



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

**Формирование фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями
в овладении речью в условиях дошкольного образовательного
учреждения**

**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:
79,28 % авторского текста
Работа рекоменд. к защите
рекомендована/не рекомендована
« да » 100 2023 г. пр. 23
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
Д. В. Дружинина
к.п.н., доцент Д. В. Дружинина

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-306-173-2-1
Дибирова Салимат Якубовна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры
СПиПМ
Шереметьева Елена Викторовна
Шереметьева Елена Викторовна

Челябинск
2023

Содержание

Введение	Error! Bookmark not defined.
ГЛАВА 1 Теоретические аспекты формирования фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольного образовательного учреждения.....	7
1.1 Феномен фразовой речи в психолого-педагогической литературе.	7
1.2 Онтогенез фразовой речи у детей раннего возраста	7
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	21
1.4 Потенциал ДОО в предупреждении и коррекции нарушений фразовой речи у детей раннего возраста.	29
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	29
ГЛАВА 2 Особенности состояния фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	40
2.1 Организация и содержание обследования состояния фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	40
2.2 Особенности фразовой речи у детей раннего возраста.....	43
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	60
ГЛАВА 3. Формирование фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольной образовательной организации.	61
3.1 Организация и содержание формирования фразовой речи у детей раннего возраста.....	61
3.2 Анализ результатов экспериментальной работы по формированию фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	66
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	73
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	73
Список использованной литературы.....	77

ВВЕДЕНИЕ

Реалии современности обозначают наличие множества проблем в развитии детей. Причем проблематика относится не только к физическому, но в большей степени к психическому развитию современных детей [5,16]

Рассматривая данную категорию детей, из всего многообразия видов осложненного развития, наше внимание сфокусировано на нарушениях речи, точнее, отклонениях в овладении речью. Согласно данным статистики эта проблематика не исчезает, а, напротив, расширяется в детской популяции.

Правильную речь можно назвать одной из важнейших предпосылок как для полноценного развития ребенка, так и для процесса социальной адаптации.

Дошкольный возраст является сензитивным для речевого развития и значительный процент речевых нарушений проявляется именно в этом возрасте. Своевременное выявление речевых нарушений способствует их более быстрому устранению и предотвращает негативное влияние речевых нарушений на формирование личности и на все психическое развитие ребенка.

Одним из путей решения данной проблемы может стать раннее вмешательство. В связи с пластичностью детского мозга (Л. С. Выготский), специалисты, работающие с детьми, указывают на необходимость и целесообразность раннего начала коррекционно-педагогической работы с детьми независимо от типа имеющегося у них дефекта (Е. М. Мастюкова, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева, У. В. Ульenkova).

В последние годы интенсивно развивается логопедия в раннем возрасте: изучаются особенности речевого развития детей, определяются критерии ранней диагностики и прогноза речевых нарушений, разрабатываются приемы и методики предупреждения развития дефекта (Е. В. Шереметьева).

Формирование грамматически правильной фразовой речи занимает особое место среди многих теоретически и методически значимых проблем речевого развития. Только овладев законами построения различных типов фраз, дошкольник способен успешно контактировать с окружающей действительностью и познавать ее. Для того чтобы у детей была и правильно формировалась фразовая речь, необходима речевая среда и потребность ребенка в общении с родственниками и сверстниками [10].

На проблему развития фразовой речи детей обращали внимание такие ученые, как Л.С. Выготский Т.В. Ахутина, А.А. Леонтьев Т.А. Ладыженская, А.С. Герасимова, Н.А. Одинокова, Л.М.Чудинова, Л.В. Ковригина и другие.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной изучению развития фразовой речи, выявил недостаточную изученность особенностей развития фразовой речи у детей раннего возраста.

Этим и обусловлена актуальность выбранной темы исследования: «Формирование фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольного образовательного учреждения».

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность предлагаемых педагогических условий формирования фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Объект: процесс формирования фразовой речи у детей раннего возраста

Предмет: педагогические условия формирования фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях ДОО.

Гипотеза исследования: предполагается, что формирование фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях ДОО будет эффективна, при создании следующих педагогических условий:

- создание предметно-развивающей речевой среды;
- проведение целенаправленной, комплексной, систематической, непрерывной, коррекционно-профилактической работы, направленной на формирование и развитие фразовой речи;

- формирование у ребенка речевой мотивации;
- повышение компетенции родителей в развитии индивидуальных способностей ребенка и необходимой коррекции нарушений развития.

В соответствии с целью и гипотезой были определены следующие задачи исследования:

- 1) проанализировать психолого-педагогическую литературу и определить степень разработанности проблемы формирования фразовой речи детей раннего возраста;
- 2) выявить особенности речевого развития детей раннего возраста;
- 3) разработать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий формирования фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили: положение о единстве законов нормального и аномального развития (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский), о взаимосвязи речи и других высших психических функций (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия); представления о закономерностях речевого онтогенеза (В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев, Ю.А. Разенкова, Т.Н. Ушакова); положение о деятельностном подходе в осуществлении коррекционной работы (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, СЛ. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин); принцип опоры на различные анализаторы (В.И. Бельтюков, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия); концепция оказания ранней педагогической помощи детям с ограниченными возможностями (Н.Н. Малофеев, Е.М. Мастюкова, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева); принцип дифференцированного подхода к коррекционной работе (Т.А. Власова, Л.С. Выготский).

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методы исследования: теоретические: анализ психолого-педагогической, медицинской и психолингвистической литературы по проблеме исследования, эмпирические: изучение и анализ анамнестических сведений,

медицинской документации, анкетирование, беседа с родителями и педагогами, структурированное наблюдение в процессе свободной и образовательной деятельности, педагогический эксперимент, качественный и количественный анализ полученных результатов.

Исследование проводилось в четыре этапа:

Первый этап – поисково-теоретический. Данный этап предполагал осуществление анализа психолого-педагогической литературы, определение теоретических и методологических основ исследования: предмета, объекта, задач, методов, формулировку гипотезы исследования.

Второй этап – предусматривал организацию и проведение констатирующего эксперимента, обобщение и систематизацию полученных данных;

Третий этап – теоретическое обоснование, разработку, апробацию и проверку эффективности педагогических условий формирования фразовой речи детей раннего возраста с отклонениями в развитии речи; проверку гипотезы.

Четвертый этап включал проведение контрольного эксперимента, обобщение, статистическую обработку и анализ полученных результатов, а также оформление диссертационной работы.

База исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОАУ «Детский сад №98 г. Орска» в группе детей раннего возраста. Количество детей – 5 человек.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что работе уточнено понятие «фразовая речь» применительно к детям раннего возраста.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования педагогических условий формирования фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, в дошкольных учреждениях специалистами в работе с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речи.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

1.1 Феномен фразовой речи в психолого-педагогической литературе

Развитие речевой деятельности в онтогенезе в российских социолингвистических и психолингвистических исследованиях обычно понимается как развитие языковой способности, т.е. способности ребенка с нормальным развитием естественным образом переходить от невербальных способов взаимодействия с миром к активному и независимому использованию фраз различной структурной сложности в речи [20].

У ребенка при рождении сформирован речевой аппарат, но он еще не умеет говорить. Это связано не только с недоразвитием нервной системы и речевого центра. Е.И. Тихеева выделяет ряд других причин: новорожденный не обладает навыком использования своего речевого аппарата, ему необходимо приобрести этот навык; у него нет содержания для речи, ему нужно накапливать это содержание; он незнаком с глагольными формами речи, ему следует ознакомиться с ними; речь связана с проявлениями мышления и обусловлена ими; язык развивается в условиях социального общения между людьми; социальные связи еще не установлены между новорожденным и окружающими его людьми, их необходимо установить.

Взрослые должны приложить все усилия для того, чтобы речевой аппарат ребенка совершенствовался и развивался беспрепятственно, чтобы процесс становления речи не замедлялся. Необходимо помочь ребенку в усвоении содержания для его речи:

- через накопление идей, знаний, концепций, мыслей;

– создавая условия для овладения наиболее совершенными формами структуры речи;

– посредством установления и расширения социальных связей детей.

На этом пути развивающаяся речь будет облечена мыслью, а мысль будет питать язык. Работа в этих областях обеспечит развитие речи ребенка [43].

Имеется ряд работ, в которых раскрыта значимость речевого развития для ребенка. В том числе исследования Р. Е. Левиной, где она полагает, что отставания и отклонения в развитии речевой системы могут препятствовать развитию познавательных процессов, затруднять коммуникацию со значимыми взрослыми, отрицательно влиять на формирование основы личности ребенка, на формирование его самосознания [47].

Иначе говоря, недоразвитие речевых процессов влечет за собой нарушения многих функций: психических (личностных), когнитивных (связанных с умственной деятельностью), коммуникативных (социальных)

Роль речи в психическом развитии малыша неоценима. Несомненно, есть вещи, которые ребенок может узнать только с помощью слов – то, что нельзя увидеть, потрогать.

М. М. Кольцова, говоря о роли речи для формирования психической стороны жизни детей, опирается на исследования многих ученых: Л. С. Выготского, А. А. Люблинской, А. Р. Лурии, Н. Х. Швачкина и др., которые установили, что еще с раннего возраста слова начинают влиять на восприятие свойства предметов, формирование представлений о предметах. И это влияние на все стороны психической деятельности будет ярче и сильнее на каждом возрастном этапе [21].

В процессе речевого развития особое место занимает формирование фразовой речи. Умение ребенка оперировать фразой и определяет его благополучное речевое развитие.

О качественном развитии речи ребенка можно говорить только тогда, когда у него появляется умение правильно строить простые предложения и изменять слова по падежам, числам, лицам и временам.

Умение взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, используя простое общее предложение, используя простейшие грамматические категории речи, является огромным достижением маленьких детей [13].

Развитие фразовой речи детей неоднократно становилась предметом психолого-педагогических и коррекционно-педагогических исследований.

А. М. Леушина на основании своего исследования отмечает, что «не слово, а именно предложение (связная речь) является единицей речи и именно развитие связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития дошкольника» [41, 4].

Как считает А.Н. Леонтьев, развитие фразовой речи – это необходимое условие для того, чтобы ребенок правильно формулировал свою мысль. По мнению ученого, это своего рода коррекция способов языковой реализации коммуникативных задач [26].

Развитие фразовой речи в онтогенезе берет начало от овладения ребенком изолированными словами до составления самостоятельных фраз и сложного высказывания [12].

Только сочетание слов в предложении по законам грамматики родного языка делает возможным общение и познание окружающей действительности. Существенным в речевом развитии является усвоение детьми грамматики и формирование фразовой речи [22].

В раннем возрасте ребёнок проходит путь от отсутствия речи до фразовой речи, от дефицита вербальных средств, который проявляется как в недостаточном объеме лексики и умении использовать лексические средства для активного овладения парадигматикой основных частей речи. Следует отметить, что сначала постигаются общие, а затем частные правила и закономерности построения фраз и предложений. Фонетическое же

оформление первых детских высказываний чрезвычайно несовершенно и для раннего возраста является нормой [16].

В понятийно-терминологическом словаре логопеда слово «фраза» – (греч. *phrasis* выражение, оборот речи) – законченный оборот речи, предложение; наименьшая самостоятельная единица речи, актуализированная единица общения [39].

По словам Л. В Ковригиной фраза – это «смысловой отрезок речи, который имеет относительную самостоятельность и выражает какую-либо универсальную мысль» [20, с.45].

Следует отметить, что при кажущейся обширности логопедических исследований вопрос о фразовой речи у детей раннего возраста остается нерешенным.

А. С. Герасимова характеризует фразу, как: «самую крупную фонетическую единицу, законченную по смыслу, объединенную определяющей ситуацией интонацией и отделенную паузой от других таких же единиц» [11, с.11].

Т. А. Ладыженская рассматривает фразу, как наименьшую самостоятельную единицу речи, выступающую единицей всего общения в целом [22].

И. А. Зимняя считает все высказывание (текст) продуктом речевой деятельности, а речевые действия, создающие этот продукт, представляют собой фразы, относительно законченные коммуникативно-смысловые образования. Далее И. А. Зимняя раскрывает этот вопрос: «если деятельность говорения воплощается в целом тематическом высказывании, то каждая реализующая его фраза — это коммуникативная, смысловая речевая единица» [19, с.125].

О. В. Правдина единицей речи считает предложение, а важнейшим средством связи между членами предложения формы слов, служебные слова (предлоги, союзы, частицы), интонация, порядок слов [40].

Интонация насыщает фразу, делая ее более выразительной и образной. Интонация относится к сверхсегментным средствам языка, которая объединяет сегменты: слоги, слова, словосочетания, синтагмы, высказывания в единое целое. Современные лингвистические исследователи считают интонацию основным элементом просодической системы языка и выделяют ее как главное средство оформления экспрессивной речи [55].

Как пишет М.И. Лисина, опираясь на исследования Р. В. Тонковой-Ямпольской, предречевые вокализации ребенка являются способом моделирования интонационного рисунка воспринимаемой речи. Обнаружено это было с помощью электроакустических методов. Формирование и интонирования происходит одновременно с формированием голосовой активности. По мере взросления ребенка усложняется и интонационное содержание в его вокализациях [38].

Р. В. Тонкова-Ямпольская утверждает, что «несмотря на потенциальную возможность артикулировать фонемы, речевое развитие ребенка в первом полугодии жизни проявляется в первую очередь в интонационном структурировании, которое остается доминирующим по значению до конца первого года». Процесс становления интонации, как и совершенствование звукопроизношения, у ребенка осуществляется в общении со взрослыми, который использует в речевой коммуникации различные виды интонации, которые в свою очередь отражаются и закрепляются в голосовых реакциях младенца [44].

Е. В. Шереметьева выделяет смысловозначительную и смыслонесущую функцию как одну из основных функций интонационной стороны речи. Обосновывает она свою точку зрения экспериментом, который провел Н. И. Жинкин, в ходе которого выявили, что ребенок раннего возраста способен дифференцировать различные интонации речи взрослых, при чем при замене слов при обращении к ребенку повторно, при сохранении интонации, реакция ребенка оставалась неизменной.

Если бы речь была лишена интонации, то для передачи смысла пришлось бы использовать дополнительные лексические единицы, что для детей раннего возраста невозможно [55].

Понятийно терминологический словарь логопеда трактует интонацию, как сложный комплекс просодических элементов, включающих мелодику, ритм, интенсивность, темп, тембр и логическое ударение, служащие на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также экспрессии и эмоций [39, с.169].

Как указывает Е. В. Шереметьева, в любом речевом высказывании обязательно присутствует каждый из компонентов интонационной системы [55].

Таким образом, интонация – это комплекс просодических элементов от становления которого зависит развитие всего речевого процесса в целом. Интонация в речи появляется достаточно рано в онтогенезе и создает базу для формирования коммуникативных процессов ребенка раннего возраста и находится в зависимости от эмоционального общения взрослого. Как видим из сказанного выше, основным носителем смысла речи ребенка является интонация.

С. Н. Глазунова обращает внимание на различия между фразой и предложением. Как пишет С. Н. Глазунова, фраза выступает в качестве самой крупной фонетической единицы, а предложение – грамматической. Интонационное предложение состоит из одной или нескольких фраз, а главное выделенное слово во фразе является его вершиной [13].

В исследованиях А. Н. Гвоздева досконально изучена последовательность появления в речи ребенка различных видов предложения и их грамматического оформления. Для каждого периода развития детской речи характерно появление определенного типа предложения, которые отличаются количеством слов в предложениях, грамматической связью, звукопроизношением. Порядок появления частей речи – от простого к сложному [22].

Ситуация дефицита языковых средств вынуждает ребенка, для выражения коммуникативных намерений, прибегать к невербальным знакам – жестам. Жестовое и мимическое сопровождение речи имеет огромное значение в полноценном речевом развитии ребенка. Полноценное жестовое и мимическое сопровождение высказывания свидетельствует об адекватном функционировании эмоционального компонента психоречевого развития. С. Н. Цейтлин считает, что однословные предложения (голофразы) фактически не могут в плане содержания быть однокомпонентными. Невербальные знаки, к которым прибегает ребенок в процессе общения, выступают компонентами предложения [50].

Проанализировав существующие определения понятия «фраза», приходим к выводу, что ни одно из этих определений не объясняет фразу применительно к речи детей раннего возраста. Тут стоит обратить внимание, на то, что как грамматическая, так и фонетическая сторона речи является не совершенной для детей этого возраста. Доступным для детей раннего возраста для коммуникации и передачи смысла являются интонация, использование невербальных знаков: жесты, мимика, показ действия.

Таким образом, для цели дальнейшего исследования, фразу мы будем рассматривать как единицу речевой деятельности детей раннего возраста, составляющими которого является законченное по смыслу, интонированное определенной ситуацией, дополненное жестом – высказывание.

1.2 Онтогенез фразовой речи у детей раннего возраста

Вопросы онтогенеза речи нашли отражение в работах многих ученых (А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, Р. Е. Левина, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, Н. И. Лепская, Г. Л. Розенгард-Пупко, С. Л. Рубинштейн, Ф. А. Сохин, Т. Н. Ушакова, Н. Хомский, Л. В. Щерба и другие).

Т. Б. Филичева, анализируя онтогенез речи, отмечает, что усвоение родного языка детьми имеет свои закономерности и характеристики, которые прослеживаются в этапах формирования и развития речи [48].

Следует заметить, что у исследователей нет единого мнения по поводу этапов становления речи детей: выделяют разное количество этапов, называют их по-разному, указываются разные возрастные границы.

Г. Л. Розенгард-Пупко выделяет в речевом развитии ребенка всего два этапа: подготовительный (до 2 лет) и этап самостоятельного оформления речи.

А. Н. Леонтьев выделяет четыре этапа в формировании детской речи:

- подготовительный – до одного года;
- дошкольный этап начального овладения языком – до трех лет;
- дошкольный – до семи лет;
- школьный.

С. Н. Цейтлин выделяет в речевом онтогенезе 5 этапов: дословесный этап - от рождения до первых слов, самостоятельно продуцируемых ребенком; этап однословных высказываний – до первых двухкомпонентных высказываний; этап начальных двухкомпонентных высказываний – до первых трехкомпонентных высказываний; этап элементарных сложных высказываний – период раннего речевого развития закончен: три года; переходный этап «от знания системы языка к знанию нормы».

А. Н. Гвоздев в своих работах описывает три периода формирования речи с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка:

- период предложений, состоящих из аморфных слов-корней;
- период усвоения грамматической структуры предложения;
- период усвоения морфологической системы русского языка [11].

В настоящем исследовании за основу взята периодизация А. Н. Гвоздева и А. А. Леонтьева. А.Н. Гвоздев не рассматривает возраст от

рождения до года, но он имеет неоценимое значение в речевом онтогенезе, поэтому в нашем исследовании мы решили уделить внимание подготовительному этапу (А. А. Леонтьев). На этом этапе формируются условия, обеспечивающие успешное овладение речью в последующем [14].

Исследованиями последних лет установлено, что развитие речи – это выработка условных рефлексов (И. П. Павлов). М. Е. Хватцев, анализируя онтогенез речевого развития, обращает внимание, что крик, гуление, лепет является безусловно-рефлекторной работой на базе врожденных инстинктивных координационных мозговых аппаратов сосания, жевания и глотания [49].

Этой же точки зрения придерживаются и другие ученые. М. М. Кольцова аргументированно обосновывает условно рефлекторный характер звукоподражания. Согласно трактовке, М. М. Кольцовой, первые звукоподражания у детей (от двух до семи месяцев) это врожденные реакции: при имитации артикуляторной мимики ребенок непроизвольно издает соответствующий звук. Постепенно между звуками, которые слышит ребенок, и движениями губ, языка, гортани, необходимыми для произнесения соответствующих звуков, устанавливаются условные связи. Услышав звук речи, и даже не видя мимики взрослого, ребенок пытается самостоятельно воспроизвести его [21, с.122].

У всех нормально развивающихся детей в четкой последовательности развиваются предречевые реакции: крик, гуление, лепет. Гарантирует развитие предречевых реакций тесное эмоциональное общение ребенка и значимого взрослого. При этом ребенок должен видеть лицо взрослого и никакие другие раздражители не должны его отвлекать.

Следовательно, роль взрослого на данном этапе развития ребенка неоценима. Задача взрослого не только обеспечивать психоэмоциональный контакт с ребенком, но также обучать ребенка видеть, слышать, ощущать. Ребенок должен кусать, жевать твердую пищу, что в свою очередь тренирует речедвигательный аппарат.

Как крик, так и плач ребенка тренируют деятельность артикуляционного, вокального, дыхательного отделов речевого аппарата. Известный отечественный педагог О. И. Тихеева сравнивает ребенка в период гуления с музыкантом, настраивающим свой инструмент. Он «играет» своим голосом, совершает различные движения руками и ногами. Играя таким образом, тренируются слабые органы тела, в том числе речь и координационный аппарат мозга: дифференцируются слух, тактильные и мышечные ощущения. Многократное повторение определенного движения приводит к закреплению двигательного навыка.

При нормальном развитии ребенка «гуление» в 6-7 месяцев постепенно переходит в лепет. В процессе взаимодействия со значимыми взрослыми ребенок постепенно учится имитировать интонацию, темп, ритм, мелодию, а также производить слоговые ряды, объем лепечущих слов, которые ребенок пытается повторить за взрослыми, расширяется. В речи ребенка появляется своеобразный эквивалент слова "хорея". "Хореически" организованные слова – это псевдо-слова. У них еще нет предметных отношений. В 8,5-9 месяцев лепет ребенка приобретает модулированный характер с разнообразными интонациями [14].

Интонационная составляющая речи считается первичным генетическим образованием (В. И. Деглин).

Интонация относится к сверхсегментным средствам языка, которая объединяет сегменты: слоги, слова, словосочетания, синтагмы, высказывания в единое целое. Современные лингвистические исследователи считают интонацию основным элементом просодической системы языка и выделяют ее как главное средство оформления экспрессивной речи [55].

Процесс овладения интонационной системой языка тоже имеет свои закономерности.

Р. В. Тонкова-Ямпольская приводит следующий генез становления интонации у детей:

- на 1-м месяце в крике малыша появляется интонационный рисунок, характерный по своей акустической структуре с интонацией недовольства у взрослых;
- у детей на 2-м месяце. звуки, характерные для повествовательной интонации, различаются в жизни;
- 3-месячный ребенок издает звуки радости и смеха;
- с 6-го месяца дифференцируется интонация радости, появляется радость с восклицанием и более спокойными звуками;
- с 7-го месяца различается интонация, похожая по структуре на эмоциональную просьбу, и интонация заявления взрослого;
- от 10 месяцев выявляется настойчивая интонация;
- на 2-м году жизни появляется вопросительная интонация [44].

Вслед за интонацией свою семантическую значимость приобретает слово. Прежде чем ребенок начнет пользоваться словом, у него развивается понимание. Исследователи детской речи (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Н. С. Худенцова, С. Н. Шаховская) отмечают, что развитие понимания речи ребенком намного опережает появление у него активной речи [53].

Первоначально устанавливается понимание слышимого слова. Запас пассивных слов количественно превосходит запас активных [43].

Слова образуются посредством выработки нервных связей в коре головного мозга. Порядок, по которому следуют звуки в слове, приводит к установлению связей между этими звуками. Иначе говоря, вырабатывается система связей, благодаря которой разрозненные звуки объединяются, образуя целое слово. Эти связи и способствуют развитию понимания.

В процессе понимания, т.е. связи слова с объектом, принимают участие: зрительно-слуховая, зрительно-тактильная, моторно-слуховая и т.д. коммуникации. Следовательно, понимание является результатом развития огромного количества условных связей между многими областями коры

головного мозга в обоих полушариях. Существуют определенные условия для того, чтобы ребенок понял, что слово относится именно к этому предмету: он должен хорошо слышать слово, видеть и прикасаться к предмету – это важный принцип развития понимания. Ребенок должен получать от предмета как можно больше ощущений. И только после того, как зрительные, тактильные и другие ощущения от объекта несколько раз совпадут со слышимым словом, между словом и объектом образуются связи [21].

Следовательно, для формирования и развития речи крайне необходимы первые сигналы действительности (И. П. Павлов).

Ясность и доходчивость ситуации гарантирует, что ребенок правильно поймет речь взрослого. Грамматические маркеры, такие как флексии, формирующие суффиксы и другие способы обозначения морфологических значений, недоступны маленькому ребенку. Однако определенные однотипные в семантическом плане высказывания осмысливаются, фиксируются в сознании ребенка, а их ключевые элементы, обычно интонационно выделяемые во взрослой речи, внедряются в индивидуальную языковую систему, запоминаются благодаря ситуативности речи, а также ограниченности тем взрослых ситуаций, указанных в речь [50].

