МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в 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:
79 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
«18» 11 2020 г. пр. №3
зав. кафедрой СППиПМ
_____Л.А. Дружинина

Выполнил(а):
Студентка группы ЗФ-306-173-2-2
Рудь Наталья Геннадьевна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СППиПМ
Шереметьева Елена Викторовна

Челябинск
2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……..4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ……...10
1.1 Психолого-педагогическое сопровождение как феномен в современном образовательном пространстве……10
1.2 Онтогенез основных линий развития детей раннего возраста в психолого-педагогическом аспекте……19
1.3 Теоретические подходы к пониманию сущности психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью……30
1.4 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью……..41
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1……...49
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ……...51
2.1 Организация и содержание обследования детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью……51
2.2 Особенности детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью……71
2.3 Реализация комплекса дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью……89

2.4 Оценка эффективности комплекса дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью……120
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2……131
ЗАКЛЮЧЕНИЕ……...133
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ……..136
ПРИЛОЖЕНИЕ 1……148
ПРИЛОЖЕНИЕ 2……150
ПРИЛОЖЕНИЕ 3……153
ПРИЛОЖЕНИЕ 4……155

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В соответствии с ФГОС дошкольного образования, принятом в 2013г., каждый этап детства рассматривается, как значимый сам по себе, а не как подготовка к следующему периоду. Современная образовательная система сегодня ориентирована на гуманистический тип обучения и воспитания и носит личностно развивающий характер. В распоряжении Правительства РФ от 31.08. 2016 №1839–р. «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020г.» также обосновывается необходимость развития ранней помощи в РФ. Целевой группой являются семьи с детьми от 0 до 3 лет. К числу детей группы риска относят, в том числе, и детей с отклонениями в овладении речью.

Одной из актуальных проблем в современной логопедии является психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в образовательной организации. Отклонения в овладении речью – это отставание в развитии речи от возрастного уровня. Термин «Отклонения в овладении речью» применяется для описания раннего речевого развития большой группы детей, отклонения от нормального онтогенеза у которых достаточно очевидны, однако тип речевого нарушения еще не выделен. Основными диагностическими показателями речевых дизонтогений, являются выраженная дефицитарность экспрессивного словаря ребенка и позднее появление фразы ребенка.

Е.В. Шереметьева рассматривает отклонения в овладении речью как недоразвитие вербальных, интонационно-ритмических процессов в пределах языковой системы определенной стадии речестановления, обусловленное незрелостью фонематического восприятия и/или двигательных основ артикуляции и/или неадекватностью требований близких взрослых [86].

Речь как система формируется и функционирует в неразрывной связи с развитием сенсорной, интеллектуальной, сенсомоторной, эмоциональной сферы ребенка. Р.Е. Левина указывала, что отклонения в овладении речью ребенка затрудняют общение с взрослыми, препятствуют развитию познавательных процессов, негативно влияют на формирование самосознания [54].

Восприятие под воздействием речи становится более точным и приобретает избирательный и системный характер, становится осмысленным, категоричным (Л.С. Выготский). Благодаря речи возникает логическая память, абстрактное мышление; в двигательной сфере на базе элементарных движений и действий формируется предметные действия [20].

Определяющим для формирования речи является период от первого года жизни до 3-х лет. В это время идет интенсивное развитие мозга и его функций. Любые нарушения в развитии речи – повод для безотлагательного обращения к специалистам. В первые годы жизни отклонения в развитии мозговых функций, в том числе речи, лучше всего поддаются коррекции. Но проблемы в речевом развитии детей раннего возраста часто остаются незамеченными взрослыми, вследствие чего упускается важный период речевого онтогенеза [11].

Теоретический анализ научной литературы и существующей педагогической практики позволяет выявить ряд противоречий между:

– ростом численности детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и отсутствием системно организованной коррекционной помощи;

– важностью и научной обоснованностью развития неречевых и речевых процессов в раннем возрасте, стимулирующей личностное и социальное развитие детей и отсутствием единого системного взгляда на учебно-методический процесс обучения и воспитания детей данной группы;

– необходимостью совместного обучения и воспитания детей с различным уровнем речевого развития и сравнительно небольшим количеством комплекса дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в образовательной организации.

Указанные противоречия определили проблему нашего исследования:

– уточнение факторов, определяющих онтогенез и дизонтогенез неречевых и речевых процессов детей раннего возраста в процессе изучения психолого-педагогической и медицинской литературы;

– структурирование научно обоснованной диагностики детей раннего возраста;

– составление комплекса дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в образовательной организации.

Актуальность проблемы обусловила выбор темы исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в образовательной организации».

Цель исследования – изучение состояния неречевых и речевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и проведение подбора комплекса дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в образовательной организации.

Объект исследования – состояние неречевых и речевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Предмет исследования – процесс психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в образовательной организации.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в

овладении речью в образовательной организации будет эффективно, за счет использования комплекса дидактических игр, направленных на развитие неречевых процессов (развитие познавательной сферы, развитие моторной сферы) и развитие речевых процессов (развитие словаря, развитие грамматического строя речи, развитие фонематического слуха).

Для достижения цели и подтверждения гипотезы были определены следующие задачи исследования:

1. Провести анализ теоретико-методологических основ по проблеме изучения психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в образовательной организации.

2. Экспериментально изучить особенности неречевых и речевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

3. Разработать и реализовать комплекс дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

4. Оценить эффективность комплекса дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Для решения поставленных задач, использовались следующие взаимодополняющие методы:

– теоретические: анализ медицинской, педагогической, психологической, психолингвистической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические: анализ медицинской и психолого-педагогической документации, наблюдение, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент;

– статистические: качественный и количественный анализ результатов экспериментального исследования.

Методологическую основу исследования составляют положения о ведущей роли речи как особом виде деятельности в развитии ребенка (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн Д.Б. Эльконин); современные концепции личностно-ориентированного подхода к процессу обучения и воспитания детей раннего возраста (Л.С. Выготский, Л.Н. Галигузова, Н.Ф. Губанова, С.Ю. Мещерякова); педагогические концепции развития речи детей раннего возраста (Ю.Ф. Гаркуша, В.В Гербова, Н.А. Горлова, О.Е. Громова, И.Б. Карелина, Н.И. Лепская, М.И. Лисина, С.Н. Цейтлин, Г.В. Чиркина и др.).

Экспериментальная база исследования. Констатирующее исследование было проведено в 2018 по 2020 годы на базе МБДОУ №36 «Детский сад «Яблонька» города Сургута. В эксперименте принимали участие одна группа детей в количестве 12 человек, имеющих логопедическое заключение «отклонения в овладении речью». Все дети посещают младшую группу детского сада и их возраст от 2,5-3 лет.

Этапы исследования. На первом этапе (сентябрь 2018 года – январь 2019 года) – изучалось состояние проблемы в педагогической теории и практике; происходило осмысление методологических и теоретических основ исследования; уточнялись тема, объект, предмет, задачи исследования. Была сформулирована рабочая гипотеза, определены исходные позиции и содержание опытно-экспериментальной работы на базе МБДОУ №36 «Детский сад «Яблонька».

На втором этапе (март 2019 года – февраль 2020 года) – проведен констатирующий эксперимент; осуществлялись анализ, систематизация и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, уточнялись основные положения и выводы исследования.

На третьем этапе (март 2020 года – ноябрь 2020 года) – завершен эксперимент, обобщены полученные материалы по количественному и качественному анализу результатов исследования, разработана система

психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в образовательной организации, уточнены выводы и оформлен текст работы.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

– уточнены и конкретизированы сложившиеся научные представления о психолого-педагогическом сопровождении как феномене в современном образовательном пространстве;

– обоснованы теоретические подходы к пониманию сущности психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Практическая значимость исследования состоит в составлении комплекса дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в образовательной организации. Материалы исследования могут быть использованы в практике работы с детьми раннего возраста, имеющих отклонения в овладении речью.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается научной методологией и теоретическими положениями, составившими основу исследования; применением комплекса методов, адекватных цели и задачам исследования; сочетанием количественного и качественного анализа данных; опытно-экспериментальной проверкой теоретических посылок; личным участием в проведении исследования, обсуждением хода и результатов эксперимента в научно-практических конференциях (научно-практические конференции студентов, аспирантов, магистров в рамках XVIII и XIX Международного научно-практического форума аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука 21века»).

Структура и объем работы: работа состоит из 157 страницы, введения, двух глав, заключения, списка литературы из 94 источников, включает 20 гистограмм, 2 таблицы, 4 приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

1.1 Психолого-педагогическое сопровождение как феномен в современном образовательном пространстве

Этимологически категория «сопровождение» рассматривается как совместное передвижение, помощь одного индивида другому в устранении сложностей. Сопровождать, как описано в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова, означает «идти, ехать рядом с кем-либо в качестве спутника либо поводыря» [78]. В словаре В.И. Даля сопровождение понимается как действие и означает «провожать, идти вместе с целью проводить, следовать» [32]. Отсюда следует, само значение слова предполагает встречу двух людей, их совместное прохождение общего промежутка пути, и в такой ситуации «сопровождать» предусматривает проходить с кем-либо часть пути. В психолого-педагогической литературе проблеме сопровождения посвящено большое количество научных исследований (Э.М. Александровская, Л.В. Горина, Е.И. Казакова, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова, И.А. Липский, Е.С. Овчаренко, К.П. Сенаторова и др.) [7; 28; 44; 56; 64].

В настоящее время этот термин широко известен и активно используется как в психологии, так и в педагогике. В психологии – это один из приемов работы психолога по созданию необходимых условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности. Понятие «сопровождение» в педагогическую науку ввели Е.И. Казакова и Л.М. Шипицына. По их мнению, данная педагогическая деятельность обеспечивает субъекту благоприятные условия, в которых он может

выбрать оптимальные решение проблемной ситуации, несмотря на разнообразие жизненных ситуаций. Другими словами, это помощь ребенку со стороны взрослого при принятии решения в проблемных ситуациях, ответственность за действия, в которых несет он сам [43; 88].

К примеру, Н.С. Глуханюк описывает сопровождение как способ, который обеспечивает создание условий для принятия субъектом рациональных решений в разных ситуациях жизненного выбора, как помощь субъекту в развитии ориентационного поля становления, ответственность за действия в котором несет он сам [25].

В своих трудах Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова обозначают сопровождение как психолого-педагогические технологии, предназначенные для оказания помощи ребенку на конкретном этапе его формирования в решении появляющихся у него проблем либо в их устранении[7].

По определению М.Р. Битяновой, сопровождение – это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, целью которой является создание социально-психологических условий для результативного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия [11].

М.И. Рожков и Т.Н. Сапожникова определяют «сопровождение» как «особые взаимоотношения между наставником и воспитанником, первый из которых создает своим присутствием помощь второму, не ограничивая его самостоятельность и активность в процессе решения какой-либо личной проблемы» [73, стр.47].

Понятие «сопровождение» принято рассматривать с точки зрения личностно-ориентированного и гуманистического подходов (Н.В. Гнатюк, Н.Г. Кормушина, И.А. Юрьева, И.С. Якиманская). Учитывая идеи данных подходов, сопровождение в образовательной системе становится необходимым видом педагогической деятельности для создания условий полноценного развития детей. Проведённый анализ данного термина

позволяет сделать вывод о том, что понятие «сопровождение» имеет несколько толкований [24; 49; 91].

Мы разделяем точку зрения Н.Л. Коноваловой и под сопровождением понимаем взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого организованное для решения каких-либо трудностей сопровождаемого, которые возникают на конкретной стадии его становления [48].

В качестве технологии сопровождение представлено в исследованиях Е.И. Казаковой, которая обращает внимание на возможности создания в ходе сопровождения условий для принятия субъектом формирования рациональных решений в разных ситуациях жизненного выбора [43].

Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова отмечают, что сопровождение – это помощь субъекту в развитии ориентационного поля формирования, ответственность за действия в котором несет сам субъект [40].

Л.М. Шипицына отмечает, что сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия, сопровождающего и сопровождаемого. Автор рассматривает процесс сопровождения как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, медика и учащихся, результатом которого является помощь личности в разрешении проблем, которые у нее возникают [88].

С точки зрения О.В. Булатовой, термин «сопровождение» рассматривается как синоним поддержки, содействия, сочувствия, сотрудничества, как метод и как создание специфических условий. При сравнении смысловых нагрузок описанных выше трактовок можно подчеркнуть единство авторов в признании необходимости совместных действий субъектов сопровождения в конкурентный временной промежуток. Общим в понятиях можно считать признание активной позиции ребенка, его родителей и педагогов при решении жизненных

проблем и устранении жизненных ситуаций. Таким образом, сопровождение учащихся на каждом важном для него этапе выступает залогом его результативной социализации, в частности в условиях образовательной организации. Развитие научного поиска в этом направлении стимулирует ответвление терминов «педагогическое сопровождение» и «психологическое сопровождение» как самостоятельных и актуальных для педагогического процесса [13].

Изучению специфики категории «педагогическое сопровождение» посвящены работы А.В. Былкова, Н.В. Гнатюк, О.Н. Кенебас, Е.А. Козырева, Е.В. Решетникова, где она трактуется как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации; как способность педагога быть рядом, следовать за школьником, способствовать его индивидуальному образовательному маршруту [14; 24; 44]. Е.Н. Шиянов понимает педагогическое сопровождение как специфическое сотрудничество, обеспечивающее беспроблемное взаимодействие [89].

Следует отметить, что значительная часть толкований дефиниции «педагогическое сопровождение» связана с характером действий педагога по отношению к ребенку. Е.А. Александрова говорит о педагогическом сопровождении как об умении педагога находиться вместе с ребенком, сопровождать его в образовательной деятельности. При этом под сопровождением понимается не просто действие, а сложный процесс взаимодействия субъектов образовательной деятельности, направленной на достижение целевых ориентиров. Педагогическое сопровождение характеризуется уменьшением степени вмешательства взрослого в образовательный процесс, а умением ребенка решать свои образовательные и личностные проблемы [6].

В.А. Сластенин, раскрывает в своей трактовке педагогического сопровождения методы педагогической деятельности. С его точки зрения,

педагогическое сопровождение – это наблюдение, консультирование и участие ребенка в проблемной ситуации при минимальном участие педагога [75].

В.А. Айрапетов рассматривает педагогическое сопровождение «…как форму партнерского взаимодействия, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений» [4, стр.43].

И.А. Исаева «рассматривает педагогическое сопровождение – как форму педагогической деятельности, направленную на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развития у ребенка самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора» [42, стр.6].

По мнению И.А. Юрьевой, сопровождение в педагогике понимают как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом формирования рационального решения в разных ситуациях жизненного выбора. В психологии сопровождение рассматривается как система профессиональной деятельности, которая обеспечивает создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности. Успешно организованное сопровождение помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока не доступна. В настоящее время термин «психолого-педагогического сопровождения» используется достаточно широко применительно к сфере образования, проблемам организации обучения и воспитания в контексте модернизации образовании [91].

Изменчивость условий осуществления педагогического процесса, рост требований к содержанию и характеру образовательных программ, возрастающая необходимость повышения уровня психологической и методической готовности педагогов к профессиональной деятельности актуализируют востребованность психологического сопровождения в образовательных организациях. Как систему организационных,

диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание результативных условий, понимает психологическое сопровождение Т.Г. Яничева [93].

А.М. Ядрихинский отмечает, что психологическое сопровождение – это один из видов профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия [92].

Понимание психологического сопровождения обучающегося в образовательном процессе базируется на признании того факта, что сопровождение представляет собой не обслуживание одним специалистом деятельности других, а их профессиональное взаимодополнение. В контексте этих определений важнейшей отличительной чертой психологического сопровождения выступает системность организации взаимодействия специалистов смежных профессий и специальностей, нацеленного на обеспечение нужных условий обучения и развития. При этом психологическое сопровождение характеризуется комплексностью, непрерывностью, приоритетностью интересов учащихся, ответственностью за эффективность, субъект-субъектным характером, интерактивностью. И.И. Кобзарева, анализируя термин «психологическое сопровождение», приходит к выводу, что оно рассматривается как метод, форма, технология и вид профессиональной деятельности психологов [46].

Психологическое сопровождение образовательного процесса неразрывно связано с процессами обучения и воспитания, нацелено на формирование учащихся. Целью психологического сопровождения следует признать объединение субъектов педагогического процесса в деятельности по созданию условий, которые стимулируют формирование и саморазвитие личности учащихся. Несмотря на то, что этот процесс

может обеспечиваться педагогами, классными руководителями, приоритет в его организации и управлении следует отдать педагогам-психологам.

Как модель деятельности психологической службы образования психологическое сопровождение рассматривается в работах И.И. Кобзаревой, А.М. Ядрихинского, Т.Г. Яничевой. При этом функционирование психологической службы в условиях образовательных организаций актуализировало зарождение и развитие психолого-педагогического сопровождения как самостоятельного направления деятельности [46; 92; 93].

Исходя из ведущих аспектов деятельности субъектов образования, требующих сопровождения, выделяют психолого-педагогическое сопровождение (Е.А. Бауэр, А.В. Малышев), под которым понимается совокупность социально-психологической и педагогической деятельности на основе определенной методологии, обеспечивающее современное качество образования [9].

Психолого-педагогическое сопровождение как сотрудничество, обеспечивающее беспроблемное взаимодействие, рассматривается в концепции О.Е. Кучеровой. В ее концепции исследуется зависимость в связке «педагог – ученик», которая заключается в том, что ученик не может решить задачу самостоятельно и нуждается в объективной помощи, а педагог не может решить задачу за ученика, поскольку лишит его самостоятельности, и, следовательно, необходимого развития [53].

Психолого-педагогическое сопровождение понимается Г.А. Нагорной как «полисубъектные, диалогические отношения в ходе учебно-профессионального взаимодействия». По ее мнению, «личность в таких отношениях занимает субъектную позицию, и сама создает полисубъектные диалогические отношения в процессе взаимной коммуникации» [62, стр.169].

В.Н. Раскалинос «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса» рассматривает как целостный и непрерывный

процесс изучения личности ребенка, ее развития, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, который осуществляется всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия [72].

М.Р. Битянова говорит о том, что большее значение в данном процессе автор имеет взрослые, оказывающие разнообразную поддержку ребенку в соответствии со своей социальной, профессиональной и личностной позицией. В данной ситуации педагог ориентирует на интеллектуальное и этическое становление, родитель транслирует микрокультурные ценности [11].

Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова отмечают, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса. Автор идею сопровождения сближает с идеей поддержки. Она отмечает, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, педагогами [7].

Как указывает Л.Г. Субботина, психолого-педагогическое сопровождение может быть представлено как: профессиональная деятельность педагогических работников, направленная на помощь и поддержку учащихся в его формировании; комплекс взаимосвязанных и целенаправленных педагогических действий, осуществляемых в ситуациях личностного становления и формирования в процессе педагогического процесса; взаимодействие субъектов сопровождения.

Главными задачами, решаемыми в процессе психолого-педагогического сопровождения педагогического процесса, являются:

мониторинг формирования и статуса школьников; развитие у школьников рефлексивных способностей; оказание помощи школьникам, имеющим проблемы в развитии, в специально создаваемых условиях; осуществление поддержки школьникам. Отдельной задачей выступает осуществление педагогом-психологом ряда упражнений, нацеленных на повышение результативности педагогического процесса через его индивидуализацию и на защиту социального и психологического здоровья всех его участников через применение методов и технологий практической психологии и педагогики [77].

По мнению А.М. Ядрихинского, психолого-педагогическое сопровождение педагогического процесса, являясь профессиональной деятельностью педагога-психолога, выражается в его взаимодействии с субъектами педагогического процесса через диагностику, консультирование, коррекционную, развивающую и просветительскую работу, которое нацелено на предоставление помощи участникам педагогического процесса в решении проблем обучения, воспитания и социализации. Целенаправленно организованное психолого-педагогическое сопровождение педагогического процесса дает возможность каждому из участников сформировать и развивать в дальнейшем навыки поддержки, самоподдержки, самоорганизации, актуализировать умение делать выбор, принимать решения и нести за них ответственность [92].

Таким образом, термин «психолого-педагогическое сопровождение» включает в себя единство четырех функций: диагностика сущности возникшей проблемы, сведения о сущности проблемы и путей ее решения, консультирование на этапе принятия решения и отработка плана устранения проблемы, первичная помощь на этапе осуществления плана устранения проблемы.

1.2 Онтогенез основных линий развития детей раннего возраста в психолого-педагогическом аспекте

Ранний возраст является одним из главных в жизни детей и в большинстве случаев определяет его будущая познавательная сфера. Весь комплекс физиологических и психических особенностей раннего детства впервые был описан Н.М. Аксариной. Она выделила целый ряд психофизиологических особенностей, отличающих его от последующих возрастных периодов.

1. Интенсивный темп развития. Такое быстрое увеличение массы и длины тела, развитие всех функций организма, в том числе головного мозга, не наблюдается ни в одном другом периоде жизни. Данный период характеризуется развитием и совершенствованием сенсорной сферы, моторики, речи. Ребенок к 3-летнему возрасту овладевает всеми основными движениями, дифференцированными движениями пальцев рук, приобретает много знаний и представлений об окружающем мире, ориентируется в цвете, форме и величине предметов. Активно развиваются все функции речи; она становится и средством общения, и средством познания, причем если к концу 1-го года жизни ребенок употребляет около 10 слов, то к 2 годам его словарный запас расширяется до 100 слов, а к 3 годам – 1200 слов. Именно в раннем возрасте развиваются память, внимание и мышление – дети сравнивают, устанавливают сходство и различия, делают элементарные умозаключения.

2. Высокая пластичность всего организма и, в первую очередь, высшей нервной и психической деятельности. Пластичность психической деятельности обусловливает легкую обучаемость детей этого возраста – любое систематическое воздействие оказывает влияние на ход развития и изменяет поведение ребенка.

3. Большие потенциальные и компенсаторные возможности развития, применение различных специальных мер позволяет достигнуть

значительно более высокого уровня развития той или иной функции. Задачей воспитания является максимально полное использование богатых природных возможностей ребенка и правильный отбор наиболее существенного, значимого для данного возраста.

4. Единство и взаимосвязь физического и психического развития. Ребенок не может хорошо физически развиваться, если мало двигается или у него преобладает сниженный фон настроения, а также при отсутствии условий для активной деятельности. Крепкий, физически полноценный ребенок лучше развивается и психически.

5. Скачкообразный и неравномерный характер развития. Развитию ребенка в раннем детстве свойственны периоды медленного накопления, когда процесс становления некоторых функций организма замедляется. Они чередуются с так называемыми критическими периодами (скачками), когда на протяжении короткого времени у ребенка меняются поведение, представления об окружающем мире, расширяется круг возможностей и умений. Критические периоды в раннем возрасте отмечаются в 1, 2 и 3 года. [5]

К.Л. Печора подчеркивает, что «скачкообразность отражает нормальный, закономерный процесс развития организма. Поэтому так важно в период накопления ребенком опыта создавать оптимальные условия для своевременного созревания нового качества в развитии той или иной функции». Неравномерность в развитии ребенка раннего возраста определяется различными сроками созревания разных функций [66].

Н.М. Аксарина и Н.М. Щелованов, наблюдая эту закономерность, выделили ведущие линии в развитии ребенка и определили периоды особой чувствительности к определенным видам воздействия. Темп и значение разных линий развития в различные периоды жизни ребенка неодинаковы. Каждый возрастной этап имеет свои «ведущие» линии развития, которые наиболее важны для раннего возраста – их

своевременное развитие обеспечивает переход к качественно новому этапу [5].

По данным Е.О. Смирновой, ранний возраст (от 1 г. до 3-х лет) – это период больших перемен в жизни маленьких детей. Первоначально дети начинают ходить. Получив способность самостоятельно передвигаться, они усваивают дальнее пространство, самостоятельно входят в контакт с массой предметов, большинство из которых ранее оставались для них непостижимы. В итоге такого высвобождения детей уменьшается их зависимость от взрослого и интенсивно формируется познавательная активность. В возрасте двух лет у детей обнаруживается становление предметных действий, на третьем году жизни предметная деятельность становится ведущей. К трем годам у него формируется ведущая рука и начинает развиваться упорядоченность действий обеих рук [76].

Ведущим двигательным актом у детей в возрасте 7-8 месяцев, например, является ползание, так как оно способствует общему физическому развитию и расширяет ориентировку в окружающем мире. Важное значение у ребенка в возрасте от 1 г. 6 месяцев до 1 г. 9 месяцев имеет появление способности обобщать предметы по существенным признакам, что необходимо для дальнейшего развития мышления и формирования понятий. Возрастной период от 1 г. до 1 г. 5 месяцев характеризуется быстрым развитием понимания речи, на фоне чего активный словарь расширяется медленнее. Различные виды воздействий, соответственно, оказывают на ребенка максимально выраженный эффект на разных возрастных этапах.

По мнению Л.С. Выготского, при наличии соответствующих педагогических условий у детей раннего возраста легко развиваются определенные психические процессы и качества, которые значительно труднее сформировать в старшем возрасте. Именно те психические процессы, которые легче развиваются на определенном этапе, имеют

первостепенное значение не только в настоящее время, но и в будущем [20].

Интенсивный и быстрый темп развития ребенка обусловлен активным установлением связей с окружающим миром. Однако, быстрота установления новых связей не гарантирует их прочного закрепления, поэтому для детей раннего возраста характерны неустойчивость и незавершенность формирующихся умений и навыков. Учитывая это, важно обеспечить систематичность повторений при обучении и связи воздействий окружающих взрослых с его самостоятельной деятельностью.

С точки зрения Л.В. Мамедовой, формирование личности в раннем возрасте связано со становлением самосознания ребенка. Он рано узнает себя в зеркале, откликается на свое имя, сам активно начинает пользоваться местоимением «Я». После возникновения первичного представления о себе как об отдельно существующем субъекте и открытого заявления о себе как о личности в психике ребенка появляются и другие новообразования личностного характера. Дети раннего возраста начинают сравнивать себя с другими людьми, в результате чего у них складывается определенная самооценка, выраженное стремление соответствовать требованиям, предъявляемым взрослыми людьми. Далее у детей раннего возраста формируются чувство гордости, чувство стыда, уровень притязаний.

В это же время появляется и потребность в самостоятельности. Свое право на независимое поведение дети начинают активно отстаивать после заявления: «я сам», когда взрослый пытается в чем-либо помочь ребенку против их воли. Многие дети создают себе трудности такого плана, как взбирание на гору, когда ее можно обойти, на предметы мебели, ходят с закрытыми глазами, что доставляет удовольствие ребенку. Это способствует становлению характерологических свойств личности: силы воли, настойчивости, целеустремленности. С появлением самосознания у

детей раннего возраста развивается способность к эмпатии, то есть пониманию эмоционального состояния другого человека [60].

В. Штерн отмечает, что познавательный интерес детей раннего возраста быстро развивается, следовательно, они пытаются изучать большое количество предметов и игрушек и обучиться действию с ними. В тесной взаимосвязи с формированием предметных действий осуществляется становление восприятия детей, поскольку в ходе действий с предметами детей знакомится со способами их использования и со свойствами – формой, величиной, цветом, массой, материалом и др. [90].

Как указывает Л.Н. Павлова, у детей раннего возраста возникают элементарные формы наглядно-действенного мышления, первичные обобщения, напрямую обусловленные вычленением тех либо других внешних и внутренних признаков предметов. Дети 1,5-2 лет мыслят с помощью действий над предметами. Им нравится бросать игрушки, просовывать предметы в отверстия, разбирать что-то, ломать, нажимать на кнопки и так далее. Следовательно, дети раннего возраста накапливают опыт и устанавливают первые причинно-следственные связи. Для развития этого типа мышления хорошо подойдут игры с сортерами, занятия лепкой, а также игры с различными материалами [65].

Л.С. Выготский отмечает, что в период начала раннего возраста восприятие детей сформировано недостаточно, но в быту они уже достаточно хорошо ориентируется. Это связано с узнаванием предметов, чем подлинным восприятием [20].

Как показывает исследование Р.Н. Пылаева, в раннем возрасте происходит усвоение сенсорных эталонов цвета, формы, величины, благодаря этому процесс восприятия реальности начинает приобретать опосредованный характер. На протяжении всего детства ребенок начинает более точно оценивать цвет и форму окружающих объектов, их вес, величину, температуру, свойства поверхности и т. д. Восприятие, как и ощущение, в первую очередь связано с аппаратом анализатора, через

который мир воздействует на человека и его нервную систему. Восприятие – это совокупность ощущений. В связи с тем, что восприятие играет огромную роль в жизни человека, важно изучить его с раннего возраста, когда этот когнитивный психический процесс только начинает формироваться [70].

И.В. Шаповаленко считает, что для наилучшего развития способности восприятия в раннем возрасте необходимо выполнение предметных действий, требующих учёта свойств предметов. К ним относятся соотносящие и орудийные действия, направленные на подбор предметов по форме, величине, цвету и расположению в пространстве, а также собственно зрительные действия, которые направлены, в первую очередь, на форму и величину предметов [84].

По данным Г.М. Ляминой, переход к наиболее полному и всестороннему восприятию происходит у детей раннего возраста в связи с усвоением предметной деятельности, в частности орудийных и соотносящих действий, выполняя которые они вынуждены ориентироваться на различные свойства объектов и приводить их в соответствие по определенному признаку. Изначально соотнесение предметов и свойств происходит в практической деятельности, затем развиваются соотнесения перцептивной тенденции и в последующим развиваются перцептивные действия [58].

Как указывают Л.А. Венгер, В.С. Мухина, развитие перцептивных действий по отношению к различному содержанию и различным условиям, в которых это содержание реализуется, осуществляется несинхронно. По отношению к наиболее сложным упражнениям дети раннего возраста могут остаться на уровне беспорядочных действий, без какого-либо учета качеств объектов, с которыми они действуют, на уровне действий с использованием силы, которые не приводят их к позитивному результату. Однако, отношению к упражнениям, наиболее доступным по содержанию и наиболее близким к опыту детей, они могут перейти к практическому

ориентированию – к методу проб, которые в некоторых ситуациях способны обеспечить позитивный эффект его деятельности. В некоторых упражнениях они переходят к собственно персептивному ориентированию.

Не менее важно отметить, что дети раннего возраста иногда пользуются зрительным соотнесением, и применяют развернутое примеривание, хотя оно обеспечивает результативный учет качеств и отношений объектов, предоставляет больше возможностей для позитивной реализации поставленных задач. Усвоение примеривания и зрительного соотнесения дает возможность детям раннего возраста производить дифференциацию свойств предметов на сигнальном уровне, а также реализовывать репрезентацию качеств объектов, их истинное восприятие на основе образа. Это отображается на способности делать выбор по эталону. Взаимосвязь формирования восприятия и деятельности выражается в том, что выбор по эталону дети раннего возраста начинают реализовывать по отношению к форме и величине, то есть по отношению к свойствам, которые нужно учитывать в практическом действии, а потом – по отношению к цвету [15].

Н.Б. Шабалина отмечает, что внимание ребенка раннего возраста в большей степени имеет непроизвольные свойства, основанные на механизмах ориентировочно-исследовательского поведения и ориентировочного рефлекса. Внимание ребенка активизируется новыми стимулами окружающей среды и очень неустойчиво во времени. Дети раннего возраста, внимание которых привлекается к какому-либо новому необычному предмету, не могут сосредоточенно его воспринимать необходимое время, так как другие стимулы затормаживают познавательную активность и способствуют переключению внимания на другие предметы. В целом у детей раннего возраста доминирует непроизвольное внимание, оно характеризуется подвижностью и неустойчивостью, слабой концентрированностью.

Постепенно с возрастанием способности понимания речи взрослых появляется возможность произвольного управления вниманием ребенка. Дети могут по указанию взрослого переключить внимание на тот предмет, который называет взрослый. С помощью словесных инструкций взрослых ребенок способен некоторое время удерживать свое внимание на необходимом предмете или событии. По мере речевого развития процессы внешнего словесного управления совершенствуются. Однако внешне управляемое внимание ребенка раннего возраста малоэффективно, поскольку оно неустойчиво и слишком подвижно, не обладает свойством распределения. Ребенок может делать только одно дело и выполнять одно действие. Если его что-нибудь отвлекает, то он может и не вернуться к прежнему делу без специального напоминания [83].

С точки зрения К.А. Чегодаевой, память детей раннего возраста пластична, материал запоминается достаточно быстро и легко, однако беспорядочно. Ребенок может запомнить сложную информацию, а может сохранять в памяти несущественные случайные события, детали, обрывки высказываний взрослых, непонятные для него выражения. Ребенок не умеет управлять мнемическими процессами. Часто запомненный материал неожиданно вспоминается, пластичность приводит к тому, что в памяти сохраняется ненужный материал. Это обусловливается тем, что запоминание и воспроизведение еще не стали самостоятельными мнемическими процессами, а являются лишь способом овладения языком. Ранние детские представления отличаются бессистемностью, слитностью, неподвижностью.

