



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 средств общения у детей раннего возраста с
отклонениями в овладении речью**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа

«Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи»

Форма обучения – заочная

Проверка на объем заимствований:

45,34 % авторского текста

Работа допущена к защите
рекомендована/не рекомендована

«18» 11 2020.

зав. кафедрой Специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент

Дружинина Дилия Александровна

Выполнил(а):

Студент(ка) группы ЗФ-306/173-2-2
Комарова Ксения Михайловна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент
Резникова Елена Васильевна

Челябинск

2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты проблемы исследования.....	9
1.1 Понятие «средства общения» в современных теоретических исследованиях.....	9
1.2 Овладение средствами общения детьми раннего возраста в онтогенезе.....	19
1.3 Условия формирования средств общения в раннем возрасте.....	29
Выводы по 1 главе.....	37
ГЛАВА 2. Особенности средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	38
2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	38
2.2 Отклонения в овладении речью у детей в раннем возрасте.....	47
2.3 Обзор методик логопедической работы, направленных на формирование средств общения у детей раннего возраста	57
Выводы по 2 главе.....	62
ГЛАВА 3. Экспериментальная работа по формированию средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	63
3.1 Организация изучения средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	63
3.2 Состояние средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	72
3.3 Формирование средств общения у детей раннего возраста на логопедических занятиях.....	95
3.4 Анализ результатов экспериментальной работы.....	100
Выводы по 3 главе.....	119

Заключение.....	120
Список использованных источников.....	122
Приложения.....	128

ВВЕДЕНИЕ

Ранний возраст является благоприятным для речевого развития. Сензитивность развития речи в этот период позволяет организовать направленное воздействие на ее «созревающие процессы» [4, с.15], что не только оптимизирует речевое развитие, но и создает реальную возможность предупреждения отклонений в речевом онтогенезе, которые на данном этапе определяются как задержка речевого развития. При неблагоприятном течении и отсутствии своевременной коррекционной помощи отклонения речевого развития после трех, четырех, пяти лет усложняются, приобретают вторичные формы и переходят уже в общее, фонетико-фонематическое или фонетическое недоразвитие речи.

Актуальность работы связана с увеличением количества неговорящих детей раннего возраста, с необходимостью реализации на практике принципа ранней диагностики и коррекции речевых нарушений, а также перспективностью коммуникативно-деятельностного подхода в диагностике и коррекции речевых нарушений, обозначенного Р.Е. Левиной, сформулированного Г.В. Чиркиной и доказанного Ю.А. Разенковой [6, с.25].

Малоисследованной в детской логопедии остается проблема разграничения индивидуального темпа развития речи и отклоняющегося типа речевого онтогенеза.

В работах ряда исследователей (Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина, Е.В. Шереметьева и др.) большое внимание уделяется речи как важной составляющей нервно-психического развития ребенка, становление которой происходит в течение первых лет жизни, но при этом определяет ее качество во все дальнейшие возрастные периоды.

Г.В. Чиркина отмечает, что проблема ранней диагностики и коррекции развития детей с нарушениями речи в современной логопедии представлена недостаточно [63]. Большое распространение получили традиционные представления о том, что логопедическое воздействие

целесообразно применять в случаях выраженного отставания речевого развития от возрастных нормативов.

На современном этапе уделяется большое внимание раннему выявлению и диагностике детей с нарушениями речи. Такая диагностика позволяет вовремя заметить нарушение и скорректировать его путем подбора определенных методик и привлечения ряда специалистов, что позволит предупредить дальнейшее развитие патологии речи.

Известно, что в тех случаях, когда отклонения в развитии выявлены на ранних этапах онтогенеза, то психолого-педагогическое воздействие оказывается наиболее эффективными.

В связи с этим в настоящее время становится актуальной проблема предупреждения нарушений в развитии речи детей раннего возраста (Г.В.Чиркина, Ю.Ф. Гаркуша и др.). Особенно важным являются вопросы диагностики недостатков довербального развития, определения критериев раннего прогноза речевых нарушений, разработки приемов и методов работы как пропедевтической, так и коррекционной направленности.

Целью магистерской диссертации является теоретически изучить и экспериментально оценить эффективность логопедической работы по формированию средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности формирования средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

3. Отобрать комплекс упражнения и заданий по формированию средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, с использованием коврографа.

Объект исследования: психолого-педагогическое сопровождение по формированию средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Предмет исследования: особенности средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Гипотеза – логопедическая работа по формированию средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, будет более эффективной, если будет учитываться:

1) уровень развития ребенка раннего возраста, в коррекционной работе по формированию средств общения у детей раннего возраста с коврографом;

2) будет использоваться комплекс игр и упражнений с коврографом, для формирования средств общения у детей раннего возраста.

Теоретическую базу исследования составили: положения о связи деятельности и общения, их ведущей роли в формировании личности (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн); теория речевой деятельности (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.); генез коммуникативно-речевой деятельности (М.И. Лисина, А.Г. Рузская и др.). В специальной литературе вопросы развития речи, ее диагностики, коррекции и профилактики отклонений у детей раннего возраста освещены в работах многих авторов (Н.М. Аксариной, Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печоры, Э.Л. Фрухт, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, О.Е. Громовой, Е.А. Стребелевой, О.Г. Приходько, Е.В. Шереметьевой и др.); теории о единстве и взаимосвязи биологических и социальных факторов в развитии ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина); невербальное общение и коммуникация (В.П. Морозов, М.Непп, Д.Холл, Б.Ю. Семькина, В.К. Рыжова).

Методологической базой исследования стали: культурно-историческая теория формирования человеческой психики (Л.С.

Выготский, А.Р. Лурия, Е.П. Ильин); теория системно-динамической организации речи (Р.Е. Левина и др.); сущность коммуникативно-деятельностный подход в диагностике и коррекции нарушений речевого развития (Л.Г. Соловьева, Е.В.Шереметьева, Е.Л. Черкасова, Г.В.Чиркина).

Методы исследования определялись в соответствии с целью и задачами работы. В ходе исследования применялись теоретические и эмпирические методы: анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение за детьми, педагогический эксперимент количественный и качественный анализ полученных данных, контроль над эффективностью проводимых логопедических мероприятий и оценка их результатов.

База исследования город Челябинск, МАДОУ «ДС №350 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 10 детей раннего возраста. Возраст с 2 до 3 лет – это первая младшая.

Исследование осуществлялось в три этапа с 2018 по 2021 годы.

На первом этапе (2018 год) проводился анализ научной литературы, выявлялась проблема, выработывалась гипотеза, определялась цель, задачи и методы исследования. Был проведен констатирующий эксперимент, в процессе которого был разработан опросный лист для изучения сформированных средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. По описанным нами критериям был определен уровень и особенности формирования средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

На втором этапе (2019 – 2020 год) проводился формирующий эксперимент с детьми экспериментальной группы в соответствии со специально разработанной моделью коррекционно-предупредительного воздействия по формированию средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

На третьем этапе (2020 – 2021год) проводилась обработка полученных данных, осуществлялось уточнение выводов исследования, оформлялась диссертационная работа.

Научная новизна исследования. Отобрали комплекс для формирования средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью с ковурографом.

Теоретическая значимость исследования, изучена литература по формированию средств общения у детей раннего возраста и с этим учетом составлен комплекс с ковурографом.

Практическая значимость заключается в том, что можно использовать ковурограф и отобранные игры для формирования средств общения у детей раннего возраста.

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

Публикации: основные результаты исследования изложены в 2 статьях.

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

1.1 Понятие «средства общения» в современных теоретических исследованиях

Для рассмотрения понятия «средства общения» в современных теоретических исследованиях, необходимо, проанализировать основополагающее понятие «общение».

Общение — сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера) [52, с. 65].

В психологии, как пишет А. И. Волкова, отсутствует общепринятое определение общения. Как правило, дается описательное определение, указывающее на основные функции или стороны общения. В качестве примера она приводит следующее безымянное определение: «Общение — это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга» [50, с. 51].

В англоязычной культуре слова «общение» нет, есть только слово «коммуникация». Поэтому в зарубежных публикациях речь идет только о коммуникативных процессах, и для наших читателей неизбежно возникает синонимичность понятий «коммуникация» и «общение». В нашем же языке эти понятия могут иметь различный смысл. Как отмечает В. И. Фефелова, в слове «общение» заложен более личностный, духовный

контакт партнеров, а «коммуникация» предполагает более деловую, рациональную смысловую направленность взаимодействия субъектов. Автор полагает, что общение — «это то, что в нашем восприятии непосредственно связано с культурой и духовностью, с произведениями русских классиков (А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского и др.), с неформальными отношениями людей» [43, с. 34].

Соотношение между этими понятиями другое, а именно отношение общего (коммуникация) и частного (общение). Не все виды коммуникации являются общением, но любое общение является частным видом коммуникации. Общение — это частный вид коммуникации, специфичный для высокоразвитых живых существ, в том числе — для человека. Под коммуникацией понимается связь, взаимодействие двух систем, в ходе которого от одной системы к другой передается сигнал, несущий информацию. Последний вид и относится к общению. При взаимодействии людей коммуникация получает новое качественное содержание.

Б. Ф. Ломов пишет: «Широкое распространение получила трактовка общения как деятельности. Оно рассматривается как один из «видов деятельности», как «деятельность общения», «коммуникативная деятельность» и т. п. Впрочем, иногда его определяют не как деятельность, а как «условие деятельности» или как ее «сторону». В этой связи на процессы общения пытаются распространить теоретические схемы, сформировавшиеся при изучении предметно-практической деятельности либо некоторых других ее форм» [33, с. 245]. Хотя Б. Ф. Ломов не указывает автора этой точки зрения, однако очевидно, что речь идет о взглядах А. А. Леонтьева (1974, 1979), который считал, что общение — это особый вид деятельности и выступает как компонент, составная часть другой, некоммуникативной деятельности. В то же время он оговаривал, что общение выступает как самостоятельная деятельность.

А. В. Мудрик тоже писал, что с точки зрения педагогики понимание общения как особого вида деятельности весьма целесообразно. Эта точка зрения, в настоящее время, разделяется некоторыми психологами.

Например, В. М. Целуйко определяет общение как форму деятельности, которая осуществляется между людьми как равными партнерами и приводит к установлению психического контакта [34, с. 14].

Против понимания общения как деятельности выступили авторы: Л. М. Архангельский, В. Г. Афанасьев и Д. И. Дубровский. Они в принципе не возражали против деятельностного подхода в анализе общения, и в тоже время возражали против понимания общения как вида деятельности, отмечая, что оно есть лишь непременный атрибут любой человеческой деятельности. Решительно выступала против понимания общения как деятельности Л. П. Буева. Она трактовала общение как принципиально иное явление, чем деятельность [4, с. 16].

Как уже говорилось, общение часто отождествляется с деятельностью либо понимается как ее специфический вид. Если принять такой подход к трактовке общения, то следует рассмотреть процесс общения с тех позиций, которые разработаны в психологии для анализа деятельности. Но как раз здесь-то мы сталкиваемся с трудностями. Прежде всего возникает вопрос о том, какое место занимает общение в психологической классификации деятельностей. Исследуя деятельность и ее развитие, обычно указывают игру, учение и труд. Вместе с тем, исследуя и игру, и учение, и труд, мы всюду обнаруживаем общение. Столь же трудно определить местоположение общения и в той классификации, которая разделяет виды деятельности на предметно-практическую и умственную, или на продуктивную и репродуктивную, или на практическую и теоретическую и т. д. Можно разделить виды деятельности по их объекту, тогда общение может рассматриваться как деятельность, объектом которой является человек [6, с. 26].

Можно в качестве критерия разделения видов человеческой деятельности взять, как это делают некоторые психологи и философы, различные виды «субъектно-объектных отношений». Пользуясь этим критерием, выделяют преобразующую, познавательную и ценностно-ориентировочную деятельности. Когда же речь заходит о

коммуникативной деятельности, авторам приходится отказаться от принятого критерия и перейти к рассмотрению отношения «субъект — субъект», т. е. обратиться к другому критерию. При современном состоянии исследований пока очень трудно найти местоположение общения, рассматриваемого как деятельность, в системе других видов человеческой деятельности [34, с. 54].

Общение выступает не как система перемежающихся действий каждого из его участников, а как их взаимодействие. «Разрезать» его, отделив деятельность одного участника от деятельности другого, — значит отойти от анализа взаимного общения. Общение — это не сложение, не наложение одной на другую параллельно развивающихся деятельностей, а именно взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнеры.

Таким образом, даже самый приблизительный психологический анализ процесса общения в соответствии со схемой, разработанной для изучения деятельности, показывает ее ограниченность. Общение не укладывается в эту схему.

Как отмечает Б. Ф. Ломов, «общение выступает как самостоятельная и специфическая форма активности субъекта. Ее результат — это не преобразованный предмет, а отношения с другим человеком, с другими людьми» [2, с. 248]. «И хотя несомненно, что деятельность и общение, определенным образом связанные через субъекта, имеют многие общие черты, этого еще недостаточно для их отождествления (либо представления одного как разновидности другой). Б. Ф. Ломов пишет, что общение, принадлежит к базовым категориям психологической науки и не уступает таким категориям, как сознание, личность, деятельность. В процессе межличностного общения формируются человеческие отношения, которые создают основу и условия взаимодействия людей в игре, учебе и труде. Общение, пишет Б. Ф. Ломов, это одна из сторон образа жизни человека, не менее существенная, чем деятельность [34, с. 56].

Попытку объединить противоположные точки зрения на общение предприняла Г. М. Андреева. Она предложила рассматривать общение и как сторону совместной деятельности (поскольку сама деятельность не только труд, но и общение в процессе труда), и как ее своеобразный дериват (производное). М. И. Лисина высказывает по существу ту же позицию, назвав одну из глав своей книги «Общение и деятельность. Общение как деятельность» [22, с.12].

Б. Ф. Ломов более точен, когда рассматривает общение как специфическую форму взаимодействия человека с другими людьми. «Непосредственное живое общение предполагает, пользуясь словами К. С. Станиславского, «встречный ток». В каждом его акте действия общающихся людей объединены в нечто целое, обладающее новыми качествами. «Единицами» общения являются своего рода циклы, в которых выражаются взаимоотношения позиций, установок, точек зрения каждого из партнеров, весьма своеобразно переплетаются прямые и обратные связи в потоке циркулирующей информации. Таким образом, категория общения охватывает особый класс отношений, а именно отношения «субъект — субъект(ы)». В анализе этих отношений раскрываются не просто действия того или иного субъекта или воздействия одного субъекта на другого, но процесс их взаимодействия, в котором обнаруживаются содействие (или противодействие), согласие (или противоречие), сопереживание и т. п.» [7, с. 249].

Г. М. Андреева выделяет в общении три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, перцептивную и интерактивную. Коммуникативная сторона общения (коммуникация) состоит в обмене информацией между общающимися. Перцептивная сторона общения заключается в восприятии друг друга партнерами по общению и установлении на этой основе взаимопонимания. Интерактивная сторона — это организация взаимодействия между общающимися, т. е. обмен действиями. Каждая из этих сторон в реальном общении существует не изолировано от других, а

проявляется совместно с ними в большей или меньшей степени выраженности [12, с.32].

Общение — это и заражение эмоцией от партнера по общению, и вызов какой-либо эмоции у партнера. Этой стороне общения уделяется незаслуженно мало внимания. Так, А. И. Волкова говорит только о настроении, причем без всякой связи с процессом общения [35, с.62].

Разделение трех сторон общения — перцептивной, коммуникативной и интерактивной — возможно только как прием анализа, нельзя, как ни старайся, выделить «чистую» коммуникацию, без восприятия и взаимодействия, или «чистое» восприятие. Как познание другого в общении, так и воздействие — всегда действие, причем одно без другого не может существовать.

В. Н. Куницына отмечает, что общение является потребностью и условием жизни человека, как взаимодействие и взаимовлияние, как своеобразный обмен отношениями и сопереживание друг другу, как взаимное познание и деятельность [3, с. 48].

В словаре по этике «общение» определяется как «одна из форм человеческого взаимодействия, благодаря которой «индивиды как физически, так и духовно творят друг друга» [33, с. 14].

В словаре по психологии отмечается, что «общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» и что общение – это «осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера» [44, с.3].

В «Философском энциклопедическом словаре» отмечается: «Общение, процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов (классов, групп, личностей), в котором происходит обмен

деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности». Поэтому говоря о межсубъектном характере общения важно признавать его межличностный характер и подразумевать в данном случае под субъектом человека, личность, а не какие бы то ни было коллективные субъекты [46, с.67].

Попытки категорично одностороннего «расширительного» подхода к понятию «общение» не носили, однако, всеобщего характера. Общение продолжает рассматриваться и как межличностный феномен. Так Б.Д. Парыгин отмечал, что «Есть основания рассматривать общение как сложный и многогранный процесс, который может выступить в одно и тоже время как процесс взаимодействия индивидов и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга». Действительно, абсолютизировать одну из сторон, граней общения, строго говоря, теоретически ошибочно, так как для того, чтобы изучить какое-либо явление нужно рассмотреть все его основные стороны, грани, особенности, а уже потом, рассмотрев все их взаимосвязи и отношения, строить целостную его модель [16, с.15].

В процессе общения используются различные средства передачи информации, установления и поддержания контактов людей друг с другом. В психологии средства общения подразделяют на вербальные (знаковыми, словесными, речевыми) и невербальные (неречевыми). Все они при общении несут в себе определенную информацию.

К вербальным средствам общения относятся слова, фразы, логика высказываний, инструменты речевого воздействия (громкость, темп, дикция, произношение, тембр) и экспрессивность – выразительность речи (тональность, эмоциональность, образность, насыщенность выразительными словами, оборотами речи, звуковыми включениями – смех, вздохи и пр.).

Слово является главным средством при передаче информации в общении людей. Система словесных знаков образует язык как средство существования, усвоения и передачи общественно-исторического опыта. Благодаря общению с помощью языка происходит обмен мыслями, передача информации, формируется логическое мышление. Слова и их сочетания всегда представляют собой результат отвлечения и обобщения. Сложный процесс вербального общения основывается на действии последовательного включения обеспечивающих его нейрофизиологических и психологических механизмов.

Невербальные – это коммуникационное взаимодействие между индивидами без использования слов (передача информации или влияние друг на друга через образы, интонации, жесты, мимику, пантомимику, изменение мизансцены общения), то есть без речевых и языковых средств, представленных в прямой или какой-либо знаковой форме [6, с.16].

В современной психологии, В.А. Лабунская выделяла классификацию всех невербальных средств общения, которые являются знаковыми системами невербальной коммуникации [11, с.66]. В этой классификации выделяется четыре основных типа невербальных средств общения: оптико-кинестическая система, пара- и экстралингвистическая, организация пространства и времени коммуникативного процесса, визуальный контакт.

1. Оптико-кинестическая система невербальных средств общения включает в себя мимику, жестику и пантомимику.

Мимика – это совокупность движений лица и глаз, создающих выражение лица человека. Выражение лица больше всего подчеркивают уголки губ, нахмуривание или поднимание бровей, сморщивание лба.

Жестикуляция – это совокупность выразительных движений головой, рукой или кистью руки, которые используются в общении и могут сопровождать размышление или состояние.

Пантомимика – это совокупность невербальных средств общения, включающих положения и движения тела. Положение и движения тела

несут информацию о психологическом и физическом состоянии человека, его отношении к происходящему и его намерениях.

2.Паралингвистика – это невербальные средства общения, определяющие ритмико-мелодическую структуру речи. К паралингвистическим средствам общения относятся: качество, высота, громкость голоса, его диапазон, тональность, ударения, тембр, ритм, вокализация (смех, плач, зевота, вздохи и т.д.).

Экстралингвистика – это паузы, покашливание, смех, плач, шепот, темп речи. Скорость речи является особенно действенным невербальным средством изменения мнения слушателя.

3.В последние десятилетия изучение коммуникативных функций телодвижений человека (язык тела) выделилось в отдельную область научного знания (кинесика).

Проксемика – это совокупность невербальных средств общения, создающих пространственно-временные характеристики общения. Проксемика включает в себя расположение общающихся в пространстве друг относительно друга.

Личное пространство – невидимое пространство, окружающее человека и охраняемое им, вторжение в которое вызывает состояние дискомфорта. Человек защищает свое личное пространство, отходя в сторону, отводя глаза, отворачивая голову.

Такесика – это совокупность невербальных средств общения, включающих движения и действия человека при непосредственном контакте с другим человеком. К ним относятся: рукопожатия, похлопывания, прикосновения, поглаживания, поцелуи, объятия. Значение прикосновений в жизни человека зависит от возраста. Наибольшее значение они имеют в детстве (особенно в младенчестве). Прикосновения подтверждают ребенку любовь родителей и обеспечивают сенсорную стимуляцию. Ребенку важно получить ласковое прикосновение после порицания, чтобы убедиться в том, что любовь родителей не потеряна.

4. Визуальный контакт – это вид психологического контакта людей друг с другом, который устанавливается и регулируется при помощи взгляда. Выражение глаз и взгляд человека передают эмоциональное состояние, чувства, отношение человека к происходящему [23, с.44].

Соотношение вербальных и невербальных средств общения может быть различным, в зависимости от содержания и цели общения, особенностей культуры, характера общения. Исследования показывают, что в ежедневном акте коммуникации человека слова составляют 7%, звуки и интонации – 38%, неречевое взаимодействие – 55%.

Таким образом, средства общения – это способы кодирования, передачи, переработки, расшифровки информации, которая передается в процессе общения от одного живого организма другому, от человека человеку. Кодирование информации – это способ выражения и обозначения информации при помощи системы символов и знаков. Информация между людьми может передаваться при помощи органов чувств и других частей тела человека, речи и различных знаковых систем, технических средств и других вспомогательных средств.

Для того чтобы наиболее полно представить себе формирование средств общения у детей раннего возраста необходимо обратиться к речевому онтогенезу.

1.2 Овладение средствами общения детьми раннего возраста в онтогенезе

Развитие средств общения в раннем возрасте формируется совместно с процессом овладения невербальными и вербальными компонентами речи, в различных видах деятельности являющимися ведущими на определенном возрастном этапе развития ребенка, т.е. в эмоциональном общении, предметно-практической деятельности и игре. Общение со взрослым приводит к обогащению средств общения, которые становятся понятными обеим сторонам в процессе взаимодействия. Коммуникация со сверстником также является положительным опытом для детей, так как ребенок не чувствует в этом общении завышенных требований к себе и общается на равных, испытывая при этом побуждающее чувство к общению [10, с.15].

Ряд авторов Н.М. Аксарина, Е.К. Каверина, Ф.И. Фрадкин выделяют факторы, влияющие на развитие речи: слуховое внимание, моторное развитие, интеллектуальный рост, эмоциональное развитие, общение [34, с.2].

Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец подчеркивали, что развитие речи зависит не только от когнитивных, но и эмоциональных процессов. По мысли С.Л.Рубинштейна, речь выходит за пределы соотношения с мышлением, значительную роль в речи играют эмоциональные моменты.

Рассматривая самые ранние этапы развития речи, Д.Б.Эльконин отмечает ее специфический «эмоциональный» смысл. «Первые осмысленные слова являются или выражением аффектов, или знаком какого-либо желания», считал К.Бюлер. В.Штерн говорит нам о том, что при нормальном развитии ребенка масса переживаний и потребность в их выражении растут гораздо быстрее, чем запас слов и грамматических форм, приобретаемых через подражание. Поэтому ребенок, повинувшись необходимости, создает из заученного новые формы речи, «не подозревая

о своем своеволии». Данный постулат говорит о конструктивном участии эмоций в порождении речи, стремление и необходимость поделиться своими чувствами, эмоциональными состояниями, желаниями побуждает ребенка развивать речь. Т.Н.Ушакова делает упор на первичную и корневую функцию речи – как экспрессию тех или иных внутренних психологических содержаний, самовыражение в звуке» [5, с.12].

Подробное описание поэтапного развития речи ребенка до трех лет на материале детской речи на разных языках содержится в работах А. А. Леонтьева. Он выделяет три основных этапа развития средств общения от рождения до трех лет:

- 1) доречевой или довербальный этап – включает период гуления, лепета относится к первому году жизни;
- 2) первичное освоение языка или этап возникновения речи – дограмматический – к нему относится второй год жизни;
- 3) этап освоения грамматики или этап развития речевого общения – относится к третьему году жизни.

Исследовательские факты свидетельствуют о том, что вербальная коммуникация возникает на основе более элементарных довербальных форм общения. С точки зрения нейропсихологии и нейрофизиологии И.М. Сеченов в своих работах отмечал, что начало развития падает на младенческий возраст и может лежать только в различных возбуждениях рецепторов тела [4, с.66].