Таким образом, беседа с ребенком не должна быть оторванной от ситуации. Высказывания по своей сути должны быть простыми и привязаны к ситуации.

Понимание речи многоуровневый процесс. Е. В. Шереметьева выделяет следующие уровни понимания речи:

В возрасте 9-10 месяцев появляются первые предметно отнесенные слова – звукокомплексы, которые имеют более четкую соотнесенность с реальными предметами и действиями. С появлением первых слов заканчивается подготовительный этап и начинается этап формирования активной речи – преддошкольный период по А.А. Леонтьеву [14].

Преддошкольный период длится от года до трех лет. Наше исследование направлено на изучение фразовой речи детей именно этого возраста и этот период является значимым для нашего исследования.

В преддошкольный период ребенок уделяет особое внимание артикуляции других людей. Он много и охотно повторяет за говорящим и сам воспроизводит слова. Для этого периода характерно путать звуки, переставлять их местами, искажать, пропускать [3].

В преддошкольном периоде, который длится от года до трех лет (по А. А. Леонтьев) А. Н. Гвоздев выделяет два периода: период предложений (от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес.) и период усвоения грамматической структуры предложения (от 1 года 10 мес. до 3 лет).

Период предложений, состоящих из аморфных слов-корней А.Н. Гвоздев делит на два этапа:

- этап однословного предложения;
- этап предложений из нескольких слов-корней.

Для этапа однословного предложения характерным является использование ребенком слов – предложений. Активный словарь ребенка на данном этапе очень бедный. Одним словом, ребенок может обозначать и предмет, и действие. Слова, которыми пользуется ребенок на данном этапе называют - аморфные слова-корни. Они не имеют грамматической формы.

На этапе предложений из нескольких слов-корней в речи ребенка появляется фраза, состоящая сначала из двух, затем и из трех слов, связанных между собой интонацией и общностью ситуации, но без грамматической связи. Ребенок использует слова в одной и той же аморфной неизменяемой форме [5].

Характерным для раннего возраста является усвоение детьми грамматических категорий. Усвоение грамматики связано с мыслительными процессами как анализ, синтез, абстракции и обобщения [3].

Далее рассмотрим закономерности усвоения грамматической стороны речи, которые раскрыты А. Н. Гвоздевым [3].

Период усвоения грамматической структуры предложения включает в себя три этапа: этап формирования первых форм слов (от 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяцев); этап использования флективной системы языка для выражения синтаксических связей слов (от 2 лет 1 месяцев до 2 лет 6 месяцев); этап усвоения служебных слов (от 2 лет 6 мес. до 3 лет).

На этапе формирования первых форм слов ребенок начинает использовать в речи различные формы одного и того же слова.

На этапе использования флективной системы языка дети используют только одно, наиболее продуктивное окончание, которое А.Н. Гвоздев называет "доминантным". Другие варианты окончаний, выражающих то же грамматическое значение, отсутствуют в речи, вытеснены, их заменяют продуктивные флексии – окончание «-ов» (много ложек, ножей). Это связано с тем, что русский язык имеет сложную словоизменительную систему и ребенок не способен одновременно усваивать все формы словоизменения.

Происходит расширение и усложнение структуры предложения до пяти, восьми слов, появляются сложные предложения, сначала несвязные, затем составные предложения с союзами. На этапе овладения служебными словами ребенок правильно использует простые предлоги и множество союзов. Характерной особенностью нормального речевого развития является то, что усвоение предлогов происходит только после усвоения флексий. Ассимиляция окончаний множественного числа продолжается. Зафиксировано соответствие прилагательных существительным. Развитие сложносочиненных предложений и многих служебных слов продолжается [5].

Можно утверждать, что, морфологическая система языка у детей к трем годам остается все еще не до конца усвоенной. Усвоение морфологической системы продолжается в дошкольном периоде, который длится от 3 до 7 лет [5].

Дошкольный, а далее и школьный период онтогенеза речи мы не будем здесь рассматривать, так как к нашей исследовательской деятельности не относится.

Таким образом, развитие фразовой речи происходит в строгой последовательности, поэтапно. Каждый период развития имеет неопределимое значение для становления речи. Получение непосредственных ощущений от окружающей действительности является основой для обогащения и развития словаря ребенка. Фразовая речь, формируется на основе усвоения лексики и является основой развития связной речи. Основными носителями смысла речи ребенка является интонация, жест, мимика. Развитие речи в целом обеспечивает эмоционально-личностное общение взрослого с ребенком. Фраза, состоящая из слова, жеста или мимики считается полноценной у детей раннего возраста.

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

Речь – это особый вид человеческой деятельности. Речь человека имеет исключительную роль в становлении высших психических функций, мышления, в осуществлении трудовой и коммуникативной деятельности, развитии его как личности. Каждый возрастной период развития характеризуется формированием определенных функций речи: экспрессивная, коммуникативная, индикативная, номинативная, сигнификативная, обобщающая, регулятивная, планирующая и функция саморегуляции [18].

Следовательно, отклонение в речевом развитии ребенка влечет за собой отклонения и во всей психической деятельности.

Благодаря исследованиям П. К. Анохина, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии и других ученых было установлено, что речь является высшей психической

функцией. Основой речи как высшей психической функции являются функциональные системы, расположенные в различных областях центральной нервной системы, на различных ее уровнях и взаимосвязанные благодаря единству действия. В связи с этим речевые нарушения многообразны в своем проявлении в зависимости от степени нарушений, от локализации пораженной функции, от времени поражения, от выраженности вторичных отклонений, возникающих под влиянием ведущего дефекта [48].

У маленьких детей речь является уязвимой функциональной системой и легко подвергается неблагоприятным воздействиям как извне, так и изнутри.

М. Е. Хватцев причины речевых нарушений одним из первых разделил на внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные). Он выделил: органические (анатомио-физиологические, морфологические), функциональные (психогенные), социально-психологические и психоневрологические причины. Как указывает М. Е. Хватцев внешние и внутренние причины взаимно обусловлены.

К органическим причинам им были отнесены: недоразвитие и повреждение мозга во внутриутробном периоде; повреждение мозга во время родов или после рождения; органические нарушения периферических органов речи.

Он также разделил органические причины на центральные и периферические:

- органические центральные – повреждение мозга;
- органические периферические – поражения органа слуха, расщепление нёба т.е. морфологические изменения в артикуляционном аппарате.

Объясняя функциональные причины М. Е. Хватцев опирался на учения И. П. Павлова «о нарушениях соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе». Он обратил внимание на взаимодействие органических и функциональных, центральных и

периферических причин расстройств. М. Е. Хватцев относил умственную отсталость, расстройства памяти, внимания и другие нарушения психических функций к нервно-психическим причинам, а различные неблагоприятные воздействия окружающей среды к социально-психологическим причинам [27].

Т. Б. Филичева, рассматривая патологии детской речи, выделяет следующие основные причины:

1. Различные внутриутробные патологии, которые приводят к нарушению внутриутробного развития плода. Наиболее опасны нарушения в развитии плода в период от 4 недель до 4 месяцев. Возникновению речевой патологии способствуют: токсикоз во время беременности, вирусные и эндокринные заболевания, травмы, несовместимость крови по резус-фактору и т.д.

2. Родовая травма и асфиксия во время родов, которые приводят к внутричерепным кровоизлияниям.

3. Различные заболевания в первые годы жизни ребенка. В зависимости от времени воздействия и локализации повреждения головного мозга возникают дефекты речи различных типов. Особенно пагубными для развития речи являются: частые инфекционные и вирусные заболевания, менинго-энцефалиты; желудочно-кишечные расстройства.

4. Травмы черепа, сопровождающиеся сотрясением мозга.

5. Наследственные факторы. В этих случаях нарушения речи могут составлять лишь часть общего нарушения нервной системы и сочетаться с интеллектуальной и двигательной недостаточностью.

6. Неблагоприятные социальные и бытовые условия: микросоциальной педагогической запущенности, вегетативной дисфункции, нарушениям эмоционально-волевой сферы; дефициту в развитии речи.

Все эти причины, по отдельности или их сочетание, могут вызвать нарушения различных аспектов речи [47].

Методологической основой для изучения причин нарушений речевого развития в детском возрасте является концепция психического развития, разработанная Л. С. Выготским. Он ввел понятие социальной ситуации развития, тем самым подчеркнув связь психического развития с воздействием окружающей среды. Это сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, специфичных для каждой возрастной стадии [27].

Следовательно, речевое развитие как психическая функция, находится в прямой зависимости от окружающей действительности, от того как ребенок взаимодействует с ней, какие ощущения он получает.

Несомненное значение при рассмотрении разнообразных причин речевой патологии имеет использование эволюционно-динамического подхода, который заключается в анализе процесса возникновения дефекта с учетом общих закономерностей аномального развития и закономерностей развития речи на каждом возрастном этапе (И. М. Сеченов, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский).

Речевое развитие детей является центром внимания у исследователей в психологии и педагогике, медицине, а так же в логопедии и психолингвистике (Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, М. А. Пискунов, Ю. А. Разенкова, С. Л. Рубинштейн, И. М. Соловьёв, Ф. А. Сохин, М. Е. Хватцев, О. И. Лазаренко, С. Н. Цейтлин, Г. В. Чиркина, А. М. Шахнарович, Т.А. Датешидзе, Е. В. Шереметьева).

Для описания отклонения раннего речевого развития от нормального онтогенеза О. Е. Громова применяет термин ЗРР (задержка речевого развития) [16].

Ряд исследователей (Е. Ф. Архипова, Е. А. Стребелева, Е. М. Мастюкова и др.) используют термин «задержка речевого развития» строго

по отношению к речи детей в возрасте до трех лет. Однако бывают случаи, когда этот термин используется также для характеристики речи 5-летних детей [2].

Это связано с тем, что имеется надежда на доразвитие систем, замедляющих созревание психики и речевой функции естественным путем. Следовательно, дети с ЗРР будут осваивать необходимые когнитивные и речевые навыки так же, как и нормальные, только в более поздние сроки [9].

Как пишет О. Е. Громова, главная особенность речи этих детей проявляется в дефицитности экспрессивного словаря. У детей с речевыми нарушениями усвоения речи «происходит своеобразно и дисгармонично, вследствие первичного недоразвития языковой способности» (Г. В. Чиркина). О. Е. Громова, обращает внимание, что у части детей имеется тенденция к спонтанному развитию речи в более поздние сроки и относит их к «поздноговорящим» детям, но и обособляет из категории детей с задержкой речевого развития «группу риска по общему недоразвитию речи». В связи с этим О. Е. Громова предлагает детальное изучение начального этапа овладения речью на родном языке для формирования уже в раннем возрасте коммуникативной компетенции детей из группы риска [16].

Характеризуя детей с задержкой речевого развития, Т. А. Датешидзе отмечает у детей моторную неловкость, номинативный уровень словаря, бедный активный словарь (5-10 слов), «застревание» на уровне полисемантических слов, затруднения передать акцентно-просодическую модель слова [17].

Некоторые авторы считают основным в развитии речи когнитивный фактор. Например, М. М. Кольцова полагает, что первосигнальные условные рефлексы во многом определяют характер второсигнальных связей, лежащих в основе первых слов.

М. И. Лисина считает когнитивные условия недостаточными и в свою очередь выделяет коммуникативный фактор как решающее условие появления и развития речи у детей. Ребенок начинает говорить только в

ситуации общения со взрослым. Свою точку зрения она обосновывает проявлением госпитализма как следствие дефицита общения.

В возрасте от рождения до 7 лет у нормально развивающихся детей выделяются четыре формы общения со взрослым: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное. Для того чтобы осуществить все формы общения, необходим эмоциональный контакт взрослого и ребенка. Потребность в общении изменяется по содержанию в зависимости от характера совместной деятельности ребенка со взрослым. При переходе ребенка на новый этап развития потребности в общении прежнего содержания коммуникативной потребности не исчезает. Теперь они действуют как составные элементы нового, более сложного целого.

Далее, как отмечает М. И. Лисина, у детей с отклонениями в развитии речи, характерно сохранение эмоциональной формы общения на неопределенное время, а предметная деятельность (ведущая для данного возраста) остается на примитивном уровне. Переход к конкретному, специфическому сотрудничеству – как пишет М. И. Лисина – «становится возможным, когда элементы поведения взрослого используются детьми в качестве образца» [38, с.153]. Если отсутствуют элементы специфического сотрудничества в процессе общения и предметной деятельности, значит взрослый еще не выступил для детей в качестве образца для построения ими своего поведения [38]. Это может быть вызвано разными обстоятельствами, в точности отсутствием эмоционального контакта взрослого с ребенком.

Е. И. Тихеева классифицирует недостатки речи детей по следующим категориям:

- присущие всем детям на определенной возрастной ступени и обусловлены состоянием их развития;
- обусловленные особенностями конституции и неправильностями в развитии механизмов речи;

– приобретенные благодаря плохой воспитательной работе (педагогическая запущенность) [43].

Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов нарушений в овладении речью у детей раннего возраста содержится в трудах Е. В. Шереметьевой. Она вводит понятие «отклонения в овладении речью» и выделяет типы отклонений в речевом развитии по этиологическому принципу:

- обусловленные недоразвитием психофизиологических компонентов и нарушениями коммуникативных условий;
- обусловленные недоразвитием только психофизиологических компонентов;
- обусловленные недоразвитием только коммуникативных условий.

Внутри группы детей с отклонениями, обусловленными недоразвитием психофизиологических компонентов и нарушениями коммуникативных условий по степени выраженности, квалифицированы резко выраженные, выраженные и не резко выраженные отклонения в овладении речью.

Е. В. Шереметьева, опираясь на данные многолетней работы констатирует, что у детей с резко выраженными отклонениями речевого развития к трем годам речь соответствует I уровню речевого развития (по классификации Р. Е. Левиной), могут проявиться расстройства аутистического спектра, нарушения когнитивных процессов и познавательной активности.

Дети с выраженными отклонениями речевого развития к трем годам относятся к группе риска по ОНР или у них может быть квалифицирована задержка психического развития. К четырем годам их речь соответствует II уровню речевого развития.

Дети с не резко выраженными отклонениями речевого развития в 3 - 4 года относятся к вариантам нормы, в 5 лет имеют логопедическое заключение: «фонетико-фонематическое недоразвитие».

Дети с отклонениями речевого развития, обусловленными недоразвитием психофизиологических компонентов, в 3 - 4 года относятся к вариантам нормы, к пяти годам их речь соответствует ФФН или III уровню речевого развития.

Дети с отклонениями в речевом развитии, обусловленными недоразвитием коммуникативных условий, в 3-4 года могут иметь состояния, которые квалифицируются как расстройства аутистического спектра, а могут относиться к вариантам нормы, а уже к пяти годам их речь соответствует III уровню ОНР [53].

Таким образом, можно констатировать, что наличие речевых нарушений могут отрицательно влиять на психическое развитие, на эмоционально-волевою сферу и поведение, препятствовать социализации ребёнка.

Для речевых нарушений для детей раннего возраста характерно дефицитность экспрессивного словаря, не умение пользоваться просодической системой языка.

Вторая сигнальная система, которым является слово, находится в прямой зависимости от первой сигнальной системы. Ребенок должен в полной мере получать непосредственные ощущения от окружающей действительности, от предметного мира. Ребенок начинает говорить только в ситуации общения со взрослым. Общение со взрослым должно приносить ребенку психоэмоциональный комфорт, что в свою очередь вызывает потребность ребенка в общении. Взаимодействуя с окружающими взрослыми, ребенок обучается воспринимать, видеть, замечать, слышать. Говоря другими словами взаимодействие с окружающей действительностью должна быть продуктивной.

При отклонениях в становлении речи, своевременно оказанная коррекционная помощь дает возможность предупредить появление вторичных нарушений, вовремя скорректировать трудности в развитии.

1.4 Потенциал ДОО в предупреждении и коррекции нарушений фразовой речи у детей раннего возраста

ДОО обладает достаточным потенциалом для развития речи детей: содержание образования, кадровое и научно-методическое обеспечение, педагогически обоснованное корректное использование информационно-телекоммуникационных технологий.

Эффективность образовательной деятельности во многом определяется средой, в которой осуществляется образовательный процесс.

Для эффективности воспитания и обучения необходимо для каждой личности создавать особую развивающую среду, которая устанавливала бы равновесие между его реальными возможностями и природными потребностями [37].

От того, как педагог обустроил предметно-пространственную организацию жизни детей, какие игрушки и дидактические пособия в нее включил, от того, как их расположил и будет зависеть развитие ребенка. Все, что окружает ребенка, формирует его личностный потенциал, является источником знаний и социального опыта. Поэтому именно педагог берет на себя ответственность за создание условий, которые способствуют полной реализации развития детей, организации предметно-пространственной развивающей среды с учетом особенностей развития каждого ребенка. В связи с этим педагог должен обладать профессиональными компетенциями. ДОО создает оптимальные условия для повышения профессиональных компетенций педагогов: курсы повышения квалификации, использование сетевого взаимодействия с целью создания профессиональных сообществ и т.д.

Следовательно, специалисту в ДОО необходимо создать педагогические условия для развития фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Н. М. Борытко дает следующее определение педагогическим условиям: «педагогическое условие – это

внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса в той или иной мере, сознательно сконструированный педагогом, интенционально предполагающий, но не гарантирующий определенный результат процесса» [6, с.127].

Педагогические условия конструируются педагогом с целью повлиять на то, как протекает какой-то процесс. Далее Н. М. Борытко предлагает выявить внешние факторы, существенно влияющие на процесс становления исследуемого феномена, и выделить из их числа педагогически управляемые факторы [6].

Внешними факторами, влияющими на процесс формирования фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, на которые можно оказывать педагогическое влияние, являются: общение с близкими, речевая среда, развивающая предметно пространственная среда, речевой и не речевой слух. При создании условий для формирования фразовой речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью необходимо учитывать возрастные, индивидуальные особенности и ведущий вид деятельности на данном возрастном этапе.

В связи с этим, для развития фразовой речи детей на ранних стадиях онтогенеза необходимо создать следующие педагогические условия:

- проведение целенаправленных занятий по формированию фразовой речи у детей раннего возраста три раза в неделю;
- коррекция общения родителей с ребенком в повседневной жизни, то есть оречевление своих действий: в процессе кормления, умывания, одевания, игр и т.д.;
- проведение специальных игр и упражнений каждый день;
- чтение детям, пение, рассматривание картинок;
- стимулирование общения ребенка со сверстниками и взрослыми;
- проведение родительских собраний, консультаций для повышения компетенции родителей в развитии индивидуальных способностей ребенка и необходимой коррекции нарушений развития.

Следует также отметить о методах формирования фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении языком. Метод развития речи – это способ взаимодействия педагога и детей с целью формирования речевых навыков и умений (М. М. Алексеева, В. И. Яшина). Выделяют следующие группы методов: наглядные, вербальные, практические.

Наглядные методы бывают:

1. Прямые (непосредственные). К ним относится метод наблюдения и его разновидности: осмотр помещений, рассматривание природных объектов. Использование этих методов обеспечивает соединение двух сигнальных систем.

2. Косвенные (опосредованные) методы основаны на использовании визуальной визуализации: просмотр игрушек, картин, фотографий, описание картин и игрушек, рассказывание по игрушкам, рассказывание по картинкам. Использование этих методов обеспечивает закрепление словаря, развитие обобщающей функции слова, тренировку фразовой речи. Также использование косвенных методов дает возможность познакомиться с объектами и явлениями окружающей действительности, с которыми нет возможности познакомиться непосредственно.

Вербальные методы включают в себя: чтение и пересказ художественных произведений, запоминание, пересказ, обобщающий разговор, рассказ без опоры на визуальный материал.

Практические методы включают: дидактические игры, игры-театрализации, дидактические упражнения и т.д. Они направлены на совершенствование и использование речевых навыков и умений.

В зависимости от особенностей речевой деятельности детей различают репродуктивные и продуктивные методы.

Репродуктивные методы: методы наблюдения и его разновидности, рассматривание картин, чтение художественной литературы, пересказ, запоминание, игры-драматизации, дидактические игры, т.е. другими словами, репродуктивные методы – это те методы, при которых дети осваивают слова

и законы их сочетаний, фразеологические обороты, некоторые грамматические явления. Они основаны на воспроизведении речевого материала, готовых имитационных моделях, копировании.

Продуктивные методы, наоборот, предполагают построение детьми собственных связных высказываний. Ребенок, выбирая знакомые языковые единицы, комбинируя их по-разному, в зависимости от ситуации общения, воспроизводит собственные высказывания. Следовательно, применение продуктивных методов при обучении фразовой речи будет результативным. Из всех предлагаемых разновидностей данных методов для детей раннего возраста можно использовать дидактические игры. Также следует отметить, что четких границ между методами не существуют.

Реализация этих методов обеспечивает целесообразное применение методических приемов развития речи. Методические приемы делятся на три основные группы: вербальные, визуальные и игровые.

Часто используются вербальные приемы. К ним относятся:

- речевой образец – правильная, заранее продуманная, доступная по содержанию и форме речевая деятельность учителя, предназначенная для подражания детям;

- повторное произношение – преднамеренное, многократное повторение одного и того же элемента речи (звука, слова, фразы) с целью его запоминания;

- вопрос – методически правильно оформленное, четкое, целенаправленное, выражающее основную мысль словесное обращение, требующее ответа.

Этот прием используется во всех методах речевого развития детей: беседах, беседах, дидактических играх, при обучении рассказыванию историй.

Визуальные приемы – это отображение иллюстративного материала. Визуальные приемы используются во всех вербальных методах: показ предметов, игрушек, картин, просмотр иллюстраций, поскольку возрастные особенности маленьких детей и природа самого слова требуют ясности.

Игровые приемы соответствуют возрастным особенностям детей и поэтому занимают важное место в речевом развитии детей дошкольного возраста. Эти приемы возбуждают интерес ребенка к деятельности, мотивируют, создают положительный психоэмоциональный фон процесса деятельности и тем самым повышают речевую активность детей и, естественно, повышают эффективность занятий. Игровые приемы бывают вербальными и визуальными.

Для эффективности педагогического процесса приемы целесообразно использовать комплексно. В зависимости от решаемых задач, содержания, уровня развития детей и их возрастных и индивидуальных особенностей одновременно могут использоваться: вопросы, показ предметов, игрушек, картин, игровых приемов, художественного слова, оценки, инструкции [3].

В ДОО родители детей с отклонениями в развитии могут получать методическую, психолого-педагогическую, диагностическую и консультативную помощь.

Дошкольная образовательная организация занимается воспитанием и обучением детей осуществляя образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, имеет разработанную систему локальных нормативных актов на основании которых осуществляет свою деятельность.

Основные документы, федерального значения на основе которых выстраивается нормативно-правовой аспект образовательного процесса в ДОО:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, регламентирующий деятельность дошкольного образовательного учреждения. На основании этого закона разрабатываются все остальные нормативные акты [35];

2. Федеральный государственный образовательный стандарт ДО - (ФГОС ДО) представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию [36];

3. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы направлены на охрану здоровья детей при осуществлении деятельности по воспитанию, обучению, развитию и оздоровлению, уходу и присмотру в дошкольных образовательных организациях. Санитарные правила устанавливают, обязательные к исполнению санитарно-эпидемиологические требования, направленные на сохранение и укрепление здоровья детей [57].

Аналитический обзор документов, которые регламентируют правовые аспекты субъектов образовательного процесса можно посмотреть в приложении 1.

ФГОС ДО ориентирует образовательную организацию на тесное сотрудничество с семьей, на оказание помощи и поддержки семье, на повышение компетенции родителей в развитии индивидуальных способностей ребенка и необходимой коррекции нарушений развития.

Основные направления взаимодействия ДОО и семьи:

– информационно аналитические – участие в формировании общественного мнения о рейтинге ДОО; выявление интересов, потребностей, запросов родителей, уровня их педагогической компетентности. Реализуется данное направление через: социологические опросы, работа раздела "Обратная связь" на сайте ДОО, участие в независимой оценки условий образования.

– информационное направление – ознакомление родителей с образовательной программой дошкольного образования, особенностями деятельности ДОУ. Реализуется данное направление через размещение официальной информации на сайте ДОУ; стендовая информация "Официальные документы", "Для вас родители", "Рекомендации специалистов ДОУ"; информационные буклеты.

– педагогическое просвещение родителей направленно на повышение педагогической компетентности родителей: семинары, родительские собрания, консультации, родительский клуб, дни открытых дверей.

