



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 речи у детей раннего возраста с отклонениями в  
овладении речью в коммуникативных ситуациях дошкольного  
образовательного учреждения**

**Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.03**

**Направленность программы магистратуры «Психолого-педагогическое  
сопровождение лиц с нарушениями речи»  
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:

93,08 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

«28» 12 2022 г. чр 25

зав. кафедрой \_\_\_\_\_

специальной педагогики, психологии и

предметных методик \_\_\_\_\_ ФИО

*Александров*

Челябинск  
2022

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ОФ 206/173-2-1

Челмакина Ольга Владимировна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ

Бородина Вера Анатольевна

*Бородина*

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	7
1.1 Закономерности формирования речи у детей раннего возраста в онтогенезе .....	7
1.2 Особенности формирования речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью .....	14
1.3 Коммуникативные ситуации как основное содержательное условие формирования речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	21
Выводы по 1 главе.....	29
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	31
2.1. Изучение особенностей речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью .....	31
2.2 Реализация условий коррекционно-предупредительного воздействия по формированию речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях дошкольного образовательного учреждения .....	39
2.3 Результаты экспериментальной работы .....	49
Выводы по второй главе .....	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	57

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	60
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	66

## **ВВЕДЕНИЕ**

Развитие речи ребенка, как критерий его личностного развития наряду с развитием нравственным, духовным и интеллектуальным развитием, является своего рода способом введения ребенка в социум, одним из важных факторов его саморазвития, способности к общению, познанию нового. Кроме этого, возможность говорить – основа любой деятельности индивида. О необходимости развития речи, начиная с самого раннего возраста, говорят все ученые, методисты и педагоги-практики.

Общение без речи возможно с использованием альтернативных средств коммуникации (жесты, графические знаки, предметные символы), но исключительно бедно и невыразительно. Речь – одно из ключевых свойств человека, главный инструмент мышления и ведущее средство общения между людьми. Речь человека служит мерилom его интеллекта и культурной составляющей.

Психолог и лингвист Н.И. Жинкин утверждает, что речь — своего рода канал развития интеллекта. Чем раньше человек осваивает язык, тем проще и полнее усваиваются им знания. Чем речь точнее и выразительнее доносит мысль, тем значительнее человек как личность и тем более востребован он в обществе.

Проблему становления и развития речи исследовали многие отечественные и зарубежные ученые. В этой области работали такие известные психологи (И.А. Зимняя, Ж. Пиаже) и психолингвисты (Л.С. Выготский, В.П. Глухов, А.А. Леонтьев). Но даже на сегодняшний день ученые не прекращают изучение данной темы, так как остается большое количество открытых вопросов.

В раннем возрасте овладение речью как средством общения представляет собой центральную линию развития ребенка, поскольку меняет его отношение к окружающей среде, выводя из ситуационной зависимости. Изучением особенностей формирования речи у детей раннего возраста в онтогенезе занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Е.И. Исенина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Е.И. Тихеева, Д.Б. Эльконин и др..

Неполноценная речевая деятельность негативно влияет на все стороны формирующейся личности ребенка: затрудняется развитие познавательной деятельности, нарушаются все формы общения (И.Т. Власенко, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева и др.).

Количество детей с отклонениями в овладении речью увеличивается с каждым годом и, как следствие, их развитие, социализация, коммуникативные функции, реализующиеся с помощью речи могут быть недостаточны для полноценной жизни.

Актуальность данной работы определяется тем, что нарушение развития коммуникативной функции речи у детей может привести к серьезным нарушениям в будущем. В связи с этим одной из актуальных задач остается поиск оптимальных путей предупреждения нарушения речи.

Объект исследования: процесс формирования речи у детей раннего возраста.

Предмет исследования: коррекционно-предупредительное воздействие по формированию речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить условия коррекционно-предупредительного воздействия по формированию речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Гипотеза исследования: процесс формирования речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в дошкольном образовательном учреждении будет эффективным если процесс психолого-педагогического сопровождения будет реализован с учетом диагностических, содержательных и организационно-методических условий:

- 1) диагностика актуального состояния речевых возможностей детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии;
- 2) отбор содержания коммуникативных ситуаций и включение их в процесс коррекционно-предупредительного воздействия;
- 3) определение круга лиц, взаимодействие которых необходимо в целях формирования речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и их методическая поддержка.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить актуальное состояние речевых возможностей детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.
3. Разработать и экспериментально проверить эффективность условий коррекционно-предупредительного воздействия по формированию речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Методологическая база исследования:

– методологические подходы: системный (О.Л. Алексеев, И.В. Блауберг, В.В. Коркунов, Ю.А. Конаржевский, Э.Г. Юдин, и др.), коммуникативно-деятельностный подход в логопедической работе (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Е.В. Шереметьева),

– научные теории: теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

– концептуальные положения: онтогенетического подхода к формированию речи ребенка (В.П. Глухов, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Е.Н. Винарская, И.А. Зимняя и др.), к осуществлению ранней коррекционно-развивающей помощи (Е.М. Мастюкова, Е.А. Стребелева, Н.М. Щелованов и др.), концепции оказания ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Е.В. Шереметьева).

Методы исследования:

– теоретические методы: анализ, сравнение и обобщение теоретических и экспериментальных данных по проблеме исследования;

– эмпирические методы: методы логопедического обследования, наблюдение, педагогический эксперимент, изучение документации (медицинской и логопедической), количественный и качественный анализ результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования:

– представлены и уточнены теоретические данные по проблеме формирования речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью,

– расширены научные представления об условиях формирования речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях дошкольного образовательного учреждения.

Практическая значимость исследования определяется:

– изучением особенностей речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью,

– внедрением в воспитательно-образовательный процесс разработанных нами условий коррекционно-предупредительного воздействия по формированию речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях могут использоваться логопедами дошкольных образовательных учреждений.

База исследования: МБДОУ № ДС № 157 г. Челябинска. В исследовании принимали участие 10 детей раннего возраста.

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложений.

Апробация и внедрение результатов исследования: результаты исследования были представлены сборнике научных трудов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (29 марта 2022 года, г. Воронеж): Челмакина, О. В. Коммуникативная ситуация, как интерактивная основа коррекционно-предупредительного воздействия по формированию речи у детей раннего возраста / О.В. Челмакина, В. А. Бородина // Коррекционная психология и педагогика в современном образовательном пространстве: актуальные вопросы, достижения, инновации: сб. научных трудов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (29 марта 2022 года, г. Воронеж). – Воронеж : «Воронежский государственный педагогический университет». – 2022. – С. 92-95.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

## **1.1 Закономерности формирования речи у детей раннего возраста в онтогенезе**

Особенности онтогенеза формирования речи детей раннего возраста рассматривались представителями психологии, лингвистики, психолингвистики, дефектологии, педагогики, физиологии и др., что способствовало всестороннему изучению речевой деятельности.

Проблема формирования речи в раннем возрасте раскрыта в работах Н.М. Аксариной [1], Л.С. Выготского [7], А.Н. Леонтьева [29], Г.Л. Розенгарт-Пупко [36], Е.И. Тихеевой [40] и в работах других исследователей.

Формирование речи у ребенка начинается с самого рождения. А.А. Леонтьев разработал психолингвистическую концепцию «речевого онтогенеза». Согласно данной концепции первые три года жизни ребенка представляют собой первую стадию речевого развития и включают в себя три последовательных этапа:

1. Доречевой этап (первый год жизни).
2. Этап первичного освоения языка – дограмматический (второй год жизни).
3. Этап усвоения грамматики (третий год жизни) [29].

Однако, временные рамки вышеназванных этапов отличаются вариативностью и могут быть сдвинуты на более ранние возрастные этапы речевого онтогенеза.



Началом доречевого этапа считается рефлекторный крик ребенка (Е.Ф. Архипова, Л.И. Белякова, Е.Н. Винарская, Н.И. Гвоздев, Н.И. Лепская и др.). Исследователи указывают на то, что крик новорожденного является начальным проявлением функции, превращающейся в дальнейшем в устную речь (Т.В. Базжина, С.М. Носиков, Е.Н. Винарская, Н.Я. Кушнир). Первый крик ребенка представляет собой психофизиологический зародыш будущей речи, который содержит в себе одно из главных ее качеств – внешнее звуковое выражение внутреннего психического состояния [14,].

Крик здорового ребенка имеет следующие характеристики: звонкий и продолжительный голос, короткий вдох и удлиненный выдох. Ко 2-3 месяцу жизни крик ребенка значительно обогащается интонационно, становится модулированным и начинает выражать состояния ребенка. С этого периода начинают выделять три вида крика: «боли», «голода», «удовольствия».

Исследователи отмечают вариативность криков детей по акустическим свойствам. Крик каждого ребенка имеет свои индивидуальные черты и не похож на крик других детей. На этом возрастном этапе у ребенка начинает формироваться функция общения с окружающими [14, с. 53].

В 2-3 месяца у ребенка появляются особые голосовые реакции, называемые гулением. Гуление практически невозможно соотнести со звуками родного языка, они больше напоминают кряхтение, радостное повизгивание. Звуки гуления носят спонтанный характер и проявляются у ребенка в состоянии спокойного бодрствования. Несмотря на отсутствие смыслового содержания в этих звуках, ребенок уже умеет привлекать внимание взрослого, благодаря наличию определенной интонации. Звуки гуления становятся средством общения со взрослым в силу их интонационной выразительности, что становится возможным начиная с

конца третьего месяца жизни, когда звуки гуления делаются достаточно отчетливыми по интонации.

К 4-5 месяцам издаваемые ребенком звуки становятся локализованными, начинается активное пользование языком и другими сторонами артикулирования. В результате этого голосовые реакции ребенка становятся звукооформленными.

К 6 месяцам гуление прекращает свое развитие. Речевой поток начинает распадаться на слоговые отрезки – лепет. Стадия лепета является следующим этапом в онтогенезе речи. У ребенка начинает формироваться психофизиологический механизм слогообразования. Ребенок, постоянно общаясь со взрослым, начинает перенимать интонацию, ритм, мелодичность, темп. Постепенно количество лепетных слов, повторяемых за взрослым, начинает увеличиваться [14].

По мнению Л.С. Выготского, лепетная речь является начальной ступенью к возможности овладения ребенком языком взрослых. После 6 месяца происходит наиболее интенсивный процесс накопления звуков. У ребенка отмечается появление аутоэхолалий – долгое повторение одних и тех же открытых слогов (ба-ба-ба, ва-ва-ва), а затем эхолалий. Повторение слогов, а после повторение слов являются фактором, запускающим механизм понимания речи. Понимание речи представляет собой вычленение из информационного потока смысла или важных моментов [5].

Понимание слова строится на основе звукового анализа и синтеза – фонематических процессов [14, с. 78].

Период активного развития понимания ребенком речи окружающих приходится на период 7-8 месяцев. Основную смысловую нагрузку в этот период несут интонация и ритм, позже подключается общий контур слова. Дети начинают проявлять реакцию на слова и фразы, сопровождающиеся мимикой и жестами. Ребенок начинает понимать слова задолго до их произнесения.

К 8 месяцам длина цепочек лепетных слогов достигает максимальной длины (4-5 сегментов), далее количество сегментов уменьшается (2-3 сегмента).

После 8 месяцев начинают исчезать лепетные звуки, несоответствующие фонетической системе родного языка и появляются новые звуки, близкие к звукам родного языка. Лепет становится более модулированным, с разнообразными интонациями. Стереотипные вокализации (а-а-а и т.д.) к 8-10 месяцам заменяются слоговыми лепетными цепями с шумовым началом (тя-тя-тя и т.д.), а к 9-10 месяцам сегменты вцепях имеют шумовое начало и меняющийся вокальный конец (тё-тя-те и т.д.) [16].

К 10-12 месяцам в сегментных цепях начинает меняться шумовое начало (ва-ля, ма-ля, па-на и т.д.). Дети начинают воспроизводить наиболее типичные ритмы родного языка. Коммуникативно-познавательная деятельность ребенка в этот возрастной период стремится к наивысшему уровню. Заметного развития достигает мотивационная сфера. В этот период начинает закладываться ударение – ребенок выделяет звуки длительностью, силой, высотой.

С 10 месяцев дети начинают реагировать на слова, не зависимо от ситуации и интонации взрослого. Активно начинает развиваться артикуляционная моторика и тонкие дифференцированные движения пальцев рук [16].

К 12 месяцам у ребенка появляются первые слова, состоящие в основном из одинаковых слогов (мама, баба, папа и т.д.). Слово становится средством общения, языковым средством. Одно и то же слово ребенок использует для различных обозначений, и это слово обычно выступает в роли целого предложения. На данном этапе ребенок повторно проходит все ступени формирования всей звуковой системы родного языка. Начинает проявляться реакция на звуки, которые входят в состав слова – активно развиваются фонематические процессы.

Детям еще достаточно сложно проговаривать слова и звуковые сочетания, что сказывается на речевом темпе. С возрастом наблюдается ускорение темпа, овладение ребенком ритмической структурой слов.

Первые ритмические высказывания ребенка имеют двусложную структуру с ударением на первый слог (Н.Х. Швачкин). Постепенно в ходе речевого развития интонация и ритм начинают подчиняться слову, речь окрашивается эмоциями. Ребенок переходит на следующую ступень онтогенеза – этап первичного усвоения языка [45].

К 18 месяцам слово начинает носить обобщенный характер. В словарном запасе у ребенка порядка 10-15 слов. Новые слова активно продолжают накапливаться.

К возрасту 1 год 8 месяцев ребенок составляет предложения из аморфных слов-корней, со временем объединяя в одном предложении по два аморфных слова. В речи ребенка появляются глаголы в повелительном наклонении.

Примерно с 1 года 10 месяцев начинается усвоение грамматики. В речи появляются формы множественного числа, существительные в винительном падеже, с уменьшительно-ласкательным значением, согласование существительных в именительном падеже с глаголами [45].