К первичной дословесной системе коммуникации относится первый крик и плач младенца, улыбка, направление взгляда, гуление, гуканье, ранний лепет. Е.И Исенина это называет протоязыком. Протоязык состоит из жестов, мимических движений, манипуляций с предметами, неречевых звуков, имея невербальную основу, которая в свою очередь заполняет речевую деятельность ребенка в первые два года его жизни. С появлением словесного языка система протознаков не исчезает, а совершенствуется, параллельно происходит голосовое развитие ребенка. В этот период

ребенок еще находится на стадии овладения речью и может общаться с окружающими на невербальном уровне.

Новорожденный ребенок вступает в коммуникацию постепенно. От 0 до первого месяца жизни новорожденный ещё слабо включен в окружающую действительность. Крик является рефлекторным проявлением и носит сигнальный характер, являясь биологической защитной реакцией на неблагоприятное внешнее воздействие. Это связано с тем, что к моменту рождения тактильная реакция ребенка высоко развита.

С нашей точки зрения, плач можно считать первым проявлением коммуникации. На это же указывают исследования Е. Е. Ляско (1996). Дети со 2-го дня жизни, имеющие постоянный контакт с матерью значительно меньше плачут, в отличие от тех, кто находится с матерью только во время кормления[9]. О.Г. Степанов [8] дифференцирует виды плача: плач удовлетворения, плач от боли, плач от голода, призывный плач, плач предчувствия, плач от гнева, печальный плач или плач от горя. Ребенок на данном этапе использует разный плач, подкрепляя его кистевым языком новорожденного, чтобы передать свои ощущения принимаемой стороне. М.И. Лисиной отмечено, что ласковое голосовое обращение к ребенку, тактильный контакт с ним, начинает вызывать реакцию сосредоточения и замирания со 2-й недели жизни [5, с.16].

Врожденной является ориентировочная реакция младенца на речь. Можно считать, что на данном этапе наблюдаются первые средства общения. Мать кормит и устраняет дискомфортные состояния, тем самым формирует на базе биологических потребностей социально коммуникативно-познавательные мотивации. Ощупывания, поглаживания, прижимание к себе, поцелуи и т.п. все эти действия являются раздражителями умеренной интенсивности, поступающие в центральную нервную систему ребенка, становятся мотивами коммуникативно-познавательной активности, происходит стимулирование голосовых и речевых реакций.

Ребенок уже может устанавливать контакт со взрослым «глаза в глаза». М.И. Кистяковская выделяла, зрительные и слуховые раздражители вызывают, к концу первого месяца жизни, первые эмоционально-положительные реакции в виде улыбки. Улыбка возникает при непосредственном эмоциональном контакте взрослого с ребенком. А на её фоне у ребенка проявляются отдельные гласные и гортанные звуки. А.Н. Гвоздев характеризует гуление во время оживления, как согласные, возникающие на фоне гласного и фонетически мало определенные по месту образования. Е.Н. Винарская указывала на гортанно-глоточно-заднеязычное происхождение компонентов гуления [9, с.11]. Гуление возникает в период первого – второго месяцев, на втором-третьем месяце жизни появляются гуканья, радостное повизгивание. Ребенок реагирует на приближение взрослого радостным возбуждением – на его лице появляется улыбка, усиливаются движения, возникают вокализации. Вокализации возникают через многократное повторение двигательных программ, являясь произвольными реакциями общего сенсомоторного развития [1, с.60].

Средством общения для младенца служит категория выразительных экспрессивно-мимических действий, наблюдается комплекс оживления. На протяжении первых трех месяцев меняется характер движения, что приводит к созданию оптимальных условий для коммуникативно-познавательной активности. Все компоненты комплекса оживления неотделимы друг от друга, ребенок первых месяцев жизни не может издавать звуки вне общей двигательной активности, как не может он и двигать руками и ногами, оставаясь молчаливым [1, с.25].

Период от 3 до 6 месяцев характеризуется развитием слуховых и зрительных навыков, умения отыскивать источник звука в пространстве, брать игрушки из рук взрослого. К пяти месяцам появляется стадия дифференцирования взрослых на знакомых и незнакомых ребенку. Происходит распознавание интонации голоса взрослого, меняется реакция на окружающих. М.И. Лисина, Г.Х. Мазитов, А.И. Сорокина выделяли

формирование и развитие эмоциональных и когнитивных процессов[11, с.35].

Период до 6 месяцев может быть охарактеризован как формирующая форма поведения. Он характеризуется мимическими и пантомимическими движениями – высовывание языка, различные движения рук, открывание и закрывание рта, вытягивания губ, подражание вокализациям и мимики взрослого. Врожденные реакции смеха и плача переходят на более сложную ступень.

В период от 6 – 12 месяцев усложняется поведение ребенка. Повышается его интерес к окружающему. Происходит развитие зрительного, слухового восприятия, тактильной чувствительности, усложняется деятельность кинестетического анализатора. Это происходит посредством ощупывания, постукивания, рассматривания предметов

В этот период появляются новые средства общения предметно – действенные. Ребенок использует их для привлечения к общению партнера. Ребенок начинает понимать ситуацию, в которой он находится, привлекает внимание к себе различными способами, старается удержать его на себе. Это могут быть воспроизведение каких-либо внешних звуков с помощью действия, громкого крика, улыбки, плача и т.д. Наиболее распространенными средствами общения в этот период являются указательные жесты, протягивание, вкладывание в руки взрослого, локомоции и позы, выражающие готовность ребенка к какому-либо виду деятельности. Ребенок протягивает руки к взрослому для того, чтобы его взяли на руки, имитирует какое-либо действия для приглашения взрослого в игру, либо указывая на какой-либо предмет для дальнейшего удовлетворения своих потребностей

Е.В. Шереметьева указывает, что использование указательного жеста происходит, в том числе для удовлетворения познавательной потребности, при условии сформированного эмоционального общения с близкими взрослыми. В этот период развития указательный жест замещает вопрос «Это что?» [53, с.12].

В конце первого полугодия ребенок овладевает хватанием. В этот период времени зарождается следующая форма общения – ситуативно-деловая. Это общение для ребенка является новым видом деятельности и развивается на фоне предметных манипуляций.

Нами был подробно рассмотрен первый довербальный этап (используя периодизацию М.И. Лисиной) потому, что с точки зрения психологии, лингвистики и психолингвистики именно в это время происходит формирование потребности в общении. Таким образом, ребенок первого года учится эмоционально контактировать со взрослыми, происходит развитие голосовых реакций, активное понимание речи взрослого, ребенок приобретает базовые коммуникативные навыки. Учится пользоваться невербальными средствами общения для достижения своей цели, происходит формирование фонематического слуха и речедвигательного аппарата. Общение со взрослым в этот период приводит к развитию эмоционально-образного восприятия и является переходным периодом к формированию вербального общения.

Ребенок первого года учится эмоционально контактировать со взрослыми, происходит развитие голосовых реакций, активное понимание речи взрослого, ребенок приобретает базовые коммуникативные навыки. Учится пользоваться невербальными средствами общения для достижения своей цели, происходит формирование фонематического слуха и речедвигательного аппарата. Общение со взрослым в этот период приводит к развитию эмоционально-образного восприятия и является переходным периодом к формированию вербального общения.

К концу первого года у детей наблюдается углубление анализа уже самих речевых звуков: выделяются два разных параметра тембровый и тональный. Во втором полугодии ребенок переходит к более сложному взаимодействию с взрослым. В ходе этого взаимодействия у ребенка появляется нужда в новых средствах коммуникации, которые обеспечили бы ему взаимопонимание с взрослыми. Таким средством общения

становится речь, вначале пассивная, а затем активная (инициативные высказывания самого ребенка) [6, с.17].

Второй этап возникновения речи (М.И. Лисина) характерен для второго года жизни ребенка. Он является переходным в общении ребенка с окружающими людьми. Ребенок начинает ходить уверенно, совершенствуется моторика, расширяется диапазон действий. Появляется интерес ребенка к разговору окружающих, который не касается ребенка. Ребенку в этот период интересно звуко сочетание, ритм, темп, интонация, с которой произносятся слова [11, с.66]. На втором году жизни формируется речь, как основное средство коммуникации. Ребенок может использовать улыбку, смех, слезы, позы и т.п., которые усиливают или заменяют средства вербальной коммуникации

К концу второго года ребенок понимает значение слова и уже соотносит его с действиями и конкретными предметами. Понимает обращенную речь, вступает в коммуникацию осознано, задает вопросы, ждет на них ответы, что способствует появлению диалога. Происходит нарастание вербального словаря, невербальные средства начинают переходить в вспомогательные. Основная коммуникативная потребность – это сотрудничество со взрослым. Дети активно подражают. Все услышанное соотносится с конкретной ситуацией, похвала является стимулом речевого и познавательного развития. Общение со сверстниками носит эмоциональный характер. Можно считать, практические контакты ребенка со взрослым в ходе совместных действий могут положительно влиять на становление вербальной функции.

Формируется элементарная фразовая речь. Существуют также большие индивидуальные различия в сроках ее появления. Эти различия зависят от многих причин: генетической программы развития, интеллекта, состояния слуха условий воспитания.

Для фраз конца второго года жизни характерно то, что они большей частью, произносятся в утвердительной форме и имеют особый порядок слов, при котором «главное» слово стоит на первом месте. В этом же

возрасте дети начинают говорить с игрушками, картинками, домашними животными. К двум годам речь становится основным средством общения с взрослыми. Язык жестов и мимики начинает постепенно угасать. Речевое развитие ребенка формируется оптимально при индивидуальном общении его с взрослым. Ребенок должен ощущать не только эмоциональное участие в его жизни, но и постепенно на близком расстоянии видеть лицо говорящего. Недостаток речевого общения с ребенком существенно сказывается на его развитии не только речевом, но и общем психическом [18, с.7].

К двум годам ребенок должен освоить и четко произносить гласные звуки: [а], [о], [э] и самые ранние по времени появления согласные: [м], [м’], [п], [п’], [б], [б’]

Третий этап – этап речевого общения. В этот период дети начинают активно пользоваться речью для выражения мыслей и овладевают строем родного языка, происходит усложнение содержания и структуры речи. Наблюдается интенсивное развитие мыслительных процессов. Речь используется для сопровождения действий, включается в игровые ситуации, происходит озвучивание различных персонажей. Развивается понимание и активизация речи. Возрастает словарный запас, усложняется структура предложений, появляется связная речь. Действия с предметами осуществляются самостоятельно и при совместном контакте со взрослым или сверстником. При совершенствовании моторики появляются сложные действия с различными материалами (глиной, песком, бумагой и т.д.). Овладение новыми для ребенка знаниями и умениями возможно при наличии контакта с взрослым [3, с.52].

На третьем году жизни резко усиливается потребность ребенка в общении. В этом возрасте не только стремительно увеличивается объем общеупотребительных слов, но и возрастает возникшая к концу второго года жизни способность к словотворчеству. В речи трехлетнего ребенка постепенно формируется умение правильно связывать разные слова в предложения. От простой двухсловной фразы ребенок переходит к

употреблению сложной фразы с использованием союзов, падежных форм существительных, единственного и множественного числа. Со второго полугодия третьего года жизни значительно увеличивается число прилагательных. В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы хорошо, связно рассказывать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа, уметь анализировать, отбирать основные свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями. Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений – это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях [17, с.77].

К трем годам ребенок осваивает звуки: [ы], [у], [и], [й], [к], [к'], [г], [г'], [т], [т'], [д], [д'], [н], [н'], [в], [в'], [ф], [ф'], [ы], [э], [х], [х'], [с'], [з'], [л'].

До трех лет возрастной нормой считается смягчение согласных звуков («сяпка» вместо «шапка», «дём» вместо «дом» и т.д.). Все остальные звуки малыш в этом возрасте, как правило, не произносит совсем (пропускает) или заменяет на более простые (вместо «мишка» ребенок может произносить «мика», «миска», «миська»).

К третьему году жизни происходит увеличение запаса слов, усложнение структуры речи. Деловое и познавательное сотрудничество с взрослым приводит к овладению активной речью. Речь становится основным способом коммуникации с окружающими взрослыми и детьми. Невербальные средства используются совместно с вербальными для усиления воздействия на окружающих. В этот период детям свойственно словотворчество, усложнение структуры предложения, связанность высказываний [18, с.15]..

Таким образом, ситуативно–личностное общение занимает положение ведущей деятельности в первом полугодии жизни. Ситуативно–

деловая форма общения появляется в онтогенезе второй и существует у детей в возрасте от 6 мес. до 3 лет.

На этапе от рождения до трех лет происходит интенсивное развитие средств общения. У ребенка раннего возраста, первым проявлением речи является крик. 2-3 месяца: гуление, это активный этап подготовки речевого аппарата к произношению звуков. Одновременно осуществляется процесс развития понимания речи. Ребенок учится управлять интонацией. 7-9 месяцев: лепет. 9-11 месяцев: ребенок подражает звукам взрослых. 11-13 месяцев: появляется несколько осознано употребляемых ребенком слов (это двусложные слова состоящие из одинаковых слогов). К 2 годам количество слов около 300. В 2 года начинает овладевать фразовой речью, появляются первые предложения, их длина и грамотность построения увеличиваются. К 3,5 годам словарь ребенка вырастает до 1000 слов.

На основе анализа теоретической литературы мы рассмотрели понятие «средства общения», проследили развитие средств общения от рождения до трех лет. Развитие средств общения является важной составляющей нормального речевого развития. Становление средств общения в онтогенезе проходит ряд стадий, обусловленных врожденными программами центральной нервной системы.

Быстрый темп развития ребенка раннего возраста, зависит от условий, которые необходимы для оптимального состояния здоровья малыша.

1.3 Условия формирования средств общения в раннем возрасте

Формирование средств общения – индивидуальный процесс, который зависит от многих условий.

Исследования М.И. Лисиной, Н.М. Щелованова, Н.А. Аксариной, Э. Пиклера, Н.Д. Ватутиной убедительно показывают, что поиск оптимальных условий формирования средств общения у ребенка нужно в первую очередь проводить в сфере педагогического общения [32, с.10].

В психолого-педагогической литературе проблема деятельности общения изучена достаточно глубоко (А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Т.А.Репина, А.Т. Рузская и др.). Определены основные понятия, виды, формы общения, раскрыта специфика общения как деятельности. Подробно обсуждается вопрос о значимости общения в совершенствовании и гуманизации педагогического процесса (Р.С.Буре, Н.Д.Ватутина, А.В.Кан-Калик, А.А.Мудрик, Т.И.Чиркова и др.) [30, с.19].

Представления о неограниченных условиях формирования средств общения ребенка получили достаточно широкое распространение.

Факторы развития разделяются – биологические и социальные

Биологический фактор включает в себя, прежде всего, наследственность. Нет единого мнения по поводу того, что именно в психике ребенка генетически обусловлено. Отечественные психологи считают, что наследуются, по крайней мере, два момента - темперамент и задатки способностей.

Наследственные задатки придают своеобразие, процессу развития способностей, облегчая или затрудняя его. На развитие способностей большое влияние оказывает собственная активность ребенка.

Биологический фактор, помимо наследственности, включает особенности протекания внутриутробного периода жизни ребенка и сам процесс рождения.

Второй фактор - среда. Природная среда влияет на психическое развитие ребенка опосредовано - через традиционные в данной природной

зоне виды трудовой деятельности и культуру, определяющие систему воспитания детей. Непосредственно влияет на развитие социальная среда, в связи с чем фактор среды часто называют социальным.

В психологии также ставится вопрос о соотношении биологического и социального факторов, влияющих на психическое развитие ребенка. Вильям Штерн выдвинул принцип конвергенции двух факторов. По его мнению, оба фактора в равной мере значимы для психического развития ребенка и определяют две его линии. Эти линии развития пересекаются, т.е. происходит конвергенция (от латинского - приближаться, сходиться). Современные представления о соотношении биологического и социального, принятые в отечественной психологии, в основном базируются на положениях Л.С. Выготского.

Л.С. Выготский подчеркивал единство наследственных и социальных моментов в процессе развития. Наследственность присутствует в развитии всех психических функций ребенка, но имеет как бы разный удельный вес. Элементарные функции (начиная с ощущений и восприятия) больше обусловлены наследственностью, чем высшие (произвольная память, логическое мышление, речь). Высшие функции - продукт культурно - исторического развития человека, и наследственные задатки здесь играют роль предпосылок, а не моментов, определяющих психическое развитие. Чем сложнее функция, тем длиннее путь ее онтогенетического развития, тем меньше сказывается на ней влияние наследственности.

Единство наследственных и социальных влияний - это не постоянное, раз и навсегда данное единство, а дифференцированное, изменяющееся в процессе самого развития. Психическое развитие ребенка не определяется механическим сложением двух факторов. На каждом этапе развития, по отношению к каждому признаку развития необходимо устанавливать конкретное сочетание биологических и социальных моментов, изучать его динамику.

Помимо наследственности (генотипа) существует много других факторов, относящихся к группе внутренних, определяющих биологическое и, следовательно, психическое развитие ребенка.

Хромосомные и генетические аномалии, вызывающие нарушения развития. Оно обуславливают такие заболевания, как синдром Дауна, фенилкетонурия (сопровождается гиперактивностью, УО), болезнь Тей-Сакса (дегенерация НС, ранняя смерть).

Влияние тератогенов на пренатальное развитие. Тератогены – понятие относящееся к заболеваниям беременной матери, лекарствам и другим факторам внешней среды, которые могут нанести вред эмбриону или плоду. (плод с 9-й недели беременности). Тератогены особенно опасны в сензитивные периоды внутриутробного развития.

Виды причин:

- заболевания матери (краснуха, герпес, сифилис, ветряная оспа, грипп, токсоплазмоз, диабет, свинка, инфекции мочевыводящих путей и др.);
- лекарства (антибиотики, ибупрофен, противозачаточные таблетки, витамины);
- наркотики;
- алкоголь;
- табак;
- радиация, химикаты, тяжелые металлы.

Особенности питания матери. Вредно недоедание, дефицит некоторых витаминов. Эмоциональное состояние матери. Частые и продолжительные стрессы негативно влияют, вызывая кислородное голодание ребенка.

Возраст матери. Оптимальный возраст для вынашивания ребенка от 16-17 до 35 лет, после 35 лет резко возрастает число аномалий развития ребенка. Особенности родовой деятельности. Использование щипцов или вакуумного экстрактора могут вызвать внутримозговые кровоизлияния.

Для нормального становления речевой деятельности необходимо полноценное формирование ее предпосылок. Их можно разделить на три основные группы, а именно – сохраненные физиологическая и психологическая базы, благоприятное социальное окружение.

Одним из важнейших факторов речевого развития человека является целостная физиологическая основа. В ее состав входят система приема информации, центральные механизмы речи, звукопроизводящая система и др.

Система приема информации обеспечивает первичную рецепцию и слуховое восприятие речи. Помимо этого, в ее состав входят зрительные и тактильно-кинестетические каналы. Слуху принадлежит ведущая роль в становлении речи. При его помощи ребенок воспринимает речь окружающих, подражает ей и контролирует свое произношение. Общая картина развития речевых навыков у ребенка может существенно меняться при выраженном снижении остроты зрения, а определенные нарушения артикуляции можно связать даже с незначительными дефектами тактильной чувствительности.

Центральные механизмы речи зависят от физиологической целостности соответствующих отделов ЦНС и обеспечивают понимание, интерпретацию, формулирование и программирование различных языковых аспектов.

Звукопроизводящая система состоит из гортанных, глоточных, носовых и ротовых структур, а также нейромышечных механизмов, обеспечивающих изменения дыхания с целью произнесения звуков, генерацию гортанного звука, формирование артикулируемых звуков путем изменения форм и параметров воздушного потока в глотке, гортани и ротовой полости. Любые нарушения дыхания влияют на звукопроизводящую систему.

Аномалии гортани, патология резонансных полостей приводят к изменению тембра голоса. Изменения заднечелюстной занавески искажают структуру носовых полостей и приводят к гиперназализации звуков у

детей с дефектами мягкого и твердого неба. Губы принимают активное участие в произнесении целого ряда согласных звуков. Для произнесения многих звуков необходимы точные и быстрые движения языка, поэтому любые ограничения его подвижности могут существенно влиять на артикуляцию.

Важным условием для своевременного и правильного протекания речевого развития детей является сохранная психологическая база.

Организм человека – это сложная взаимосвязанная система, следовательно, психические процессы оказывают огромное влияние на формирование речевой деятельности.

Недифференцированное, инактивное восприятие, плохая память, неустойчивое внимание, низкий уровень развития мышления – все это сказывается на качестве детской речи.

Еще одним немаловажным фактором полноценного речевого развития детей является благоприятное социальное окружение. Оно обеспечивает межличностное общение при всех видах коммуникации и представляет собой языковую модель для подражания.

Положительные эмоции способствуют активности ребенка в общении, тогда как в состоянии отрицательных эмоций он кричит, делает резкие движения, как бы возвращаясь в мир биологических проявлений.

Для развития речи необходимо многообразное постоянное общение со взрослым» а именно – рассказывание, беседы, чтение книг и др. Чтобы правильно научиться говорить нужна огромная, разнообразная, инициативная практика речи. Взрослые должны развивать речевую активность ребенка, помогать ему преодолевать скованность и застенчивость, выбирать игры и увлечения, связанные с речью.

Развитие речи ребёнка раннего возраста сложный процесс, зависящий от множества факторов, как генетических, так и условий воспитания.

Среди микросоциальных условий, оказывающих влияние на развитие ребенка раннего возраста, можно выделить следующие:

– структура семьи (нуклеарная, состоящая из родителей (родителя)) и детей, либо только из супругов, на первый план выдвигаются при этом отношения между супругами (представителями одного поколения), а не отношения между представителями разных поколений (родителями и детьми)) или многопоколенная, полная или неполная, многодетная или малодетная);

– материальные условия жизнедеятельности семьи (уровень дохода, жилищные условия, благоустроенность быта и др.);

– краткая характеристика родителей (социальный статус, уровень образования, общая и психолого-педагогическая культура, ориентации и установки на воспитание и образование детей);

– психологический климат в семье, система и характер взаимоотношений между ее членами;

– речевая среда [5, с.20].

Последние исследования выявили, что в основном на развитие речи ребенка раннего возраста влияет мать. Материнское поведение, во всем многообразии его проявлений, является базой, определяющей развитие здорового малыша.

Специфика речевого общения взрослых с маленькими детьми подчеркивается в многочисленных исследованиях в психолингвистике, педагогике, антропологии и логопедии.

В данном случае рассматривается речь матери, бабушки, старшей сестры, няни, т.е. всех лиц женского пола, ухаживающих за детьми. Эта речь обладает рядом особенностей: использование нераспространенных предложений; частые повторы, сопровождаемые перестановкой членов предложения; отсутствие сложносочиненных (ССП) и сложноподчиненных (СПП) предложений, обособленных конструкций, длинных рядов однородных членов; большая часть слов относится к разряду ономастических; богатая интонационная окраска; ситуативность речи; коррекция (шлифовка) речи ребенка [27, с.73].

Первые языковые средства ребёнок принимает из той речевой среды, в которой находится. Мы можем увидеть понимание языковых средств в эмоциональном реагировании ребёнка в общении со взрослыми. Основными положительными факторами семейной микросоциальной среды являются многообразие предметов и явлений, окружающих ребенка, постоянное положительное эмоциональное общение его со взрослым, внимание к индивидуальным его особенностям.

Однако, нарушения взаимоотношений в семье, ошибки семейного воспитания негативно влияют на соматическое и психическое развитие ребенка. Многие исследователи указывали, что главные причины детских неврозов и пограничных психических заболеваний связаны с дефектами воспитания и конфликтными отношениями в семье. Нарушения семейных взаимоотношений оказывают негативное влияние и на ребенка с нарушениями развития, снижают эффективность коррекционно-педагогических мероприятий, провоцируют разнообразные вторичные отклонения в его психическом развитии.

Выделены некоторые особенности социально-психологической структуры семей, в которых риск возникновения нервно-психических заболеваний у детей особенно высок. К ним можно отнести следующие: жесткое доминирование одного из родителей; коммуникативный барьер между ребенком и отцом, а также ограничение влияния отца на процесс семейного воспитания; конфликтность семейных отношений, нарушения межличностных взаимоотношений между родителями; несогласованность требований к ребенку со стороны отца и матери, а также прародителей.

Семья играет важную роль в формировании умственных способностей ребенка, его эмоционально-волевой сферы и личности. Дети с социально-педагогической запущенностью чаще встречаются в семьях, где родители страдают психическими заболеваниями, алкоголизмом, в конфликтных и неблагополучных семьях, где ребенок воспитывается в условиях безнадзорности [27, с.75].