– включение родителей в деятельность ДОУ – направленно на привлечение родителей к планированию, организации и контролю за деятельностью ДОО: наблюдательный совет, совет родителей, общее родительское собрание, родительский комитет.

– вовлечение родителей в образовательный процесс – реализация образовательной программы ДО ДОО и годового плана ДОО: участие родителей в проектной деятельности, выставках творческих работ, в социальных акциях, в спортивно-досуговых мероприятиях, праздниках, фестивалях [6, 7, 8, 18, 30,31].

Дошкольное учреждение осуществляет свою деятельность в соответствии с требованиями государства и общества к воспитанию и, одновременно, учитывая возрастные, индивидуальные особенности и потребности развития ребенка дошкольного возраста.

Государственная политика ориентирует систему дошкольного образования на создание условий для инклюзивного образования, с целью обеспечения условий для адаптации в социальной среде детей с ограниченными возможностями, а также говорит о создании системы унифицированных служб ранней помощи для реализации преемственности между отделениями ранней помощи дошкольными учреждениями, а также о развитии инклюзивное образование в России [34].

Из опыта собственной профессиональной деятельности, обозначим тот факт, что с каждым годом наблюдаем увеличение числа плохо говорящих или совсем неговорящих детей. Речевые патологии у дошкольников составляют наибольшее количество отклонений в развитии у детей с ограниченными возможностями. Малыши раннего возраста с речевой патологией остаются не охваченными коррекционной помощью. На логопедический пункт детского сада дети попадают в возрасте пяти лет.

Вовремя выявленное отклонение в овладении речью обуславливает его быстрое устранение в раннем возрасте, предупреждая отрицательное влияние на ребенка в целом.

Следовательно, одним из путей решения данной проблемы может стать раннее вмешательство, сопровождение ребенка на этом сложном пути.

В связи с пластичностью детского мозга специалисты, работающие с детьми, указывают на необходимость и целесообразность раннего начала коррекционно-педагогической работы с детьми независимо от вида имеющегося у них дефекта (Е. М. Мастюкова, О. Г. Приходько, Е. А. Стребелева, У. В. Ульенкова и др.).

О. Е. Громова с возмущением высказывает мнение о необоснованном откладывании на более поздние сроки оказания квалифицированной педагогической помощи детям в возрасте до трех лет. Положение усугубляется еще и тем, что на втором году жизни, не обращая внимания на то, что развитие речи, а также развитие других высших психических функций не завершено у детей, перенесших перинатальную энцефалопатию и не имеющих выраженных двигательных нарушений и начавших ходить в возрасте около года, снимаются с учета у невролога в детской поликлинике. Особенности их речевого развития никак не отслеживаются. И они, как правило, не попадают на прием к логопеду, пока им не исполнится четыре года [16].

Л. И. Аксенова, профессор и основатель ясельного дела в нашей стране, обращает внимание на тот факт, что уровень речевого развития детей раннего возраста имеет индивидуальные различия по темпу и объему. В связи с этим обращает внимание на актуальность проведения предупредительной работы в условиях ДОО, направленной на создание основы развития речи [1].

Н. Д. Шматко предлагает организацию коррекционной помощи на базе ДООУ в форме группы кратковременного пребывания, для того чтобы оказать помощь детям не посещающих детский сад. Данный опыт был применен отработан на процессе воспитания и обучения детей с нарушенным слухом, но может успешно использоваться и в работе с детьми с речевыми отклонениями. Основными задачами группы краткосрочного пребывания

являются проведение коррекционной работы с детьми, обучение родителей педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребенком, приемам и методикам его воспитания и обучения в семейной среде и оказание им психотерапевтической помощи. Далее, Н. Д. Шматко придает особое значение коррекционному уходу за младенцами и детьми раннего возраста (первые два-три года). Раннее (с первых месяцев жизни) целенаправленное педагогическое воздействие помогает ребенку с проблемами достичь уровня общего и речевого развития, равного или близкого к возрастной норме. Открытие таких групп не требует выделения дополнительных средств и ставок: в ней работают те же специалисты, что и в других специальных группах. Занятия проводятся индивидуально и в небольших группах, и нет необходимости привлекать к этому педагогов [5].

Таким образом, становится очевидным, что дошкольное учреждение является центральным, в осуществлении возможности оказывать ежедневную помощь в предупреждении и коррекции нарушений фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речи. Но не все ДОО и не во всех регионах используют свой потенциал в полной мере.

Министерством образования Российской Федерации в середине 90-х годов прошлого столетия была озвучена проблема отсутствия единой системы раннего выявления и коррекции отклонений в развитии и была выдвинута задача создания системы ранней помощи детям с проблемами в развитии.

Ранняя помощь – это максимально раннее выявление особых образовательных потребностей; сокращение разрыва между моментом определения первичного нарушения и началом целенаправленного обучения ребенка.

Деятельность этой системы обеспечило бы каждую семью возможностью своевременной, медико-психолого-педагогической диагностики развития ребенка, определения его специальных психологических и образовательных потребностей, создало бы условия для

эффективного преодоления отклонений в развитии ребенка, начиная с первых дней жизни.

Ведущими специалистами Института коррекционной педагогики РАО была разработана государственная концепция системы ранней помощи детям с нарушениями развития, основываясь на данных многолетней исследовательской и практической деятельности специалистов ИКП РАО г. Москва (Ю. А. Разенкова, Н. Д. Шматко, О. Е. Громова, Н. А. Урядницкая, Е. Р. Баенская).

Эти данные обосновано доказывают, что – «грамотно организованная ранняя коррекция способна предупредить проявление вторичных отклонений в развитии («социальный вывих» - как называл Л.С. Выготский вторичные нарушения), обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала, а для значительной части детей открывает возможности включения их в общий образовательный поток и снимает необходимость специального образования» [33, 29].

В Оренбургской области, тоже внедряют систему ранней помощи семьям с особыми детьми. Но встречаются проблемы, которые мешают реализации данной системы. Из постановления правительства Оренбургской области от 22 октября 2018 года № 677-п «Об утверждении концепции развития системы ранней помощи в Оренбургской области на период до 2020 года»: «В настоящее время в Оренбургской области отсутствуют официальные данные по общему количеству детей целевой группы. Существует проблема расхождения диагностических подходов систем образования ("ребенок с ОВЗ"), здравоохранения (классификация по МКБ-10) и медико-социальной экспертизы ("ребенок-инвалид"), связанная с компетенцией ведомств. Законодательством Российской Федерации не предусмотрены такие группы, как "дети, нуждающиеся в ранней помощи" (дети из целевой группы без учета детей из группы риска), "дети группы риска", что осложняет объединение детей, нуждающихся в ранней помощи, в единый региональный регистр. Проблема недостаточного раннего

информирования семей, воспитывающих детей целевой группы, приводит к тому, что лишь часть родителей охвачена программами активного включения в процесс реабилитации. В результате дети целевой группы попадают в поле зрения специалистов, как правило, после 4 лет, когда время для наиболее эффективных психофизиологических изменений упущено» [57].

Таким образом, мы видим, что дошкольные образовательные учреждения обладают огромным потенциалом оказания помощи детям с отклонениями: это и кадровый потенциал, законодательно-правовой, материально-технический. Но в силу различных обстоятельств, дошкольные учреждения не в полной мере используют свои возможности и не оказывают ежедневную помощь детям раннего возраста с отклонениями в овладении речи. Дети раннего возраста с нарушениями в овладении речью остаются не охваченными коррекционно-предупредительной работой, которая предупредила бы задержку и различные дефекты как в речевом развитии ребенка в более старшем возрасте так и в развитии сенсорной, сенсомоторной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферах ребенка. Возможности сензитивного периода развития речи остаются не реализованными.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

На основе анализа теоретических источников, мы изучили состояние проблемы формирования фразовой речи у детей раннего возраста и пришли к выводу о желательности и необходимости своевременного оказания

коррекционно-предупредительной помощи детям с отклонениями в овладении речью.

Также нами были определены основные понятия исследования: фразы мы рассматривали как единицу речевой деятельности детей раннего возраста, составляющими которого является законченное по смыслу, интонированное определенной ситуацией, дополненное жестом – высказывание.

Формирование фразовой речи детьми имеет свои закономерности и характеристики, которые прослеживаются в этапах формирования и развития речи.

Под педагогическими условиями, опираясь на изученную литературу, мы будем понимать следующие направления профилактической и развивающей работы с детьми раннего возраста: общение с близкими, речевая среда, развивающая предметно пространственная среда, речевой и не речевой слух. При создании условий для формирования фразовой речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью необходимо учитывать возрастные, индивидуальные особенности и ведущий вид деятельности на данном возрастном этапе.

Успешное развитие фразовой речи обеспечит комплексное использование педагогических методов и приемов.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

2.1 Организация и содержание обследования состояния фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

После изучения психолого-педагогической литературы, раскрывающей вопросы развития фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы приступили к первому этапу экспериментальной работы, констатирующему эксперименту.

Данное экспериментальное обследование детей проводилось на базе МДОАУ «Детский сад № 98 г. Орска» в группе детей раннего возраста в период с 1 сентября по 30 сентября 2021. На момент проведения исследования группу посещали тринадцать детей.

Целью констатирующего эксперимента стало обследование детей раннего возраста для выявления группы риска по отклонениям речевого развития и обследование состояния их фразовой речи.

На констатирующем этапе работа велась в следующих направлениях:

- подбор диагностического инструментария для реализации входной диагностики;
- изучение медицинской документации детей;
- организация целенаправленного наблюдения за участниками эксперимента, а также анкетирование и беседа с педагогами и родителями с целью установления контакта с испытуемыми и выявления уровня импрессивной и экспрессивной речи;
- установление с детьми личностного и эмоционального сотрудничества;
- обработка результатов эксперимента и определение состояния фразовой речи детей экспериментальной группы;

В процессе изучения нами были выбраны следующие методики обследования детей раннего возраста: «Диагностика коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью» Е. В. Шереметьевой; «Методика обследования уровня развития речи детей младшего дошкольного возраста с недоразвитием речи» И. С. Кривовяз [22]. Методику можно посмотреть в приложении 2.

Е. В. Шереметьева предлагает проводить комплексное обследование коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста. Важным для исследования является положение о том, что любые сложности в становлении коммуникативных, психофизиологических и языковых компонентов могут привести к речевому дизонтогенезу в дальнейшем. В связи с чем предлагается основательно изучить «условия и компоненты, подготавливающие появление устной речи». Данная методика нацелена на выявление типа речевого развития и направлена на изучение всех компонентов устной речевой деятельности ребенка.

«Методика обследования уровня развития речи детей младшего дошкольного возраста с недоразвитием речи» И. С. Кривовяз рассчитана на выявление уровня коммуникативной, познавательной и речевой деятельности детей младшего дошкольного возраста. Мы из этой методики выбрали часть, где обследуется уровень фразовой речи, адаптировав некоторые методы и приемы применительно к детям раннего возраста.

В ходе работы мы обращали внимание на способы и формы взаимодействия детей со взрослыми, наличие речевых высказываний или доречевые способы общения: жесты, движения, мимика, взгляды.

Методика диагностического обследования речевой деятельности включает в себя 4 серии заданий. Мы остановились на серии 1 и серии 4.

Серия 1 направлена на обследование понимания обращенной речи и включает в себя 4 задания: задание «Покажи игрушку» направлено на выявление умения ребенка выделить определенную игрушку среди других; задание «Покажи картинку» направлено на установление понимания ребенком функционального назначения предмета, изображенного на картинке; задание «Спрячь игрушку» направлено на изучение понимания простых предлогов; задание «Покажи картинку» направлено на изучение понимания ребенком простого и множественного числа.

Серия 4 направлена на обследование уровня активной речи и включает 5 заданий: задание «Назови, что покажу» направлено на исследование

предметного словаря по темам «Игрушки» «Одежда», «Обувь», «Наше тело»; задание «Скажи, что делает» направлено на исследование наличия глагольного словаря; задание «Расскажи» направлено на изучение наличия фразовой речи и состояния грамматического строя речи.

Из четвертой серии мы убрали задания на обследование сохранности слоговой структуры и задание «Расскажи» направленное на обследование связной речи, потому что такие задания для раннего возраста не доступны. Обследование состояния артикуляционного аппарата мы так же не включили в нашу работу, так как по методике Е. В. Шереметьевой был досконально обследован с учетом возрастных особенностей.

В качестве наглядно-дидактического обеспечения мы использовали альбом «Наглядный материал для обследования детей» Е. А. Стребелевой.

Таким образом, с помощью методики Е. В. Шереметьевой «Диагностика коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речи» мы выявляли детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, а «Методика обследования уровня развития речи детей младшего дошкольного возраста с недоразвитием речи» И. С. Кривовяз позволила обследовать состояние их фразовой речи.

2.2 Особенности фразовой речи у детей раннего возраста

Мы начали свою работу с изучения медицинской документации. Нами были проанализированы медицинские карты тринадцати детей группы раннего возраста. Это нам позволило получить наиболее полное представление о соматическом состоянии детей данной группы.

Следующим шагом в нашем исследовании стала беседа с родителями этих детей, по предварительно намеченным вопросам, направленная на сбор анамнестических данных для выявления наличия в речевом анамнезе

гуления, лепета, вокализаций, вокабул, слогового лепета, его разнообразия, о пренатальной, натальной, постнатальной патологии.

В результате анализа полученного материала были выявлены патологические факторы в анамнезе пятерых детей: соматические и хронические заболевания, пренатальная и натальная патологии. В связи с чем эти дети были отнесены к группе риска по отклонению в овладении речью: Татьяна Р. -2г и 3м, Семен Л. -2г и 4м, Арина Ж.-2г м, Михаил П.-2г и 3м, Данил Х. -2г и 5м. Результаты изучения анамнеза оказались следующие и представлены в таблице 1.

Таблица 1 «Анамнез детей раннего возраста»

Имя и возраст ребенка	Соматический статус	Неврологический состояние	Предречевое развитие
Татьяна Р.	Частые ОРВИ МАС 1,6 мл ООО, анемия	Перинатальная энцефалопатия, прием лекарственных препаратов по показаниям, механическая стимуляция родовой деятельности	Гуление 2м Лепет 4-5м Первые слова после 12 м
Данил Х.	Частые ОРВИ МПС в аневризме, ООО, ОВП 1,2 Анемия в легкой степени	Обвитие пуповиной, асфиксия плода, Кесарево сечение	Гуление 2-3 Лепет 6 Первые слова 11м
Семен Л.	Частые ОРВИ МАС ОО Анемия в легкой степени	Несовместимость по резус-фактору, внутриутробное инфицирование, медикаментозная стимуляция род. деятель, обвитие пуповиной, асфиксия плода, перинатальная патология центральной нервной системы	Гуление 2,5м Лепет 5м Первые слова 12м
Арина Ж.	Частые ОРВИ Судороги при высокой температуре	Прием лекарственных препаратов по показаниям, родовая травма	Гуление 2-3 Лепет 4 м Первые слова 11м

Продолжение таблицы

Михаил П.	Частые ОРВИ МПС в аневризме, ОВП 1,2	Механическая стимуляция родовой деятельности	Гуление 3 Лепет 4 Первые слова 12м
-----------	---	--	---

--	--	--	--

Анализ результатов обследования также показал наличие наследственных факторов. У родителей двоих детей были проблемы с речью в детстве (у Татьяны Р. оба родителя посещали занятия с логопедом, у Арины Ж. мама долго не говорила и была невнятная речь).

Следующим шагом на данном этапе является изучение микросоциальных условий развития ребенка.

Методы изучения:

- анкетирование родителей;
- анкетирование воспитателей групп;
- наблюдение за общением близких взрослых с ребенком, при расставании в детском саду утром и при встрече вечером;
- наблюдение за общением ребенка со взрослым в аналогичных ситуациях;
- наблюдение за эмоциональным реагированием ребенка в группе.

Полученные данные нами заносились в диагностические таблицы.

Анкетирование и наблюдения нам позволили получить материал в каких условиях воспитывается ребенок.

Как оказалось, чтению детской литературы уделяют внимание не все родители (только двоим родители читают несколько раз в неделю, остальным еще реже). Оречевляют совместные действия только родители одного ребенка. Хотя оречевление взрослыми совместной деятельности с ребенком является значительным мотиватором к появлению устной речи. Никто не учит имитировать речевые звуки в игровой форме, а просят повторить или сказать.

Важными на данном этапе для исследования явились так же наблюдения за общением ребенка и значимого взрослого утром и вечером.

Родители в силу своей занятости или педагогической безграмотности не позволяют ребенку самостоятельно одеваться, раздеваться. Отсутствует ситуативное общение, не обращают внимание на то как ребенок говорит, не дают образец правильной речи, а повторяют за ребенком неправильное слово.

Также велась тщательная подготовка материала для проведения организованных игр; выстраивание доброжелательных отношений с детьми (разучивание приветствия для включения детей в невербальное общение, игра «Знакомство» с игрушкой, «Иди ко мне малыш!»);

Основные параметры, изучаемые на данном этапе, включают в себя: игровые действия, речевую активность в игре, стимуляцию потребности общения с близким взрослым, эмоциональное реагирование ребенка.

Провели предлагаемые С.Л. Новоселовой, Ю.А. Разенковой, Е.А. Стребелевой организованные игры, такие как: «Покорми, напои куклу», «Покачай куклу», «Уложи куклу спать», «Позвони маме» и др. Данные игры позволили выявить характер развития игровых действий, речевой активности во время игры и использование детьми невербальных средств общения. Игровые действия дети не понимают, но также отсутствует речевая активность. В игре «Позвони маме» подносят телефон к уху и молчат. В игре «Уложи куклу спать» ни качать куклу, ни убаюкивать не могут.

Наблюдение проводилось и за самостоятельной игровой деятельностью детей в группе, результаты фиксировались в «Протоколе наблюдения».

Протоколы наблюдений за свободной деятельностью детей

Пример. Арина Ж. Подошла к кухонному игровому модулю, открыла дверце правой рукой. Закрыла.левой рукой взяла крышку. Подошла к коляске с куклой. Достала куклу правой рукой, в левой продолжает держать крышку, посадила куклу за стол. Положила крышку на стол, ушла, взяла на полке вторую крышку в левую руку, куклу взяла в правую руку и подошла к двери. Посадила куклу, облокотив ее на дверь. Ушла. Вернулась за куклой. Подошла к столу, посадила за стол. Взяла правой рукой и понесла к коляске

и положила в коляску. Подошла к «раковине» и положила крышку на раковину. Вернулась за стол, взяла вторую крышку понесла и положила на плиту. Взяла в рот палец, грызет. Воспитатель увидела и позвала Арину. Она подошла и молча показала палец. Оказалось, ей мешал сломанный ноготь. Вернулась к раковине. Села на пол, достала из корзины банан бросила на пол. Достала другую игрушку, взяла и тоже кинула на пол. Встала, подошла к столику с куклой. Ушла. Подняла с пола морковку. Понесла к столу, положила перед куклой. Подошла к детям попрыгала. Воспитатель позвала собирать раскиданные игрушечные овощи и фрукты обратно в корзину. Арина подошла и стала помогать.

Продолжительность наблюдения 10 минут. За это время Арина держала в руках 7 различных предметов и проводила с ними разнообразные манипуляции. В целом можно отметить, что игровые действия у Арины сформированы. В игровой деятельности проявляет активность. Общая моторика, кистевой и пальчиковый праксис сформирован. Но за все время она не произнесла ни одного слова. Игровые действия не оречевляет.

Пример. У Татьяны Р. в руках две мягкие игрушки. Ходит туда-сюда в группе. Подошла к баночке с игрушками. Села, переложила из правой руки игрушку в подмышку и стала перекладывать мелкие игрушки из баночки на пол. Встала, взяла мягкие игрушки в обе руки и подошла к столу, за которым игрались дети. Встала и наблюдает за ними. Развернулась и подошла к девочке, которая сидела на ковре и игралась. Постояла около нее. Подошла опять к столу. Мягкую игрушку переложила опять подмышку и взяла со стола большую крышку от контейнера и бросила на пол. Подошла к подвешенному модулю, подергала. Ушла. Достала игрушку из подмышки. Подошла к игровому модулю «Кухня». Ушла. Подняла с пола мячик, игрушку переложила подмышку и стала кидать мячик.

Продолжительность наблюдения 10 минут. За это время Татьяна Р. не произнесла ни слова и ни звука. С игрушками не играет, а производит манипулятивные действия. Свои действия не оречевляет.

Пример. Михаил П. катает машинку среднего размера, грузовик. Держит двумя руками, наклонившись. Остановился, сел на пол и стал рассматривать машину, постучал кулачком по машинке. Встал и покатил дальше. Остановился перед мальчиком, смотрит на него. Сел на машину верхом. Встал и покатил дальше. Поднял с пола утюг правой рукой, левой рукой толкает машину, правой возит по полу утюгом. Утюг с машиной оставил, подошел к «облаку», подергал за ленточки. Вернулся к машинке. Покатил двумя руками. Взял машину в левую руку и пошел к детям. Поставил игрушку на пол и сел на нее.

Наблюдения длилось 10 минут. За это время Миша взял в руки две игрушки, произнес только звукокомплекс «па», когда к нему обратились с вопросом: - «Куда едешь?».

Пример. Семен Л. Подошел к полке, взял левой рукой маленькую резиновую машинку. Походил, подошел снова, взяла еще две машинки. Одну в подмышку и в каждую руку. Сел на коврик и стал их катать по очереди. Оставил машинки и подошел к окошку. Ушел, походил туда-сюда и вернулся. Сел к машинкам, повозил. Встал. Держит машинку двумя руками и бросает на пол, несколько раз так сделал. Взял машинку в правую руку, подошел к стульчику, постучал по нему машинкой. Сел на стул. Подошел к воспитателю, постоял возле нее какое-то время. Встал на четвереньки и пошел, машинку держит в левой руке. Встал, переложил в правую руку. Подошел к помощнику воспитателя и молча протянул ей машинку. Подошел к девочке, отобрал у девочки машинку и стал ее катать.

Наблюдения были продолжительностью 10 минут. За это время Семен Л. не сказал ни слова. Взаимодействовал с помощью улыбки. Много двигался.

Пример. Данил Х. сидит на полу и катает грузовую машинку. Встал и понес машинку на полку. Ушел. Вернулся достал ту же машинку и стал катать, держась двумя руками в наклоне. Сел. Толкнул машинку от себя. Машинка укатилась. Встал подошел и опять толкнул. Положил ладонь на

машинку и стал катать туда-сюда. Бросил машинку, подошел к полке с машинками, взял другую машинку. Подержал в руках и поставил обратно. Вернулся к грузовой машинке и стал катать вперед-назад. Вернулся к полке, достал трактор и стал катать одной рукой машинку другой трактор. Подошла девочка и загрузила свою машинку в его грузовую машинку. Данила вытащил машинку девочки и бросил на пол. Опять стал катать машинку и трактор. Оставил машинку и стал катать только один трактор.

Наблюдения были с продолжительностью 10 минут. За это время Данил Х. не произнес ни слова. Во время свободной деятельности был активный.

Таким образом, как видно из протоколов наблюдения за свободной деятельностью детей, они не говорят.

Далее тщательно изучалось состояние языковых и психофизиологических компонентов речестановления ребенка по следующим параметрам: ритмическая организация речевой продукции, основной тон голоса, мелодика голоса, моторные предпосылки артикуляции, фонематическое восприятие. Использовали данные, полученные при анкетировании родителей и воспитателей группы, наблюдения.

Анализ ритмической организации речевой продукции показал преобладание хореически организованных слов над ямбически организованными словами: все слова, которые есть в речи детей, являются хореически (с ударением на первом слоге) организованными (таблица 2).

Таблица 2 – Ритмическая организация первичной речевой продукции ребёнка

Ф. И. ребенка	Дата рождения	Имена собственные		Имена существительные		Глаголы		Всего в процентном соотношении	
		произносит	означает	произносит	означает	произносит	означает	хор. орг. слова	ямб. орг. слова
Татьяна Р.	25.06.19			Ма, па,	Мама, папа,			100%	%
Семен Л.	29.05.19			Ма, то, ба, Мя,	Мама, папа, баба, кошка,			100%	
Арина Ж.	07.10.19	ня	Вика	Ма, па, ба, тя, би, ми, мя	Мама, папа, баба, тетя, машина, печенье, кошка	дя,	Дай,	100%	
Михаил П.	15.06.19			Ма, па,ть, ни, би	Мама, папа, кошка, нет, машина	па	поехал	100%	
Данил Х.	07.05.19	Ня,	Таня	Ма, ба, де, ня, би	Мама, баба, деде, няня, мащина	ня	Дай	100%	%

Как указывает Е. В. Шереметьева – «Задержка в движении акцентуации с первого слога на второй в двусложных словах отрицательно влияет на развитие словаря ребенка, поскольку для русского языка типичным является тип мелодической фигуры со средним положением ударного слога» [53, с. 115].