К 2 годам навыки усвоения грамматических категорий расширяются и становятся более доступными ребенку. В словаре у ребенка уже около 300 слов. У детей появляется неплавность речи, паузы, повторы слов и частей слова, дыхательные итерации, появляется выделительное словесное ударение, расширяется частотный диапазон. Дети начинают овладевать интонацией перечисления, благодаря которой можно соединить целые предложения. К этому периоду заканчивает свое формирование элементарная фразовая речь. Ребенок активно пользуется речью, как основным средством общения с окружающими. В этот период ребенок начинает переходить на последнюю ступень первого этапа речевого развития – этап усвоения грамматики [16].

К 3 годам словарный запас ребенка достигает 1000 слов. Активного развития достигает словотворчество. Возрастает необходимость общения ребенка с окружающими. Ребенок начинает пользоваться сложными предложениями, состоящими из 3-4 слов. В состав предложения входят различные грамматические категории, постепенно начинают входить союзы. Дети активно используют накопленный словарь в общении со взрослыми и сверстниками [16].

Новообразованием третьего этапа формирования речи в раннем возрасте является усвоение служебных частей речи (2 года 6 мес.–3 года), позволяющих грамматически структурировать предложения любой степени сложности.

По утверждению Т.В. Волосовец, к 3 годам в речи ребенка появляются сложноподчиненные высказывания и окончательно формируется функция грамматического структурирования. Исключением являются причастные и деепричастные обороты, выражающие сложную логико-грамматическую систему отношений, понимание которой в данном возрасте затруднено. Быстрое развитие речи трехлетнего ребенка, с одной стороны, связано с обогащением пассивного словаря и формированием ассоциативных синтагматических связей слов, способствующих быстрому переводу в активный. С другой стороны, «скачок» в развитии связан с развитием языковых морфологических обобщений [8].

Ю.А. Разенкова подчеркивает, что ребенок начинает обобщать правила пользования языком – выделяет отдельные морфологические части слова, учится сочетать их по правилам родного языка. Первыми в речи начинают изменяться окончания, затем появляются суффиксы и приставки. Это приводит к развитию грамматического строя речи – формируется функция словоизменения, начинают формироваться грамматические связи между словами (согласование существительных с глаголами и прилагательными) [35].

Совершенствуется синтаксическая структура предложений. Ребенок этого возраста легко подбирает нужные слова и строит простые распространенные предложения из трех и более слов.

Е.Н. Винарская отмечает, что «активно формируется связная речь – малыш учится отвечать на вопросы, составлять их (начинается период «почемучек») – формируется диалогическая речь. Начинает развиваться монологическая речь – ребенок может объяснить, что ему нужно, рассказать, что он видел, активно вступает в общение со взрослыми, сверстниками. Речь в этом возрасте еще ситуативная, она строится с опорой на наглядность» [9, с. 37].

Е.В. Шереметьева отмечает, что на данном этапе развивается просодическая сторона речи. К 3 годам ребенок на практике усваивает основные интонационные конструкции (повествование, вопрос, восклицание), умеет использовать интонацию в процессе свободной речи, при чтении стихов наизусть, старается подражать голосам и интонациям героев сказок [48].

Таким образом, ранний возраст является важным этапом в речевом развитии ребенка. На этом этапе происходит закономерное овладение новыми компонентами речи. Возрастные рамки появления каждого компонента могут несколько варьироваться в зависимости от индивидуальных возможностей и особенностей ребенка. Началом речевого развития принято считать крик, возникающий у ребенка сразу после рождения. Заканчивается онтогенез в раннем возрасте овладением ребенком простыми грамматическими категориями и умением пользоваться в речи трех- и четырехсловными предложениями.

## 1.2 Особенности формирования речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Проблема изучения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью остается достаточно актуальной и малоизученной в специальной психолого-педагогической литературе. Изучением данной проблемы занимались такие исследователи как Е.Ф. Архипова, О.Е. Громова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Ю.А. Разенкова, Н.Х. Швачкин, Е.В. Шереметьева и другие.

Отклонения в овладении речью – это «недоразвитие невербальных, вербальных, интонационно-ритмических средств общения в пределах психоречевой системы, обусловленное неадекватностью социальных условий и, в следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи» [47, с. 42].

Отклонения в овладении речью у детей раннего возраста в трудах отечественных исследователей в области логопедии фактически не разграничиваются с понятием «задержка речевого развития» (позднее начало развития речи), что предполагает временный характер речевых отклонений, независимо от степени выраженности. Тем не менее, для детей с задержкой речевого развития нет единых общих показателей отклоняющегося речевого развития, так как эта группа детей неоднородна по имеющимся расстройствам речи. И что со временем компенсируется у одного ребёнка, у другого – вызывает отклонения не только в языковом компоненте, но и в когнитивном, провоцируя более глубокие расстройства речи в дальнейшем.

По мнению Ю.А. Разенковой, задержанное речевое развитие детей раннего возраста включает в себя задержку темпов развития и собственно задержку развития. Задержку темпов речевого развития она характеризует отставанием от нормального развития только по срокам формирования психических процессов и речи, что обусловлено замедлением темпа

созревания мозговых структур и их функций при отсутствии качественных изменений в центральной нервной системе [35].

О.Е. Громова относит из категории детей с задержкой речевого развития часть детей, речевое развитие которых характеризуется как «группа риска по общему недоразвитию». Определяющими показателями данной категории детей является позднее возникновение фразы, отсутствие достаточного объема слов ребенка в собственном словаре [16].

О.Е. Громова, Г.В. Чиркина для описания речевого развития большой группы детей раннего возраста с выраженными отклонениями развития речи используют термин «задержка речевого развития», выделяя следующие группы детей: группа внимания, группа риска, группа выраженного риска. Понятие показывает на отклонения формирования речи ребенка раннего возраста в фонетике, лексике, грамматике. Однако не дает полноценного представления об определенном нарушении, потому как в него входят все виды и формы и речевых нарушений органического и функционального генеза. При таком заключении обозначить определенный маршрут логопедической работы с конкретным ребенком, а также прогноз невозможно [16].

Е.В. Шереметьева ввела понятие относительно детей раннего возраста, представленное в начале параграфа и взятое за основу в рамках исследования: «Отклонения в овладении речью – это недоразвитие невербальных, вербальных, интонационно-ритмических средств общения в пределах психоречевой системы, обусловленное неадекватностью социальных условий и, в следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи. В данное понятие входят дети раннего возраста группы риска по алалии» [48, с. 56].

О.Е. Грибова под отклонением речевого развития детей раннего возраста понимает комплекс показателей, характеризующих уровень психоречевого развития детей, не соответствующего возрастной норме [15].



Отклонения в овладении речью с указанием типа определяют структуру дефекта, коррекционно-предупредительное воздействие, принимая во внимание сензитивный период психического развития ребенка раннего возраста, что сводит к минимуму вероятность проявления вторичных нарушений.

Речевая патология детей раннего возраста зачастую обусловлена рядом патологических состояний матери или ребёнка в пренатальный, натальный и постнатальные периоды. Среди пренатальных патологических факторов Е.В. Шереметьева выделяет: несовместимость резус-факторов, психотравмы и травмы матери в период вынашивания; длительный токсикоз, особенно во второй половине беременности, неблагоприятная экологическая обстановка; внутриутробные инфекции; гипотония или гипертония [49].

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

Постнатальная патология может быть связана с перинатальной патологией центральной нервной системы, энцефалопатией, гидроцефальным синдромом, гипертензионным синдромом, синдромом двигательных нарушений, минимальной мозговой дисфункцией и др. [47].

Речевая патология может проявиться уже на доречевой стадии на этапе появления первых голосовых реакций. В случае отклонений в развитии, в том числе при наличии генетических заболеваний, крик ребёнка может быть слабым, хриплым, однообразным до монотонности, быстро истощаемым [46].

В возрасте от 2-3 месяцев признаками будущих речевых расстройств можно считать отсутствие гуления, трудности при кормлении, отсутствие

фиксации взгляда на предмете, отсутствие адекватной эмоционально-мимической реакции на обращённую речь [46].

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

Е.Н. Винарская, изучая детей, имеющих отклонения в речевом развитии, указывает на то, что крики таких детей характеризуются преобладанием А-тембра и резких шумовых звуков типа дисфонации, гуление представлено преимущественно вокализациями А-тембра с твердым приступом, лепет – плохо выраженные короткие цепи А-сегментов восходящей звучности и А-слоги в составе единичных первых слов [16].

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

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

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

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

Речевое поведение детей с отклонениями в овладении речью характеризуется наличием следующих показателей: ребёнок не проявляет инициативу в диалоге, не вступает в предложенный диалог, пассивно реагирует на созданные коммуникативные ситуации; одинаково, односложно, однословно отвечает на заданные вопросы; использует готовые речевые образцы, услышанные ранее от взрослого до полного копирования высказывания; отклонение от этапов последовательного становления фонетических моделей, искажения звуков.

Как отмечает Н.С. Жукова, при более тяжёлых вариантах нарушения речи ребёнок «застревает» на произнесении отдельных фрагментов слов и звукоподражаний [21].

Дети с отклонениями в овладении речью, как отмечает Е.В. Шереметьева, имеют нарушения во всех компонентах психоречевого развития: когнитивных, языковых и психофизиологических [48].

По степени выраженности она выделяет три типа отклонений в овладении речью:

1. Резко выраженные отклонения в овладении речью – у этих детей равномерно резко недоразвиты все компоненты речевого онтогенеза.

2. Выраженные отклонения в овладении речью – дети характеризуются мозаичностью при равномерном недоразвитии всех компонентов речевого онтогенеза (когнитивных, языковых и психофизиологических).

3. Нерезко выраженные отклонения в овладении речью – у таких детей отмечается недоразвитие только отдельных компонентов речевого

онтогенеза. В целом, такие дети производят хорошее впечатление развития в норме. Однако, можно выявить нарушение фонематического слуха [47, с. 53].

Речь тесно связана со всеми психическими процессами человека. На основе речи формируются и развиваются такие психические функции, как память, внимание, восприятие, мышление, воображение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что детям раннего возраста с отклонениями в овладении речью свойственны особенности и своеобразие этих психических процессов.

По этиологии и проявлениям выделяются следующие типы отклонений в овладении речью:

1. Отклонения в овладении речью, вызванные недоразвитием психофизиологических компонентов речи: у детей сильно нарушено фонематическое восприятие, слуховой гнозис и артикуляционная моторика. У детей не выявлено нарушение когнитивного компонента речи. Однако в процессе игры молчаливы, иногда сопровождают игровые действия неопределёнными реакциями. В языковых компонентах речевого развития отмечается слабая интенсивность и тембр голоса, дети не умеют подражать и воспроизводить интонационные характеристики взрослого [47, с. 36].

2. Дети с отклонениями речевого развития, вызванные недоразвитием когнитивных компонентов: у этих детей развита предметно-манипулятивная деятельность, однако дети не используют предметы и игрушки по своему назначению. В игровой деятельности у них отсутствует речевое сопровождение и другие фонационные реакции. Вследствие недостатка мимических проявлений взрослому с трудом удается понять эмоциональное состояние у данной группы детей. Отмечается быстрая утомляемость [48, с. 63].

Е.В. Шереметьева отмечает, что у детей с отклонениями в овладении речью отсутствует реакция на похвалу/порицание взрослого; снижена или

отсутствует способность к мимическому выражению эмоционального реагирования; выявлены самоуспокаивающие движения (яктация, сосание пальцев и т.п.) [48].

В структуре дефекта у детей с отклонениями в овладении речью наблюдается снижение не только уровня речевого развития, но и снижение уровня познавательной сферы. У детей отмечается нарушение мелкой моторики – недостаточно сформированы движения кисти, тонкие движения пальцев, к двум годам отсутствует «щипцовый» захват. Также нарушена артикуляционная моторика – дети не могут правильно скоординировано выполнять движения губами и языком по образцу [48].

По мнению Т.А. Датешидзе, «дети с отклонениями в овладении речью могут быть гипервозбудимы, расторможены, либо, напротив, пассивны, инфантильны. Можно проследить нарушение внимания – оно отмечается произвольностью и неустойчивостью. Игры длительный период остаются на уровне предметно-манипулятивной деятельности» [19, с. 30].

У ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью несформированность речевых и коммуникативных умений приводит к тому, что он не вступает в диалог со сверстниками, родителями, педагогами, так как не умеет ориентироваться в данной ситуации. Ребенок не заинтересован в общении, которое, по мнению Л.С. Выготского, Р.Е. Левиной, М.И. Лисиной, Г.В. Чиркиной, выступает решающим фактором психического развития ребенка в раннем возрасте.

Таким образом, характерной общей особенностью детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью является отсутствие гуления, лепета. Если речь и начинает самостоятельно развиваться, то весьма медленно. Ребенок испытывает специфические трудности, как при самом акте говорения, так и при оформлении высказывания. У детей отмечаются специфические особенности эмоционально-волевой и познавательной

сферы, коммуникации и игровой деятельности, а также моторного развития.

### 1.3 Коммуникативные ситуации как основное содержательное условие формирования речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Формирование речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в силу их психолого-педагогических особенностей своеобразный процесс, требующий применения особых методических приемов. Изучение возрастных и психологических особенностей такой категории детей показали, что большим потенциальными возможностями при формировании речи обладают знакомые детям коммуникативные ситуации, возникающие в ходе взаимодействия ребенка со взрослым или сверстником на логопедических занятиях, в процессе нахождения ребенка в дошкольной образовательной организации или в домашней обстановке.

Коммуникативная ситуация – это конкретная ситуация общения, в которую входят партнеры по коммуникации, способы реализации коммуникативной интенции, неречевые компоненты [21].