На протяжении раннего детства память постепенно освобождается от опоры на непосредственное восприятие. Помимо узнавания формируется воспроизведение: сначала непроизвольное, которое вызывается конкретным объектом или словом взрослого, а затем произвольное. Ранние формы непроизвольного воспроизведения наиболее ярко проявляются в двигательной памяти. Воспоминания актуализируются какими-либо

внешними факторами, прошлыми впечатлениями. Чаще всего наблюдается подкрепленное эмоционально воспроизведение ранее воспринятого материала по ассоциации сходства или смежности. К концу раннего возраста у детей формируются предпосылки к запоминанию и воспроизведению по образцу, а затем по словесному указанию взрослого, что является важнейшими предпосылками произвольной памяти [81].

По данным С.А. Кольцовой, Н.Ю. Тарасовой, в игровой деятельности детей раннего возраста зарождается воображение. Ребенок на фоне интереса к новому виду активности быстро начинает отступать от образцов действий, задаваемых взрослыми, вносить в них свои нюансы, варьировать, апробировать разные схемы их выполнения, а также осуществлять самостоятельные игровые действия. На третьем году жизни потребность в игровой деятельности становится самостоятельной потребностью ребенка, хотя нуждается в поддержке и поощрении взрослого. Основным содержанием игры в раннем детстве является развернутая ориентировка в предметной стороне человеческой деятельности. Эта ориентировка начинается с подражания действиям взрослого и развивается по пути самостоятельного творческого построения образов действий с предметами, пока еще с опорой на реальные объекты.

Показателями развития воображения в игре детей раннего возраста являются разнообразие сюжетов, действие в воображаемой ситуации, самостоятельный выбор предмета-заместителя, гибкость в изменении функции и названия предметов, оригинальность замещения игровых действий, критичность к замещениям партнера. Воображение в раннем возрасте требует внешней опоры на предметы и их признаки, оно связано с внешними действиями, с оперированием предметами, их обыгрыванием и в то же время с речью, со словами, которые обозначают действия и предметы. Особенности развития воображения в раннем возрасте:

– складываются его предпосылки, представление и отсроченное подражание;

– воображение появляется в игре, когда возникает воображаемая ситуация и игровое переименование предметов;

– воображение функционирует только с опорой на реальные предметы и внешние действия с ними [42].

Л.С. Выготский подчеркивает, что ранний возраст является сензитивным периодом для развития речи, так как в этом возрасте анатомически созревают речевые области мозга и формируются главные формы родного языка. Он отмечал, что первый год жизни – это подготовительный этап речевого развития, на втором году жизни формируется потребность в речевом общении, развивается импрессивная и экспрессивная речь. Данный этап является этапом собственно речевого развития [20].

Е.В. Шереметьева выделяет следующие условия нормального речевого развития:

1. Психофизиологическая готовность ребенка, т.е. возрастная зрелость всех систем и подсистем мозга, а именно своевременное созревание структур центральной нервной системы, сохранность речевых зон коры головного мозга и всех анализаторных систем, в том числе и речевого, сформированность всех высших психических процессов: внимания, восприятия, памяти и мышления, которые тесно связаны с речью. Помимо этого, важным является сохранность эмоционально-волевой сферы. Большую роль для правильного речевого развития играет сохранность не только центральных отделов речевого аппарата, но и правильное строение и функционирование периферического речевого аппарата (отсутствие расщелин, свищей; достаточная подъязычная связка, отсутствие насильственных движений языка, сохранная работа мягкого неба и многое другое).

2. Адекватная обогащенность внешней среды (натуральной и социокультурной), изменчивость и константность, которые должны находиться в оптимальном соотношении. Влияние социокультурных

факторов проявляется в том, что в системе языка смоделировано социальное бытие людей и процесс формирования языковой способности у человека, можно считать равнозначным процессом усвоения культуры общества

3. Присутствие эмоционального акустического взаимодействия взрослого окружения и ребенка [86].

Помимо трех вышеперечисленных условий М.И Лисина выделяет еще одно условие полноценного речевого развития: наличие потребности самого ребенка в речевом общении, которая проявляется в социальной улыбке, комплексе оживления и т.д. [56].

Любая задержка речи на ранних этапах развития ребенка нарушает коммуникативно-речевую деятельность, процесс социальной адаптации, ограничивает полноценное развитие познавательных процессов.

В работах Ю.А. Разенковой, говорится о том, что именно период от рождения до трех лет является сензитивным для речевого развития, т.к. в этот период закладываются основные предпосылки овладения речью, происходит накопление пассивного словаря ребенка, интенсивно развивается активная речь [71].

Л.С. Выготский утверждают, что речь формируется и функционирует в неразрывной связи с развитием сенсорной, сенсомоторной, интеллектуальной, когнитивной и эмоциональной сфер ребенка это говорит о том, что речь влияет на развитие других сфер, как и они влияют на ее развитие [20].

Н.М. Аксарина, Н.М. Щелованов утверждают, что становление речи детей раннего возраста осуществляется крайне быстро. Усвоение речи является одним из главных достижений детей 2-3 лет. Если к концу первого года дети имеют в словарном запасе приблизительно 10-20 лепетных слов, то к трем годам в его активном словарном запасе обнаруживается более 400 слов. В раннем возрасте речь играет большую роль в процессе развития познавательной сферы детей, так как она

становится важнейшим средством передачи ему социального опыта. Исходя из этого, взрослые, руководя восприятием детей, активно применяют обозначение качеств предметов [3].

Н.Н. Авдеева, Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова считают, что появление речи у детей раннего возраста обусловлено деятельностью процесса коммуникации. Речь возникает для целей процесса коммуникации и формируется в его контексте. Потребность в процессе коммуникации развивается при активном влиянии взрослого на детей. Смена форм коммуникации также осуществляется при инициативном влиянии взрослого на детей [5].

Таким образом, ранний возраст – это стадия психического становления детей от 1 года до 3 лет, для которой характерны качественные изменения в формировании функций коры больших полушарий. В раннем возрасте происходят следующие события индивидуального развития: формирование навыков перемещения в пространстве; расширение возможностей познания окружающей действительности; формирование ситуативно-деловой коммуникации со взрослыми и коммуникации со сверстниками; формирование когнитивных процессов; усвоение пассивной и активной речи; развитие аффективно-волевой сферы и самосознания.

1.3 Теоретические подходы к пониманию сущности психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В последнее время в нашем обществе, возрастает количество детей с отклонениями в речевом развитии. Трудности, с которыми сталкиваются дети с проблемами в речевом развитии, настолько серьезны, что для многих становятся труднопреодолимыми или непреодолимыми вообще. Для них наиболее характерно отдаление от жизни общества, наличие

примирения со своим положением и преодоления психологического дискомфорта, а в дальнейшем затруднения в обучении, участии в общественной жизни, трудоустройстве, создании семьи. Поэтому вопросы психолого-педагогического сопровождения становятся основополагающими в жизни этих детей и эти дети должны находиться в поле зрения психолого-педагогического сопровождения, в котором учитываются их психологические и физические особенности и возможности.

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» детей раннего возраста с нарушениями в развитии нами трактуется как система диагностических, коррекционных, развивающих и организационно-методических мероприятий, направленных на создание эффективных условий для психофизического, социального и речевого развития ребенка раннего возраста с различными нарушениями в развитии. Психолого-педагогическое сопровождение предполагает активную стимуляцию потенциальных возможностей ребенка в процессе специально организованного взаимодействия со взрослыми и окружающим их миром.

С точки зрения А.Ю. Кремляковой, психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в ДОУ представляет собой процесс взаимодействия всех участников образовательного процесса в решении задач успешной адаптации, поэтапного использовании комплекса мер по преодолению трудностей адаптации. Автор указывает, что эффективность своевременного выявления проблем адаптации и их разрешения выступает одним из важнейших показателей качества работы образовательного учреждения [50].

Так как нарушения в формировании речи детей раннего возраста в последующем влияют на развитие словаря и грамматической стороны речи, нужна логопедическая работа по профилактике вторичных расстройств. Для этого нужна комплексная логопедическая диагностика. М.А. Польшина, Н.М. Суслова убедительно доказывают, что

своевременное логопедическое обследование дает возможность воздействовать на социальную депривацию безречевых детей, применять в достаточной степени возможности сензитивных этапов формирования речи как высшей психической функции, результативно проводить работу по коррекции темпа психоречевого развития детей и проводить работу по профилактике возникновения вторичных расстройств [69].

Методики диагностики речевого развития у детей раннего возраста описываются в исследованиях О.Е. Громовой, К.Л. Печоры, Г.В. Чиркиной, Е.В. Шереметьевой. При осуществлении диагностики детей данного возраста основополагающей целью логопеда является выявление индивидуальных нарушений в становлении речи детей. Для этого реализуется обследование речевых и неречевых психических функций. Непременным условием логопедического обследования детей является его параллельная диагностика у детского психолога. Лишь на базе всестороннего анализа главных показателей формирования детей раннего возраста логопед сможет адекватно проанализировать индивидуальные нарушения речи в формировании речи детей [31; 66; 82; 86].

К.Л. Печора рекомендует свою методику обследования нервно-психического развития детей 2-3 лет. Автор вычленяет нормальное формирование детей и формирование с опережением на один-два эпикризных срока, что служит физиологической нормой, развитие с опережением на три и более эпикризных срока и задержанное развитие, которое состоит из задержки темпа развития и собственно задержки развития [66].

Е.В. Шереметьева описала свою модель психоречевого развития детей раннего возраста, которая охватывает пять этапов психоречевого развития детей. Каждая стадия состоит из: психофизиологической готовности детей к усвоению речи; когнитивного компонента, который демонстрирует специалистам качество внешнесредового влияния семьи;

предъязыковых и языковых средств коммуникации детей с близкими взрослыми [86].

О.Е. Громова для диагностики речи детей раннего возраста рассмотрела опросник для родителей. Адресуя данный опросник родителям детей раннего возраста, логопеду необходимо помнить, что более важными критериями являются: количественный и качественный состав пассивного словаря; процентное соотношение между первыми словами и объемом пассивного словаря по каждой из главных словарных групп; наличие в окружающей детей обстановке ситуации, однозначно требующей номинации явления или предмета в соответствии с коммуникативными потребностями; частотность ситуации, в которой это слово следует применять [31].

По мнению Г.В. Чиркиной, логопедическое заключение о речевом развитии детей раннего возраста значительно различается от общепринятой в детской логопедии терминологии для детей старше 3 лет, поскольку имеет место с формирующейся функцией в ее сензитивном этапе формирования. В зависимости от того, какие факторы являются основными в механизме возникновения нарушений речи, формулируется логопедическое заключение [82].

Е.В. Кириллова утверждает, что важной проблематикой предупреждения речевой патологии у детей в раннем возрасте (до 3-х лет) является своевременное выявление факторов группы риска. Обычно применяемой методикой обследования речи у детей раннего возраста служит тест речевой и коммуникативной сфер детей данного возраста: слова и жесты Мак Артура. Опросник состоит из таких разделов как: первые признаки понимания; понимание фраз; дети начинают говорить; первые слова детей [45].

Нередко используется методика диагностики речи детей в ситуативно-деловом общении, описанная Е.О. Смирновой, Ю.В. Филипповой. Цель методики заключается в диагностики степени

сформированности навыков коммуникации у детей, в частности средств коммуникации. При логопедическом обследовании вычленяются три основных критерия: уровень развития активной речи; степень формирования пассивной речи; умение осуществлять вербальной инструкции взрослого [76; 79].

Психолого-педагогическое обследование речи ребенка раннего возраста по методике С.Ю. Шерстобитовой включает: диагностика невербальных функций: рисования, конструктивной деятельности, зрительного восприятия, зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, слухового внимания, мелкой и общей моторики; диагностика фонетического и фонематического компонента речи: импрессивной и экспрессивной речи, фразовой речи [87].

Л.Н. Пискуновой, Е.Г. Сидоренко разработаны тестовые задания для диагностики речи детей раннего возраста: 1) установление степени сформированности лексической системы; 2) установление степени грамматической компетенции; 3) установление степени сформированности фонологических навыков и умений [67].

Методика обследования детской речи Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой носит комплексный характер. Вначале обследования предлагаются вопросы для родителей, в которых выясняются: условия воспитания, особенности поведения, игры и интересы ребенка, особенности его моторного и раннего речевого развития. Далее в серии заданий выявляется уровень понимания ребенком речи; уровень понимания грамматических форм слов. Оцениваются главные виды речевой деятельности: активный словарный запас детей, словесное подражание, возможности к объединению двух слов в одном высказанном суждении, звукопроизношение и состояние артикуляционного аппарата. Также обследуются дополнительные виды деятельности: особенности действий ребенка с игрушками; зрительные соотнесения предметов, одинаковых по форме, цвету, величине и др. [37].

Е.Ф. Архиповой предложена стандартизованная методика, которая представляет собой выстроенную систему исследования фонематических процессов у детей раннего возраста. Диагностика включает следующие этапы: восприятие невербальных фонем, дифференциация силы, высоты, тембра голоса; дифференциация слов, близких по фонетическому составу; различение фонем, дифференциация слогов; изучение навыков элементарного звукового анализа и синтеза. Задания носят тестовый характер, процедура их проведения и система балльной оценки стандартизованы, что, в общем, дает полное представление о характере нарушения речи детей и дает возможность выработать направление для соответствующей коррекционно-логопедической работы [8].

Сегодня для коррекции речи детей раннего возраста с нарушениями речи недостаточно разработано методик. Следовательно, в работе с детьми раннего возраста необходимо применение специальных диагностических и коррекционных методик по обнаружению и устранению расстройств речевого развития.

Система коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития предложена Л.В. Захаровой. Система коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой развития речи включает следующие направления: развитие психических функций; развитие двигательных функций; сенсорное развитие; логопедический массаж; артикуляционная гимнастика; занятия по развитию речи с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития [39].

В свою очередь, Г.В. Дедюхина и Е.В. Кириллова представили обобщенный опыт логопедической работы психоневрологического санатория, которая включала тридцать направлений: медикаментозное лечение, логопедическая и психоневрологическая помощь, лечебная физкультура, массаж. Данная разносторонняя помощь реализует комплексный подход в преодолении расстройств речи. Логопедическая

работа реализуется по таким направлениям как: формирование внимания, активной речевой деятельности, развитие верного речевого дыхания, формирование слухового восприятия, понимания речи окружающих людей. Ученые подчеркивают важность позитивного настроя детей и взрослых в процессе логопедических занятий, похвалы и толерантного отношения к неудачам в работе с детьми [33].

Л.Н. Смирнова классифицирует несколько направлений логопедической работы с детьми раннего возраста: коррекция фонетико-фонематической основы, формирование связной речи, вербальной моторики, активизация сенсорной сферы, формирование познавательных процессов, развитие процессов социальной адаптации. Логопедические занятия предполагают активный речевой тренинг, формирующий речь детей в условиях эмоционального комфорта. Предполагается использование рифмованных текстов, которые являются катализатором, включающим в деятельность речевых образов [76].

Методика Е.Ф. Архиповой предполагает три этапа. Рассматриваемый нами возраст приходится на второй и третий этапы логопедической работы. Логопедическая работа осуществляется постепенно и предполагает включение постепенно усложняющихся заданий. Комплексная логопедическая работа предполагает формирование эмоциональной, сенсорной, познавательной сфер, нормализацию мышц артикуляционного аппарата, артикуляционные и дыхательные упражнения, стимуляцию голосовой и речевой активности, формирование понимания речи [8].

В методике Е. Янушко описана основная цель логопедической работы, которая заключается в том, чтобы «разговорить» детей, дать импульс к последующему формированию. Автор рассматривает логопедические занятия и специальные приемы логопедической работы, которые учитывают отличительные черты работы с маленькими детьми, имеющими задержку речи. Методика логопедической работы предполагает

такие направления как: формирование навыков коммуникации и сотрудничества со взрослым, формирование слухового восприятия, формирование дыхания, формирование мелкой моторики, формирование речи [94].

Методика, разработанная Т.Н. Гирилюк, ставит своей целью преодоление ЗРР у детей раннего возраста с псевдобульбарной дизартрией посредством формирования психомоторной сферы. Методика предусматривает следующие направления работы: укрепление соматического здоровья, формирование моторной сферы, развитие высших психических функций, развитие импрессивной и экспрессивной речи, работа с родителями [23].

Основной стратегией технологии, разработанной Ю.Ф. Гаркушей является формирование потребности в вербальной коммуникации, стимуляция самостоятельной речи детей в контексте онтогенетически адекватных форм коммуникации на основе развития когнитивной активности. Предусмотрено пять циклов занятий, последовательно чередующихся между собой: «Речь: внимание, понимание, потребность», «Речь и познавательные процессы», «Вербальные средства общения», «Слово и речевые звуки», «Речь и детская деятельность» [21].

А.М. Бережная, М.В. Еремченко разработана психолого-педагогическая программа сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к дошкольной образовательной организации. Ее целью является создание оптимальных условий, необходимых для полноценного физического и психического развития, эмоционального и социального благополучия ребенка раннего возраста. Задачи программы: создать благоприятный психологический климат в коллективе; снять психоэмоциональное и мышечное напряжения; развить коммуникативные навыки, способствующие позитивному эмоциональному развитию. Для разработки занятий использовались психологические методы и приемы:

погружение в игровую ситуацию; арт-терапия; психогимнастика; сказкотерапия; песочная терапия; групповая и парная работа [10].

К.А. Авакян выделяет психолого-педагогические условия стимулирования речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Для речевого развития детей на ранних стадиях онтогенеза необходимо создание психолого-педагогических условий, к которым относятся:

1. Взаимодействие, так как это база появления речи. Оно включает в себя: совместное внимание, то есть ситуация вокруг которой строится взаимодействие с ребенком, общение родителей с ребенком в повседневной жизни, при этом ребенок является главным, а взрослый следует за ним.

2. Прием «лицом к лицу», то есть положение, в котором глаза взрослого и ребенка находятся на одном уровне. При этом, ребенок соотносит акустический образ слова, который является более четким, так как источник звука находиться на равном расстоянии между ушами и соединяет его с двигательным – движение губ взрослых.

3. Вызывание эмоциональных реакций, то есть вызов положительно-эмоционального отношения к занятиям и стимуляция голосовой активности, лепета, лепетных слов или простой фразы в зависимости от уровня речевого развития ребенка. Главной задачей является побуждение ребенка к ответным реакциям в виде речевой активности.

4. Стимуляция речевой активности включает в себя ответные реакции в виде звуков или звукокомплексов, то есть необходимо вызвать у ребенка физиологическую эхолалию. Также, необходимо стимулировать произношение звуков, близких к уже имеющимся у ребенка, однако при этом они должны быть доступны уровню его артикуляционной моторики.

5. Развитие понимания обращенной речи. Целью данного условия является выработка понимания речевых инструкций и расширение пассивного словаря. При этом предпосылками развития понимания речи

является правильное функционирование зрительного, слухового и двигательно-кинестетического анализаторов.

6. Обучение родителей педагогическим технологиям взаимодействия с ребенком. Коррекционная работа с детьми раннего возраста предусматривает активное участие родителей на занятиях. Это обеспечивает приобретение родителями необходимых теоретических и практических знаний и умений. Единство педагогических и психологических воздействий со стороны социальной среды является одним из важных условий, обеспечивающих нормальное развитие детей раннего возраста.

7. Организация предметно-развивающей среды, которая обеспечивает полноценное развитие всех видов деятельности, способствующая формирование у ребенка потребность в овладении речью [2].

Процесс коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития детей раннего возраста в работах исследователей выстраивается по следующим направлениям (О.Е. Громова, Ю.А. Разенкова, Г.В. Чиркина).

Развитие понимания речи и формирование предпосылок речевого мышления. Данное направление работы предполагает развитие слухового внимания и зрительного внимания, тренировка памяти, активизацию жестовых средств общения, ознакомление детей с названиями предметов, действий окружающей действительности, обучение детей выполнению речевых инструкций.

Развитие активной речи и формирование речевых коммуникативных навыков. Предполагает развитие лексического запаса, фразовой речи, звукопроизношения, фонематических процессов, активация словаря, совершенствование процессов поиска слов, перевода слова из пассивного в активный словарь, формирование речевого и предметно-практического

общения с окружающими, развитие знаний и представлений об окружающем.

Пропедевтика нарушений фонематического слуха, слоговой структуры и звукопроизносительных навыков предусматривает развитие слухового внимания, стимулирующее воздействие на формирование моторных функций артикуляционного аппарата, развитие правильного речевого дыхания, голоса и звукопроизношения. Особое значение имеет развитие слухового внимания. Воспитание звуковой культуры речи в отечественной дошкольной педагогике всегда считалось одной из ведущих задач речевого развития детей раннего возраста. Многочисленные педагогические и лингвистические исследования подтверждают данную позицию автора. Развитие звукопроизносительных навыков обязательно должно сочетать не только работу над правильным звукопроизношением, но и над всеми элементами звукового оформления высказывания – темпом, дикцией, силой и высотой голоса, интонацией.

Развитие моторной сферы стимулирует не только речь, но и мышление ребенка. Предполагает нормализацию мышечного тонуса; формирование кинестетического и кинетического ощущения ручных и артикуляционных движений; упражнения на развития общей, мелкой и артикуляционной моторики; развитие зрительно-моторной координации; развитие навыков самообслуживания. Многочисленные исследования выявили, что уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук. Работа по развитию мелкой моторики рук стимулирует созревание центральной нервной системы, что проявляется, в частности, в ускорении развития речи ребенка [30; 71; 82].

Д.С. Еременко, Н.А. Платохина отмечают, что при проведении психолого-педагогического сопровождения специалистам необходимо учитывать, во-первых, такие особенности психического развития детей раннего возраста, как ситуативность поведения и непроизвольный

характер всех психических процессов; во-вторых, специфические особенности работы с детьми раннего возраста: недостаточная эмоциональная окрашенность, неэффективность чисто вербальных методов воздействия. Следствием этого является необходимость эмоционального вовлечения детей, создания общего смыслового поля, эмоциональной включенности взрослого в нужные действия.

Развитие познавательных процессов базируется на основе формирования образов зрительного и слухового восприятия, осязания. Своеобразие восприятия ребенка раннего возраста заключается в его фиксации только одного качества объекта, оно аффективно окрашено и непосредственно переходит в действие. На данном этапе работы также происходит разработка и осуществление индивидуальных комплексных коррекционно-развивающих программ [36].

Итак, психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью имеет свои особенности. В ней используется несколько приемов, дающих возможность увеличить длительность и результативность психолого-педагогического сопровождения, создать и сохранить у детей в течение всего занятия позитивный эмоциональный настрой. Сегодня разработаны несколько методик диагностики и коррекции, нацеленных на работу с детьми раннего возраста, которые служат базой для осуществления психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

1.4 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В современном мире, особенно в специальной (коррекционной) педагогике, одной из важных задач является раннее выявление отклонений в развитии ребенка, в том числе отклонения в овладении речью.

Проблемой изучения детей с отклонениями в овладении речью занимались многие исследователи (Е.Ф. Архипова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Е. Громова, Е.В. Шереметьева и др.) [8; 21; 30; 86].

Е.В. Шереметьева рассматривает отклонения в овладении речью как недоразвитие вербальных, интонационно-ритмических процессов в пределах языковой системы определенной стадии речестановления, обусловленное незрелостью фонематического восприятия и/или двигательных основ артикуляции и/или неадекватностью требований близких взрослых [86].

Стадии речестановления и соответствующие им языковые системы представлены нами в модели психоречевого развития ребенка раннего возраста. Анализ результатов исследования Е.В. Шереметьевой позволил выявить и описать признаки отклонения в овладении речью.

В когнитивном компоненте: в игровой деятельности – наличие лишь одноактных игровых действий и манипуляций с предметами, отсутствие речевой активности в процессе игры; в эмоциональном реагировании – отсутствие реакции на похвалу/порицание взрослого, неспособность к мимическому выражению эмоционального состояния, быстрая истощаемость; наличие самоуспокаивающих действий; в стимуляции близкими взрослыми речевого развития – дефицит вербального общения в повседневной жизни или общение с использованием сложных для понимания ребенка конструкций.

В языковом компоненте: слабый по интенсивности, глухой по тембру голос; отсутствие подражания меняющемуся тону взрослого и самостоятельных голосовых модуляций; акцентуация только первого слога в двусложных лепетных словах экспрессивной речи.

В психофизиологическом компоненте: недоразвитие слухового, речевого гнозиса; недостаточность моторных предпосылок артикуляции, снижение кожно-кинестетической чувствительности в области периферического артикуляционного аппарата.

Наличие совокупности признаков и закономерностей их проявлений свидетельствует об отклонениях речевого развития, в то время как наличие единичных признаков, проявляющихся мозаично, свидетельствует о темповых вариантах задержанного речевого развития [86].

Как указывают А.С. Кудряшова, Ю.О. Филатова, внутри группы детей с отклонения в овладении речью квалифицированы типы отклонений по этиологическому принципу:

1) отклонения речевого развития, обусловленные недоразвитием психофизиологических и когнитивных компонентов: в данном типе по степени выраженности выделены еще три варианта: резко выраженные отклонения речевого развития; выраженные отклонения речевого развития; нерезко выраженные отклонения речевого развития;

2) отклонения речевого развития, обусловленные недоразвитием психофизиологических компонентов;

3) отклонения речевого развития, обусловленные недоразвитием когнитивных компонентов [52].

В соответствии с выявленными нарушениями речестановления в раннем возрасте, обозначенными как отклонения в овладении речью, Е.В. Шереметьевой разработано комплексное коррекционно-предупредительное воздействие [86].

В других теоретических источниках отклонения речевого развития классифицируются следующим образом. Согласно клинической классификации (МКБ – 10), основанной на ведущих неврологических нарушениях, лежащих в основе речевых расстройств у детей, выделены следующие нарушения:

– речевые расстройства, связанные с органическим поражением центральной нервной системы;

– речевые нарушения, связанные с функциональными изменениями ЦНС (заикание, мутизм);

– речевые нарушения, связанные с анатомическими дефектами строения артикуляционного аппарата (механические дислалии, ринолалалия);

– задержки речевого развития различного происхождения (при недоношенности, при тяжелых заболеваниях внутренних органов, педагогической запущенности и т.д.)

Таким образом, данная классификация затрагивает только клинические причины отклонения в овладении речью. В соответствии с классификацией Р.И. Левиной нарушения речи разделяются на две группы.

Первая группа – нарушение средств общения. Включает фонетико-фонематическое недоразвитие и общее недоразвитие речи.

Вторая группа – нарушения в применении средств общения. К этому типу нарушений относится заикание, которое рассматривается как нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформировавшихся средствах общения. Однако встречаются и случаи комбинированного дефекта, при котором заикание сочетается с общим недоразвитием речи [54].

Н.А. Вергун, О.В. Тихоненко отмечает, что ранний возраст в жизни ребенка является наиболее ответственным периодом, когда развиваются моторные функции, речь, а также формируется личность. Кроме того, ранний возраст характеризуется широкими возможностями коррекции за счет большей пластичности детской психики [16]. О.В. Шемякина подчеркивает, что, что отклонения в овладении речью представляет собой комплексную проблему. Логопедические занятия у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью способствуют преодолению речевой недостаточности уже к началу школьного периода [85].

У.И. Бокач, Г.Н. Меженцева отмечают, что отклонения в овладении речью – понятие, которое отражает более медленные темпы освоения норм родного языка детьми на этапе раннего и среднего речевого онтогенеза. Логопедическое заключение «задержка речевого развития» правомерно

рассматривать в отношении детей младше трех-четырех лет. Темповое отставание характеризует формирование всех компонентов речи: звуков раннего онтогенеза, словаря и грамматики, фразовой и связной речи.

Существуют различные причины задержки речевого развития: конституциональные факторы, хронические заболевания, соматические заболевания, органическая недостаточность нервной системы. Отклонения в развитии ребенка возникают прежде всего в процессе внутриутробного развития, во время родов, в период послеродового развития или в результате воздействия наследственных факторов. Наиболее чувствительным к различным неблагоприятным факторам в период от трех до десяти недель внутриутробного развития является мозг. Если же возникновение нарушений начинается на более поздних этапах развития, то выраженность дефекта может проявляться в разной степени: от грубого нарушения функции или ее полного отсутствия до легкой задержки темпа развития [12]

Г.В. Чиркина отмечает, что отклонения в овладении речью применима по отношению к детям раннего возраста. Примерно до пяти лет остается надежда на доразвитие нервных структур, ответственных за речь. Дети с отклонениями в овладении речью осваивают необходимые речевые навыки так же, как и дети без проблем в речевом развитии, но в более поздние сроки. У них позже, чем положено в среднестатистические сроки, появляется речь, и развивается она медленнее, чем у других детей [82].

К влияющим на становление речевой функции факторам Г.В. Чиркина также относит более поздние поражения ЦНС травматического или инфекционного генеза, интоксикации, тяжелые соматические инфекции, осложненные психотравмирующими ситуациями (разлука с матерью, болевой шок), даже если они имели временный, а не постоянный характер [82].

В зависимости от того, какие факторы являются ведущими в механизме возникновения отклонений в овладении речью, формулируется

и логопедическое заключение. Г.В. Чиркиной выделены следующие наиболее типичные формы отклонения в овладении речью у детей раннего возраста:

1) неосложненное отклонение в овладении речью (ребенок говорит несколько лепетных слов, у него не появляются новые слова при достаточно гармоничном развитии других функций);

2) отклонение в овладении речью при равномерном характере нарушений в других сферах (двигательной, сенсорной, эмоциональной и т.п.): пассивный словарь ограничен элементарными бытовыми понятиями, ребенок с трудом выполняет задания типа «Найди такой же кубик», «Покажи такую же картинку»;

3) грубое отклонения в овладении речью при парциальных нарушениях в других сферах (ребенок демонстрирует крайне низкую речевую активность при достаточном объеме пассивного словаря, нередко при прямом обращении к нему ярко проявляет речевой негативизм);

4) отклонения в овладении речью в структуре сложного дефекта (например, раннего детского аутизма) [82].

Рассматривая задержку речевого развития как в принципе обратимое состояние, Г.В. Чиркина рекомендует применять этот термин для обозначения возможности единого феноменологического подхода к отклонениям в овладении речью на ранних стадиях ее формирования [82].

Г.В. Чиркина также выделяет наиболее значимые показатели лингвистического развития детей, позволяющие рано определить отставание или нарушение анатомо-физиологических предпосылок речевой деятельности. К ним относятся:

– понимание речи в сенсомоторном периоде развития и характер последовательных стадий овладения импрессивной речью;

– долингвистическая вокальная продукция (возраст и этапы вокализации, репертуар согласных звуков, организация лепетных звуков по типу итерации, структура слогов, просодия);

– первые комбинации жеста и слова; речевые акты утверждения и просьбы (отдельными словами, двусловные высказывания); появление коммуникативных намерений;

– начало активной речи (объем словаря и особенности детских номинаций; ранний синтаксис; аккомпонирующая речь; мотивированность речи действием или ситуацией);

– овладение фонемным строем речи (последовательное образование дифференциации фонем по акустическим и артикуляционным признакам; характер фонетических трансформаций) [82].

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова же считают, что часть детей, имеющих на определенном возрастном этапе несформированность всех сторон речи, при проведении систематических логопедических занятий могут полностью преодолеть свой речевой дефект [37].

Исходя из положений, описанных в теоретических источниках, в настоящее время можно выделить два комплекса причин, приводящих к отклонениям речевого развития: биологические (врождённые или приобретённые в возрасте до 3 лет), связанные либо с врождёнными особенностями ребёнка, либо с перенесенными им травмами и заболеваниями, либо с факторами протекания беременности и состоянием здоровья матери; социальные, связанные с особенностями среды, окружающей ребёнка, и его воспитания. Также причины, которые вызывают речевые нарушения, специалисты разделяют на две группы:

1) органические – приводят к повреждению центрального (участки мозга, отвечающие за воспроизведение и понимание речи) или периферического (структуры, управляющие артикуляционными органами) речевого аппарата (органы, необходимые для воспроизведения речи);

2) функциональные – препятствуют нормальной работе речевого аппарата.

Э.В. Иванова, А.С. Кудряшова выделяют три критических периода в развитии речевой функции. Первый, когда формируются предпосылки

речи и начинается речевое развитие, складываются основы коммуникативного поведения и движущей ее силой становится потребность в общении. В этом возрасте происходит наиболее интенсивное развитие корковых речевых зон, в частности зоны Брока, критическим периодом которого считается возраст ребенка 14–18 месяцев. Любые, даже незначительные на первый взгляд неблагоприятные факторы, действующие в этом периоде, могут отразиться на развитии речи ребенка [41; 51].