Таким образом, что среди условий по степени влияния на ребенка на первом месте стоит семья. Забота о развитии и здоровье ребенка начинается по существу с организации здорового образа жизни в семье. Здоровый образ жизни – это и благоприятный эмоциональный климат в семье, дружеское, доброжелательное отношение родителей друг к другу и к ребенку; это и правильно организованное рациональное питание, и использование движений, физических упражнений на воздухе, и достаточная трудовая активность, и, конечно, образцовое поведение взрослых.

Выводы по 1 главе

На основе анализа теоретической литературы мы рассмотрели понятие «средства общения», проследили развитие средств общения от рождения до трех лет. А что формирование средств общения – индивидуальный процесс, который зависит от многих условий.

Пришли к выводу, что средства общения – это способы кодирования, передачи, переработки, расшифровки информации, которая передается в процессе общения от одного живого организма другому, от человека человеку. Кодирование информации – это способ выражения и обозначения информации при помощи системы символов и знаков. Информация между людьми может передаваться при помощи органов чувств и других частей тела человека, речи и различных знаковых систем, технических средств и других вспомогательных средств.

Если рассмотреть средства общения на этапе онтогенеза, то мы увидим, что от рождения до трех лет происходит интенсивное развитие средств общения. Развитие средств общения является важной составляющей нормального речевого развития.

Быстрый темп развития ребенка раннего возраста, зависит от условий, которые необходимы для оптимального состояния здоровья малыша.

А среди условий по степени влияния на ребенка на первом месте стоит семья. Забота о развитии и здоровье ребенка начинается по существу с организации здорового образа жизни в семье. Здоровый образ жизни – это и благоприятный эмоциональный климат в семье, дружеское, доброжелательное отношение родителей друг к другу и к ребенку; это и правильно организованное рациональное питание, и использование движений, физических упражнений на воздухе, и достаточная трудовая активность, и, конечно, образцовое поведение взрослых.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

2. 1 Психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Проблемами развития речи занимались в разное время такие авторы, как Ж. Пиаже, А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др. Они изучали механизмы речи, основные этапы ее развития, факторы, определяющие речевое развитие, причины речевых нарушений. Анализ последних публикаций и результаты исследований показывают, что число детей с речевыми нарушениями с каждым годом растет, а сами речевые расстройства принимают все более сложные формы.

Вопросы изучения и обучения детей с отклонениями в овладении речи с ранних лет жизни, отслежены в трудах О. Е. Громовой, Ю. Ф. Гаркуша, Ю. В. Герасименко, Н. В. Серебряковой, Т. В. Тумановой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и др. [15, с.30].

Фундаментом научно-практического исследования по изучению нарушений речезыкового развития являются работы Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Е. М. Мастюковой, С. А. Мироновой, Т. Н. Ушаковой, Т. Б. Филичевой, М. Е. Хватцева, С. Н. Цейтлин и др. Данная проблематика рассматривается с медицинского и педагогического подходов, поскольку в раннем детстве возникают различные аномалии развития (Е. А. Стребелева, Н. Д. Шматко и др.). Традиционно оказание помощи ограничивалось медицинским аспектом, однако анализ научной литературы свидетельствует о важности комплексной медико-психолого-педагогической помощи.

Отклонение в овладении речью — это широкий медико-психологический диагноз, обусловленный физиологическими, психологическими, личностными особенностями и требующий психокоррекции. Применяется в описании раннего речевого развития у

детей с отклонениями от нормы, где тип речевого нарушения еще не известен.

Для понимания обращенной речи используются семантические и синтаксические значения слов с целью формирования внутренней программы в получении определенного сигнала (синтез), позже поступление сигнала сравнивается с полученным сигналом (анализ). По мнению Е. М. Мастюковой, в понимании обращенной речи важную роль играет анализ компонентов речевых сигналов: фонетический, акустический, фонологический, синтаксический, лексический, семантический. У дошкольников с недоразвитием речи отмечаются низкие уровни фонематического слуха и фонетического восприятия. Им сложно быстро опознавать звуки в последовательности [9, с.15].

В трудах С. А. Мироновой отслежено, что дети с речевыми нарушениями самостоятельно не могут овладеть речью. В общении наблюдается низкий уровень вербальной коммуникативной активности. Недоразвитие проявляется в нарушении регулирующей и обобщающей функций, поскольку речь связана с психическими процессами. Отмечаются нарушения и в активной речи, и понимании обращенной речи. Детям с такими нарушениями без специальной помощи логопеда и взрослых трудно овладеть свободным общением, поскольку у них страдает функция общения [10, с.19].

С психологической стороны у детей раннего возраста с задержкой речи наблюдается недоразвитие в познавательной, коммуникативной, аффективно-волевой сферах. Дети испытывают трудности в слухоречевом запоминании, внимании, речевой активности, у них не сформированы пространственные представления. Наблюдается затруднение в продуцировании причинно-следственных отношений, понимании, словообразовании.

Вместе с тем, по мнению Е. В. Жулиной, С. В. Белова, А. И. Захарова, В. И. Селиверстова, детям удастся выполнять упражнения наглядно-действенного невербального вида [8, с.15]. В эмоционально-

личностном развитии дети с отклонениями в овладении речью быстро переутомляются, при утомлении испытывают эмоциональную неустойчивость: может возникнуть импульсивность или, наоборот, выраженная вялость. Отмечаются замедленная обучаемость, потеря интереса, тревожность. В овладении мыслительными операциями у детей наблюдается недоразвитие словесно-логического мышления.

Дети с отклонениями в овладении речью, с трудом сравнивают, обобщают, испытывают затруднения при анализе и синтезе. У них снижена вербальная память — забывают последовательность элементов в задании, сложные инструкции. При воспроизведении предикативного, номинативного, атрибутивного словаря у детей с отклонениями в овладении речью, проявляются трудности в обобщении слов, им сложно точно употреблять слова, выражающиеся в перефразиях. Используются слова либо в узком понимании значения слов, либо, наоборот, в излишне широком.

По мнению Т. А. Датешидзе, у детей с отклонениями в овладении речью, содержится неврологический статус: часть детей гипервозбудимые, другие — пассивные, инфантильные. Игровая деятельность проявляется в нецеленаправленном манипулировании игрушками. Внимание детей данной категории проявляется в неустойчивости, произвольности. Отмечены нарушения в развитии движений кистей, тонких движений пальцев рук (моторная неловкость). Наблюдаются некоординированные движения артикуляционного аппарата: губ, языка, щек. Активный словарь ребенка состоит из одного слога, пассивный чаще всего используется на номинативном уровне [18, с.20].

Детям сложно понимать вопросы косвенных падежей, трудно ориентироваться в названии действий. Характерной особенностью детей с отклонениями в овладении речью, считается исправление звукопроизношения. При отсутствии специальной помощи нарушение может сохраняться на неопределенное время. Патологическая особенность

при произнесении ребенком слова — использование открытых слогов. Вместо слова «мяч» ребенок произносит: «мятя», «матя», «мя» [14, с.20].

К причинам возникновения у детей с отклонениями в овладении речью, Т. Б. Епифанцева относит неостребованность речи. Автор считает, что нельзя предугадывать желания детей, игнорировать молчание, иначе у него не сформируется потребность высказывать свои просьбы, желания и эмоции словами. Исследователь отмечает замедленность темпа созревания нервных клеток, которые отвечают за речь. К причинам относит заболевания и поражения головного мозга: гипоксия, травмы и инфекционные заболевания, перенесенные внутриутробно, в натальный, постнатальный периоды жизни.

Причинами могут быть нарушения слуха: считается, что речь формируется на основе услышанного. Ребенок с нарушением слуха имеет трудности и при воспроизведении слов. Т. Б. Епифанцева выделяет наследственные факторы, различные заболевания в первые годы жизни. Нарушения речи автор относит к части общего нарушения нервной системы в сочетаемости с интеллектуальной, двигательной недостаточностью, а также к неблагоприятным социально-бытовым условиям, вызывающим нарушения эмоционально-волевой сферы, дефицит в развитии речи, педагогическую запущенность [6, с. 15].

У детей с отклонениями в овладении речью, может быть как самостоятельным диагнозом, так и симптомом более серьезных нарушений. В качестве симптома задержки речи может наблюдаться задержка психического развития, органические поражения ЦНС [13, с.8].

Рассматривая причины и особенности развития в формировании речевых навыков и умений, отметим, что развитие общего механизма речи основывается не столько на усвоении воспринимаемых слов, сколько на продуктивном принципе формирования языка. Человеческий мозг наделен способностью к экспрессии, проявляющейся в различных двигательных органах. Одним из каналов двигательного реагирования является артикуляционный аппарат. Психическое возбуждение у ребенка возникает

не только на звук, но и на мышцы рук, ног, лица. В субъективном отношении оречевление в сознании выражается в интенциях, намерении высказаться. Первым шагом произносительных умений является крик.

Звуковой состав, по мнению Т. Н. Ушаковой, сформирован на основе четырех групп — нейтральных гласных, губных, переднеязычных, заднеязычных, возникающих генетическим путем, остальные фонетические компоненты образуются с образцов речи окружающих людей [14, с.5].

С появлением первых слов идет возрождение синтагматической фонетики, считал А. А. Леонтьев. Первые слова используются без словоизменительных форм. Для связывания слов необходим объем словаря. С развитием лексического запаса увеличивается не только объем словаря, но и состав слова, что является фундаментом понятийно-грамматических структур в когнитивной сфере психики детей, а это, в свою очередь, основа формирования грамматики [7, с. 15].

Овладение грамматическими категориями А. Н. Гвоздев видел в интеллектуальном развитии [3, с.13]. Начало грамматики Д. Слобин отмечал в семантических интенциях, обусловленных когнитивным развитием, придавая огромное значение мышлению. Идею о том, что речевое развитие идет за когнитивным, описал в своих работах Дж. Брунер. Исследователь утверждает, что дети сначала должны понять смысл действия, научить расчленять его на части, познать функции высказывания [2, с 12]. Рассмотренный механизм относится к внешней стороне процесса речевого развития. Так, речевой механизм детей можно представить в следующих речевых функциях: — восприятие речевых звуков и различение их на слух от окружающих людей; — способность к пониманию речи окружающих, использование слов для выражения своего психологического состояния; — владение зачатками грамматики. Внутренние психологические структуры рассмотрены в исследовании детского словотворчества. Это слова-неологизмы,

произносимые маленьким ребенком, какие не слышал от окружающих («взяю» — возьму, «саморубка» — мясорубка) [10, с.6].

Так получается другая структура слов. Часть неологизмов служит для выражения грамматических отношений, другие — для логических категорий, считала Т. Н. Ушакова. Это, своего рода, подготовительный аналитический этап. В работах Т. Н. Ушаковой отмечается, что анализ слов-неологизмов позволяет детской психике характеризовать когнитивно-лингвистические структуры. Они возникают в сравнении и делении начальных словоформ («ти» — эти, «пах» — запах) [12, с.30].

Аналитический процесс в детском словотворчестве одновременно проходит с синтезированием, соединением речезыковых элементов. Принцип синтезирования состоит в объединении словесной структуры, где общий элемент ведет к переключению с одной структуры на другую.

Выдающиеся советские психологи Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн показали, что психика ребенка развивается в основном путем «социального наследования», «присвоения» общественного опыта. Если у животных, вплоть до антропоидов, решающее значение в развитии имеют две формы опыта: родовой (он заложен в нервной организации и передается по наследству) и индивидуальный (он приобретает в ходе жизни и приспособления к окружающей среде), что у человека доминирующую роль играет третья форма опыта, полностью отсутствующая в животном царстве: общественно-исторический опыт предшествующих поколений людей, воплощенный в продуктах материальной и духовной культуры.

На протяжении детства ребенок усваивает наследство отцов. В процессе такого усвоения — обучения в широком смысле слова — и совершается подлинное развитие его психики. Ребенок усваивает не только отдельные знания и умения — у него происходят коренные изменения различных психических процессов. Обучение ведет за собой развитие: — говорил Л.С. Выготский. [10, с.14].

Советский врач и педагог Е.А. Аркин указывал; «Жестами, мимикой, хлопанием в ладоши, ласковым лепетом ребенок достигает часто того, что ему в этом периоде жизни наиболее нужно, то есть любви, помощи и подчинения себе взрослых» [1, с.160].

Эмоциональное общение является стержнем, основным содержанием взаимоотношения взрослого и ребенка в подготовительный период развития речи – на первом году жизни. Ребенок отвечает улыбкой на улыбку взрослого, произносит звуки в ответ на ласковый разговор с ним. Улыбка рождает покой и устанавливает взаимопонимание. Она – приглашение к общению, выражение положительных эмоций. С улыбкой пробуждается психика ребенка, улыбка предваряет его речь, улыбкой он как бы сообщает о его готовности к общению. Это именно эмоциональное общение, а не речевое, но в нем закладываются основы будущей речи, будущего общения с помощью осмысления произносимых и понимаемых слов.

В настоящее время современные психолингвистические, психологические и педагогические исследования основываются на двух принципах: принципа развития и принципа деятельности.

В логопедии психолого-педагогический подход сформулирован Р.Е. Левиной [22, с.6].

Одним из психологических принципов, лежащих в основе овладения речью детьми, является принцип развития, согласно которому все психические процессы, в том числе и речь, имеют определенные качественные стадии в своем развитии. Развитие психических процессов протекает в тесном взаимодействии друг с другом.

Как отмечал известный советский психолог Л.С. Выготский, слишком позднее начало обучения не играет той роли в развитии, какую оно играет тогда, когда происходит в оптимальные сроки. В этот наиболее благоприятный для развития речи период ребенок овладевает основными средствами языка, на котором осуществляется общение [10, с.24].

«Обучение только тогда хорошо, – писал Л.С. Выготский, – когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития» [10, с.46].

Анализ литературы показывает, что в центральном внутреннем речевом компоненте создается развитие базовых структур. Далее от центрального компонента к произносительному идет укрепление переходных процессов и формируется уровень вербальных сетей, представляющих собой семантическую организацию лексики, на основе которой создаются грамматические отношения. Специальные процессы данных уровней возникают при восприятии верно оформленных грамматических предложений. Это дает возможность точно понимать и использовать в речи отношения между обозначаемыми объектами.

Мы видим, что первые слова детьми успешно воспринимаются при взаимодействии когнитивных и перцептивных структур головного мозга с возможностью произвольной артикуляции. В норме дети способны легко имитировать фонетическую структуру произносимых взрослыми речевых образцов с постепенным воспроизведением новых слов в своих инициативных высказываниях.

Однако дети с отклонениями речи могут демонстрировать минимальный объем экспрессивного словаря и трудности в продуцировании новых слов с образцов взрослых. По мнению Т. Н. Ушаковой, прослеживается «преграда» в произвольном управлении артикуляторным аппаратом с формированием речезыковой способности. У детей с отклонениями в овладении речью, необходимо специально побуждать к имитации слогов, слов. Им сложно обойтись без подсказок со стороны взрослого. В недоразвитии механизмов речи выделяются: — когнитивные и языковые нарушения формирования языковых способностей, — базовые психофизиологические предпосылки развития речевой деятельности. Данная проблема практически не изучена. Поэтому в настоящее время большой интерес представляет вопрос о формировании

лексико-грамматической категории и диалогической форме речи у детей с задержкой речевого развития.

Рассмотрев психолого-педагогическую характеристику детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, можно сделать выводы, что довольно часто речевой дефект взаимосвязан сразу с несколькими нарушениями соматического и нервно-психического здоровья. Нарушению речи сопутствуют отклонения в эмоционально-волевой сфере, психическом и физическом развитии ребенка. Таким образом, любые нарушения развития процесса средств общения могут привести к отклонению в овладении речью.

2.2 Отклонения в овладении речью у детей в раннем возрасте

В специальной литературе вопросы развития речи, ее диагностики, коррекции и профилактики отклонений у детей раннего возраста освещены в работах многих авторов: Н.М. Аксариной, Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печоры, Э.Л. Фрухт, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, О.Е. Громовой, Е.А. Стребелевой, О.Г. Приходько, Е.В. Шереметьевой и др.

В соответствии с классификацией Р.И. Левиной нарушения речи разделяются на две группы [43, с.11]. Первая группа – нарушение средств общения. Включает фонетико-фонематическое недоразвитие и общее недоразвитие речи. Вторая группа – нарушения в применении средств общения. К этому типу нарушений относится заикание, которое рассматривается как нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформировавшихся средствах общения. Однако встречаются и случаи комбинированного дефекта, при котором заикание сочетается с общим недоразвитием речи.

Г.В. Чиркина отмечает, что задержка речевого развития применима по отношению к детям раннего возраста. Примерно до пяти лет остается надежда на доразвитие нервных структур, ответственных за речь. Дети с задержкой речевого развития осваивают необходимые речевые навыки так же, как и дети без проблем в речевом развитии, но в более поздние сроки. У них позже, чем положено в среднестатистические сроки, появляется речь, и развивается она медленнее, чем у других детей [57, с.23].

К влияющим на становление речевой функции факторам Г.В. Чиркина также относит более поздние поражения ЦНС травматического или инфекционного генеза, интоксикации, тяжелые соматические инфекции, осложненные психотравмирующими ситуациями (разлука с матерью, болевой шок), даже если они имели временный, а не постоянный характер [65, с.11].

В зависимости от того, какие факторы являются ведущими в механизме возникновения отклонений в речевом развитии, формулируется и логопедическое заключение.

Г.В. Чиркиной выделены следующие наиболее типичные формы отклонений в речевом развитии у детей раннего возраста:

1) неосложненная задержка речевого развития (ребенок говорит несколько лепетных слов, у него не появляются новые слова при достаточно гармоничном развитии других функций);

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

3) грубая задержка речевого развития при парциальных нарушениях в других сферах (ребенок демонстрирует крайне низкую речевую активность при достаточном объеме пассивного словаря, нередко при прямом обращении к нему ярко проявляет речевой негативизм);

4) задержка речевого развития в структуре сложного дефекта (например, раннего детского аутизма) [46, с.45].

Рассматривая задержку речевого развития как в принципе обратимое состояние, Г.В. Чиркина рекомендует применять этот термин для обозначения возможности единого феноменологического подхода к отклонениям в развитии речи на ранних стадиях ее формирования [65, с.33].

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

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

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

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

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

·овладение фонемным строем речи (последовательное образование дифференциации фонем по акустическим и артикуляционным признакам; характер фонетических трансформаций) [46, с.11].

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева же считают, что часть детей, имеющих на определенном возрастном этапе несформированность всех сторон речи, при проведении систематических логопедических занятий могут полностью преодолеть свой речевой дефект [26, с.17].

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

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

2) функциональные – препятствуют нормальной работе речевого аппарата.

Многие специалисты, работающие в области исследования становления речи в раннем возрасте, выделяют три критических периода в развитии речевой функции. Первый, когда формируются предпосылки речи и начинается речевое развитие, складываются основы коммуникативного поведения и движущей ее силой становится потребность в общении. В этом возрасте происходит наиболее интенсивное развитие корковых речевых зон, в частности зоны Брока, критическим периодом которого считается возраст ребенка 14-18 месяцев. Любые, даже незначительные на первый взгляд неблагоприятные факторы, действующие в этом периоде, могут отразиться на развитии речи ребенка [15, с.3].

Признаки нарушения речевого развития у ребенка раннего развития:

1. К концу 1 мес ребенок никогда не кричит перед кормлением.
2. К концу 4 мес не улыбается когда с ним заговаривают и не гулит.
3. К концу 5 мес не пытается находясь на руках у матери отыскать предметы и людей которых она называет, не прислушивается к музыке.
4. К 7 мес не узнает голоса близких не может правильно реагировать на интонации и не отдает предпочтение музыкальным игрушкам.
5. К концу 9 мес нет лепета, не может повторять за взрослым.
6. К концу 10 мес не машет головой в знак отрицания, либо рукой прощаясь.
7. К году не произносит ни слова, не выполняет простейшие просьбы, неадекватно реагирует на похвалу и замечания.
8. К 1,4г не может адекватно, ситуационно употреблять слова: мама папа.
9. 1,9г не может произнести 6-8 осмысленных слов.
10. К 3 г не понимает обращенную речь, короткие стихи, рассказы, сказки, не пытается их пересказать.

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

речевые расстройства, связанные с органическим поражением центральной нервной системы;

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

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

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

Таким образом, данная классификация затрагивает только клинические причины отклонений в речевом развитии.

Малоисследованной в детской логопедии остается проблема разграничения индивидуального темпа развития речи и отклоняющегося типа речевого онтогенеза.

В теоретических источниках мы нашли только одно определение, что такое именно отклонения речевого развития в раннем возрасте, а не его задержка. Это определение было сформулировано Е.В. Шереметьевой.

Отклонения речевого развития (по Е.В. Шереметьевой) – это недоразвитие вербальных, интонационно-ритмических процессов в пределах стабильно-динамической речезыковой системы, обусловленное неадекватностью социально-коммуникативных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических (когнитивных) предпосылок речи. Отклонения в овладении речью являются следствием десинхронии компонентов речезыковой системы и провоцируют фонетико-

фонематические нарушения или общее недоразвитие речи в дошкольном возрасте [22, с.13]..

Стадии речестановления и соответствующие им языковые системы представлены нами в модели психоречевого развития ребенка раннего возраста.

Анализ результатов исследования Е.В. Шереметьевой позволил выявить и описать признаки отклонений речевого развития.

В когнитивном компоненте:

– в игровой деятельности - наличие лишь одноактных игровых действий и манипуляций с предметами, отсутствие речевой активности в процессе игры;

– в эмоциональном реагировании - отсутствие реакции на похвалу/порицание взрослого, неспособность к мимическому выражению эмоционального состояния, быстрая истощаемость; наличие самоуспокаивающих действий;

– в стимуляции близкими взрослыми речевого развития – дефицит вербального общения в повседневной жизни или общение с использованием сложных для понимания ребенка конструкций.

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

В психофизиологическом компоненте:

– недоразвитие слухового, речевого гнозиса;

– недостаточность моторных предпосылок артикуляции, снижение кожно-кинестетической чувствительности в области периферического артикуляционного аппарата.

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

Внутри группы детей с отклонениями речевого развития квалифицированы типы отклонений по этиологическому принципу:

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

- резко выраженные отклонения речевого развития;
- выраженные отклонения речевого развития;
- нерезко выраженные отклонения речевого развития;

2) отклонения речевого развития, обусловленные недоразвитием психофизиологических компонентов;

3) отклонения речевого развития, обусловленные недоразвитием когнитивных компонентов.

В соответствии с выявленными нарушениями речестановления в раннем возрасте, обозначенными как отклонения речевого развития, Е.В. Шереметьевой разработано комплексное коррекционно-предупредительное воздействие.

Морфологически нечленимое использование слов – основная закономерность ранних этапов дизонтогенеза речи. Наступает момент и в жизни детей с недоразвитием речи, когда они начинают связывать уже приобретенные и вновь приобретаемые слова друг с другом. Однако слова в словосочетаниях употребляются только в одной форме, так как словоизменение этим детям недоступно [27, с.30].

На этом этапе развития ребенок не способен изменять слова: мама - маму - маме; или пить - пей - пьет; кукла - куклу - куклы.

Существительные и их фрагменты используются преимущественно в именительном падеже, а глаголы и их фрагменты в инфинитиве и повелительном наклонении или без флексий в изъявительном наклонении.

Одни дети имеют крайне тяжелый глагольный словарь, заменяя названия действий одним общим словом «деи» (делает), другие знают несколько названий действий, но и в том, и в другом случае в лексиконе ребенка отсутствуют окончания изъявительного наклонения - ет, - ит и др.

При нарушениях развития речи глагольный словарь очень мал по отношению к довольно обширному предметному словарю.

Предметный словарный запас ребенка оказывается переобогаченным по отношению к этапу его речевого развития. В то же время этот словарный запас всегда недостаточен для календарного возраста детей.

При нарушениях развития речи дети, не накопив необходимого набора словоизменительных элементов (в данном случае флексий) и не научившись передвигать слово по словоизменительной шкале, преждевременно обращаются к воспроизведению наиболее обособленного морфологического элемента – предлога. Они долго не замечают, что предлог и флексия связаны отношениями симультанности и что их сочетание представляет собой определенное единство. Флексия и предлог выступают для ребенка в воспринимаемом им словесном материале в качестве переменных элементов, которые варьируются в различных комбинациях с лексической основой и поэтому не воспринимаются детьми.

Патология детской речи изобилует примерами, когда дети смешивают между собой как флексии, так и предлоги, так как одномоментное выражение грамматического значения через несколько единиц - П (предлог) + К (лексическая основа) + Ф (флексия) - им недоступно.

Следующая – «морфологическая стадия» языкового развития связана со становлением фразовой речи. На третьем году жизни речь ребенка стремительно развивается: от отдельных самостоятельных высказываний в форме фраз, состоящих из 2-3 слов, до развернутых предложений в диалоге, инициированным самим ребенком, и первых попыток использовать монолог.