А.Г. Арушанова рассматривает метод коммуникативной ситуации в рамках коммуникативной ситуационно-мотивирующей стратегии. При использовании данной стратегии создаются игровые или бытовые ситуации, которые порождают необходимость использовать в процессе общения фразовую речь, определенные синтаксические или лексические конструкции (назывные предложения, состоящие из одного подлежащего, и двусоставные, в которых подлежащее – имя, а сказуемое – глагол или прилагательное, наречие, существительное в именительном или косвенном падеже, безличные предложения, вопросительные предложения.). Ситуации не носят явно дидактического характера. Основная цель данной

стратегии – вызывать высказывания, повышать речевую активность, формировать диалогическую и связную речь [4].

Е.В. Шереметьева отмечает, что от качества коммуникативной ситуации, ее эмоциональной составляющей зависят степень речевой активности ребенка, наличие инициативных высказываний, темп овладения основными языковыми средствами [49].

Понятие коммуникативных ситуаций тесно связано с понятием коммуникации. В современной литературе существует значительное количество работ, посвященных проблеме коммуникации, таких как работы Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, А.А. Брудного, Л.А. Карпенко, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, М.И. Лисиной и др.

По мнению Т. Шибутани, коммуникация – это, прежде всего способ деятельности, который облегчает взаимное приспособление поведения людей [52].

В работе М. Кагана коммуникация – есть информационная связь субъекта с тем или иным объектом – человеком, животным, машиной [24].

А. Урсул под коммуникацией понимает обмен информацией между сложными динамическими системами и их частями, которые в состоянии принимать информацию, накапливать ее, преобразовывать [41].

Таким образом, коммуникация в широком смысле – процесс взаимодействия, способы общения, позволяющие создавать, передавать и принимать разнообразную информацию, а также стимулирование ребенка к общению и включение в него.

Согласно представлениям современных исследователей, коммуникация представляет собой структурную единицу общения. Так, согласно Г.М. Андреевой, в структуру общения включает три взаимосвязанных компонента или три стороны общения: коммуникативную, интерактивную и перцептивную (социальная перцепция). Эти стороны общения проявляются одновременно. Коммуникативная сторона проявляется в обмене информацией,

интерактивная – в реализации взаимодействия партнеров общения при условии однозначного кодирования и декодирования ими знаковых (вербальных, невербальных) систем общения, перцептивная – в «прочтении» собеседника за счет таких психологических механизмов, как сравнение, идентификация, апперцепция, рефлексия [2].

Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между участниками общения. В процессе общения люди обмениваются различными идеями, интересами, настроениями, чувствами и т.д. Все это может быть рассмотрено как разнообразная информация, и в этом случае общение предстает перед нами как коммуникативный процесс.

Интерактивная сторона общения заключается в организации взаимодействия между общающимися, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Общение протекает в форме действий, составляющих единицу целостного процесса, действие характеризуется целью, на достижение которой оно направлено, и задачей, которую оно решает. Действие представляет собой сложное образование, в состав которого входит несколько еще более мелких частиц, или средства общения: экспрессивно-механические, предметно-действенные, речевые. Первые выражают, вторые изображают, а третьи обозначают то, что ребенок стремится передать взрослому и получить от него.

Интерактивная сторона общения раскрывается в характеристиках тех человеческих действий, которые и выступают частью взаимодействия. Структуру этих взаимодействий рассматривают с точки зрения анализа следующих компонентов: деятельности, затем внутри ее – действий и далее – операций.

Все многообразие видов взаимодействия можно свести к двум таким противоположным группам, как кооперация и конкуренция [2].

Наиболее значимым типом взаимодействия между общающимися является кооперация. Кооперация, или кооперативное взаимодействие, означает координацию единичных сил участников (упорядочивание,



комбинирование, суммирование этих сил). Кооперация – необходимый элемент совместной деятельности, порожденный ее особой природой.

В социально-психологической науке среди основных коопераций выделено несколько:

- традиционная кооперация направляется традициями поколений, ритуалами, исторически сложившимися нормами,
- спонтанная кооперация основывается на отношениях дружелюбия, симпатии, любви и определяется ситуативными условиями (игры, приятельские, семейные группы и т.п.),
- директивная форма кооперации – для военных организаций, ряда производственных, предпринимательских структур,
- конкретные формы кооперации, где индивидуальные интересы участников объединяются на основе формальных и неформальных соглашений между ними.

Включение в кооперативное взаимодействие усиливает взаимозависимость участников, способствует оказанию взаимопомощи и более полному использованию потенциала каждого для дела [2].

Другим взаимодействием субъектов является конкуренция или конфликт. В зависимости от характера влияния выделяются следующие конфликты:

- стабилизирующий направлен на устранение отклонений от нормы и закрепление признаков устоявшейся нормы,
- конструктивные конфликты способствуют повышению стабильности функционирования организации в новых условиях внешней среды за счет перестройки ее функций и структуры и установления новых связей,
- деструктивные конфликты способствуют разрушению установившейся нормы и возвращению к старым нормам или углублению проблемной ситуации [2].

Перцептивная сторона общения проявляется через восприятие и оценку людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, других социальных общностей), восприятие и понимание другого человека, понимание людьми друг друга (взаимовосприятие). Перцептивная сторона общения является важной и обязательной составной частью коммуникации, поскольку эффективное общение невозможно без правильного восприятия, оценки, взаимопонимания партнеров [2].

Все три стороны общения тесно переплетаются между собой, органически дополняют друг друга и составляют процесс общения в целом.

Б.Ф. Ломов, рассматривая данную проблему, выделяет три функции общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную [30].

Коммуникативная ситуация – это конкретная ситуация общения, в которую входят партнеры по коммуникации, способы реализации коммуникативной интенции, неречевые компоненты.

Современные представления в психолингвистике вызывают интерес к коммуникативной ситуации, которая не просто влияет на формирование коммуникативной деятельности, но и побуждает к ней. Исследователи полагают, что в процессе общения формирование высказываний происходит под влиянием факторов, являющихся внешними по отношению к речи: обстоятельства, в которых совершается коммуникация, и отношения между предметами и явлениями действительности. Совокупность этих отношений и составляет коммуникативную ситуацию.

Лингвист Д.И. Изаренков определяет коммуникативную ситуацию как особым образом организованную совокупность условий (обстоятельств) в акте деятельности [22].

Также в лингвистике С.Н. Цейтлин отмечает, что «почти в каждой семье вырабатывается набор ситуаций, которые «представляются» ребенком по просьбе взрослого. Часть этих действий является на самом

деле псевдо-имитациями, так как не основана на воспроизведении реальных, наблюдаемых ребенком ситуаций. Но поскольку эти ситуации приобретают знаковый характер, они становятся важным способом вовлечения ребенка в коммуникацию с использованием доступных ему на данном этапе развития средств общения» [42, с. 32].

В отечественной логопедии, впервые о коммуникативной ситуации как о методе формирования средств общения, заговорила Г.В Чиркина. Под коммуникативной ситуацией она понимает конкретную ситуацию общения, в которую входят партнеры по коммуникации, способы реализации коммуникативной интенции, неречевые компоненты (мимика, жесты, позы, интонация и пр.) [43].

Также в области логопедии О.Е. Грибова под коммуникативной ситуацией понимает особым образом организованную ситуацию взаимодействия ребенка с объектами и субъектами окружающего мира посредством вербальных и невербальных средств общения. Автор подчеркивает, что создание различных ситуаций, приближенных к реальной действительности, обеспечивает мотивацию общения и является активизирующим условием самостоятельной речевой деятельности [15].

А.Н. Корнев отмечает, что «в раннем возрасте от качества коммуникативной ситуации, ее эмоциональной составляющей зависят степень речевой активности, наличие инициативных высказываний, темп овладения ребенком основными языковыми средствами» [26].

По мнению Е.В. Шереметьевой, разнообразие коммуникативных ситуаций на различных социальных уровнях является важным условием развития навыков общения, и как следствие, формирования речи у детей раннего возраста [47].

Е.В. Шереметьева отмечает, что совокупность коммуникативных ситуаций, традиционно принятых в семье, является коммуникативной средой, в которой формируются первичные коммуникативные навыки и средства общения ребенка раннего возраста. Создание коммуникативных

ситуаций с введением новых речевых штампов в привычную жизнь ребенка позволяет расширить его коммуникативные возможности. В этом не меняется кардинально уклад семьи или традиционно действующие правила учреждения, в которых он воспитывается, логопед лишь опирается на актуальный уровень речевого развития и дает стимул к формированию новых средств общения. Все это позволяет сделать коррекционно-формирующий процесс более эффективным [47].

Применение коммуникативно-когнитивного подхода в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста описаны в трудах Л.Г. Соловьевой, Е.С. Тихоновой, С.Г. Щербак, Е.В. Шереметьевой. В контексте данного подхода основной коррекционной задачей является формирование коммуникативной компетентности в социально значимых ситуациях общения.

Организация коммуникативных ситуаций возможна лишь в условии соответствующей возрасту ведущей деятельности, которой, как известно, является игра, соответственно, и коммуникативные ситуации должны иметь игровую направленность.

В методике формирования речи у дошкольников, предложенной в статье В.В. Коржевиной основное содержание обучения составляют специально смоделированные коммуникативные ситуации, представленные в виде серий последовательных визуальных и словесных опор. Автором смоделированы серии различных игровых ситуаций, включающих коммуникативные задания, в контексте которых используются специальные способы аудиовизуальной организации материала. Ситуации создаются с помощью особых визуальных опор, представляющих собой коммуникативно-речевые практикумы на основе работы с одной или серией сюжетных картинок, объединённых тематическим диалогом. Создание различных ситуаций, приближенных к реальной действительности, обеспечивает мотивацию общения и является активизирующим условием самостоятельной речевой деятельности [25].

С.Г. Щербак также описывает коммуникативно-когнитивный подход к формированию монологической речи у детей с нарушением речи и включает в него следующее методическое требование – создание коммуникативных ситуаций, в структуре которых выделены следующие компоненты:

- включение в процесс общения,
- введение речевого образца (речевого штампа),
- создание условий для целенаправленного аудирования и последующего анализа речевого образца (речевого штампа),
- организация тренировочных упражнений,
- создание монологического высказывания на основе речевого образца (речевого штампа),
- самостоятельное монологическое высказывание [55].

Таким образом, обобщив точки зрения различных ученых, мы можем сделать следующее обобщение: коммуникативная ситуация – это конкретная ситуация общения, в которую входят партнеры по коммуникации, способы реализации коммуникативной интенции, неречевые компоненты. Использование коммуникативных ситуаций при формировании речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью обусловлено их психолого-педагогическими особенностями. Коммуникативные ситуации как средство преодоления отклонений в овладении речью должны использоваться не только на логопедических занятиях, но и в повседневной жизни ребенка, что предполагает проведение консультаций для родителей и педагогов дошкольных образовательных организаций.

## Выводы по 1 главе

В результате анализа теоретических основ проблемы формирования речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях дошкольного образовательного учреждения мы пришли к следующим выводам.

1. Ранний возраст представляет собой первую стадию речевого развития и включает в себя три последовательных этапа: доречевой этап (первый год жизни), этап первичного освоения языка – дограмматический (второй год жизни), этап усвоения грамматики (третий год жизни). Возрастные рамки появления каждого компонента могут несколько варьироваться в зависимости от индивидуальных возможностей и особенностей ребенка. Заканчивается онтогенез в раннем возрасте овладением ребенком простыми грамматическими категориями и умением пользоваться в речи трех- и четырехсловными предложениями.

2. Отклонения в овладении речью – это недоразвитие невербальных, вербальных, интонационно-ритмических средств общения в пределах психоречевой системы, обусловленное неадекватностью социальных условий и, в следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи. Общим признаком детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью является отсутствие у ребенка гуления, лепета, когда единственная его речевая реакция – громкий плач. Если речь и начинает самостоятельно развиваться, то весьма медленно. Ребенок испытывает специфические трудности, как при самом акте говорения, так и при оформлении высказывания.

3. Коммуникативная ситуация – это конкретная ситуация общения, в которую входят партнеры по коммуникации, способы реализации коммуникативной интенции, неречевые компоненты. Использование коммуникативных ситуаций при формировании речи у детей раннего

возраста с отклонениями в овладении речью обусловлено их психолого-педагогическими особенностями. Коммуникативные ситуации как средство преодоления отклонений в овладении речью должны использоваться не только на логопедических занятиях, но и в повседневной жизни ребенка, что предполагает проведение консультаций для родителей и педагогов дошкольных образовательных организаций.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

### 2.1. Изучение особенностей речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

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

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 157» г. Челябинска в первой младшей группы (2-3 года) в период с 01.04.2021 года по 01.05.2022 года. На этом этапе приняли участие 10 детей третьего года жизни.

Обследование проводилось в несколько последовательных этапов:

На первом этапе диагностическое обследование включало выявление из общей группы детей тех, кто имеет отклонения в овладении речью.

Цель: выявление детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью среди сверстников, посещающих первую младшую группу МБДОУ № 157 г. Челябинска.

В ходе этого этапа необходимо провести следующую работу:

- провести обследование детей раннего возраста, посещающих первую младшую группу МБДОУ № 157 г. Челябинска для выявления детей с отклонениями в овладении речью,
- составить профили коммуникативно-речевого развития каждого ребенка с отклонением в овладении речью.



– поделить детей на группы в соответствии со следующими показателями: дети с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью, дети с выраженными отклонениями в овладении речью, дети с резко выраженными отклонениями в овладении речью.

На втором этапе проводится обследование речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

В рамках реализации первого этапа констатирующего этапа исследования для выявления в группе раннего возраста детей с отклонениями в овладении речью мы использовали методику, предложенную Е.В. Шереметьевой [48]. Методика разработана именно для данной категории детей, что позволяет нам наиболее точно выявить тип отклонения в овладении речью у детей раннего возраста.

