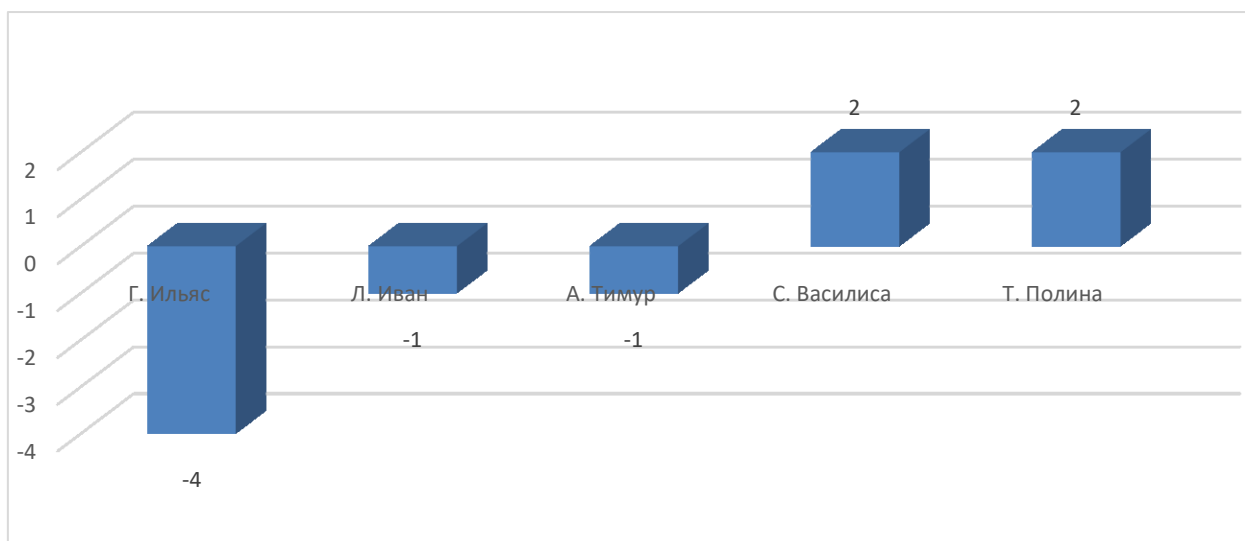


Рисунок 9 – Результаты обследования понимания инструкций взрослого у группы риска

Таблица 10 – Результаты обследования неречевых средств коммуникации у группы риска

№	ФИ ребёнка	Смотрит / не смотрит на лицо говорящего в процессе общения	Смотрит / не смотрит в глаза говорящего в процессе общения	Коммуникативные жесты					Всего
				Жесты просьбы			Жесты приветствия и прощания		
				Наличие / отсутствие указательно жеста с интонацией просьбы	Протягивает ладонь к предмету, сжимает / разжимает пальцы	Протягивает ладонь к взрослому и сжимает / разжимает пальцы	Протягивает / не протягивает руку для приветствия	Машет / не машет рукой в ситуации прощания	
2	Г. Ильяс	1	-1	1	1		2	1	5
3	Л. Иван	1	2	1	1		2	1	8
7	А. Тимур	1	-1	1	1		2	1	5
9	С. Василиса	1	-1	1	1		-1	1	2
11	Т. Полина	1	2	1	1	2	-1	1	7