Важными диагностическими показателями неблагополучия речевого развития в этом периоде становятся:

- отсутствие в речи ребенка фраз из 3 и более слов;

- пассивность и безынициативность в ведении диалога;
- однословность или отнотипность ответов на вопросы;
- преобладание в самостоятельных высказываниях «замороженных» морфологических и грамматических форм и высокая доля имитируемых речевых образцов в речи детей (часто почти полные повторы высказывания взрослого);
- не соответствие возрасту отклонения от последовательного усвоения фонематических моделей («физиологическое субституирование») или, наоборот, длительное «застревание» на некоторых из них, когда искажения звуков приобретают стойкий патологический характер;
- выраженные трудности произнесения многосложных слов со стечением согласных.

Отдельно отмечают стойкие запинки при произнесении развернутых фраз или отдельных слов, многократные повторения и растянутое произнесение слогов и звуков, сопровождающееся мышечными напряжениями.

Не все из перечисленных диагностических показателей являются равнозначными или проявляются одновременно, однако их общей характерной особенностью является то, что тяжесть и частота отклонений речевого развития обычно связаны со сроками появления произносительной единицы, морфологической категории или грамматической формы в речи ребенка.

Как правило, чем позже эти формы должны были появиться в речи нормально говорящего ребенка, тем тяжелее и чаще они будут нарушены в случаях патологического развития речи. В случаях наиболее тяжелых форм речевых нарушений развитие речи задерживается на уровне отдельных звукоподражаний, фрагментов слов и т.п. [15, с.2].

Таким образом, отклонения речевого развития в раннем возрасте – это недоразвитие вербальных, интонационно-ритмических процессов в пределах стабильно-динамической речезыковой системы, обусловленное

неадекватностью социально-коммуникативных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических (когнитивных) предпосылок речи.

Обнаружив отставание в речевом развитии, нужно не откладывая, начать работу по развитию речи ребенка, параллельно совершенствуя все составляющие его общего развития.

Прежде чем обследовать средств общения у детей раннего возраста, нужно рассмотреть методики логопедической работы.

2.3 Обзор методик логопедической работы, направленных на формирование средств общения у детей раннего возраста

Организации коррекционной работы по формированию средств общения у детей раннего возраста в своих исследованиях уделяют внимание О.Е. Громова, Г.А. Волкова, Е.Ф. Архипова, Н.С. Жукова, О.С. Жукова, Т.А. Датешидзе, В.П. Балобанова, Е.В. Шереметьева, В.В. Воскобович и другие.

Основы коррекционного воздействия разработаны в исследованиях таких авторов, как Г. В. Пантюхина, К.М. Печора, Е.Ф. Архипова, предлагает методику логопедической работы с детьми раннего возраста с церебральными поражениями., Г. Г. Григорьева, Н.П. Кочетова и М. Монтессори - разработали программы по развитию и воспитанию малыша до трёх лет, и многих других [20, с.14].

Для логопедического воздействия в группе детей с двух до трёх лет, использовалась программа Т.А. Датешидзе [30, с.3]. Эта система основывается на выявлении ранних признаков речевых нарушений и своевременном предупреждении возможных отклонений в результате дизонтогенеза речевой деятельности.

Предлагаемая система коррекционной работы с детьми стимулирует моторное, сенсорное и речевое развитие ребёнка. Позволяет взаимодействовать с ребёнком и помогает ребёнку постепенно пройти ступени речевого развития в соответствии с онтогенезом формирования речевых категорий [24, с.35]. Также за основу коррекционной работы брались методики О.В. Закревской, Е.А Янушко и Акименко В.М. [20, с.30].

Е.М. Мастюкова, сделала вывод том, что речевой дефект у детей с общим недоразвитием речи выступает не единственной причиной, определяющей задержку психического развития; в структуре этой задержки доминируют замедление темпа формирования психических процессов, трудности формирования языковой и других символических

видов деятельности, недостаточность связанных с речью умственных операций (вербальная память, навыки фонемного и морфемного анализа, выполнение действий по аналогии, перенос на языковом материале и т. д.).

Определила, что нарушение сроков развития речи является одним из частых симптомов нервно-психических заболеваний и отклонений в развитии у детей преддошкольного и раннего дошкольного возраста: при сопоставлении со здоровыми детьми у них наблюдалось более позднее появление лепета, первых слов и понимания ситуационной речи.

Разрабатывала вопросы лечения и профилактики нарушенного психического развития, а именно специфических расстройств развития речи, с учётом того, что даже при выраженных отклонениях от нормы всегда обнаруживаются сохранные параметры, составляющие функциональный резерв, который возможно использовать для разработки нейрореабилитационных мероприятий.

О.Е. Громова, занималась изучением, обследования звуковой стороны речи детей начиная с раннего возраста и содержит задания по обследованию произношения звуков раннего и позднего онтогенеза.

В ее работах, представлено подробное описание нормированного и дефектного произношения гласных и согласных звуков русского языка с использованием символов Международного фонетического алфавита.

Разработаны методические рекомендации для логопедического обследования произносительной стороны речи, включая диагностику звукового строя и слоговой структуры слова.

Г.А. Волкова, изучала проблемы логоритмического воздействия на лиц с речевой патологией. Впервые создала логопедическую ритмику как специальную науку, определив ее объект, предмет, цель, задачи, естественно-научную основу, принципы и методы и разработала содержание логопедической ритмики как одной из форм своеобразной активной терапии. Представила методики использования логопедической ритмики в коррекции дислалии, ринологии, дизартрии, нарушений голоса, алалии, афазии.

Программа Е.В. Кожевниковой, Л.А. Чистокевич включает три раздела: первый - организация скрининга младенцев; второй - определение уровня развития; третий - создание (в рамках города) условий для стимуляции и развития детей с отставанием или риском отставания в развитии.

Раннее вмешательство рассматривается как социальная программа для детей от рождения до трех лет с отставанием и риском отставания, где отводится большая роль семье, матери в реализации индивидуальной программы развития ребенка.

Н.В. Серебрякова, Н.Ю. Борякова указывали, что наиболее эффективным оказывается коррекционное воздействие, которое проводится в период интенсивного развития корковых структур головного мозга, то есть в первые три года жизни ребенка.

Е. Баенской приводятся критерии оценки аффективного развития, позволяющие выявить группу риска в сфере эмоциональной недостаточности. Так, автор указывает, что трудности эмоционального развития детей в раннем возрасте охватывают широкий спектр особенностей реагирования маленького ребенка, осложняющих его взаимодействие с окружающим миром.

О.С. Жукова разработала собственную методику быстрого обучения чтению, которая подходит для детей раннего возраста. Эта методика представлена в широко известном родителям и педагогам, работающим с детьми дошкольного возраста[18, с.14].

Опыт О.С. Жуковой по обучению чтению детей с раннего возраста показал отличные результаты. Стало понятно, что даже очень маленького ребенка, который только начинает говорить, можно обучать. О.С. Жукова взяла за основу традиционную методику обучения чтению и разнообразила ее оригинальными авторскими решениями.

В. П. Балобанова выделяла, две основные модели групповой работы с детьми раннего возраста: традиционная модель и современная модель.

1. Традиционная модель включает в себя большое количество

прямых инструкций для детей и их родителей. Занятия здесь тематические: на развитие когнитивной области.

2. Современная модель основана на изменении наших представлений о развитии ребенка. Исследования последних десятилетий доказывают, что важнейшим условием психического развития ребенка является активное взаимодействие с мамой, их взаимное понимание и общение. Причем активное участие ребенка в частом социальном взаимодействии это основное, что требуется для усвоения языка. Т.о., важным оказывается создавать условия, где взаимодействие, как правило, начинается и контролируется ребенком, а взрослый следует за направлением его внимания и отвечает на его поведения. Эта модель имеет не жесткую структуру, ход занятия может изменяться в зависимости от возникших ситуаций.

Е В. Шереметьевой разработана методика, диагностики процесса речестановления в раннем возрасте, позволяющую выявить задержку речевого развития, дифференцировать темповые варианты нормального речевого развития и типы нарушений в овладении речью.

Методика предполагает тщательное изучение четырех взаимосвязанных блоков: естественной речевой среды и некоторых аспектов микросоциальных условий; психофизиологических компонентов овладения речью в раннем возрасте; когнитивных компонентов; собственной языковой продукции ребенка в процессе коммуникации.

Е В. Шереметьевой предложена методика по предупреждению отклонений в овладении речью в раннем возрасте и включает три направления работы: клинико-логопедическое, музыкально-логопедическое и социально-педагогическое. Приводятся методические рекомендации по организации превентивного воздействия в раннем возрасте, конспекты музыкально-логопедических занятий, раскрывается система работы с родителями.

Мы провели обзор методик логопедической работы по формированию средств общения у детей раннего возраста. Хочется отметить, что в настоящее время в связи с тем, что наука развивается, и появляются все новые исследования в области логопедии, педагог может выбрать из предложенного материала наиболее подходящую методику работу для каждого ребенка.

Выводы по 2 главе

Довольно часто речевой дефект взаимосвязан сразу с несколькими нарушениями соматического и нервно-психического здоровья. Иными словами, нарушению речи сопутствуют отклонения в эмоционально-волевой сфере, психическом и физическом развитии ребенка. Любые нарушения развития процесса средств общения могут привести к возникновению речевых нарушений.

Таким образом, отклонения речевого развития в раннем возрасте - это недоразвитие вербальных, интонационно-ритмических процессов в пределах стабильно-динамической речезыковой системы, обусловленное неадекватностью социально-коммуникативных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических (когнитивных) предпосылок речи.

Прежде чем обследовать средств общения у детей раннего возраста, нужно рассмотреть методики логопедической работы

В логопедии существует ряд методик исследования речи у детей раннего возраста. Данный план по изучению речи у детей, позволил подробнее изучить симптоматику и механизмы нарушений.

Изучив психолого-педагогическую литературу о речевом развитии детей в норме и с задержкой речевого развития, а, также изучив методику и организацию для выявления особенностей в речи детей третьего года жизни, дальнейшая работа заключалась в проведении эксперимента.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

3.1 Организация изучения средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

На ранних этапах развития дети усваивают двигательные, речевые и поведенческие стереотипы. Если у ребенка с отклонениями в развитии они изначально сформированы и закреплены неправильно, то впоследствии скорректировать их крайне сложно.

Воспитание детей с отклонениями в развитии отличается своеобразием, которое заключается, во-первых, в его коррекционной направленности, во-вторых, в неразрывной связи коррекционных мероприятий с формированием практических навыков и умений. Конкретные особенности воспитания таких детей зависят от вида аномального развития, степени и характера нарушений различных функций, а также компенсаторных и возрастных возможностей ребенка.

Ранняя диагностика детей с нарушениями речи крайне важна и имеет огромное значение. Чем раньше начинается целенаправленная работа с ребенком, тем эффективнее и легче будет проходить коррекция. Обследование ребенка с речевыми нарушениями необходимо проводить еще в дошкольном возрасте, иначе потом у него могут возникнуть проблемы с устной и письменной речью – при чтении и письме.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «ДС №350 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 10 детей с двух до трёх лет, у которых выявили отклонения в овладении речью.: 3 девочки и 7 мальчиков (см. таблицу 4).

Исследование проводилось в три этапа в течение с 2018 – 2021 года. Первый этап (с мая по август 2018 года), составление плана и разработка методики эксперимента. На втором этапе (с августа, 2018 по май, 2019) проводился эксперимент и анализ его результатов. Так же на этом этапе

была разработка и уточнение программы для логопедического воздействия. На третьем (с мая по август 2020) был проведён анализ эффективности экспериментальной логопедической работы.

Для обследования детей с 2 до 3 лет, применялась «Методика исследования особенностей речи и предпосылок её становления у детей третьего года жизни» под редакцией Ю.В. Герасименко, а так же речевая карта для «обследования ребёнка раннего возраста» составители Л.С. Соломаха и Н.В. Серебрякова (см. Приложение 3). Для диагностического обследования детей раннего возраста применялся стимульный материал, под редакцией Н.В. Серебряковой.

В коррекционной работе с детьми раннего возраста соблюдались принципы комплексного воздействия, дифференцированного подхода, поэтапного воздействия, учёта ведущего вида деятельности:

- использование речевого материала от простого к сложному;
- учитывание индивидуальных особенностей каждого ребёнка (его уровень развития, степень выраженности отклонений, возможности восприятия коррекционного логопедического воздействия);
- использование разных видов деятельности в планировании и проведении логопедической работы.

В работе с детьми были выбраны такие направления, как: развитие речи ребёнка с параллельной работой по развитию моторных функций, разных видов восприятий, математических представлений и графических навыков.

Основными в логопедической работе стали: коррекционно-образовательные, коррекционно-развивающие, коррекционно-воспитательные задачи.

Коррекционно-образовательные: обогащать словарь ребёнка; формировать и уточнять правильную артикуляцию; развивать знания об окружающем; развивать познавательную деятельность; формировать и развивать различные формы общения ребёнка с взрослыми и сверстниками.

Коррекционно-развивающие: формировать навыки по развитию экспрессивной речи; развивать общую моторику; развивать мелкую моторику; развивать слуховое восприятие; развивать артикуляционную моторику; развивать зрительное восприятие; развивать графические навыки; формировать просодические компоненты речи; развивать импрессивную речь.

Коррекционно-воспитательные: формировать положительное отношение на участие в занятиях; формировать доброжелательность, самостоятельность, инициативность, ответственность; воспитать интерес к общению с взрослыми и другими детьми.

Все виды деятельности, кроме экспрессивной речи, проводились в соответствии с лексической темой. Развитие экспрессивной речи и формирование навыков артикуляционной моторики определялись звуком, который вызывался у ребёнка на логопедическом занятии.

В работе по развитию экспрессивной речи выделено пять разделов.

1. Звуки и звукоподражания слова с вызванным звуком. В этом разделе использовался альбом по звукопроизношению Датешидзе Т.А.

2. Фонетическая ритмика. Произносить звуки и слоги, сопровождая разными движениями.

3. Формирование фразы из двух — трёх слогов.

4. Формирование доступных грамматических категорий на материале новых слов

Договаривание слов в стихах, сказках, потешках.

Методика исследования речи детей Ю.В. Герасименко, составленная на основе разработок Смирновой Е.О, Галигузовой Л.Н., содержит оценку в баллах от 0 до 3 и рассматривает следующие параметры:

– Исследования предпосылок становления речи у детей третьего года жизни.

– Исследования речевого развития детей третьего года жизни.

Исследование предпосылок становления речи включают исследования показателей познавательного развития, двигательного

развития и социального развития, эти показатели были изучены по другой методике и не вошли в данную работу. Так как работа включала два раздела: первый проводился по методике Серебряковой Н.В., и включал изучение неречевых психических функций, общую, мелкую и речевую моторику. Второй раздел проводился по методике Ю.В. Герасименко и изучал речевое развитие детей с задержкой речевого развития. Данный план по изучению речи у детей, позволил подробнее изучить симптоматику и механизмы нарушений. Таким образом, изучались следующие параметры:

1. Выявление уровня общей моторики.
2. Выявление уровня мелкой моторики.
3. Исследование звукопроизношения.
4. Исследование активного словаря.
5. Исследование пассивного словаря и выявление уровня понимания речи взрослого.

В исследования речевого развития, входят показатели экспрессивной речи: звукоподражание («кто как говорит?», «зазвучали»). По картинке ребёнку предлагают воспроизвести звуки животных и предметов. Активный словарь (номинативный словарь существительных — «игрушки», «что это?» и предикативный словарь глаголы, прилагательные). Взрослый предлагает рассмотреть игрушки (картинки), выбрать и назвать их. При исследовании глагольного словаря показываются картинки (глаголы действия), исследование прилагательных происходит по примерной схеме, где изображения предметов и вопрос ставится, например, так: «Это лимон, какой лимон?» Варианты ответов могут быть: кислый, желтый и т.д.

Исследование показателей импрессивной речи: выполнение простых и многоступенчатых инструкций. Простые слухоречевые инструкции «покажи маму с детёнышами», «урожай». Выполнение многоступенчатых слухоречевых инструкций во время игры.

В Приложении 1 – представлены параметры и критерии оценок.

Для полного представления о речевом развитии ребёнка, применялась схема обследования (авторы Л.С. Соломаха и Н.В. Серебрякова) и стимульный материал.

Обследование проводилось индивидуально с каждым ребёнком в присутствии одного из родителей. Время подбиралось с учетом индивидуальных особенностей ребёнка, времени суток и так, чтобы ребёнок хорошо себя чувствовал, был здоров, сыт и не хотел спать (по рекомендациям Громовой О.Е., Алмазовой О.В.). Время логопедического обследования учитывалось по возрасту и не превышало 15 минут. Для наглядного материала использовались игрушки, картинки – яркие, цветные, по возможности одинарные или не более трёх изображений на одном листе.

Процесс диагностики проводился следующим образом. Вначале проводилось изучение документации (медицинской карты ребёнка), затем проводились беседы с родителями для уточнения задержки речевого развития у ребёнка, сбора необходимых данных (для заполнения речевой карты). После сбора информации, исследовались неречевые психические функции: общие данные из наблюдения за ребёнком, состояние слухового внимания (определение и дифференциация звучащих игрушек), зрительного восприятия (величина, цвет, форма), исследование зрительно – пространственного гнозиса и праксиса (ориентировка в пространстве, складывание разрезных картинок, складывание палочек).

Обследование общей моторики в ситуации: пройти по дорожке; перешагнуть препятствие; покружиться; бросить и поймать мяч двумя руками от груди и из-за головы; подпрыгнуть на двух ногах на месте; выполнить наклоны вперёд и в стороны. Цель задания: выявить уровень общей моторики. Материал: резиновый мяч диаметром 20 см., ступенька высотой 25 - 30 см.

Критерии оценки: 3 балла — если правильное выполнение движения с точным воспроизведением всех характеристик. 2 балла — замедленное, напряженное выполнение, после повтора выполняет правильно. 1 балл

выполнение с ошибками даже после повтора, длительный поиск, неполный объём движений, синкенезии, гиперкинезы. 0 баллов задание не выполняется. По итогам занятий, если ребёнок набрал от 15 до 21 балла, то это высокий уровень общей моторики. От 8 до 14 — средний уровень; от 0 до 7 — низкий уровень состояния общей моторики.

Обследование ручной моторики включало три ситуации: «покормить» куклу; слепить из пластилина палочку, шарик и баранку; умение пользоваться ложкой самостоятельно. Цель: определить уровень развития ручной моторики. Материал для исследования: кукла из пластмассовой бутылки с открытым ртом, с шапкой — колпачком, (снимающимся вращательными движениями) и мелкие предметы для «кормления» куклы (фасоль, бобы, горох) на тарелке; посуда (тарелка, чашка, ложка); пластилин для лепки. Все данные заносились в протокол.

Обработка данных происходила по следующим баллам: 3 балла — правильное выполнение, движения точные. 2 балла — напряжение, замедление движений, не точное выполнение задания. 1 балл — движение не качественное, затруднение в выполнении, отмечается неловкость и неточность движений. 0 баллов — задание не выполняется, нет пальцевого захвата.

Если ребёнок набирал: 7 — 9 баллов — высокий уровень; 4 — 6 баллов — средний уровень; 0 — 3 балла — низкий уровень.

Следующим этапом стало, исследование фонетической стороны речи. Воспроизведение звукоподражаний, исследование звукослоговой структуры слов (отмечалось количество правильно воспроизведённых слов). Состояние звукопроизношения (указывалось произношение гласных, свистящих, шипящих, сонорных и йотированных звуков). Отмечались пропуски, искажения, замены, смешения. Так как детям тяжело произносить звуки изолированно в первичное обследование и это может занять длительное время, то звуки произносились в составе слова.

Для исследования звукопроизношения использовался картинный материал доступный раннему возрасту, а так же использовались звуки

разного способа и места образования (в начале слова, середине, в конце).
Материал представлен в Приложение 2.

Оценка результатов:

3 балла — если все звуки в норме — высокий уровень.

2 балла — в произношении нарушен один звук или одна группа звуков — средний уровень.

1 балл — в произношении нарушено более двух групп звуков (дефект оглушения, озвончения, смягчения) — низкий уровень.

В протоколе указывались особенности строения артикуляционного аппарата, состояния речевой моторики, тип дыхания и характеристики голоса. При исследовании фонематической стороны речи ребёнку предлагалось угадать «что звучит?», «кто позвал?», фонематический слух так же проверялся близкими по звучанию словами с использованием картинок.

Исследование пассивного и активного словаря происходило в результате наблюдения за игрой и в конкретных ситуациях создаваемых взрослыми.

Обследование устной речи проводилось в игровой форме с использованием ярких картинок и игрушек.

Для проведения исследования речевого развития детей третьего года жизни, были взяты материалы из методики Герасименко Ю.В, которые включают в себя исследования экспрессивной речи и импрессивной речи.

Экспрессивная речь обследовалась по двум пунктам: исследование звукоподражания и активный словарь.

Для исследования звукоподражания проводились два задания, целью заданий было исследовать звукоподражание ребёнка третьего года жизни с нарушениями речи.

Задание 1. «Кто как говорит?». Материалом для исследования стали предметные картинки, игрушки: кошка, собака, корова, свинья, петух.

Взрослый показывает картинки, и предлагает ребёнку сказать, как говорят животные.

Задание 2.«Зазвучали». Материал для исследования: предметные картинки – машина, поезд, пароход, молоток, барабан. Взрослый показывает картинку ребёнку, называет её и предлагает воспроизвести звук, который издаёт тот или иной предмет.

Критерии оценки:

Низкий 0 баллов – ребёнок не произносит ни одного звука. Средний 1 балл – ребёнок произносит 1 звук.

Выше среднего 2 балла – ребёнок произносит 2 - 4 звукоподражания. Высокий 3 балла – ребёнок произносит все звукоподражания.

По итогам двух заданий, если ребёнок набрал от 5 - 6 баллов – высокий уровень; от 3 - 4 средний уровень; от 2 и ниже низкий уровень.

Исследование активного словаря включало три показателя: исследование номинативного (существительные) словаря и предикативного (глаголы, прилагательные).

Исследование номинативного словаря. Цель: исследовать активный словарь существительных у детей.

Задание 1. «Игрушки». Игрушки: пирамидка, мяч, кукла, машина, барабан. Взрослый предлагает ребёнку рассмотреть игрушки и спрашивает:ты любишь играть игрушками? Назови, какие игрушки ты видишь? Какая игрушка тебе больше всего нравится?

Задание 2. «Что это?». Предметные картинки: шапка, куртка, кофта, сапоги, платье. Взрослый предлагает ребёнку рассмотреть картинки и назвать, что на них изображено.

Критерии оценки:

Низкий 0 баллов – ребёнок не называет игрушки, предметы. Средний 1 балл – ребёнок называет 1 игрушку, 1 картинку.

Выше среднего 2 балла – ребёнок называет 2 -4 игрушки, картинки. Высокий 3 балла – ребёнок называет все игрушки, картинки.

По итогам двух заданий, если ребёнок набрал от 5 - 6 баллов – высокий уровень; от 3 - 4 средний уровень; от 2 и ниже низкий уровень.

При исследовании предикативного словаря у детей обследовался словарь глаголов и прилагательных. Цель: исследовать глагольный и предикативный словарь детей третьего года жизни с задержкой речевого развития.

Проверка глагольного словаря, состоит из двух заданий.

Задание 1. «Кто как передвигается?». Материал представлен в виде картинок с глаголами действия: рыбка плавает, воробей летит, зайчик скачет, машина едет, собака бежит. Взрослый показывает ребёнку картинки и спрашивает: что делает рыбка? Что делает воробей?, и т.д.

Задание 2. «Кто что делает?». Материал исследования: картинки с изображением людей, на которых есть глаголы – действия: ребёнок плачет, мальчик кушает, девочка играет, мама читает книжку, мальчик купается.

Взрослый раскладывает перед ребёнком картинки по одной и спрашивает: «Что делает мальчик?», «Что делает мама?», и т. д.

Критерии оценки:

Низкий 0 баллов – ребёнок не называет действия ни с одной из картинок, не называет ни одного глагола.

Средний 1 балл – ребёнок называет действие с одной картинкой, только один глагол.

Выше среднего 2 балла – ребёнок называет действия с 2 - 4 картинками, называет 2 - 4 глагола.

Высокий 3 балла – ребёнок называет все действия с картинками, все глаголы.

По итогам двух заданий, если ребёнок набрал от 5 - 6 баллов – высокий уровень; от 3 - 4 средний уровень; от 2 и ниже низкий уровень.

Для исследования уровня прилагательных слов у детей, так же проводилось 2 задания.

Задание 1.«Вспомни-ка». Материал исследования: предметные картинки, на которых изображены – огонь, снег, конфеты, слон, ёжик. Ребёнку предлагается рассмотреть картинки. Затем взрослый спрашивает у ребёнка: «Это огонь, огонь какой?»; « Это снег, снег какой?».