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

Выбранная нами методика исследует четыре компонента, которые оказывают влияние на развитие невербальных и вербальных средств коммуникации:

1. Психофизиологический компонент:

- исследование зрительного восприятия,
- исследование неречевого слухового восприятия,
- исследование фонематического слуха,
- исследование понимания инструкций взрослого,
- исследование пищевого поведения ребенка,
- исследование двигательных возможностей губных мышц, мышц языка, мышц удерживающих нижнюю челюсть.

2. Когнитивный компонент:

- исследование предметной деятельности,
- исследование игровых действий,

– исследование состояния оречевления игровых действий.

### 3. Компонент естественной речевой среды:

– исследование стимуляции речевого развития близким взрослым,

– исследование общения родителей с ребенком, общения ребенка с родителями,

– исследование естественной языковой среды,

– исследование эмоционального развития,

– исследование способности ребенка к волевым усилиям.

### 4. Средства общения:

– исследование состояния неречевых средств коммуникации,

– исследование начальных языковых средств общения.

После исследования всех компонентов составляется индивидуальный коммуникативно-речевой профиль ребенка раннего возраста.

Критерии оценивания представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Определение типа овладения речью

№ п/п	Тип овладения речью (условные обозначения)	Количество баллов
1	Нормальное речевое развитие (НРР)	от +81 до +120 баллов
2	Задержка речевого развития (ЗРР)	от +51 до +80 баллов
3	Нерезко выраженное отклонение в овладении речью (Нрв ООР)	от –9 до +50 баллов
4	Выраженное отклонение в овладении речью (В ООР)	от –10 до –59 баллов
5	Резко выраженное отклонение в овладении речью (Рв ООР)	от –60 до –120 баллов

С целью сбора анамнестических данных мы провели индивидуальные беседы с родителями, провели их анкетирование, изучили медицинскую документацию. Анкетирование родителей также было проведено в рамках изучения микросоциальных условий развития ребенка.

Изучение остальных показателей проводилось в ходе наблюдения за ребенком в свободной деятельности, в процессе организации совместной игровой деятельности.

Далее представим результаты диагностик выявления детей с отклонениями в речи по методике Е.В. Шереметьевой (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты диагностики по выявлению типа овладения речью по методике Е.В. Шереметьевой

№ п/п	Имя ребенка	Параметры обследования					Общее количество баллов	Тип овладения речью
		Анамнез	Микросоциальные условия	Психологические компоненты	Когнитивные компоненты	Средства общения		
1	Арина Т.	+9	+ 14	+16	+5	+ 2	+ 46	Нрв ООР
2	Демьян Д.	- 1	+ 13	+17	+ 9	- 1	+37	Нрв ООР
3	Полина Д.	0	+ 20	+ 22	+ 19	+ 21	+ 82	НРР
4	Таня Т.	- 5	- 2	-3	- 4	- 6	- 20	В ООР
5	Савва Т.	0	+ 22	+ 22	+ 20	+ 21	+ 85	НРР
6	Артем Г.	- 6	+1	-5	- 9	- 6	- 25	В ООР
7	Лера М.	0	+ 10	+ 11	+ 21	+ 13	+ 55	ЗРР
8	Лера И.	0	+ 10	+ 11-	+ 18	+ 13	+ 52	ЗРР
9	Карина К.	0	+ 20	+ 22	+ 25	+ 20	+ 87	НРР
10	Мира З.	0	+ 18	+ 21	+ 20	+ 23	+ 83	НРР

Отразим полученные данные диагностического обследования с помощью диаграммы ниже (рисунок 1).



Рисунок 1 – Типы речевого развития детей экспериментальной группы

Анализ речевого развития показал, что 40 % от общего количества детей (Полина Д., Савва Т., Карина К., Мира З.) имеют нормальное речевое развитие. 20 % от общего количества детей (Лера М., Лера И.) имеют задержку речевого развития. У этих детей большинство параметров приближается к нормальному речевому развитию. Остальные дети имеют отклонения в овладении речью различной степени тяжести. 20 % от общего количества детей (Арина Т., Демьян Д.) имеют нерезко выраженные отклонения в овладении речью. У этих детей отмечается недоразвитие лишь некоторых речевых компонентов (Арина Т. имеет недоразвитие в психофизиологических компонентах и средствах общения, Демьян Д. – в когнитивных и психофизиологических компонентах). И также 20 % от общего количества детей (Таня Т., Артём Г.) имеют выраженные отклонения в овладении речью. У этих детей во всех блоках отмечаются отрицательные показатели.

На втором этапе обследования мы провели диагностику речевого развития по методике Ю.В. Герасименко [11] у тех детей экспериментальной группы, которые имеют отклонения в овладении речью по результатам первого этапа нашего диагностического обследования. Данная методика учитывает структуру речевого нарушения, особенности овладения различными видами деятельности, речевое развитие и возраст детей экспериментальной группы. При выполнении каждого задания ребенку предъявляется подробная инструкция. В случае необходимости инструкция предъявляется повторно.

Обследование речи согласной данной методике состоит из следующих направлений:

1. Исследование активного словаря.
2. Исследование грамматического строя экспрессивной речи.
3. Исследование понимания речи.
4. Исследование грамматического строя импрессивной речи.
5. Исследование фонематического слуха.

Содержание диагностических серий заданий представлено нами в приложении 1.

Обобщенные результаты обследования речевого развития оценивались по среднему баллу и четырем уровням в соответствии с таблицей ниже (таблица 3).

Таблица 3 – Шкала бально-уровневой оценки речевого развития

Баллы	Уровни	Условное обозначение
0 – 0,7	Низкий	Н
0,8 – 1,5	Ниже среднего	Нс
1,6 – 2,3	Средний	С
2,4 – 3	Высокий	В

Далее представим результаты обследования речевого развития по отобранной методике (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты обследования речевого развития у детей с отклонениями в овладении речью

№ п/п	Имя ребенка	Тип овладения речью	Обследование речевого развития					Средний балл	Общий уровень речевого развития
			Активный словарь	Грамматический строй экспрессивной речи	Понижение речи	Грамматический строй импрессивной речи	Фонематический слух		
1	Арина Т.	Нрв ООР	2,2	1,8	2,2	1,8	1,6	1,9	С
2	Демьян Д.	Нрв ООР	1,6	1,4	1,7	1,6	1,6	1,5	Нс
3	Таня Т.	В ООР	0,8	1,2	1,6	1,5	0,9	1,2	Нс
4	Артём Г.	В ООР	0,8	1,1	1,1	1,1	0,8	0,9	Нс

В результате обследования речевого развития мы выяснили, что у большинства детей (75 % от общего количества детей – Демьян Д., Таня Т., Артём Г.) отмечается уровень речевого развития ниже среднего. Один ребенок (25 % от общего количества детей – Арина Т.) показал средний уровень речевого развития. Высокий уровень речевого развития детям экспериментальной группы был недоступен. Представим полученные данные с помощью рисунка ниже (рисунок 2).

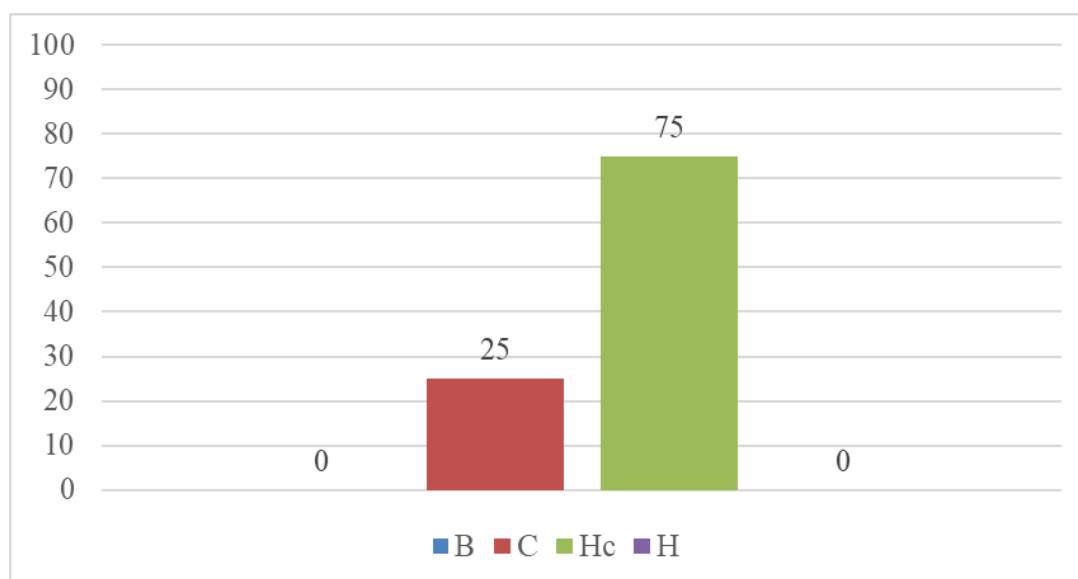


Рисунок 2 – Уровни речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Далее рассмотрим результаты диагностического обследования речевого развития по каждому из выделенных направлений.

Обследование активного словаря показало значительное его снижение у всех детей экспериментальной группы. Лучше всего дети справились с заданием на воспроизведение звукоподражаний – испытуемые назвали от 1 до 8 звукоподражаний. Относительно сохранным оказался номинативный словарь – 75 % от общего количества детей (3 ребенка) назвали от 1 до 4 существительных. Намного сложнее детям далось название глаголов, лишь два ребенка с нерезко выраженным отклонением в речи (50 % от общего количества детей экспериментальной группы) смогли назвать от 1 до 2 глаголов. Знание словаря прилагательных показали только 25 % от общего количества детей с удовлетворительным уровнем речевого развития (1 ребенок). Он смог сказать одно прилагательное.

При обследовании грамматического строя экспрессивной речи умение называть 1 и несколько предметов показали два ребенка с нерезко выраженным отклонением в речевом развитии, что составляет 50 % обследуемых. При обследовании умения пользоваться дательным и винительным падежом только один ребенок с удовлетворительным уровнем речевого развития смог назвать одну из четырех предложенных форм (2 слова в дательном падеже и 2 слова в винительном падеже).

Понимание речи у детей экспериментальной группы оказалось наиболее сохранным. Обследование выполнения многоступенчатых инструкций показало, что абсолютно дети не справляются с выполнением трехступенчатой инструкции.

При изучении грамматического строя импрессивной речи относительно сохранным стало понимание числа существительных – 2 ребенка (50 % от общего количества детей экспериментальной группы) справились без ошибок, остальные дети допустили незначительное количество ошибок. Различение форм родительного и дательного падежей

существительных оказалось сохранным у двух детей с нерезко выраженным отклонением в речевом развитии (50 % от общего количества детей), два ребенка (50 % от общего количества детей) допускали значительные ошибки. Наиболее трудным оказалось задание на понимание предложно-падежных конструкций.

Обследование состояния фонематического слуха показало его недоразвитие абсолютно у всех детей, дети испытали значительные трудности при различении слов-паронимов, хотя с большим интересом воспринимали данное задание.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью обнаружен недостаточный уровень речевого развития, при котором у них наблюдалась недоразвитие импрессивной и экспрессивной сторон речи. Результаты диагностики говорят нам о том, что дети раннего возраста экспериментальной группы нуждаются в проведении целенаправленной и систематической логопедической работы по формированию речи.

## 2.2 Реализация условий коррекционно-предупредительного воздействия по формированию речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях дошкольного образовательного учреждения

Проведенное диагностическое обследование на констатирующем этапе исследования позволило нам выделить экспериментальную группу детей с отклонениями в овладении речью, у которых отмечается недостаточный уровень речевого развития.

Формирующий этап экспериментальной работы проводился в течение в период с 1 сентября 2021 года по 1 мая 2022 года.

Цель формирующего этапа экспериментальной работы – реализация содержательных и организационно-методических условий коррекционно-



предупредительного воздействия по формированию речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях дошкольного образовательного учреждения.

Определяя комплекс условий формирования речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольного образовательного учреждения, мы опирались на следующие принципы:

1) онтогенетический принцип (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), учитывающий последовательность появления форм речи, определяемых ведущей деятельностью в каждый возрастной период ребёнка раннего возраста;

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

3) принцип коммуникативно-деятельностного подхода заключается во включении ребёнка в ситуацию коммуникативного взаимодействия (Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, Т.Б. Филичева). В качестве формы такого взаимодействия мы взяли за основу коммуникативную ситуацию;

4) принцип постепенного усложнения материала (Р.И. Лалаева), который предполагает включение в коррекционно-логопедическую работу по формированию речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью с течением времени более сложных заданий.

Нами определены следующие содержательные и организационно-методические условия формирования речи детей раннего возраста с

отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях в условиях дошкольного образовательного учреждения:

1. Определение круга лиц, взаимодействие которых необходимо в целях формирования речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и их методическая поддержка.

Данные условия подразумевают взаимодействие разных субъектов образовательного процесса. Процесс коррекционно-предупредительного воздействия в рамках нашего исследования предполагал совместную работу логопеда с воспитателями и младшим воспитателем группы, инструктором по физической культуре и музыкальным руководителем, а также консультативную работу с родителями воспитанников.

Для воспитателя и младшего воспитателя, а также музыкального руководителя и инструктора по физической культуре были разработаны методические рекомендации, содержание которых раскрывало теоретические аспекты формирования речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Нами была отобрана лексика для коммуникативных ситуаций в режимные моменты и для проведения непосредственно образовательной деятельности в дошкольном образовательном учреждении.

Работа с родителями предполагала расширение набора инструментов коррекционно-предупредительного воздействия на ребенка по формированию речи в процессе его нахождения в домашних условиях. Работа с родителями осуществлялась с помощью индивидуальных и групповых форм работы.

2. Отбор содержания коммуникативных ситуаций и включение их в процесс коррекционно-предупредительного воздействия.