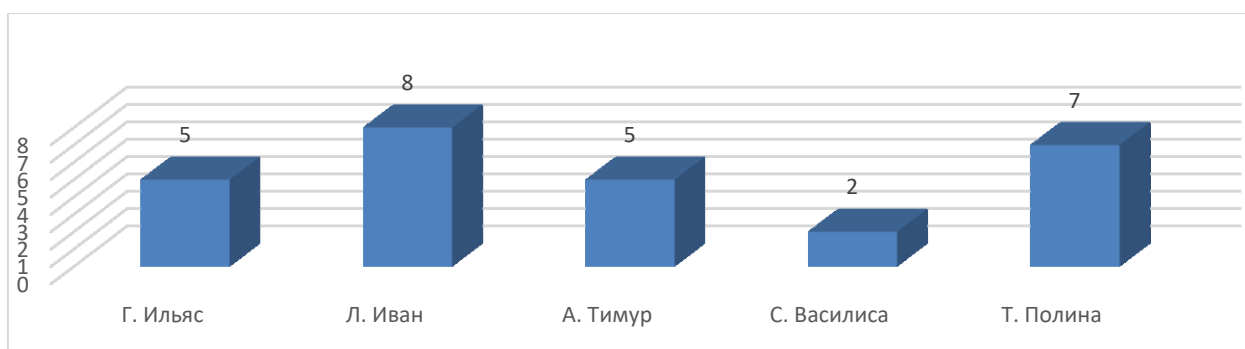


Рисунок 10 – Результаты обследования неречевых средств коммуникации у группы риска

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Таблица 11 – Результаты обследования предметной деятельности у группы риска

№	ФИ ребёнка	Моет руки	Вытирает руки	Сам чистит зубы	Показывает, как надо чистить зубы (без зубной щётки)	Ловко ест столовыми приборами	Пьёт из чашки	Собирает пирамидку	Всего
2	Г. Ильяс	1	1	-1	2	-2	1	1	3
3	Л. Иван	1	1	-1	2	-2	1	1	3
7	А. Тимур	1	1	1	2	-2	1	1	5
9	С. Василиса	1	1	-1	2	-2	-2	1	0
11	Т. Полина	1	1	-1	2	1	-2	1	3

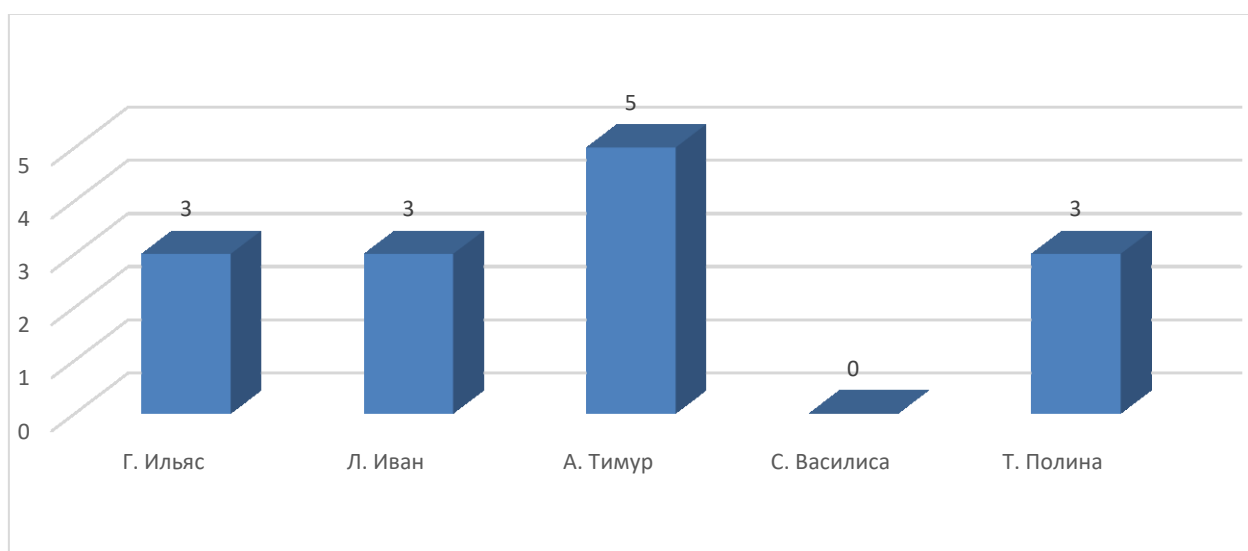


Рисунок 11 – Результаты обследования предметной деятельности у группы риска

Таблица 12 – Результаты обследования пищевого поведения у группы риска

№	ФИ ребёнка	Характер пищи, предпочитаемый ребёнком			Время выполнения жевательных движений			Всего
		Ест разнообразные продукты	Отказ от мясного гуляша, сырых твёрдых овощей	Предпочитает измельчённые до однородного состояния массы	Тщательно пережёвывает твёрдую пищу и глотает	Быстро устаёт при прожёвывании и выплёвывает	Вообще не приступает к самостоятельному приёму пищи	
2	Г. Ильяс	2			2			4
3	Л. Иван		-1					-1
7	А. Тимур	2				-1		1
9	С. Василиса		-1		2			1
11	Т. Полина		-1			-1		-2



## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

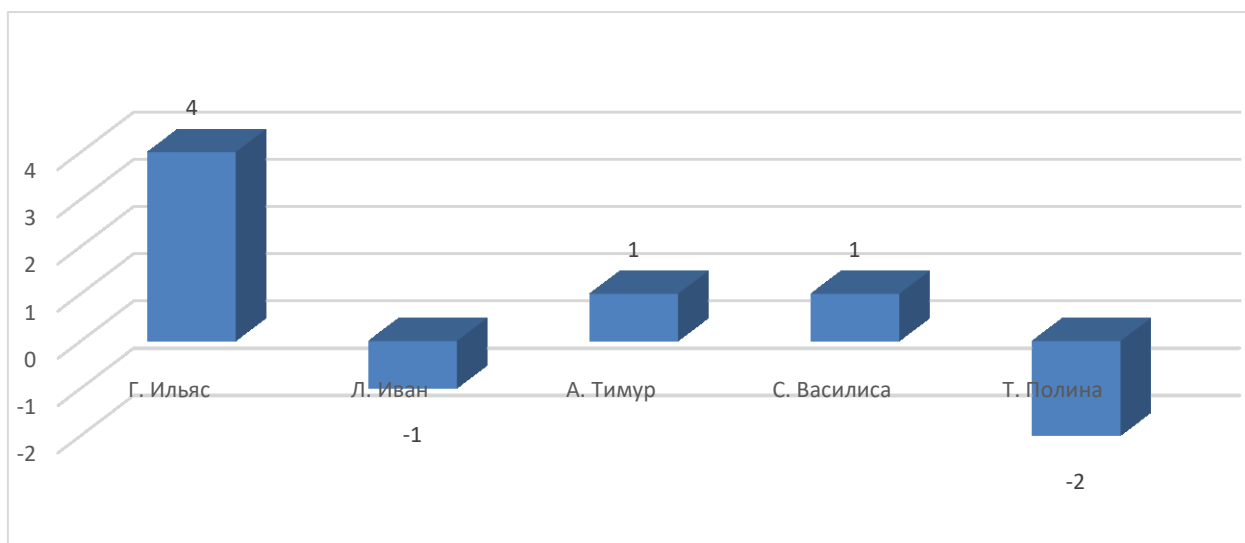


Рисунок 12 – Результаты обследования пищевого поведения у группы риска

Таблица 13 – Результаты обследования двигательных возможностей губных мышц у группы риска

№	ФИ ребёнка	Участие в захвате жидкой пищи	Участие в захвате твёрдой пищи	Участие в удержании пищевого комка в полости рта	Состояние носогубной складки			Всего
		Объём движений достаточный/ограниченный (жидкая пища не проливается/проливается)	Принимают/не принимают участие	Сомкнуты/разомкнуты	Парная	Односторонняя	Отсутствует	
2	Г. Ильяс	-1	1	1	1			2
3	Л. Иван	-1	1	1	1			2
7	А. Тимур	-1	1	1	1			2
9	С. Василиса	-1	1	1	1			2
11	Т. Полина	-1	1	1	1			2