Таким образом, отклонения речевого развития в раннем возрасте – это недоразвитие когнитивных и языковых компонентов речевого становления, обусловленное нарушением психофизиологических предпосылок и/или несоответствием микросоциальных условий возможностям ребенка, проявляющееся в трудностях формирования начального детского лексикона и фразовой речи. Может быть как самостоятельной речевой патологией, так и частью в структуре любой формы дизонтогенеза.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. Термин «психолого-педагогическое сопровождение» включает в себя единство четырех функций: диагностика сущности возникшей проблемы, сведения о сущности проблемы и путей ее решения, консультирование на этапе принятия решения и отработка плана устранения проблемы, первичная помощь на этапе осуществления плана устранения проблемы.

2. Ранний возраст – это стадия психического становления детей от 1 года до 3 лет, для которой характерны качественные изменения в формировании функций коры больших полушарий. В раннем возрасте происходят следующие события индивидуального развития: формирование навыков перемещения в пространстве; расширение возможностей познания окружающей действительности; формирование ситуативно-деловой коммуникации со взрослыми и коммуникации со сверстниками; формирование когнитивных процессов; усвоение пассивной и активной речи; развитие аффективно-волевой сферы и самосознания.

3. Система психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью включает в себя следующие направления: развитие импрессивной и экспрессивной речи, профилактика нарушений фонематического слуха, слоговой структуры и звукопроизносительных навыков, развитие моторной сферы и работа с родителями. Раннее начало коррекционного воздействия будет способствовать успешному преодолению отклонений речевого развития и профилактике нарушений речи в старшем дошкольном возрасте.

4. Отклонения речевого развития в раннем возрасте – это недоразвитие когнитивных и языковых компонентов речевого становления, обусловленное нарушением психофизиологических предпосылок и/или несоответствием микросоциальных условий возможностям ребенка, проявляющееся в трудностях формирования

начального детского лексикона и фразовой речи. Может быть как самостоятельной речевой патологией, так и частью в структуре любой формы дизонтогенеза.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

2.1. Организация и содержание обследования детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Цель исследования – выявление отклонений в овладении речью у детей раннего возраста.

Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи:

1. Определить и проанализировать методику исследования отклонений в овладении речью у детей раннего возраста.
2. Провести констатирующий анализ состояния отклонений в овладении речью у детей раннего возраста по выбранной методике.
3. Выявить общие и специфические нарушения отклонений в овладении речью у детей раннего возраста.

Методы исследования:

– организационные методы: подготовительный (выбор базы и отбор детей, участвующих в исследовании);

– эмпирические методы: (методы сбора первичной информации) – наблюдение, беседа, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты;

– биографические методы: анализ медико-психолого-педагогической документации;

– интерпретационные методы: объясняющие данные, полученные в результате проведения исследования.

Констатирующее исследование было проведено в 2018 по 2020 годы на базе МБДОУ №36 «Детский сад «Яблонька». В эксперименте принимали участие одна группа детей в количестве 12 человек, у которых было диагностировано «Отклонения в овладении речью». Все дети посещают младшую группу детского сада и их возраст 2,5-3 лет.

Наиболее эффективной методикой будет методика, опубликованная в работе Ю.В. Герасименко [22], которая учитывала структуру речевого нарушения, особенности овладения различными видами деятельности, речевое развитие и возраст детей раннего возраста. При выполнении каждого задания ребенку будет предъявляться подробная инструкция. В случае необходимости инструкция будет предъявляться повторно. С помощью данной методики будут выявлены речевая, познавательная и моторные сферы.

По результатам сбора и анализа анамнеза было выявлено, что у 34 % детей наблюдались вредоносные факторы в пренатальном периоде, в основном – это токсикозы беременности у матери, резус-конфликт матери и плода. Родовая патология отмечается у 33 % детей, в основном это – асфиксия младенца, обвитие пуповины, затяжные или быстрые роды, тазовое предлежание. У 67 % детей отяжелен постнатальный период, в основном частыми ОРВИ и ОРЗ, а также нарушениями мозгового кровообращения, врожденными пороками сердца, менингитом. Социальное положение семей обследуемых детей различное. У 67 % детей нормальные социальные условия развития – достаточный доход в семье, удовлетворительные жилищные условия, благополучные взаимоотношения между членами семьи. Основные отклонения в социальных условиях, которые могут оказать воздействие на формирование ребенка – это низкий уровень доходов родителей (обнаружен у 17 % детей), алкоголизм в семьях (отмечается в 25 % семей), тяжелый процесс развода родителей у 17 % детей, отсутствие матери – у 25 % детей.

Раннее речевое развитие детей ЭГ характеризуется отставанием. У половины детей лепет появился в 4-5 месяцев, у 20 % детей – в 6 месяцев, у остальных 33 % детей развитие лепета задержано (появление в 7-10 месяцев). Возникновение первых слов в 1-1,5 года (норма) отмечается у 42 % детей, в 1,6-2,5 года – у 33 % детей. У 42 % детей первые слова появились позже 2,5 лет или еще не появились.

На последующем этапе проходило само исследование по отобранной методике. При обследовании детей с отклонениями в овладении речью предлагаются различные виды заданий с использованием наглядного материала (сюжетные и предметные картинки, игрушки, муляжи). Обследование проводилось как в индивидуальной форме, так и с подгруппой детей. Продолжительность обследования одного ребенка занимала не более 30 минут. Для работы были созданы следующие условия: было выбрано определенное место, где бы ребенок мог почувствовать себя комфортно и свободно, подобран наглядный материал и оборудование в соответствии с индивидуальными особенностями детей раннего возраста, которые использовались в процессе обследования. Для более успешного результата мы постоянно подбадривали детей, вселяли в них уверенность и способствовали созданию положительных эмоций.

На заключительном этапе изучались данные исследования, проводился их анализ, сравнительная характеристика, формулировались выводы. На их основе по результатам выводов была предложена система психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента нами были выделены цель, задачи и методы, а также этапы организации и проведения констатирующего эксперимента.

Раздел 1. Диагностика неречевых процессов.

Серия 1. Исследование познавательного развития.

Диагностическая проба № 1. «Построй башню».

Цель: выяснить умение строить башню из 6-10 кубиков.

Ход диагностического обследования. Экспериментатор предлагает детям построить башню.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не может построить башню, потому что кубики сразу падают.

1 балл – ребенок строит башню из 4 кубиков.

2 балла – ребенок строит башню из 6-8 или 10 кубиков после повтора.

3 балла – строит башню из 6- 10 кубиков.

Диагностическая проба № 2. «Подбери шарфики, шапочки для девочек».

Цель: выяснить умение ориентироваться в 4 основных цветах и способность назвать 1-2 цвета.

Ход диагностического обследования. Детям предлагают подобрать вещи по цвету.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не выполняет задания.

1 балл – ребенок допускает ошибки при выполнении действий.

2 балла – ребенок ориентируется в цветах после повтора.

3 балла – ребёнок ориентируется в цветах.

Диагностическая проба № 3. «Маленький мастер».

Цель: выяснить умение использовать один предмет для действия со вторым (бьет молоточком по доске, по стержню, как взрослый мастер).

Ход диагностического обследования. Детям предлагают отремонтировать игрушки.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок пытается выполнять действие, но игрушки все время выпадают из рук, и ребенок промахивается.

1 балл – ребенок действует только с одним предметом.

2 балла – ребенок бьет молоточком по доске, по стержню, как взрослый мастер, после повтора.

3 балла – ребенок бьет молоточком по доске, по стержню, как взрослый мастер.

Диагностическая проба № 4. «Найди один цветочек среди листочков».

Цель: выяснить умение отличать понятие «один – много».

Ход диагностического обследования. Детям предлагают найти один предмет среди многих.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не понимает просьбу.

1 балл – ребенок допускает ошибки при выполнении действий.

2 балла – ребенок отличает понятие «один – много» после повтора.

3 балла – ребенок отличает понятие «один – много».

Диагностическая проба № 5 «Собери картинку».

Цель: выяснить умение вместе со взрослым играть с разрезными картинками из двух частей.

Ход диагностического обследования. Экспериментатор предлагает ребенку собрать картинку собаки, состоящую из двух частей.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не понимает просьбу и хаотично перебирает картинки.

1 балл – ребенок допускает ошибки при выполнении действий.

2 балла – ребенок составляет разрезные картинки после повторения.

3 балла – ребенок составляет разрезные картинки.

Диагностическая проба № 6. «Поймай рыбку».

Цель: выяснить умение вылавливать магнитной удочкой рыбок.

Ход диагностического обследования. Детям предлагают магнитной удочкой поймать рыбок.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок достает рыбок рукой.

1 балл – ребенок ловит рыбок, но промахивается.

2 балла – ребенок самостоятельно ловить рыбок после повторения.

3 балла – ребенок самостоятельно ловить рыбок.

Диагностическая проба № 7 «Сложи фигуру из трёх палочек».

Цель: выяснить умение работать по образцу.

Ход диагностического обследования. Детям предлагают 3 палочки, из которых повторить сложить узор за взрослым (треугольник).

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок хаотично играет палочками.

1 балл – ребенок складывает, но допускает ошибки.

2 балла – ребенок складывает после повторения.

3 балла – ребенок самостоятельно повторяет узор за взрослыми.

Диагностическая проба № 8 «Домик».

Цель: выяснить умение подбирать каждой геометрической фигуре свой домик.

Ход диагностического обследования. Экспериментатор просит детей найти домик фигуркам и поселить их в нём.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не понимает просьбу.

1 балл – ребенок допускает ошибки при выполнении действий.

2 балла – ребёнок находит после повторения.

3 балла – ребенок справляется с заданием.

Диагностическая проба № 9. «Урожай в корзинке».

Цель: выяснить умение сопоставлять предметы по цвету и называть их.

Ход диагностического обследования. Экспериментатор просит детей найти кубикам определённого цвета свои корзинки.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не выполняет просьбу.

1 балл – ребенок допускает ошибки при выполнении действий.

2 балла – ребёнок находит после повторения.

3 балла – ребенок справляется с заданием.

Уровни успешности познавательной сферы:

I уровень (успешный) – 2,4–3 балла.

II уровень (удовлетворительный) – 1,6–2,3 балла.

III уровень (недостаточный) – 0,8–1,5 балла.

IV уровень (низкий) – 0–0,7 баллов.

Серия 2. Диагностика общей моторики.

Диагностическая проба № 1. «Пройти по дорожке».

Оборудование: цветная лента длинной 2 метра шириной 5 см.

Ход диагностического обследования. Экспериментатор предлагает ребёнку пройти по красивой дорожке, никуда не сворачивая.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребёнок не может держать равновесие, идёт за ручку.

1 балл – ребёнок удерживает равновесие, но часто идёт мимо дорожки.

2 балла – ребёнок выполняет упражнение после повтора.

3 балла – ребёнок удерживает равновесие.

Диагностическая проба № 2. «Мостик».

Оборудование: ребристая доска, длиной 3 метра, шириной 10 см.

Ход диагностического обследования. Экспериментатор предлагает ребёнку пройти по мостику.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребёнок не может держать равновесие, идёт за ручку.

1 балл – ребёнок удерживает равновесие, но часто падает.

2 балла – ребёнок выполняет упражнение после повтора.

3 балла – ребёнок удерживает равновесие.

Диагностическая проба № 3. «Зайка прискакал».

Оборудование: маска зайчика, кубики.

Ход диагностического обследования. Детям предлагают прыгать как зайчик через кубики.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребёнок пытается поднять ногу, но с помощью взрослого.

1 балл – ребёнок перепрыгивает, но падает.

2 балла – ребёнок перепрыгивает после повтора.

3 балла – ребёнок перепрыгивает.

Диагностическая проба № 4. «Кто выше подпрыгнет?».

Ход диагностического обследования. Детям предлагают подпрыгнуть на двух ногах, кто выше.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребёнок пытается подпрыгивать, но с помощью взрослого.

1 балл – ребёнок подпрыгивает, падает.

2 балла – ребёнок подпрыгивает после повтора.

3 балла – ребёнок хорошо подпрыгивает на двух ногах.

Диагностическая проба № 5. «Снежинки закружились».

Оборудование: аудио запись метели.

Ход диагностического обследования. Детям предлагают медленно покружиться на месте под музыку.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребёнок не выполняет просьбу взрослого.

1 балл – ребёнок кружится, но падает.

2 балла – ребёнок кружится после повтора.

3 балла – ребёнок медленно кружится, не падает.

Диагностическая проба № 6. «Мяч».

Оборудование: резиновый мячик.

Ход диагностического обследования. Детям предлагают бросить мячи из-за головы.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребёнок не выполняет просьбу взрослого.

1 балл – ребёнок кидает со взрослым.

2 балла – ребёнок кидает мяч после повтора.

3 балла – ребёнок кидает мяч правильно.

Диагностическая проба № 7. «Лови!».

Оборудование: резиновый мячик.

Ход диагностического обследования. Детям предлагают ловить двумя руками резиновый мячик.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребёнок не выполняет просьбу взрослого.

1 балл – ребёнок пытается ловить, но у него не получается удержать его руками.

2 балла – ребёнок ловит мяч после повтора.

3 балла – ребёнок ловит мяч.

Диагностическая проба № 8. «Гуси-гуси».

Оборудование: игрушка, волка и маска гуся.

Ход диагностического обследования. Детям читают стихотворение и в конце взрослый расставляет руки, побуждая ребёнка бежать к нему, чтоб спастись от волка. Если ребёнок не понимает, что нужно делать, взрослый повторяет игру и немножко подталкивает ребёнка.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребёнок не выполняет просьбу взрослого.

1 балл – ребёнок бегает, но часто падает.

2 балла – ребёнок выполняет после повтора.

3 балла – ребёнок с удовольствием бегает и не падает.

Уровни успешности общей моторики:

I уровень (успешный) – 2,4–3 балла.

II уровень (удовлетворительный) – 1,6–2,3 балла.

III уровень (недостаточный) – 0,8–1,5 балла.

IV уровень (низкий) – 0–0,7 баллов.

Серия 3. Диагностика мелкой моторики.

Диагностическая проба № 1. «Зайчик».

Цель: выявить состояния мелкой моторики.

Ход диагностического обследования. Экспериментатор просит детей вытянуть вперед 2-й и 3-й пальцы.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не выполняет просьбу взрослого.

1 балл – отмечаются трудности при выполнении по образцу: выполняет неточно, присутствуют синкинезии, отмечается долгий поиск позы, помощь другой руки, не может удержать позу. Выполнение упражнения по представлению невозможно.

2 балла – ребенок по подражанию точно выполняет упражнение и удерживает позу в течение нескольких секунд. Отмечаются трудности при выполнении по представлению.

3 балла – правильно выполняет упражнение по подражанию и по представлению.

Диагностическая проба № 2. «Колечко».

Цель: выявить состояния мелкой моторики.

Ход диагностического обследования. Экспериментатор просит детей округлить 1-й и 2-й пальцы и коснуться их кончиками друг друга.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не выполняет просьбу взрослого.

1 балл – отмечаются трудности при выполнении по образцу: выполняет неточно, присутствуют синкинезии, отмечается долгий поиск позы, помощь другой руки, не может удержать позу; выполнение упражнения по представлению невозможно.

2 балла – ребенок по подражанию точно выполняет упражнение и удерживает позу в течение нескольких секунд; отмечаются трудности при выполнении по представлению.

3 балла – правильно выполняет упражнение по подражанию и по представлению.

Уровни успешности мелкой моторики:

I уровень (успешный) – 2,4–3 балла.

II уровень (удовлетворительный) – 1,6–2,3 балла.

III уровень (недостаточный) – 0,8–1,5 балла.

IV уровень (низкий) – 0–0,7 баллов.

Уровни успешности неречевых процессов:

I уровень (успешный) – 2,4–3 балла.

II уровень (удовлетворительный) – 1,6–2,3 балла.

III уровень (недостаточный) – 0,8–1,5 балла.

IV уровень (низкий) – 0–0,7 баллов.

Раздел 2. Диагностика речевых процессов.

Серия 1. Диагностика активного словаря.

Диагностическая проба № 1. «Кто как говорит?».

Цель: изучение звукоподражания.

Оборудование: предметные картинки игрушек: кошка, собака, корова, свинья, петух.

Ход диагностического обследования. Экспериментатор показывает детям картинки, и предлагает сказать, как говорят эти животные (кошка, собака, корова, свинья, петух.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не произносит ни одного звука.

1 балл – ребенок произносит 1 звук.

2 балла – ребенок произносит 2–4 звукоподражания.

3 балла – ребенок произносит все звукоподражания.

Диагностическая проба № 2. «Зазвучали».

Цель: изучение звукоподражание.

Оборудование: предметные картинки машина, поезд, пароход, молоток, барабан.

Ход диагностического обследования. Экспериментатор показывает ребёнку картинки, называет их (например, машина, поезд, молоток,

барабан) и предлагает воспроизвести звуки, которые издают эти предметы (ребёнок должен сказать «би-би», «ту-ту», «тук-тук»).

Параметры оценивании:

0 баллов – ребенок не произносит ни одного звука.

1 балл – ребенок произносит 1 звук.

2 балла – ребенок произносит 2–4 звукоподражания.

3 балла – ребенок произносит все звукоподражания.

Диагностическая проба № 3 «Игрушки».

Цель: изучение номинативного словаря.

Оборудование: игрушки пирамидка, мяч, кукла, машина, барабан.

Ход диагностического обследования. Экспериментатор показывает ребёнку игрушки и предлагает их назвать.

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не называет игрушки.

1 балл – ребенок называет 1 игрушку.

2 балла – ребенок называет 2- 4 игрушки;

3 балла – ребенок называет все игрушки.

Диагностическая проба № 4. «Что это?»

Цель: изучение номинативного словаря.

Оборудование: реальные предметы (шапка, куртка, кофта, сапоги).

Ход диагностического обследования. Экспериментатор предлагает задание игрового характера, требующие называния предметов. «Назови, что это?».

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не называет предметы.

1 балл – ребенок называет 1 картинку.

2 балла – ребенок называет 2–4 картинки.

3 балла – ребенок называет все картинки.

Диагностическая проба № 5. «Кто как передвигается?»

Цель: изучение глагольного словаря.

Оборудование: сюжетные картинки.

Ход диагностического обследования. Экспериментатор предлагает задание игрового характера, требующие называния предметов. «Как передвигается рыбка? (воробей, зайчик, машина, собака)».

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не называет действия ни с одной из картинок.

1 балл – ребенок называет действие с 1 картинкой.

2 балла – ребенок называет действия с 2–4 картинками.

3 балла – ребенок называет все действия с картинками.

Диагностическая проба № 6. «Кто что делает?».

Цель: изучение глагольного словаря.

Оборудование: сюжетные картинки.

Ход диагностического обследования. Экспериментатор предлагает задание игрового характера, требующие называния предметов. «Что делает ребенок? (мальчик, девочка, мама).

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не называет ни одного глагола.

1 балл – ребенок называет только один глагол.

2 балла – ребенок называет 2–4 глагола.

3 балла – ребенок называет все глаголы.

Диагностическая проба № 7. «Вспоминай-ка».

Цель: изучение предикативного словаря.

Оборудование: предметные картинки.

Ход диагностического обследования. Экспериментатор предлагает задание игрового характера, требующие называния предметов: «Назови, какой огонь? (снег, конфеты, слон, ежик).

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не называет ни одного прилагательного.

1 балл – ребенок называет только 1 прилагательное.

2 балла – ребенок называет 2–4 прилагательных.

3 балла – ребенок называет все прилагательные.

Диагностическая проба № 8. «Огород».

Цель: изучение предикативного словаря.

Оборудование: предметные картинки.

Ход диагностического обследования. Экспериментатор предлагает задание игрового характера, требующие называния предметов: «Назови, какой лимон? (помидор, огурец, банан, яблоко).

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не называет ни одного признака у предметов.

1 балл – ребенок называет признак по 1 картинке.

2 балла – ребенок называет признаки по 2–4 картинкам.

3 балла – ребенок называет признаки по всем картинкам.

Уровни успешности активного словаря:

I уровень (успешный) – 2,4–3 балла.

II уровень (удовлетворительный) – 1,6–2,3 балла.

III уровень (недостаточный) – 0,8–1,5 балла.

IV уровень (низкий) – 0–0,7 баллов.

Серия 2. Диагностика грамматического строя экспрессивной речи.

Диагностическая проба № 1. «Один – несколько».

Оборудование: предметные картинки.

1-я серия: кукла – куклы, ложка – ложки, машина – машины.

2-я серия: кот – коты, мяч – мячи, жук – жуки.

Ход диагностического обследования. Перед детьми раскладывается пара картинок. На одной картинке изображён один предмет, а на другой – несколько таких же предметов. Сначала предлагаются картинки с изображением предметов, названия которых в форме множественного числа имеют ударения на конце слова (1-я серия). Затем предлагаются существительные с безударными окончаниями во множественном числе (2-я серия). Экспериментатор показывает соответствующую картинку и

просит назвать ребенка. «Назови, где шар, где шары. Где сапоги, где сапог?» и т.д.

Параметры оценивания:

0 баллов – невозможно оценить.

1 балл – неправильно называет большинство картинок; ошибок не замечает и не исправляет после повторения инструкции.

2 балла – допускает единичные ошибки; самоисправления после повторной инструкции.

3 балла – правильно называет все картинки.

Диагностическая проба № 2. «Покорми животных».

Оборудование: игрушки: петух, коза, три тарелочки, мелкие шарики – «зёрнышки».

Ход диагностического обследования. Детям предлагается выполнить задания «К нам пришли гости: петух и коза. Давай их покормим. Вот каждому тарелочка. Угостим их зёрнышками.

1-я серия: Дай петуху. Дай козе. Дай петуха. Дай козу.

2-я серия: Дай козе. Дай козу. Дай петуху. Дай петуха.

Параметры оценивания:

0 баллов – существительные в начальной форме.

1 балл – множественные внутрипадежные и межпадежные замены флексий.

2 балла – в единичных случаях встречаются внутрипадежные и межпадежные замены флексий.

3 балла – правильное употребление флексий.

Уровни успешности грамматического строя экспрессивной речи:

I уровень (успешный) – 2,4–3 балла.

II уровень (удовлетворительный) – 1,6–2,3 балла.

III уровень (недостаточный) – 0,8–1,5 балла.

IV уровень (низкий) – 0–0,7 баллов.

Серия 3. Диагностика понимания речи.

Диагностическая проба № 1. «Покажи маму с детенышами».

Цель: выявить понимание речи.

Оборудование: предметные картинки.

Ход диагностического обследования. На протяжении нескольких дней ведётся наблюдение за ребёнком в свободной самостоятельной деятельности и в специально созданных ситуациях. Предлагаются задания игрового характера, требующие показа игрушек, предметов, картинок. Инструкция: «Покажи, где кошка с котенком (собака со щенком, корова с теленком, медведь с медвежонком, свинья с поросенком).

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не показывает ни на одну из предложенных картинок.

1 балл – ребенок показывает только на одну картинку.

2 балла – ребенок показывает 2–4 картинки.

3 балла – ребенок показывает все картинки.

Диагностическая проба № 2. «Урожай».

Цель: выявить понимание речи.

Оборудование: муляжи овощей и фруктов.

Ход диагностического обследования. На протяжении нескольких дней ведётся наблюдение за ребёнком в свободной самостоятельной деятельности и в специально созданных ситуациях. Предлагаются задания игрового характера, требующие показа игрушек, предметов, картинок. Инструкция: «Возьми яблоко (банан, морковь, огурец, апельсин)».

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок берет все подряд муляжи, не складывает их в корзинку.

1 балл – ребенок кладет в корзинку только один муляж.

2 балла – ребенок кладет 2–4 муляжа.

3 балла – ребенок кладет все муляжи в корзинку.

Диагностическая проба № 3. «Поручения».

Цель: выявить понимание речи.

Оборудование: игрушки.

Ход диагностического обследования. На протяжении нескольких дней ведётся наблюдение за ребёнком в свободной самостоятельной деятельности и в специально созданных ситуациях. Предлагаются задания игрового характера, требующие показа игрушек, предметов, картинок. Инструкция: «Дай мне (матрешку, мишку), пирамидку и кубик.

Параметры оценивания:

0 баллов – у ребенка отсутствует понимание речи взрослого, он не выполняет ни одну из просьб взрослого.

1 балл – ребенок узнает знакомые предметы, но не показывает по просьбе взрослого ничего.

2 балла – ребенок понимает обращенную к нему речь, но выполняет не все просьбы взрослого.

3 балла – ребенок понимает речь взрослого, выполняет инструкцию взрослого.

Диагностическая проба № 4. «Поиграй со мною».

Цель: выявить понимание речи.

Оборудование: кукла (игрушка).

Ход диагностического обследования. На протяжении нескольких дней ведётся наблюдение за ребёнком в свободной самостоятельной деятельности и в специально созданных ситуациях. Предлагаются задания игрового характера, требующие показа игрушек, предметов, картинок. Инструкция: «Возьми куклу, затем посади куклу на стульчик, а потом спрячь ее под стульчик.

Параметры оценивания:

0 баллов – у ребенка отсутствует понимание речи взрослого, он не выполняет ни одну из просьб взрослого.

1 балл – ребенок узнает знакомые предметы, но не показывает по просьбе взрослого ничего.

2 балла – ребенок понимает обращенную к нему речь, но выполняет не все просьбы взрослого.

3 балла – ребенок понимает речь экспериментатора, выполняет инструкцию взрослого.

Уровни успешности понимания речи:

I уровень (успешный) – 2,4–3 балла.

II уровень (удовлетворительный) – 1,6–2,3 балла.

III уровень (недостаточный) – 0,8–1,5 балла.

IV уровень (низкий) – 0–0,7 баллов.

Серия 4. Диагностика грамматического строя импрессивной речи.

Диагностическая проба № 1. «Где картинка».

Цель: изучение навыков различения форм единственного и множественного числа существительных».

Оборудование: предметные картинки (шар – шары, сапог – сапоги, петух – петухи).

Ход диагностического обследования. Перед ребёнком раскладывается пара картинок. На одной картинке изображён один предмет, а на другой – несколько таких же предметов «Покажи, где шар, где шары. Где сапоги, где сапог?» и т.д.

Параметры оценивания:

0 баллов – неправильный показ всех картинок.

1 балл – неправильный показ большинства картинок или неправильное выполнение большинства инструкций; ошибок не замечает. повтор инструкции неэффективен.

2 балла – допускает единичные ошибки; самоисправления после повторной инструкции.

3 балла – правильное выполнение всех инструкций с первого предъявления.

Диагностическая проба № 2 «Угощение».

Цель: различение форм винительного дательного падежей существительных мужского и женского рода единственного числа без предлогов.

Оборудование: игрушки: петух, коза, три тарелочки, мелкие шарики – «зёрнышки».

Ход диагностического обследования. Ребёнку предлагается выполнить задания «К нам пришли гости: петух и коза. Давай их покормим. Вот каждому тарелочка. Угостим их зёрнышками.

1-я серия: Дай петуху. Дай козе. Дай петуха. Дай козу.

2-я серия: Дай козе. Дай козу. Дай петуху. Дай петуха.

Диагностическая проба № 3 «Положи-ка».

Цель: понимание предлогов со значением направления и местоположения действия.

Оборудование: игрушки: петух, коза, три тарелочки, баночка с мелкими шариками – «зёрнышками».

Ход диагностического обследования. Ребёнку предлагается выполнить задания.

1-я серия. Понимание предлогов со значением направления действия.

2-я серия. Понимание предлогов со значением местоположения предмета.

Инструкция: к 1-й серии: «Положи зёрнышки на тарелочку, у тарелочки, в банку, у банки. Возьми зёрнышко с тарелочки, у тарелочки. Подвинь тарелочку к петушку, к козе»; ко 2-й серии: «Покажи зёрнышки в банке, за банкой, на тарелке, за тарелкой, у тарелки.

Уровни успешности грамматического строя импрессивной речи:

I уровень (успешный) – 2,4–3 балла.

II уровень (удовлетворительный) – 1,6–2,3 балла.

III уровень (недостаточный) – 0,8–1,5 балла.

IV уровень (низкий) – 0–0,7 баллов.

Серия 5. Диагностика фонематического слуха.

Диагностическая проба № 1 «Различай-ка».

Цель: дифференциация слов, отличающихся одним звуком).

Оборудование: картинки с изображением предметов, названия которых отличаются каким-либо звуком (всего 19 пар).

Ход диагностического обследования. Перед ребёнком попарно выкладываются картинки, уточняются название каждой из них. Экспериментатор предлагает ребёнку показать ту картинку, которую он назовёт. По каждой паре предлагается 3-4 названия. Последовательность называния каждый раз меняется. «Внимательно слушай и показывай картинку, которую я назову. Шапка, шубка, шубка. Стол, стул, стол, стул и т.д.».

Таблица 1 – Изучение дифференциации слов, отличающихся одним звуком

Критерии дифференциации звуков	Пары слов
1) дифференциация гласных:	Шапка – шубка Стол – стул
2) - дифференциация согласных: - сонорные и шумные	Шар – шарф Ухо – муха Лапа – лампа Лук – жук Майка – зайка Ворона – ворота Рожки – ножки
- сонорные	Рожки – ложки Марка – майка Тапки – шапки
- шумные	Лев – лес Папочка – бабочка
- глухие и звонкие	Коса – коза Уточка – удочка Миска – мишка
- свистящие и шипящие	Нос – нож Крыса - крыша

Параметры оценивания:

0 баллов – допускают ошибки в различении пар слов по всем дифференциальным признакам.

1 балл – допускает ошибки в различении пар слов по трем и более дифференциальным признакам.

2 балла – допускает ошибки в различении пар слов по 1-2 дифференциальным признакам.

3 балла – правильный показ всех картинок.

Уровни успешности речевых процессов:

I уровень (успешный) – 2,4–3 балла.

II уровень (удовлетворительный) – 1,6–2,3 балла.

III уровень (недостаточный) – 0,8–1,5 балла.

IV уровень (низкий) – 0–0,7 баллов.

2.2 Особенности детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Первый раздел «Неречевые процессы» включал в себя три серии заданий: исследование познавательного развития; исследование общей моторики; исследование мелкой моторики.

Результаты исследование познавательной сферы у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью отражены на рисунке 1.

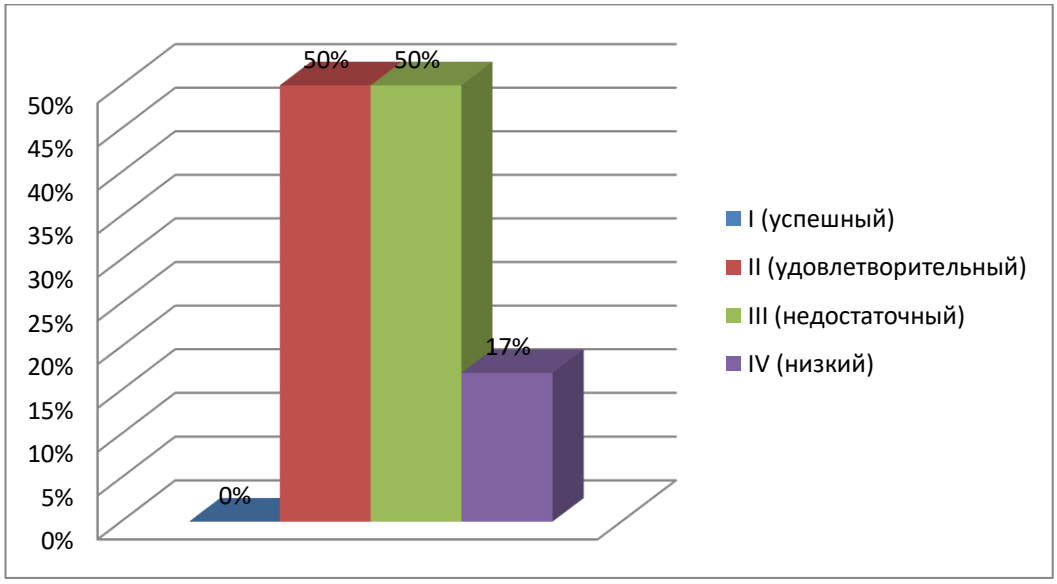

Рисунок 1 – Уровни успешности познавательной сферы у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В результате исследования познавательной сферы было выявлено, что успешный уровень детям был недоступен. Удовлетворительный

уровень успешности познавательной сферы в большей степени показали 50% (6 человек). Недостаточный уровень успешности познавательной сферы представлен 33% (4 человека). Низкий уровень успешности познавательной сферы более характерен для 17% (2 человека).

Серия I «Познавательная сфера» состояла из девяти диагностических проб:

Первая диагностическая проба «Построй башню» было направлено на изучение умения строить башню из 6–10 кубиков. В этом задании экспериментатор предлагал детям построить башню. Большинство детей – 67% (8 человек) после повтора строили башню из 6-8 кубиков. Для 25% (3 человека) было характерно построение башни из четырех кубиков. Лишь 17% (2 человека) не способны были построить башню, потому что кубики сразу падали.