С учётом данных диагностического обследования речевых возможностей детей мы отобрали специальное содержание методов и приёмов формирования речи у детей с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольного образовательного учреждения. В основу работы по

формированию речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью был положен коммуникативно-когнитивный подход, предложенный Г.В. Чиркиной [44]. Он предполагает, что в основе формирования речи детей с речевыми нарушениями, лежит способность отбора вербальных и невербальных сигналов в процессе коммуникативного акта с учетом индивидуальных и личностных особенностей ребенка. В процессе разработки методических условий мы опирались на материалы методик Е.Ф. Архиповой [3], О.Е. Громовой [17], Е.В. Шереметьевой [50].

Мы проводили логопедическую работу с 4 детьми третьего года жизни группы риска с отклонениями в овладении речью (Арина Т., Демьян Д., Таня Т., Артём Г.). Логопедическая работа проводилась в период с 1 сентября 2021 года по 1 мая 2022 года.

Процесс коррекционно-предупредительного воздействия по формированию речи был организован работой по направлениям:

- развитие понимания речи,
- развитие активного словаря,
- развитие импрессивного и экспрессивного уровня грамматического строя экспрессивной речи,
- развитие фонематического слуха.

Опираясь на коммуникативно-деятельностный подход (Е.В. Шереметьева [50], С.Г. Щербак [55]) коррекционно-предупредительное воздействие осуществляется в поле специально организованной коммуникативной среды, которая была представлена набором разнообразных коммуникативных ситуаций в режимных моментах деятельности экспериментальной группы детей.

Обязательным структурным элементом содержания коммуникативной ситуации является речевой штамп или образец, который должен быть освоен ребенком и введен в процесс общения.

Находясь постоянно в ситуациях, в которых требуется взаимодействие с окружающими, ребенок обучается основным элементам диалога, обеспечивается формирование речи.

Логопед, воспитатель и младший воспитатель являлись постоянными участниками коммуникативного взаимодействия в первой младшей группе. Младший воспитатель учил детей элементарным правилам вежливости, например, сказать «спасибо», выразить свою просьбу: «дайте, пожалуйста», «здравствуйте», «до свидания». Также младший воспитатель принимал участие в одевании и раздевании детей, учил самостоятельности, объяснял последовательность одевания одежды, хвалил.

Младший воспитатель учил детей последовательности выполнения действий самообслуживания, короткими и четкими указаниями. Например, как сходить на горшок (сначала ребенок должен взять горшок, потом уже снять штанишки и сесть на горшок), также и в других режимных процессах (укладывание спать, приём пищи).

Воспитатель является главным организатором и активным участником речевой среды в воспитательно-образовательном процессе первой младшей группы, его образ является для ребенка языковым авторитетом.

Деятельность воспитателей была направлена на вовлечение детей с отклонениями в овладении речью в коллективную работу через альтернативные вопросы, использование знакомого ребенку предметного словаря, поручения, опосредованного общения с помощью игрушек в рамках работы над темами в соответствии с календарно-тематическим планированием группы.

Все режимные моменты (гигиенические, кормление, наблюдение на прогулке за окружающим миром, одевание и раздевание) педагоги сопровождали своеобразными комментариями, которые и составляют коммуникативную ситуацию. Поэтому мы рекомендовали сопровождать режимные моменты для детей раннего возраста с отклонениями в

овладении речью с использованием средств малых фольклорных форм специальными песенками, потешками и присказками, способствующими развитию всех компонентов речи у детей экспериментальной группы.

Ритмически построенная мелодия потешек развивает речь, фонематический слух. В этих малых фольклорных формах используются часто повторяющиеся сочетания звуков – наигрыши. Они произносятся с разной интонацией, в различном темпе. Например, при умывании детей младший воспитатель использовал потешку: «Водичка, водичка, умой мое личико. Чтобы глазки блестели, чтобы щечки горели, чтоб смеялся роток, чтоб кусался зубок».

Для организации приема пищи для воспитателя и младшего воспитателя были подобраны игры с приговорками. Например, «На плите сварилась каша, где большая ложка наша? Бери ложку, бери хлеб, и скорее за обед». Расчесывая детей после сна, младший воспитатель также использует потешки. Например, «Что мы делаем расческой? Тане делаем прическу. Таня в зеркало глядит: Нет вихров – приятный вид».

Далее представим отобранное нами содержание коммуникативных ситуаций (таблица 5).

Таблица 5 – Содержание коммуникативных ситуаций ДОО по формированию устной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

№ п/п	Режимный момент	Организатор коммуникативной ситуации	Содержание коммуникативной ситуации		
			Речевые штампы	Невербальные средства	Фольклорные средства
1	2	3	4	5	6
1	Утренний прием детей в группу	Логопед, воспитатель	Приветствие: «Здравствуйте, «Доброе утро», «Привет»	Коммуникативные жесты приветствия (махание рукой, рукопожатие), улыбка, мимика	1. Миша хлопает в ладоши, он ребятам очень рад улыбаются матрешки, с добрым утром говорят. 2. Здравствуй, солнце золотое! Здравствуй, небо голубое! Здравствуйте, мои друзья! Очень рад вас видеть Я!
2	Прием пищи	Воспитатель, младший воспитатель	Организация приема пищи: «Приятного аппетита»,	Жесты благодарности (обнимание, жест «класс»,	1. Пицца очень хороша. Ешьте, дети, не спеша! После пищи не молчите – Поварам «Спасибо!» говорите!

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5	6
			«Спасибо», «Ешь»	рукопожатие) мимика. улыбка	2. Колядка-колядка, ехала лошадка. С вороною холкой, Золотою чёлкой, Такая благородная, но очень уж голодная! Так и бьют копыта: Приятного аппетита! Приятного аппетита!
3	Одевание на прогулку	Младший воспитатель, воспитатель	Организация сбора на прогулку, беседа об одежде, последовательность и одевания на прогулку: «Дай», «На», «Пожалуйста», «Надень»	Жесты одобрительной, отрицательной оценки (кивок головы, мотание головой, хлопки), коммуникативные жесты «на» (открытая ладонь вверх), «дай» (движение кисти на себя)	1. Раз, два, три, четыре, пять. Собираемся гулять. Завязала Катеньке шарфик полосатенький. Наденем на ножки валенки-сапожки. И пойдем скорей гулять, прыгать, бегать и скакать. 2. Надеваем рукава пролезает голова. Шапку натяни скорее, Запахни пальто быстрее. Пуговички в ряд, пуговички в ряд, Пуговички в ряд – ровненько стоят. Левый натянуть сапог – хоть бы кто-нибудь помог, правый натянуть сапог – а он и сам на ножку –скоч!
4	Прогулка	Воспитатель, логопед	Общение с детьми во время наблюдения по время прогулки: «Найди». «Смотри», «Дай», «До свидания»	Жесты одобрительной и отрицательной оценки (кивок головы, мотание головой, хлопки в ладоши), указательный жест, мимика, улыбка	1. Всем зверушкам, птичкам, рыбкам. И жучкам мы шлем улыбки. Всех, друзья, вас очень любим. Обижать мы вас не будем! 2. Мы цветочки рвать не будем, пусть растут на радость людям! Красные и голубые, Все красивые такие!
5	Гигиенические процедуры	Воспитатель, младший воспитатель	Беседа о важности умывания, последовательность и действий при умывании: «Спасибо», «Мой» (руки, лицо, глазки, ушки и др.)	Жесты одобрительной, отрицательной оценки (кивок головы, мотание головой, хлопки в ладоши)	1. Руки надо с мылом мыть, Рукава нельзя мочить, Кто рукавчик не засучит, Тот водички не получит мою. 2. Водичка-водичка, умой мое личико: Чтобы глазки блестели, Чтобы щечки краснели, Чтоб смеялся роток, Чтоб кусался зубок.
6	Непосредственно-образовательная деятельность	Логопед, воспитатель, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре	Организация детей на занятие, окончание занятия: «Здравствуйте», «До свидания», «Пока»	Мимика, коммуникативные жесты приветствия и прощания (махание рукой, рукопожатие, обнимание)	1. Ладшки вверх, Ладшки вниз, а теперь их на бочок. И зажали в кулачок. Ладшки вверх подняли и «здравствуйте» сказали. 2. До встречи, до свидания! Скажи всем на прощание! Завтра будем мы опять, улыбкой новый день встречать.

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5	6
7	Игровая деятельность	Логопед, воспитатель	Организация игры, привлечение к игре: «Иди сюда», «Пошли играть», «Спасибо»	Коммуникативные жесты привлечения внимания: «иди сюда», «дай» (движения кисти на себя), улыбка, мимика	1. Очень я люблю играть: Бегать, прыгать и скакать! Только вот, бывает, Дня мне не хватает. 2. Мы веселые ребята, любим мы играть. Как приятно и полезно мячик покатать!
8	Подготовка ко сну	Воспитатель, младший воспитатель	Коммуникативное общение во время подготовки ко сну: «Сладких снов», «Спокойной ночи», «Пойдем спать»	Коммуникативные жесты привлечения внимания: «иди сюда» (движения кисти на себя), улыбка, мимика, такесика (поглаживание при укладывании на сон)	1. Баю-баю-баиньки, в огороде зайньки. зайки траву едят, малым деткам спать велят. 2. Маленькие зайньки, захотели баиньки, захотели баиньки, потому что зайньки. Мы немножечко поспим, мы на спинке полежим. Мы на спинке полежим и тихонько поспим.
9	Пробуждение после сна	Воспитатель, младший воспитатель	Коммуникативное общение во время пробуждения сна: «Вставай», «Просыпаемся» «Здравствуйте»	Улыбка, мимика, такесика (поглаживание)	1. Потягушки-потягушечки, от носочков до макушечки, мы потянемся-потянемся, маленькими не останемся, в ножки ходунки, в ручки хватунки, в головку разумок, а в роток говорок. 2. Ты мне ручки подай, да с кровати вставай, умываться пойдем, где водичка найдем.

Логопед являлся неотъемлемым участником режимных моментов группы в первую половину дня. А именно, он организовывал совместно с воспитателем прием детей в группе, а также принимал участие в прогулке, утренней гимнастики, непосредственно-образовательной деятельности и организации игровой деятельности детей в свободное время.

Например, во время игровой деятельности логопед привлекал внимание детей к разыгрыванию небольших сценок с игрушками, сопровождая действия словом («Маша гуляет. Покормим её. Уложим спать»), демонстрировал одно и то же действие с разными игрушками (покормим куклу, покормим собачку, покормим киску), разные действия с одной и той же игрушкой (покатаем лошадку, погладим ее, покормим,

уложим спать), учил различать грамматические формы слова («Покажи, где кот, а где коты?»), побуждал соотносить действия со словом, выполнять несложные просьбы (принеси кубик, уложи мишку спать). обращался с вопросами к ребёнку, давая образец постановки вопроса («Что там?» «Где машинка?»).

Также нами были даны рекомендации для родителей воспитанников по использованию коммуникативных ситуаций в домашних условиях с целью формирования речи у детей экспериментальной группы.

Таблица 6 – Формы методической поддержки родителей по формированию устной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях

№ п/п	Форма взаимодействия	Название	Цель	Участники
1	2	3	4	5
1	Установочное родительское собрание	«Итоги логопедической диагностики речи»	Познакомить родителей воспитанников с результатами диагностики речевых возможностей детей, предоставить плана дальнейшей коррекционно-предупредительной работы	Воспитатель, логопед, родители
2	Буклет	«Малые фольклорные формы в режимных моментах в домашних условиях»	Показать родителям воспитанников значимость использования малых фольклорных форм (потешки, стихи, прибаутки и др.) в режимных моментах семьи для речевого развития ребенка.	Логопед, родители
3	Семинар-практикум	«Коммуникативная ситуация как основное условие формирования речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью».	Познакомить родителей воспитанников в важности коммуникативных ситуаций для формирования речи у детей с отклонениями в овладении речью	Логопед, родители
4	Оформление уголка для родителей	«Играем с ребенком дома»	Познакомить родителей воспитанников с особенностями речевого сопровождения игры с ребенком в домашних условиях	Логопед, воспитатель, родители
5	Семинар-практикум	«Развиваем речь ребёнка: на прогулке, на кухне, в магазине»	Познакомить родителей воспитанников с практическими способами формирования речи детей в различных режимных моментах семьи	Логопед, родители
6	Индивидуальные консультации	«Индивидуальные консультации об особенностях речи вашего ребенка»	Индивидуально познакомить родителей воспитанников с успехами ребенка в речевом развитии, дать практические рекомендации по	Логопед, родители



*Продолжение таблицы 6*

1	2	3	4	5
			развитию речи в домашних условиях	
7	Групповая консультация	«Развитие речи детей 2-3 лет»	Познакомить родителей воспитанников с особенностями речевого развития детей 2-3-х лет, предложить игры и упражнения, способствующие развитию всех сторон речи детей данного возраста	Логопед, воспитатель, родители
8	Буклет	«Читаем детям сказки»	Показать родителям воспитанников важности чтения сказок для речевого развития детей	Логопед, родители
9	Индивидуальные консультации	«Индивидуальные консультации по итогам повторной диагностики речевых возможностей!»	Познакомить родителей воспитанников результатами повторной диагностики речевых возможностей.	Логопед, родители
10	Итоговое родительское собрание	«Итоги коррекционно-предупредительного воздействия»	Познакомить родителей воспитанников с результатами проведенной коррекционно-предупредительной работы. Представить родителям практические рекомендации по организации коммуникативной среды для детей в летний период	Воспитатель, логопед, родители

Работа с родителями воспитанников дошкольного образовательного учреждения была организована в течение учебного года и включала в себя как групповые, так и индивидуальные формы взаимодействия. К групповым формам были отнесены установочные и итоговые родительские собрания, семинары-практикумы, круглые столы. Индивидуальные консультации проводились по запросу родителей в рабочее время. Также нами использовались наглядно-информационные формы методической поддержки родителей, такие как создание буклетов и оформление уголка для родителей. Через данные формы организации работы обеспечивалась методическая поддержка участников коррекционно-образовательного процесса.