Наблюдения за приемом пищи позволило определить потенциальную возможность артикуляционного аппарата. Артикуляционный аппарат без видимых патологических изменений. Но, тем не менее дети верхнюю губу не облизывают, предпочитают измельченную пищу, твердую пищу кушают неохотно.

Далее мы проанализировали полученную информацию с использованием компьютерной программы и составили коммуникативно речевой профиль.

У Татьяны Р. в полученном коммуникативном профиле (рис.1 приложение 3) в каждом из блоков имеются отрицательные показатели (числовые показатели ниже оси ОХ) и общая сумма баллов составляет -33 балла. Логопедическое заключение: «Выраженные отклонения речевого развития».

На момент обследования 2 года 3 месяца. Сбор анамнестических данных показал, что в перинатальный период имели место патологические факторы со стороны мамы: токсикоз, прием лекарственных препаратов, пневмония. В период раннего детства Татьяна Р. часто болела простудными заболеваниями и имеет сопутствующие заболевания: МАС ООО, анемия. Предречевое развитие шло нормально. Первые слова появились в год (ма, па). Больше никаких слов не произносит, то что ей надо требует криком. Фразовая речь отсутствует. Хотя мама утверждает, что Таня все слова повторяет.

Неврологический статус в период обследования – перинатальная энцефалопатия (ПЭП).

Логопедическое обследование: при общении отвлекается, не смотрит. Инструкцию нужно многократно повторить. Пользуется недифференцированными возгласами. Экспрессивная речь отсутствует.

В дошкольное учреждение стала посещать в 1год и 10 месяцев. Адаптационный период протекал без осложнений. Привыкла за три месяца.

У Тани Р. плохо развита как ручная, так и общая моторика. Не умеет намыливать и мыть руки. Стоит и просто держит их под водой. Движения

неловкие: часто спотыкается, падает. Через игрушки не перешагивает, спотыкается и падает. Прыгать не умеет. Не может отрывать обе ноги одновременно от пола.

В еде предпочитает каши. Ест аккуратно. Губной захват сформирован. Есть облизывающие движения языком. На похвалу взрослого реагирует адекватно. Если кто-то просит игрушку, сразу же выдает агрессивную реакцию (сердится, может ударить). Не сочувствует другим детям. Голос нормальный. Не дифференцирует звуки [О] [У], твердые, мягкие, шипящие. В словаре ребенка преобладают двусложные хореически организованные лепетные слова. Любит рассматривать картинки. Сказки долго не слушает. Никакие слова ни за взрослыми, ни за детьми не повторяет. Имеются раскачивающиеся движения из стороны в сторону лежа на полу.

У Семена Л. в полученном коммуникативном профиле (рис.2 приложение 3) в каждом из блоков имеются отрицательные показатели (числовые показатели ниже оси ОХ) и общая сумма баллов составляет 5 баллов. Логопедическое заключение: «Не резко выраженные отклонения речевого развития».

На момент обследования 2г. и 4 месяца. Сбор анамнестических данных у Семена Л. показал, наличие патологических факторов в анамнезе: несовместимость по резус-фактору, внутриутробное инфицирование, медикаментозная стимуляция род. деятель, обвитие пуповиной, асфиксия плода, перинатальная патология центральной нервной системы.

Медицинские данные в период обследования: частые ОРВИ, МАС ОО, анемия в легкой степени.

Логопедическое обследование: предречевое развитие шло нормально, первые слова появились к году. В лексиконе 5 слов и звукоподражание. Дошкольное учреждение начал посещать в 2 года и 1 месяца. адаптационный период прошел безболезненно и быстро. Одевается с помощью взрослого. Намылывает и моет руки тоже с помощью взрослого. Крупная моторика развита, движения уверенные. От твердой пищи отказывается. Рот вытирает рукой или салфеткой. Играет молча, не оречевляет игровые действия. Может

долго катать машинку. Иногда воспроизводит фонацию. На похвалу и порицание реагирует нормально. Свое имя понимает. Голос нормальный. Часто улыбается. Не дифференцирует звуки [О] [У], твердые, мягкие, шипящие.

Взрослые говорят с ребенком сложными, длинными, интонационно не оформленными предложениями. Дома читают мало, объясняют занятостью. Речевые инструкции понимает. Фразовая речь отсутствует.

У Арины Ж. в полученном коммуникативном профиле (рис.3 приложение 3) в блоках (микросоциальные условия, психофизиологические компоненты, когнитивные компоненты, доступные средства общения) есть отрицательные и положительные показатели (числовые показатели ниже и выше оси ОХ) и общая сумма баллов составляет 44 балла. Логопедическое заключение: «Не резко выраженные отклонения речевого развития».

На момент обследования 2 года. Анамнестические данные: ребенок в семье второй, стремительные роды. Анализ анамнестических данных также показал наличие патологических факторов: прием лекарственных препаратов по показаниям, родовая травма.

Медицинские данные в период обследования: частые ОРВИ, судороги при высокой температуре. Состояние слуха в норме.

Дошкольную образовательную организацию посещает с 1 г. 9м. Воспитывается в полной семье. В семье благоприятный микроклимат, стабильный режим для ребенка. При общении с ребенком используют длинные предложения. Речь взрослых эмоционально не окрашена. Книжки читают перед сном несколько раз в неделю. У ребенка достаточное количество игрушек.

Арина может долго и увлеченно играть с игрушкой. Обращенную речь понимает. Инструкцию выполняет. Зрительное внимание направляет на лицо говорящего, однако быстро отвлекается на другие раздражители. Предметные изображения определяет.

Пользуется лепетными словами, произносит один слог из слова. Арина не дифференцирует перцептивно сходные группы согласных звуков: твердые и мягкие, сонорные, звонкие и глухие. Пищевое поведение тоже вызывает беспокойство. Отказывается от твердых овощей и фруктов. Губной захват внешней поверхности ложки сформирован.

В активном использовании шесть хореически организованных слов. Фразовая речь отсутствует. Требуется криком.

У Михаила П. (2 года и 3 месяца) в полученном коммуникативном профиле (рис.4 приложение 3) в блоках (микросоциальные условия, психофизиологические компоненты, когнитивные компоненты, доступные средства общения) есть отрицательные и положительные показатели (числовые показатели ниже и выше оси ОХ). Общая сумма баллов составляет 31 балл. Логопедическое заключение: «Не резко выраженные отклонения речевого развития».

Сбор анамнестических данных показал, что в натальный период имели место патологические факторы: механическая стимуляция родовой деятельности. Часто болеет простудными заболеваниями. Медицинские данные в период обследования: МПС в аневризме, ОВП 1,2.

Логопедическое обследование: предречевое развитие шло нормально. Первые слова появились в год. В лексиконе 5 слов. Слова мама и папа произносит хорошо, остальные сокращенные слова. Ситуативную речь понимает, одноступенчатую инструкцию выполняет. Фразовая речь отсутствует.

ДОУ стал посещать в 1 год и 10 месяцев. Адаптационный период протекал без осложнений., плакал первые 2-3 месяца, цеплялся за маму. Сейчас тоже по утрам плачет. Одевается с помощью взрослого. Движения уверенные. Твердую пищу не кушает. Играет молча. В основном катает машинки, если спросить – «Куда едешь?», то отвечает «Па» (поехал). На похвалу реагирует адекватно. Сочувствует другим детям, если окажется рядом, и воспитатель обратит внимание на плачущего ребенка. Свое имя

понимает. Голос нормальный. Часто улыбается. В играх активный. Не оречевляет действия. Читают мало, объясняя это нехваткой времени.

Данил Х. – 2г и 4м. общая сумма баллов составляет 15 баллов и в полученном коммуникативном профиле (рис.5 приложение 3) в блоках (микросоциальные условия, психофизиологические компоненты, когнитивные компоненты, доступные средства общения) есть отрицательные и положительные показатели (числовые показатели ниже и выше оси ОХ). Логопедическое заключение: «Не резко выраженные отклонения речевого развития».

Сбор анамнестических данных показал, наличие патологических факторов в анамнезе: обвитие пуповиной, асфиксия плода, кесарево сечение.

Медицинские данные в период обследования: частые ОРВИ, МПС в аневризме, ООО, ОВП 1-2, анемия в легкой степени.

Логопедическое обследование: предречевое развитие шло нормально, первые слова появились к 11 месяцам.

Дошкольное учреждение посещает в 1 год и 10 месяцев. Адаптационный период прошел безболезненно и быстро. Одевается с помощью взрослого. Намылывает и моет руки тоже с помощью взрослого. Движения при ходьбе уверенные. Кушает только мягкую пищу. Играет молча, иногда игровые действия сопровождает выкриками. На похвалу и порицание реагирует. Другим сочувствует, если находится рядом с плачущим ребенком. Голос нормальный. Улыбчивый. Взрослые общаются с ребенком ситуативно, но длинными, сложными предложениями. Дома читают сказки перед сном несколько раз в неделю. Любит рассматривать картинки.

Таким образом, итоговый график «Коммуникативно – речевой профиль ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью» и логопедическое заключение: являются главным результатом проведенного анализа.

Диагностика показала у одного ребенка «Выраженные отклонения речевого развития» и у четверых детей «Не резко выраженные отклонения речевого развития».

Далее мы обследовали фразовую речь детей экспериментальной группы. Адаптированная для раннего возраста «Методика обследования уровня развития речи детей младшего дошкольного возраста с недоразвитием речи» И. С. Кривовяз включала в себя задания, направленные на изучение состояния понимания ребенком обращенной речи, сформированности фонематического слуха, уровня активной речи. Результаты обследования понимания обращенной речи представлены в таблице № 3.

Таблица 3 – Результаты обследования понимания обращенной речи (1серия заданий)

п/п	Ф.И. ребёнка	Дата рождения	Задание 1. Умение выделить игрушку среди других	Задание 2. Понимание функц. назначения предмета	Задание 3. Понимание простых предлогов	Задание 4. Понимание ед. и мн. числа сущ.
	Таня Р.	25.06.19	1	0	0	0
	Семен Л.	29.05.19	1	0	0	0
	Арина Ж.	07.10.19	1	0	0,5	0
	Михаил П.	15.06.19	1	0	0,5	0
	Данил Х.	07.05.19	1	0	0	0
Обозначения: 0 – задания не выполняет 0,5 – задания частично выполняет 1 – задания выполняет						

Анализ результатов обследования понимания обращенной речи позволил нам установить, что все дети умеют правильно выделять

определенную игрушку среди других. При выполнении задания, направленного на понимание ребенком функционального назначения предмета, ни один ребенок не выполнил задание, они не понимали условие задания.

При выполнении задания, направленного на понимание простых предлогов, двое детей частично справились с заданием (Миша и Арина). Таня отказалась выполнять задание. Двое детей убирали машинку в коробку на все инструкции.

При выполнении задания, направленного на понимание единственного и множественного числа имен существительных, выяснилось, что дети не различают формы единственного и множественного числа имен существительных.

Анализ результатов исследования сформированности фонематического слуха представлен в таблице № 4.

Таблица 4 – Результаты обследования сформированности фонематического слуха

№ п/п	И.Ф.	Дата рождения	Задание 1. Слуховое восприятие близких по звучанию звукоподражаний	Задание 2. Дифференцирование слов, близких по звучанию
1	Таня Р.	25.06.19	0,5	0
2	Семен Л.	29.05.19	0,5	0
3	Арина Ж.	07.10.19	0,5	0
4	Михаил П.	15.06.19	0,5	0
5	Данил Х.	07.05.19	0,5	0
Обозначения: 0 – задания не выполняет 0,5 – задания частично выполняет 1 – задания выполняет				

Анализ результатов обследования сформированности фонематического слуха позволил нам установить, что задание, направленное на слуховое восприятие близких по звучанию слов не доступно всем детям экспериментальной группы. При выполнении задания, направленного на выяснение умения ребенка дифференцировать близкие слова по звучанию, дети не справились с заданием, они не дифференцируют близкие слова по звучанию (или не понимают условий задания (Таня, Семен), или при выполнении задания показывают картинки, которые лежат ближе к ним. Результаты обследования уровня активной речи детей раннего возраста экспериментальной группы представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты обследования уровня активной речи

№ п/п	И.Ф.	«Назови, что покажу»	«Скажи, что делает»	«Расскажи»
1	Таня Р.	Не выполняет	Не отвечает	Не выполняет задание (не понимает условий)
2	Семен Л.	Использует слог, и звукоподражание	Слова –действия не называет, заменяет названиями предметов или звукоподражание	Фразу не строит
3	Арина Ж.	Использует звукоподражания,	Слова –действия не называет, заменяет названиями предметов или звукоподражание	Фразу не строит
4	Михаил П.	Использует звукоподражание, слог	Слова –действия не называет, заменяет названиями предметов или звукоподражание	Фразу не строит
5	Данил Х.	Не выполняет	Слова –действия не называет, заменяет названиями предметов или звукоподражание	Отказ от выполнения задания

Анализ результатов диагностики развития активной речи, позволил сделать вывод, что уровень активного словаря у детей очень низкий и состоит из звукоподражаний и лепетных слов, понятных только в конкретной ситуации. Например, части тела не называют, а показывают на себе. Михаил П. при исследовании предметного словаря по темам «Игрушки», «Наше тело», «Одежда», назвал «ти» (машинка), «ту-ту» (паравозик), бо (шапка), части тела «глаза» показал на себе. Другие части тела не показал.

Речь детей малопонятна для окружающих, ситуативна. Фразовая речь отсутствует. При показе сюжетной картинки на вопрос «Что делает мама?», Данил повторял вслед за взрослым слово «мама». В речи у детей преобладают существительные и только одно, два слова, обозначающих действие, которые дети используют по отдельности, не объединяя во фразы.

После проведения всех диагностических заданий можно констатировать, что фразовая речь детям экспериментальной группы не доступна, у них бедный словарный запас, просодическая система недостаточно развита, отсутствуют жесты, мимика.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Таким образом, в процессе проведенного исследования детей раннего возраста были выявлены следующие типы отклонений: «Выраженные отклонения речевого развития» у одного ребенка и у четверых детей «Не резко выраженные отклонения речевого развития».

Диагностика на наличие активной фразовой речи показало:

- бедность активного словаря;
- преобладание хореически организованных слов;
- отсутствие предикативного словаря;
- отсутствие фразы.

ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

3.1 Организация и содержание формирования фразовой речи у детей раннего возраста

Формирование фразовой речи детей раннего возраста велась по двум направлениям: работа с детьми и работа с родителями.

Сроки проведения: с октября 2021г по май 2022г. в течении 8 месяцев.

Методы: анализ; осмотры помещения, рассматривание натуральных предметов; рассматривание игрушек, картин, фотографий; чтение и рассказывание художественных произведений, заучивание наизусть, беседа; дидактические игры, игры-драматизации, дидактические упражнения.

Приемы: речевой образец, повторное проговаривание, многократное повторение одного и того же речевого элемента, вопрос, игровые приемы.

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, мы определили цель формирующего этапа эксперимента: создать педагогические условия, направленные на формирование фразовой речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольной образовательной организации.

В ходе формирующего эксперимента осуществлялась проверка положений гипотезы, согласно которой предполагается, что формирование фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях ДОУ будет эффективна при создании следующих педагогических условий:

- создание предметно-развивающей речевой среды;

- проведение целенаправленной, комплексной, систематической, непрерывной, коррекционно-профилактической работы, направленной на формирование и развитие фразовой речи;
- формирование у ребенка речевой мотивации;
- повышение компетенции родителей в развитии индивидуальных способностей ребенка и необходимой коррекции нарушений развития.

Процесс психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста мы строили с учетом следующих принципов:

1. Принцип взаимосвязи сенсорного, психического и речевого развития детей, в основе которого лежит понимание речи как речемыслительной деятельности: формирование и развитие речи тесно связано со знанием окружающего мира и составляет основу мышления. Поэтому работа по развитию речи была направлена на получение детьми непосредственных ощущений от окружающей действительности, что важно для маленьких детей.

2. Принцип коммуникативно-деятельностного подхода: основан на понимании речи как деятельности, которая используется для общения и имеет практическую направленность. Этот принцип реализуется в процессе общения в самых разных видах деятельности: специально организованных занятиях, режимных моментах. Применение этого принципа направлено на формирование речевого высказывания у детей

3. Принцип развития языкового чутья: языковое чутье – это бессознательное овладение законами языка. В процессе многократного восприятия речи и использования сходных форм в собственных высказываниях у ребенка на подсознательном уровне формируются аналогии, а затем он усваивает закономерности. Реализация этого принципа обеспечивает формирование способности запоминать и использовать слова и словосочетания в постоянно меняющихся ситуациях речевого общения. Эту способность следует развивать путем поощрения звуковых комплексов, псевдослов, появляющихся в речи детей.

4. Принцип взаимосвязи работы над различными аспектами речи: реализация этого принципа заключается в таком построении работы, при котором осуществляется развитие словарного запаса, формирование грамматической структуры, развитие навыков восприятия речи и произношения. Работа, направленная на развития разных сторон речи, обеспечивает появление связного высказывания.

5. Принцип обогащения мотивации речевой деятельности: мотив является важным компонентом в структуре речевой деятельности и главная задача педагога в процессе психолого-педагогического сопровождения детей создание положительной мотивации для каждого действия ребенка, а также организация ситуаций, вызывающих потребность в общении с учетом возрастных особенностей детей.

6. Принцип обеспечения активной речевой практики: язык усваивается в процессе его использования. Речевая деятельность – это не только говорение, но и слушание, и восприятие речи. Поэтому важно научить детей активно воспринимать и понимать речь учителя. Для обеспечения речевой активности могут быть использованы различные факторы: эмоционально положительный фон; субъект-субъектное общение; индивидуально направленные приемы; использование наглядного материала, игровых приемов; смена видов деятельности [3].

В основу работы на формирующем этапе положен комплексный подход, направленный на решение взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития – фонетико-фонематической, лексической, грамматической и на их основе – задачу развития фразовой речи.

Решение задач фонетико-фонематической стороны речи обеспечивает у детей раннего возраста развитие речевого и не речевого слуха, овладение средствами звуковой выразительности речи (интонация, сила голоса, ритм).

Для удлинения физиологического выдоха, необходимого для речевой деятельности использовали игры для развития речевого дыхания «Футбол», «Горячий чай», «Ветер» (дутье на листики, снежинки), мыльные пузыри, т.д.

Для совершенствования фонематического слуха такие игры: «Кто как кричит?», «Малыш потерялся», «Что гудит?», «Шагаем и танцуем», «Угадай, где звучит?», «Что звучит?», «Кто в домике живет» и т.д.

Для развития фонетической стороны речи на занятиях использовали утрированное интонирование обращенной речи.

Обогащение словаря составляет основу речевого развития. Развитие словаря обеспечивает понимание значений слов и их уместное применение во фразах при общении, в соответствии с контекстом высказывания и с ситуацией. Поэтому мы уделяли пристальное внимание обогащению словаря, опираясь на тематическое планирование в ДОУ, которое можно посмотреть в приложении 4.

Коррекционная работа по развитию понимания речи осуществлялась исходя из положения о том, что наиболее ранней и наиболее доступной для детей является ситуационная речь (А. М. Леушина, С.Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин). Ее доступность объясняется тем, что наглядная, конкретная ситуация, по поводу которой происходит общение, значительно облегчает понимание речи, называние детьми окружающих предметов, производимых действий. Для развития понимания речи мы использовали режимные и игровые моменты: формирование культурно-гигиенических навыков, сборы на прогулку, игры с конструктором, уборка игрушек, подготовка ко сну. Например, учитель-логопед во время режимных моментов проговаривал потешки, пел колыбельные, обращался к детям с инструкциями.

Формирование грамматического строя речи предполагает освоение всех частей речи, освоение разных способов словообразования, разнообразных синтаксических конструкций, без овладения которых невозможно речевая коммуникация. Дети усваивают грамматический строй практически, путем подражания речи взрослых и языковых обобщений.

Взрослый является носителем речевого образца. Речевой образец – правильная, предварительно продуманная речевая деятельность педагога, предназначенная для подражания детьми и их ориентировки. Образец должен быть доступным по содержанию и форме. Он произносится четко, громко и неторопливо.

В связи с этим речь педагога должна быть: содержательной, точной, соответствовать возрасту детей; лексически правильно оформленная, а также грамматически и фонетически; выразительной, эмоционально насыщенной, интонационно богатой, неторопливой, и не оторванной от ситуации, и мы придерживались этих правил в своей работе.

Работа по формированию фразовой речи детей раннего возраста велась по двум направлениям: работа с детьми и работа с родителями.

Основная работа на данном этапе эксперимента это:

- отбор содержания для коррекционно-логопедических занятий. В рамках коррекционно-логопедических занятий нами было составлено перспективное планирование (приложение 5). Примеры логопедических занятий представлены в приложении 6.

- разработка индивидуального маршрута на каждого ребенка (приложение 7);

- организация развивающей среды в группе ДООУ (приложение 8);

- составление плана работы с родителями (приложение 9).

Родители, как и дети, и педагоги, являются субъектами образовательного процесса. Поэтому не менее значимой в психолого-педагогическом сопровождении детей с отклонениями в овладении речью является работа с родителями.

Работа с родителями была организована в течение всего периода проведения экспериментальной работы и включала в себя: родительские собрания, консультации. Индивидуальные консультации проводились по запросу участников в рабочее время. Родители получили «Индивидуальный маршрут развития» на своего ребенка. Также родители каждый месяц

заполняли «речевые таблицы», куда они записывали появляющиеся в речи детей слова (приложение 10).

Таким образом, работу по формированию фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью мы проводили в двух направлениях: с ребенком и с родителями. Коррекционно – развивающие занятия проводились с подгруппой детей три раза в неделю.

3.2 Анализ результатов экспериментальной работы по формированию фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Заключительным в нашей работе по формированию фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью стал контрольный этап эксперимента. На этом этапе мы проверяли эффективность проведенной коррекционной работы по выбранным ранее методикам.

Проводился контрольный этап в период - май 2022 год.

На этом этапе мы использовали следующие методы:

- изучение документации;
- наблюдение;
- педагогический эксперимент;
- беседа.

При повторном обследовании, после проведенных коррекционных мероприятий, мы наблюдаем положительную динамику в речевом развитии. Можно отметить появление фразовой речи у детей, появление ямбически организованных слов. Активный словарь детей стал богаче: в речи дети используют имена существительные, глаголы, простые предлоги.

Мы проанализировали «речевые таблицы», куда родители записывали появляющиеся в речи детей слова и составили таблицу. Из таблицы видно, что словарный запас детей увеличился. Появились ямбически организованные слова. Но хорейчески организованные слова в процентном

соотношении все еще преобладают над ямбически организованными словами. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Анализ ритмической организации речевой продукции детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Ф. И. ребенка. возраст		Татьяна Р. 25.06.19	Семен Л. 29.05.19	Арина Ж. 07.10.19	Михаил П. 15.06.19	Данил Х. 07.05.19
1		2	3	4	5	6
Имена собственные	Произносит (означает)	Ати (Катя), Вови (Вова), Ата (Агата),	Ляд (Влад) Ми (Миша) Тя (Катя), Юса (Саша)	Сися (Лиза), Сика (Таня), Сяза (Азалия), Айиса (Ариша)	Анил (Данил), Сет (Света), Мада (Маша)	Няня (Таня), Тятя (Катя)
Имена существительные	Произносит (означает)	Мама, папа, деда, леб (хлеб), ика (вилка), татишки (штанишки), мять (мяч), дики (руки), соты (шорты), вавать (кровать), пета (петух), ко-ко-ко (курочка), кабок (колобок), буки (брюки)	Мама, папа, баба, ык (бык), оки (пони), ыба (рыба), ашка (ложка) ук (лук), тететька (конфетка)	Мама, папа, тотта, Сич (мяч), сика (каша), сек (лук), илеб (хлеб), уки (ушки), мицени (пиченье), шетич (хвостик), сибе (бубень), гасы (глазки), чачик (зайчик)	Титина (машина), туль (руль) тюбик (кубик), тубока (футболка), ука (рука), аськи (глазки), вок (волк)	Мама, баба, деде (), няни (няня), Асина (машина), му (корова), гав-гав (собака), моко (молоко)
Глаголы	Произносит (означает)	Дот (идет), идит (едет), тепать (спать), хопит (хлопать), ишавать (рисовать), пуси (отпусти), ням-ням (кушать)	Дын (ехать), Тук-тук (стучать), ать (играть), тюк-тюк (клюет), ду-ду(гудит), топ-топ (бежать), атать (катать), ы-ы-ы (плакать)	сивавать (рисовать), скичат (кричать), куси (кушать), чичать (качать), ать (резать), титать (топать)	Тать (бросать), одевать, рисовать), бает (лает), пит (спит), гать (играть), пае (поехал)	Топ-топ (идет), пит (спит), гав-гав (лает), кичит (кричит), ням-ням (кушать), тучи (стучит)

Продолжение таблицы 7

1		2	3	4	5	6
Всего в Процентном соотношении	Ямбич.орг.	24%	10%	26%	23,5%	19%
	Хор.орг. сл	76%	90%	74%	76,5%	81%

На рисунке 2 представлены сравнительные данные показателей констатирующего и контрольного экспериментов, понимания речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Показатели по каждому исследуемому параметру суммировались и вычислялось среднее арифметическое (сравнительные таблицы смотреть в приложении 11). Это позволило нам составить сравнительную диаграмму по состоянию понимания обращенной речи детьми на констатирующем и контрольном эксперименте.