Вторая диагностическая проба «Подбери шарфики, шапочки для девочек» было направлено на изучение умения ориентироваться в четырех основных цветах и способность назвать 1-2 цвета. В этом задании экспериментатор предлагал детям добрать вещи по цвету. 42% (5 человек) после повтора ориентировались в цветах. Остальные дети – 58% (7 человек) допускали ошибки при выполнении действий.

Третья диагностическая проба «Маленький мастер» было направлено на изучение умения применять один предмет для действия со вторым. В этом задании экспериментатор предлагал детям отремонтировать игрушки. Большинство детей – 67% (8 человек) после повтора дети били молоточком по доске, по стержню. 25% (3 человека) действовали только с одним предметом. Лишь 8% (1 человек) пытались выполнять действие, но игрушки все время выпадали из рук, и дети промахивались.

Четвертая диагностическая проба «Найди один цветочек среди листочков» было направлено на изучение умения отличать понятие «один – много». В этом задании экспериментатор предлагал детям найти один предмет среди многих. Менее половины детей – 42% (5 человек)

после повтора отличали понятие «один – много». 25% (3 человека) действовали только с одним предметом. Лишь 8% (1 человек) не понимали просьбу экспериментатора.

Пятая диагностическая проба «Собери картинку» было направлено на изучение умения вместе со взрослым играть с разрезными картинками из двух частей. В этом задании экспериментатор предлагал детям собрать картинку собаки, состоящую из двух частей. 42% (5 человек) требовалось повторение задания на составление разрезных картинок. При выполнении действий 58% (7 человек) допускали ошибки.

Шестая диагностическая проба «Поймай рыбку» было направлено на изучение умения вылавливать магнитной удочкой рыбок. В этом задании экспериментатор предлагал детям поймать рыбок магнитной удочкой. 50% (6 человек) требовалось повторение для того, чтобы самостоятельно ловить рыбок. При выполнении действий 33% (4 человека) дети промахивались. Была категория детей (17% - 2 человека), которая доставала рыбок рукой.

Седьмая диагностическая проба «Сложи фигуру из трёх палочек» было направлено на изучение умения работать по образцу. В этом задании экспериментатор предлагал детям палочки, из которых повторить сложить узор за взрослым. 33% (4 человека) требовалось повторение для того, чтобы сложить узор из палочек. 67% (8 человек) допускали ошибки при складывании узора из палочек.

Восьмая диагностическая проба «Домик» было направлено на изучение умения подбирать каждой геометрической фигуре свой домик. В этом задании экспериментатор предлагал детям найти домик фигуркам и поселить их в нём. 33% (4 человека) требовалось повторение для того, чтобы найти домик из геометрических фигур. 67% (8 человек) допускали ошибки при выполнении данного задания.

Десятая диагностическая проба «Урожай в корзинке» было направлено на изучение умения сопоставлять предметы по цвету и

называть их. В этом задании экспериментатор предлагал детям найти кубикам определённого цвета свои корзинки. 58% (7 человек) требовалось повторение для того, чтобы найти кубикам цвета своих корзинок. 42% (5 человек) допускали ошибки при выполнении данного задания.

Результаты исследование общей моторики у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью отражены на рисунке 2.

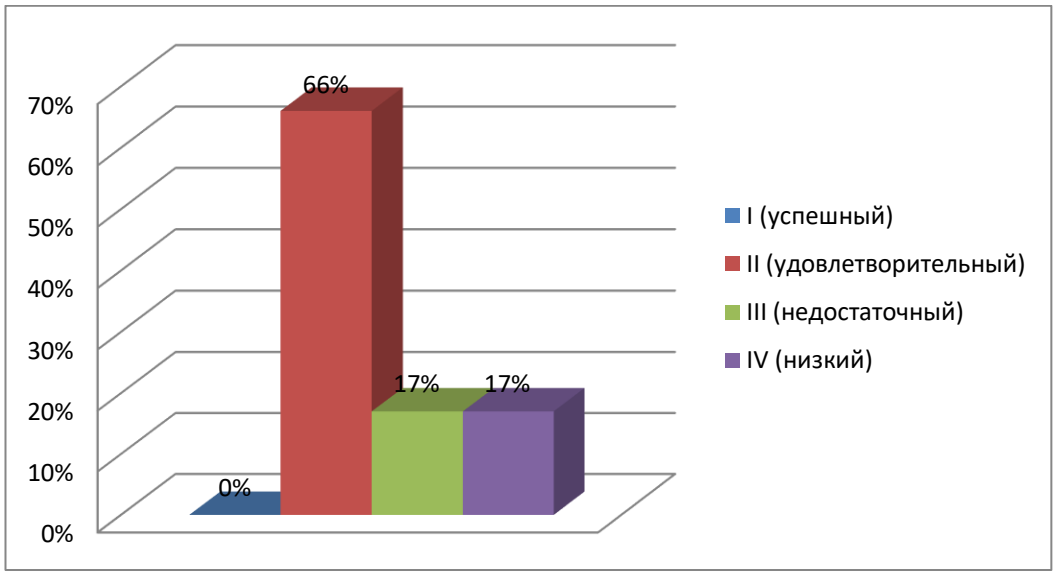

Рисунок 2 – Уровни успешности общей моторики у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В результате исследования общей моторики было выявлено, что успешный уровень детям был недоступен. Удовлетворительный уровень успешности общей моторики в большей степени показали 67% (8 человек). Недостаточный уровень успешности общей моторики представлен 17% (2 человека). Низкий уровень успешности общей моторики более характерен для 17% (2 человека).

Серия II «Общая моторика» состояла из восьми диагностических проб:

Первая диагностическая проба «Пройти по дорожке». В этом задании экспериментатор предлагал детям пройтись по красивой дорожке никуда не сворачивая. Большинство детей – 75% (9 человек) после повтора выполняли упражнение. У 17% (2 человека) движения рук, ног и туловища слабо координированы, это приводило к выполнению неритмичных,

нечетких движений. Лишь 8% (1 человек) не могли держать равновесие, шли за ручку.

Вторая диагностическая проба «Мостик». В этом задании экспериментатор предлагал детям пройтись по мостику. После повтора выполняли упражнение 42% (5 человек). Они ходит уверенно, но нередко наблюдалось напряженное состояние мышц туловища и рук. 50% (6 человек) ходили напряженно, шаркая ногами, с опущенными головой и плечами, испытывает трудности с сохранением равновесия. Лишь 8% (1 человек) не могли держать равновесие, шли за ручку.

Третья диагностическая проба «Зайка прискакал». В этом задании экспериментатор предлагал детям прыгать как зайчик через кубики. После повтора перепрыгивали 67% (8 человек). У них обнаруживались ритмичные, уверенные прыжки на двух ногах. 33% (6 человек) перепрыгивали через кубики и при этом падали.

Четвертая диагностическая проба «Кто выше подпрыгнет?». В этом задании экспериментатор предлагал детям подпрыгнуть на двух ногах, кто выше. После повтора подпрыгивали 42% (5 человек). Движения рук, ног и туловища их были хорошо координированы, они прыгали уверенно, ритмично. 42% (5 человек) подпрыгивали через кубики и при этом падали. Для движений рук, ног и туловища было характерна слабая координированность, что делало прыжки неуверенными и очень часто приводило к падениям. Некоторая часть детей (16% – 5 человек) с помощью взрослого пытались подпрыгивать.

Пятая диагностическая проба «Снежинки закружились». В этом задании экспериментатор предлагал детям медленно покружиться на месте под музыку. После повтора кружились 50% (6 человек). Для движений рук, ног и туловища их были хорошо координированы, они прыгали уверенно, ритмично. 50% (6 человек) кружились и при этом падали. Для движений было характерна моторная напряженность, сниженная координация движений, моторная неловкость.

Шестая диагностическая проба «Мяч». В этом задании экспериментатор предлагал детям бросить мячи из-за головы. После повтора кидали мяч 50% (6 человек). Они пытались внимательно целиться и соизмерять силу броска с расстоянием, но не всегда попадали в цель. 42% (5 человек) кидали мяч и при этом падали. Они пытались с небольшого расстояния бросить мяч в цель, но не целились и не соизмеряли силу броска с расстоянием и попадали в цель, как правило, случайно. Подражая экспериментатору, дети (8% – 1 человек) пытались с небольшого расстояния бросить мяч, но делали это хаотично, не ориентируясь на цель, никогда в нее не попадали.

Седьмая диагностическая проба «Лови». В этом задании экспериментатор предлагал детям поймать двумя руками резиновый мячик. После повтора ловили мяч 42% (6 человек). 50% (6 человек) ловили мяч, но у них не получалось удержать его руками. Лишь 8% (1 человек) не выполняли просьбу экспериментатора.

Восьмая диагностическая проба «Гуси-гуси». В этом задании экспериментатор читал стихотворение и в конце расставлял руки, побуждая детей бежать к нему, чтоб спастись от волка. После повтора выполняли задание 75% (9 человек). Они воспринимали команду и понимали ее значение, самостоятельно меняли бег на ходьбу и обратно, но делает это с некоторым опозданием. 17% (2 человека) бегали, но часто падали. Движения характеризовались скованностью, недостаточной скоординированностью и неполным объемом. Лишь 8% (1 человек) не выполняли просьбу экспериментатора.

Результаты исследование мелкой моторики у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью отражены на рисунке 3.

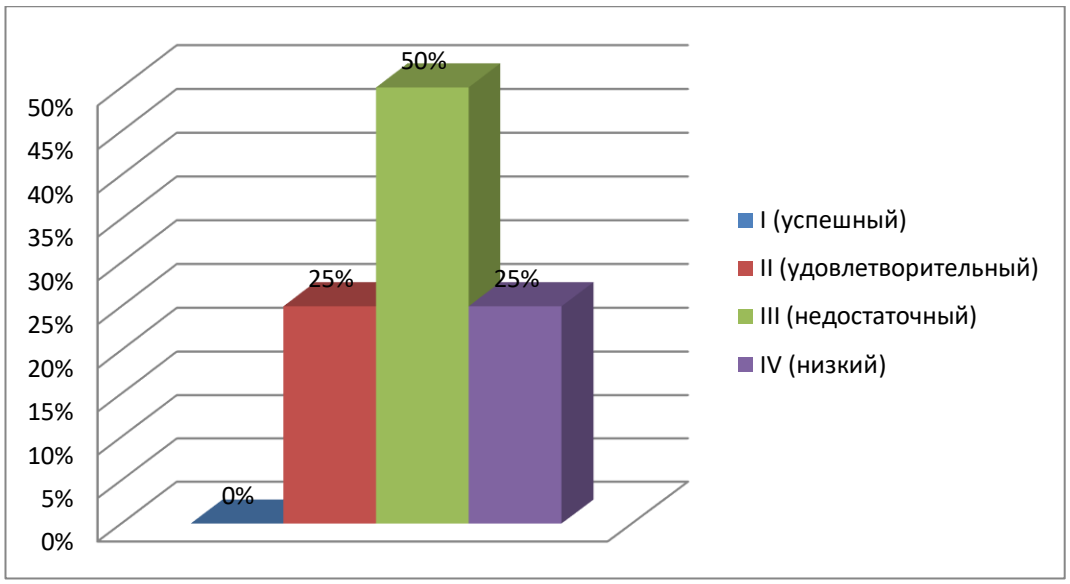

Рисунок 3 – Уровни успешности мелкой моторики у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В результате исследования мелкой моторики было выявлено, что успешный уровень детям был недоступен. Удовлетворительный уровень успешности мелкой моторики в меньшей степени показали 25% (3 человека). Недостаточный уровень успешности мелкой моторики представлен 50% (6 человек). Низкий уровень успешности мелкой моторики более характерен для 25% (3 человека).

Серия III «Мелкой моторики» состояла из двух диагностических проб:

Первая диагностическая проба «Зайчик» было направлено на изучение мелкой моторики. В этом задании перед детьми экспериментатор просил детей вытянуть вперед 2-й и 3-й пальцы. Большинство детей – 42% (5 человек) точно выполняли упражнение по подражанию и удерживали позу в течение нескольких секунд. У них отмечались трудности при выполнении по представлению. Для 58% (7 человек) было характерны трудности при выполнении по образцу: неточность, наличие синкинезий, долгий поиск позы, не удержание позы.

Вторая диагностическая проба «Колечко» также была направлена на изучение мелко моторики. В этом задании экспериментатор предлагал детям округлить 1-й и 2-й пальцы и коснуться их кончиками друг друга.

50% (5 человек) точно выполняли упражнение по подражанию и удерживали позу в течение нескольких секунд, у них были выявлены сложности при выполнении по представлению. 25% (3 человека) плохо дифференцировали движения рук, часто требуется повторение задания с показыванием движения взрослым. После повтора многие дети справились с заданиями. Движения выполнялись с напряжением. Для остальной части испытуемых 25% (3 человека) свойственна неспособность осуществления данной диагностической пробы.

Результаты исследование неречевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью отражены на рисунке 4.

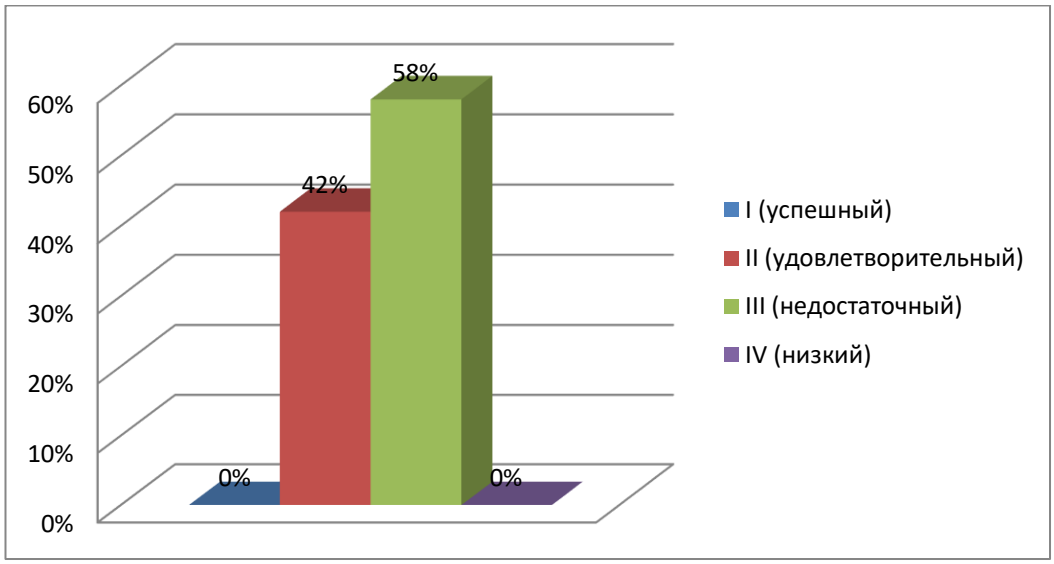

Рисунок 4 – Уровни успешности неречевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В результате исследования неречевых процессов было выявлено, что успешный уровень детям был недоступен. Удовлетворительный уровень успешности неречевых процессов в меньшей степени показали 42% (5 человека). Недостаточный уровень успешности неречевых процессов представлен 58% (7 человек). Низкий уровень успешности неречевых процессов не был выявлен.

Второй раздел «Речевые процессы» включал в себя пять серии заданий: диагностика активного словаря; диагностика грамматического строя экспрессивной речи; диагностика понимания речи; диагностика

грамматического строя импрессивной речи; диагностика фонематического слуха.

Результаты исследование активного словаря у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью отражены на рисунке 5.

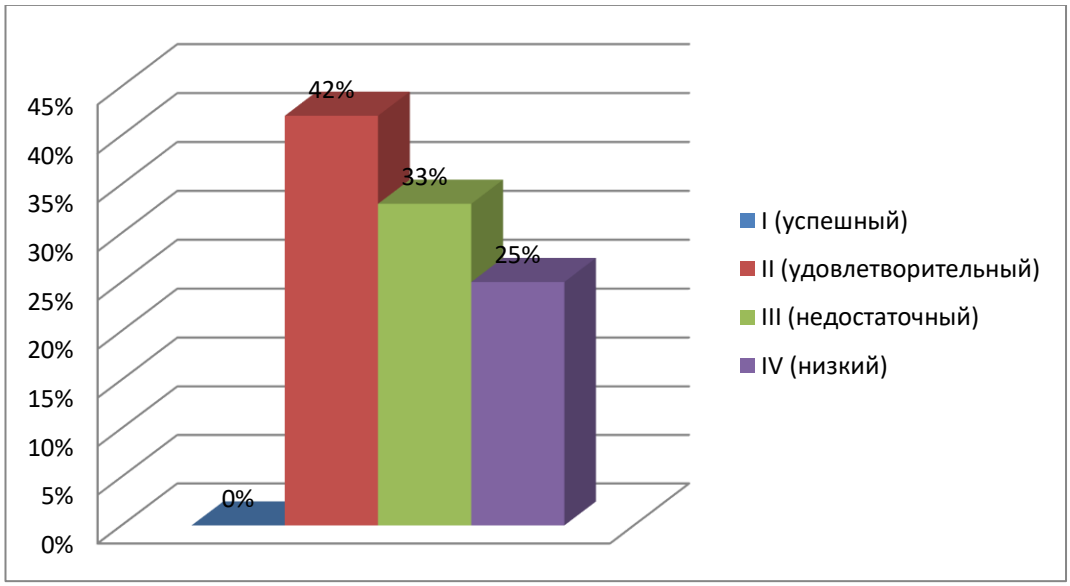

Рисунок 5 – Уровни успешности активного словаря у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В результате исследования активного словаря было выявлено, что успешный уровень детям был недоступен. Удовлетворительный уровень успешности активного словаря в большей степени показали 42% (5 человек). Недостаточный уровень успешности активного словаря представлен 33% (4 человека). Низкий уровень успешности активного словаря более характерен для 25% (3 человека).

Серия I «Активный словарь» состояла из восьми диагностических проб:

Первая диагностическая проба «Кто как говорит?» было направлено на изучение звукоподражания. В этом задании экспериментатор показывал детям картинки и предлагает их назвать. Большинство детей – 58% (7 человек) воспроизводили 2-4 звукоподражания. Для 34% (4 человека) было характерно произношение всего одного звука. Лишь 8% (1 человек) не способны были произнести ни одного звука.

Вторая диагностическая проба «Зазвучали» также была направлена на изучение звукоподражания. В данном задании экспериментатор показывал детям картинки, называл их и предлагал воспроизвести звуки, которые издают эти предметы. Половина детей – 50% (6 человек) произносили 2-4 звукоподражания. 50% (6 человек) путались в воспроизведении звука, которые воспроизводят предметы или не произносили ничего. Возможно, это связано с тем, что дети не знают, не слышали или забыли, как звучат эти предметы.

Третья диагностическая проба «Игрушки» была направлена на изучение номинативного словаря. Экспериментатор показывал детям игрушки и предлагал их назвать. 42% (5 человек) правильно назвали называет 2-4 игрушки. Они хорошо ориентировались в названиях игрушек и некоторых картинок. Еще 42% (5 человек) смогли назвать лишь одну игрушку. Например, дети назвали машину – «ма» и предметную картинку, шапка – «шапа». Некоторые дети – 16% (2 человека) не смогли осуществить данную пробу, легко направляли свое внимание в другое русло, быстро уставали, явного энтузиазма к реализации диагностической пробы не выражали.

Четвертая диагностическая проба «Что это?» была направлена на изучение номинативного словаря. Экспериментатор предлагал задание игрового характера, требующие называния предметов: «Назови, что это?». 42% (5 человек) называли 2-4 картинки, 50% (6 человек) называли только одну картинку. Для 8% (1 человек) испытывали большие трудности при названии и в итоге не смогли называть предметы.

Пятая диагностическая проба «Кто как передвигается?» была направлена на изучение глагольного словаря. Экспериментатор предлагал задание игрового характера, требующие называния предметов: «Как передвигается рыбка? (воробей, зайчик, машина, собака)». 42% (5 человек) правильно и точно называли действия с 2-4 картинками. Еще 42% (5

человек) называли действие с лишь с одной картинкой. 16% (2 человека) не могли назвать действии, которые показаны на картинке.

Шестая диагностическая проба «Кто что делает?» была направлена на изучение глагольного словаря. Экспериментатор предлагает задание игрового характера, требующие называния предметов: «Что делает ребенок? (мальчик, девочка, мама). 58% (7 человек) не называли более 3 глаголов, показанных на картинке, 34% (4 человека) смогли назвать только один глагол. Для 8% (1 человек) было характерна невозможность выполнения диагностической пробы.

Седьмая диагностическая проба «Вспоминай-ка» была направлена на изучение предикативного словаря. Экспериментатор предлагал задание игрового характера, требующие называния предметов: «Назови, какой огонь? (снег, конфеты, слон, ежик). Небольшая часть детей – 34% (4 человека) правильно называли от 2 до 4 имен прилагательных. 58% (7 человек) называли только одно имя прилагательное. Лишь 8% (1 человек) не называли ни одного прилагательного.

Восьмая диагностическая проба «Огород» была направлена на изучение предикативного словаря. Экспериментатор предлагал детям задание игрового характера, требующие называния предметов: «Назови, какой лимон? (помидор, огурец, банан, яблоко). 58% (7 человек) называли признаки по 2-4 картинкам. 25% (3 человека) называли признак по одной иллюстрации. Лишь 17% (2 человека) не смогли назвать более одного прилагательного или одного признака предмета.

Результаты исследование грамматического строя экспрессивной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью отражены на рисунке 6.

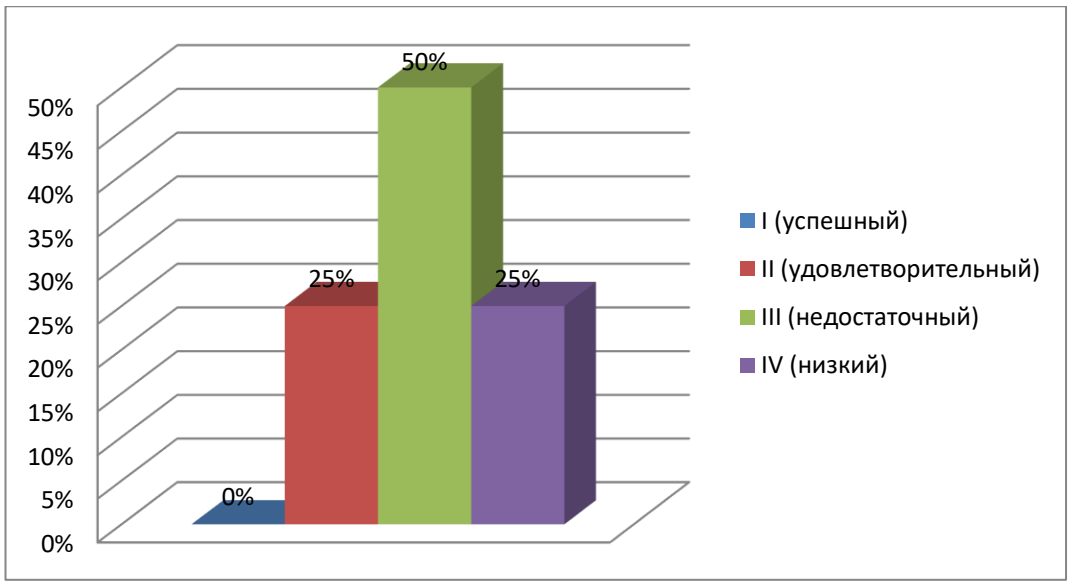

Рисунок 6 – Уровни успешности грамматического строя экспрессивной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В результате исследования грамматического строя экспрессивной речи было выявлено, что успешный уровень детям был недоступен. Удовлетворительный уровень успешности грамматического строя экспрессивной речи в меньшей степени показали 25% (3 человека). Недостаточный уровень успешности грамматического строя экспрессивной речи представлен 50% (6 человек). Низкий уровень успешности грамматического строя экспрессивной речи более характерен для 25% (3 человека).

Серия II «Грамматический строй экспрессивной речи» состояла из двух диагностических проб:

Первая диагностическая проба «Один - несколько» было направлено на изучение навыков употребления форм единственного и множественного числа имен существительных. В этом задании перед детьми экспериментатор раскладывал пары картинок и предлагал их назвать. Большинство детей – 50% (6 человек) допускали единичные ошибки при выполнении диагностической пробы, при котором дети самостоятельно себя исправляли. Для 33% (4 человека) было характерно неправильное называние большинства иллюстраций. Лишь 17% (2 человека) терялись

при реализации, не уверены в себе и в результате не смогли выполнить задание.

Вторая диагностическая проба «Покорми животных» также была направлена на изучение навыков употребления форм единственного и множественного числа имен существительных. В данном задании экспериментатор предлагал детям покормить петуха и козу при помощи использования игрушек и мелких шариков «зёрнышек». У половины детей – 50 % (6 человек) встречались единичные замены внутрипадежных и межпадежных флексий. У 42% (5 человек) обнаруживались большое количество замен внутрипадежных и межпадежных флексий. Только 8% (1 человек) смогли назвать имена существительные в начальной форме.

Результаты исследование понимания речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью отражены на рисунке 7.

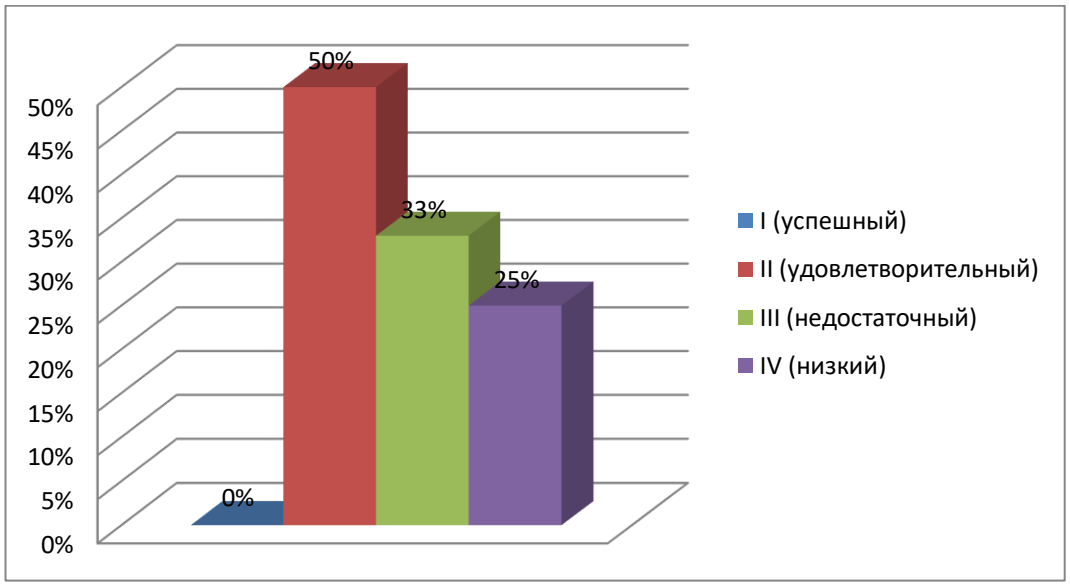

Рисунок 7 – Уровни успешности понимания речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В результате исследования понимания речи было выявлено, что успешный уровень детям был недоступен. Удовлетворительный уровень успешности понимания речи в большей степени показали 50% (6 человек). Недостаточный уровень успешности понимания речи представлен 33% (4 человека). Низкий уровень успешности понимания речи более характерен для 17% (2 человека).

Серия III «Понимание речи» состояла из четырех диагностических проб:

Первая диагностическая проба «Покажи маму с детенышами» было направлено на изучение понимания речи. В этом задании экспериментатор предлагал задания игрового характера, требующие показа игрушек, предметов, картинок. Большинство детей – 50% (6 человек) показывали от 2 до 4 картинок с изображением животных, но не всегда действовали целенаправленно. Для 33% (4 человека) было характерен правильный показ только одной картинки. Лишь 17% (2 человека) не способны были показывать ни на одну из предложенных картинок.

Вторая диагностическая проба «Урожай» также была направлена на изучение понимания речи. В этом задании экспериментатор предлагал задания игрового характера, требующие показа муляжей овощей и фруктов и выполнение с ними определенных действий. Половина детей – 50% (6 человек) показывали картинки с изображением овощей и фруктов. Остальная часть детей – 50%(6 человек) клали в корзинку только один муляж.

Третья диагностическая проба «Поручения» была направлена на изучение понимания речи. Экспериментатор предлагал задания игрового характера, требующие показа игрушек. 58% (7 человек) понимали обращенную к ним речь, но не все просьбы экспериментатора выполняли. 25% (3 человека) узнавали знакомые предметы, но не смогли их показать. У 17% (2 человека) отсутствовало понимание речи взрослого, они не выполняли ни одну из просьб экспериментатора. Дети много отвлекались, были невнимательны и сначала действовали с предметами по своему плану.

Четвертая диагностическая проба «Поиграй со мною» была направлена на изучение понимания речи. Экспериментатор предлагал задания игрового характера, требующие показа игрушек. 58% (7 человек) первое далось без труда, во втором возникли трудности с

последовательностью действий, ребёнок узнавал предметы, но не мог определить, что делать. 34% (4 человека) узнавали предметы, но выполняли не все действия. Для 8% (1 человек) узнавали предметы, но не выполняли просьбу. Ситуация менялась после того, как взрослый проделывал действия с комментариями, дети понимали и выполняли некоторые предложенные действия. Трудности проявлялись в понимании предлогов (на; под).

Результаты исследование грамматического строя импрессивной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью отражены на рисунке 8.

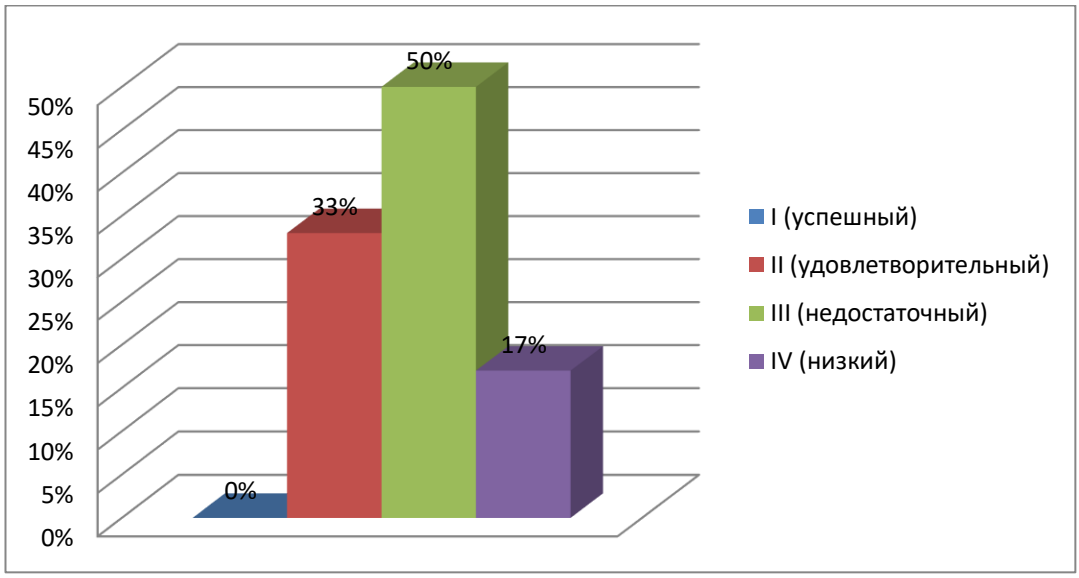

Рисунок 8 – Уровни успешности грамматического строя импрессивной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В результате исследования грамматического строя импрессивной речи было выявлено, что успешный уровень детям был недоступен. Удовлетворительный уровень успешности грамматического строя импрессивной речи в меньшей степени показали 33% (4 человека). Недостаточный уровень успешности грамматического строя импрессивной речи представлен 50% (6 человека). Низкий уровень успешности грамматического строя импрессивной речи более характерен для 17% (2 человека).

Серия IV «Грамматический строй импрессивной речи» состояла из трех диагностических проб:

Первая диагностическая проба «Где картинка» было направлено на изучение навыков различения форм единственного и множественного числа имен существительных. В этом задании перед детьми экспериментатор раскладывал пары картинок и предлагали их показать. Большинство детей – 58% (7 человек) испытывали трудности при показе картинок и допустили ошибки, при которых они самостоятельно себя исправляли. Для 34% (4 человека) было характерен неправильный показ большинства картинок. Они не замечали собственных ошибок при выполнении данного задания. Однако, не все дети (8% – 1 человек) внимательно выполняли задания, были пассивны и практически, не реагировали на вопросы, обращенные к ним.