Таким образом, на формирующем этапе экспериментальной работы мы реализовали комплекс организационно-методических условий формирования речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении

речью в условиях дошкольного образовательного учреждения: отбор содержания коммуникативных ситуаций и включение их в процесс коррекционно-предупредительного воздействия, определение круга лиц, взаимодействие которых необходимо в целях формирования речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и их методическая поддержка. В следующем параграфе представим результаты повторного диагностического обследования речевых возможностей детей экспериментальной группы с целью проверки эффективности предложенных и апробированных нами условий.

### 2.3 Результаты экспериментальной работы

В данном параграфе мы подведём итоги экспериментальной работы по формированию речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях дошкольного образовательного учреждения.

С целью проверки эффективности, проведенной на формирующем этапе исследования коррекционно-предупредительной работы, нами было проведено повторное обследование речевых возможностей детей экспериментальной группы по ранее использованным методикам Е.В. Шереметьевой, Ю.В. Герасименко.

В первую очередь представим результаты повторного обследования типа овладения речью у детей экспериментальной группы по методике Е.В. Шереметьевой (таблица 7).

Таблица 7 – Сравнительные результаты повторной диагностики по выявлению типа овладения речью по методике Е.В. Шереметьевой (контрольный эксперимент)

№ п/п	Имя ребенка	Параметры обследования					Общее количество баллов		Тип овладения речью	
		Анамнез	Микросоциальные условия	Психологические компоненты	Когнитивные компоненты	Средства общения	До	После	До	После
1	Арина Т.	+9	+ 14	+17	+9	+ 2	+ 46	+ 51	Нрв ООР	ЗРР
2	Демьян Д.	- 1	+ 14	+19	+ 10	+4	+37	+ 46	Нрв ООР	Нрв ООР
3	Таня Т.	- 5	+ 2	+ 1	- 4	+ 1	- 20	- 5	В ООР	Нрв ООР
4	Артем Г.	- 6	+8	+ 1	- 4	- 4	- 25	- 5	В ООР	Нрв ООР

Сравнивая показатели психоречевого развития у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования, мы можем сделать вывод о том, что все дети, с которыми было проведено коррекционно-предупредительное воздействие на формирующем этапе исследования, улучшили свои первоначальные результаты.

Сравнительные результаты обследования детей раннего возраста экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования по данной методике представим с помощью диаграммы ниже (рисунок 3).

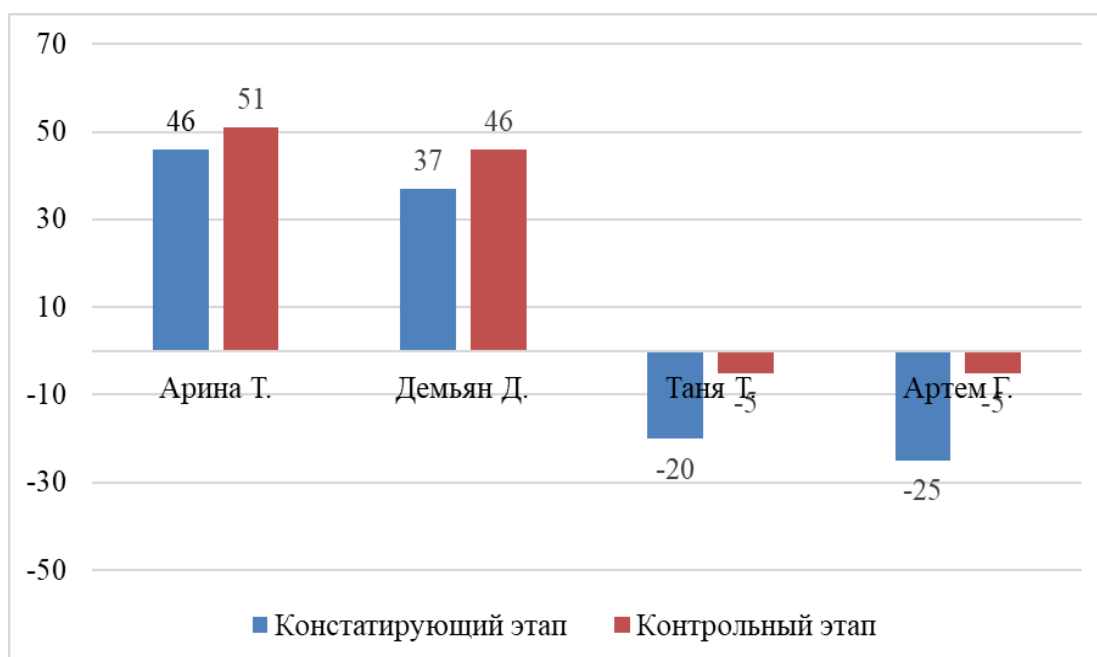


Рисунок 3 – Сравнительные показатели психоречевого развития детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования

Экспериментальная группа состояла из четырех детей (Арина Т., Демьян Д., Таня Т., Артем Г.), у которых по результатам диагностического обследования на констатирующем этапе исследования были выявлены отклонения в овладении речью, а также определен тип речевого развития: нерезко выраженные отклонения в овладении речью (Арина Т., Демьян Д.), выраженные отклонения в овладении речью (Таня Т., Артем Г.).

После проведения формирующего этапа исследования три ребенка (Демьян Д., Таня Т., Артем Г.) остались в группе риска с определённым типом отклонения в овладении речью, но при этом улучшили свои показатели и приблизились к верхней границе диапазона баллов, что подразумевает дальнейший переход на иную ступень речевого развития при коррекционно-направленной работе в течение дальнейшего образовательного процесса. При этом два ребенка (Таня Т., Артем Г.) перешли с выраженного отклонения в овладении речью на ступень нерезко выраженного отклонения в овладении речью. Один ребенок (Арина Т.) после проведения коррекционно-предупредительного воздействия по

формированию речи вышел из отклонения в овладении речью на ступень задержки речевого развития.

Далее нами было проведено повторное обследование речевого развития у детей экспериментальной группы по ранее используемой методике Ю.В. Герасименко (таблица 8).

Таблица 8 – Сравнительные результаты повторного обследования речевого развития у детей с отклонениями в овладении речью (контрольный эксперимент)

№ п/п	Имя ребенка	Обследование речевого развития										Средний балл		Общий уровень речевого развития	
		Активный словарь		Грамматический строй экспрессивной речи		Понимание речи		Грамматический строй импрессивной речи		Фонематический слух					
		До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
1	Арина Т.	2,2	2,4	1,8	2	2,2	2,4	1,8	2	1,6	1,8	1,9	2,1	С	С
2	Демьян Д.	1,6	2,2	1,4	1,8	1,7	1,7	1,6	1,6	1,6	1,8	1,5	1,8	Нс	С
3	Таня Т.	0,8	1,6	1,2	1,4	1,6	2	1,5	1,8	0,9	1,6	1,2	1,7	Нс	С
4	Артем Г.	0,8	1,4	1,1	1,4	1,1	1,4	1,1	1,5	0,8	0,9	0,9	1,3	Нс	Нс

Повторное обследование позволило выявить положительную динамику в состоянии речевого развития у детей экспериментальной группы. Детей с средним уровнем речевого развития стало на 50 % больше и теперь составляет 75 % от общего количества детей (Арина Т., Демьян Д., Таня Т.). Количество детей с уровнем речевого развития ниже среднего понизилось на также на 50 % и теперь составляет 25 % от общего количества детей (Артем Г.). Высокий уровень речевого развития детям

экспериментальной группы был по-прежнему недоступен в силу речевых возможностей.

Полученные результаты наглядно представим с помощью диаграммы ниже (рисунок 4).

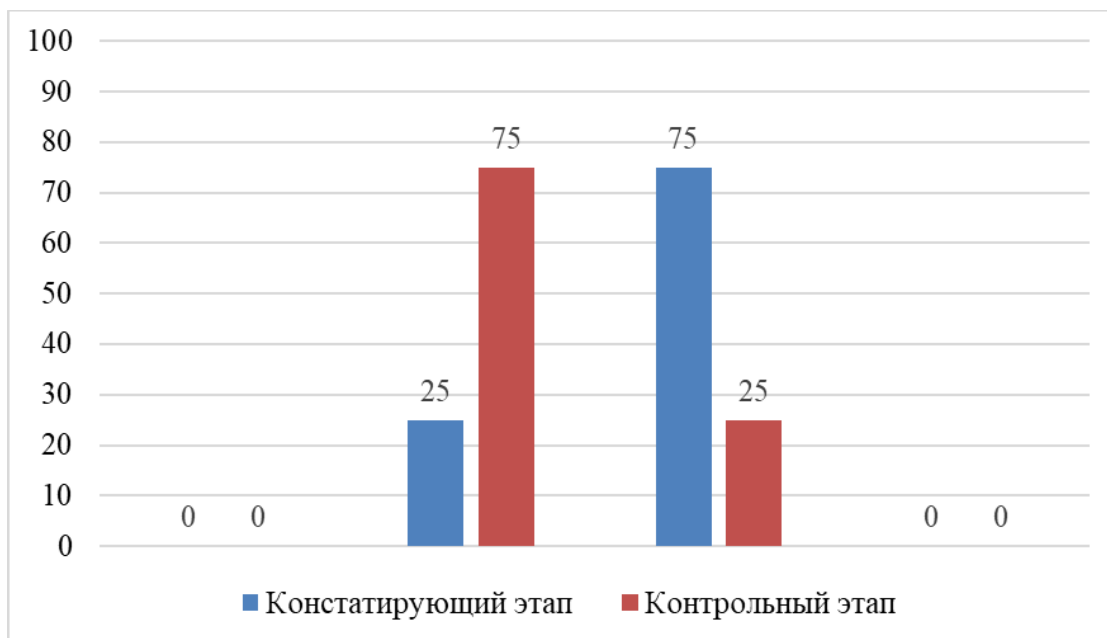


Рисунок 4 – Уровни речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью на констатирующем и контрольном этапах исследования

Арина Т., имеющая задержку речевого развития, на контрольном этапе исследования показала средний уровень речевого развития. У девочки улучшились показатели по всем компонентам речевого развития (активный словарь, грамматический строй экспрессивной речи, понимание речи, грамматический строй импрессивной речи, фонематический слух).

Демьян Д., имеющий нерезко выраженное отклонение в овладении речью, на контрольном этапе исследования показал средний уровень речевого развития. У мальчика улучшились показатели в трех компонентах речевого развития: активный словарь, грамматический строй экспрессивной речи, фонематический слух.

Таня Т., имеющая нерезко выраженное отклонение в овладении речью, на контрольном этапе исследования показала средний уровень

речевого развития. У девочки улучшились показатели по всем компонентам речевого развития (активный словарь, грамматический строй экспрессивной речи, понимание речи, грамматический строй импрессивной речи, фонематический слух).

Артём Г., имеющий нерезко выраженное отклонение в овладении речью, на контрольном этапе исследования показал уровень речевого развития ниже среднего. Несмотря на то, что у мальчика уровень речевого развития остался таким же, как на констатирующем этапе исследования, на контрольном этапе исследования улучшились показатели по всем компонентам речевого развития (активный словарь, грамматический строй экспрессивной речи, понимание речи, грамматический строй импрессивной речи, фонематический слух).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что реализация комплекса условий коррекционно-предупредительного воздействия по формированию речи в коммуникативных ситуациях дошкольного образовательного учреждения положительно влияет на формирование речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

## Выводы по второй главе

Проведение экспериментальной работы по формированию речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях дошкольного образовательного учреждения позволило нам прийти к следующим выводам.

1. Обследование детей на констатирующем этапе исследования проводилось в два этапа. На первом этапе диагностическое обследование включало выявление из общей группы детей тех, кто имеет отклонения в овладении речью по методике Е.В. Шереметьевой. В результате диагностики из десяти детей мы выявили четыре ребенка с отклонениями в овладении речью, которые составили экспериментальную группу. На втором этапе проводилось обследование речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью по методике Ю.В. Герасименко. Анализ результатов исследования показал, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью обнаружен недостаточный уровень речевого развития, при котором наблюдалось недоразвитие импрессивной и экспрессивной сторон речи.

2. При реализации комплекса содержательных и организационно-методических условий коррекционно-предупредительного воздействия по формированию речи в коммуникативных ситуациях дошкольного образовательного учреждения мы определили организацию, структуру, участников психолого-педагогического сопровождения, а также отобрали комплекс коммуникативных ситуаций ДОО для формирования устной речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

3. На контрольном этапе экспериментальной работы мы провели повторное обследование по тем же методикам, что и на констатирующем этапе исследования и выявили положительную динамику в состоянии речевого развития у детей экспериментальной группы, что подтверждает эффективность подобранного и реализованного нами комплекса



содержательных и организационно-методических условий коррекционно-предупредительного воздействия по формированию речи в коммуникативных ситуациях дошкольного образовательного учреждения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка содержательных и организационно-методических условий коррекционно-предупредительного воздействия по формированию речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Для достижения данной цели нами был реализован ряд задач:

В рамках реализации первой задачи, которая состояла в анализе психолого-педагогической литературы по проблеме формирования речи у детей раннего возраста, мы выяснили, что данный возрастной период представляет собой первую стадию речевого развития и включает в себя три последовательных этапа: доречевой этап (первый год жизни), этап первичного освоения языка – дограмматический (второй год жизни), этап усвоения грамматики (третий год жизни). Возрастные рамки появления каждого компонента могут несколько варьироваться в зависимости от индивидуальных возможностей и особенностей ребенка. Заканчивается онтогенез в раннем возрасте овладением ребенком простыми грамматическими категориями и умением пользоваться в речи трех- и четырехсловными предложениями.