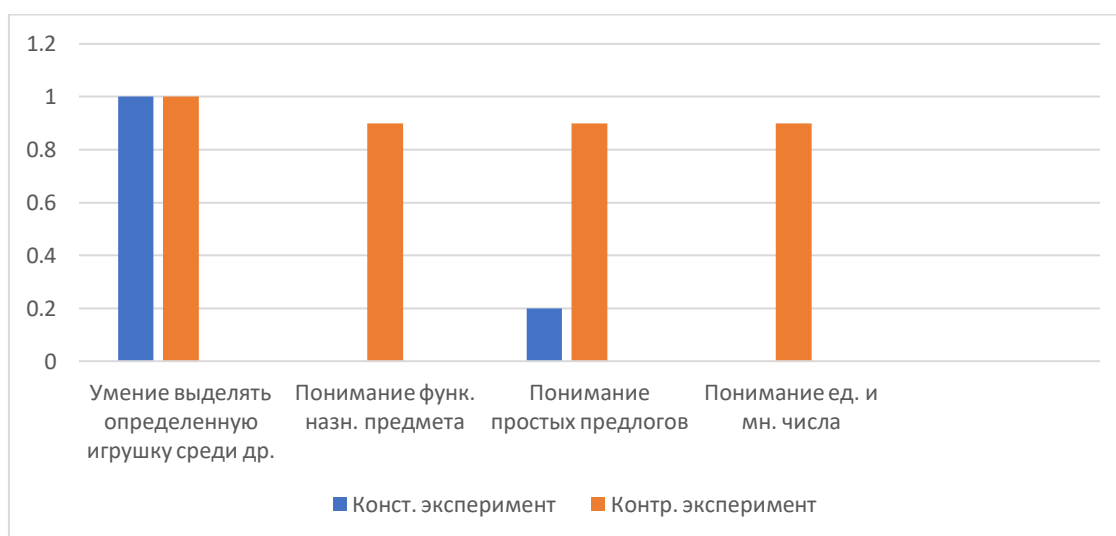


Рисунок 2 – Сравнительные данные показателей констатирующего и контрольного экспериментов, понимания речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Из полученных результатов видно, что произошли качественные изменения. Все дети экспериментальной группы справились с заданием, направленное на понимание функционального назначения предмета. Затруднения при выполнении возникли у Татьяны Р. Она не на все вопросы находила соответствующие картинки. Приходилось задавать уточняющие, наводящие вопросы. Трудности возникли при выборе картинки по вопросам: – Покажи, что наденешь на голову, когда пойдешь гулять; – Что нужно бабушке, чтобы лучше видеть?

Детям стали доступны задания, направленные на понимание простых предлогов, понимание единственного и множественного числа по сравнению с констатирующим экспериментом.

Анализ полученных данных показывает, что качественные изменения произошли и в формировании фонематического слуха. Дети научились дифференцировать близкие слова по звучанию. Только Михаил П. не дифференцирует [Д-Т]. На инструкцию показать удочку и уточку, показывает только уточку.

На рисунке 3 наглядно представлены сравнительные данные показателей констатирующего и контрольного экспериментов сформированности фонематического слуха у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

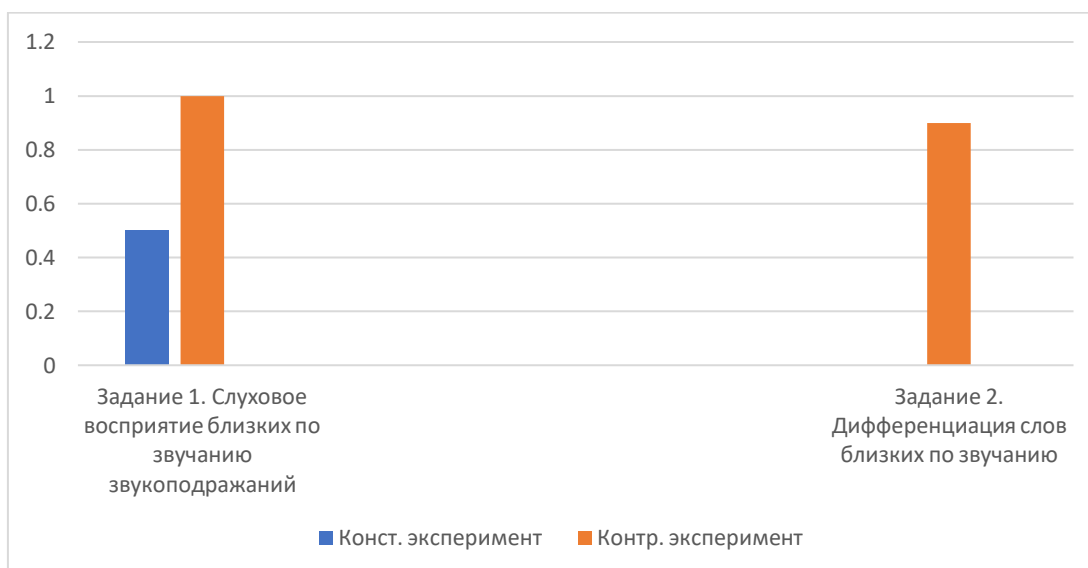


Рисунок – Сравнительные данные показателей констатирующего и контрольного экспериментов сформированности фонематического слуха у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Полученные результаты по исследованию активной речи у детей экспериментальной группы, также позволяют утверждать о качественных изменениях, которые произошли в результате проведенной работы в ходе формирующего эксперимента. Сравнительные данные по исследованию

№ п/п	И.Ф.	«Назови, что покажу»	«Скажи, что делает»	«Расскажи»
-------	------	----------------------	---------------------	------------

активной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью отражены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные данные показателей по исследованию активной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

		конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.
1	Таня Р.	Не выполняет	Слово	Не отвечает	Слово и действие	Не выполняет задание (не понимает условий)	Фраза (слово и показ жестом действие)
2	Семен Л.	Использует слог, и звукоподражание	Слово	Слова –действия не называет, заменяет названиями предметов или звукоподражанием	Слово	Фразу не строит	Фраза
3	Арина Ж.	Использует звукоподражания,	Слово	Слова –действия не называет, заменяет названиями предметов или звукоподражанием	Слово	Фразу не строит	Фраза
4	Михаил П.	Использует звукоподражание, слог	Слово	Слова –действия не называет, заменяет названиями предметов или звукоподражанием	Слово и действие	Фразу не строит	Фраза и жест
5	Данил Х.	Не выполняет	Слово	Слова –действия не называет, заменяет названиями предметов или звукоподражанием	Слово	Отказ от выполнения задания	Фраза (слово и показ действия жестом)

При исследовании предметного словаря Татьяна Р. называет предметы словом или показывает жестом. При предъявлении картинки с изображением платья показывает свое платье и говорит «каси» (красивое платье). Можно также отметить появление фразы у ребенка. На вопрос по картинке: «Что делает мальчик?», отвечала: «Матик ищет» (Мальчик рисует), на вопрос: «Что делает девочка?», отвечала: «Дечка ням-ням ко-ко-ко» (Девочка кормит курицу). А на вопрос: «Что делает мама?», отвечала: «Мама» и далее жест умывания.

Семен Л. предметные картинки называет словом. Также использует в речи фразу, состоящую из 2-3 слов. На вопрос: «Что делает мама?», отвечал: «Мама купать ляля» (Мама купает лялю).

Арина Ж. называет предметные картинки словом. Слова, действия не заменяет названиями предметов. В речи отмечается появление фразы, состоящей из существительных и глагола.

Михаил П. при исследовании предметного словаря правильно показывал и называл игрушки и предметы словом, при выполнении заданий по теме «Части тела», показывал на себе, используя жест. На вопрос: «Что делают дети?», отвечает «Тать мац» (Играть в мяч) и ищет в группе мяч.

Данил Х. при исследовании предметного словаря показывал и называл игрушки и предметы, используя слово и жест. Можно отметить появление фразы, которая состоит из существительного, глагола, жеста. На вопрос: «Что делает мальчик», отвечает «Аличик шавать» и показывает жестом.

Можно отметить появление фразы у всех детей экспериментальной группы, но употребляют слова в неправильной грамматической форме, не согласовывая слова в предложении.

Таким образом, сопоставление данных на этапах констатирующего и контрольного эксперимента дает возможность говорить о положительной динамике, что свидетельствует об эффективности созданных педагогических условий в ДОО.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

В ходе проведения формирующего этапа эксперимента нами были созданы педагогические условия для формирования фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью:

- создание предметно-развивающей речевой среды;

- проведение целенаправленной, комплексной, систематической, непрерывной, коррекционно-профилактической работы, направленной на формирование и развитие фразовой речи;

- формирование у ребенка речевой мотивации;

- повышение компетенции родителей в развитии индивидуальных способностей ребенка и необходимой коррекции нарушений развития.

В основу работы на формирующем этапе положен комплексный подход, направленный на решение взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития – фонетико-фонематической, лексической, грамматической и на их основе – задачу развития фразовой речи.

Работа по формированию фразовой речи детей раннего возраста велась по двум направлениям: работа с детьми и работа с родителями.

Работа с детьми:

- коррекционно-логопедические занятия;

- разработка индивидуального маршрута на каждого ребенка;

- организация развивающей среды в группе ДОО;

Работа с родителями:

- родительские собрания, консультации.

Сравнительный анализ полученных данных в ходе констатирующего и контрольного эксперимента, позволяет наблюдать качественное изменение показателей речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Таким образом, положительная динамика речевого развития у детей, экспериментальной группы, позволяет говорить о целесообразности созданных педагогических условий. Этот метод может быть рекомендован специалистам ДОО.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наше исследование было посвящено проблеме формирования фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Целью нашего исследования является – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность предлагаемых педагогических условий формирования фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Для реализации поставленной цели, нами были выдвинуты 3 задачи:

Главным результатом реализации первой задачи, которая заключалась в анализе психолого-педагогической литературы, является определение понятия «фразовая речь» применительно к детям раннего возраста.

Реализация второй задачи, которая заключается в выявлении особенностей речевого развития детей раннего возраста, решалась с помощью следующих методик: «Диагностика коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речи» Е. В. Шереметьевой; «Методика обследования уровня развития речи детей младшего дошкольного возраста с недоразвитием речи» И. С. Кривовяз.

Третья задача состояла в том, чтобы разработать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий формирования фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Мы провели экспериментальное исследование детей на базе МДОАУ «Детский сад № 98 г. Орска» в период 2021 – 2022 учебный год., в котором приняли участие 5 детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

В процессе проведенного исследования детей раннего возраста на констатирующем этапе были выявлены следующие типы отклонений: «Выраженные отклонения речевого развития» у одного ребенка и у четверых детей «Не резко выраженные отклонения речевого развития».

Диагностика на наличие активной фразовой речи показала:

- бедность активного словаря;

- преобладание хореически организованных слов;
- отсутствие предикативного словаря;
- отсутствие фразы.

С целью формирования фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью был проведен формирующий эксперимент, который осуществлялся в форме коррекционных занятий для детей и консультативных занятий для родителей.

Результаты повторного обследования на контрольном этапе показали, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, произошли качественные и количественные изменения речевого развития. Данные результаты подтверждают эффективность предлагаемых педагогических условий формирования фразовой речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Таким образом, подводя итог исследования можно констатировать следующее: выдвинутая гипотеза подтверждена, поставленные задачи решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова Л. И. Ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие для СПО / Л. И. Аксенова. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 377 с. – (Серия : Профессиональное образование). ISBN 978-5-534-06357-8
2. Александрова Л. Ю. Дифференциальная диагностика задержки речевого развития и индивидуальных речевых различий у детей из замещающих семей / Л. Ю. Александрова, С. В. Ваторопина // Концепт. – 2014. – № 03. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14058.htm> (дата обращения: 04.06.2021).
3. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: – Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В.И. Яшина - 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
4. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование: / Ю. Е. Алешина. – Изд. 2-е. – М.: Независимая фирма "Класс", 1999. – 208 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
5. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов / Е. Ф. Архипова. – М.: Астрель, 2007. – 224 с.
6. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Н. М. Борытко; Науч. ред. Н. К. Сергеев – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
7. Бачина О. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / Бачина О. В., Самородова Л. Н. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 64 с. (Библиотека журнала «Логопед»). ISBN 978-5-9949-0092-5
8. Болдина М. А. Проблемы семей, имеющих детей с ограниченными возможностями / М. А. Болдина // Психолого-педагогический

- журнал. Гаудеамус. – 2006. – № 2 (10). – URL: <http://journals.tsutmb.ru/> (дата обращения: 04.06.2021).
9. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т. Г. Визель. – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384,(16)с. – (Высшая школа)
 10. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т.5. – М.: Педагогика, 2003. – 136 с.
 11. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. / А. Н. Гвоздев. – М. – 2007. – 472 с.
 12. Герасимова А. С. Уникальное руководство по развитию речи/под редакцией Б. Ф. Сергеева. – М.: Айрис пресс, 2003. – 160 с.
 13. Глазунова С. Н. Особенности формирования фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / С. Н. Глазунова, О. Ю. Кобылкина // Молодой ученый. – 2020. – № 20 (310). – URL: <https://moluch.ru/archive/310/70134/> (дата обращения: 15.09.2021).
 14. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351, [1] с, – (Высшая школа)
 15. ГУО «Детский сад № 84 г. Могилева»: официальный сайт. – URL: <https://sad84mogilev.schools.by/m/pages/konsultatsija-dlja-roditelej-zaderzhka-rechevogo-razvitija-u-detej> (дата обращения: 01.07.2021)
 16. Громова О. Е. Формирование начального детского лексикона / О. Е. Громова // Логопед. – 2004. – № 1. – URL: <https://pedlib.ru/> (дата обращения: 01.07.2021).
 17. Датешидзе Т. А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. – СПб.: Речь, 2004. – 128 с.
 18. Екжанова Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва: Просвещение, 2008. – 330 с.

19. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с. (Серия «Психологи Отечества»). – URL: <https://psychlib.ru/mgppu/zlp/ZLP-001-.htm#hid82> (дата обращения 24.05.2021). – Режим доступа: по подписке МГППУ.
20. Ковригина Л. В. Исследование состояния фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Л. В. Ковригина, А. А. Крупина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – №7. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186059.htm> (дата обращения: 30.06.2021)
21. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. – М.: «Сов. Россия»: 1973. – URL: <https://pedlib.ru/Books/5/0362/index.shtml> (дата обращения 24.05.2021).
22. Кривовяз И. С. Пути коррекционно-педагогической работы с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : защищена 04.04.1996 : утв. 10.10. 1996 / Ирина Кривовяз. – Москва, 1996. – 201 с.
23. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся: монография / науч. исслед. ин-т содержания и методов обучения АПН СССР. – М: Педагогика, 1975. – 256с.
24. Леонтьев А. А. Исследования детской речи / А. А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1974. – 185 с.
25. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – Москва: Изд-во «Наука», 1974. – 368 с.
26. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд.- М.: Изд. МГУ, 2005. – 485 с.

27. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
28. Лыхенко Ю. В. Особенности и этапы формирования просодической стороны речи в онтогенезе / Ю. В. Лыхенко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 3361–3365. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86709.htm>. (дата обращения: 05.09.2021)
29. Малофеев Н. Н. Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36. – URL: <https://alldef.ru/ru/> (дата обращения: 11.10.2021)
30. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова – Москва: Просвещение, 1992. – 95 с.
31. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 345 с.
32. Международный образовательный портал: официальный сайт. – URL: <https://www.maam.ru> (дата обращения: 11.10.2021)
33. Мясникова Л. В. Ранняя коррекционная помощь детям с нарушениями развития: учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2016. – 92 с. ISBN 978-5-292-04390-4.
34. О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы: Указ Президента РФ № 761 от 01 июня 2012 г.: Подписан

- Президентом Российской Федерации 01 июня 2012 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – №23. – Ст.2994.
- 35.Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г.: Принят Государственной Думой 21 дек. 2012 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – №53. – Ст.7598.
- 36.Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 окт. 2013 г.: Принят Министерством образования и науки Российской Федерации 17 окт. 2013 г. // Российская газета. – 2013. – №265.
- 37.Образовательная среда ДОУ как фактор детского развития: методическое пособие/ И. Е. Мартьянова, С.А. Севенюк, Л. А. Кузнецова, В. С. Власова, А. Р. Трунова, Т.В. Сидорова, Е. А. Негатина, С.В. Шишкина – Самара:
- 38.Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной; Науч. исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с., ил.
- 39.Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. - 400 с. ISBN 5-691-00044-6.
- 40.Правдина О. В. Логопедия. / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: "Просвещение", 1973. – с. 272 с ил.
- 41.Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста. /Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М., 1964 – Гл. IV.
- 42.Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. – Л.: Издательство Ленинградского ун-та; 1990. – 256 с.

- 43.Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). – М.: Просвещение, 1981
- 44.Тонкова-Ямпольская Р. В. Методическое письмо "Стимуляция речевого развития у детей первого года жизни" / Канд. мед. наук Р. В. Тонкова-Ямпольская; Львовский науч.-исслед. ин-т педиатрии, акушерства и гинекологии. – Львов: [б. и.], 1968. – 13 с.: черт.; 22 см.
- 45.Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития – М.; ПЕР СЭ, 2004. – 256 с. ISBN 5-9292-0126-9
- 46.Фадеева Ю. А. Логопедические занятия в младшей группе для детей с речевым недоразвитием: Конспекты / Ю. А. Фадеева, Г. А. Пичугина. – М.: Книголюб, 2006. – 144 с.
- 47.Филичева Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М., 2003. – 240 с.
- 48.Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.: ил.
- 49.Хватцев М. Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. – М., 1937.
- 50.Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М.: Знак, 2009. – 592 с. ISBN 978-5-9551-0351-8.
- 51.Шевцова Б. Б. Технологии формирования интонационной стороны речи / Б. Б. Шевцова, Л. В. Забродина. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 222, [2] с. – (Высшая школа). ISBN 978-5-17-057705-7.
- 52.Шереметьева Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Е. В. Шереметьева; – М: Национальный книжный центр, 2010. – 168 с.

53. Шереметьева Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению: монография / Е. В. Шереметьева; – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. 282 с. ISBN 978-5-907210-36-3
54. Шереметьева Е. В. Формирование естественной речевой среды ребенка раннего возраста: методические рекомендации / сост. Е. В. Шереметьева, С. С. Петрова; – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 60 с.
55. Шереметьева Е. В. Формирование интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях семьи: монография / Е. В. Шереметьева; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск]: Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 143 с.: ил. ISBN 978-5-907538-27-6
56. Шматко Н. Д. Новые формы коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии / Н. Д. Шматко // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2003 – №7. – URL: <https://alldef.ru/ru/> (дата обращения: 11.10.2021)
57. Электронный фонд нормативно-технической и нормативно-правовой информации Консорциума «Кодекс». – Санкт-Петербург, 1991. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/550224310> (дата обращения 26.06.2021). – Текст: электронный.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Нормативно-правовая основа федерального, регионального и локального уровней, регулирующих отношения участников коррекционно-образовательного процесса в ОО

Таблица 1– Нормативно-правовая основа

№ п/п	Официальное название нормативно-правового акта международного уровня	Краткое аналитическое описание акта	Ссылка на интернет источник данного акта (ссылка должна быть активной)
1.	Конституция Российской Федерации	Содержит гарантии получения образования каждым человеком	http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/
2.	Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ	Данный Закон вступил в силу с 1 сентября 2013 года. Закон регулирует вопросы образования лиц с ограниченными возможностями и содержит ряд статей (например, 42, 55, 59, 79), закрепляющих право детей с ограниченными возможностями здоровья, в т. ч. детей-инвалидов, на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями. Закон устанавливает общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников. Статья 42 гарантирует оказание психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. В статье 79 установлены условия организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.	http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

3.	Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N 181-ФЗ	<p>Устанавливает гарантии получения образования детьми с инвалидностью. Признание лица инвалидом осуществляется федеральным учреждением медико-социальной экспертизы. Порядок и условия признания лица инвалидом устанавливаются Правительством Российской Федерации.</p> <p>Ст. 18 определяет, что образовательные учреждения совместно с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения обеспечивают дошкольное, внешкольное воспитание и образование детей-инвалидов, получение инвалидами среднего общего образования, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. Детям-инвалидам дошкольного возраста предоставляются необходимые реабилитационные меры и создаются условия для пребывания в детских дошкольных учреждениях общего типа. Для детей-инвалидов, состояние здоровья которых исключает возможность их пребывания в детских дошкольных учреждениях общего типа, создаются специальные дошкольные учреждения.</p> <p>При невозможности осуществлять воспитание и обучение детей-инвалидов в общих или специальных дошкольных и общеобразовательных учреждениях органы управления образования и образовательные учреждения обеспечивают с согласия родителей обучение детей-инвалидов по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому. Порядок воспитания и обучение детей-инвалидов на дому, а также размеры компенсации затрат родителей на эти цели определяются законами и иными нормативными актами субъектов Российской Федерации и являются расходными обязательствами бюджетов субъектов Российской Федерации. Воспитание и обучение детей-</p>	http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/
----	---	---	---

		<p>инвалидов в дошкольных и общеобразовательных учреждениях являются расходными обязательствами субъекта Российской Федерации.</p> <p>Устанавливается право всех инвалидов обучаться как в общеобразовательных учреждениях, так и в специальных образовательных учреждениях в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.</p>	
4	<p>Федеральный государственный образовательный стандарт ДО</p>	<p>Федеральный государственный образовательный стандарт ДО - (далее - Стандарт) представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию.</p> <p>Предметом регулирования Стандарта являются отношения в сфере образования, возникающие при реализации образовательной программы дошкольного образования (далее - Программа).</p> <p>Образовательная деятельность по Программе осуществляется организациями, осуществляющими образовательную деятельность, индивидуальными предпринимателями (далее вместе - Организации).</p> <p>Положения настоящего Стандарта могут использоваться родителями (законными представителями) при получении детьми дошкольного образования в форме семейного образования.</p> <p>Стандарт разработан на основе Конституции Российской Федерации [и законодательства Российской Федерации и с учетом Конвенции ООН о правах ребенка [41].</p>	<p>https://fgos.ru/fgos/fgos-do/</p>
5	<p>Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы</p>	<p>Направлены на охрану здоровья детей при осуществлении деятельности по воспитанию, обучению, развитию и оздоровлению, уходу и присмотру в дошкольных образовательных организациях, независимо от вида, организационно-правовых форм и форм собственности, а также при осуществлении деятельности по уходу и присмотру в дошкольных группах, размещенных во встроженных,</p>	<p>https://docs.cntd.ru/document/550224310</p>

		<p>встроенно-пристроенных к жилым домам зданиях (помещениях) и зданиях административного общественного назначения (кроме административных зданий промышленных предприятий), независимо от вида, организационно-правовых форм и форм собственности.</p> <p>Санитарные правила устанавливают санитарно-эпидемиологические требования к:</p> <ul style="list-style-type: none"> - условиям размещения дошкольных образовательных организаций, - оборудованию и содержанию территории, - помещениям, их оборудованию и содержанию, - естественному и искусственному освещению помещений, - отоплению и вентиляции, - водоснабжению и канализации, - организации питания, - приему детей в дошкольные образовательные организации, - организации режима дня, - организации физического воспитания, - личной гигиене персонала. <p>Наряду с обязательными для исполнения требованиями, санитарные правила содержат рекомендации по созданию наиболее благоприятных и оптимальных условий содержания и воспитания детей, направленных на сохранение и укрепление их здоровья</p>	
--	--	--	--

Нормативно-правовые акты регионального уровня, регулирующие отношения участников коррекционно-образовательного процесса в ОО:

– закон Оренбургской области «Об образовании в Оренбургской области». Принят Законодательным Собранием области 21 августа 2013 года.