Вторая диагностическая проба «Угощение» также была направлена на изучение навыков различение форм винительного дательного падежей существительных мужского и женского рода единственного числа без предлогов. В этом задании экспериментатор предлагал детям покормить петуха и козу. 42% (5 человек) неуверенно вели себя при осуществлении диагностической пробы, при этом допустив ошибки. Часто для реализации этой пробы была необходима помощь экспериментатора. Для остальной части испытуемых 58% (5 человек) свойственна неспособность осуществления данной диагностической пробы.

Третья диагностическая проба «Положи-ка» была направлена на изучение понимания предлогов со значением направления и местоположения действия. Экспериментатор предлагал задания, требующие выполнения определенных действий с игрушками. Неверное осуществление диагностической пробы обнаруживалось у 50% (6 человек), при котором дети выполняли диагностическую пробу медленно, при ошибке сами себя исправляли. Ошибки, допускаемые детьми (33% – 4 человека) отличаются единичностью и нестойкостью. Кроме того,

отмечалась категория детей (17% – 2 человека) для которых был свойственен отказ от реализации диагностической пробы.

Результаты исследование фонематического слуха у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью отражены на рисунке 9.

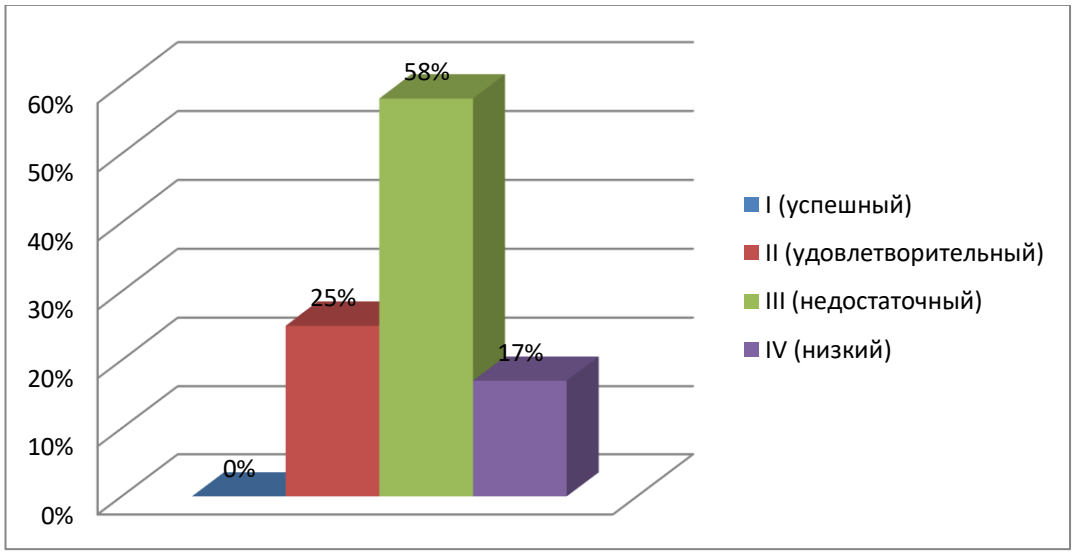

Рисунок 9 – Уровни успешности фонематического слуха у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В результате исследования фонематического слуха было выявлено, что успешный уровень детям был недоступен. Удовлетворительный уровень успешности фонематического слуха в меньшей степени показали 25% (3 человека). Недостаточный уровень успешности фонематического слуха представлен 58% (7 человек). Низкий уровень успешности фонематического слуха более характерен для 17% (2 человека).

Серия V «Фонематический слух» состояла из одной диагностического пробы: «Различай-ка». Это задание было направлено на выявление навыков дифференциации слов, отличающихся одним звуком. Перед детьми попарно выкладывались картинки, уточнялись название каждой из них. Диагностическую пробу смогли осуществить 25% (3 человека), при этом допустив незначительные неточности. В данной ситуации у испытуемых выявлена рассеянность, инертность реализации пробы, им требовалось повторное объяснение. 58% (7 человек) испытали значительные трудности при различении слов-паронимов, хотя с большим

интересом воспринимали данное задание. С диагностической пробой не справились остальная часть детей (17% – 2 человека) поскольку у них отсутствовало стремление его осуществлять.

Результаты исследование речевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью отражены на рисунке 10.

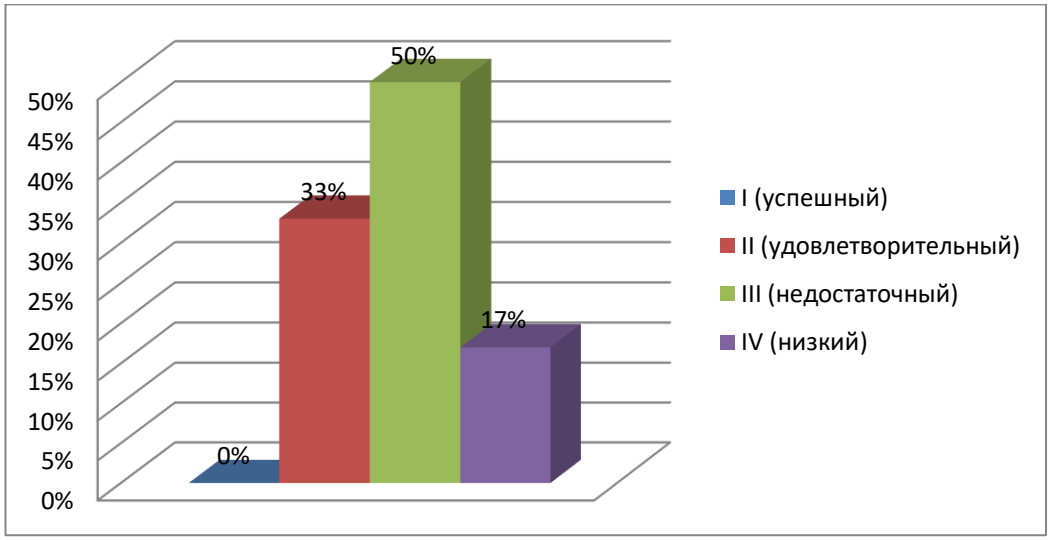

Рисунок 10 – Уровни успешности речевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В результате исследования речевой сферы было выявлено, что успешный уровень детям был недоступен. Удовлетворительный уровень успешности речевой сферы в меньшей степени показали 33% (4 человека). Недостаточный уровень успешности речевой сферы представлен 50% (6 человек). Низкий уровень успешности речевой сферы более характерен для 17% (2 человека).

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью обнаружен недостаточный уровень успешности речевой сферы, при котором у них наблюдалась недоразвитие импрессивной и экспрессивной речи. В целом, результаты исследования демонстрируют, что дети раннего возраста нуждаются в проведении целенаправленной и систематической логопедической работы по формированию речевой сферы у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

2.3 Реализация комплекса дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

По результатам констатирующего эксперимента у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью обнаружен низкий уровень успешности речевой, познавательной и моторной сфер. Это предполагает наличие дифференцированного подхода в логопедической работе по формированию этих функций у дошкольников, основанного на результатах обследования детей.

Цель – разработать комплекс дидактических игр в рамках психолого-педагогического сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Для достижения положительных результатов в процессе разработки и апробации комплекса дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы опирались на следующие основные принципы:

1. Принцип деятельности. Решение образовательных задач опирались на характерные для каждого возрастного этапа виды детской деятельности и общения со взрослым.
2. Принцип содействия и сотрудничества детей и взрослых, который реализовывался в личностно-ориентированном взаимодействии взрослых с детьми.
3. Принцип системности. При подборе игр учитывались все компоненты речевой системы, также предусмотрено изучение материала и построение всего курса от простого к сложному.
4. Принцип комплексности. Для работы с детьми, имеющими нарушения речи, привлечены специалисты медицины и психолог.
5. Принцип развития. Развитие понимается как появление у ребенка нового отношения к миру, себе и другим людям, новых

способностей, интересов и побуждений к действию, освоение новых способов деятельности. Индивидуальная работа с детьми строилась с учетом зоны ближайшего развития детей.

6. Онтогенетический принцип. Логопедическая работа велась с учетом последовательности появления форм и функций речи и видов деятельности ребенка в онтогенезе.

7. Принцип доступности. Подбор игровых упражнений подбирался с учетом возрастных особенностей детей.

Комплекс дидактических игр для психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью проводился каждый день, продолжительностью 10-15 минут.

Основными задачами комплекса дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью являлись следующие:

– развитие познавательной сферы;

– развитие моторной сферы;

– развитие словаря;

– развитие грамматического строя речи;

– развитие фонематического слуха;

Комплекс дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью включала в себя два этапа, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Комплекс дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Направление	Цель	Используемые дидактические игры
Подготовительный этап: развитие неречевых процессов		
Развитие познавательной сферы	развитие восприятия пространства	«Сложи картинку», «Автомобиль», «Найди желтый листочек».
	развитие зрительных, слуховых, тактильных ощущений	«Соберем бусы для мамы», «Чудесный мешочек», «Угадай на вкус».

Продолжение таблицы 2

	развитие зрительной памяти	«Какой игрушки не хватает?», «Запомни картинку», «Где, чей домик?».
	развитие воображения	«Поможем художнику», «Что это такое?», «Волшебная мозаика».
	развитие внимания	«Угадай, что звучит», «Угадай кто это».
	развитие мышления	«Животные и их детеныши», «Подбери пару».
Развитие моторной сферы	развитие общей моторики	«Самомассаж ушных раковин», «Самомассаж боковых поверхностей пальцев рук», «Самомассаж головы», «Общий массаж ног», «Лодочка», «Снеговик», «Дерево», «Кощей бессмертный», «Бревнышко», «Колобок», «Письмо в воздухе», «Паучок», «Слоник», «38 попугаев», «Телевизор», «Найди клад»
	развитие мелкой моторики	Пальчиковые игры: «Сорока – сорока», «Как у нашего кота…», «Дружная семья», «Ладошки», «Водичка, водичка…», «Сидит белка на тележке». Игра с пуговками: «Спрячь пуговку», «Большие и маленькие», «Найди пару». Игра № 4 «Собери бусы». Игры с прищепками: «Вот какая прищепка», «Прицепи к ведерку», «Помоги ёжику», «Змейка», «Развесим на веревку». Игры с крупой: «Где ручки?», «Ищем клад», «Сыплем, сыплем, насыпаем», «Покормим птичек», «Счет, форма, цвет», «Аппликации». Игры с бусинками: «Подарок кукле», «Разложи по цвету», «Собери бусы». Игры со счетными палочками: «Собери в стаканчик», «Разложи по цвету», «Выложи дорожку», «Выложи рисунок».
Основной этап: развитие речевых процессов		
развитие словаря	пополнение пассивного словаря	Румяные щёчки», «Посидим, полежим», «Прятки», «Великаны и лилипуты», «Где что лежит?», «Где много, а где мало?», «Отгадай загадку – покажи отгадку!».
	активизация номинативного словаря	«Ощупай, угадай, назови», «Соберем урожай», «Кому что? «Маша-растеряша».
	активизация атрибутивного словаря	«Ориентировка в форме и цвете», «Чудесный мешочек», «Дом большой, дом маленький», «Собери букет», «Чудесная корзинка».
	активизация предикативного словаря	«Летает – ползает – прыгает», «Кто что может делать?», «Кто больше?», «Одень куклу», «Что сделал зайчик».

Продолжение таблицы 2

Развитие грамматического строя речи	«Непослушный колобок», «Наши игрушки», «Я даю тебе…», «Правильно или неправильно», «Курочка и цыплятки», «Дикие звери и их детёныши», «Кого нет?», «Кто как говорит», «Наша любимая посуда».
Развитие фонематического слуха	«Кто сказал: «Мяу?», «Что за гость?», «Кто в теремочке живет?», «Что у меня?», «Угадай по голосу», «День рождения».

Каждый этап имеет свои задачи и содержание работы, которые воспитывают внимание, усидчивость, целенаправленность, самоконтроль. Поскольку новый навык вырабатывается не сразу и требует положительного закрепления, то мы на каждом последующем этапе одновременно с отработкой нового проводили и частичное повторение материала предыдущего этапа.

Подготовительный этап. Целью подготовительного этапа является развитие неречевых процессов развития речи: развитие познавательной и моторной сферы.

Работа по развитию познавательной сферы у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью предполагала осуществление следующих направлений: развитие восприятия пространства; развитие зрительных, слуховых, тактильных ощущений; развитие зрительной памяти; развитие воображения; развитие внимания; развитие мышления.

В работе по развитию восприятия пространства у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нами были использованы следующие дидактические игры: «Сложи картинку», «Автомобиль», «Найди желтый листочек».

Дидактическая игра № 1 «Сложи картинку» направлена на развитие пространственных отношений. В этой игре применялись предметные картинки, разрезанные на две части (лейка, ракета, машина). Педагог предлагал детям по образцу сложить изображение из двух частей. Если у кого-то из детей возникали затруднения, то педагог показывал, как нужно сложить картинку, потом складывал ее вместе с ребенком, а затем

предлагал сложить самостоятельно. После того как все дети сложили картинки, педагог спрашивал, что собрал каждый из детей.

Дидактическая игра № 2 «Автомобиль» направлена на развитие пространственного восприятия. В этой игре применялись картонные рули, большая и маленькая машинки. Педагог показывал машинки и спрашивал, как они гудят (ответы детей: «би-и, би-и»). Затем показывал большую машину и говорил: «Большая машина гудит громко, послушайте, как (произносит звукоподражание чуть громче обычного) «би-и, би-и», а маленькая гудит тихо (произносил вполголоса) «би-и, би-и». Детям предлагалось повторить звукосочетание то громко, то тихо. Потом педагог предлагал детям самим покататься на машинах. Дети, изображая шоферов бегают, по группе с рулем в руках врассыпную, произнося: «би-и,би-и».

Дидактическая игра № 3 «Найди желтый листочек» направлена на формирование цветового восприятия. В этой игре применялись фланелеграф, предметные картинки: красные и желтые листья, вазочка, собачка и котенок. В гости пришли собачка и котенок. Педагог и дети предлагали погулять и находят листочки. Собачка предлагала собрать красные листочки, а котенок - желтые. Дети собирали листочки и крепят рядом с котенком и собакой.

В работе по развитию зрительных, слуховых, тактильных ощущений у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речи нами были использованы следующие дидактические игры: «Соберем бусы для мамы», «Чудесный мешочек», «Угадай на вкус».

Дидактическая игра № 1 «Соберем бусы для мамы» направлена на обучение нанизыванию на шнуровку бусы, обследованию одновременно рукой и глазами. В этой игре применялись 4-5 крупных бусинок шнурок с твердым концом. Педагог предлагал собрать для мамы бусинки, показывал, как это делать. Дети повторяли, у кого не получалось - педагог помогал им.

Дидактическая игра № 2 Чудесный мешочек» направлена на развитие тактильного восприятия, формирование, закрепление знаний детей о разных природных объектах. В этой игре применялись красиво оформленный мешочек, а также разные игрушки. Игрушки сложены в мешочек. Педагог, держа мешочек, подходил к каждому ребенку. Дети по очереди опускали руку в непрозрачный мешочек и определяли, какой предмет они нащупали. Педагог предлагал детям громко назвать этот предмет.

Дидактическая игра № 3 «Угадай на вкус» направлена на развитие вкусовых ощущений. В этой игре применялись помытые и очищенные овощи и фрукты, нарезанные на мелкие кусочки. Педагог угощал детей, предварительно попросив их закрыть глаза. Затем говорил: «Хорошо жуйте, теперь скажите, что съели. Потом предлагал нескольким детям, найти такой же на столе». В дальнейшем предлагалось детям назвать словом вкусовые ощущения. Вопрос задавался так, чтобы в случаях затруднения дети могли выбрать подходящее название для определения вкуса «Как во рту стало?» (Горько, сладко, кисло).

В работе по развитию зрительной памяти у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нами были использованы следующие дидактические игры: «Какой игрушки не хватает?», «Запомни картинку», «Где, чей домик?».

Дидактическая игра № 1 «Какой игрушки не хватает?» направлена на развитие зрительной памяти, умения называть игрушку, которой не хватает. В этой игре применялись игрушки 4-5 штук. Педагог ставил перед детьми на 1 минуту 4-5 игрушек, затем просил детей отвернуться и убирал одну игрушку: «Какой игрушки не хватает?»

Дидактическая игра № 2 «Запомни картинку» направлена на развитие зрительной памяти, восприятия. В этой игре применялись предметные картинки. Педагог предлагал детям 10 картинок, на каждой из которых изображено по одному предмету. Дети рассматривали эти

картинки 2 минуты. Потом картинки убирали, а детей просили назвать те картинки, которые ему удалось запомнить.

Дидактическая игра № 3 «Где, чей домик?» направлена на развитие зрительной памяти, целостности и предметности восприятия. В этой игре применялись 4 больших цветных кубика, 4 маленьких игрушки. Педагог ставил 2 больших кубика, на кубики - игрушки. Обращал внимание детей, что на синем кубике сидит матрешка, а на желтом – собачка. После этого педагог убирал игрушки и предлагает самим правильно рассадить игрушки на кубики. После того, как дети учились выполнять это задание, можно усложнить с тремя и четырьмя кубиками.

В работе по развитию воображения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нами были использованы следующие дидактические игры: «Поможем художнику», «Что это такое?», «Волшебная мозаика».

Дидактическая игра № 1 «Поможем художнику» направлена на обучение воображать предметы на основе заданной им схемы. В этой игре применялись большой лист бумаги, прикрепленный к доске или большому фланелеграфу, с нарисованным на нем схематическим изображением человека; цветные карандаши или краски. Педагог рассказывал, что один художник не успел дорисовать картину и попросил ребят помочь ему ее закончить. Педагог показывал схематическое изображение человека и говорит, что сейчас они все вместе эту картину закончат. Дети будут придумывать, как это лучше сделать, а он будет рисовать все, что ребята придумают. Педагог спрашивал у детей: «Кто здесь нарисован (мальчик или девочка)? Какого цвета глаза? Какого цвета волосы? Как он (а) одет(а)?». Дети давали разные варианты ответов. Вместе с педагогом обсуждали их и выбирают наиболее удачные.

Дидактическая игра № 2 «Что это такое?» направлена на развитие воображения на основе восприятия. В этой игре применялись круги разных цветов, полоски разной длины, мяч. Дети вставали в круг. Педагог

показывал один из цветных кружков, клал его в центр и предлагает рассказать, на что похож. Отвечал тот ребенок, к которому педагог прикатит мяч. Возможные ответы детей про красный кружок: помидор, цветок, праздничный флажок и т.п. Они не повторялись друг друга. Затем детям показывали кружок другого цвета, и игра продолжалась.

Дидактическая игра № 3 «Волшебная мозаика» направлена на обучение детей созданию в воображении предметов, основываясь на схематическом изображении деталей этих предметов. В этой игре применялись наборы геометрических фигур, вырезанных из плотного картона, несколько кругов, квадратов, треугольников, прямоугольников разных величин. Педагог раздавал наборы и говорит, что это волшебная мозаика, из которой можно сложить много интересных вещей. Для этого надо разные фигурки, кто какие хочет, приложить друг другу так, чтобы получилось что-нибудь интересное, например домик, машинки, человечки, поезда и т.п.

В работе по развитию внимания у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нами были использованы следующие дидактические игры: «Угадай, что звучит», «Угадай кто это».

Дидактическая игра № 1 «Угадай, что звучит» направлена на развитие слухового внимания. В этой игре применялись ширма, музыкальные инструменты: бубен, барабан, погремушка. Педагог показывал детям игрушечный бубен, барабан, погремушку, называет их и просит детей повторить. Когда дети запомнили названия предметов, педагог предлагает послушать, как они звучат: он играет на барабане, звенит погремушкой, стучит по барабану ладонью; еще раз называет игрушки. Потом он устанавливал ширму и за ней воспроизводит звучание указанных предметов. «Что звучит?» – спрашивает он детей. Проигрывает на каждом. Педагог следил за тем, чтобы дети узнавали звучащий предмет, отчетливо произносили его название.

Дидактическая игра № 2 «Угадай, кто это» направлена на развитие слухового внимания. Дети стояли в кругу. Водящий выходил в середину круга, закрывал глаза и затем шел в любом направлении, пока не натолкнулся на одного из детей, который подавал голос заранее условленным образом: «ку-ка-ре-ку» «ав-ав», «мяу». Водящий угадывал, кто из детей кричал. Если угадал, то становился в круг.

В работе по развитию мышления у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нами были использованы следующие дидактические игры: «Животные и их детеныши», «Подбери пару».

Дидактическая игра № 1 «Животные и их детеныши» направлена на закрепление знаний о домашних животных, развитие операции сравнения и обобщения в понимаемой речи. В этой игре применялись картинки из серии «Домашние животные». Картинки из серии «Животные и их детеныши». Педагог показывал детям знакомые им картинки и спрашивал, какие животные на них изображены. Дети узнавали и называли их; если дети затруднялись, напоминал сам названия животных. Педагог поочередно показывал картины (среднего размера), на которых изображены взрослые животные и их детеныши: «Посмотрите, кто же на картинке нарисован? Правильно, собака, а кто рядом с нею? Это ее детеныш – щенок. Кто же это?» Повторите: собака со щенком. Аналогично рассматривались и другие картины. Педагог давал картинки детям, организовали их рассматривание и обсуждение того, что они видят.

Дидактическая игра № 2 «Подбери пару» направлена на развитие логического мышление, обучение классификации предметов по различным основаниям. В этой игре применялись чайник, шапка, лист бумаги, чашка, шарф, карандаш. На столе перед детьми лежали 6 предметов. Педагог просил подумать и для каждого предмета найти пару. Например, просил найти пару к чайнику. Дети брали чашку и говорили: «В чашку наливают чай из чайника». Если дети затруднялись с ответом, ему помогали другие дети или педагог.

Основными задачами работы по развитию моторной сферы у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью являлись следующие:

– развитие общей моторики;

– развитие мелкой моторики.

Работа по развитию общей моторики у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью предполагала осуществление следующих направлений:

– повышение уровня активации;

– регуляцию мышечного тонуса;

– развитие координации движений;

– формирование ощущения границ своего тела и его положения в пространстве;

– развитие пространственных представлений.

В работе по повышение уровня активации у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нами были использованы следующие упражнения: «Самомассаж ушных раковин», «Самомассаж боковых поверхностей пальцев рук», «Самомассаж головы», «Общий массаж ног». Данные упражнения повышали потенциальный энергетический уровень ребенка, обогащали его знания о собственном теле, развивали тактильную чувствительность.

Упражнение № 1. Самомассаж ушных раковин. Мочка уха зажимается большим и указательным пальцами, затем ухо разминается по краю снизу вверх и обратно.

Упражнение № 2. Самомассаж боковых поверхностей пальцев рук. Растопырив пальцы, хлопнуть несколько раз в ладоши так, чтобы пальцы обеих рук соприкасались. Затем хлопки выполняются кулаками, ориентированными тыльной поверхностью сначала вверх, потом вниз, наружу, внутрь.

Упражнение № 3. Самомассаж головы. Пальцы рук слегка согнуты. Плавными поглаживающими движениями обе руки двигаются от ушей к

макушке. Сжав руку ладонью противоположной руки, массировать ее, проводя ладонью от запястья и обратно, затем - от плеча до локтя и обратно. То же другой рукой.

Упражнение № 4. Общий массаж ног. Поглаживание и растирание бедер, икр, пальцев ног, ступней.

В работе по регуляцию мышечного тонуса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нами были использованы следующие упражнения: «Лодочка», «Снеговик», «Дерево», «Кощей бессмертный», «Марионетки». Общий принцип этих упражнений - сильное напряжение мышц с последующим их расслаблением.

Упражнение № 1 «Лодочка». Дети ложились на спину, вытягивая руки над головой. По команде одновременно поднимал прямые ноги, руки и голову. Поза держится максимально долго. Затем выполнялось аналогичное упражнение, лежа на животе.

Упражнение № 2 «Снеговик». Детям предлагалось представить, что они – только что слепленный снеговик. Тело должно быть сильно напряжено, как замерзший снег. Ведущий может попробовать «снеговика» на прочность, слегка подталкивая его с разных сторон. Потом снеговик должен постепенно растаять, превратившись в лужицу. Сначала «тает» голова, затем плечи, руки, спина, ноги. Затем предлагается вариант «растаять», начиная с ног.

Упражнение № 3 «Дерево». Ребенок сидит на корточках, голова спрятана в колени, колени обхватываются руками. Это семечко, которое, постепенно прорастая, превращается в дерево. Дети очень медленно поднимаются на ноги, выпрямляют туловище, вытягивают руки вверх. Тело напряжено, «дерево тянется к солнышку». От сильного порыва ветра «дерево» должно сломаться. Ребенок резко сгибается в талии, расслабляя верхнюю часть туловища, руки и голову, в то время как нижняя часть туловища должна остаться напряженной и неподвижной. Ребенок лежит на спине, ноги согнуты в коленях, ступни на полу, руки вытянуты вдоль

туловища. В течение минуты ноги бегут, сильно топая по полу, верхняя часть туловища и голова остаются неподвижными. После выполнения упражнения ребенок лежит, расслабившись с закрытыми глазами. Ведущий может провести сеанс релаксации.

Упражнение № 4. «Кощей бессмертный». Сидя на полу на коленях и на пятках (после освоения упражнения сидя можно переходить к и.п. стоя). Руки разведены в стороны. Руки сгибаются в локтях и свободно повисают, в то время как плечи и локти находятся на одной прямой параллельно полу. Если ребенку сложно выполнять это упражнение, на первом этапе можно помочь ему зафиксировать нужное положение с помощью гимнастической палки. Далее ведущий в произвольном порядке подталкивает расслабленную часть одной и другой руки, добиваясь их свободного раскачивания.

В работе формированию ощущения границ своего тела и его положения в пространстве у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нами были использованы следующие упражнения: «Бревнышко», «Колобок», «Письмо в воздухе», «Паучок», «Слоник».

Упражнение № 1 «Бревнышко». Из положения лежа на спине (ноги вместе, руки вытянуты над головой) перекатываться по нескольку раз сначала в одну, затем в другую сторону.

Упражнение № 2 «Колобок». Лежа на спине, подтянуть колени к груди, обхватить их руками, голову подтянуть к коленям. В таком положении перекатиться несколько раз сначала в одну, затем в другую сторону.

Упражнение № 3 «Письмо в воздухе». Лежа на спине, руки вытянуты вперед перед грудью. Одновременно (в одну сторону) руки в воздухе «прописывают» буквы, цифры, а также целые слова. Этот же прием применяется при коррекции письма – при пропуске букв, их заменах, «зеркальном» написании и других ошибках. При этом вначале педагог может вместе с ребенком выполнять необходимые упражнения, взяв его

ладони в свои. Этот прием также помогает снять у ребенка страх перед школьной доской или тетрадью.

Упражнение № 4 «Паучок». Ребенок садится на пол, руки ставит немного позади себя, ноги сгибает в коленях и приподнимается над полом, опираясь на ладони и стопы. Шагает одновременно правой рукой и правой ногой, затем левой рукой и левой ногой (упражнение выполняется по четырем направлениям – вперед, назад, вправо, влево). То же, только шагает одновременно разноименная рука и нога. После освоения добавляются движения головы, глаз и языка в различных сочетаниях.

Упражнение № 5 «Слоник». Ребенок становится на четыре конечности так, чтобы вес был распределен поровну между руками и ногами. Одновременные шаги правой стороной, затем левой. На следующем этапе ноги идут параллельно, а руки наперекрест. Затем руки параллельно, ноги наперекрест.

В работе по развитию пространственных представлений у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нами были использованы следующие упражнения: «38 попугаев», «Телевизор», «Найди клад».

Упражнение № 1 «38 попугаев». Ребенку предлагается вспомнить мультфильм про слоненка, мартышку и удава. Затем предлагается измерить несколько предметов или расстояний при помощи различных частей своего тела. Вслед за этим ребенку дают мелкие предметы (буквы, цифры) и просят разложить их так, чтобы между ними было расстояние в его ладонь, а от каждого из них до края стола – его указательный палец. Рекомендуется предложить как можно большее количество вариантов расположения предметов (на расстоянии стопы, от колена до пятки, от локтя до кисти и т.д.).

Упражнение № 2 «Телевизор». Это упражнение аналогично предыдущему, только движения повторяются той же рукой, какой

показывает ведущий (если ведущий берется правой рукой за левое ухо, ребенок тоже берется правой рукой за левое ухо).

Упражнение № 3 «Найди клад». В комнате прячется игрушка или конфета. Ребенок должен найти ее, ориентируясь на команды ведущего (ведущий говорит: «Сделай два шага вперед, один направо...» и т.п.). Найденная ребенком вещь дарится ему.

Развитие мелкой моторики у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нами были использованы пальчиковые игры, игры с предметами. Главная цель пальчиковых игр заключалась в переключении внимания, улучшении координации и мелкой моторики, что напрямую воздействовало на умственное развитие детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Игра № 1 «Сорока – сорока». Указательным пальцем правой руки выполняются движения по ладони левой, руки. Действия сопровождаются словами, загибаем пальчики мизинец, безымянный, средний, указательный, большой.

Сорока – сорока

Кашу варила

Деток кормила

Этому дала,

Этому дала,

Этому дала

Этому дала,

Этому дала.

Игра № 2 «Как у нашего кота…». Дети выполняют движения, сопровождая их стихотворным текстом

Как у нашего кота

Шубка очень хороша,

Как у котика усы

Удивительной красы.

Глаза смелые,

Зубки беленькие.

Игра № 3 «Дружная семья». Загибаем и разгибаем пальчики попеременно на правой и левой руке сопровождая движения словами:

Этот пальчик – бабушка

Этот пальчик – дедушка

Этот пальчик – папочка

Этот пальчик – мамочка,

Этот пальчик – я,

Вот и вся моя семья!

Игра № 4 «Ладошки». Дети выполняют движения сопровождая их стихотворным текстом:

Ладошки вверх

Ладошки вниз,

Ладошки на бочок –

И сжали в кулачок.

Игра № 5 «Водичка, водичка…». Движения выполняются в соответствии с текстом. Подставить ладони под воображаемую струю воды; ладонями «умываем» лицо; поморгать глазками; потрите ладонями щеки; пощёлкать зубами; широко улыбнуться.

Водичка, водичка…

Умой моё личико.

Чтобы глазки смотрели,

Чтобы щечки краснели.

И кусался зубок.

Чтоб смеялся роток

Игра № 6 «Сидит белка на тележке». Дети левой рукой загибают по очереди пальцы правой руки, начиная с большого пальца: большой палец, указательный палец, средний палец, безымянный, мизинец.

Сидит белка на тележке,

Продаёт она орешки:

Лисичке-сестричке,

Воробью,

Синичке,

Мишке толстопятому.

Заиньке усатому.

В игре с пуговками тренировали щипковый захват, закрепляли основные цвета у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Игра № 1 «Спрячь пуговку». Попросите детям помочь рассыпанные пуговки спрятать в коробку. Сначала можно спрятать все желтые пуговицы, затем красные пуговицы и т.д.

Игра № 2 «Большие и маленькие». Сложить все большие пуговицы в копилку, а потом маленькие пуговки. Вариант игры: большие пуговицы сложить в одну баночку, а маленькие – в другую.

Игра № 3 «Найди пару». Выбрать и сложить одинаковые пуговицы в баночку.

Игра № 4 «Собери бусы». Сделать из пуговиц бусы, нанизывая их на леску – сначала хаотично, затем группируя по размеру, цвету, форме.

Игры с прищепками развивали мускулатуру пальцев рук, мелкую моторику руки, подготавливали руку к письму, развивали восприятие цвета. Кроме того, эти упражнения помогали педагогу определить, какой рукой ребенок предпочитал действовать.

Игра № 1 «Вот, какая прищепка». Покажите детям, как действует прищепка. Пусть они учатся открывать ее, взяв тремя пальцами.

Игра № 2 «Прицепи к ведерку». Покажите детям, как прицепить прищепки по краю ведерка, в которое они сложены.

Игра № 3 «Помоги ёжику». Предложите детям сделать с помощью прищепок солнышко, цветочек, колючего ёжика, петушка и т.п. – закрепить прищепки по контуру фигур, подбирая по цвету.

Игра № 4 «Змейка». Если прикрепить прищепки одну за кончик другой, то получится разноцветная змейка (паровозик, дорожка и т.п.).

Игра № 5 «Развесим на веревку». Предложите детям прицепить прищепки на натянутую веревку. Для усложнения можно прицепить прищепками к веревке платочки, кукольное белье.

Игры с крупой развивали пальчики и мелкую моторику, а также способствовали пассивному массажу пальцев у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Они тренировали и массировали детские пальчики, а также снимали нервное напряжение, успокаивали детей.