Для достижения второй задачи, которая заключалась в выявлении актуального состояния речевых возможностей детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы провели диагностическое обследование по методикам Ю.В. Герасименко, Е.В. Шереметьевой. Анализ результатов исследования показал, что у детей и выяснили, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью обнаружен недостаточный уровень речевого развития, при котором наблюдалось недоразвитие импрессивной и экспрессивной сторон речи.

Для реализации третьей задачи, которая состояла в разработке и экспериментальной проверке эффективности условий коррекционно-предупредительного воздействия по формированию речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях в условиях дошкольного образовательного учреждения, мы разработали, апробировали и оценили в экспериментальной работе комплекс диагностический, содержательных и организационно-методических условий.

Первое условие реализовывалось нами на констатирующем этапе экспериментальной работы на базе МБДОУ «Детский сад № 157» г. Челябинска в первой младшей группы (2-3 года). Данный блок состоял из двух этапов. На первом этапе диагностическое обследование включало выявление из общей группы детей тех, кто имеет отклонения в овладении речью по методике Е.В. Шереметьевой «Диагностика психоречевого развития». В результате диагностики из десяти детей мы выявили четыре ребенка с отклонениями в овладении речью, которые составили экспериментальную группу. На втором этапе проводилось обследование речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью по методике Ю.В. Герасименко и был уровень недостаточный уровень речевого развития.

Остальные два условия реализовывались в процессе определения структуры, организации, участников психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. На этом этапе нами разработаны и внедрены методические рекомендации для воспитателей и младших воспитателей по организации коммуникативных ситуаций с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью с целью формирования речи у детей данной категории, а также рекомендации для родителей по использованию коммуникативных ситуаций в домашних условиях с целью формирования речи у детей с отклонениями в овладении речью.

В ходе коррекционно-предупредительного воздействия было налажено взаимодействие всех субъектов образовательного процесса: логопеда, воспитателей и детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

На контрольном этапе экспериментальной работы мы обнаружили тенденцию положительной динамики речевого развития. Показатели экспериментальной группы выросли с момента первичного обследования и приблизились к верхней границе диапазона баллов, оценивающих отклонения в овладении речью.

Таким образом, формирование речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях дошкольного образовательного учреждения будет более эффективным при соблюдении комплекса содержательных и организационно-методических условий. Это свидетельствует о том, что задачи исследования выполнены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста [Текст] / Нина Аксарина. – Москва : Медицина, 1977. – 262 с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению с специальности «Психология» / Галина Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2009. – 362 с.
3. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] / Елена Архипова. – Москва : АСТ: Астрель, 2007. – 231 с.
4. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет [Текст] : кн. для воспитателей дет. сада / Алла Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2002. – 270 с.
5. Винарская, Е. Н. Возрастная фонетика [Текст]: учеб. пособие для студентов [дефектол. и психол. фак. вузов] / Е. Н. Винарская, Г. М. Богомоллова. – Москва : АСТ : Астрель, 2005. – 206 с.
6. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст] / Елена Винарская. – Москва : Просвещение, 2007. – 165 с.
7. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Лев Выготский. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. – 224 с.
8. Галигузова, Л. Н. Педагогика детей раннего возраста [Текст] / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. – Москва : Владос, 2007. – 304 с.
9. Гаркуша, Ю. Ф. Диагностика и коррекция задержки речевого развития детей 2-2,5 лет [Текст] / Юлия Гаркуша // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монографический сборник. – Москва : «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 248–252.

10. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи. [Текст] / Александр Гвоздев. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2007. – 472 с.
11. Герасименко, Ю. В. Коррекция нарушений речевого развития детей третьего года жизни [Текст] : учебное пособие по направлению «050100 – Педагогическое образование» / Юлия Герасименко. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – 110 с.
12. Глузман, Ю. В. Логопедическая помощь детям группы риска в раннем возрасте [Текст] / Ю. В. Глузман, С. А. Городилова, Н. Н. Шешукова // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4 (46). – С. 383–397.
13. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Вадим Глухов. – Москва : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.
14. Горлова, О. А. Профилактика коммуникативно-речевых отклонений у детей раннего возраста. Специальное образование: научно-метод. журнал [Текст] / Ольга Горлова. – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО «Урал. Гос. Пед. Унт»; Ин-т спец.образования. – 2012. – №1. – С. 27–34.
15. Грибова, О. Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит? [Текст] / Ольга Грибова. – Москва : Айрис-Пресс, 2004. – 48 с.
16. Громова, О. Е. Выявление проблем в развитии речи ребенка раннего возраста с помощью анкетирования родителей [Текст] / Ольга Громова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 3. – С. 57–65.
17. Громова, О. Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи [Текст] / Ольга Громова // Логопед. – 2007. – №3. – С.26–32.
18. Громова, О. Е. Диагностика и развитие речи детей 2-4 лет [Текст] : методическое пособие / О. Е. Громова, Г. Н. Соломатина. – Москва : ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.

19. Датешидзе, Т. А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития [Текст] / Тамара Датешидзе. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 128 с.
20. Елисеева, М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста [Текст] / Марина Елисеева. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 143 с.
21. Жулина Е.В. Система ранней помощи детям с задержкой речевого развития [Текст] : монография / Елена Жулина. – Нижний Новгород: НГПУ, 2018. – 143 с.
22. Изаренков, Д. И. Обучение диалогической речи [Текст] / Дмитрий Изаренков. – Москва : Наука, 1986. – 152 с.
23. Исенина, Е. И. Дословесный период развития речи у детей [Текст] / Елена Исенина. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1986. – 199 с.
24. Каган, В. Е. Психотерапия для всех и для каждого [Текст] / Виктор Каган. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 1998. – 378 с.
25. Коржевина, В. В. Развитие вербальных средств общения у детей 3-4 лет с недоразвитием речи [Текст] : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Валентина Коржевина. – Москва : Моск. пед. гос. ун-т, 2006. – 19 с.
26. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста [Текст] : клинич. и психол. аспекты / Александр Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 378 с.
27. Кривовяз, И. С. Пути коррекционно-педагогической работы с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : защищена 04.04.1996 : утв. 10.10.1996 / Ирина Кривовяз. – Москва, 1996. – 201 с.
28. Левина, Р. Е. Опыт изучение неговорящих детей (алаликов) [Текст] / Роза Левина. – Москва : Изд-во Министерства Просвещения РСФСР, 1951. – 121 с.

29. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / Алексей Леонтьев. – Москва : Academia, 2005. – 287 с.
30. Ломов, Б. Ф. Проблема общения в психологии : [Текст] / Борис Ломов. – Москва : Наука, 1981. – 280 с.
31. Мастюкова Е. М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии [Текст] / Елена Мастюкова // Дефектология. – 1981. – № 6. – С. 13–20.
32. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст] / Валерия Мухина. – Москва : Аркти. – 345 с.
33. Олешков, М. Ю. Дидактическая коммуникативная ситуация: проблема моделирования [Текст] / Михаил Олешков // Мир образования – образование в мире, 2008. – № 1 – С. 182–194.
34. Печора, К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях [Текст] / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева. – Москва : Просвещение, 2006. – 144 с.
35. Разенкова, Ю. А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития [Текст] / Юлия. Разенкова. – Москва : Карапуз, 2011. – 28 с.
36. Розенгард-Пупко, Л. Г. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте [Текст] / Гита Розенгард-Пупко. – Москва : Из-во Академии мед. наук СССР, 1948. – 200 с.
37. Розенкарт-Пупко, Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста [Текст] / Гита Розенкарт-Пупко. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 96 с.
38. Серебрякова, Н. В. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста [Текст] / О. В. Баранова, Н. Ф. Бережная, Л. Г. Богданова. – Санкт-Петербург : Каро, 2008. – 64 с.
39. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие [Текст] /



Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова. – Москва : Просвещение, 2004. – 164 с.

40. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] : пособие для воспитателей дет. сада / Е. И. Тихеева, Ф. А. Сохин. – Москва : Просвещение, 1981. – 159 с.

41. Урсул, А. Д. Природа информации [Текст] : философский очерк / Аркадий Урсул. – Челябинск : Челябинская гос. акад. культуры и искусств, 2010. – 231 с.

42. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина – Москва : Профессиональное образование, 2003. – 232 с.

43. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Стелла Цейтлин. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

44. Чиркина, Г. В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция [Текст] : монография / Г. В. Чиркина, Л. Г. Соловьёва. – Архангельск : Поморский университет, 2009. – 403 с.

45. Чиркина, Г. В. Принципы анализа и оценки сформированности. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция [Текст] : монография / Г. В. Чиркина, Л. Г. Соловьёва. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 403 с.

46. Шереметьева, Е. В. Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте [Текст] : система занятий с детьми и родителями / Елена Шереметьева. – Москва : Национальный книжный центр, 2017. – 176 с.

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

48. Шереметьева, Е. В. Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста [Текст] / Елена Шереметьева. – Москва, 2013. – 112 с.
49. Шереметьева, Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Елена Шереметьева. – Москва, 2007. – 258 с.
50. Шереметьева, Е.В. Пропедевтическое воздействие при отклонениях речевого развития в раннем возрасте [Текст] / Елена Шереметьева // Дефектология. – 2007. – № 2. – С.77–85.
51. Шереметьева, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и их семьей в образовательных организациях [Текст] : учебно-методическое пособие / Елена Шереметьева. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 210 с.
52. Шереметьева, Е.В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста [Текст] : учебно-практическое пособие / Елена Шереметьева. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 106 с.
53. Шибутани, Т. Социальная психология [Текст] / Тамотсу Шибутани. – Москва : АСТ, 1999. – 538 с.
54. Шерстобитова, С. Ю. Комплексное сопровождение детей 2-4 лет с речевыми нарушениями: диагностика, планирование, рекомендации, конспекты занятий, лингвистический материал [Текст] / Светлана Шерстобитова. – Волгоград : Учитель. 2009. – 156 с.
55. Щербак, С. Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Светлана Щербак Светлана Геннадьевна. – Москва, 2011. – 170 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика обследования речевого развития Ю.В. Герасименко

Серия 1. Диагностика активного словаря.

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

Цель: изучение звукоподражания.

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

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

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не произносит ни одного звука.

1 балл – ребенок произносит 1 звук.

2 балла – ребенок произносит 2–4 звукоподражания.

3 балла – ребенок произносит все звукоподражания.

Диагностическая проба № 2. «Зазвучали».

Цель: изучение звукоподражания.

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

Ход диагностического обследования. Экспериментатор показывает ребёнку картинки, называет их (например, машина, поезд, молоток, барабан) и предлагает воспроизвести звуки, которые издают эти предметы (ребёнок должен сказать «би-би», «ту-ту», «тук-тук»).

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не произносит ни одного звука.

1 балл – ребенок произносит 1 звук.

2 балла – ребенок произносит 2–4 звукоподражания.

3 балла – ребенок произносит все звукоподражания.

Диагностическая проба № 3 «Игрушки».

Цель: изучение номинативного словаря.

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

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

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не называет игрушки.

1 балл – ребенок называет 1 игрушку.

2 балла – ребенок называет 2- 4 игрушки;

3 балла – ребенок называет все игрушки.

Диагностическая проба № 4. «Что это?»

Цель: изучение номинативного словаря.

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

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

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не называет предметы.

1 балл – ребенок называет 1 картинку.

2 балла – ребенок называет 2–4 картинки.

3 балла – ребенок называет все картинки.

Диагностическая проба № 5. «Кто как передвигается?»

Цель: изучение глагольного словаря.

Оборудование: сюжетные картинки.

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

Параметры оценивания:

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

1 балл – ребенок называет действие с 1 картинкой.

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

3 балла – ребенок называет все действия с картинками.

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

Цель: изучение глагольного словаря.

Оборудование: сюжетные картинки.

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

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не называет ни одного глагола.

1 балл – ребенок называет только один глагол.

2 балла – ребенок называет 2–4 глагола.

3 балла – ребенок называет все глаголы.

Диагностическая проба № 7. «Вспоминай-ка».

Цель: изучение предикативного словаря.

Оборудование: предметные картинки.

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

Параметры оценивания:

0 баллов – ребенок не называет ни одного прилагательного.

1 балл – ребенок называет только 1 прилагательное.

2 балла – ребенок называет 2–4 прилагательных.

3 балла – ребенок называет все прилагательные.

Диагностическая проба № 8. «Огород».

Цель: изучение предикативного словаря.

Оборудование: предметные картинки.

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

Параметры оценивания:

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

1 балл – ребенок называет признак по 1 картинке.

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

3 балла – ребенок называет признаки по всем картинкам.

Уровни успешности активного словаря:

I уровень (успешный) – 2,4–3 балла.

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

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

IV уровень (низкий) – 0–0,7 баллов.

Серия 2. Диагностика грамматического строя экспрессивной речи.

Диагностическая проба № 1. «Один – несколько».

Оборудование: предметные картинки.

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

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

Ход диагностического обследования. Перед детьми раскладывается пара картинок. На одной картинке изображён один предмет, а на другой – несколько таких же предметов. Сначала предлагаются картинки с изображением предметов, названия которых в форме множественного числа имеют ударения на конце слова (1-я серия). Затем предлагаются существительные с безударными окончаниями во множественном числе (2-я серия). Экспериментатор показывает соответствующую картинку и просит назвать ребенка. «Назови, где шар, где шары. Где сапоги, где сапог?» и т.д.

Параметры оценивания:

0 баллов – невозможно оценить.

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

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

3 балла – правильно называет все картинки.

Диагностическая проба № 2. «Покорми животных».

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

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

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

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

Параметры оценивания:

0 баллов – существительные в начальной форме.

1 балл – множественные внутрипадежные и межпадежные замены флексий.

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

3 балла – правильное употребление флексий.

Уровни успешности грамматического строя экспрессивной речи:

I уровень (высокий) – 2,4–3 балла.

II уровень (средний) – 1,6–2,3 балла.

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

IV уровень (низкий) – 0–0,7 баллов.

Серия 3. Диагностика понимания речи.