Нормативно-правовые акты локального уровня, регулирующие отношения участников коррекционно-образовательного процесса в ОО:

Продолжение таблицы

– Образовательная программа дошкольного образования (далее Программа) МДОАУ «Детский сад № 98 г. Орска» разработана

педагогическим коллективом в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Программа разработана и утверждена дошкольным образовательным учреждением самостоятельно в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ №1155 от 17.10.2013). Данная Программа сформирована как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования).

– Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с ФНР, ФФНР муниципального дошкольного образовательного автономного учреждения «Детский сад № 98 г. Орска».

Программа выполнена на основе требований федерального государственного стандарта к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17.10.2013).

Документация учителя-логопеда в МДОАУ «Детский сад № 98 г. Орска»:

- 1) протоколы заседаний ПМПК по приему и выпуску детей;
- 2) индивидуальная речевая карта;
- 3) календарный план работы на каждый день;
- 4) график работы учителя-логопеда, утвержденный руководителем учреждения;
- 5) журнал учета посещаемости;
- 6) план мероприятий, направленных на профилактику речевых нарушений у детей (консультации и семинары для педагогов

образовательного учреждения и родителей (законных представителей);

- 7) тетрадь взаимодействия с педагогами образовательного учреждения (рекомендации по проведению групповых и индивидуальных занятий с детьми в группе);
- 8) индивидуальные тетради для коррекционной работы с детьми.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методика обследования уровня развития речи детей дошкольного возраста с недоразвитием речи.

Серия 1 направлена на обследование понимания обращенной речи и включает в себя 4 задания:

Задание 1 «Покажи игрушку» - направлено на выявление умения ребенка выделить определенную игрушку среди других (выбор из 6), выполнить действие по словесной инструкции.

Оборудование: игрушки (мишка, кукла, машина, матрешка, зайчик, коляска).

Методика обследования. Перед ребенком на столе раскладываются игрушки. Педагог предлагает: «Покажи, где кукла, машинка, зайчик. Покажи, где у тебя (куклы) носик, глазки, ручки. Возьми машинку, куклу. Покатай мишку в машине, куклу в коляске. Посади зайчика на стул, дай мне мяч».

Отмечается: выбор ребенком игрушки в соответствии с инструкцией, выполнение действий по заданию.

Задание 2. «Покажи картинку» – выяснялось понимание ребенком функционального назначения предмета, изображенного на картинке. Оборудование. Картинки с изображением предметов, близких к жизненному опыту детей, например: шапка, варежки, очки, иголка с ниткой, зонт, ножницы.

Методика обследования. Перед ребенком раскладывались картинки, при этом речевая инструкция не соответствовала последовательности разложенных картинок. Ребенок должен был выбрать картинку среди других, ориентируясь на словесную инструкцию. Детям предлагались следующие вопросы:

– Покажи, что наденешь на голову, когда пойдешь гулять.

- Если ручки замерзнут, что наденешь на них?
- Что нужно маме, чтобы пришить пуговицу?
- Что нужно бабушке, чтобы лучше видеть?
- Чем будешь резать бумагу?
- Что возьмешь на улицу, если пойдет дождь?

Отмечается: выбор ребенком картинки в соответствии с инструкцией.

Задание 3. «Спрячь игрушку» – проверялось понимание простых предлогов.

Оборудование. Машинка, коробка.

Методика обследования. Ребенку предлагалось выполнение следующих действий: «Спрячь машинку в коробку, на коробку, под коробку, за коробку».

Отмечается: выполнение действий в соответствии со словесной инструкцией.

Задание 4. «Покажи картинку» – проверялось понимание ребенком единственного и множественного числа существительных.

Оборудование. Картинки с изображением одного и нескольких предметов.

Методика обследования. Перед ребенком раскладывались картинки попарно и предлагалось показать: «Где шар и шары; гриб и грибы; кукла и куклы; яблоко и яблоки».

Отмечается: показ картинок в соответствии с инструкцией.

Серия 2. Задания данной серии направлены на проверку сформированности фонематического слуха и содержат 2 задания:

Задание 1. «Покажи, кто как кричит» – исследуется слуховое восприятие близких по звучанию звукоподражаний.

Оборудование. Картинки с изображением животных: кошки, козы, коровы.

Методика обследования: перед ребенком раскладывали картинки и предлагали показать: «Кто так кричит: «Му-у», «Ме-е», «Мяу».

Отмечается: показ картинок в соответствии с инструкцией

Задание 2. «Покажи картинку» – выясняется умение ребенка дифференцировать слова, близкие по звучанию.

Оборудование. Предметные картинки.

Методика обследования. Перед ребенком раскладывали парные картинки и просили показать: «Где коса и коза, уточка и удочка, ложки и рожки».

Отмечается: показ картинок в соответствии с инструкцией.

Серия 3. Обследование состояния артикуляционного аппарата включает в себя 1 задание:

Задание 1. Направлено на выявление состояния артикуляционного аппарата:

иннервация мимической мускулатуры:

- движение оскаливания ("улыбнемся Петрушке");
- надувание щек ("надуем щечки, как воздушные шары");
- наморщивание ("удивились Петрушке");
- нахмуривание ("рассердились на Петрушку"), если выполнение задания по словесной инструкции было недоступно ребенку, оно выполнялось по показу и обязательно в игровой Форме);

состояние артикуляционного аппарата:

- губы (толстые, тонкие, расщепление верхней губы и т.д.);
- зубы (норма, редкие, кривые, отсутствие зубов);
- прикус (прогения, прогнатия, открытый передний, открытый боковой);

- язык (норма, массивный, маленький, подвижный, малоподвижный);

- уздечка (толстая, укороченная, подрезалась ли ранее);

- твердое и мягкое небо (аномалии строения);

движения артикуляционного аппарата:

- уточнение возможности движений губами:

- раздвинуть углы губ («улыбка» – «улыбнись Петрушке»);

– выдвинуть губы вперед («трубочка» – «вытянем губки и поцелуем киску»);

– округлить губки («баранка»);

уточнение возможности движений языком:

– высунуть язык на нижнюю губу («покажи киске язычок»);

– высунуть язык на верхнюю губу («достань язычком нос»);

– пощелкай язычком («лошадка поскакала»);

– «часики»;

упражнение для выявления подвижности мягкого неба:

– произнести звук «а» при широко открытом рте.

Если, отмечаются трудности переключения, застревания на одном движении, используются следующие упражнения:

– «улыбка-трубочка» (улыбнулись Петрушке, поцеловали Петрушку);

– «трубочка-улыбка» (поцеловали Петрушку, улыбнулись ему);

Высовывание языка на нижнюю губу – высовывание языка на верхнюю губу («показали Петрушке язычок, потянули язычок к носику»);

Выясняется возможность удержания определенной позы:

– «улыбка» («улыбнись Петрушке, он будет тебя фотографировать»);

– «покажи язычок киске».

Отмечается: явления истощаемости, паретичности, напряженности, наличие произвольных движений, насильственных движений, саливация.

При обследовании артикуляционного аппарата обращали внимание на общее выражение лица ребенка: осмысленное, выразительное, с живой и активной мимикой или безучастное, амимичное.

Серия 4 направлена на обследование уровня активной речи и включает 5 заданий:

Задание 1. «Назови, что покажу» – исследуется предметный словарь по темам «Игрушки» «Одежда», «Обувь», «Наше тело».

Оборудование. Игрушки: кукла, машина, пирамидка, матрешка; предметы одежды: шапка, куртка, рубашка, платье.

Методика обследования. Ребенку предлагается показать и назвать игрушки и предметы, а также назвать части тела. Отмечается: умение называть предметы звуком, слогом звукоподражанием, словом или показать жестом.

Задание 2. «Скажи, что делает» – исследуется наличие глагольного словаря.

Оборудование. Картинки с изображением действий, знакомых детям из их опыта: дети играют, рисуют, поливают, моют, танцуют, катаются, кормят.

Методика обследования. Ребенку предлагается рассмотреть картинки с изображением различных действий и ответить на вопросы: «Что делает мальчик, девочка, мама, дети?».

Отмечается: умение ребенка объясняться жестом, слогом, звукоподражанием, словом.

Задание 3. Игра «Повтори за мной» – умение ребенка повторять слова различной слоговой структуры.

Оборудование. Набор картинок (по три из каждого класса):

- пила, рыба часы;
- сапоги, молоко, корова;
- мяч, лук, нож;
- диван, лимон, батон;
- ложка, мишка, туфли.

Методика обследования. Ребенку предлагались картинки, названия которых ему необходимо было повторить за логопедом.

Отмечается: умение ребенка воспроизводить слоговую структуру слов.

Задание 4. «Расскажи» – изучается наличие фразовой речи и состояния грамматического строя речи.

Оборудование. Сюжетные картинки с изображением действий, часто встречающихся в жизни детей: мальчик играет в футбол; мальчик играет на дудочке; девочка кормит кур; бабушка читает газету; мама купает малыша.

Методика обследования. Ребенку предлагается рассмотреть картинки, затем давалась инструкция «Расскажи». Если ребенок не справлялся с заданием ему задавали вопросы: «Расскажи, что делает мальчик? Что делает девочка? Что делает мама? Что делает бабушка?».

Отмечается: умение ребенка отвечать на вопрос словом, фразой; грамматически правильно строить предложения, употреблять простые предлоги.

Задание 5. «Расскажи» – направлено на обследование связной речи.

Оборудование. Сюжетная картинка «Дождик».

Методика обследования. Ребенку предлагается рассмотреть картинку и рассказать. При затруднениях ему предлагали ответить на следующие вопросы: «Кого видишь на картинке? Что делает девочка? Что делают мальчики? С кем играла девочка? мальчик? Куда бегут дети? Почему побежали дети?».

Отмечается: умение ребенком самостоятельно передать связный рассказ, умение отвечать на вопросы в правильной грамматической форме, понимать сюжет картинки.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Коммуникативно-речевой профиль детей экспериментальной группы

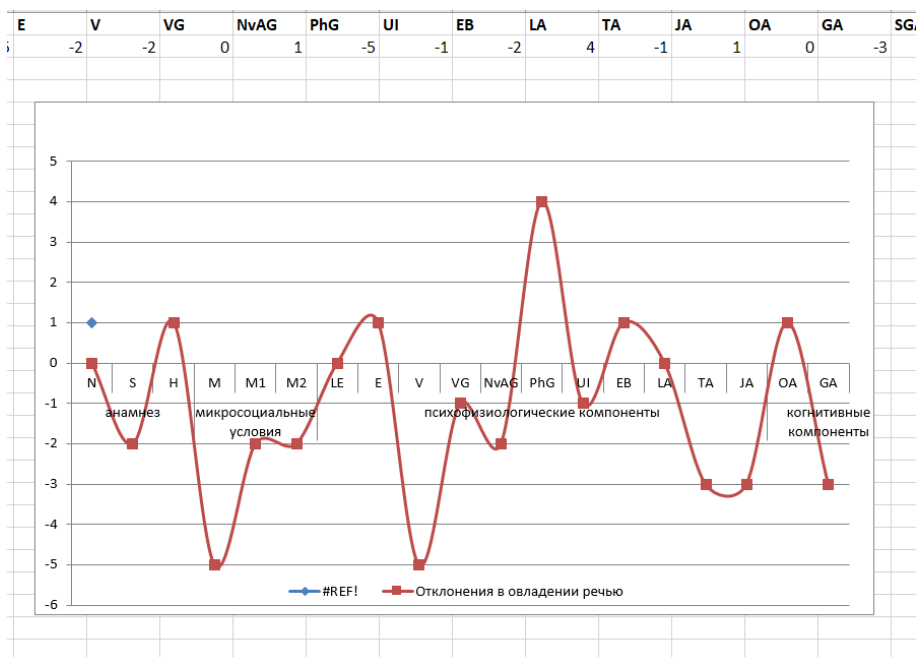


Рис. 1 Коммуникативно – речевой профиль ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Татьяна Р.

Общая сумма баллов составляет -33 б. *Логопедическое заключение:* «Выраженные отклонения речевого развития».

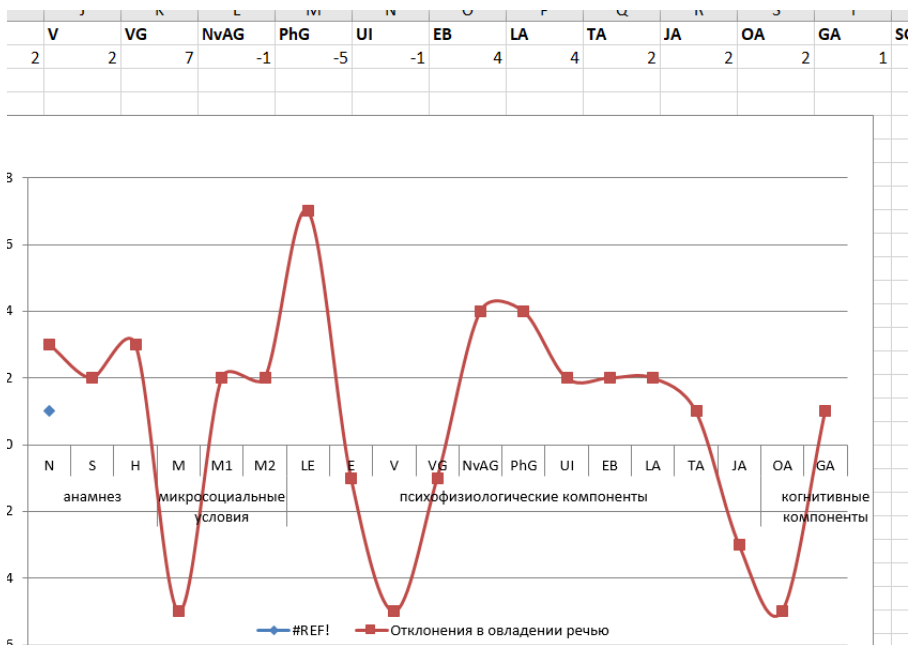


Рис. 2 Итоговый график «Коммуникативно-речевой профиль ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью». Семен 2г. 5м.

Общая сумма баллов составляет 5 б. *Логопедическое заключение* «Не резко выраженные отклонения речевого развития».

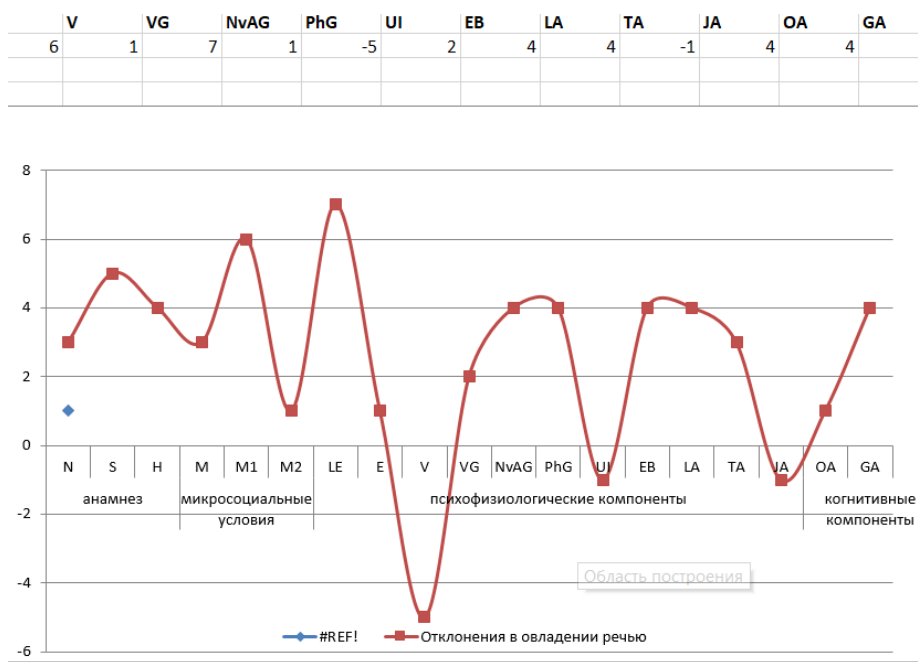


Рис. 3 Итоговый график «Коммуникативно-речевой профиль ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью». Арина 2г 2м.

Общая сумма баллов составляет - 44 б. *Логопедическое заключение:* «Не резко выраженные отклонения речевого развития».

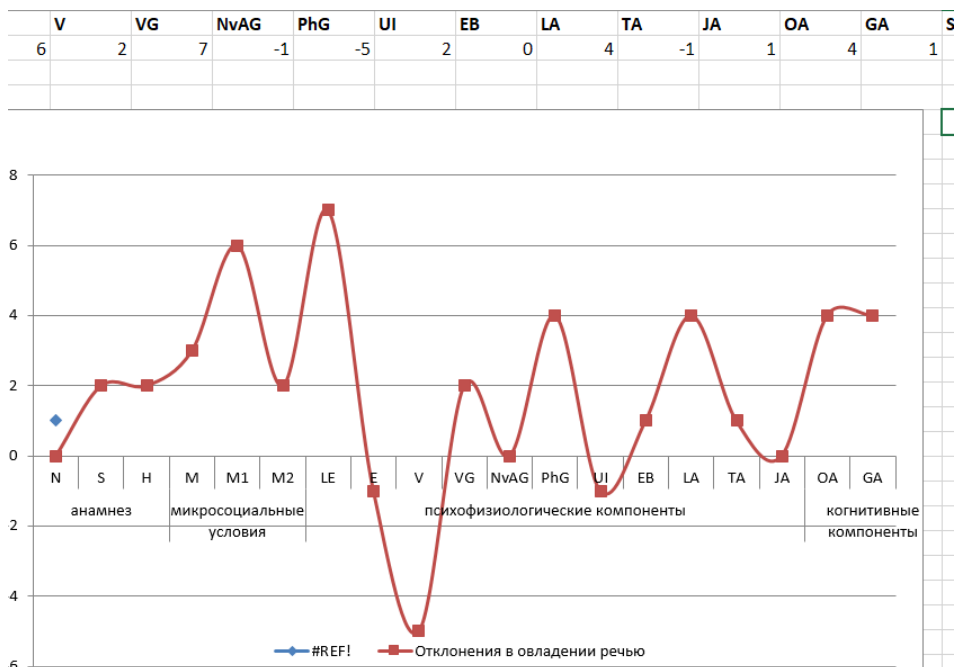


Рис. 4 Итоговый график «Коммуникативно-речевой профиль ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью». Михаил -2г и 3м.

Общая сумма баллов составляет 316. *Логопедическое заключение* «Не резко выраженные отклонения речевого развития».

	V	VG	NvAG	PhG	UI	EB	LA	TA	JA	OA	GA
0	1	5	1	-5	-1	3	4	-1	4	4	4

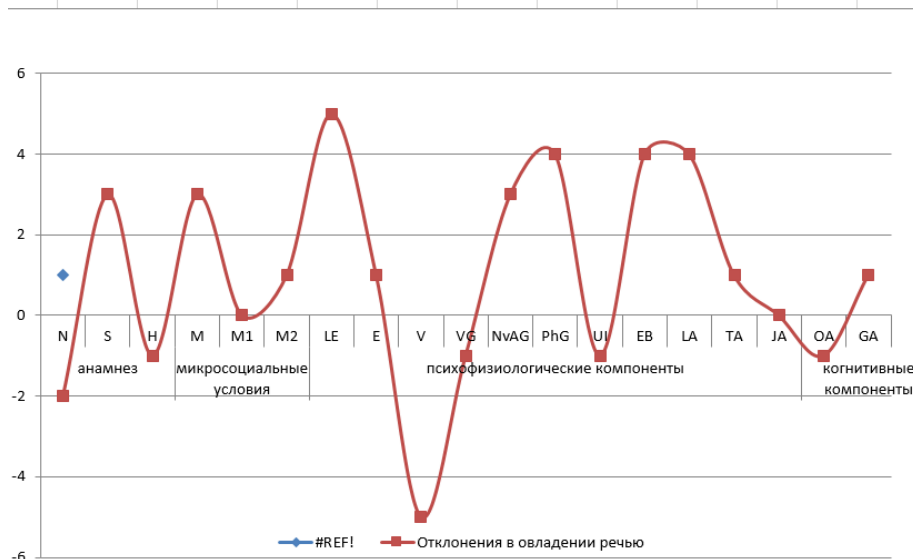


Рис. 5 Итоговый график «Коммуникативно-речевой профиль ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью». Данил -2г и 4м.

Общая сумма баллов составляет 156. *Логопедическое заключение* «Не резко выраженные отклонения речевого развития».

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Тематическое планирование воспитательно-образовательного процесса
в МДОАУ «Детский сад № 98 г. Орска» (младший дошкольный возраст)

Таблица 1 – Тематическое планирование воспитательно-образовательного процесса

Месяц	Неделя	Тема недели
1	2	3
Октябрь	5 04.10.21-08.10.21	Моя группа
	6 11.10.21-15.10.21	Семья
	7 18.10.21-22.10.21	Осень золотая
	8 25.10.21-29.10.21	Овощи
Ноябрь	9 03.11.21	Фрукты
	10 08.11.21-12.11.21	Одежда, обувь для осени.
	11 15.11.21-19.11.21	Игрушки
	12 22.11.21-26.11.21	Посуда
	13 29.11.21-03.12.21	
Декабрь	14 06.12.21-10.12.21	Домашние животные
	15 13.12.21-17.12.21	Домашние птицы
	16 20.12.21-24.12.21	Дикие животные
	17 27.12.21-30.12.21	Новогодние праздники.
Январь	18 10.01.22-14.01.22	Зима
	19 17.01.22-21.01.22	Зимние развлечения
	20 24.01.22-28.01.22	Вода и ее свойства
Февраль	21 31.01.22-04.02.22	Зимние птицы
	22 07.02.22-11.02.22	Транспорт. Машина, поезд

Продолжение таблицы

1	2	3
Февраль	23 14.02.22-18.02.22	Кораблик Самолет
	24 21.02.22-25.02.22	Профессии людей
Март	25 28.03.22-04.03.22	Мамин праздник
	26 07.03.22-11.03.22	Профессии. Повар, врач
	27 14.03.22-18.03.22	Мой дом
	28 21.03.22-25.03.22	Мебель
	29 28.03.22-01.04.22	Части суток
Апрель	30 04.04.22-08.04.22	Весна
	31 11.04.22-15.04.22	Дикие животные весной
	32 18.04.22-22.04.22	Птицы весной
	33 25.04.22-29.04.22	Деревья
Май	34 04.05.22-13.05.22	Цветы
	35 16.05.22-20.05.22	Насекомые

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Перспективно-тематическое планирование воспитательно-образовательного процесса

в МДОАУ «Детский сад № 98 г. Орска»

Таблица 1 – Перспективно-тематическое планирование воспитательно-образовательного процесса в МДОАУ «Детский сад № 98 г. Орска»

Месяц неделя	Темы	Лексика	Понимание речи	Грамматика	Фонетико-фонематическая сторона речи. Просодика	Фразовая речь
Первый период Октябрь – ноябрь						
1	2	3	4	5	6	7
Октябрь 5 неделя	Моя группа	Имя ребенка, имена детей группы, человек, кукла, части тела. Смотреть, слушать, кусать, бегать, прыгать Большой маленький	Одноступенчатая инструкция: показывать и выполнять действия; односторонний диалога: двигательная или звуковая реакция	Понимание Слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами; Категории числа имен существительных множественного числа с окончанием Ы-И, вопросы «где?», «куда?», «откуда?» предлог У; предложений - субъект + предикат,	Неречевой слух, внимание к звукам окружающего мира Утрированное интонирование [А]: А-А-А, а-а-а Ритм Дыхание	Фразовая речь не доступна на этом этапе, вызываем звукоподражания е Вызывание звукоподражания А, УА