Задание 2. «Огород». Предметные картинки с изображением лимона, помидора, огурца, банана, яблока, или макеты. При проведении задания, ребёнку предлагается рассмотреть картинки, затем взрослый задаёт вопрос: «Это лимон, какой лимон?» (ребёнок может ответить – кислый, жёлтый) и т.д.

Критерии оценки:

Низкий 0 баллов – ребёнок не называет ни одного прилагательного; не называет ни одного признака у предметов.

Средний 1 балл – ребёнок называет 1 прилагательное; 1 признак по картинке.

Выше среднего – ребёнок называет 2 -4 прилагательных; признаки по 2 - 4 картинкам.

Высокий 3 балла – ребёнок называет все прилагательные; признаки по всем картинкам.

По итогам двух заданий, если ребёнок набрал от 5 - 6 баллов – высокий уровень; от 3 - 4 средний уровень; от 2 и ниже низкий уровень.

Исследование импрессивной речи у детей с задержкой речевого развития проводилось по двум показателям. У детей определялось выполнение простых слухоречевых инструкций и многоступенчатых слухоречевых инструкций. В каждом из показателей по два задания. Целью исследования стало определение уровня пассивного словаря у детей.

Рассмотрим задания для выполнения простых слухоречевых инструкций.

Задание 1. «Покажи маму с детёнышами». Материалом исследования были картинки с изображением диких и домашних животных с детёнышами (кошка с котёнком, собака со щенком, корова с телёнком, медведь с медвежонком, свинья с поросёнком). Взрослый раскладывает перед ребёнком изображения животных и их детёнышей и говорит: «Покажи кошку с котёнком», Свинью с поросёнком» и т.д.

Задание 2 «Урожай». Для выполнения задания необходимо: корзинку, муляжи фруктов и овощей (яблоко, банан, морковь, огурец, апельсин). Взрослый называет «банан», говорит ребёнку положить его в корзинку; взрослый называет «морковка» и предлагает ребёнку положить её в корзину и т.д.

Критерии оценки:

Низкий 0 баллов ребёнок не показывает ни одну из предложенных картинок; берёт все подряд муляжи, не складывает их в корзину.

Средний 1 балл ребёнок показывает только одну картинку; кладёт в корзину только один муляж.

Выше среднего 2 балла — ребёнок показывает 2 - 4 картинки; кладёт 2 - 4 муляжа.

Высокий 3 балла ребёнок показывает все картинки; кладёт все муляжи в корзину.

По итогам двух заданий, если ребёнок набрал от 5 - 6 баллов — высокий уровень; от 3 - 4 средний уровень; от 2 и ниже низкий уровень.

При исследовании многоступенчатой слухоречевой инструкции, так же были проведены 2 задания. Целью этих занятий стало выявить уровень понимания речи и выполнения инструкций взрослого.

Для первого задания использовались игрушки: матрёшка, мишка, кубик, пирамидка, кукла.

Ребёнку предлагается взять сначала 2 предмета поочерёдно, а потом по 2 предмета сразу. Например: «Дай мне, пожалуйста, матрёшку, мишку». «Дай мне, пожалуйста, пирамидку и кубик». Если ребёнок не понимает этой просьбы и не выполняет действий, взрослый проделывает их сам, комментируя свои действия, после чего предлагает ребёнку повторить их.

Задание 2. «Поиграй со мною». Ребёнку предлагается взять куклу (игрушку), затем посадить куклу на стульчик, а потом спрятать её под стульчик. Если ребёнок не понимает этой просьбы и не выполняет

действий, взрослый проделывает их сам, комментируя свои действия, после чего предлагает ребёнку повторить их.

Критерии оценки:

Низкий 0 баллов — у ребёнка отсутствует понимание речи взрослого, он не выполняет ни одну из просьб взрослого.

Средний 1 балл — ребёнок узнаёт знакомые предметы, но не показывает по просьбе взрослого ничего.

Выше среднего 2 балла ребёнок понимает обращённую к нему речь, но выполняет не все просьбы взрослого.

Высокий 3 балла ребёнок понимает речь взрослого, выполняет инструкции взрослого.

По итогам двух заданий, если ребёнок набрал от 5 - 6 баллов — высокий уровень; от 3 - 4 средний уровень; от 2 и ниже низкий уровень.

Оценка результатов проводилась по таким пунктам, как состояние общей, мелкой и речевой моторики, умение понимать речь взрослого, состояние пассивной и активной речи. Результаты фиксировались в речевой карте с подробной регистрацией умений ребёнка.

Речевое развитие анализируется в пробах 4 и 5. Полное отсутствие активной речи у ребёнка третьего года жизни, может считаться признаком задержки речевого развития (а так же, если ребёнок молчит или у него только «лепетные» слова). Уровень понимания речи является показателем не только речевого, но и умственного развития ребёнка [20].

Отсутствие реакции на обращения взрослого, незнание знакомых предметов по их названиям, являются признаками грубой задержки в развитии ребёнка в этом возрасте. Низкий уровень понимания речи (1 балл) говорит об отставании ребёнка в речевом развитии, а в некоторых случаях и в отставании психического развития.

При проведении логопедического обследования, учитывались принципы, которые предложила Р.Е Левина. Они позволяют проводить коррекционную логопедическую работу быстрее и эффективнее.

Более подробно задания представлены в речевой карте обследуемого ребёнка в Приложении 3.

В результате полученных данных подсчитывается количество баллов, которые были получены за каждое задание и серию. Так как задания содержат разное количество проб, то данные представлены в процентном выражении и определены тремя уровнями развития. Более подробное описание уровней представлено в Приложении 4.

3.2 Состояние средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Для обследования детей с 2 до 3 лет, применялась «Методика исследования особенностей речи и предпосылок её становления у детей третьего года жизни» под редакцией Ю.В. Герасименко, а так же речевая карта для «обследования ребёнка раннего возраста» составители Л.С. Соломаха и Н.В. Серебрякова (см. Приложение 3). Для диагностического обследования детей раннего возраста применялся стимульный материал, под редакцией Н.В. Серебряковой.

Результаты обследования средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Таблица 4 – Экспериментальная группа детей в возрасте от 2 до 3 лет

№	Имя ребёнка	Дата рождения	Возраст на момент обследования (сентябрь октябрь, 2018 года)
1	Гоша М.	03.10.2018	2.0
2	Катя В.	04.10.2018	2.0
3	Стас В.	18.08.2018	2.1
4	Ваня Х.	02.06.2018	2.4
5	Лиза П.	11.06.2018	2.4
6	Кирилл К.	12.06.2018	2.4
7	Миша В.	27.06.2018	2.4
8	Коля Д.	27.06.2018	2.4
9	Семен К.	11.03.2018	2.5
10	Алиса А.	14.03.2018	2.5

Логопедическое обследование включает знакомство с данными анамнеза и анализ полученных данных (см. Приложение 5).

Полученные данные позволяют нам отметить, что у всех детей анамнез отягощён. Также следует отметить, что в экспериментальной

группе детей у всех слух сохранен. Двуязычие в семье у двух детей (20 %). Отягощенный наследственностью речевой анамнез у одного ребёнка (Гоша М.) — (10%).

У детей были выявлены факторы риска в пренатальном, натальном и постнатальном периоде. Угроза преждевременных родов была у 2 матерей (20 %); преждевременные роды – у 1 (10%); быстрые, срочные — у 4 матерей (40%), срочные, затяжные – 1 (10%); кесарево сечение — у 3 (30%); без осложнений – 1 (10%).

Дети от третьей беременности по счету, 4 ребёнка (40%) — Алиса А., Коля Д., Кирилл К., и Лиза П. От второй беременности, 3 ребёнка (30%) Стас В., Катя В., Гоша М. Остальные три ребёнка (30%) — Ваня Х., Миша В., и Семен К., от первой беременности.

Из многодетной семьи четыре ребёнка (40%) экспериментальной группы, это Алиса А., Миша В., Стас В., Лиза П. Одним ребёнком в семье является только Катя В. Эти показатели, подтверждают предположения многих учёных о том, что дети из многодетных семей чаще имеют отклонения в овладении речью.

Шесть детей (60%) перенесли бронхит и пневмонию; 3 детей (30%) — отиты; частые простудные заболевания, ОРВИ и перинатальное поражение центральной нервной системы, выявилось у всех обследуемых детей в анамнезе — 10 детей.

Раннее моторное развитие с небольшим отставанием отмечено у трёх детей (30%) — Аня В., Семен В., Саша К. У остальных детей (70%) в экспериментальной группе раннее моторное развитие проходило в пределах возрастной нормы. Результаты показаны в таблице 5 и 6.

Таблица 5– Раннее моторное развитие детей экспериментальной группы

№	Имя ребёнка	Показатели			
		Держит голову	Сидит	Стоит	Ходит
1	Гоша М.	2 мес	6-7 мес	11 мес	12 мес
2	Катя В.	3 мес	7 мес	12 мес	13-14 мес
3	Стас В.	2 мес	6-7 мес	11 — 12 мес	13-14 мес
4	Ваня Х.	2 мес	7 мес	11 мес	12 мес
5	Лиза П.	2 мес	6 мес	10 мес	12 мес
6	Кирилл К.	2 мес	7 мес	10 — 11 мес	12-13 мес
7	Миша В.	2,5 мес	7,5 мес	11 мес	12 мес
8	Коля Д.	2 мес	6 мес	10 мес	12 мес
9	Семен К.	2,5 мес	6,5 мес	10-11 мес	12 мес
10	Алиса А.	2 мес	5-6 мес	10 мес	12 мес

У многих детей, отмечалась задержка доречевого развития (гуление и лепет появились в более поздние сроки). Из таблицы 5, видно что, у 2 детей (20%) гуление появилось в нормативные сроки; у 8 детей (80%) к пяти месяцам. Лепет появился к 7 — 8 месяцам у 3 детей (30%) Гоша М, Лиза П., Стас В.; у 6 детей (60%) появился к 8 – 9 месяцам; у 1 ребёнка (10%) к 10 — 11 месяцам — у Миши В.

В ходе беседы с родителями и изучения медицинской документации были выявлены неблагоприятные факторы развития у всех обследуемых детей. Пренатальный, натальный и постнатальный периоды протекали с отклонениями. Все эти факторы повлияли на дальнейшее развитие детей.

Таблица 6 – Раннее речевое развитие детей экспериментальной группы

№	Имя ребёнка	Показатели			
		Гуление	Лепет	Первые слова	Первые фразы
1	Гоша М.	4	7-8	12 мес	–
2	Катя В.	5	8-9	1г 2 мес	–
3	Стас В.	5	8	1г 3 мес	–
4	Ваня Х.	5-6	8-9	1г 9 мес	–
5	Лиза П.	5	8	1г 2 мес	1г 9 мес
6	Кирилл К.	5	9	12—1г2 мес	–
7	Миша В.	4-5	10-11	1г 3 мес	–
8	Коля Д.	5	9-10	1г 4 мес	–
9	Семен К.	5-6	9	1г 3 мес	–
10	Алиса А.	5	8 -9	12 мес	1г 10 мес

Характеристика детей экспериментальной группы имеет следующие особенности: внимание детей не стабильно и требует многократных повторов заданий, дети плохо концентрируются на задании и им требуется больше времени на его выполнение, часто отвлекаются. Отмечается частая смена настроения, дети быстро утомляются при выполнении одного и того же задания, гиперактивны (Гоша М., Ваня Х., Кирилл К., Семен К., Алиса А.) или заторможены (Миша В., Коля Д.). У некоторых детей появляется плаксивость и отказ от выполнения заданий. Для запоминания определённого материала, детям требуется больше времени. У трёх детей из группы, (Миша В., Катя В., и Коля Д.) был страх перед незнакомыми людьми, они смущались, прятались за маму и отказывались идти на контакт определённое время (затягивался период адаптации). Все дети из группы во время игры не пытались оречевлять игровую ситуацию, не вступали в контакт первыми.

Общие данные (общительность, особенности внимания, характер игровой деятельности, индивидуальные особенности) полученные в процессе обследования за ребёнком, тоже фиксировались в речевую карту.

При исследовании неречевых психических функций, были получены следующие данные: дифференциация звучащих игрушек – не выполнено у 2 детей (20%) — Стас В., Коля Д.; удалось выполнить после повтора 5 детей(50%) Гоша М., Лиза П., Кирилл К., Семен К., Алиса А. Остальные выполнили с помощью взрослого, 3 ребёнка — Катя В, Ваня Х., Миша В., (30%). При исследовании зрительного восприятия трудности возникли у 3 детей (30%) — Катя В., Ваня Х., Коля Д., остальные семь – соотносят величины (большой — маленький) и выделяют основные цвета (70%).

При исследовании ориентировки в пространстве все дети допустили ошибки, из них 3 ребёнка (30%) не смогли понять задание (Ваня Х., Миша В., Коля Д.). Складывание разрезных картинок и палочек у детей вызвало трудности, так как некоторые дети 2 (20 %) — Семен К., и Ваня Х., были невнимательны и не могли сосредоточиться на задании.

Таблица 7 – Результаты исследования общей моторики

№	Имя ребёнка	Задание							Сумма баллов	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7		
1	Гоша М.	3	2	3	2	1	2	3	16	3
2	Катя В.	2	2	2	1	1	2	2	12	2
3	Стас В.	2	1	3	2	1	1	2	12	2
4	Ваня Х.	2	1	2	1	1	1	2	10	2
5	Лиза П.	2	2	3	1	1	2	2	13	2
6	Кирилл К.	3	2	3	1	2	1	2	15	3
7	Миша В.	2	1	2	1	2	2	3	13	2
8	Коля Д.	2	2	1	1	1	1	2	10	2
9	Семен К.	2	3	2	2	1	1	2	13	2
10	Алиса А.	3	3	3	2	2	2	3	18	3

Высокий уровень – 21 балл, соответствует высокому уровню;

10-14 баллов – среднему; менее 10 баллов – низкому

Изучение общей моторики показало, что у большей части детей выявлены нарушения: моторная напряженность – 3 детей (30%); у 4 – снижена координация движений; моторная неловкость (40%) и только у 3 (30%) моторика в пределах возрастной нормы (Гоша М., Кирилл К., Алиса А.). В таблице 7 и на рисунке 1, показаны результаты исследования общей моторики.

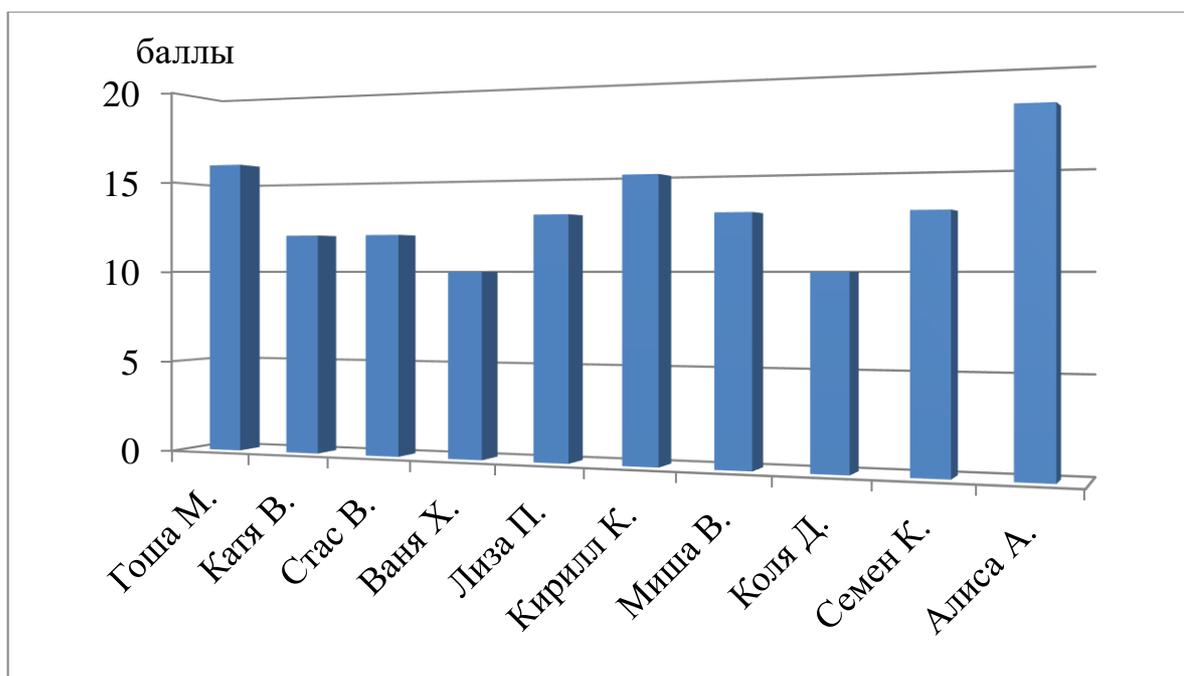


Рисунок 1 – Результаты исследования общей моторики, баллах

При исследовании тонкой моторики, были получены следующие данные: дети плохо дифференцируют движения рук, часто требуется повторение задания с показыванием движения взрослым. После повтора многие дети справились с заданиями. Движения выполнялись с напряжением. Сложности были у всех детей при выполнении заданий с пластилином.

Самостоятельно пользоваться ложкой могут все дети, отмечалась неловкость в движении. У детей плохо развиты движения кисти, пальцев. Ведущую руку не выделяют три ребёнка (Гоша М., Стас В., Кирилл К.). Ведущая правая рука у 5 детей (Катя В., Лиза П., Миша В., Семен К., Алиса А.). Два ребёнка предпочитают пользоваться левой рукой — Ваня Х., и Коля Д. Навыками самообслуживания дети владеют недостаточно.

Нарушения мелкой моторики отмечено у — 8 человек (80%) и у 2 (20%) в пределах возрастной нормы — Лиза П., и Алиса А., эти результаты занесены в таблицу 8 и отображены на рисунке 2.

Таблица 8 – Результаты исследования мелкой моторики

№	Имя ребёнка	Задание			Сумма баллов	Уровень
		1	2	3		
1	Гоша М.	2	0	2	4	2
2	Катя В.	2	1	2	5	2
3	Стас В.	1	0	1	2	1
4	Ваня Х.	0	0	2	2	1
5	Лиза П.	2	2	3	7	3
6	Кирилл К.	2	0	1	3	1
7	Миша В.	1	0	2	3	1
8	Коля Д.	2	1	2	5	2
9	Семен К.	2	2	1	5	2
10	Алиса А.	3	2	3	8	3

Высшая оценка – 9 баллов, соответствует высокому уровню;
4-6 баллов – среднему; менее 4 баллов – низкому.

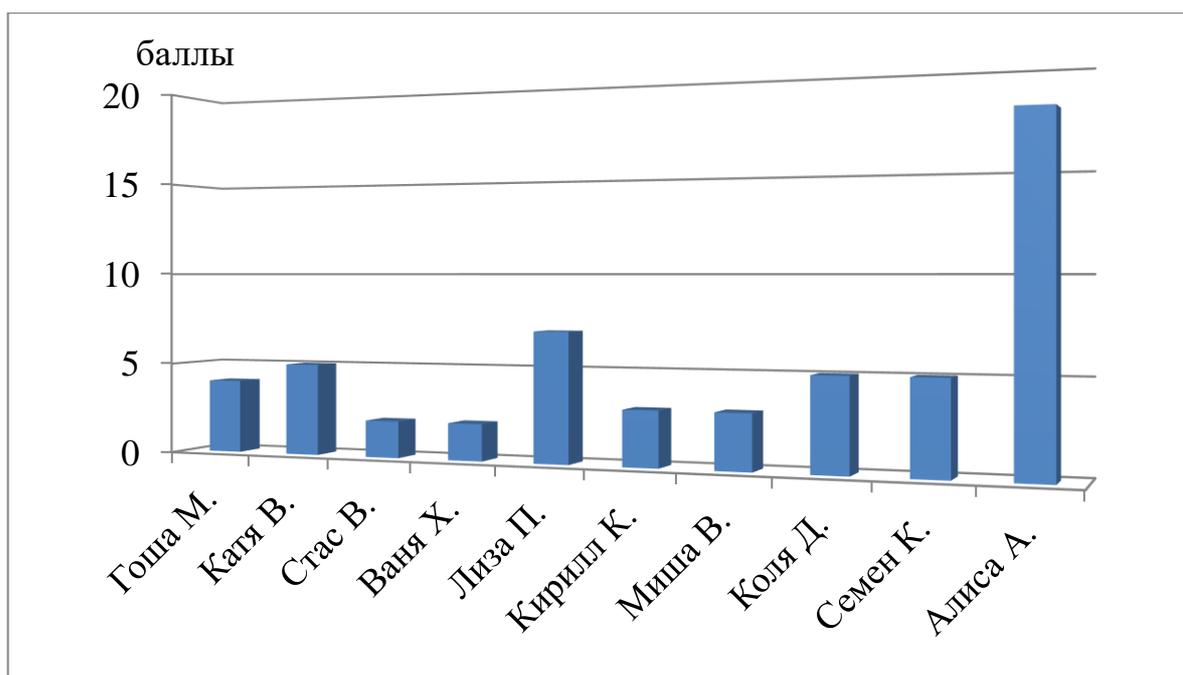


Рисунок 2 – Результаты исследования мелкой моторики, баллах

Аномалии в строении артикуляционного аппарата выявлены у одного ребёнка Кирилл К., (укороченная уздечка языка), у остальных детей без отклонений.

При обследовании речевой моторики, были выявлены нарушения у 4 (40%) детей. В основном проявлялись не точности, скованность движений не полный их объём. Просодическая сторона речи сформирована с нарушением голоса (хриплость) у 2 детей (20%) — Алиса А., и Семен К.; у некоторых детей голос тихий и слабый — Гоша М, Лиза П., у остальных детей сформирована по возрасту (дыхание диафрагмальное или смешанное).

Исследования звукослоговой структуры слова, в основном выявили у детей пропуски / сокращения, искажения, уподобления одного слога другому. Из всех обследуемых детей 4 ребёнка (40%) справились с воспроизведением двусложных слов из открытых слогов, односложными словами 3 (30%), трёхсложными словами из открытых слогов — 1 ребёнок (10%) — Лиза П., у остальных 2 (20%) детей (Ваня Х., и Миша В.), возникли сложности в воспроизведении слов. Дети сокращали даже двусложные слова, не могли воспроизвести число слогов в слове.

При исследовании звукопроизношения у 8 (80%) произношение гласных сформировано, у 2 (20%) детей звук [ы] и [э] заменялся звуком [и] (у Кати В., и Коля Д.). Согласные [б], [п], [м], [в], [ф], [д], [т], [н], [г], [к], [х] дети произносили, у некоторых отмечалось смягчение переднеязычных [г], [д] звуков. Замены звука [ч] на смягченный звук [т]; [г] на [к]; [д] на [т]. Свистящие пропускались или заменялись у 7 (70%) детей. Шипящие пропускались или заменялись у 9 (90%) детей.

Результат исследования звукопроизводительной стороны речи можно увидеть в таблице 9 и на рисунке 3.

Таблица 9 – Результаты исследования звукопроизносительной стороны речи

№	Имя ребёнка	Балл	Уровень
1	Гоша М.	1	низкий
2	Катя В.	1	низкий
3	Стас В.	2	средний
4	Ваня Х.	1	низкий
5	Лиза П.	2	средний
6	Кирилл К.	1	низкий
7	Миша В.	1	низкий
8	Коля Д.	1	низкий
9	Семен К.	1	низкий
10	Алиса А.	2	средний

Высшая оценка – 3 балла, соответствует высокому уровню;

2 балла – среднему; менее 1 балла – низкому.