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

Цель: выявить понимание речи.

Оборудование: предметные картинки.

Ход диагностического обследования. На протяжении нескольких дней ведётся наблюдение за ребёнком в свободной самостоятельной деятельности и в специально созданных ситуациях. Предлагаются задания игрового характера, требующие показа игрушек, предметов, картинок.

Инструкция: «Покажи, где кошка с котенком (собака со щенком, корова с теленком, медведь с медвежонком, свинья с поросенком).

Параметры оценивания:

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

1 балл – ребенок показывает только на одну картинку.

2 балла – ребенок показывает 2–4 картинки.

3 балла – ребенок показывает все картинки.

Диагностическая проба № 2. «Урожай».

Цель: выявить понимание речи.

Оборудование: муляжи овощей и фруктов.

Ход диагностического обследования. На протяжении нескольких дней ведётся наблюдение за ребёнком в свободной самостоятельной деятельности и в специально созданных ситуациях. Предлагаются задания игрового характера, требующие показа игрушек, предметов, картинок.

Инструкция: «Возьми яблоко (банан, морковь, огурец, апельсин)».

Параметры оценивания:

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

1 балл – ребенок кладет в корзинку только один муляж.

2 балла – ребенок кладет 2–4 муляжа.

3 балла – ребенок кладет все муляжи в корзинку.

Диагностическая проба № 3. «Поручения».

Цель: выявить понимание речи.

Оборудование: игрушки.

Ход диагностического обследования. На протяжении нескольких дней ведётся наблюдение за ребёнком в свободной самостоятельной деятельности и в специально созданных ситуациях. Предлагаются задания игрового характера, требующие показа игрушек, предметов, картинок.

Инструкция: «Дай мне (матрешку, мишку), пирамидку и кубик.



Параметры оценивания:

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

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

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

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

Диагностическая проба № 4. «Поиграй со мною».

Цель: выявить понимание речи.

Оборудование: кукла (игрушка).

Ход диагностического обследования. На протяжении нескольких дней ведётся наблюдение за ребёнком в свободной самостоятельной деятельности и в специально созданных ситуациях. Предлагаются задания игрового характера, требующие показа игрушек, предметов, картинок.

Инструкция: «Возьми куклу, затем посади куклу на стульчик, а потом спрячь ее под стульчик.

Параметры оценивания:

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

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

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

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

Уровни успешности понимания речи:

I уровень (высокий) – 2,4–3 балла.

II уровень (средний) – 1,6–2,3 балла.

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

IV уровень (низкий) – 0–0,7 баллов.

Серия 4. Диагностика грамматического строя импрессивной речи.

Диагностическая проба № 1. «Где картинка».

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

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

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

Параметры оценивания:

0 баллов – неправильный показ всех картинок.

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

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

3 балла – правильное выполнение всех инструкций с первого предъявления.

Диагностическая проба № 2 «Угощение».

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

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

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

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

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

Диагностическая проба № 3 «Положи-ка».

Цель: понимание предлогов со значением направления и местоположения действия.

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

Ход диагностического обследования. Ребёнку предлагается выполнить задания.

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

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

Инструкция: к 1-й серии: «Положи зёрнышки на тарелочку, у тарелочки, в банку, у банки. Возьми зёрнышко с тарелочки, у тарелочки.

Подвинь тарелочку к петушку, к козе»; ко 2-й серии: «Покажи зёрнышки в банке, за банкой, на тарелке, за тарелкой, у тарелки.

Уровни успешности грамматического строя импрессивной речи:

I уровень (высокий) – 2,4–3 балла.

II уровень (средний) – 1,6–2,3 балла.

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

IV уровень (низкий) – 0–0,7 баллов.

Серия 5. Диагностика фонематического слуха.

Диагностическая проба № 1 «Различай-ка».

Цель: дифференциация слов, отличающихся одним звуком).

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

Ход диагностического обследования. Перед ребёнком попарно выкладываются картинки, уточняются название каждой из них.

Экспериментатор предлагает ребёнку показать ту картинку, которую он назовёт. По каждой паре предлагается 3-4 названия.

Последовательность называния каждый раз меняется. «Внимательно слушай и показывай картинку, которую я назову. Шапка, шубка, шубка. Стол, стул, стол, стул и т.д.»

Параметры оценивания:

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

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

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

3 балла – правильный показ всех картинок.

Уровни успешности речевых процессов:

I уровень (высокий) – 2,4–3 балла.

II уровень (средний) – 1,6–2,3 балла.

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

IV уровень (низкий) – 0–0,7 баллов.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Фольклорный материал для организации режимных моментов в ДОУ

### 1. Утренний прием детей в группу

1. Здравствуйтесь, друзья, здравствуйтесь, подружки.  
Вас встречают весело в садике игрушки.
2. Вместе с солнышком встаю, вместе с птицами пою.  
С добрым утром! С ясным днем!  
Вот как славно мы поем!
3. Миша хлопает в ладоши, он ребятам очень рад,  
Улыбаются матрешки, с добрым утром говорят.
4. Ходит солнышко по кругу, дарит деточкам свой свет.  
А со светом к нам приходи, дружба – солнечный привет.

### 2. Прием пищи

1. На плите сварилась каша, где большая ложка наша?  
Я тебя перед едой, руки вымою водой.  
Повяжу тебе салфетку – ешь котлетку, ешь конфетку.  
Молоко своё допей, и пойдем гулять скорей.
2. Ешь собачка: ам, ам, я собачке кашу дам.  
Ест собачка в плошке, а дочурка с ложки.
3. А у нас есть ложки, волшебные немножко.  
Вот – тарелка, вот – еда, не осталось и следа.
4. На того, кто ест опрятно, и смотреть всегда приятно,  
Мы едим всегда красиво, после скажем всем «спасибо».

### 3. Одевание на прогулку

1. Руки спрячем в рукавички – разноцветные сестрички.  
Сможем дольше мы опять, на морозе погулять!

2. Маша варежку надела: Ой, куда я пальчик дела?  
Нету пальчика, пропал, в свой домишко не попал.  
Маша варежку сняла: Поглядите, я нашла!  
Ищешь, ищешь – и найдешь.  
Здравствуй, пальчик! Как живешь?
3. Это чья? Это чья? Шапочка пуховая,  
Шапочка пуховая, красивая и новая.  
Это Ванечкина (имя ребенка).
4. Я умею обуваться, если только захочу.  
Я и маленького братца, обуваться научу.

#### 4. Прогулка

1. На дворе белым-бело, сколько снега намело!  
Ой-ой-ой, какой мороз! Отморозить можно нос!
2. На прогулке кто куда, разбежалась детвора  
Кто на горке, кто с совком, из песочка строит дом
3. Всем зверушкам, птичкам, рыбкам. И жучкам мы шлем улыбки.  
Всех, друзья, вас очень любим. Обижать мы вас не будем!
4. Мы цветочки рвать не будем, пусть растут на радость людям!  
Красные и голубые, все красивые такие!

#### 5. Гигиенические процедуры

1. Таня, Машенька и Женька, мойте руки хорошенько.  
Не жалейте мыла. Я уж стол накрыла.
2. Закатаем рукава, открываем кран-вода.  
Моем глазки, моем щечки, моем уши и ладошки!  
Посмотрите, крошки, на свои ладошки.  
Ах, какие ладошки! Чистые ладошки!
3. Мы умеем чисто мыться, щечки насухо тереть.  
Полотенце и водичка, не дают нам заболеть.

4. Чешу, чешу волосоньки, расчесываю косоньки!  
Что мы делаем расческой? Тане делаем прическу.

#### 6. Непосредственно-образовательная деятельность

1. Ладочки вверх, Ладочки вниз, а теперь их на бочок.  
И зажали в кулачок. Ладочки вверх подняли,  
И «здравствуйте» сказали.
2. До встречи, до свидания! Скажи всем на прощание!  
Завтра будем мы опять, улыбкой новый день встречать.
3. Собрались все дети в круг, я твой друг, и ты мой друг.  
Крепко за руки возьмёмся и друг другу улыбнёмся.
4. Улыбнитесь всем вокруг, и скорей вставайте в круг  
Мячик ты передавай, имя друга называй.

#### 7. Игровая деятельность

1. Очень я люблю играть: Бегать, прыгать и скакать!  
Только вот, бывает, Дня мне не хватает.
2. Мы веселые ребята, любим мы играть.  
Как приятно и полезно мячик покатать!
3. Пошел котик на улочку, купил котик булочку.  
Самому ли съесть, или Ване снести?  
Я и сам укушу, да и Ванечке снесу.
4. Тай, тай, налетай В интересную игру,  
А в какую – не скажу. Отгадайте сами,

#### 8. Подготовка ко сну

1. Баю, баю, спать пора, гости едут со двора,  
Со двора едут домой, на лошадке вороной.
2. Баю-баю, баю-бай. Поскорее засыпай.  
Баю-баю, спи-усни, угомон тебя возьми.

3. Люли, люли, баеньки, в огороде зайньки.

Зайки травку едят, Насте спать велят

4. Засыпай-ка, спи, моя Катюшка.

Спи моя ты хрюшка, глазки закрывай,

Баю-баю-бай.

## 9. Пробуждение после сна

1. Вот проснулись, потянулись,

С боку на бок повернулись!

Потягушечки! Потягушечки!

Где игрушечки, погремушечки?

Ты, игрушка, погреми, Нашу детку подними!

2. Ты мне ручки подай, да с кровати вставай,

Умываться пойдем, где водичка найдем!

3. Потягуни-потягушечки, от носочков до макушечки,

Мы потянеся-потянемся, маленькими не останемся,

Вот уже растем, растем, растем.

4. Солнце светит: Где тут дети?

На подушке, на простынке. Нежат розовые спинки?

Ясный день пришел давно, и стучится к нам в окно!



## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Групповая консультация «Развитие речи детей 2-3 лет»

Двухлетний ребёнок при нормальном речевом развитии уже настолько овладел речью, что может рассказать о своих впечатлениях, объяснить, что ему нужно, наладить общение со сверстниками и со взрослыми.

К 2,5 годам словарь малыша насчитывает от 1 тыс. до 1200 слов. Чаще всего он употребляет существительные (60% всего словаря) и глаголы (в среднем 25% от общего количества слов). Встречаются прилагательные (около 10%), местоимения, предлоги, и наречия. Прилагательными ребёнок обозначает: размеры предметов (большой, маленький), цвет (зелёный, красный, синий, жёлтый, белый, чёрный), свойства предметов (сладкий, кислый, холодный, горячий), качества (хороший, плохой), форму (круглый, квадратный, треугольный).

В речи ребёнка активно появляются обобщающие слова, такие как игрушки, фрукты, овощи, посуда и т.д.

Ребёнок этого возраста свободно ориентируется в ближайшем окружении, знает названия многих предметов и действий, производимых с ними. Малыш с интересом слушает небольшие по объёму сказки с простым сюжетом. Он пока не может в полном объёме их пересказывать, но в состоянии повторить за взрослым отдельные фразы или слова.

К концу третьего года жизни малыш способен запомнить наизусть небольшие тексты, досказать стихи, которые ему многократно читали родители, отгадывать простые загадки с подсказками в тексте.

Детский голос ещё не окреп, малыш не способен управлять им в полной мере. Так, он не может произнести слова громче, если его об этом попросят, ему недоступна и шепотная речь.

Основное наполнение детской речи в этом возрасте – простые повествовательные или восклицательные предложения. Сложные предложения появляются нечасто, их образцы должны давать в своей речи родители малыша. Например, «мы сегодня не пойдём гулять, потому что идёт дождь», или «сейчас мы читаем книжку, а потом будем спать».

Органы произношения на третьем году жизни ребёнка значительно окрепли, мышцы языка, губ, нижней челюсти работают более слаженно. Однако в звукопроизношении двухлетних детей зачастую встречается много трудностей, которые должны уйти к 4-5 годам.

Слова из 3-4 слогов ребёнок укорачивает, меняет слоги местами, пропускает отдельные звуки, хотя в простых словах те же самые звуки он произносит безупречно. Различия между звукопроизношением детей одного и того же возраста к этому периоду могут быть очень значительным. Одни дети к 3 годам осваивают все звуки родного языка, даже сложный для артикуляции звук [Р], а другие имеют нечёткую речь с отсутствием большей части звуков или не имеют речи совсем.

После двух лет часть ребят не могут использовать речь как средство общения из-за того, что речевое развитие детей запаздывает. Чтобы развитие речи у детей соответствовало возрастным нормам и в дальнейшем не было речевых нарушений, нужно постоянно стимулировать её развитие. Основные задачи, стоящие перед родителями в этот период:

1. Показывать пример чёткой и ясной речи, произнося слова и звуки, сохранять ровный спокойный темп, не заимствовать у ребёнка неправильно произносимые им слова.
2. Помогать малышу с накоплением активного и пассивного словаря.
3. Учить ребёнка строить фразы, задавать вопросы.
4. Использовать небольшие стихотворения, потешки, чистоговорки.
5. Использовать для развития речи лучшие образцы детской литературы: сказки, рассказы, стихотворения, потешки, песенки.

Полноценное развитие детей 2 лет невозможно без сенсорной базы – усвоения малышом понятий о цвете, форме, размере, количестве предметов. Накапливая эти знания, нужно использовать игры с предметами: цветные пирамидки, кубики различной величины и фактуры, конструкторы, плоские и объёмные геометрические фигуры. Манипулируя с ними под руководством взрослого, дети развивают мелкую моторику и запоминают качества предметов.

Упражнения по тренировке движений пальцев являются мощным средством повышения работоспособности головного мозга. Результаты исследований показывают, что уровень развития речи находится в зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук. Можно использовать в домашних условиях игры с прищепками, игры с крупой, игры с массажными мячиками.

Внимание к детской речи позволит преодолеть отклонения в речи у ребенка в раннем возрасте и избежать речевых нарушений в старшем дошкольном возрасте.