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

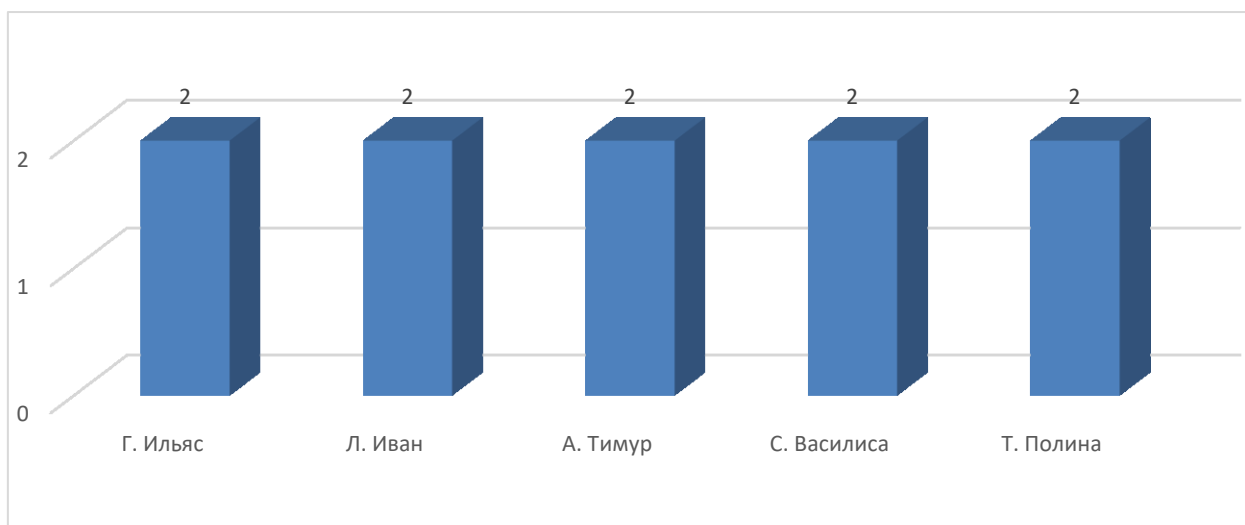


Рисунок 13 – Результаты обследования двигательных возможностей губных мышц у группы риска

Таблица 14 – Результаты обследования двигательных возможностей мышц языка у группы риска

№	ФИ ребёнка	Рефлекторное обливание губ языком в процессе питания					Положение языка в свободной деятельности			Всего
		Круговые обливающие движения широким языком	Облизывает верхнюю/нижнюю губу выраженным кончиком языка	Облизывает только уголки губ справа/слева	Пытается облизать верхнюю губу спинкой языка с невыраженным кончиком	Вытирает верхнюю губу носовым платком или другими подручными средствами	Не обликает испачканные губы	Язык находится в полости рта и его не видно	Помогает себе языком при выполнении трудной работы	
2	Г. Ильяс			-1				1		0
3	Л. Иван			-1				1	1	1
7	А. Тимур			-1	-1			1		-1
9	С. Василиса			-1	-1			1	1	0
11	Т. Полина		1	-1				1		1

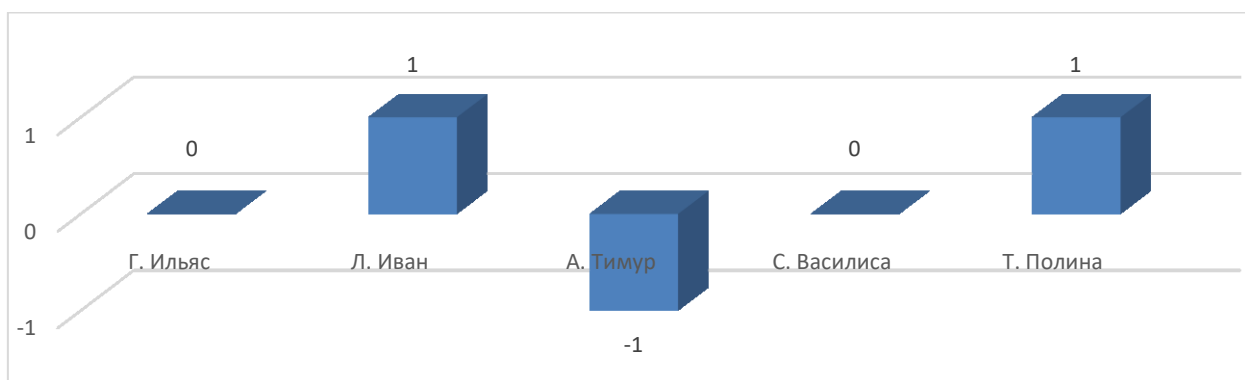


Рисунок 14 – Результаты обследования двигательных возможностей мышц языка у группы риска