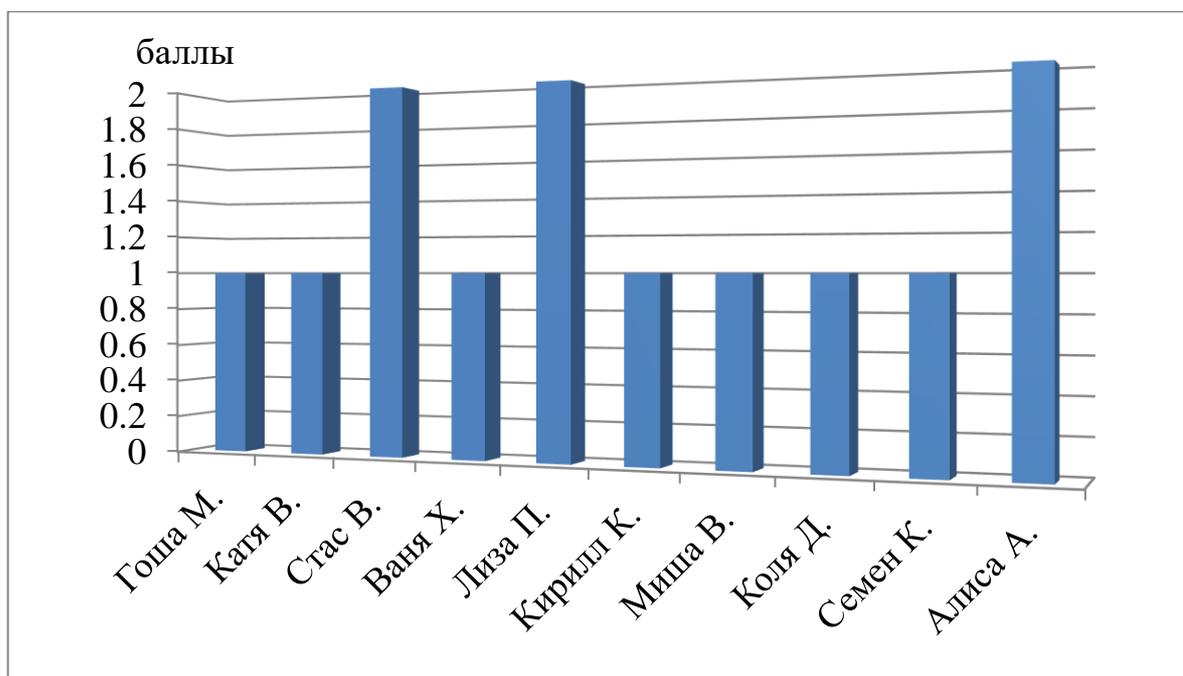


Рисунок 3 – Результаты исследования звукопроизносительной стороны речи, баллах

Сонорные [л] и [р] звуки пропускались почти у всех детей (Гоши М., Кати В., Стас В., Ваня Х., Кирилл К., Миша В., Алиса А.) и заменялись

(замена звука [л] на [й] — у и Семен К., звук [л] на смягченный звук [л] — у Коля Д.; [р] на смягченный звук [л] — у Лиза П.). Уровни произносительной стороны речи у детей представлены в таблице 9. Из таблицы видно, что у Гоши М., Кати В., Вани Х., Кирилла К., Миши В., Коли Д., Семена К., – низкий уровень. У Стаса В., Лизы П., и Алисы А., – средний уровень произносительной стороны речи.

Некоторые дети произносят большее количество звуков менее отчетливо, а кто-то меньшее, но более четко. В группе полиморфные нарушения и чаще фонологический вид звукопроизношения.

Фонематическая сторона речи сформирована недостаточно у большинства детей. После повтора 3 человека (30%) смогли определить «что звучит», дети не справились со словами-паронимами, что соответствовало возрастной норме.

Обследование устной речи проводилось в игровой форме с использованием ярких картинок и игрушек.

Экспрессивная речь обследовалась по двум пунктам: исследование звукоподражания и активный словарь. Рассмотрим данные эксперимента подробнее.

Для исследования звукоподражания проводились два задания, целью заданий было исследовать звукоподражание ребёнка третьего года жизни с нарушениями речи.

Задание 1. «Кто как говорит?».

Задание 2. «Зазвучали».

С первым заданием дети справились лучше, чем со вторым. Во втором задании дети путались в воспроизведении звука, которые воспроизводят предметы или не произносили ничего (Кати В.) Возможно это связано с тем, что дети не знают, не слышали или забыли, как звучат эти предметы.

Результат обследования экспериментальной группы можно увидеть в таблице 10.

Таблица 10 – Обследование экспрессивной речи и звукоподражания

№	Имя ребёнка	Оценка		Сумма баллов	Уровень
		Задание 1	Задание 2		
1	Гоша М.	1	2	3	2
2	Катя В.	1	0	1	1
3	Стас В.	2	1	3	2
4	Ваня Х.	1	2	2	1
5	Лиза П.	3	2	5	3
6	Кирилл К.	2	2	4	2
7	Миша В.	0	1	1	1
8	Коля Д.	2	1	3	2
9	Семен К.	2	1	3	2
10	Алиса А.	3	1	4	2

Высшая оценка – 6 баллов, соответствует высокому уровню;

3-4 балла – среднему; менее 3 баллов – низкому.

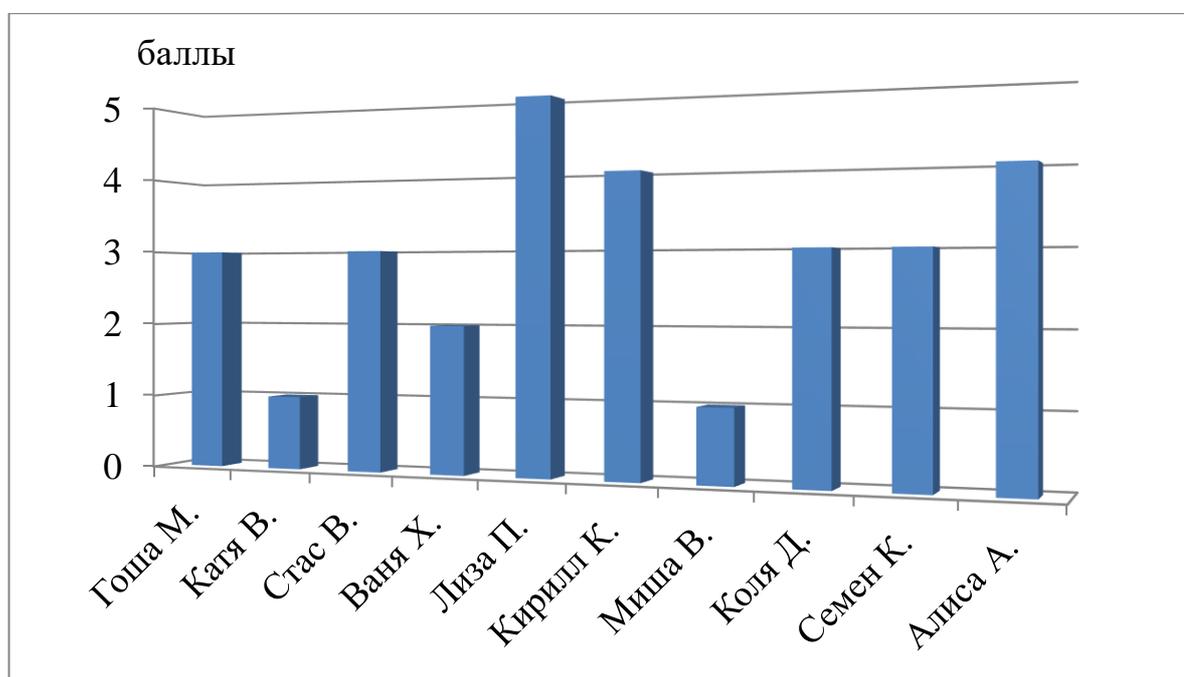


Рисунок 4 – Обследование экспрессивной речи и звукоподражания, баллах

Рассмотрим данные эксперимента подробнее.

В результате исследования звукоподражания у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития мы получили следующие данные:

- с высоким уровнем звукоподражания один ребёнок – Лиза П.;
- со средним уровнем звукоподражания большинство детей группы: Гоша М., Стас В., Кирилл К., Коля Д., Семен К., Алиса А.;
- с низким уровнем звукоподражания: Катя В., Ваня Х., Миша В.

Следовательно, в группе преобладают дети со средним и низким уровнем звукоподражания.

Исследование активного словаря включало три показателя: исследование номинативного (существительные) словаря и предикативного (глаголы, прилагательные).

Исследование номинативного словаря.

Задание 1. «Игрушки».

Задание 2. «Что это?».

Из результатов таблицы 11, видно, что словарь существительных у детей находится на среднем уровне у семи детей. Они хорошо ориентируются в названиях игрушек и некоторых картинок.

Низкий уровень у двух детей – Ваня Х., Миша В. У Миши В. трудность возникла в назывании предметных картинок – он не назвал ни одной. Ваня Х., назвал только одну машину – «ма» и предметную картинку, шапка – «шапа».

Результат исследования номинативного словаря у детей с задержкой речевого развития, показал, что номинативный словарь на высоком уровне только у одного ребёнка (Лиза П).

Со средним уровнем 7 детей: Гоша М., Катя В., Стас В., Кирилл К., Коля Д., Семен К., Алиса А. С низким уровнем 2 ребёнка: Ваня Х., Миша В.

Таблица 11 – Обследование номинативного словаря

№	Имя ребёнка	Оценка		Сумма баллов	Уровень
		Задание 1	Задание 2		
1	Гоша М.	2	1	3	2
2	Катя В.	2	1	3	2
3	Стас В.	1	2	3	2
4	Ваня Х.	1	1	2	1
5	Лиза П.	3	2	5	3
6	Кирилл К.	2	2	4	2
7	Миша В.	2	0	2	1
8	Коля Д.	1	2	3	2
9	Семен К.	2	2	4	2
10	Алиса А.	2	2	4	2

Высшая оценка – 6 баллов, соответствует высокому уровню;

3-4 балла – среднему; менее 3 баллов – низкому.

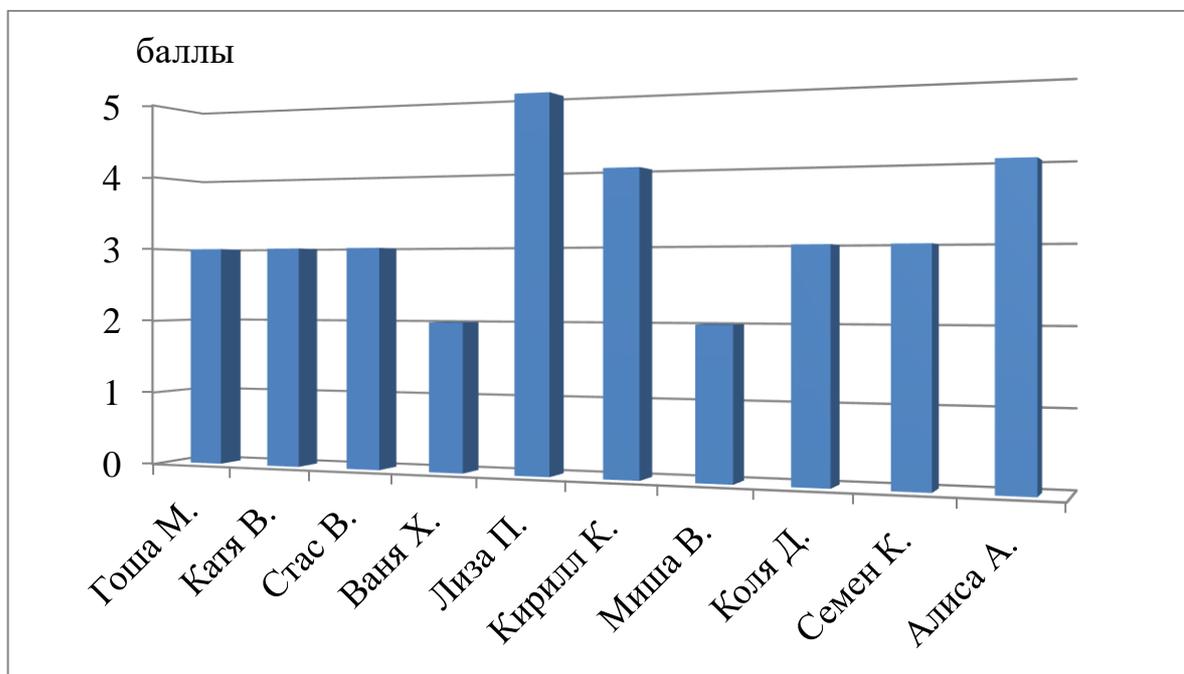


Рисунок 5 – Обследование номинативного словаря, баллах

При исследовании предикативного словаря у детей обследовался словарь глаголов и прилагательных. Цель: исследовать глагольный и

предикативный словарь детей третьего года жизни с задержкой речевого развития.

Проверка глагольного словаря, состоит из двух заданий.

Задание 1. «Кто как передвигается?».

Задание 2. «Кто что делает?».

В таблице 12 и рисунке 6, видно что, у многих глагольный словарь недостаточно сформирован. Высокого уровня глагольного словаря нет ни у кого из детей. В первом задании дети не могут назвать более двух действия, которые показаны на картинке. Во втором задании дети не называют более 3 глаголов показанных на картинке.

Средний уровень у шести детей: Стас В., Лиза П., Кирилл К., Семен К., Коля Д., Алиса А. Низкий уровень у четырёх детей: Гоша М., Катя В., Ваня Х., Миша В.

Таблица 12 – Обследование предикативного словаря и глаголов

№	Имя ребёнка	Оценка		Сумма баллов	Уровень
		Задание 1	Задание 2		
1	Гоша М.	1	1	2	1
2	Катя В.	1	0	1	1
3	Стас В.	2	1	3	2
4	Ваня Х.	0	1	1	1
5	Лиза П.	2	2	4	2
6	Кирилл К.	2	2	4	2
7	Миша В.	1	1	2	1
8	Коля Д.	2	1	3	2
9	Семен К.	1	2	3	2
10	Алиса А.	2	2	4	2

Высшая оценка – 6 баллов, соответствует высокому уровню;

3-4 балла – среднему; менее 3 баллов – низкому.

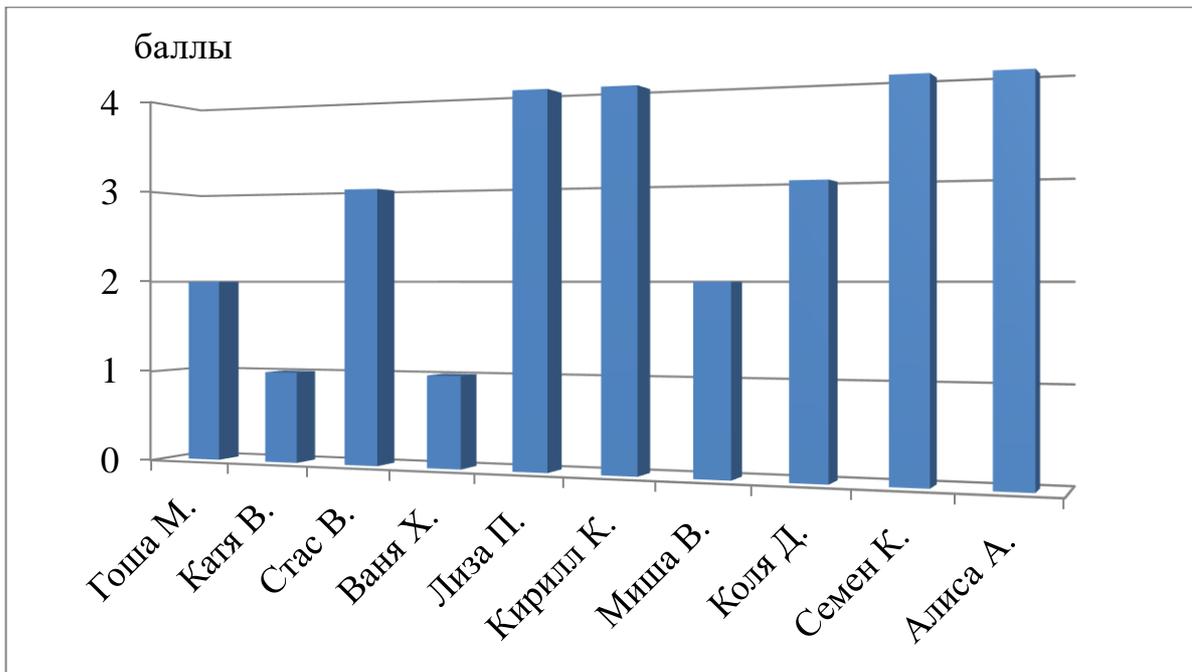


Рисунок 6 – Обследование предикативного словаря и глаголов, баллах

Для исследования уровня прилагательных слов у детей, так же проводилось два задания.

Задание 1. «Вспомни-ка»

Задание 2. «Огород».

Из проведенного исследования, можно увидеть, что у детей уровень прилагательных слов, находится на низком уровне у всех детей. Дети не смогли назвать более 1 прилагательного или 1 признака предмета.

Из таблицы 13 и рисунка 7, видно результаты обследования словаря прилагательных.

По итогам обследования предикативного словаря, можно сделать вывод о том, что он находится на низком уровне у всех детей из экспериментальной группы.

Таблица 13 – Обследование предикативного словаря и прилагательных

№	Имя ребёнка	Оценка		Сумма баллов	Уровень
		Задание 1	Задание 2		
1	Гоша М.	1	0	1	1
2	Катя В.	0	0	0	1
3	Стас В.	1	1	1	1
4	Ваня Х.	1	0	1	1
5	Лиза П.	2	0	2	1
6	Кирилл К.	1	1	2	1
7	Миша В.	0	0	0	1
8	Коля Д.	1	0	1	1
9	Семен К.	1	1	2	1
10	Алиса А.	1	1	1	1

Высшая оценка – 6 баллов, соответствует высокому уровню;
3-4 балла – среднему; менее 3 баллов – низкому.

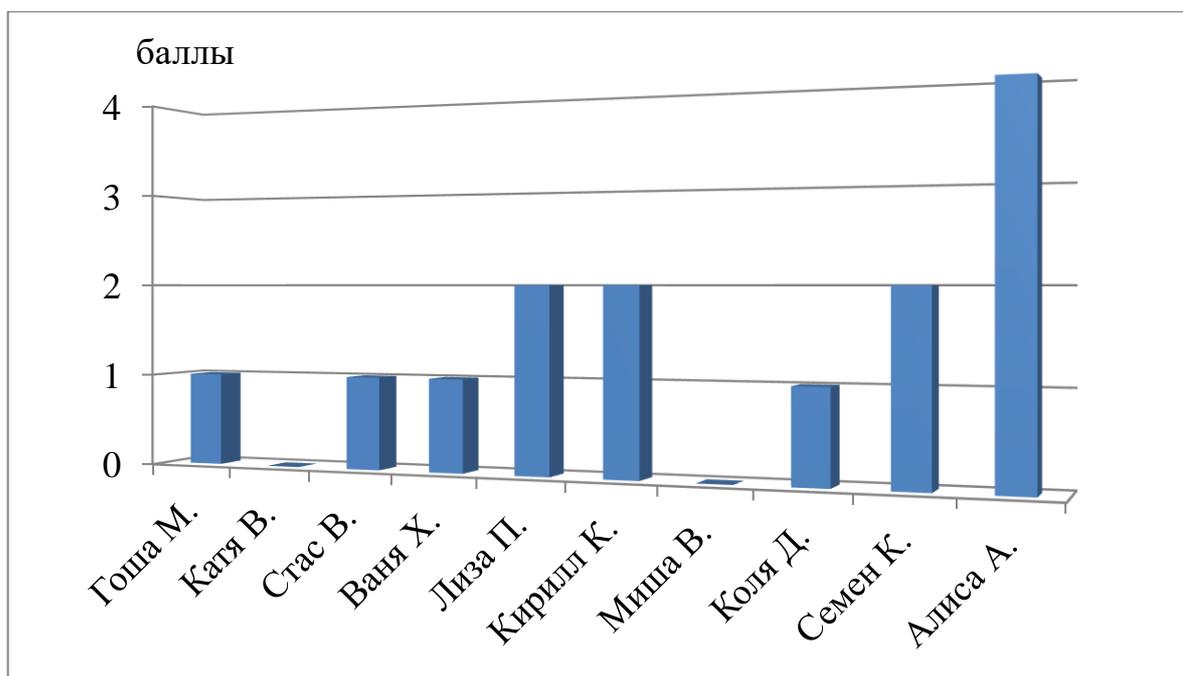


Рисунок 7 – Обследование предикативного словаря и прилагательных, баллах

Из таблицы 14 рисунка 8, можно увидеть общий уровень экспрессивной речи, по итогам проведённых выше исследований.

Показатели всех четырёх заданий были суммированы и приведены к среднему значению, что позволило определить уровень каждого ребёнка.

Результаты экспрессивной речи у детей группы до обучения: Гоша М. – 9 баллов, Катя В. – 5 баллов, Стас В – 10 баллов, Ваня Х. – 6 баллов, Лиза П. – 16, Кирилл К. – 14, Миша В. – 7, Коля Д. – 9, Семен К. – 11, Алиса А. – 13.

Таблица 14 – Общий уровень экспрессивной речи

Разделы обследования	Порядковый номер ребёнка экспериментальной группы									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	3	1	3	2	5	4	1	3	3	4
2	3	3	3	2	5	4	4	2	3	4
3	2	1	3	1	4	4	2	3	3	4
4	1	0	1	1	2	2	0	1	2	1
Сумма баллов	9	5	10	6	16	14	7	9	11	13
Уровень	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2

Высшая оценка – 24 балла, соответствует высокому уровню;

9-16 баллов – среднему; менее 9 баллов – низкому.

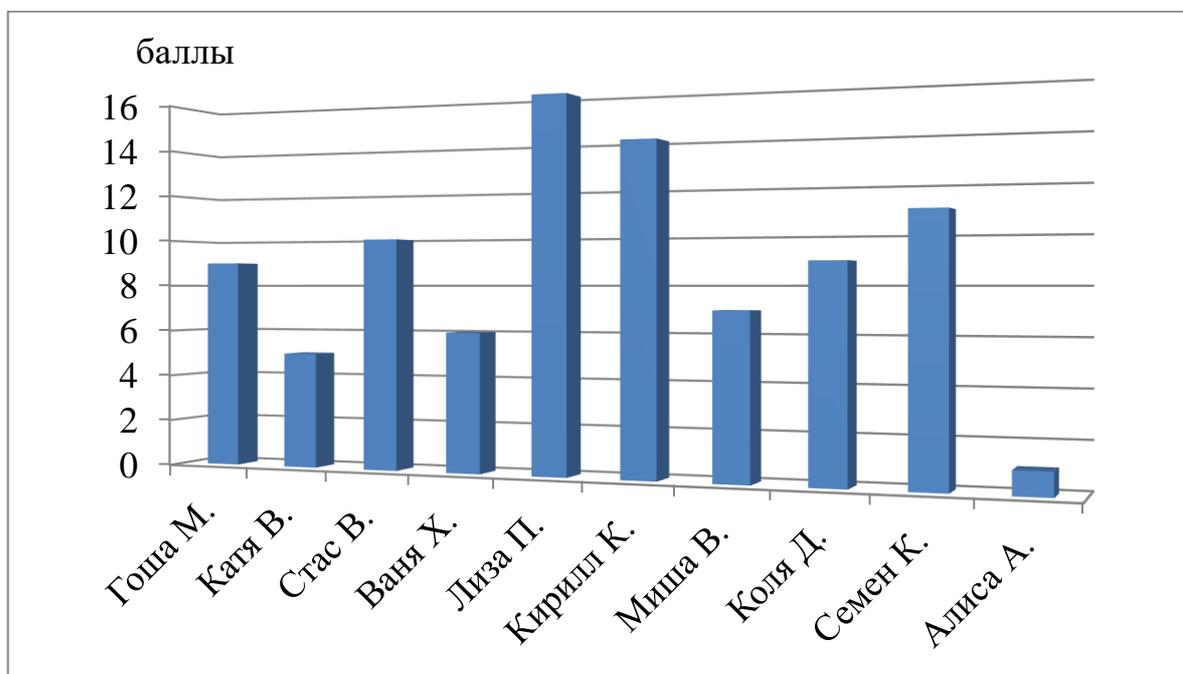


Рисунок 8 – Общий уровень экспрессивной речи, баллах

Со средним уровнем экспрессивной речи, находятся 7 детей (70%), с низким уровнем – 3 ребёнка (30%). Высокого уровня экспрессивной речи нет ни у одного из обследуемых детей в группе.

Исследование импрессивной речи у детей с задержкой речевого развития проводилось по двум показателям. У детей определялось выполнение простых слухоречевых инструкций и многоступенчатых слухоречевых инструкций. В каждом из показателей по два задания. Целью исследования стало определение уровня пассивного словаря у детей.

Задание 1. «Покажи маму с детёнышами».

Задание 2 . «Урожай».

Рассмотрим результаты выполнения простых слухоречевых инструкций по таблице 15 и на рисунке 9.

Таблица 15 – Обследование выполнения простых слухоречевых инструкций

№	Имя ребёнка	Оценка		Сумма баллов	Уровень
		Задание 1	Задание 2		
1	Гоша М.	2	1	3	2
2	Катя В.	2	1	3	2
3	Стас В.	2	2	4	2
4	Ваня Х.	2	1	3	2
5	Лиза П.	3	2	5	3
6	Кирилл К.	2	1	3	2
7	Миша В.	2	1	3	2
8	Коля Д.	2	1	3	2
9	Семен К.	2	1	3	2
10	Алиса А.	3	2	5	3

Высшая оценка – 6 баллов, соответствует высокому уровню;

3-4 балла – среднему; менее 3 баллов – низкому.