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7
Октябрь 6 неделя	Семья	Мама, папа, брат, сестра, бабушка, дедушка; Готовит, моет, стирает, читает, вяжет; Старый -молодой	Одноступенчатая инструкция: показывать и выполнять действия; односторонний диалог: двигательная или звуковая реакция	Вопрос «что?», «у кого?» Глаголы изъявительного наклонения 3 лица настоящего времени единственного числа; предлог У; предложение - субъект + предикат+ объект	Фонематический слух: звуки музыкальных инструментов - направление звучания интонирование [А -у]: А-А-А, а-а-а Ритм Дыхание	Вызывание звукоподражания А, УА
Октябрь 7 неделя	Осень золотая	Туча, дождик, лужи, листья, ежик, гриб Льет, дует, растет, падают; Мокрый, сухой Сильный слабый	Одноступенчатая инструкция: показывать и выполнять действия; односторонний диалог: двигательная или звуковая реакция	Глаголы изъявительного наклонения 3 лица настоящего времени множественного числа Предлоги над, под; предложение - субъект + предикат	Фонематический слух: звуки музыкальных инструментов - направление звучания интонирование [У]: У-У-У, у-у-у; Ритм Дыхание	Вызывание звукоподражания А, УА
Октябрь 8 неделя	Овощи	Суш: грядка, огород, овощи; название овощей, Действия: сажаем, поливаем, чистим, срываем; Признаки: слова обозначающие цвета овощей.	Одноступенчатая инструкция: показывать и выполнять действия; односторонний диалог: двигательная или звуковая реакция	Существительные множ.числа с окончанием Ы-И; Предлоги НА, В; Предложения субъект + предикат	Восприятие неречевых звуков с различными предметами и действиями (упражнение «Где звучит», «Что звучит» с использованием звуков колокольчика, металлофона, маракасов).	Вызывание звукоподражания А, УА

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7
Ноябрь 9 неделя	Фрукты	Названия фруктов, фруктовых деревьев, сад, фрукты; Растут, зреют, срывают; Прилагательные обозначающие цвет; Наверху-внизу	Одноступенчатая инструкция: показывать и выполнять действия; односторонний диалог: двигательная или звуковая реакция	Понимание вопросов «где?», «куда?»; сущ. множ. числа; предлоги НА, ПОД; предложения субъект + предикат	Восприятие неречевых звуков с различными предметами и действиями (упражнение «Давай поиграем!») (Учитель-логопед стучит в бубен, дети начинают двигаться (бегать, прыгать), когда учитель-логопед перестает стучать в бубен останавливаются).	Вызывание звукоподражания
Ноябрь 10 неделя	Одежда, обувь для осени.	Названия предметов одежды, одежда; надеваем-снимаем, застегиваем-растегиваем; Прилагательные обозначающие цвет	Одноступенчатая инструкция: показывать и выполнять действия; односторонний диалог: двигательная или звуковая реакция	Существительные в винительном падеже: (В. надевает рубашку) Возвратные глаголы: одевается-одеваются; Предложения субъект+предикат+объект	Восприятие неречевых звуков с различными предметами и действиями (упражнение «Где звучит», «Что звучит» с использованием звуков колокольчика, металлофона, маракасов); Интонирование звука О,	Вызывание звукоподражания О,

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7
Ноябрь 11 неделя	Игрушки	Названия игрушек, игрушки; Глаголы: будем строить, будем качать, будем кидать; прилагательные: большой(ая), маленький(ая)	Одноступенчатая инструкция: показывать и выполнять действия; односторонний диалога: двигательная или звуковая реакция	Существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами: кукла – куколка. Вопросы: «где?», «куда?», «откуда?», «из чего?», «кого?» Глаголы с инфинитивом. Предлог С: будем играть С кубиками	Неречевой слух, внимание к звукам окружающего мира Утрированное интонирование И, О, ИО Ритм Дыхание	Вызывание звукоподражания О, И, НО-НО
Ноябрь 12 неделя	Посуда	Название посуды, посуда; Глаголы: моем, вытираем, ставим, наливаем-выливаем; Чистая-грязная	Одноступенчатая инструкция: показывать и выполнять действия; односторонний диалог: двигательная или звуковая реакция	Понимать: Вопросы «где?», «чем?» Существительные в творительном падеже: ложкой, вилкой. Предлоги В, НА, ИЗ. Предложения субъект + предикат + объект	Неречевой слух, внимание к звукам окружающего мира Утрированное интонирование И, О, ИО Отхлопывание ритма двусложных слов Развитие дыхания	Вызывание звукоподражания О,

2 период декабрь - февраль

1	2	3	4	5	6	7
Декабрь 13 неделя	Домашние животные	Названия домашних животных, названия частей тела, детеныши домашних животных; Мычит, рычит, ржет, лает, мяукает; Рогатая, усатая	Понимание двухступенчатой инструкции: показывать и выполнять действия; односторонний диалог: двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопросы «у кого?», «кому?» Существительные множественного числа (окончание Ы-И) Глаголы множественного числа настоящего времени 3-го лица: мычит-мычат Предлоги У, В, НА Предложения: субъект+предикат, субъект+предикат+объект	Развитие речевого дыхания; Развитие голосовых возможностей через модуляции: повышение и понижение тона голоса на отдельных звуках и слогах. Отхлопывание ритма двух- и трехсложных слов по теме Определение направления и характера звучания;	Договаривание звукоподражания: му-му, гав, мяу, ме, и-го-го
Декабрь 14 неделя	Домашние птицы	Названия домашних птиц, названия частей тела, детеныши; Крякает, кудахчет, гогочет; Рябая, грозный	Понимание двухступенчатой инструкции; показывать и выполнять действия; односторонний диалог: двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопросы «у кого?», «кому?» Существительные множественного числа (окончания А-Я): цыплята, гусята, утята; Глаголы множественного числа; Предлоги У, В, НА, ЗА	Развитие речевого дыхания; Развитие голосовых возможностей через модуляции: повышение и понижение тона голоса на отдельных звуках и слогах. Отхлопывание ритма двух- и трехсложных слов по теме Определение направления и характера звучания;	Договаривание звукоподражания: га-га, ко-ко-ко, кря-кря, ку-ка-ре-ку, пи-пи-пи

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7
Декабрь 15 недели	Дикие животные	Названия диких животных, названия частей тела, детеныши, лес, дикие животные; Скачет, идет, бежит, ползет, переваливается	Понимание двухступенчатой инструкции показывать и выполнять действия; односторонний диалог: двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопросы «у кого?», «кому?» Существительные множественного числа; Существительные с уменьшительно - ласкательным суффиксом: зайчик, лисонька; Глаголы множественного числа настоящего времени	Развитие речевого дыхания; Развитие голосовых возможностей через модуляции: повышение и понижение тона голоса на отдельных звуках и слогах. Отхлопывание ритма двух- и трехсложных слов по теме Определение направления и характера звучания;	Договаривание звукоподражания: Жесть со словом НА, Договаривание оп-оп-оп; би-би-би; бум-бум; бам-бом
Декабрь 16 недели	Новогодние праздники.	Праздник, подарки, Дед Мороз, Снегурочка, елка, игрушка; Украшать, наряжать, плясать, петь; Высокая, красивая	Понимание двухступенчатой инструкции показывать и выполнять действия; Ведение диалога: двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопросы «где?» Существительные множественного числа; Глаголы будущего времени: придет, принесет; Предлоги: НА, ПОД, ЗА, У. Предложения: субъект+предикат+объект	Развитие речевого дыхания, речевого слуха; Развитие голосовых возможностей через модуляции: повышение и понижение тона голоса на отдельных звуках и слогах. Отхлопывание ритма двух- и трехсложных слов по теме Определение направления и характера звучания;	Договаривание звукоподражания динь-динь Договаривание та-та-та

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7
Январь 17 недели	Зима	Снег, мороз, снежинки, мороз; Падают, трещит, кружится, укрывает, блестит; Белый, пушистый, легкий, густой, редкий	Понимание двухступенчатой инструкции показывать и выполнять действия; Ведение диалога: двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопросы: «где?», «на чем?»; Предложные конструкции: снег НА крыше; Предложения субъект+предикат, субъект+предикат+объект	Развитие голосовых модуляций на основе звукоподражания «ка-ка-ка-КА-ка -ка»; Развитие речевого дыхания; Стимулирование воспроизведения слова «зима»; Простучать ритмический рисунок дву- и трехсложных слов: зима, снежинка	Вызывание звукоподражания туки-так; Договаривание последнего слова в строчке знакомого стихотворения или детской потешки
Январь 18 недели	Зимние развлечения	Санки, лыжи, снеговик, коньки; Лепим, катаемся, катимся, бросаем; большой, - поменьше-самый маленький; Вверх-вниз	Понимание двухступенчатой инструкции показывать и выполнять действия; Ведение диалога: двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопросы: откуда?, куда?, где? Предлоги ПО, В, НА; Предложения: субъект+предикат+объект	Развитие речевого дыхания; Развитие голосовых возможностей через модуляции: повышение и понижение тона голоса на отдельных звуках и слогах. Отхлопывание ритма двух- и трехсложных слов: зима, санки, снежинка, горка, снеговик. Определение направления и характера звучания;	Вызывание звукоподражания бух Договаривание последнего слова в строчке знакомого стихотворения или детской потешки

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7
Январь 19 недели	Вода и ее свойства	Вода, лед, снег; Льется, замерзает, моем, чистим, стираем; Мокрый-сухой, скользкий, полный, пустой	Понимание двухступенчатой инструкции показывать и выполнять действия; Ведение диалога: двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопросы: где?, куда?, откуда?, чем?; Предлиги ИЗ, В Предложения субъект+предикат+объект	Развитие речевого дыхания; Развитие голосовых возможностей через модуляции: повышение и понижение тона голоса на отдельных звуках и слогах. Отхлопывание ритма двух- и трехсложных слов; Определение направления и характера звучания;	Звукоподражания: использовать в игре слово — звукоподражание в буль-буль Договаривание последнего слова в строчке знакомого стихотворения или детской потешки
Февраль 20 недели	Зимние птицы	Вороны, воробьи, синицы, гнездо, кормушка, зерно, крошки, птицы; Клюет(ют), чирикает(ют), поет(ют), каркает(ют); Маленький(ая), большой(ая)	Понимание двухступенчатой инструкции показывать и выполнять действия; Ведение диалога: двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопросы чем?, куда?, где?; Предложные конструкции: НА кормушке, НА ветке, В гнезде; Существительные с окончанием А-Я Предложения субъект+предикат+объект	Развитие речевого дыхания; Развитие голосовых возможностей через модуляции: повышение и понижение тона голоса на отдельных звуках и слогах. Отхлопывание ритма двух- и трехсложных слов; Определение направления и характера звучания;	Звукоподражания: Тук-тук; тик-так; га-га-га; да-да-да Договаривание последнего слова в строчке знакомого стихотворения или детской потешки

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7
Февраль 21 неделя	Транспорт. Машина, поезд	Машина, кабина, руль, колеса, кузов, пассажиры, поезд, рельсы, шпалы, вагон; Едет, гудит, пытит; Быстрый, длинная дорога, одинаковые; Короче-длиннее	Понимание двухступенчатой инструкции показывать и выполнять действия; Ведение диалога: двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопросы: куда?, где?, что?, кто? Предложные конструкции: В (лес) Предложения субъект+предикат, Субъект+предикат+объект	Развитие речевого дыхания; Развитие голосовых возможностей через модуляции: повышение и понижение тона голоса на отдельных звуках и слогах. Отхлопывание ритма двух- и трехсложных слов; Определение направления и характера звучания;	Звукоподражание: би-би-би, бум-бум, бом-бам Договаривание последнего слова в строчке знакомого стихотворения или детской потешки
Февраль 22 неделя	Кораблик Самолет	Кораблик, мачта, парус, канаты, матросы, волна, самолет, крылья, мотор; Плывет, гудит, летит; Большой-меньше-самый маленький; Высоко-низко	Понимание двухступенчатой инструкции показывать и выполнять действия; Ведение диалога: двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопросы: куда?, где?, что?, кто? Предложные конструкции: В, НА Предложения Субъект+предикат+объект	Интонирование звука Э Развитие речевого дыхания; Развитие голосовых возможностей через модуляции: повышение и понижение тона голоса на отдельных звуках и слогах. Отхлопывание ритма двух- и трехсложных слов; Определение направления и характера звучания;	Вызывание звукоподражания: Договаривание слов

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7
Февраль 23 неделя	Профессии людей	Шофер, машинист, капитан, пилот, пассажиры; Ведет; Быстро-медленно	Понимание двухступенчатой инструкции показывать и выполнять действия; Ведение диалога: двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопросы: куда?, кто? Предложные конструкции В (кабине) Предложения Субъект+предикат+объект	Неречевой слух, внимание к звукам окружающего мира Утрированное интонирование А-А-АЙ, О-О-ОЙ, У-У-УЙ Ритм Развитие речевого дыхания	Вызывание звукоподражания Добавлять последнее слово в строчке знакомого стихотворения или детской потешки фраза: Ваня водит машину. Вова веди. Вова ведет. У Вани.... У Вовы.....
3 период март – май						
Март 24 неделя	Мамин праздник	Любит, заботится, ухаживает, моет, стирает, готовит, играет, читает; Качеств. прилаг; Мамин, мама, мамы	Развитие понимания трехступенчатой инструкции: ведение диалога; двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопросы: кого?, чем?, кому? Предложные конструкции: У, ЗА, ОКОЛО, ПОД, ИЗ_ПОД, ОТ; Падежные окончания сущ. в дат. падеже; Предложения Субъект+предикат+объект; Определение взаимоотношений по сюжетной картинке	Удлинять речевой выдох; Утрированное интонирование А-А-АЙ, О-О-ОЙ, У-У-УЙ Развитие голосовой выразительности (повышение и понижение тона) и через пропевание слоговых дорожек; Отхлопывание ритма двух- и трехсложных слов: игра «Говори и хлопай» (топай, шлепай)	добавлять последнее слово в строчке знакомого стихотворения или детской потешки фраза: Моя мама. Я и мама. В яме кот

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7
Март 25 неделя	Повар, врач	Врач, повар, лекарства, трубочка, шприц, вата, йод, плита, огонь, кастрюля, нож, поварешка, завтрак, обед, ужин; Лечит, готовит; Заботливый, больной, здоровый, сытый	Развитие понимания трехступенчатой инструкции: ведение диалога; двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопросы: «с кем?», «кому?», «чем?»; Предложные конструкции: У, НА, В, ИЗ, ОКОЛО; Существительные в творительном падеже: ножом, поварешкой, трубочкой; определение взаимоотношений по сюжетной картинке; Предложения Субъект+предикат+объе	Удлинять речевой выдох; Развитие слухового внимания Развитие голосовой выразительности (повышение и понижение тона) через пропевание слоговых дорожек; Отхлопывание ритма двух- и трехсложных слов: интонирование звука ЙА, ЙУ	добавлять последнее слово в строчке знакомого стихотворения или детской потешки вызывание фразы: Я мою (пою...) они моют, они поют, они дают, они кидают
Март 26 неделя	Дом, мебель	Дом, крыша, стены, крыльцо, труба, спальная комната, гостиная, детская, ванная, туалет, стол, стул, диван, кровать, кресло, шкаф, мебель; Играем, спим, едим, отдыхаем, работаем	Развитие понимания трехступенчатой инструкции: ведение диалога; двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопросы: «где?»; Предложные конструкции: В, НА, ОКОЛО, РЯДОМ, С; Существительные в предложном падеже; Предложения предлог+объект+субъект + предикат	Удлинять речевой выдох Развитие слухового внимания Утрированное интонирование звука ЙЭ, ЙО Отхлопывание ритма двух- трехсложных слов по теме	добавлять последнее слово в строчке знакомого стихотворения Я в машине ЕДУ, ЕДУ Я в трамвае ЕДУ, ЕДУ И в метро я ЕДУ, ЕДУ, Ах, когда же я приеду! Вызывание фразы: он моет, они моют, он поет, они поют, он дает, они дают

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7
Март 27 неделя	Части суток	День, ночь, утро, вечер, солнышко, обед, завтрак, ужин; Встаем, ложимся, обедаем, завтракаем, ужинаем; Длинный день-короткий день, длинная ночь-короткая ночь; рано, поздно, высоко, низко	Развитие понимания трехступенчатой инструкции: ведение диалога; двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопросы: «куда?», «где?»; Предложные конструкции ЗА, В; Существительные в творительном падеже: утром, вечером; Определение времени суток по картинкам с изображением солнышка, действий человека; Предложения субъект+предикат+объект	Удлинять речевой выдох; Развитие слухового внимания Утрированное интонирование звука ЙЭ, ЙО Отхлопывание ритма двух- трехсложных слов по теме	добавлять последнее слово в строчке знакомого стихотворения или детской потешки Кто умеет чисто мыться? – Я. Кто водички не боится? – Я Кто съедает быстро кашу? – Я. Угощает кашкой Машку? – Я. Кто игрушки убирает? – Я Маме дома помогает? – Я.
Апрель 28 неделя	Весна	Весна, ручьи, капель, лужи, сосульки, солнышко, лучики, птички; Бежит, звенит, поет, журчит, висит, тает, греет;	Развитие понимания трехступенчатой инструкции: ведение диалога; двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопрос «где?»; Глаголы настоящего времени единственного и множественного числа: бежит-бегут, поет-поют, висит-висят; Предложения субъект+предикат+обстоятельство	Удлинять речевой выдох; Развитие слухового внимания Пение звука С (СИ, СЭ, СЯ, СЮ) Вызвание повторения за взрослым фразы «весенний перезвон»;	Добавлять последнее слово в строчке знакомого стихотворения или детской потешки Я водою ключевую руки

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7
Апрель 28 неделя	Весна	Голубое (небо), теплый (вечер); Тепло, светло				МОЮ, МОЮ, МОЮ. Вызывание повторения фраз: Сеня, сиди! Сеня сидит. Сима, сиди! Сима сидит. Дети, сидите! Дети сидят.
Апрель 29 неделя	Дикие животные весной	Лиса, волк, заяц, еж, медведь, рысь, лось, обозначение частей тела, названия детенышей; Просыпается(- ются); Лохматый, голодный, серый, колючий	Развитие понимания трехступенчатой инструкции: ведение диалога; двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Понимать и показывать: прилагательные: «кто колючий?», «кто лохматый»; Вопросы: «у кого?», «когда просыпается?»	Удлинять речевой выдох; Развитие слухового внимания Пение звука С' Отхлопывание ритма двух- трехсложных слов по теме Развитие речевого дыхания с использованием специальных инструментов	Добавлять последнее слово в строчке знакомого стихотворения или детской потешки фразы: Вот РЫСЬ – вот РЫСИ. Вот ЛОСЬ – вот ЛОСИ
Апрель 30 неделя	Птицы весной	Вороны, воробьи, синицы, скворцы, червячки, жучки, скворечник, гнездо, птицы; Клюют, летают, поют	Развитие понимания трехступенчатой инструкции:	Вопросы: «кто?», «куда?», «кого?», «где?» Предложения субъект+ предикат+объект	Удлинять речевой выдох; Развитие слухового внимания Пение звука С' Отхлопывание ритма двух- трехсложных слов по теме	Добавлять последнее слово в строчке знакомого стихотворения или детской потешки Вызывание

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7
Апрель 30 неделя	Птицы весной		ведение диалога; двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме		Развитие речевого дыхания с использованием специальных инструментов; Развитие голосовой и интонационной выразительности через пропевание слогов с повышением и понижением тона: фью- у, фью-у, фью-у, пью-у, пью-у, пью-у;	звукоподражани я «чик-чирик»; фразы: вот ГУСЬ – вот ГУСИ. Вызывание повторения фраз «к вам лечу», «лети, ласточка» в любом фонетическом оформлении;
Апрель 31 неделя	Деревь я	Дерево, ветки, листья, корни, почки, колючки; Растут, зеленеют; Густые, зеленые; справа от..., слева от..., рядом с..	Развитие понимания трехступенчатой инструкции: ведение диалога; двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Вопрос «на каком дереве?» Предлоги: РЯДОМ, С, ЗА, ОКОЛО, СПРАВА ОТ, СЛЕВА ОТ; Предложения предикат+предикат+субъ ект	Удлинять речевой выдох; Развитие слухового внимания; Отхлопывание ритма двух- трехсложных слов по теме; Развитие речевого дыхания с использованием специальных инструментов; Развитие голосовой и интонационной выразительности через пропевание слогов с повышением и понижением тона: фью- у, фью-у, фью-у, пью-у, пью-у, пью-у;	Составление простых предложений: это солнышко, это листочки, это птицы, это весна.

Продолжение таблицы

	2	3	4	5	6	7
Май 32 неделя	Цветы	Ромашка, одуванчик, колокольчик, тюльпан, роза, лепестки, стебель, листья, корни; Растет, цветет, вянет и мн.ч.; Прилагательные обозначающие цвет	Развитие понимания трехступенчатой инструкции: ведение диалога; двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Предлоги НА, ИЗ, В; Существительные множественного числа в родительном падеже; Предложения субъект+предикат+объект	Удлинять речевой выдох; Развитие слухового внимания Закрепление голосового модулирования нарастания интенсивности звучания жжжЖЖЖЖЖ; Прохлопывание и проговаривание двух- трехсложных слов по теме	Составление простых предложений: это солнышко, это листочки, это птицы, это весна.
Май 33 неделя	Насеко мые	Жук, муха, комар, пчела, лапки, головка, крылышки, насекомые; Летает, жужжит, звенит, кусает и мн.ч.	Развитие понимания трехступенчатой инструкции: ведение диалога; двигательная или звуковая реакция; понимание лексики по теме	Существительные с уменьшительно- ласкательными суффиксами; Предлоги НА, ПОД, В, НАД; Предложения субъект+предикат+предикат+ объект	Удлинять речевой выдох; Развитие слухового внимания Уточнение звука [з], [ж]; Вызвание звукоподражаний: тук- тук, ох-ох, ух-ух; Отхлопывание ритма двух- трехсложных слов по теме	Составление предложений по модели обращение +глагол повелит. Наклонения: Жук лети и т.д.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Примерный конспект занятия

1 период

Тема: «Моя группа»

Лексика: Имя ребенка, имена детей группы, человек, кукла, части тела; смотреть, слушать, кусать, бегать, прыгать; большой-маленький.

Задачи:

- учить понимать обращенную речь;
- развивать фонематический речевой слух;
- развивать понимание и уточнение названий частей тела;
- вызывание двигательной или звуковой реакции;
- учить выполнять движения по подражанию и слову;
- вызывать интерес у ребёнка раннего возраста к совместным играм со взрослым.

Организационный момент.

Логопед заходит в группу. Здравается с детьми. Ритуал приветствия с логопедом: здороваются ручками, локоточками, щечками, подбородком и т.д.

После логопед берет детей и идут в кабинет. В кабинете логопед включает запись «Девочка плачет» после привлечения внимания детей выключается.

Логопед: - Кто это? Пойдем искать! Ищут вместе. Логопед оречевляет каждое действие, заглядывает везде. Например, «под столом-нет, на окне-нет.....). находят за ширмой на стуле куклу.

Логопед: - Кто это? (пауза – стимулирующая активность детей)

Ребенок: попытка ответить

Логопед: Да это Ляля. Посмотри (игрушка у ребенка, рассматривают игрушку)

Логопед: после как ребенок рассмотрит игрушку, логопед предлагает: -
Давай с ней поздороваемся. Логопед: - При –вет.

Ребенок: ответ ребенка жестом или словом.

Игра «Знакомство».

Логопед: давай познакомимся. Как тебя зовут? (кукла знакомится с ребенком)

Ребенок: как может отвечает

Логопед: -Правильно, нашу девочку (мальчика) зовут Та-ня (Сема и.т.д)

После знакомства логопед спрашивает: - А как Ляля плакала?
(Утрированное интонирование: А-А-А, а-а-а)

Дыхательное упражнение «Остуди чай для куклы»

Дидактическая игра «Покажи у себя»

Логопед показывает и называет части тела у куклы, предлагая детям найти у себя те же части тела:

- У куклы есть голова. А у вас? (Дети показывают.)

- У куклы есть руки (ноги, живот, шея, волосы, уши, глаза, нос, щеки, рот).

Игра с куклами с речевым сопровождением

Логопед раздает детям куклы, а сам, держа в руках одну из кукол, демонстрирует действия в соответствии с произносимым текстом:

Водичка, водичка,

Умой куколке личико.

Водичка, водичка,

Умой куколке ручки (ушки, носик, ротик).

Дети повторяют за логопедом.

Выполнение словесных инструкций детьми

Логопед предлагает детям выполнять инструкции сначала по образцу, показывая все движения, затем по слуховому восприятию: «похлопать в

ладоши», «потопать ногами», «поднять руки», «опустить руки», «руки - за спину», «руки - за голову», «закрыть руками уши (глаза, нос)».

Логопед: - Вам понравилось играть с Лялей? Ей тоже очень понравилось с вами играть. Но пора прощаться. Кукла прощается с детьми, а они с игрушкой: «Пока-пока!»

2 период

«Кошка»

Цель: формирование артикуляторной и ритмико-интонационной основы речевого развития.