Игра № 1 «Где ручки?». Возьмите большую миску, высыпьте в нее крупу – гречку, рис или пшено, опустите в нее руки и пошевелите пальцами. Дети непременно захотят присоединиться. Пусть каждый подойдет к Вам и повторит за Вами. Можно играть в прятки с ручками: «Где ручки? Спрятались. Хочешь, и твои спрячем?». Можно потереть ладошкой о ладошку.

Игра № 2 «Ищем клад». Спрятать можно не только ручки, но и игрушки, различные предметы, крупную фасоль. Предложите детям отыскать их. Можно несколько игрушек от «Киндер Сюрприз» спрятать в один таз, а можно взять несколько мисок с различной крупой в каждой.

Игра № 3 «Сыплем, сыплем, насыпаем». Пересыпайте крупу при помощи стакана, ложки, совочка, а может даже ладошек из одной ёмкости в другую. Пересыпайте над миской крупу из руки в руку. Используйте разные крупы – рис, горох, манку. В группе лучше покрупнее, чтобы если рассыплется самим же и собрать. Обратите внимания, что звук от каждой крупы свой, уникальный: от гороха - звонкий, от риса – приглушенный, от манки – практически беззвучное шуршание.

Игра № 4 «Покормим птичек». Возьмите на улицу с собой пшено, семечки и покормите птиц, проговаривая, что Вы делаете: «Мы кормим птичек? Птички голодные».

Игра № 5 «Счет, форма, цвет». Возьмите макароны разного цвета, формы (сейчас в магазинах они представлены в изобилие), перемешайте их, а затем предложите ребенку их разложить по тарелочкам, предварительно положите на каждую тарелку по 2-3 одинаковых штучки, чтобы у детей был пример выполнения задания. Разного цвета могут быть не только макароны, но и фасоль, горох, рис.

Игра № 6 «Аппликации». Из макарон разной формы можно сделать необычные картины, для этого необходимы только клей, бумага, макароны и фантазия! Крупы тоже можно использовать для занятий аппликацией. Например, заснеженный пейзаж можно изобразить клеящим карандашом на черной бумаге. Затем нужно засыпать лист солью и стряхнуть лишнюю.

При проведении игр с бусинками с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью использовалось следующее оборудование: деревянные бусы разного цвета, формы, в виде зверюшек, емкости и леска с крупной бусиной на конце для фиксации.

Игра № 1 «Подарок кукле». Отложить бусины одинаковые в коробочку.

Игра № 2 «Разложи по цвету». Разложить все бусины по мисочкам, сортируя их по цвету («Это для мишки, а это для зайчика»).

Игра № 3 «Собери бусы». Нанизывать бусинки на леску сначала хаотично, а затем, группируя по цвету или форме.

Игры со счетными палочками формировали пространственно-образное мышление у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Для их проведения нам понадобились наборы разноцветных счетных палочек.

Игра № 1 «Собери в стаканчик». Собрать рассыпавшиеся палочки в стаканчик.

Игра № 2 «Разложи по цвету». Разложить палочки в 2.3.4 стаканчика, распределяя их по цвету.

Игра № 3 «Выложи дорожку». Выложить «дорожку», «заборчик», чередуя палочки двух цветов или одного цвета.

Игра № 4 «Выложи рисунок». Выложить из палочек рисунок: дорожку, заборчик, железную дорогу, квадрат, треугольник, ромб, домик, лодочку, стол, стул, флажок, елочку, бабочку, солнышко, ёжика и др.

Основной этап. На этом этапе происходило развитие речевых процессов. Основными задачами данного этапа являлось развитие словаря; развитие грамматического строя речи, развитие фонематического слуха.

В плане развития словаря у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью решались следующие задачи:

– пополнение пассивного словаря;

– активизация активного словаря номинативного, атрибутивного и предикативного словаря.

С целью пополнения пассивного словаря у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью использовались следующие дидактические игры: «Румяные щёчки», «Посидим, полежим», «Прятки», «Великаны и лилипуты», «Где что лежит?», «Где много, а где мало?», «Отгадай загадку – покажи отгадку!».

Дидактическая игра № 1 «Румяные щёчки» направлена на уточнение и расширение пассивного словаря – названия частей тела и лица и их назначение. Педагог просил детей показать различные части тела или лица: «Покажи, где у Маши щёчки? Покажи, где у Маши носик? Покажи, где у тебя руки? Покажи, где у тебя, ноги?» и др. Далее можно усложнить задание, предлагая детям уже не название, а назначение части лица или тела: «Покажи, чем Маша кушает? Чем Маша ходит? Чем Маша смотрит? Чем Маша слушает?»

Дидактическая игра № 2 «Посидим, полежим» направлена на уточнение и расширение пассивного словаря – названия предметов мебели и их назначение. Педагог вместе с детьми рассматривал предметы мебели в помещении и просил показать их: «Где стол? Где стул? Покажи! Где

кроватка? А где диван?» и др. Далее можно, не называя предметы мебели, указывать их назначение: «Покажи, на чем ты будешь спать? А на чем будешь рисовать? На чем ты сидишь? А где одежда лежит?» и др.

Дидактическая игра № 3 «Прятки» направлена на уточнение и расширение пассивного предметного словаря детей по теме «Игрушки». Перед началом игры педагог раскладывал игрушки в разных местах комнаты – на стуле, под столом, на полке, на полу и в других местах. Детям предлагалось поиграть в игру: «Вот к нам пришла кукла Маша. Она плачет. Знаете, почему кукла Маша плачет? Потому что все игрушки от нее спрятались! Давайте поможем Маше найти игрушки. Ваня, ты найди мишку. Молодец, Ванечка, нашел мишку! Смотри, как Маша радуется. А ты, Оля, найди, пожалуйста, мячик. Не можешь найти? Посмотри внизу, на полу» и др. В этой игре использовались различные игрушки и картинки с изображением игрушек. Количество игрушек и картинок постепенно увеличивалось. Давалось задание найти и принести две игрушки (картинки) и более. В дальнейшем использовались другие знакомые детям предметы.

Дидактическая игра № 4 «Великаны и лилипуты» направлена на развитие понимания речи, расширение пассивного словаря детей. Детям предлагалось поиграть в великанов и лилипутов: «Давайте поиграем в великанов и лилипутов. Великаны – большие. Когда изображаем великанов, стоим во весь рост. А лилипуты очень маленькие. Когда изображаем лилипутов – присаживаемся на корточки. Слушайте внимательно, что я буду говорить: говорю «великаны» – стоим, говорю «лилипуты» – присаживаемся!». Параллельно с объяснением правил игры педагог показывал нужные движения – стоит или присаживается, побуждал детей повторить движения за ним. Затем начиналась игра. Педагог поочередно произносил слова: «лилипуты» или «великаны», одновременно выполняя соответствующие движения; дети повторяли

движения. Сначала игра выполнялась медленно, постепенно темп произнесения слов и смены движений убыстрялся.

Дидактическая игра № 5 «Где что лежит?» направлена на обучение детей пониманию пространственных отношений двух предметов, выраженные предлогами «на», «под», «в», «около». В этой игре использовалось следующее оборудование: коробка, несколько мелких игрушек. Педагог ставил на стол коробку с крышкой, а рядом – несколько мелких игрушек. Клал одну игрушку в коробку, другую под коробку, третью на коробку, четвертую около коробки. Педагог сопровождал свои действия соответствующими словами. Названия предлогов педагог выделял в предложении при помощи интонации и силы голоса: «Вот карандаш. Я кладу карандаш коробку. Где теперь карандаш? В коробке. А вот картинка. Я кладу картинку под коробку. Где теперь картинка? Под коробкой» и др. После объяснения и демонстрации действий с предметами педагог предлагал детям действовать по инструкции: «Лена, положи карандаш под коробку. Саша, положи кубик на коробку» и др.

Дидактическая игра № 6 «Где много, а где мало?» направлена на обучение детей различению грамматических форм единственного и множественного числа имен существительных. В этой игре использовались предметные картинки, на которых изображены различные предметы в количестве один и много. Педагог раскладывал е перед детьми картинки. Затем давалось задание: «Покажите, где бабочка. А где бабочки? Где мяч? А где мячи? Где цветок? А где цветы?».

Дидактическая игра № 8 «Отгадай загадку – покажи отгадку!» направлена на уточнение и расширение пассивного предметного словаря детей по разным темам; обучение детей узнаванию предметов по их функциональному назначению. В этой игре использовались предметные картинки по разным темам. Игра проводилась на ковре. Педагог рассаживал детей в кружок на полу. Раскладывал перед ними предметные картинки изображением вверх. Давалась общую инструкцию для всех: «А

сейчас мы будем отгадывать загадки. Посмотрим, кто из вас самый внимательный. Покажите, чем едят суп (картинка – «ложка»). Покажите, что катится (картинка – «мячик»). Покажите, чем можно рисовать (картинка – «карандаш»). Покажите, что надевают на голову (картинка – «шапка»). Найдите и покажите то, что можно есть: картинки – «яблоко», «конфетка», «сыр» и др.

С целью активизация номинативного словаря у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью были использованы следующие дидактические игры: «Ощупай, угадай, назови», «Соберем урожай», «Кому что?», «Маша-растеряша».

Дидактическая игра № 1 «Ощупай, угадай, назови». В этой игре использовались небольшого размера игрушки животных (свинья, кошка), красивая коробка. Рассмотреть с детьми игрушечных свинку и кошку, обговорить их форму, отличительные признаки, спрятать их в коробку. Предлагалось детям на ощупь определить предмет, назвать его, достать и проверить. В помощь детям читали описательную загадку.

Хвост крючком,
Нос пяточком,
Им землю копает,
Хрюкает, не лает.
У нее четыре лапки,
На лапках – коготки-царапки.
Мышей ловит, Молочко лакает,
Песни распевает:
– Мяу-мяу!

Дидактическая игра № 2 «Соберем урожай». В этой игре использовались разрезные картинки с изображением частей овощей и фруктов, две корзинки. Детям предлагалось сложить разрезную картинку, называть ее, определить, овощ это или фрукт, и положить в соответствующую корзинку.

Дидактическая игра № 3 «Кому что?». В этой игре использовались куклы, кукольная одежда и посуда. Педагог рассказывал детям о двух девочках: «Катя и Таня были в магазине и сделали покупки. Катя купила новую одежду, а Таня купила посуду. Продавец сложил покупки в одну коробку. Теперь Катя и Таня не могут поделить их и просят вас помочь им». Дети по очереди достают из коробки предметы, показывают всем, называют их и передают хозяйке (Кате или Тане), объясняя свой выбор.

Дидактическая игра № 3 «Маша-растеряша». В этой игре использовались кукла, мяч, мишка, грузовая машина, корзинка, стул, коробка. Детям предлагалось убрать игрушки на место: «Мяч лежал в корзинке. Кукла сидела на стуле. Грузовая машина лежала в коробке». Ответить на вопросы: что лежит в корзине? Кто сидит на стуле? Где лежит машина?

Была у мамы Маша,

Дочка-растеряша.

Хочет с куклой поиграть –

Не найти ее опять.

Мяч куда-то закатился,

Мишка с полочки свалился.

С тобой мы к Машеньке пойдем и все игрушки соберем.

С целью активизация атрибутивного словаря у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью были использованы следующие дидактические игры: «Ориентировка в форме и цвете», «Чудесный мешочек», «Дом большой, дом маленький», «Собери букет», «Чудесная корзинка».

Дидактическая игра № 1 «Ориентировка в форме и цвете». В этой игре использовались разные по форме и цвету кубики, шарики, кирпичики, крыши. Детям предлагалось сделать постройку. Предлагались различные действия по инструкции: «Дай красный (зеленый, желтый, синий) шарик. Выполнить игровое действие с шариками, кубиками. «Строим дом для

куклы». Сделать постройку (если ребенок не затрудняется в строительстве простых построек). Педагог просил детей дать по словесной инструкции: шарик, кирпичик, кубик, крышу. «Дай такой же Шарик (кубик, кирпичик, крышу)», а затем: «Дай красный (зеленый, желтый, синий) шарик (кубик, кирпичик, крышу)». «Что ты дал?».

Дидактическая игра № 2 «Чудесный мешочек». В этой игре использовались мешочек, шары, кубики. Педагог вместе с детьми рассматривал шарики, кубики, обговаривал форму предметов, прятал их в мешочек. Предлагалось детям на ощупь определить форму предмета, назвать ее, достать предмет и проверить.

Дидактическая игра № 3 «Дом большой, дом маленький». В этой игре использовались большой и маленький игрушечные дома, игрушечные заяц и медведь. Рассматривали большой и маленький дом. Педагог рассказывал, что в большом доме живёт медведь, а в маленьком доме живёт заяц. Просит поселить их в дома и спрашивает: «В каком доме живёт медведь?», «В каком доме живёт заяц?» Проводит подвижную игру «У медведя дом большой», «У медведя дом большой», ой, ой, ой (разводят руки в стороны), «А у зайца – маленький, ай, ай, ай» (садятся, обхватывают руками колени).

Дидактическая игра № 4 «Собери букет». В этой игре использовались карточки разного цвета, картинки с изображением цветов. Детям раздавались карточки разного цвета. Перед детьми раскладывались картинки с изображением цветов. Дети собирали букет, выбирая только те цветы, которые подходят к цвету его карточки. После выполнения задания дети объясняли свой выбор (например: «У меня красная карточка. Я выбрал розу, потому что она красная»).

Дидактическая игра № 5 «Чудесная корзинка». В этой игре использовались корзинка, фрукты, овощи (помидор, огурец, яблоко, киви). Педагог доставал из корзинки овощ, дети отвечали на его вопросы: что

это? (Это помидор) Какой помидор? (Помидор красный, круглый). Аналогично с другими овощами.

С целью активизация предикативного словаря у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью были использованы следующие дидактические игры: «Летает – ползает – прыгает», «Кто, что может делать?», «Кто больше?», «Одень куклу», «Что сделал зайчик».

Дидактическая игра № 1 «Летает – ползает – прыгает». В этой игре использовались картинки: змея, кит, бабочка, улитка, окунь, лягушка, кузнечик, муравей, гусеница, жук, пчела, комар, стрекоза, гусь, белка, ворона, заяц, жаба, утка. Каждому ребенку давалась картинка с изображением какого-либо животного, птицы, насекомого, рыбы. Детям предлагалось подобрать к этой картинке из множества других, расположенных на наборном полотне, картинки с изображением животных, передвигающихся так же. Выбирая картинку, ребенок называл способ передвижения: летает, ползает, прыгает, плавает.

Дидактическая игра № 2 «Кто, что может делать?». Детям демонстрировались картинки с изображением лиц разных профессий. Они рассматривали картинки и рассказывали кто? что? может делать. Речевой материал: повар... (варить, жарить, резать, солить); уборщица... (подметать, вытирать, мыть, убирать); продавец... (продавать, взвешивать, считать, заворачивать) и т.д.

Дидактическая игра № 3 «Кто больше?». Педагог называл слово, обозначающее действие. Дети называли как можно больше слов, относящихся к этому действию и обозначающих предметы (при затруднениях предъявлялись игрушки и предметные картинки). Речевой материал: летит... (самолет, пух, бабочка, жук, стрекоза, пчела, воздушный змей); плывет... (пароход, лодка, рыба, бревно, утка); растет... (трава, ребенок, цветок, дерево, капуста); ползает... (змея, червяк, улитка, гусеница, муравей) и т.д.; летит... (самолет, пух, бабочка, жук, стрекоза, пчела, воздушный змей); плывет... (пароход, лодка, рыба, бревно, утка);

растет... (трава, ребенок, цветок, дерево, капуста); ползает... (змея, червяк, улитка, гусеница, муравей) и т.д.

Дидактическая игра № 4 «Одень куклу». В этой игре использовались кукла, кукольная одежда (юбка, кофта, носки, туфли, шапка). Педагог вовлекал детей в игровую ситуацию: «кукла собирается на прогулку». Дети одевали куклу и комментировали свои действия. Вопросы: «Куда собралась кукла? Что мы ей наденем?».

Дидактическая игра № 5 «Что сделал зайчик». Педагог рассказывал сказку, показывал действия с игрушкой и просил ответить на вопросы. Вопросы: «Куда зашел зайчик? Что сделал зайчик? Почему зайчик сказал: «До свидания»? Кто пришел? Что сделал зайчик? Через что он перепрыгнул? До чего он допрыгнул?».

С целью развития грамматического строя речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью были использованы следующие дидактические игры: «Непослушный колобок», «Наши игрушки», «Я даю тебе…», «Правильно или неправильно», «Курочка и цыплятки», «Дикие звери и их детёныши», «Кого нет?», «Кто как говорит», «Наша любимая посуда».

Дидактическая игра № 1 «Непослушный колобок» направлена на знакомство детей с дикими животными, упражнение детей в изменении существительных по падежам. В этой игре использовались картинки с изображением медведя, волка, лисы, зайца, настольный театр по сказке «Колобок». В группу вкатывался Колобок. Дети здоровались с ним, усаживались на ковре. Педагог помогал детям вспомнить сказку, затем просил детей ответить на вопрос: «Кого встретил Колобок в лесу?». Педагог показывал картинку с изображением зайца. Дети рассматривали её, называли части тела, отмечая характерные признаки: длинные уши, короткий хвост, имитируют движения зайца. Аналогичная работа проводилась с картинками волка, медведя и лисы.

Дидактическая игра № 2 «Наши игрушки» направлена на закрепление навыков в согласовании существительного и местоимения в роде и числе. В этой игре использовались любимые домашние игрушки детей. Накануне педагог просил родителей принести любимые игрушки детей. Дети играли с педагогом. В группу входил помощник и вносил игрушки, которые она «встретила» в коридоре. Дети подбегали к ним. Каждый из детей узнавал свою любимую игрушку. Педагог: «Дети, чья это кукла?» («Это моя кукла» - отвечает Аня). «Дима, чья это кукла?» («Это Анина кукла»). Аналогично дети рассматривали и разбирали остальные игрушки. Во время беседы следили, чтобы в своих ответах дети использовали местоимения. В конце игры дети убирали свои игрушки.

Дидактическая игра № 3 «Я даю тебе…» направлена на тренировку навыков согласования слов в предложении, правильному подбору прилагательных к существительным, узнаванию предметов и правильно называнию их. В этой игре использовались карточки с изображением предметов разных цветов. В ходе игры дети обменивались выбранными картинками: «Дима, я даю тебе красное ведёрко». «Спасибо, Женя, а я даю тебе жёлтое». Подобным образом использовали карточки с изображением других предметов, при выборе ориентировались на тематику игры в целом.

Дидактическая игра № 4 «Правильно или неправильно» направлена на обучение навыков согласования слов в предложении, правильному подбору прилагательных к существительным, узнаванию предметов и правильному называнию их. В этой игре использовались игрушка – котёнок, игрушечные блюдце и кувшин, мячик, кукла. В процессе данной игры педагог предлагал детям решить ситуацию: «Помогите мне, пожалуйста, разобраться. Правильно ли поступает кукла Маша?». «Почему котёнок не хочет есть мячик? Что предпочитают есть кошки?» (молоко). «Вы правильно ответили на вопрос, что любят кушать кошки. Кукла Маша «убирает» мячик и «наливает» молоко из кувшина в блюдце»; «Правильно ли поступает кукла Маша теперь?» (да). Совершенно верно, кукла Маша

поступает правильно, она налила котёнку молока». Педагог брал игрушечного котёнка и предлагал детям самим покормить его молоком (воображаемая ситуация).

Дидактическая игра № 5 «Курочка и цыплятки» направлена на тренировку навыков словообразования, используя новые слова в сочетании со знакомыми. В этой игре использовались игрушки - курочка и цыплятки, зёрнышки. Педагог на столе насыпал зёрнышки, приглашал детей посмотреть на курочку, которая вышла с цыплятками погулять: «Курочка с цыплятками вышли погулять. У курочки большой клюв. А у цыплят маленькие клювики. Курочка клюёт. И цыплятки клюют. Курочка клюёт быстро. И цыплятки стараются клевать быстро». Далее повторить с детьми предложения с использованием новых слов, сначала всем вместе, затем с каждым ребенком индивидуально. В завершении детям предлагалось поиграть с курочкой и цыплятами – покормить их воображаемыми зёрнышками.

Дидактическая игра № 6 «Дикие звери и их детёныши» направлена на тренировку навыков словообразования, составления словосочетаний, предложений, определения размера, путём сравнения. В этой игре применялось следующее оборудование: фланелеграф, изображения животных и их детёнышей, лесных деревьев. В ходе игры педагог давал детям следующую инструкцию: «Сегодня мы отправимся с вами в лес и узнаем, кто же живёт в лесу». Педагог прикреплял на фланелеграф изображение медведя и просил детей назвать, кто это. (медведь) «Правильно, это медведь. А теперь посмотрите сюда и скажите, кто это?» - прикреплял изображение медвежонка (медвежонок). «Правильно, это медвежонок». «Медведь какой?» (большой). «А медвежонок какой?» (маленький). Правильно. Давайте скажем вместе «Медведь большой», «А медвежонок маленький» «Где живут медведи?» (в лесу, скажем вместе: «Медведи живут в лесу». Таким же образом проводили дальше игру, используя картинки с изображением других животных (волк, заяц, лиса).

Дидактическая игра № 7 «Кого нет?» направлена на упражнение навыков употребления родительного падежа имён существительных в единственном числе, составления словосочетаний и предложений. В этой игре использовались игрушки (кошка, собака, уточка, курочка, корова, лошадь). В ходе игры педагог давал детям следующую инструкцию: «К нам в гости пришли разные животные. Посмотрите, какие» (по одной показывает детям, просит назвать животных). «Это кошка. Давайте скажем – это кошка. (дети повторяют). Но кошка захотела кушать и убежала домой» (убирает кошку, «кого нет?» (кошки). «Нет кошки, давайте скажем вместе – нет кошки». Тоже самое повторяли с другими игрушками.

Дидактическая игра № 8 «Кто как говорит» направлена на обучение навыкам правильного согласования слов в предложении, звукоподражанию, употреблению глаголов. В этой игре использовались картинки, изображающие разных животных и птиц (собака, кошка, корова, свинья, гусь, утка). Педагог показывал поочередно картинки с изображением животных, спрашивал, как разговаривало каждое животное. Обращалось внимание на правильность построения предложений детьми: «Как разговаривает кошка?» (мяукает). «Кошка мяукает, давайте повторим – кошка мяукает» «А как кошка мяукает?» (мяу-мяу). «Кошка мяукает вот так – мяу» (дети повторяют). Аналогично продолжали игру, используя изображение других животных и птиц.

Дидактическая игра № 9 «Наша любимая посуда» направлена на тренировку навыков словообразования уменьшительно-ласкательных форм существительных. В этой игре использовались предметы игрушечной посуды (ложка, тарелка, кастрюля, вилка, чашка, блюдце). В ходе игры педагог давал детям следующую инструкцию: «Посмотрите, ребята, что это у меня на столе?» (на столе стоит посуда) (дети называют все предметы по очереди). «А как одним словом назвать все эти предметы?» (если вариантов ответа нет, то подсказываем) «Все эти

предметы – посуда». «Посмотрите, какая красивая посуда» (показывает). «Вот ложка. А как ласково можно её назвать?» (ложечка) «Красивая ложечка» (дети повторяли). Аналогично продолжали игру с другой посудой. В завершении упражнения предлагали детям самостоятельную игру с посудой. Например, предложить приготовить куклам обед.

С целью развития фонематического слуха у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью были использованы следующие дидактические игры: «Кто сказал: «Мяу?», «Что за гость?», «Кто в теремочке живет?», «Что у меня?», «Угадай по голосу», «День рождения».

Дидактическая игра № 1 «Кто сказал: «Мяу?» направлена на различение на слух голоса домашних животных. В той игре использовалось следующее оборудование: магнитофон, аудиозапись со звуками голосов домашних животных. Педагог включал аудиозапись со звуками голосов домашних животных. Дети слышали и называли, кому из домашних животных принадлежит голос.

Дидактическая игра № 2 «Что за гость?» направлена на обучение умения прислушиваться к речевым звукам, соотносить их со звучащими предметами. В этой игре использовались игрушки. Участниками являлись два педагога (один держал игрушку и подавал сигнал). Дети занимались самостоятельной деятельностью. Звучало «Мяу!» Педагог прислушивался и обращал на звук внимание детей. Спрашивал, «Кто это может быть?» Дети отвечали. Педагог показывал кошку, вместе с детьми проговаривал, как мяукает кошка и т. д. со всеми животными, которые пришли в гости. Их было немного, чтобы не был потерян интерес к игре.

Дидактическая игра № 3 «Кто в теремочке живет?» направлена на развитие фонематического слуха, интереса к речевым звукам. В этой игре использовались ширма, игрушки. Педагог показывал домик, ставил его за ширму и говорил, что этот домик для зверей и птиц. В нем живут (перечислял, одновременно действуя с игрушкой и подражая ее звуку). Затем животные и птицы по одному появлялись из домика, а дети вместе с

педагогом произносили звукоподражания: «мяу», «ав-ав», «ква-ква» и т. д. В конце игры предлагали детям потрогать игрушки, погладить их.

Дидактическая игра № 4 «Что у меня?» направлена на различение слов, резко отличающиеся по звуковому составу, развитие слухового внимания. В этой игре использовались карточки с изображением 3 предметов, название которых резко различно по звуковому состава, маленькие карточки с изображением тех же предметов. Педагог сидел напротив детей, предлагал отгадать, какие карточки он держит в руке. Кладет перед детьми карту с тремя изображениями и называли одно из них. Дети показывали на картинку и по возможности повторяли слово. При повторном варианте педагог закрывал нижнюю часть лица (рот) экраном, чтобы дети не видели, какое слово называл педагог.

Дидактическая игра № 5 «Угадай по голосу» направлена на развитие фонематического слуха, обучения вслушиванию к звукам человеческого голоса, различению голоса детей из группы. Педагог приглашал детей поиграть. Задействованы были все дети. Один ребенок садился на стульчик спиной к детям, внимательно слушали и узнавали по голосу того ребенка, который позвал его по имени. Затем дети меняли и узнавали голоса других. Если ребенок не мог произносить имена, упрощали игру на произнесение односложных слов подражаний, например кошечке мяу-мяу, собачке гав-гав и т.д.

Дидактическая игра № 6 Игра «День рождения» направлена на обучение на слух воспринимать слова с различным фонематическим составом, развитие слухового внимания. В этой игре использовались картинки с изображением игрушек. Педагог сообщал детям о том, что у одного из детей сегодня день рождения. Ему есть подарки. Они находились в конверте. Но педагог не знали, какие они. Чтобы получить подарок, нужно было попытаться повторить название картинки. Примерный перечень карточек: (кукла, машина, пирамидка, барабан, кубики и т. д.). Если ребенок не мог произнести слово самостоятельно,

могли попытаться произнести слово совместно с педагогом, либо выбирали карточку с эти названием из нескольких предложенных.

Таким образом, в ходе реализации комплекса дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью отмечается прогрессирующий интерес детей к занятиям, что являлось положительным результатом в установлении эмоционального контакта и учета психологических особенностей каждого ребенка.

2.4 Оценка эффективности комплекса дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Цель контрольного эксперимента – определить эффективность проведенного комплекса дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Задачами контрольного этапа эксперимента были следующие:

1. Подобрать диагностические методики, направленные на изучение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

2. Сравнить полученные показатели контрольного эксперимента с данными констатирующего эксперимента.

3. Проанализировать результаты контрольного эксперимента.

Содержание диагностики, процедура проведения, характеристики уровней остались такими же, как и на этапе констатирующего эксперимента.

Сравнительный анализ уровней успешности познавательной сферы у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента представлен на рисунке 11.

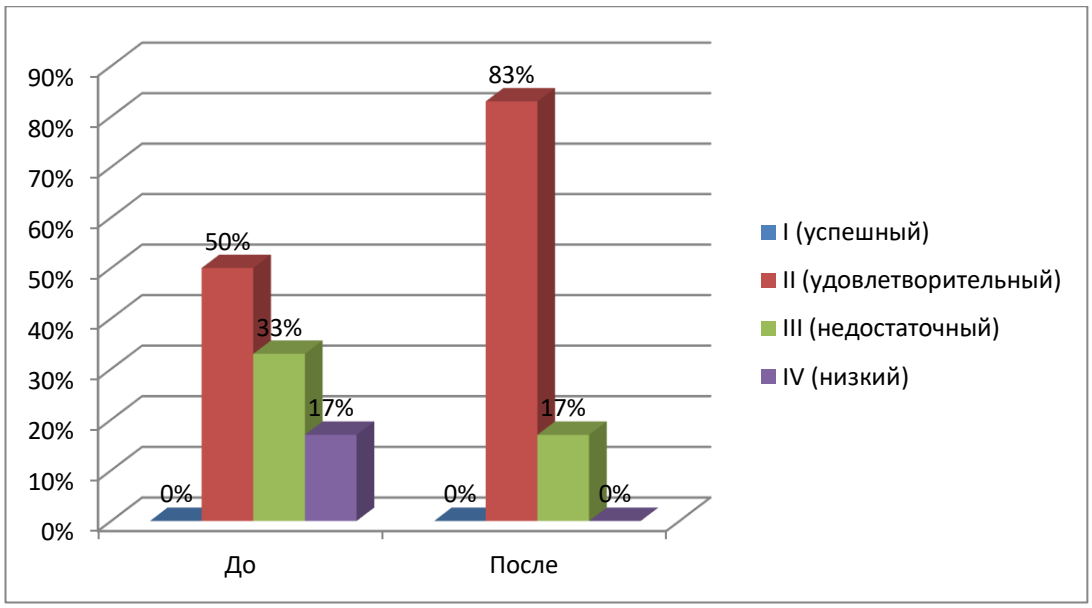

Рисунок 11 – Сравнительный анализ уровней успешности познавательной сферы у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента

Сравнивая результаты показателей по исследованию познавательной сферы у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы видим, что после психолого-педагогического сопровождения наблюдались незначительные улучшения. Большинство детей (83 % – 10 человек) показали удовлетворительный уровень успешности. Им требовался повтор при выполнении заданий: дети строили башню из 6-8 кубиков, ориентировались в цветах, били молоточком по доске, по стержню, а также отличали понятие «один – много». Кроме того, детям требовалось повторение задания на составление разрезных картинок, самостоятельно ловили рыбок, сложить узор из палочек, найти домик из геометрических фигур и найти к кубикам цвета своих корзинок. Для 17% детей (2 человека) был характерен недостаточный уровень успешности. Для них было характерно построение башни из четырех кубиков, допускали ошибки при выполнении действий, действовали только с одним предметом. При составлении разрезных картинок и при складывании узора из палочек допускали ошибки. При ловле рыбок магнитной удочкой дети промахивались, ошибались при нахождении кубиков цвета своих корзинок.

Сравнительный анализ уровней успешности общей моторики у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента представлен на рисунке 12.

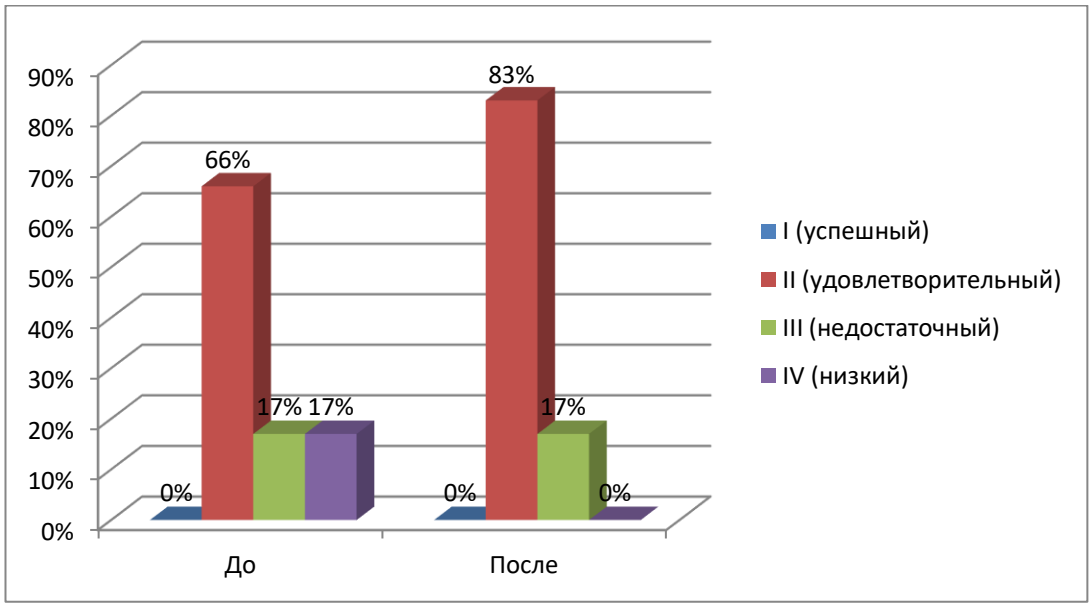

Рисунок 12 – Сравнительный анализ уровней успешности общей моторики у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента

Сравнивая результаты показателей по исследованию общей моторики у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы видим, что после психолого-педагогического сопровождения наблюдались незначительные улучшения. 83% (10 человек) показали удовлетворительный уровень успешности. Они смогли пройти по дорожке после повтора, пройти по мостику при этом у них обнаруживалась слабая координация движений рук, ног и туловища. При прыжках, подпрыгивании, круговых движениях у детей наблюдались ритмичные, уверенные прыжки на двух ногах, хотя им требовался повтор инструкции к заданиям. Испытуемые старались внимательно целиться и соизмерять силу броска с расстоянием, но не всегда попадали в цель. Они ловили мяч, но у них не получалось удержать его руками. Кроме того, дети воспринимали команду и понимали ее значение, самостоятельно меняли бег на ходьбу и обратно, но делает это с некоторым опозданием. Лишь 17% (2 человека) продемонстрировали недостаточный уровень успешности. При

прохождении по дорожке и через мостик дети ходили напряженно, шаркая ногами, с опущенными головой и плечами, испытывает трудности с сохранением равновесия. Они перепрыгивали через кубики, подпрыгивали на двух ногах, кружились, бросали, кидали и ловили мяч, при котором дети падали. Они пытались с небольшого расстояния бросить мяч в цель, но не целились и не соизмеряли силу броска с расстоянием и попадали в цель случайно. Вместе с тем, дети бегали, но часто падали, при котором у них наблюдалась скованность, недостаточная скоординированность и неполный объем.