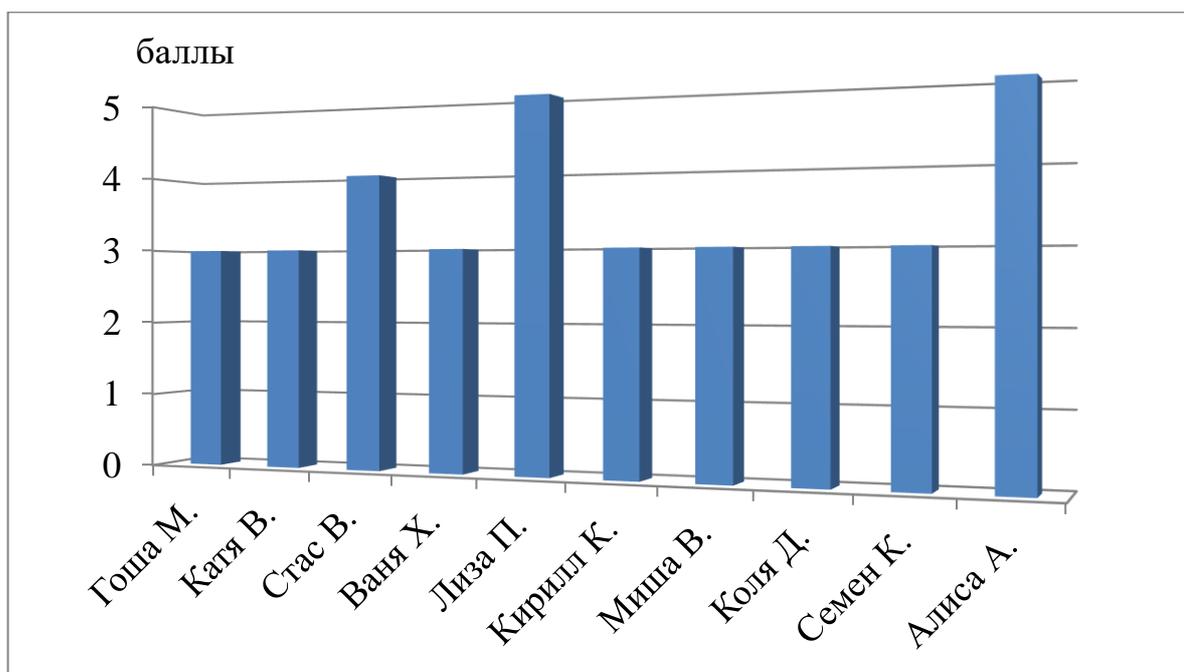


Рисунок 9 – Обследование выполнения простых слухоречевых инструкций, баллах

Из таблицы видно, высокий уровень у 2 детей (20%) из группы (Лиза П., Алиса А). Но их показатели были на нижней границе. Дети показывали все картинки, знали названия животных, овощей и фруктов, но не всегда действовали целенаправленно.

Остальные восемь детей (80%) показывали картинки с изображением животных, знали названия овощей и фруктов, (некоторые не знали названий детёнышей). Дети положили в корзину муляжи после примера (Гоша М., Катя В., Стас В., Семен К., Кирилл К., Коля Д., Ваня Х., Миша В).

Низкого уровня выполнения простых инструкций нет ни у кого из группы. Почти все дети много отвлекались, были невнимательны и сначала действовали с предметами по своему плану.

При исследовании многоступенчатой слухоречевой инструкции, так же были проведены два задания.

Целью этих заданий стало выявить уровень понимания речи и выполнения инструкций взрослого.

Задание 1, 2. «Поиграй со мною».

При выполнении многоступенчатой инструкции у детей возникли трудности с выполнением просьб.

Из таблицы 16 и рисунка 10, видно, что с этим заданием справился один ребёнок (10%), Алиса А. Первое задание далось без труда, во втором возникли трудности с последовательностью действий, ребёнок узнавал предметы, но не мог определить что делать.

В среднюю группу попали 4 ребёнка (40%) – Гоша М., Стас В., Лиза П., Кирилл К., они узнавали предметы, но выполняли не все действия.

Низкие показатели были у 5 детей (50%) у Кати В., Вани Х., Коли Д., Миши В., Семена К. Они узнавали предметы, но не выполняли просьбу. Ситуация менялась после того, как взрослый проделывал действия с комментариями, дети понимали и выполняли некоторые предложенные действия. Трудности проявлялись в понимании предлогов (на; под).

Таблица 16 – Обследование выполнения многоступенчатых слухоречевых инструкций

№	Имя ребёнка	Оценка		Сумма баллов	Уровень
		Задание 1	Задание 2		
1	Гоша М.	2	1	3	2
2	Катя В.	1	0	1	1
3	Стас В.	2	1	3	2
4	Ваня Х.	1	0	1	1
5	Лиза П.	3	1	4	2
6	Кирилл К.	2	1	3	2
7	Миша В.	1	0	1	1
8	Коля Д.	1	1	2	1
9	Семен К.	1	1	2	1
10	Алиса А.	3	2	5	3

Высшая оценка – 6 баллов, соответствует высокому уровню;

3-4 балла – среднему; менее 3 баллов – низкому.

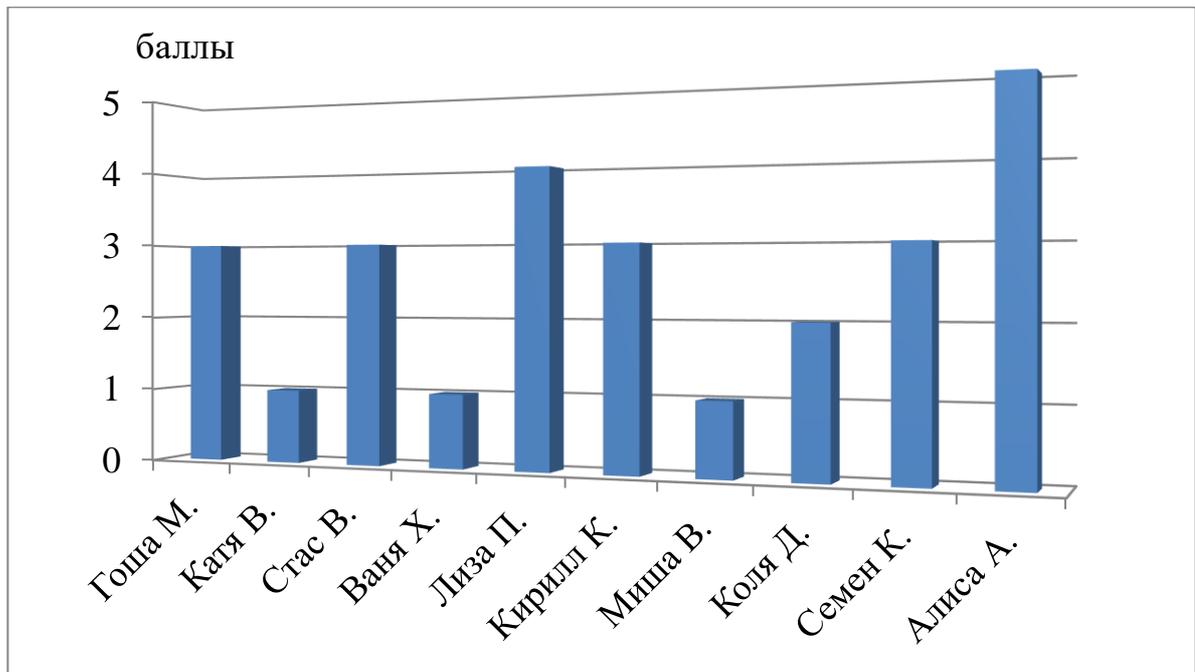


Рисунок 10 – Обследование выполнения многоступенчатых слухоречевых инструкций, баллах

По итогам обследования импрессивной речи у детей, и посмотрев сводную таблицу 17, можно увидеть уровень понимания речи у детей с задержкой речевого развития. Высокий уровень понимания речи показали два ребёнка (20%) – Лиза П., и Алиса А. У остальных восьми детей (80%), получен средний уровень понимания речи. С низким уровнем, нет ни одного ребёнка. Дети понимают названия предметов, (понимание простых инструкций удавалось лучше, чем многоступенчатых). Это, скорее всего, зависело от того, что у многих детей не достаточно сформирован предикативный словарь.

После того как взрослый показывал и комментировал действия, дети начинали повторять инструкции.

Таблица 17 – Общий уровень импрессивной речи

Разделы обследован ия	Порядковый номер ребёнка экспериментальной группы									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	3	3	4	3	5	3	3	3	3	5
2	3	1	3	1	4	3	1	2	2	5
Сумма баллов	6	4	7	4	9	6	4	5	5	10
Уровень	2	1	2	1	3	2	1	2	2	3

Высшая оценка – 12 баллов, соответствует высокому уровню;

5-8 баллов – среднему; менее 5 баллов – низкому.

Из диаграммы, на рисунке 11, видно, что у трёх детей (Кати В., Вани Х., Миши В.) низкий уровень импрессивной речи. Высокий уровень понимания речи у двух детей (Лизы П., и Алисы А.). Остальные дети - Гоша М, Стас В., Кирилл К., Коля Д., Семен К., находятся на среднем уровне развития импрессивной речи.

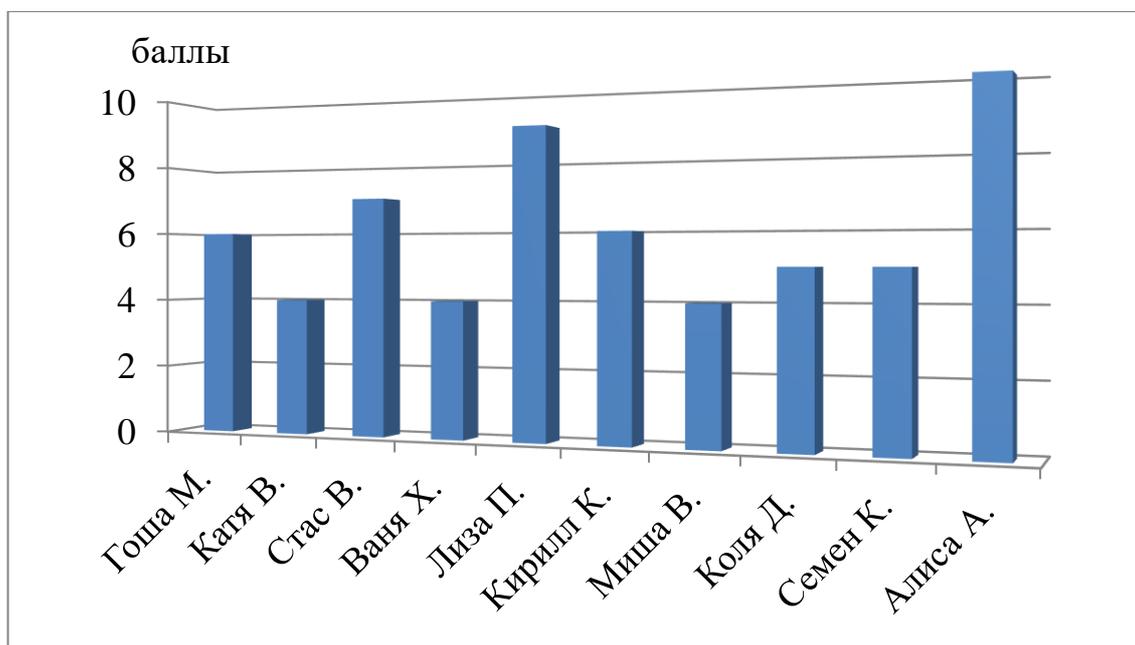


Рисунок 11 – Общий уровень импрессивной речи, баллах

В группе детей (до обучения), по итогам обследования можно увидеть, что общая моторика находится в пределах возрастной нормы, и с низким уровнем нет ни одного ребёнка. При обследовании мелкой моторики на высоком уровне только один ребёнок у остальных детей

средний и низкий уровень развития тонкой моторики. Звукопроизношение у детей находится в основном на низком уровне и на среднем, что зависит и от возрастных особенностей детей. Уровень активного словаря в группе находится на низком и среднем уровне, с высоким уровнем активного словаря нет ни одного ребёнка. Пассивный словарь у детей развит лучше и уровень развития в группе показал низкий уровень 30%, средний 50% и высокий 20%. Что говорит о том, что дети обращенную речь понимают, а активной речью пользуются на бытовом уровне или используют звукоподражания и жесты.

После результата логопедического заключения и условного распределения детей на группы, можно составить перспективный план логопедической работы для детей третьего года жизни с задержкой речевого развития.

После составления перспективного плана составляется индивидуальный план проведения логопедической работы.

На основе плана составляется конспект занятий с ребёнком. В Приложении 6, показан конспект индивидуального занятия с ребёнком Гошей М.

На основании полученных данных дети были распределены по уровню речевого развития для определения логопедического воздействия и разработки мероприятий по развитию речевой деятельности у детей третьего года жизни с отставанием в речевом развитии.

3.3 Формирование средств общения у детей раннего возраста на логопедических занятиях

Логопедическое воздействие – это сложный организованный целенаправленный процесс, в котором реализуются коррекционные, образовательные, воспитательные и профилактические задачи [8, с.20]. Логопедическое воздействие осуществляется на логопедических занятиях.

Эффективность логопедического воздействия обусловлена следующими факторами: степенью выраженности дефекта, возрастом ребёнка, соматическим состоянием ребёнка, особенностями психики и эмоционально – волевой сферы, влиянием окружения, сроком начала и продолжительностью логопедической работы, от возможности использования комплексного воздействия [8, с.18].

По форме воздействия выделяют словесные, наглядные и практические методы. В логопедической работе с детьми раннего возраста применялись все три метода. Практические методы (упражнения и игры); наглядные (наблюдение, рассматривание картинок, рисунков, просмотр видео, мультфильмов, прослушивание детских песен); словесные (показ образа, беседа, рассказ, чтение сказок).

Придается огромное значение сенсомоторному развитию детей: сенсорное развитие (цвет, форма, величина) ведётся параллельно с работой, направленной на развитие моторики и координации движений.

Одним способом совершенствования пальчиковой моторики является метод коврового графического рисунка.

Мы в своей группе создали сенсорную стену – комплекс развивающих игр на коврике. Этот комплекс создали на основе методики В. В. Воскобовича. Дидактическое пособие «Весёлый ковровый граф» – это учебное наглядное пособие, выполняющее роль основы, на которой размещается игровой материал. Данное пособие соответствует требованию – полифункциональности.

Коврограф – это современный вариант фланелеграфа, содержащий в себе неограниченные возможности. Он позволяет динамично и наглядно проводить любые игры–занятия и обладает рядом несомненных преимуществ:

- современные материалы (ковролин и липучка) имеют намного большую силу сцепления, чем фланель. Поэтому игровой материал прочно прикрепляется к ковролину и не падает с полотна во время занятий;

- новые элементы (прищепки, кружки и веревочки) обеспечивают разнообразие, наглядность и динамизм занятий;

- в отличие от фланелеграфа и доски комплекс создает условия для проявления творчества педагога и комфортного проведения занятия [10, с.22].

Комплекс игр на ковролине дает возможность проводить целенаправленные занятия по развитию сенсорных способностей. Такая работа включает следующие этапы:

- формирование сенсорных эталонов цвета, формы, величины;
- развитие умения способам обследования предметов, умению различать их форму, цвет и величину, выполнять сложные глазомерные действия (Д/И: «Наряди ёлочку», «Собери бусы по образцу», «Сделай так же», «Собери предмет»; «Маленькие и большие грибочки», «Что лишнее», «Найди такой же», «Найди свой домик», и др.

Так же можно использовать маленький комплекс, который позволит ребенку не только наблюдать со стороны за действиями взрослого, но и самостоятельно выполнять некоторые задания. Это немаловажно для интенсивного развития способностей ребенка и более успешного решения педагогических задач. Сочетание этих комплексов позволяет организовывать учебно-образовательную работу с детьми фронтально, по подгруппам и индивидуально.

Кроме того, комплекс позволяет организовывать и проводить целенаправленную работу по развитию психических процессов: внимания, памяти, мышления, воображения.

Комплекс позволяет динамично и наглядно проводить игры и занятия по всем образовательным областям.

«Познавательное развитие»: формирование элементарных математических представлений – дидактические игры «Сделай по образцу», «Шарики для клоуна», «Что ещё такой же формы» и др.

«Познавательное развитие» представление об объектах окружающего и социального мира, ознакомление с миром природы – «Кто что ест», «Чьи детки», «Что лишнее», «Расскажи о зиме» и др.

«Речевое развитие» – картинки для индивидуальной и совместной работы с детьми к русским народным сказкам: «Колобок», «Теремок», «Репка», «Курочка Ряба» дети лучше запоминают сюжет сказки, а после – и сами с удовольствием пересказывают текст с использованием картин, сами начинают сочинять сказки, игровые ситуации [18, с.3].

Работа с комплексом способствует развитию творческого потенциала педагога. Ведь, используя этот комплекс, мы можем самостоятельно придумывать игры и задания, отражая в своей деятельности все аспекты и направления образовательной работы с детьми.

Несомненно, количество игр и заданий, которые могут быть придуманы, значительно больше и разнообразнее соответствуя возрасту детей. И необходимость их будет определяться целью проводимого занятия и содержанием программного материала; уровнем развития детей, их подготовки; творческим потенциалом педагога.

Подведём итоги – ковровый комплекс:

– Совершенствует интеллектуальные способности у детей (развивает логическое и творческое мышление, внимание, воображение, память и речь).

– Развивает творческие способности детей.

– Развивает координацию движений, общей и мелкой моторики, ориентацию в пространстве и в собственном теле.

– Развивает зрительное, тактильное и слуховое восприятие (цвета, формы, размеры и т. п.).

– Формирует мотивационную сферу к образовательному процессу.

– Сплачивает группу, развивает эмпатию, умение взаимодействовать со сверстниками. Создает положительный эмоциональный настрой в группе.

– Развивает умение действовать соответственно правилам игры.

Каждая тема рассчитана на неделю. Занятия с каждым ребёнком проводились регулярно два раза в неделю.

Для наглядного материала использовались картинки с яркими, крупными и реалистичными изображениями. Если у ребёнка предикативный уровень понимания речи, то можно использовать картинки изображающие действия.

Например, для усвоения слов пассивного словаря проводились такие игры, как «Делай, как я», «Выбери игрушки», «Умный пальчик».

Для того чтобы ребёнку захотелось подражать, использовалась фонетическая ритмика, подражая в произнесении слогов и сопровождая ритмическим движением, создаются условия для мотивации и устанавливается эмоциональный контакт. Например, петь гласные с длительным плавным движением рук.

При формировании навыков звукопроизношения необходимо опираться на моторные возможности и способность воспринимать фонему.

Для развития общей моторики использовались подвижные игры в соответствии с лексическими темами.

Процесс движения сопровождается словами, потешками. Например, «Как на ёлке снег», (И. Токмакова): «Как на елке снег, снег. И под елкой снег, снег. И на горке снег, снег. И под горкой снег, снег. А под снегом спит медведь. Тихо-тихо, не шуметь». Движения: Поднять руки вверх. Опустить руки. Поднять руки вверх. Опустить руки. Присесть. Прижать пальчик к губам. Похлопать тихо, громко.

Развитие мелкой моторики проводилось с помощью игр народной педагогики «ладушки», «сорока-белобока» и другие. А также, пальчиковой гимнастики: движение пальцев с карандашом, орехами, палочками,

резиновыми мячиками, шнурами, бусинами, крупой и т.д. Работа по развитию слухового восприятия осуществляется по четырём разделам: внимание к звукам окружающего мира, игры со звучащими игрушками, воспитание речевого слуха, и формирование фонематического восприятия. Например, игра «Кто так говорит?»: взрослый изображает «голос» кошки, и ждет какую игрушку, выберет ребёнок. Для игры используются несколько игрушек: кошка, собака, курочка.

Игры по развитию мелкой моторики проводятся в соответствии с лексической темой.

Формирование математических представлений основывалось на особенностях мышления детей в возрасте 2 – 3 лет. Создавались условия для самостоятельной игры ребёнка, чтобы ребёнок мог соотносить предметы по размеру, цвету, величине и форме.

При формировании навыков артикуляционной моторики необходимо было научить детей управлять органами артикуляции. Применялась артикуляционная гимнастика необходимая для формирования того или иного звука в игровой форме. Движения выполнялись перед зеркалом и сопровождались маленькими стихами.

При развитии зрительного восприятия использовались игры на сравнение картинок, на установлении связей. Например «парочки» – найти одинаковые изображения предметов. Работа по формированию графических навыков проводится с помощью рисования губкой или пальчиком, рисованием линий мелками, карандашами, фломастерами, обведение контура по трафарету. Все задания коррекционного обучения связаны лексическими темами на период обучения, по ним составляется занятие на каждый день с учётом особенностей каждого ребёнка.

Таким образом, работая над развитием речи ребёнка до трёх лет, логопед воздействует на формирующуюся речевую деятельность, стремясь приблизить усвоение языка к естественному ходу развития.

3.4 Анализ результатов экспериментальной работы

Для определения эффективности логопедической работы с детьми с 2 – 3 лет с задержкой речевого развития, которая проводилась в течение восьми месяцев на базе МАДОУ «ДС №350 г. Челябинска», было проведено контрольное обследование экспериментальной группы детей. Контрольный эксперимент проводится с использованием методик, которые использовались на диагностическом этапе, до обучения детей.

Целью проведения контрольного обследования стало: сравнение данных после логопедической работы с данными, полученными до обучения детей с задержкой речевого развития. Основными задачами при контрольном исследовании детей с отклонениями в овладении речью.

Проверка эффективности разработанных мероприятий.

Оценка уровня речевого развития после проведения мероприятия, с помощью контрольного эксперимента.

В результате логопедического воздействия у всех детей третьего года жизни отмечалась положительная динамика в выполнении диагностических заданий.

Рассмотрим результаты проведённого диагностического задания по обследованию общей моторики. Полученные данные помещены в таблицу 18 и отображены на рисунке 12.

Таблица 18 – Сравнительные данные детей по итогам обследования общей моторики

№	Имя ребёнка	Сумма Баллов (до обучения)	Сумма Баллов (после обучения)
1	Гоша М.	16	20
2	Катя В.	12	18
3	Стас В.	12	18
4	Ваня Х.	10	15
5	Лиза П.	13	18
6	Кирилл К.	15	19

7	Миша В.	13	19
8	Коля Д.	10	15
9	Семен К.	13	18
10	Алиса А.	18	21

Высокий уровень – 21 балл, соответствует высокому уровню;

10-14 баллов – среднему; менее 10 баллов – низкому

По результатам обследования у семи (70%) детей, состояние общей моторики улучшилось и находится на высоком уровне развития, остальные три ребёнка улучшили свои показатели (их движения стали более точные, и улучшилась координация) — по итогам обследования общей моторики, на высоком уровне 10 детей (100%).

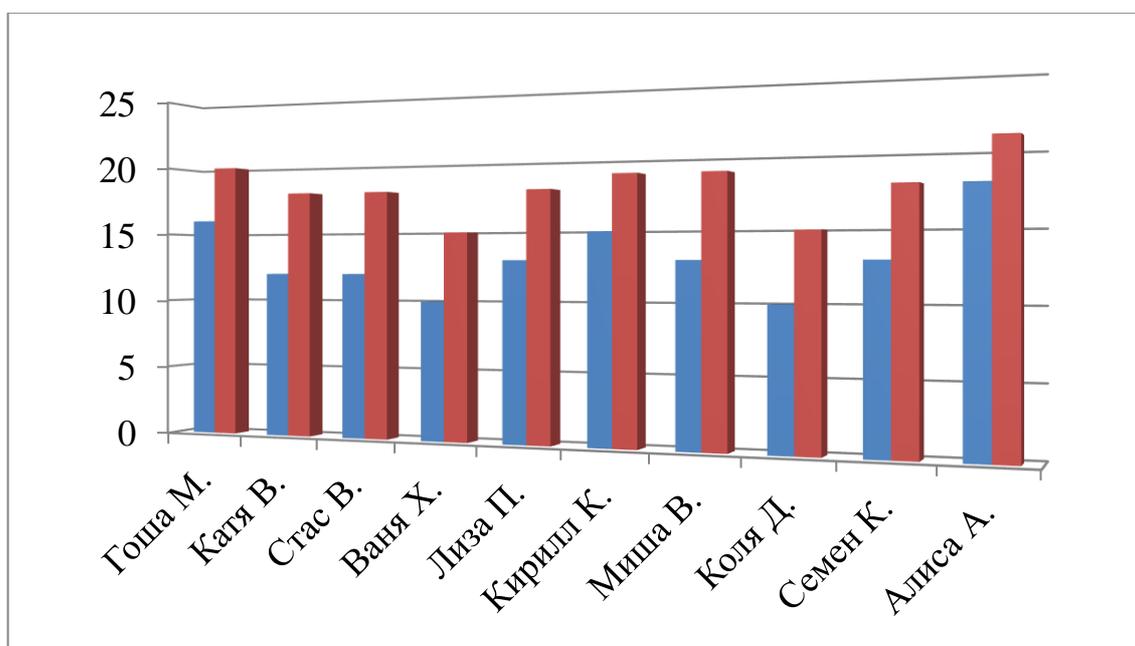


Рисунок 12 – Сравнительные данные детей по итогам обследования общей моторики, баллах

Далее была проведена диагностика мелкой моторики, из которой видно что, на высоком уровне развития находятся 5 детей (50%), на среднем уровне 5 (50%), с низким уровнем нет ни одного ребёнка, что говорит об эффективности проведения занятий по развитию тонкой моторики. Полученные данные помещены в таблицу 19 и отображены на рисунке 13

Таблица 19 – Сравнительные данные детей по итогам обследования мелкой моторики

№	Имя ребёнка	Сумма Баллов (до обучения)	Сумма Баллов (после обучения)
1	Гоша М.	4	6
2	Катя В.	5	8
3	Стас В.	2	4
4	Ваня Х.	2	4
5	Лиза П.	7	9
6	Кирилл К.	3	5
7	Миша В.	3	5
8	Коля Д.	5	8
9	Семен К.	5	8
10	Алиса А.	8	9

Высшая оценка – 9 баллов, соответствует высокому уровню;
4-6 баллов – среднему; менее 4 баллов – низкому.