Задачи:

- продолжать учить понимать обращенную речь;
- продолжать развивать фонематический речевой слух;
- продолжать вызывать интерес у ребёнка раннего возраста к совместным играм со взрослым;
- активизация речи;
- развитие артикуляционной моторики (учить повторять движения языком по подражанию);
- учить выполнять движения по подражанию и слову.

Лексика: существительные: кошка, глазки, ротик, лапки, хвостик, молоко, ручки, ножки; прилагательные: мягкий, пушистый; глаголы: поиграть; наречия: тише, громче; предлог: на, под

Оборудование: мягкая игрушка, аудиозапись

Организационный момент.

Логопед заходит в группу. Здравается с детьми.

Ритуал приветствия с логопедом: здороваются ручками, локоточками, щечками, подбородком и т.д. После логопед берет детей и идут в кабинет.

В кабинете логопед включает запись «Кошка мяукает» после привлечения внимания детей выключается.

Логопед: - Кто это? Пойдем искать! Ищут вместе. Логопед оречевляет каждое действие, заглядывает везде. Например, «под столом-нет, на окне-нет.....). находят за ширмой на стуле игрушку кошку.

Логопед: - Кто это? (пауза – стимулирующая активность детей)

Ребенок: попытка ответить

Логопед: Да это ко-шка, киса. Посмотри (игрушка у ребенка, рассматривают игрушку) – Какая Киса? Мягкая, пушистая.

Логопед : после как ребенок рассмотрит игрушку, логопед предлагает: - Давай с ней поздороваемся. Логопед: - При –вет.

Ребенок: ответ ребенка жестом или словом.

Логопед: давай познакомимся. Как тебя зовут? – Мяу

Далее кошка знакомится с ребенком. – Как тебя зовут?

Ребенок: как может отвечает

Логопед : -Правильно, нашу девочку (мальчика) зовут Та-ня (Сема и.т.д)

Логопед: - Таня, как зовут кошку?

Ребенок: ответ ребенка (стараться вызвать повтор им звукоподражаний).

Логопед: - давай позовем кошку громко: МЯУ, тихо: мяу

Рассматривание игрушки и называние частей тела.

Где у кисы глазки? Вот глазки у кисы. А где у (имя ребёнка) глазки? (всё сопровождается показом) – далее рассматривают все части тела кошки, ребёнка, логопеда(тёти) стараемся вызвать словесный ответ или вокабулу (тактично исправляем ребенка)

Игра «Позови!»

Кошка (Взрослый прячет кошку например, себе за спину или под стол.)

Давай позовём: «кис-кис-кис!» (+ жест рукой)

Как только ребёнок скажет-взрослый показывает игрушку. «Мяу!», - вот они.

Игра повторяется несколько раз-по желанию детей.

Артикуляционные упражнения.

Логопед: - Чем мы Кошку угостим? Что, кошка любить? (пауза – стимулирующая активность детей)

Ребенок: попытка ответить

Логопед: Да. Мо-ло-чко. Киса любит мо-ло-чко.

Логопед: -Давай ей нальём в мисочку молочка («мисочка»= согнуть ладошку) – «СССССССССС» - вызывание звука (имитация жестом, как будто наливаем в мисочку молока другой рукой. Киса пьёт(лакает) язычком молочко (лакательные движения широким язычком; ну или как получится у малыша. Взрослый все движения выполняет вместе с ребёнком.) Киса облизывает губы– облизать языком губы (по кругу в одну сторону, в другую взрослый показывает ребенок повторяет по мере

Массаж, самомассаж лица.

Логопед: Кошка поела и стала умываться, мыться. Давай и мы умоемся, как кошка. Маша (имя ребёнка) моет лобик, щёчки, носик.....(подражание, поглаживание частей лица; если логопед или родитель владеет навыками массажа, то можно сделать логопедический массаж лица).

Тебе понравилось играть с кошкой ? Ей тоже очень понравилось с тобой играть. Но пора прощаться. Кошка прощается с детьми, а они с игрушкой: «Пока-пока!»

3 период

Тема: Насекомые.

Лексика: жук, муха, комар, пчела, лапки, крылышки, насекомые; летает (-ют), жужжит (-ат), кусает (-ют), звенит (-ят).

Задачи:

- развитие фразовой речи;
- учить отвечать на вопросы, сформулированные с помощью разных вопросительных слов («кого», «какая», «когда», «как», «где»)
- практическое усвоение согласования прилагательного с существительным;

- усвоение употребления глаголов в прошедшем времени;
- развитие речевого внимания, фонематического слуха, речевого дыхания;

Оборудование: сюжетная картинка «Весна», предметные картинки с изображением насекомых, счетные палочки, картонные ободки с нарисованными пчелами и комариками, обручи, колокольчик, «тренажер» для развития дыхания «Насекомые».

Ход занятия

Организационный момент

Логопед заходит в группу. Здоровается с детьми.

Ритуал приветствия с логопедом: здороваются ручками, локоточками, щечками, подбородком и т.д. После логопед берет детей и идут в кабинет.

На мольберте картинка с изображением поздней весны. Дети с логопедом подходят к мольберту отвечают на вопросы логопеда (по возможности полной фразой):

- Какое время года на картинке? (На картинке весна.)
- Что зеленеет на земле? (Зеленеет травка.)
- Что появляется на ветках? (Появляются листочки.) И т.д.

Логопед объясняет, что весной начинают летать бабочки, ползать жуки; знакомит детей с обобщающим понятием «насекомые».

Дети рассматривают картинки с изображением насекомых, знакомятся с внешним видом, уточняют названия отдельных частей тела насекомых.

Дыхательное упражнение «Полетели насекомые»

Дидактическая игра «Кто спрятался?»

Проводится с тремя-четырьмя картинками. Ответ дается в именительном падеже.

Конструирование модели «Бабочка» (из счетных палочек)

Логопед читает детям двустишие:

Тельце, крылышки, усы -

Вот и бабочка, смотри!

Дидактическая игра «Расскажи, кто что делает?»

На мольберт добавляются картинки с изображением кузнечика, муравья, стрекозы, осы. Логопед рассказывает детям, кто что умеет делать (летать, ползать, порхать, кружиться, жужжать, пить нектар, махать крылышками, прыгать). Затем каждый ребенок выбирает себе картинку и строит фразу типа: Бабочка летает. Муравей ползает. Жук жужжит. Кузнечик прыгает.

Игра «Пчелы и комарики»

Логопед делит детей на две команды. Детям первой команды надевает ободки, с изображением комариков, детям второй команды - пчелок. Объясняет, что, пчелы жужжат «ж-ж-ж», комарики звенят «з-з-з».

Насекомые летают, порхают по полянке. Если логопед произносит звук «ж-ж-ж», залетают в домики-обручи «пчелы», если «з-з-з» - «комарики». Логопед: - Вам понравилось играть в насекомых? Ответы детей. Но, нам пора прощаться: «Пока-пока!»

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Индивидуальный маршрут развития

09.2021г была проведена диагностика речевого развития в раннем возрасте Арине Ж. (07.10.19).

Заключение: Не резко выраженные отклонения речевого развития.

На основании полученного заключения маме ребенка рекомендовано следующее:

1. Посещение ребенком детского сада. Коммуникативная среда в группе сверстников активизирует речь ребенка.
2. Занятия с логопедом: развитие всех компонентов речи в соответствии с возрастными особенностями: развитие фонематического восприятия т. д.
3. Занятия с музыкальным педагогом.
4. Занятия с педагогом-психологом на развитие высших психических процессов: память, мышление, воображение и т. д.

Что могут сделать близкие для развития речи ребёнка?

– Больше говорить с ребёнком, обязательно слушать его ответы. Ребенок нуждается в собеседнике. Озвучивайте все действия (кормление, купание, одевание, прогулка). Комментируйте происходящее вокруг, не бойтесь повторения одних и тех же слов, произносите их чётко, терпеливо, доброжелательно.

– Развивать понимание речи, используя простые инструкции: “Дай ложку, где носик?”. Опирайтесь на то, что доступно ребёнку. Неоднократно повторяйте уже усвоенное.

– Петь вместе с ребенком простые песенки, отстукивая их ритм.

– Побуждать ребенка рассказывать вам о том, что он делает. Помогайте крохе употреблять известные ему слова. Учите малыша играть в сюжетные игры, сопровождая их словесными комментариями.

– Читать, рассказывать ребёнку не объемные, доступные для восприятия стихотворения, сказки. Важно, чтобы ребёнок понимал значения слов,

встречающихся в данном тексте (комментируйте, объясняйте новые слова). Лучше сопровождать текст показом действий (Идёт бычок, качается... Как бычок качается?).

– Побуждать ребёнка заканчивать фразу стихотворного текста, слово, (хорошо, когда нужное слово ребёнок подбирает с помощью рифмы).

– Не перегружайте ребёнка телевизионной информацией. При чтении и разговоре с ребёнком сокращайте текст до понятных фраз. Разглядывайте с ребёнком книги, в которых есть иллюстрации. Учите кроху показывать вам картинки, которые вы называете и самого рассказывать о том, что на них нарисовано.

– Играя с ребёнком, учите его понимать соотношение предметов по размеру (большой-маленький...), по цвету, форме (дай такой же...), количеству.

– Проводить массаж ладоней и пальчиков с помощью су-джока, пальчиковую гимнастику, играйте в мозаику, «лего», раскладывайте пуговицы по цветам, перебирайте фасоль, крупы, лепите из теста, пластилина любые поделки: развитие мелкой моторики стимулирует речевое развитие.

– Поощрять любое речевое проявление, не обращая внимания на качество произношения. Но повторять за ребёнком эти звукокомплексы не нужно. Ваша речь должна служить образцом для малыша!

И помните! Нельзя принуждать ребенка заниматься. Не раздражайтесь, если у ребенка не получается. Занятия дадут лучший результат, если они проводятся в форме игры и интересны для ребенка.

Побуждайте к речи ненавязчиво (“Как собачка сказала?” “Как я сделала?”), не используйте слова «Скажи, повтори». Покупайте ребенку мыльные пузыри, вертушки, свистульки, воздушные шары, соломку для коктейля, что с помощью ветра "играет". Так вы вырабатываете устойчивую воздушную струю, необходимую для формирования звука.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Организация окружающей среды для развития речи



Рисунок 1. «Конфеты жужжалки». Данный игровой материал используется для развития слухового внимания.



Рисунок 2. Игровой планшет из фетра. Используется для развития речи.



Рисунок 3. Игра «Ромашка». Цель: активизировать в речи детей слова – названия животных, знакомство с обобщающим словом дикие и домашние животные, лес



Рисунок 4. Игры с прищепками. Цель: активизировать в речи детей слова обозначающие части, развивать мелкую моторику рук.



Рисунок 5. Игра «Одень куклу». Задачи: активизировать и закрепить в речи детей слова названия предметов одежды.



Рисунок 6. «Дидактическое дерево». Используется для того чтобы показать сезонные изменения, происходящие в природе; активизировать в речи детей слова -названия овощей и фруктов, предлогов.

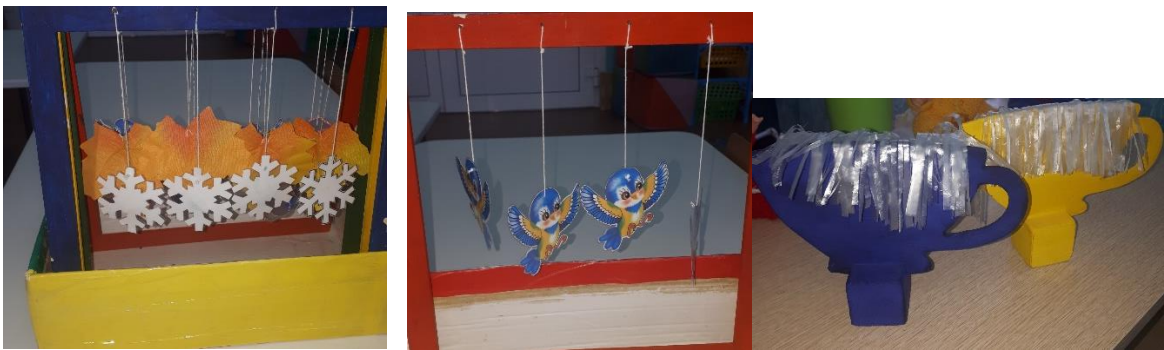


Рисунок 7. Игровой материал для развития дыхания



Рисунок 8. Игра из фетра «Угости Мишку». Для отработки слов «НА», «ДАЙ»



Рисунок 9. Маски для обыгрывания художественных произведений.

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

План взаимодействия учителя-логопеда с родителями детей раннего возраста

Таблица 1 – План взаимодействия учителя-логопеда с родителями

Сроки проведения	Форма работы	Содержание
Октябрь	Родительское собрание	«Знакомство родителей со спецификой обучения и воспитания детей, с содержанием логопедической работы в течении учебного года».
	Консультации для родителей	«Факторы отрицательно влияющие на развитие речи ребенка?»
	Информационные стенды, папки-передвижки в группе	«Роль пальчиковой гимнастики в развитии речи» (пальчиковые игры)
	Индивидуальные беседы	По запросу родителей. Помощь родителям в интересующих их вопросах.
	Тематические консультации	Методические рекомендации по изучаемой лексической теме даются родителям каждую неделю в течение всего периода.
Ноябрь	Консультации для родителей	«Роль родителей в развитии активной речи детей»
	Информационные стенды, папки-передвижки в группе	«Какие произведения читать ребенку»
	Круглый стол	Познакомить родителей с играми на развитие мелкой моторики из бросового материала
	Индивидуальные беседы	Проанализировать и изучить речевые таблицы детей заполненные

		родителями
Декабрь	Консультации для родителей	«Что такое сензитивный период?»
	Индивидуальные беседы	Проанализировать и изучить речевые таблицы детей заполненные родителями
	Информационные стенды, папки-передвижки в группе	«Фонематический слух – основа правильной речи»
	Мастер класс	Рекомендовать игры, упражнения для развития воздушной струи, речевого дыхания. Совместное изготовление игрового материала для развития воздушной струи
Январь	Консультации для родителей	«Ведущий вид деятельности детей раннего возраста».
	Буклеты для родителей	Положительное влияние игры на обучение
	Индивидуальные беседы	Проанализировать и изучить речевые таблицы детей заполненные родителями
Февраль	Консультации для родителей	«Фольклорный материал для речевого развития детей раннего возраста»
	Информационные стенды, папки-передвижки в группе	«Как пополнить словарный запас у детей».
	Индивидуальные беседы	Проанализировать и изучить речевые таблицы детей заполненные родителями
Март	Консультации для родителей	«Как развивать речь малыша с

Продолжение таблицы

		помощью игрушки»
	Буклеты	«Наши пальчики»
	Индивидуальные беседы	Проанализировать и изучить речевые таблицы детей заполненные родителями
Апрель	Консультации для родителей	«Роль музыкальных игрушек в развитии речи ребенка раннего возраста?»
	Информационные стенды, папки-передвижки в группе	«Играем – дыхание и голос развиваем»
	Индивидуальные беседы	Проанализировать и изучить речевые таблицы детей заполненные родителями
Май	Консультации для родителей по запросу	Помощь родителям в интересующих их вопросах.
	Собрание	Результаты работы за год.

Консультация для родителей

Роль родителей в развитии активной речи детей

Цель: оказать педагогическую помощь детям раннего возраста предупредить возможные отклонения в развитии речи.

Задачи:

- 1.Повысить уровень компетентности родителей в вопросах речевого развития ребенка.
- 2.Привлечь родителей к совместной деятельности по общему и речевому развитию ребенка в семье.
- 3.Дать практические советы родителям детей с задержкой речевого развития.

Основным фактором развития речи детей является особым образом организованное общение ребенка и взрослого. Ребенок раннего возраста нуждается в поддержке и оценке его действий значимым взрослым. Поэтому каждую попытку ребенка, каждое издание звука или произнесение слова нужно зафиксировать, то есть похвалить ребенка, повторить то, что ребенок произнес, хвалить ребенка за любое проявление инициативы, поощрять его. Если ребенок не получает положительного отклика на свое обращение, то это может загубить еще не сформировавшуюся речевую потребность. Необходимо формировать у ребенка эту потребность в процессе разнообразной деятельности, обращаясь к ребенку с разными вопросами, стимулируя ребенка к словесным ответам.

Читайте ребенку не объемные, доступные для восприятия стихотворения, сказки. Для того чтобы ребенок понял сказку, можно инсценировать сказку с помощью игрушек, настольного театра.

Речевую активность стимулируют и «проблемные ситуации», (искусственное непонимание ребенка) побуждающие ребенка обратиться за помощью к взрослому. Для того чтобы у ребенка возникла потребность в общении, необходимо специально создавать проблемные ситуации, которые обеспечат необходимость обращения ребенка к взрослому. То есть те ситуации, где ребенок будет нуждаться в помощи взрослого. В раннем возрасте дети чаще всего испытывают потребность в игрушках. Поэтому при создании проблемной ситуации можно использовать данную потребность.

Например, убрать игрушку высоко. Если ребенок жестом просит дать игрушку, не надо спешить сразу выполнять его желание. Можно дать другую игрушку, а не ту, на которую он указывает. При этом сказать: «Я не понимаю, что ты просишь». Такая «непонятливость» взрослого станет мотивом, стимулирующим проявление речевой активности ребенка. Сначала следует добиваться хоть какой-то голосовой реакции ребенка. Но не доводить ребенка при этом до слез.

Также для развития речевой активности ребенка важно использовать режимные моменты. Такие регулярные, повторяющиеся режимные моменты, как купание, умывание, одевание, прогулка - обеспечивают многократное повторение простых и доступных для понимания ребенка образцов речи, причем с опорой на ощущения и собственные действия ребенка.

Детям раннего возраста свойственно наглядно-действенное мышление. В связи с этим важно непосредственное сближение слова с предметом или действием, т.е. действие и слово должны совпадать.

Например, если вы одеваетесь, то все слова должны быть связаны только с этим действием.

На прогулке обращайтесь внимание ребенка на погоду, на животных, деревья, цветы и т.д., комментируйте происходящее вокруг, ребенок таким образом научится звукоподражанию.

Укладывая ребенка спать, пойте ребенку колыбельную. Если даже у Вас нет музыкального слуха, ребенку это не важно. Интонация, тембр вашего голоса его успокаивает, ласкает, дает чувство защищенности.

Речь родителей должна быть эмоционально насыщена, хорошо интонирована, с четкой артикуляцией и выделением ударного слога. Во время общения с ребенком важно, убедиться, что ребенок вас слышит. Для этого нужно добиться, чтобы ребенок смотрел на Ваше лицо.

Примеры некоторых игр и упражнений, которые Вы, родители, можете использовать ежедневно для развития речи своего ребенка:

Во время умывания

Подводя ребенка к умывальнику, следует сказать: «Идем мыть ручки»

Во время умывания полезно использовать народную потешку «Водичка-водичка»:

«Водичка, водичка,

Умой мое личико!

Чтобы глазки блестели,

Чтобы щечки краснели,

Чтоб смеялся роток,

Чтоб кусался зубок!»

Каждую строчку необходимо сопровождать выполнением соответствующих действий:

Во время сбора на прогулку

Взрослый говорит: «Сейчас мы с тобой будем одеваться, чтобы пойти гулять. Что мы наденем на голову? Где же шапка? Найди шапку. Нашел? Молодец! Вот она, наша шапка! Давай наденем шапку на голову. Что мы надели на голову? Посмотри в зеркало, ох какая шапка. Посмотри. У шапки есть веревочки. Вот какие веревочки есть у шапки. Мы сейчас завяжем веревочки, чтобы шапку на улице не упала с головы. Вот так! Завязали. Как тепло! Тебе тепло? Да? Тепло! А теперь наденем куртку. Где твоя куртка? Вот она, куртка, красного цвета. Что мы надеваем? Куртка мягкая, теплая. Тебе будет тепло в ней. А где перчатки? Вот наши перчатки, они тоже красного цвета. Наденем их на наши ручки. Что мы надели на ручки? Перчатки пушистые, теплые. Теплые перчатки? Пушистые?» и т.д.

Во время прогулки взрослый обращает внимание ребенка на поведение птицы, кошки; на яркий цветок, на проезжающую машину и т.д. и тут же спрашивает, что едет, как гудит машина, как кричит птица, как мяукает котик.

«Развитие подражания»

Для активизации подражательной речевой деятельности необходимо начинать с развития подражания вообще. Взрослый показывает ребенку движения и просит повторить, сделать вместе: «Сделай, как я». Необходимо научить ребенка подражать движениям головы, ног, рук. Например, «Полетаем, как птички», «Поскачем, как зайки», «походим, как мишки», «Постоим на одной ножке», «Помашем одной ручкой», «Помашем двумя ручками». Выполняются соответствующие движения. То есть свои действия и действия детей взрослый должен оречевлять (сопровождать речью).

Эффективно будет использование стихотворной формы. Например, взрослый говорит:

– Мы идем: топ-топ (ребенок идет вместе со взрослым).

– Побежали: шлеп-шлеп (ребенок и взрослый бегут).

– И устали: стоп! (останавливаются).

«Играем вместе»

Стимулирование речевой активности в играх наиболее продуктивно.

Игрушки у ребенка должны быть развивающие, а не развлекающие.

Игра с мячом («Мяч! Смотри! Вот мяч! Бах! Ой! Мяч упал! Бах!»),

Игра с машинкой. Лучше использовать грузовую («Машина едет: би-би! Кого везет машина?»).

Игра с куклой. Укачиваем куклу и напеваем «Ляля, бай-бай!» Показываем, как кукла ходит и говорим: «Идет, идет Ляля, ножками «топ-топ».

Главная функция речи – общение. Ребенок овладевает речью в интенсивном общении со значимым взрослым. Общайтесь со своим ребенком, дарите друг другу радость и положительные эмоции!

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Речевые таблицы детей

Ф. имя ребенка	Дата рождения	Дата заполнения	Имена собственные		Имена существительные		Глаголы	
			Произносит	Означает	Произносит	Означает	Произносит	Означает
Велен Л.	29.05.2019	декабрь	Ми	Маша	Сек	Сок	амь амь гу-гу	брат мать судит

Ф. имя ребенка	Дата рождения	Дата заполнения	Имена собственные		Имена существительные		Глаголы	
			Произносит	Означает	Произносит	Означает	Произносит	Означает
Велен Л.	25.05.2019	январь	Мар.	Вад	баба сок ин	маба бок гриб	фрик тук-тук	эсатан стугат

Ф. имя ребенка	Дата рождения	Дата заполнения	Имена собственные		Имена существительные		Глаголы	
			Произносит	Означает	Произносит	Означает	Произносит	Означает
Велен Л.	29.05.2019	февраль	Ния Юса	Варя Вама	оки кли ниша	Токи бека книша	мон-мон	бекаш

Рисунок 1 – речевые таблицы детей

Ф. имя ребенка	Дата рождения	Дата заполнения	Имена собственные		Имена существительные		Глаголы	
			Произносит	Означает	Произносит	Означает	Произносит	Означает
Семен Л	29.05 2019	апрель	ляля опа	Каня Вова	аа ашка мишка	мш лотка петенка	гууууу	стучит

Ф. имя ребенка	Дата рождения	Дата заполнения	Имена собственные		Имена существительные		Глаголы	
			Произносит	Означает	Произносит	Означает	Произносит	Означает
Семен Л.	29.05 2019	март			юк тетекя еи	мшк кефет-ка, еиши	би-би-би	шакаки Катамь

Рисунок 2 – речевые таблицы детей

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента

Таблица 1 – Сравнительные результаты обследования понимания речи

№ п/п	Ф.И.	Задание 1 Умение выделять определенную игрушку среди др.		Задание 2 Понимание функ. назн. предмета		Задание 3 Понимание простых предлогов		Задание 4 Понимание ед. и мн. числа	
		Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
1	Таня Р.	1	1	0	0,5	0	1	0	0,5
2	Семен Л.	1	1	0	1	0	1	0	1
3	Арина Ж.	1	1	0	1	0,5	1	0	1
4	Михаил П.	1	1	0	1	0,5	0,5	0	1
5	Данил Х.	1	1	0	1	0	1	0	1
Средний показатель		1	1	0	0,9	0,2	0,9	0	0,9

Таблица 2 – Сравнительные результаты обследования сформированности фонематического слуха

№ п/п	Ф.И.	Задание 1 Слуховое восприятие близких по звучанию звукоподражаний		Задание 2 Дифференцирование слов, близких по звучанию	
		Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
1	Таня Р.	0,5	1	0	1
2	Семен Л.	0,5	1	0	1
3	Арина Ж.	0,5	1	0	1
4	Михаил П.	0,5	1	0	0,5
5	Данил Х.	0,5	1	0	1
Средний показатель		0,5	1	0	0,9