Сравнительный анализ уровней успешности мелкой моторики у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента представлен на рисунке 13.

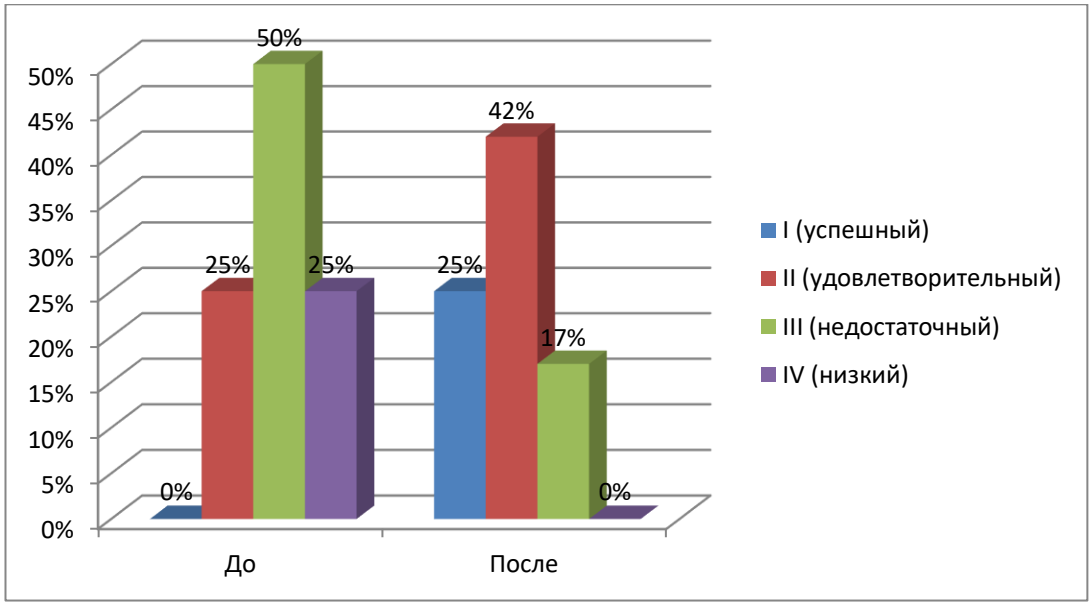

Рисунок 13 – Сравнительный анализ уровней успешности мелкой моторики у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента

Сравнивая результаты показателей по исследованию мелкой моторики у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы видим, что после психолого-педагогического сопровождения наблюдались незначительные улучшения. У 25% (3 человека) отмечался успешный уровень. Они правильно и точно выполняли упражнения «Зайчик» и «Колечко» по подражанию и по представлению. 42% (5 человек) показали

удовлетворительный уровень успешности, при котором дети точно выполняли упражнения по подражанию и удерживали позу в течение нескольких секунд. У них отмечались трудности при выполнении по представлению. Лишь 33% (4 человека) продемонстрировали недостаточный уровень успешности. Для движений детей были характерны трудности при выполнении по образцу: неточность, наличие синкинезий, долгий поиск позы, не удержание позы.

Сравнительный анализ уровней успешности неречевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента представлен на рисунке 14.

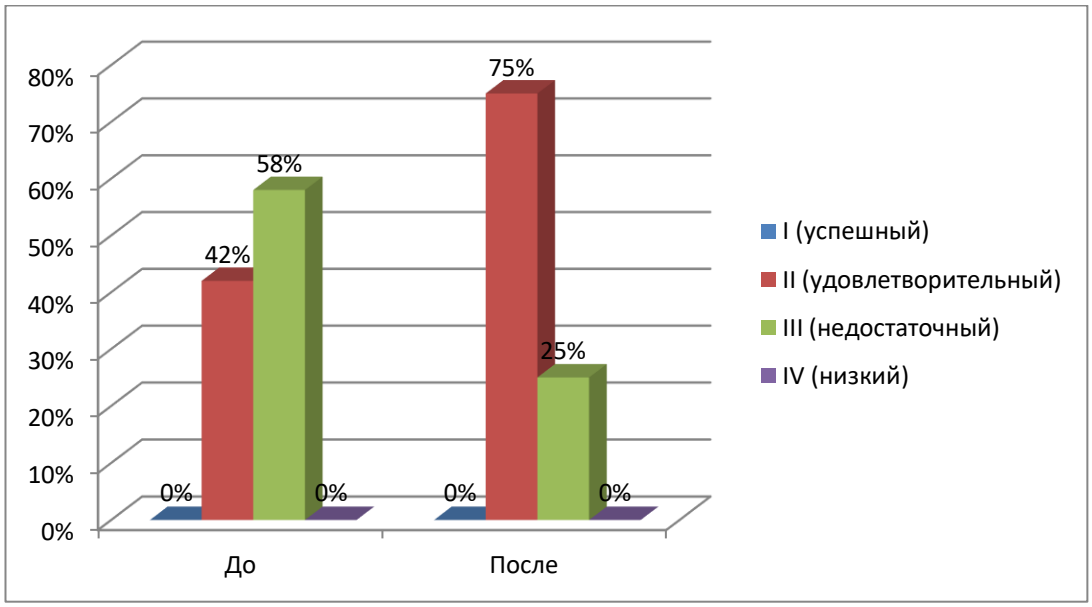

Рисунок 14 – Сравнительный анализ уровней успешности неречевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента

Сравнивая результаты показателей по исследованию неречевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы видим, что после психолого-педагогического сопровождения наблюдались незначительные улучшения. 75% (9 человек) показали удовлетворительный уровень успешности. Лишь 25% (3 человека) продемонстрировали недостаточный уровень успешности.

Сравнительный анализ уровней успешности активного словаря у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента представлен на рисунке 15.

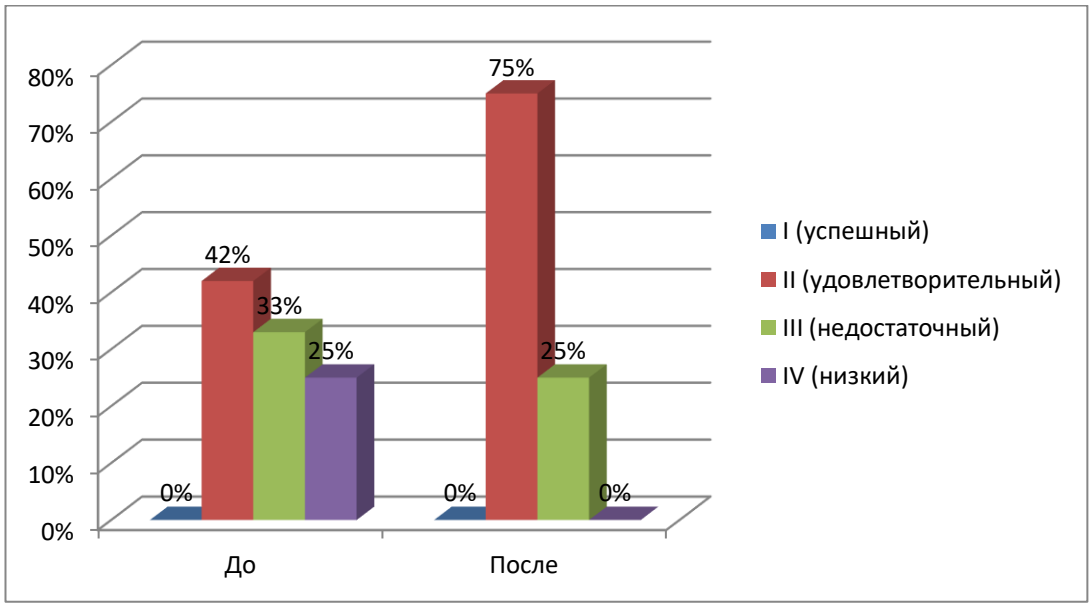

Рисунок 15 – Сравнительный анализ уровней успешности активного словаря у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента

Сравнивая результаты показателей по исследованию активного словаря у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы видим, что после психолого-педагогического сопровождения наблюдались незначительные улучшения. 75% (9 человек) показали удовлетворительный уровень успешности. Дети воспроизводили 2-4 звукоподражания. Они правильно назвали 2-4 игрушки, хорошо ориентировались в названиях игрушек и некоторых картинок, не называли более трех глаголов и имён прилагательных, показанных на картинке. Лишь 25% (3 человека) продемонстрировали недостаточный уровень успешности. Дети прозносили по одному звуку, путались в воспроизведении звука. Кроме тог, испытуемые называли лишь одну игрушку, картинку, одно действие и признак предмета на картинке.

Сравнительный анализ уровней успешности грамматического строя речи экспрессивной речи у детей раннего возраста с отклонениями в

овладении речью до и после формирующего эксперимента представлен на рисунке 16.

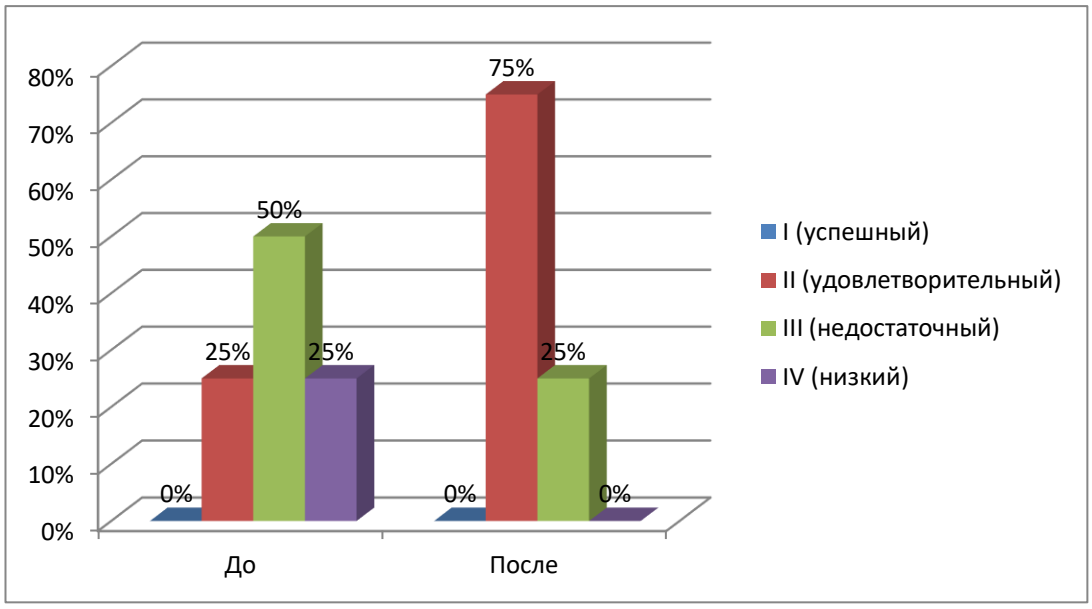

Рисунок 16 – Сравнительный анализ уровней успешности грамматического строя речи экспрессивной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента

Сравнивая результаты показателей по исследованию грамматического строя речи экспрессивной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы видим, что после психолого-педагогического сопровождения наблюдались незначительные улучшения. 75% (9 человек) показали удовлетворительный уровень успешности. При выполнении заданий у дети встречались единичные замены внутрипадежных и межпадежных флексий, при котором дети самостоятельно себя исправляли. Встречались единичные замены внутрипадежных и межпадежных флексий. Лишь 25% (3 человека) продемонстрировали недостаточный уровень успешности. Для них было характерно неправильное называние большинства иллюстраций, правильное называние имен существительных в начальной форме.

Сравнительный анализ уровней успешности понимания речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента представлен на рисунке 17.

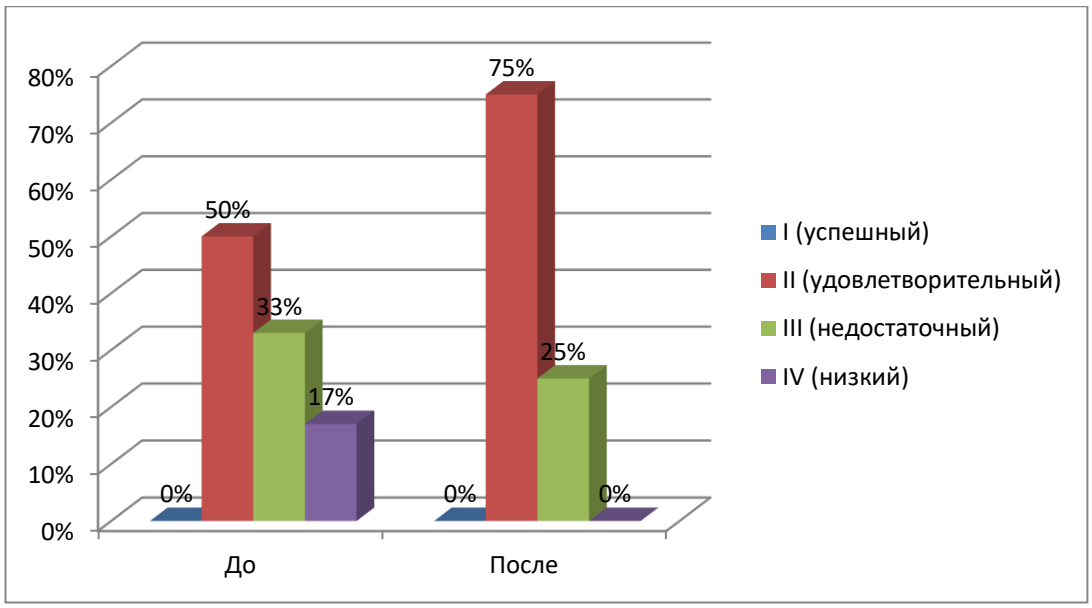

Рисунок 17 – Сравнительный анализ уровней успешности понимания речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента

Сравнивая результаты показателей по исследованию понимания речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы видим, что после психолого-педагогического сопровождения наблюдались незначительные улучшения. 75% (9 человек) показали удовлетворительный уровень успешности. Дети показывали от 2 до 4 картинок с изображением животных, овощей и фруктов, но не всегда действовали целенаправленно. Они понимали обращенную к ним речь и узнавали предметы, но не все просьбы и действия выполняли. Лишь 25% (3 человека) продемонстрировали недостаточный уровень успешности. Для них был характерен правильный показ только одной картинки и муляжа, недостаточное понимания речи взрослого и слабое развитие узнавание предметов.

Сравнительный анализ уровней успешности грамматического строя речи импрессивной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента представлен на рисунке 18.

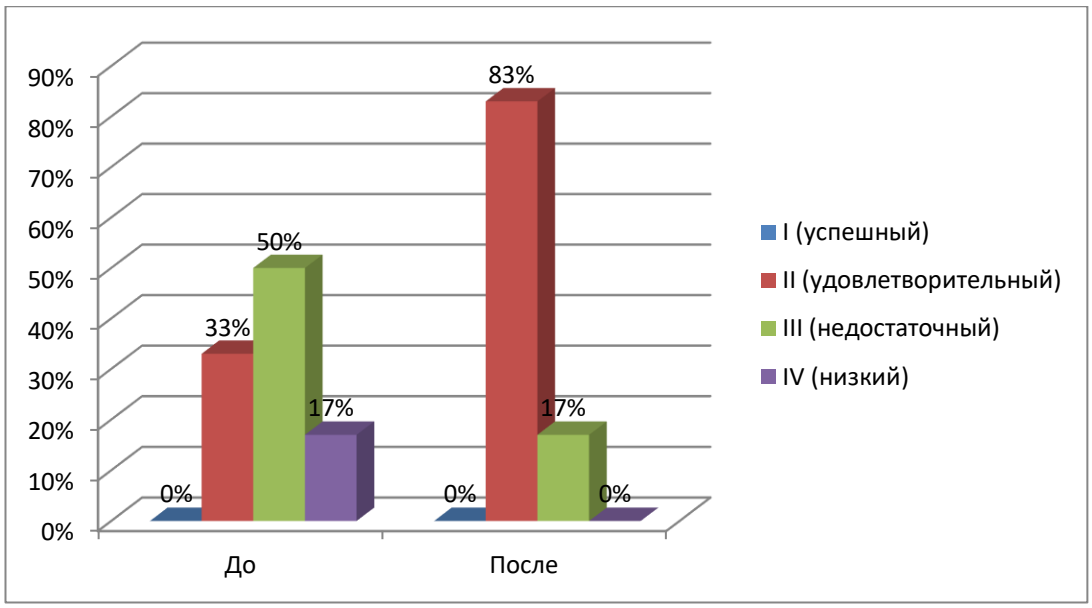

Рисунок 18 – Сравнительный анализ уровней успешности грамматического строя речи импрессивной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента

Сравнивая результаты показателей по исследованию грамматического строя речи импрессивной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы видим, что после психолого-педагогического сопровождения наблюдались незначительные улучшения. 83% (10 человек) показали удовлетворительный уровень успешности. При выполнении заданий дети испытывали трудности при показе картинок и допустили ошибки, при которых они самостоятельно себя исправляли. У них обнаруживалось медленное и неуверенное выполнение заданий. Лишь 17% (2 человека) продемонстрировали недостаточный уровень успешности. Для них был характерен неправильное выполнение заданий, они не замечали собственных ошибок.

Сравнительный анализ уровней успешности фонематического слуха у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента представлен на рисунке 19.

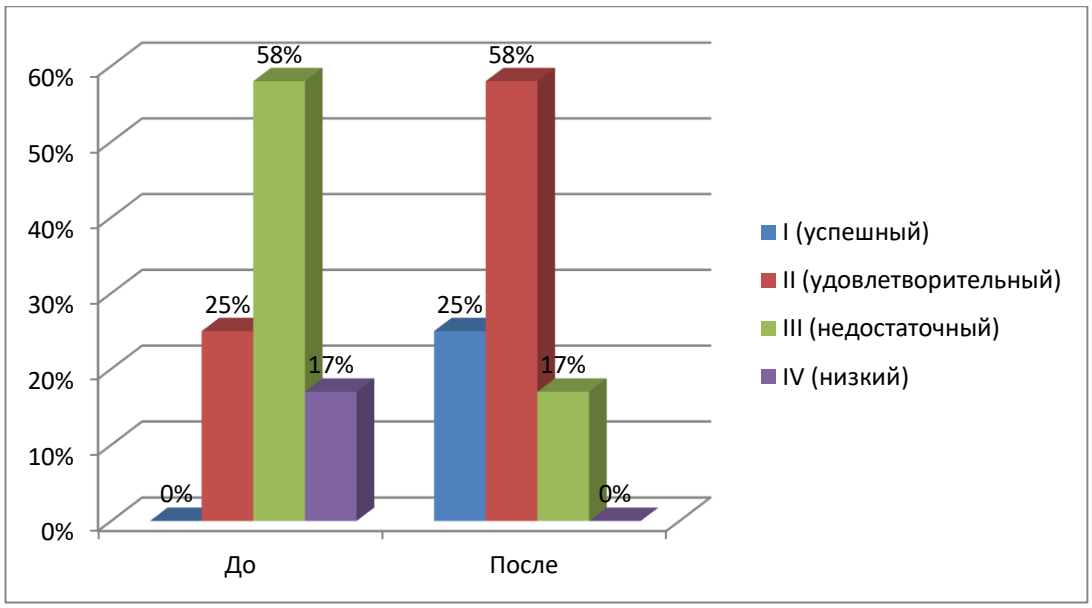

Рисунок 19 – Сравнительный анализ уровней успешности фонематического слуха у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента

Сравнивая результаты показателей по исследованию фонематического слуха у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы видим, что после психолого-педагогического сопровождения наблюдались незначительные улучшения. У 25% (3 человека) обнаруживался успешный уровень, при котором у них обнаруживался правильный показ всех картинок. 58% (7 человек) показали удовлетворительный уровень успешности. Дети смогли осуществить задание, при котором они допустили незначительные неточности. В данной ситуации у испытуемых выявлена рассеянность, инертность реализации пробы, им требовалось повторное объяснение. Лишь 17% (2 человека) продемонстрировали недостаточный уровень успешности. Они испытали значительные трудности при различении слов-паронимов, хотя с большим интересом воспринимали данное задание.

Сравнительный анализ уровней успешности речевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента представлен на рисунке 20.

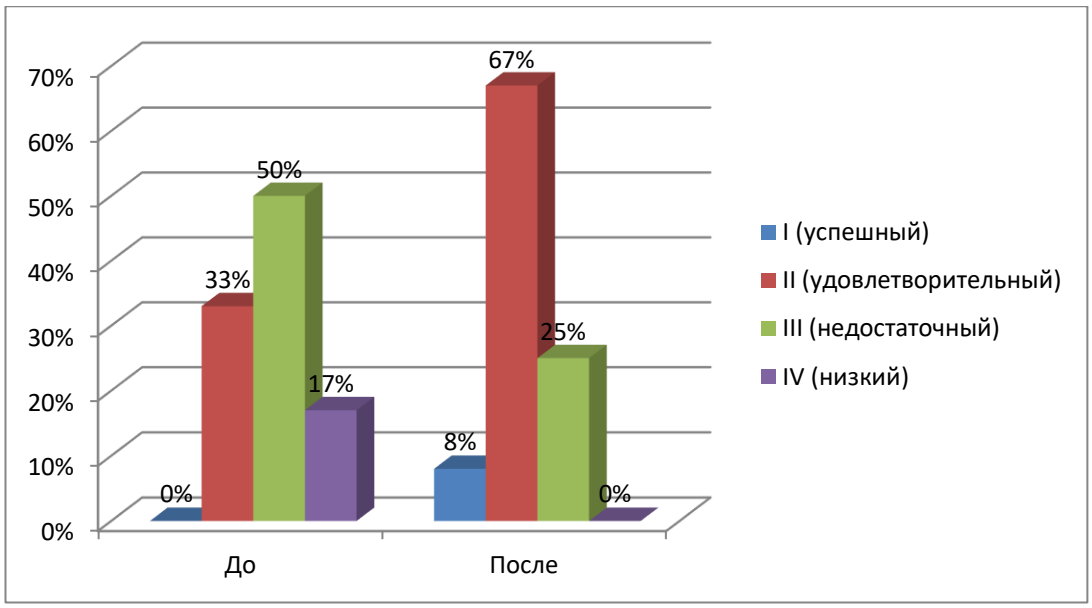

Рисунок 20 – Сравнительный анализ уровней успешности речевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью до и после формирующего эксперимента

Сравнивая результаты показателей по исследованию речевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы видим, что после психолого-педагогического сопровождения наблюдались незначительные улучшения. У 8% (3 человека) обнаруживался успешный уровень. 67% (8 человек) показали удовлетворительный уровень успешности. Лишь 25% (3 человека) продемонстрировали недостаточный уровень успешности.

Таким образом, выявленная положительная динамика особенностей неречевых и речевых процессов детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и сравнительный анализ результатов после формирующего эксперимента позволили судить об эффективности предложенного комплекса дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у большинства детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью обнаружена недостаточная сформированность неречевых и речевых процессов.

Исследование неречевых процессов:

– познавательная сфера: ошибки в построении башни из четырех кубиков, в составлении разрезных картинок и складывании узора из палочек; промахи при ловле рыбок магнитной удочкой; трудности при нахождении кубиков цвета своих корзинок;

– общая моторика: напряженное хождение по дорожке и через мостик, шаркающие движения ногами, трудности с сохранением равновесия; падание при перепрыгивании, подпрыгивании, кружении, бросании, кидании и ловле мяча; скованность, недостаточная скоординированность и неполный объем;

– мелкая моторика: неточность, наличие синкинезий, долгий поиск позы, не удержание позы.

Исследование речевых процессов:

– активный словарь: ошибки при воспроизведении звуков; трудности при назывании игрушек, картинок, действий и признака предмета на картинке;

– грамматического строя речи экспрессивной речи: неправильное называние большинства иллюстраций, правильное называние имен существительных в начальной форме;

– понимание речи: правильный показ только одной картинки и муляжа, недостаточное понимания речи взрослого и слабое развитие узнавание предметов;

– грамматического строя речи импрессивной речи: неправильное выполнение заданий, неспособность замечать собственные ошибки;

– фонематический слух: ошибки в различении пар слов по двум-трем дифференциальным признакам.

Результаты констатирующего эксперимента, анализ литературных источников позволили нам разработать и апробировать комплекс дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Подготовительный этап: развитие неречевых процессов:

– развитие познавательной сферы (развитие восприятия пространства, развитие зрительных, слуховых, тактильных ощущений, развитие зрительной памяти, развитие воображения, развитие внимания, развитие мышления);

– развитие моторной сферы (развитие общей и мелкой моторики).

Основной этап: развитие речевых процессов:

– развитие словаря (пополнение пассивного словаря, активизация номинативного словаря, активизация атрибутивного словаря, активизация предикативного словаря);

– развитие грамматического строя речи;

– развитие фонематического слуха.

После осуществления логопедической работы нами было реализовано повторное исследование у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью по тем же диагностическим материалам, что и в констатирующем эксперименте. В результате исследования были получены данные, которые говорили о позитивной динамике в развитии неречевых и речевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Из этого следует, что проведенный комплекс дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью был эффективным.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование было посвящено проблеме изучения психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в образовательной организации. У детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью страдают все стороны речи (фонетико-фонематическая, лексико-грамматическая). У детей с отклонениями в овладении речью отмечается позднее появление речи, грубое нарушение фонематического строя речи, бедность и крайняя ограниченность словарного запаса, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования, искажение слоговой структуры слова, затруднение в овладении грамматикой, несовершенство связной речи, преимущественное использование ребенком неречевых средств коммуникации. В свою очередь, нарушение речевого развития у данной группы детей приводит к вторичным нарушениям, проявляющимся в психологических, социальных отклонениях, нарушениях в эмоциональной и личностной сферах. Многие авторы в своих исследованиях связывают отклонения в овладении речью с какими-либо другими нарушениями у детей, при этом, не рассматривая данное нарушение в качестве реальной формы отклонения, предполагающей свою этиологию и патогенез.

Проведенное экспериментальное обследование речевых и неречевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью показало, что в группе детей речевые и неречевые процессы в целом недостаточно развиты.

Исследование неречевых процессов:

– познавательная сфера: ошибки в построении башни из четырех кубиков, в составлении разрезных картинок и складывании узора из палочек; промахи при ловле рыбок магнитной удочкой; трудности при нахождении кубиков цвета своих корзинок;

– общая моторика: напряженное хождение по дорожке и через мостик, шаркающие движения ногами, трудности с сохранением равновесия; падание при перепрыгивании, подпрыгивании, кружении, бросании, кидании и ловле мяча; скованность, недостаточная скоординированность и неполный объем;

– мелкая моторика: неточность, наличие синкинезий, долгий поиск позы, не удержание позы.

Исследование речевых процессов:

– активный словарь: ошибки при воспроизведении звуков; трудности при назывании игрушек, картинок, действий и признака предмета на картинке;

– грамматического строя речи экспрессивной речи: неправильное называние большинства иллюстраций, правильное называние имён существительных в начальной форме;

– понимание речи: правильный показ только одной картинки и муляжа, недостаточное понимания речи взрослого и слабое развитие узнавание предметов;

– грамматического строя речи импрессивной речи: неправильное выполнение заданий, неспособность замечать собственные ошибки;

– фонематический слух: ошибки в различении пар слов по двум-трем дифференциальным признакам.

С целью психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в образовательной организации был проведен формирующий эксперимент. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в образовательной организации проводилось по следующим этапам:

Подготовительный этап: развитие неречевых процессов:

– развитие познавательной сферы (развитие восприятия пространства, развитие зрительных, слуховых, тактильных ощущений,

развитие зрительной памяти, развитие воображения, развитие внимания, развитие мышления);

– развитие моторной сферы (развитие общей и мелкой моторики).

Основной этап: развитие речевых процессов:

– развитие словаря (пополнение пассивного словаря, активизация номинативного словаря, активизация атрибутивного словаря, активизация предикативного словаря);

– развитие грамматического строя речи;

– развитие фонематического слуха.

Результаты повторного обследования показали, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью обнаруживаются значительные улучшения неречевых и речевых процессов у каждого ребенка и значительно более высокие показатели речевого развития по сравнению с констатирующим экспериментом. Данные результаты подтверждают эффективность проведенного комплекса дидактических игр по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в образовательной организации.

Изучив научно-методическую литературу и проведя собственное экспериментальное исследование, нами были полностью выполнены задачи исследования, и подтверждена гипотеза о том, что психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в образовательной организации будет эффективна, за счет использования комплекса дидактических игр, направленных на развитие неречевых процессов (развитие познавательной сферы, развитие моторной сферы) и развитие речевых процессов (развитие словаря, развитие грамматического строя речи, развитие фонематического слуха), цель и задачи исследования полностью выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абашина, Н. Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с задержкой речевого развития в условиях дошкольной образовательной организации [Текст] / Н. Н. Абашина, Н. А. Платохина // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2018. – № 11. – С. 73-83.
2. Авакян, К. А. Психолого-педагогические условия стимулирования речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития [Текст] / К. А. Авакян // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. – 2019. – С. 21-23.
3. Авдеева, Н. Н. Воспитание детей раннего возраста: пособие для воспитателей детских садов и родителей [Текст] / Н. Н. Авдеева, Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – Москва : Просвещение, 2006. – 158 с.
4. Айрапетов, В. А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре [Текст] : дисс. канд пед. наук / В. А. Айрапетов. – Санкт-Петербург, 2005. – 241 с.
5. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях [Текст] / Н. М. Аксарина, Н. М. Щелованов. – Москва: Просвещение, 1995. – 106 с.
6. Александрова, Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования [Электронный ресурс] / Е. А. Александрова. – Электрон. дан. – Институт системных исследований и координации социальных процессов. – Режим доступа: http://isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html. – Загл. с экрана.

7. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников [Текст] / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – М. : Академия, 2002. – 208 с.

8. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] : учебное пособие для студентов пед. вузов / Елена Архипова. – Москва : Аст–Астрель, 2007. – 224 с.

9. Бауэр, Е. А. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов [Текст] : автореферат дис.... доктора псих. наук : 19.00.07 / Е. А. Бауэр. – Нижний Новгород, 2012. – 40 с.

10. Бережная, А. М. Психолого-педагогическое сопровождение психологической адаптации детей раннего возраста к ДОО [Текст] / А. М. Бережная, М. В. Еремченко // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 5 – С. 33-35.

11. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / Марина Битянова. – Москва : Совершенство, 1997. – 345 с.

12. Бокач, У. И. Обследование познавательного развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития [Текст] / У. И. Бокач, Г. Н. Меженцева // Молодой ученый. – 2017. – № 12. – С. 192-195.

13. Булатова, О. В. Теоретические подходы к определению сущности психолого-педагогического сопровождения школьников [Текст] / О. В. Булатова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1. – С. 340-341.

14. Былкова, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение как теория применения научного знания на практике [Текст] / А. В. Былкова, Е. В. Решетникова // Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и специалистов, в рамках Недели науки на факультете правового и социально-педагогического

образования ПГГПУ: в 2 томах. – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; АНО Институт поддержки семейного воспитания. – 2016. – С. 182-184.

15. Венгер, Л. А. Психология [Текст] / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – Москва : Просвещение, 1988. – 193 с.

16. Вергун, Н. А. К проблеме постановки заключения «Задержка речевого развития» детям раннего возраста [Текст] / Н. А. Вергун, О. В.Тихоненко // Сибирский вестник специального образования. – 2013. – № 3 (11). – С. 15-16.

17. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии [Текст] / Татьяна Визель. – Москва : Просвещение, 2005. – 243 с.

18. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва : Просвещение, 1998. – 325 с.

19. Волосовец, Т. В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова, М. Ф. Фомичева. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.

20. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций [Текст] / Лев Выготский. – Москва : Педагогика, 2000. – 328 с.

21. Гаркуша, Ю. Ф. Конспекты логопедических занятий с детьми 2-3 лет: учебное пособие [Текст] / Юлия Гаркуша. – Москва: ПАРАДИГМА, 2013. – 160 с.

22. Герасименко, Ю. В. Коррекция нарушений речевого развития детей третьего года жизни [Текст] : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.03 / Ю. В. Герасименко. – Санкт-Петербург, 2008. – 110 с.

23. Гирилюк, Т. Н. Педагогическая технология по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии [Текст] / Татьяна Гирилюк. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2010. – 263 с.

24. Гнатюк, Н. В. Методическое сопровождение образовательного процесса в вузе [Текст] / Н. В. Гнатюк // Карельский научный журнал. – 2014. – № 4. – С. 48-50.

25. Глуханюк, Н. С. Психология профессионализации педагога [Текст] / Наталья Глуханюк. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – 261 с.

26. Голубева, Л. Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: книга для воспитателя детского сада [Текст] / Л. Г. Голубева, Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора. – Москва : Просвещение, 1986. – 144 с.

27. Горина, Л. В. Соотношение понятий психолого-педагогического и тьюторского сопровождения [Текст] / Л. В. Горина, К. П. Сенаторова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – №4. – С. 231-234.

28. Гренкова, Н. А. Консультирование родителей неговорящих детей раннего возраста [Электронный ресурс] / Наталья Гренкова. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.logoped-sfera.ru/konsultirovanie-roditelej-negovoryashhix-detej-rannego-vozrasta.html. – Загл. с экрана.

29. Григоренко, Н. Ю. Логопедическая работа в системе ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии (на базе Службы ранней помощи) [Текст] / Н. Ю. Григоренко // Специальное образование. – 2011. – № 1. – С.12-19.

30. Громова, О. Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи [Текст] / О. Е. Громова // Логопед. – 2007. – № 3. – С. 26-32.

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

32. Даль, В. И. Толковый словарь русского языка. Современное написание [Текст] / Владимир Даль. – Москва : АСТ, 2010. – 815 с.

33. Дедюхина, Г. В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком [Текст] / Г. В. Дедюхина, Е. В. Кириллова. – Москва: Издательский центр «Техинформ» МАИ, 1997. – 88 с.

34. Дейнеко, Е. А. Анализ теоретических исследований по проблеме психолого-педагогического сопровождения предупреждения нарушений речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью [Текст] / Е. А. Дейнеко // Современные проблемы инновационного развития науки: сборник статей международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 97-101.

35. Дорошина, Ю. С. Особенности познавательного развития детей третьего года жизни с задержкой речевого развития [Текст] / Ю. С. Дорошина // Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: материалы научно-практических конференций студентов, аспирантов, соискателей и практических работников «Дни науки МГПУ – 2010». – 2010. – С. 52-55.

36. Еременко, Д. С. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с задержкой речевого развития в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст] / Д. С. Еременко, Н. А. Платохина // Исследования молодых ученых: психолого-медико-педагогические проблемы современного образования: материалы докладов II Всероссийской научно-практической студенческой конференции. Южный федеральный университет. – 2018. – С. 130-133.

37. Жукова, Н. С. Если ваш ребенок отстает в развитии [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова. – Москва: Медицина, 1993. – 112 с.

38. Жулина, Е. В. Психологические особенности детей раннего возраста с задержкой экспрессивной речи [Текст] / Е. В. Жулина // Центральные механизмы речи: сборник материалов IX Всероссийской (с международным участием) научной конференции, посвященной памяти проф. Н. Н. Трауготт. Под общ. ред. А. Н. Шеповальникова. – 2019. – С. 40-43.

39. Захарова, Л. В. Система коррекционно-развивающей работы с неговорящими детьми [Электронный ресурс] / Л. В. Захарова. – Электрон. дан. // Фестиваль педагогических идей. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/573578/. – Загл. с экрана.

40. Зеер, Э. Ф. Профориентология: теория и практика [Текст] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – Москва: Академический Проект, 2004. – 192 с.

41. Иванова, Э. В. Проблема речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития [Текст] / Э. В. Иванова // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей II Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 185-187.

42. Исаева, И. А. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребёнка в период дошкольного детства [Текст] : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Исаева. – Ростов на Дону, 2011. – 27 с.

43. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике [Текст] / Е. И. Казакова // Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребёнка: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 1998. – С. 45-48.

44. Кенебас, О. Н. Понятие психолого-педагогического сопровождения [Текст] / О. Н. Кенебас // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. – 2015. – С. 108-110.

45. Кириллова, Е. В. Начальные этапы коррекционной работы с безречевыми детьми [Текст] / Е. В. Кириллова // Логопедия. – 2015. – № 3. – С.65-69.

46. Кобзарева, И. И. Психологическое сопровождение как направление деятельности психологической службы в системе профильного обучения [Текст] / И. И. Кобзарева // Наука. Инновации. Технологии. – 2010. – № 4. – С. 95-101.

47. Кольцова, С. А. Особенности развития детей раннего возраста [Текст] / С. А. Кольцова, Н. Ю. Тарасова // Наука и современное общество: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей V Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 248-250.

48. Коновалова, Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников [Текст] / Н. Л. Коновалова. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2000. – 232 с.

49. Кормушина, Н. Г. Психологическое сопровождение подростков в условиях образовательной среды: условия, запросы, особенности [Текст] / Н. Г. Кормушина, И. С. Якиманская // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 3. – С. 331-335.

50. Кремлякова, А. Ю. Психологическое сопровождение детей с раннего возраста в ДОУ (из опыта работы) [Текст] / Анна Кремлякова. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2013. – 96 с.

51. Кудряшова, А. С. Варианты психоречевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития [Текст] / А. С. Кудряшова, Ю. О. Филатова // Проблемы онтолингвистики/ Материалы международной конференции. – 2018.– С. 291-294.

52. Кудряшова, А. С. Речевое и психомоторное развитие детей раннего возраста с задержкой речевого развития [Текст] / А. С. Кудряшова // От детства к взрослости: вариации нормы и особенности развития: сборник докладов III межвузовской конференции молодых ученых. Московский педагогический государственный университет, Институт детства. – 2018. – С. 141-143.

53. Кучерова, О. Е. Становление Человека и основные каноны педагогической поддержки личности [Текст] / О. Е. Кучерова // Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2008. – № 2. – С. 174-178.

54. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии: учебное пособие [Текст] / Роза Левина. – Москва : Альянс, 2013. – 367 с.

55. Липский, И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания [Текст] / И. А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник научных трактатов. – Волгоград, 2004. – 359 с.

56. Лисина, М. И. Общение, личность и ребенка [Текст] / М. И. Лисина. – Москва : МПСИ, 2001. – 384 с.

57. Локтева, Е. В. Формирование социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического и речевого развития [Текст] : автореф. дисс. … канд. мед. наук / Е. В. Локтева. – Москва, 2007. – 21 с.

58. Лямина, Г. М. Развитие речи ребенка раннего возраста [Текст] / Галина Лямина. – Москва : Айрис-пресс, 2015. – 235 с.

59. Малышев, А. В. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения процесса развития культуры личности подростка в современном информационном пространстве [Текст] : автореферат дисс. ... доктора псих. наук: 19.00.07 / А. В. Малышев. – Нижний Новгород, 2013. – 42 с.

60. Мамедова, Л. В. Особенности психического развития детей раннего возраста [Текст] / Л. В. Мамедова // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 6. – С. 255-259.

61. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика: ранний и дошкольный возраст [Текст] / Елена Мастюкова. − Москва : Просвещение, 1997. – 208 с.

62. Нагорная, Г. А. Методологические и технологические основы психолого-педагогического сопровождения молодого поколения в процессе формирования профессионального мышления личности на этапе

межпоколенческого перехода [Текст] / Г. А. Нагорная // Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2008. – № 2. – С. 169-173.

63. Овчаренко, Е. С. Сущность и содержание понятия психолого-педагогическое сопровождение развития детей младшего школьного возраста [Текст] / Е. С. Овчаренко // Новая наука как результат инновационного развития общества: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 17 частях. – 2017. – С. 93-95.

64. Овчарова, А. П. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в речевом развитии [Текст] / А. П. Овчарова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 82. – С. 128-131.

65. Павлова, Л. Н. Раннее детство: развитие речи и мышления [Текст] / Лариса Павлова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2003. – 168 с.

66. Печора, К. Л. Развитие и воспитание детей раннего и дошкольного возраста. Актуальные проблемы и их решение в условиях ДОУ и семьи [Текст] / Ксения Печора. – Москва: Скрипторий, 2006. – 96 с.

67. Пискунова, Л. Н. Программно-методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с патологией речи в ДОУ [Текст] / Л. Н. Пискунова, Е. Г. Сидоренко // Проблемы развития детей в норме и патологии. – 2012. – № 6. – С. 9-13.

68. Покровская, Ю. А. Дефиниция «Задержка речевого развития» в современной логопедии [Текст] / Ю. А. Покровская. – Москва : ЛОГОМАГ, 2013 – 218 с.

69. Польшина, М. А. Диагностика общего недоразвития речи детей раннего возраста [Текст] / М. А. Польшина, Н. М. Суслова // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2015. – № 4 (6). – С. 347-350.

70. Пылаева, Р. Н. Особенности развития восприятия у детей раннего возраста [Текст] / Р. Н. Пылаева // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 6. – С. 144-148.

71. Разенкова, Ю. А. Профилактика, раннее выявление и ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии: обще приоритетное направление в развитии [Текст] / Юлия Разенкова. – Москва : Академия, 2004. – 352 с.

72. Раскалинос, В. Н. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса [Текст] / В. Н. Раскалинос // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2016. – № 4. – С. 11-15.

73. Рожков, М. И. Социально-педагогическое сопровождение трудоустройства и профессиональной адаптации выпускников детских учреждений для детей-сирот: учебно-методическое пособие [Текст] / М. И. Рожков, Т. Н. Сапожникова. – Калининград : РГУ им. И. Канта, 2009. – 240 с.

74. Румянцева, О. А. Начальный этап коррекционной работы с неговорящими детьми [Текст] / О. А. Румянцева, Н. Е. Старосельская. – Санкт-Петербург: Образование, 2001. – 24 с.

75. Сластёнин, В. А. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Виталий Сластёнин. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.

76. Смирнова, Е. О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» [Текст] / Елена Смирнова. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 366 с.

77. Субботина, Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения [Текст] : автореф. дис. … канд. пед. наук / Л. Г. Субботина. – Кемерово, 2002. – 22 с.

78. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка [Текст] / Дмитрий Ушаков. – Москва : АСТ, 2008. – 1054 с.

79. Филиппова, Ю. В. Общение. Дети от рождения до пяти лет [Текст] / Юлия Филиппова. – Ярославль : Академия развития, 2011. – 134 с.

80. Фомичева, М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / Мария Фомичева. – Москва : Просвещение, 2002. – 128 с.

81. Чегодаева, К. А. Особенности сенсорного развития психических процессов раннего возраста [Текст] / К. А. Чегодаева // Грани науки: теория и практика: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 90-92.

82. Чиркина, Г. В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей [Текст] / Г. В. Чиркина // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – Выпуск 2. – 2010. – С.34-39.

83. Шабалина, Н. Б. Психологические особенности развития детей в возрасте 0-3 лет как предпосылки ранней психолого-педагогической абилитации [Текст] / Н. Б. Шабалина // Медико-социальные проблемы инвалидности. – 2018. – № 1. – С. 30-37.

84. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст] / Ирина Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2005. – 349 с.

85. Шемякина, О. В. К вопросу об особенностях психического развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития [Текст] / О. В. Шемякина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 4. – С. 160-164.

86. Шереметьева, Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста [Текст]: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.03*: защищена 19.11.07: утв.20.12.07/*Елена Викторовна Шереметьева. – Москва: РГБ, 2007. – 288 с.

87. Шерстобитова, С. Ю. Комплексное сопровождение детей 2-4 лет с речевыми нарушениями: диагностика, планирование, рекомендации,

конспекты занятий, лингвистический материал [Текст]/ Светлана Шерстобитова. – Волгоград: Учитель, 2012. – 234 с.

88. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога [Текст] / Людмила Шипицына. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

89. Шиянов, Е. Н. Гуманизация педагогического образования: проблемы, перспективы [Текст] / Евгений Шиянов. – Москва : Ставрополь, 1991. – 372 с.

90. Штерн, В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста [Текст] / Вильям Штерн. – Москва : Просвещение, 1992. – 280 с.

91. Юрьева, И. А. Роль психолого-педагогического сопровождения в формировании профессионального самоопределения старшеклассников [Текст] / И. А. Юрьева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2015. – № 2. – С. 120-122.

92. Ядрихинский, А. М. Психологическое сопровождение личностного развития учащихся в образовательном процессе [Текст] / А. М. Ядрихинский // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 6. – С. 224-229.

93. Яничева, Т. Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Опыт. Подходы. Находка [Текст] / И. А. Юрьева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2016. – № 4. – С.13-19.

94. Янушко, Е. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5- 3 лет [Текст] / Елена Янушко. – Москва : Эксмо, 2014. – 424 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Результаты исследования неречевых процессов детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью (констатирующий эксперимент)

Таблица 1 – Результаты исследования особенностей познавательного развития у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Диагностические пробы									Ср. балл	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
1	Анна Д.	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1,7	удовлетворительный
2	Варвара С.	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1,5	Недостаточный
3	Владимир Б.	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1,5	Недостаточный
4	Кира М.	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1,4	Недостаточный
5	Кирилл Ф.	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1,7	удовлетворительный
6	Лиза П.	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0,5	Низкий
7	Миша Л.	2	2	1	2	1	1	2	2	2	1,7	удовлетворительный
8	Саша П.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	удовлетворительный
9	Семён Ю.	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1,7	удовлетворительный
10	Соня К.	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1,4	Недостаточный
11	Эмилия Б.	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0,7	Низкий
12	Яша Л.	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1,7	удовлетворительный

Таблица 2 – Результаты исследования общей моторики у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Диагностические пробы								Всего	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8		
1	Анна Д.	2	1	2	1	2	1	2	2	1,6	удовлетворительный
2	Варвара С.	2	1	2	2	1	2	1	1	1,5	Недостаточный
3	Владимир Б.	1	0	1	0	1	1	0	1	0,6	Низкий
4	Кира М.	2	1	2	1	2	1	2	2	1,6	удовлетворительный
5	Кирилл Ф.	2	2	2	1	2	1	2	2	1,7	удовлетворительный
6	Лиза П.	2	1	2	2	1	2	1	2	1,6	удовлетворительный
7	Миша Л.	0	1	1	0	1	0	1	0	0,5	Низкий
8	Саша П.	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	удовлетворительный
9	Семён Ю.	1	2	1	2	1	2	1	2	1,5	Недостаточный
10	Соня К.	2	1	2	1	2	2	1	2	1,6	удовлетворительный
11	Эмилия Б.	2	2	2	1	2	1	2	2	1,7	удовлетворительный
12	Яша Л.	2	2	1	2	1	2	1	2	1,6	удовлетворительный

Таблица 3 – Результаты исследования мелкой моторики у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Диагностические пробы		Всего	Уровень
		1	2		
1	Анна Д.	1	2	1,5	Недостаточный
2	Варвара С.	2	1	1,5	Недостаточный
3	Владимир Б.	1	0	0,5	Низкий
4	Кира М.	2	2	2,0	удовлетворительный
5	Кирилл Ф.	1	2	1,5	Недостаточный
6	Лиза П.	1	1	1,0	Недостаточный
7	Миша Л.	1	0	0,5	Низкий
8	Саша П.	1	0	0,5	Низкий
9	Семён Ю.	2	2	2,0	удовлетворительный
10	Соня К.	1	2	1,5	Недостаточный
11	Эмилия Б.	2	2	2,0	удовлетворительный
12	Яша Л.	2	1	1,5	Недостаточный

Таблица 4 – Результаты исследования неречевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Серии диагностических проб			Ср. балл	Уровень
		I	II	III		
1	Анна Д.	1,7	1,6	1,5	1,6	удовлетворительный
2	Варвара С.	1,5	1,5	1,5	1,5	Недостаточный
3	Владимир Б.	1,5	0,6	0,5	0,8	Недостаточный
4	Кира М.	1,4	1,6	2,0	1,7	удовлетворительный
5	Кирилл Ф.	1,7	1,7	1,5	1,6	удовлетворительный
6	Лиза П.	0,5	1,6	1,0	1,0	Недостаточный
7	Миша Л.	1,7	0,5	0,5	0,9	Недостаточный
8	Саша П.	2,0	2,0	0,5	1,5	Недостаточный
9	Семён Ю.	1,7	1,5	2,0	1,7	удовлетворительный
10	Соня К.	1,4	1,6	1,5	1,5	Недостаточный
11	Эмилия Б.	0,7	1,7	2,0	1,5	Недостаточный
12	Яша Л.	1,7	1,6	1,5	1,6	удовлетворительный

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты исследования речевых процессов детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью (констатирующий эксперимент)

Таблица 1 – Результаты исследования активного словаря у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Диагностические пробы								Всего	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8		
1	Анна Д.	2	2	2	1	2	2	2	2	1,9	удовлетворительный
2	Варвара С.	0	1	1	0	1	1	0	1	0,6	Низкий
3	Владимир Б.	1	2	2	1	2	2	1	2	1,6	удовлетворительный
4	Кира М.	2	1	1	2	1	2	1	1	1,3	Недостаточный
5	Кирилл Ф.	2	2	2	1	2	2	2	2	1,9	удовлетворительный
6	Лиза П.	1	1	0	1	0	1	1	0	0,6	Низкий
7	Миша Л.	2	1	1	2	1	1	2	1	1,3	Недостаточный
8	Саша П.	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	удовлетворительный
9	Семён Ю.	1	2	1	2	1	2	1	2	1,5	Недостаточный
10	Соня К.	2	2	2	1	2	2	1	2	1,7	удовлетворительный
11	Эмилия Б.	1	1	0	1	0	0	1	0	0,5	Низкий
12	Яша Л.	2	1	1	2	1	1	1	2	1,3	Недостаточный

Таблица 2 – Результаты исследования грамматического строя экспрессивной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Диагностические пробы		Всего	Уровень
		1	2		
1	Анна Д.	2	1	1,5	Недостаточный
2	Варвара С.	2	2	2,0	удовлетворительный
3	Владимир Б.	2	1	1,5	Недостаточный
4	Кира М.	2	2	2,0	удовлетворительный
5	Кирилл Ф.	2	1	1,5	Недостаточный
6	Лиза П.	0	1	0,5	Низкий
7	Миша Л.	1	2	1,5	Недостаточный
8	Саша П.	2	2	2,0	удовлетворительный
9	Семён Ю.	1	2	1,5	Недостаточный
10	Соня К.	1	0	0,5	Низкий
11	Эмилия Б.	0	1	0,5	Низкий
12	Яша Л.	1	2	1,5	Недостаточный

Таблица 3 – Результаты исследования понимания речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Диагностические пробы				Всего	Уровень
		1	2	3	4		
1	Анна Д.	2	1	2	2	1,7	удовлетворительный
2	Варвара С.	2	2	2	2	2,0	удовлетворительный
3	Владимир Б.	2	1	2	2	1,7	удовлетворительный
4	Кира М.	1	2	1	2	1,5	Недостаточный
5	Кирилл Ф.	2	1	2	2	1,7	удовлетворительный
6	Лиза П.	0	1	0	1	0,5	Низкий
7	Миша Л.	1	2	1	1	1,2	Недостаточный
8	Саша П.	2	2	2	2	2,0	удовлетворительный
9	Семён Ю.	1	2	2	1	1,5	Недостаточный
10	Соня К.	2	1	2	2	1,7	удовлетворительный
11	Эмилия Б.	0	1	0	0	0,2	Низкий
12	Яша Л.	1	2	1	1	1,2	Недостаточный

Таблица 4 – Результаты исследования грамматического строя импрессивной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Диагностические пробы			Всего	Уровень
		1	2	3		
1	Анна Д.	2	2	2	2,0	удовлетворительный
2	Варвара С.	2	1	1	1,3	Недостаточный
3	Владимир Б.	2	1	2	1,3	Недостаточный
4	Кира М.	2	2	2	2,0	удовлетворительный
5	Кирилл Ф.	2	1	1	1,3	ниже среднего
6	Лиза П.	1	1	0	0,6	Низкий
7	Миша Л.	1	2	1	1,3	Недостаточный
8	Саша П.	2	2	2	2,0	удовлетворительный
9	Семён Ю.	1	2	2	1,7	удовлетворительный
10	Соня К.	2	1	2	1,3	Недостаточный
11	Эмилия Б.	0	1	0	0,3	Низкий
12	Яша Л.	1	1	1	1,0	Недостаточный

Таблица 5 – Результаты исследования фонематического слуха у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Баллы	Уровень
1	Анна Д.	2	Удовлетворительный
2	Варвара С.	1	Недостаточный
3	Владимир Б.	1	Недостаточный
4	Кира М.	2	Удовлетворительный
5	Кирилл Ф.	1	Недостаточный
6	Лиза П.	1	Недостаточный
7	Миша Л.	0	Низкий
8	Саша П.	2	Удовлетворительный
9	Семён Ю.	1	Недостаточный
10	Соня К.	1	Недостаточный
11	Эмилия Б.	1	Недостаточный
12	Яша Л.	0	Низкий

Таблица 6 – Сводные результаты исследования речевых процессов детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью (констатирующий эксперимент)

№	Имя ребенка	Серии диагностических проб					Ср. балл	Уровень
		I	II	III	IV	V		
1	Анна Д.	1,9	1,5	1,7	2,0	2	2,3	удовлетворительный
2	Варвара С.	0,6	2,0	2,0	1,3	1	1,3	Недостаточный
3	Владимир Б.	1,6	1,5	1,7	1,3	1	1,4	Недостаточный
4	Кира М.	1,3	2,0	1,5	2,0	2	1,7	удовлетворительный
5	Кирилл Ф.	1,9	1,5	1,7	1,3	1	1,5	Недостаточный
6	Лиза П.	0,6	0,5	0,5	0,6	1	0,6	Низкий
7	Миша Л.	1,3	1,5	1,2	1,3	2	1,5	Недостаточный
8	Саша П.	2,0	2,0	2,0	2,0	2	2,0	Удовлетворительный
9	Семён Ю.	1,5	1,5	1,5	1,7	2	1,6	Удовлетворительный
10	Соня К.	1,7	0,5	1,7	1,3	1	1,2	Недостаточный
11	Эмилия Б.	0,5	0,5	0,2	0,3	1	0,5	Низкий
12	Яша Л.	1,3	1,5	1,2	1,0	1	1,2	Недостаточный

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Результаты исследования неречевых процессов детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью (контрольный эксперимент)

Таблица 1 – Результаты исследования особенностей познавательного развития у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Диагностические пробы									Ср. балл	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
1	Анна Д.	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1,9	удовлетворительный
2	Варвара С.	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1,8	Удовлетворительный
3	Владимир Б.	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1,8	Удовлетворительный
4	Кира М.	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1,9	Удовлетворительный
5	Кирилл Ф.	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1,9	Удовлетворительный
6	Лиза П.	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0,8	Недостаточный
7	Миша Л.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1,8	Удовлетворительный
8	Саша П.	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2,2	Удовлетворительный
9	Семён Ю.	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1,9	Удовлетворительный
10	Соня К.	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1,7	Удовлетворительный
11	Эмилия Б.	1	1	2	1	1	2	1	0	1	1,1	Недостаточный
12	Яша Л.	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1,9	Удовлетворительный

Таблица 2 – Результаты исследования общей моторики у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Диагностические пробы								Всего	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8		
1	Анна Д.	2	2	2	2	2	1	2	2	1,8	Удовлетворительный
2	Варвара С.	2	1	2	2	2	2	1	2	1,7	Удовлетворительный
3	Владимир Б.	1	0	1	2	1	1	2	1	1,1	Недостаточный
4	Кира М.	2	1	2	2	2	2	2	2	1,8	Удовлетворительный
5	Кирилл Ф.	2	2	2	1	2	2	2	2	1,8	Удовлетворительный
6	Лиза П.	2	1	2	2	2	2	2	2	1,8	Удовлетворительный
7	Миша Л.	0	1	1	2	1	0	1	2	1,0	Недостаточный
8	Саша П.	2	2	3	2	2	3	2	2	2,2	удовлетворительный
9	Семён Ю.	1	2	2	2	1	2	2	2	1,7	удовлетворительный
10	Соня К.	2	1	2	2	2	2	2	2	1,8	удовлетворительный
11	Эмилия Б.	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	удовлетворительный
12	Яша Л.	2	2	1	2	2	2	2	2	1,8	удовлетворительный

Таблица 3 – Результаты исследования мелкой моторики у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Диагностические пробы		Всего	Уровень
		1	2		
1	Анна Д.	2	2	2,0	удовлетворительный
2	Варвара С.	2	2	2,0	удовлетворительный
3	Владимир Б.	1	2	1,5	Недостаточный
4	Кира М.	2	3	2,5	Успешный
5	Кирилл Ф.	2	2	2,0	удовлетворительный
6	Лиза П.	1	2	1,5	Недостаточный
7	Миша Л.	1	2	1,5	Недостаточный
8	Саша П.	1	2	1,5	Недостаточный
9	Семён Ю.	3	2	2,5	Успешный
10	Соня К.	2	2	2,0	удовлетворительный
11	Эмилия Б.	2	3	2,5	Успешный
12	Яша Л.	2	2	2,0	удовлетворительный

Таблица 4 – Результаты исследования неречевых процессов у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Серии диагностических проб			Ср. балл	Уровень
		I	II	III		
1	Анна Д.	1,9	1,8	2,0	1,9	удовлетворительный
2	Варвара С.	1,8	1,7	2,0	1,8	удовлетворительный
3	Владимир Б.	1,8	1,1	1,5	1,5	Недостаточный
4	Кира М.	1,9	1,8	2,5	2,1	удовлетворительный
5	Кирилл Ф.	1,9	1,8	2,0	1,9	удовлетворительный
6	Лиза П.	0,8	1,8	1,5	1,4	Недостаточный
7	Миша Л.	1,8	1,0	1,5	1,4	Недостаточный
8	Саша П.	2,2	2,2	1,5	2,0	удовлетворительный
9	Семён Ю.	1,9	1,7	2,5	2,0	удовлетворительный
10	Соня К.	1,7	1,8	2,0	1,8	удовлетворительный
11	Эмилия Б.	1,1	2,0	2,5	2,2	удовлетворительный
12	Яша Л.	1,9	1,8	2,0	1,9	удовлетворительный

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты исследования речевых процессов детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью (контрольный эксперимент)

Таблица 1 – Результаты исследования активного словаря у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Диагностические пробы								Всего	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8		
1	Анна Д.	2	3	2	2	2	2	3	2	2,2	удовлетворительный
2	Варвара С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0	Недостаточный
3	Владимир Б.	2	2	2	1	2	2	2	2	1,8	удовлетворительный
4	Кира М.	2	2	1	2	2	2	1	2	1,7	удовлетворительный
5	Кирилл Ф.	3	2	2	2	2	2	2	3	2,2	удовлетворительный
6	Лиза П.	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0	Недостаточный
7	Миша Л.	2	2	1	2	2	1	2	2	1,7	удовлетворительный
8	Саша П.	2	3	2	2	3	2	3	2	2,3	удовлетворительный
9	Семён Ю.	2	2	1	2	2	2	2	2	1,8	удовлетворительный
10	Соня К.	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	удовлетворительный
11	Эмилия Б.	1	1	1	1	0	1	1	1	0,8	Недостаточный
12	Яша Л.	2	2	1	2	1	2	1	2	1,6	удовлетворительный

Таблица 2 – Результаты исследования грамматического строя экспрессивной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Диагностические пробы		Всего	Уровень
		1	2		
1	Анна Д.	2	2	2,0	удовлетворительный
2	Варвара С.	3	2	2,5	удовлетворительный
3	Владимир Б.	2	2	2,0	удовлетворительный
4	Кира М.	2	3	2,5	удовлетворительный
5	Кирилл Ф.	2	2	2,0	удовлетворительный
6	Лиза П.	2	1	1,5	недостаточный
7	Миша Л.	2	2	2,0	удовлетворительный
8	Саша П.	2	3	2,5	удовлетворительный
9	Семён Ю.	2	2	2,0	удовлетворительный
10	Соня К.	1	1	1,0	недостаточный
11	Эмилия Б.	1	1	1,0	недостаточный
12	Яша Л.	2	2	2,0	удовлетворительный

Таблица 3 – Результаты исследования понимания речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Диагностические пробы				Всего	Уровень
		1	2	3	4		
1	Анна Д.	2	2	2	3	2,2	удовлетворительный
2	Варвара С.	2	2	3	2	2,2	удовлетворительный
3	Владимир Б.	3	2	2	2	2,2	удовлетворительный
4	Кира М.	2	2	2	2	2,0	удовлетворительный
5	Кирилл Ф.	2	2	3	2	2,2	удовлетворительный
6	Лиза П.	1	1	1	1	1,0	недостаточный
7	Миша Л.	1	2	2	2	1,7	удовлетворительный
8	Саша П.	3	2	3	2	2,5	удовлетворительный
9	Семён Ю.	2	2	2	1	1,7	удовлетворительный
10	Соня К.	2	2	2	2	2,0	удовлетворительный
11	Эмилия Б.	1	1	1	1	1,0	недостаточный
12	Яша Л.	1	2	1	1	1,2	недостаточный

Таблица 4 – Результаты исследования грамматического строя импрессивной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Диагностические пробы			Всего	Уровень
		1	2	3		
1	Анна Д.	2	3	2	2,3	удовлетворительный
2	Варвара С.	2	2	2	2,0	удовлетворительный
3	Владимир Б.	2	2	2	2,0	удовлетворительный
4	Кира М.	2	2	3	2,3	удовлетворительный
5	Кирилл Ф.	2	2	2	2,0	удовлетворительный
6	Лиза П.	1	1	1	1,0	недостаточный
7	Миша Л.	1	2	2	1,7	удовлетворительный
8	Саша П.	2	3	2	2,3	удовлетворительный
9	Семён Ю.	2	2	2	2,0	удовлетворительный
10	Соня К.	2	2	2	2,0	удовлетворительный
11	Эмилия Б.	1	1	1	1,0	недостаточный
12	Яша Л.	1	2	2	1,7	удовлетворительный

Таблица 5 – Результаты исследования фонематического слуха у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№	Имя ребенка	Баллы	Уровень
1	Анна Д.	3	Успешный
2	Варвара С.	2	Удовлетворительный
3	Владимир Б.	2	Удовлетворительный
4	Кира М.	3	Успешный
5	Кирилл Ф.	2	Удовлетворительный
6	Лиза П.	2	Удовлетворительный
7	Миша Л.	1	Недостаточный
8	Саша П.	3	Успешный
9	Семён Ю.	2	Удовлетворительный
10	Соня К.	2	Удовлетворительный
11	Эмилия Б.	2	Удовлетворительный
12	Яша Л.	1	Недостаточный

Таблица 6 – Сводные результаты исследования речевых процессов у детей раннего возраста (контрольный эксперимент)

№	Имя ребенка	Серии диагностических проб					Ср. балл	Уровень
		I	II	III	IV	V		
1	Анна Д.	2,2	2,0	2,2	2,3	3	2,3	удовлетворительный
2	Варвара С.	1,0	2,5	2,2	2,0	2	1,9	удовлетворительный
3	Владимир Б.	1,8	2,0	2,2	2,0	2	2,0	удовлетворительный
4	Кира М.	1,7	2,5	2,0	2,3	3	2,3	удовлетворительный
5	Кирилл Ф.	2,2	2,0	2,2	2,0	2	2,1	удовлетворительный
6	Лиза П.	1,0	1,5	1,0	1,0	2	1,3	недостаточный
7	Миша Л.	1,7	2,0	1,7	1,7	1	2,4	Успешный
8	Саша П.	2,3	2,5	2,5	2,3	3	1,9	удовлетворительный
9	Семён Ю.	1,8	2,0	1,7	2,0	2	1,9	удовлетворительный
10	Соня К.	2,0	1,0	2,0	2,0	2	1,8	удовлетворительный
11	Эмилия Б.	0,8	1,0	1,0	1,0	2	1,1	недостаточный
12	Яша Л.	1,6	2,0	1,2	1,7	1	1,5	недостаточный