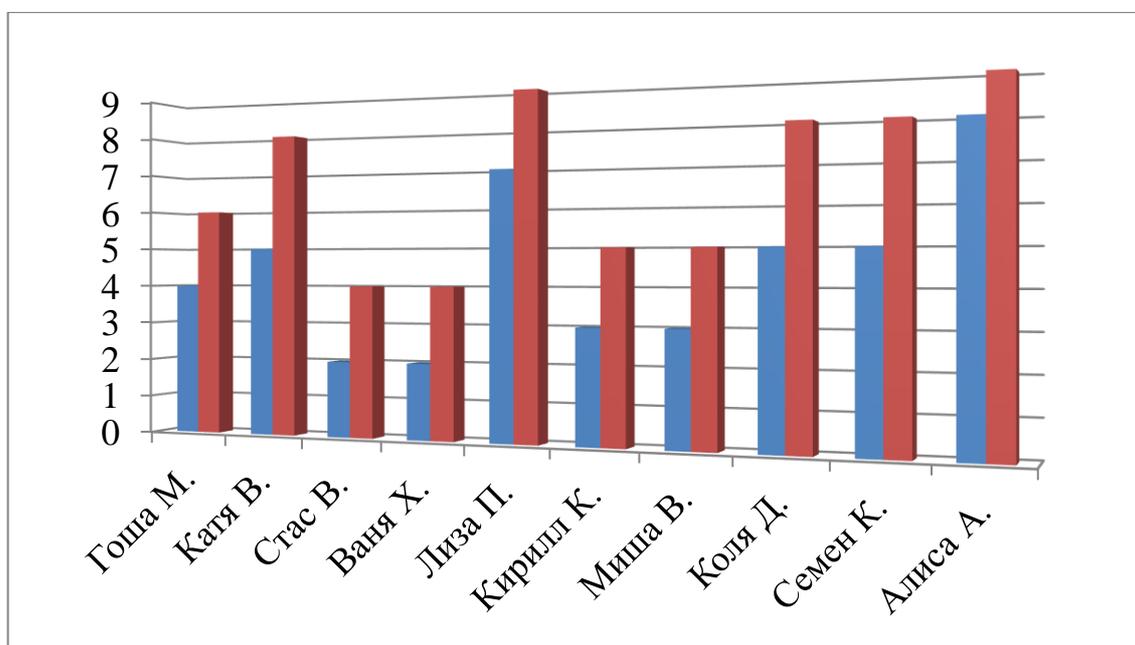


Рисунок 13 – Сравнительные данные детей по итогам обследования мелкой моторики, баллах

Из рисунка 13, видно что у детей уровень после обучения со среднего уровня перешёл на высокий, на 30% (3 ребёнка), с низкого уровня

на средний на 40% (4 ребёнка). У детей появились точные движения, дети научились правильно удерживать предметы, лучше стали пользоваться пластилином.

При обследовании речевой моторики показатели выявили у двух детей средний уровень – 20% и высокий уровень у 8 детей – 80%. Все дети выполняли движения, синкинезий и тремора нет ни у одного ребёнка из группы. У двух детей отмечалась вялость (Коля Д., Катя В.), напряженность у двух детей (Кирилл К., и Семен К) и неполный объём движений. У остальных 6 детей тонус в норме, переключаемость хорошая, без саливации.

Таблица 20 – Сравнительные данные детей по итогам обследования звукопроизношения

№	Имя ребёнка	Сумма Баллов (до обучени)	Сумма Баллов (после обучения)
1	Гоша М.	1	2
2	Катя В.	1	1
3	Стас В.	2	2
4	Ваня Х.	1	1
5	Лиза П.	2	2
6	Кирилл К.	1	2
7	Миша В.	1	1
8	Коля Д.	1	1
9	Семен К.	1	2
10	Алиса А.	2	2

Высшая оценка – 3 балла, соответствует высокому уровню;

2 балла – среднему; менее 1 балла – низкому.

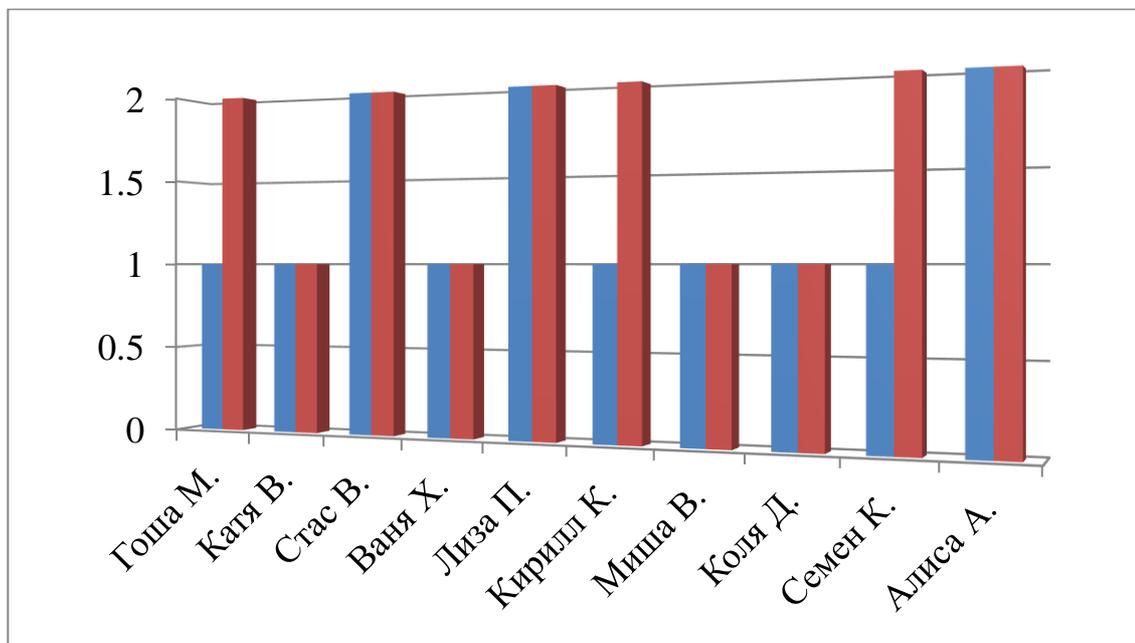


Рисунок 14 – Сравнительные данные детей по итогам обследования звукопроизношения, баллах

Исследования звукослоговой структуры показали, что дети стали меньше искажать и сокращать слоги, уподобления остались у Миши В., пропуски появляются у всех детей из группы при употреблении более сложной слоговой структуры. При воспроизведении односложных и двусложных слов из открытых слов из обследуемых детей справились 7 детей (70%), с трёхсложными словами из открытых слогов справились 3 ребёнка – (30%). По сравнению с данными до обучения дети реже стали сокращать, искажать слоги. Больше детей могут воспроизводить двусложные слова и трёхсложные. Дети точнее воспроизводят количество слогов в слове.

На таблице 20 и на рисунке 14, видно, что дети с низкого уровня перешли на средний уровень 30% (три ребёнка) Гоша М., Стас В., Семен К. Два ребёнка остались на прежнем уровне — Лиза П., и Алиса А., у них ещё не сформированы шипящие звуки и заменяются свистящие. Сонорные звуки не сформированы ни у кого из группы.

При исследовании звукопроизношения, у всех детей (100%) произношение гласных сформировано. Замена звука [ч] на [ть] отмечено у

двух детей (Вани Х, и Миши В.). Пропуски свистящих и замены у четырёх детей (40%) – Кати В., Вани Х., Миши В., Коли Д. Шипящие пропуски или замены у 5 детей (50%). Сонорные пропускались, искажались или заменялись у всех детей из группы. Из результатов обследования были получены следующие данные: низкий уровень – 40% (Катя В, Ваня Х, Миша В., Коля Д.), средний уровень у Гоши М., Стаса В., Лизы П., Кирилла К., Семена К., Алисы А. – 60%. Высокого уровня звукопроизношения в группе нет ни у кого, так как некоторые звуки ещё не сформированы. Результаты приведены в таблицу 20 и на рисунке 14.

Обследование устной речи проводилось по двум пунктам: исследование звукоподражания и активного словаря. Задания на выявление уровня звукоподражания показали следующие результаты: высокий уровень у семи детей – 70%, средний уровень у трёх детей (30%) и низкий уровень не отмечен ни у одного ребёнка. Дети после обучения воспроизводили звуки не только животных, но и предметов (часы, молоток). Данные приведены в таблице 21, и на рисунке 15.

Таблица 21 – Сравнительные данные детей по обследованию уровня звукоподражания

№	Имя ребёнка	Сумма Баллов (до обучени)	Сумма Баллов (после обучения)
1	Гоша М.	3	5
2	Катя В.	1	3
3	Стас В.	3	4
4	Ваня Х.	2	3
5	Лиза П.	5	6
6	Кирилл К.	4	5
7	Миша В.	1	3
8	Коля Д.	3	5
9	Семен К.	3	5
10	Алиса А.	4	5

Высшая оценка – 6 баллов, соответствует высокому уровню;
3-4 балла – среднему; менее 3 баллов – низкому.

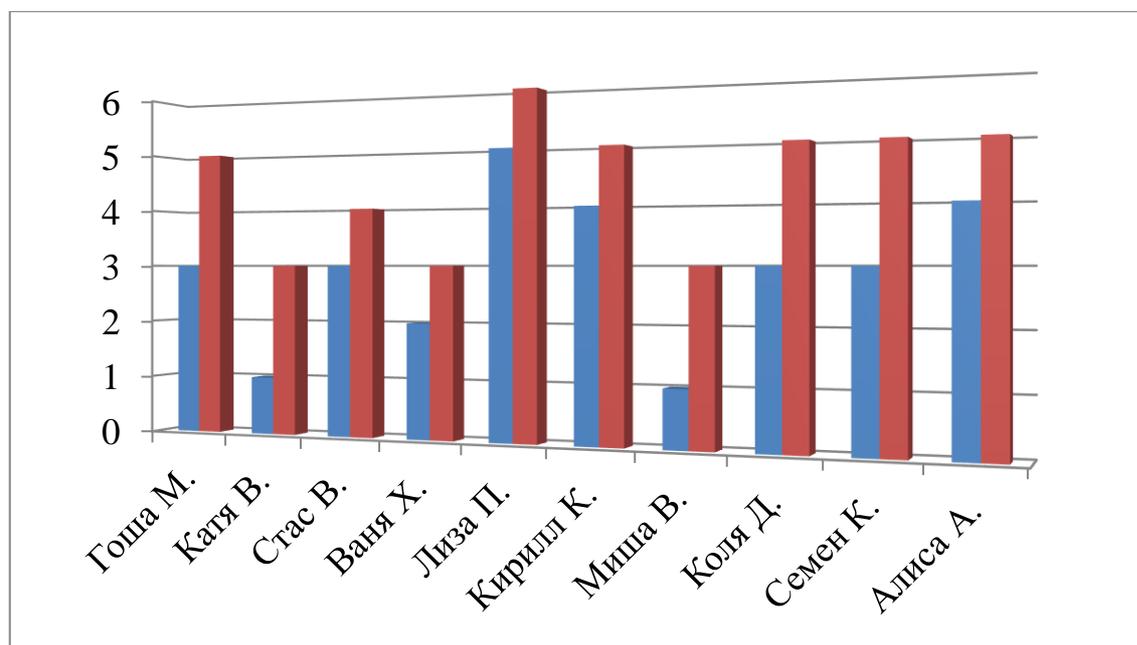


Рисунок 15 – Сравнительные данные детей по обследованию уровня звукоподражания, баллах

Из сравнительных данных можно увидеть, что два ребёнка с низким уровнем перешли на средний уровень, пять детей среднего уровня перешли на высокий уровень звукоподражания. Дети охотно подражают звукам животных, предметов. Проявляют интерес к подражанию речи взрослого.

При исследовании активного словаря получены следующие данные: уровень номинативного словаря на высоком уровне у 6 детей (60%), на среднем уровне у 4 детей (40%). Дети хорошо ориентируются в назывании игрушек и предметных картинок. Значительно улучшились показатели у Миши В. и Вани Х. Данные приведены в таблице 22, и на рисунке 16.

Таблица 22 – Сравнительные данные детей по обследованию номинативного словаря

№	Имя ребёнка	Сумма Баллов (до обучени)	Сумма Баллов (после обучения)
1	Гоша М.	3	4
2	Катя В.	3	4
3	Стас В.	3	5
4	Ваня Х.	2	3
5	Лиза П.	5	6
6	Кирилл К.	4	5
7	Миша В.	2	3
8	Коля Д.	3	5
9	Семен К.	4	5
10	Алиса А.	4	5

Высшая оценка – 6 баллов, соответствует высокому уровню;
3-4 балла – среднему; менее 3 баллов – низкому.

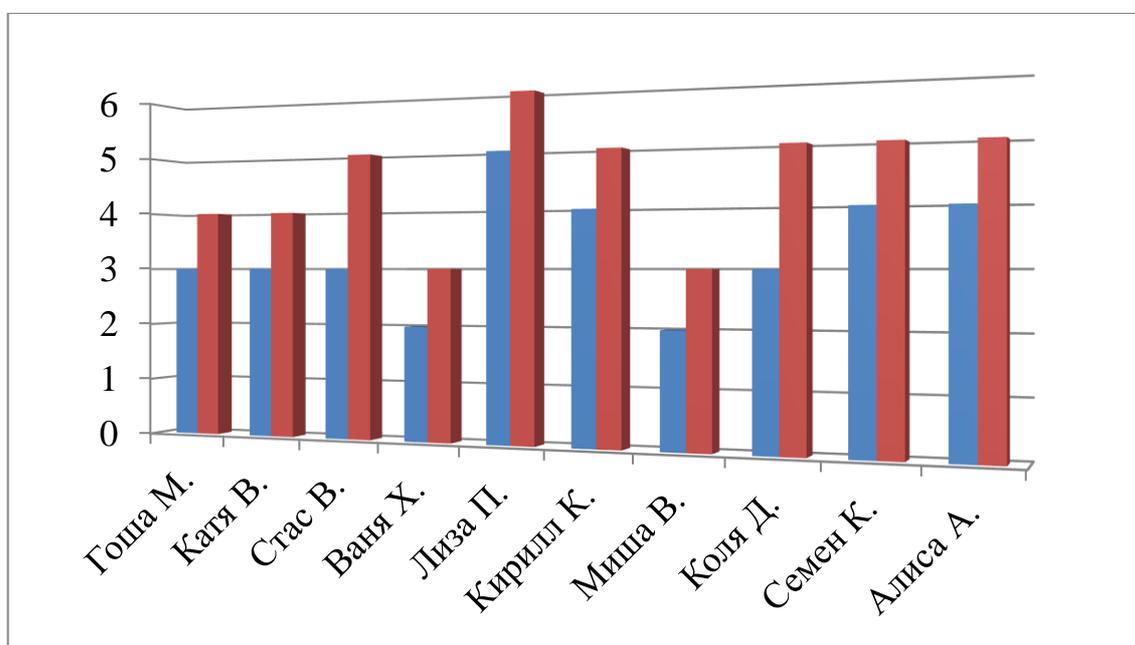


Рисунок 16 – Сравнительные данные детей по обследованию номинативного словаря, баллах

При выполнении задания на определения уровня глагольного словаря у детей после обучения, были получены следующие данные: с высоким уровнем 4 ребёнка (40%), со средним уровнем 6 детей (60%). По этим данным приведена сравнительная таблица 22, и выведена гистограмма на рисунке 16.

Таблица 23 – Сравнительные данные по уровню развития глагольного словаря

№	Имя ребёнка	Сумма Баллов (до обучени)	Сумма Баллов (после обучения)
1	Гоша М.	2	4
2	Катя В.	1	4
3	Стас В.	3	5
4	Ваня Х.	1	3
5	Лиза П.	5	6
6	Кирилл К.	4	5
7	Миша В.	2	3
8	Коля Д.	3	4
9	Семен К.	3	4
10	Алиса А.	4	5

Высшая оценка – 6 баллов, соответствует высокому уровню;

3-4 балла – среднему; менее 3 баллов – низкому.

Три ребёнка перешли со среднего уровня на высокий уровень, и четыре ребёнка с низкого уровня перешли на средний. Дети не только знают названия действий, но и употребляют их в собственной речи (иди, дай).

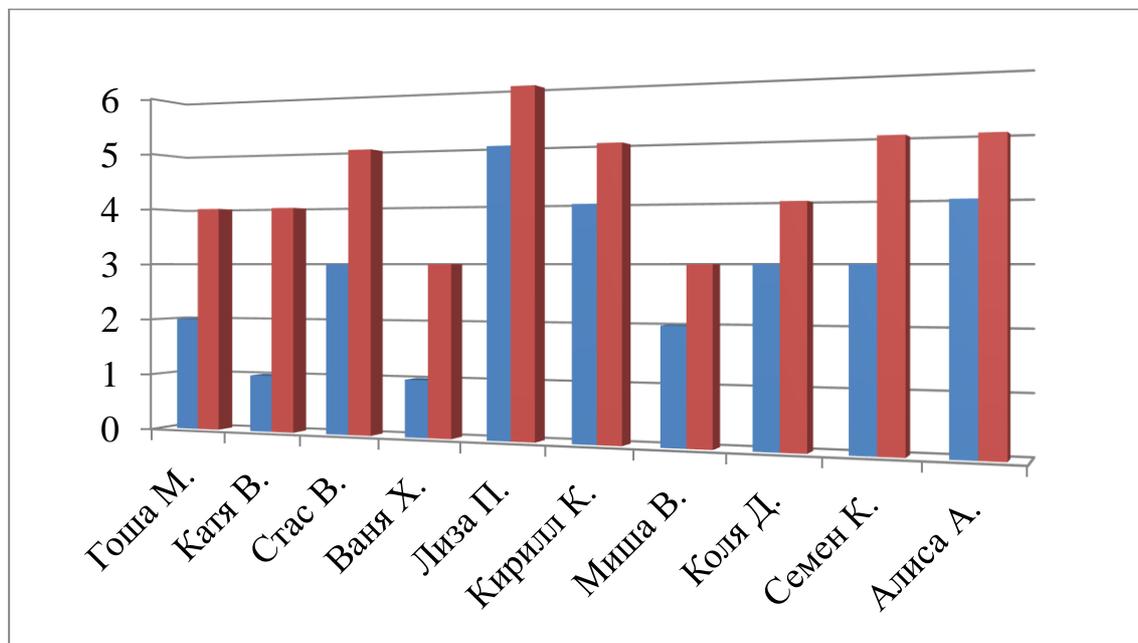


Рисунок 17 – Сравнительные данные уровня глагольного словаря

Также после обучения был изучен уровень словаря прилагательных. У детей предикативный словарь значительно увеличился и показал высокий уровень у двух детей 20%, средний уровень у 60% и низкий уровень у 2 детей. Что значительно отличается от уровня до обучения. Данные приведены в Таблице 24, и на гистограмме (рисунок 18).

Таблица 24 – Сравнительные данные уровня развития словаря прилагательных

№	Имя ребёнка	Сумма Баллов (до обучени)	Сумма Баллов (после обучения)
1	Гоша М.	1	3
2	Катя В.	0	2
3	Стас В.	1	3
4	Ваня Х.	1	3
5	Лиза П.	2	5
6	Кирилл К.	2	4
7	Миша В.	0	2
8	Коля Д.	1	4
9	Семен К.	2	5

10	Алиса А.	1	3
----	----------	---	---

Высшая оценка – 6 баллов, соответствует высокому уровню;

3-4 балла – среднему; менее 3 баллов – низкому.

Данные показывают, что с низкого уровня на средний и высокий перешли 8 детей (80%). Дети называют признаки предметов (большой – маленький), основные цвета (красный, зелёный, синий, желтый). На низком уровне развития предикативного словаря остались Катя В., и Миша В.(20%). Эти дети могут назвать только одно прилагательное и один признак. По сравнению с данными до обучения эти дети не называли ни одного признака предмета, а это значит, что есть незначительный рост словаря.

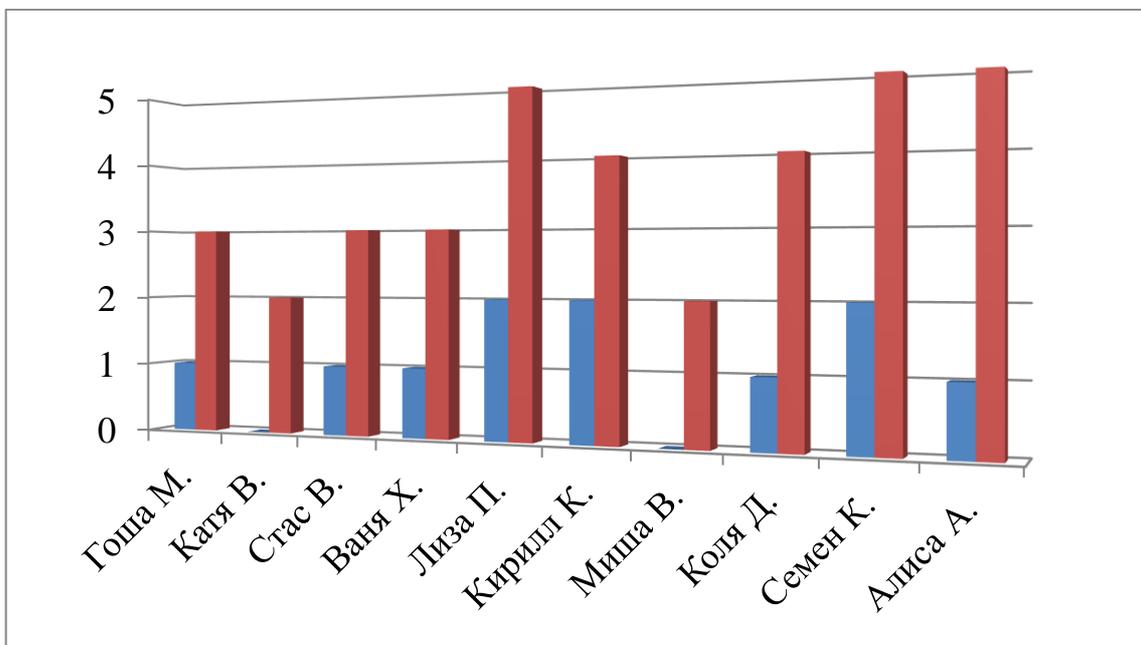


Рисунок 18 – Сравнительные данные уровня развития словаря прилагательных, баллах

Результаты экспрессивной речи у детей после обучения привели к общим данным и получили такие данные: Гоша М. – 17 баллов, Катя В. – 14, Стас В. – 21, Ваня Х. – 16, Лиза П. – 21, Кирилл К. – 16, Миша В – 15, Коля Д. – 17, Семен К. – 20, Алиса А. – 23. Данные приведены в Таблице 25 и на рисунке 19.

Таблица 25 – Сравнительные данные уровня экспрессивной речи

№	Имя ребёнка	Сумма Баллов (до обучени)	Сумма Баллов (после обучения)
1	Гоша М.	9	17
2	Катя В.	5	14
3	Стас В.	10	21
4	Ваня Х.	6	16
5	Лиза П.	16	21
6	Кирилл К.	14	16
7	Миша В.	7	15
8	Коля Д.	9	17
9	Семен К.	11	20
10	Алиса А.	13	23

Высшая оценка – 24 балла, соответствует высокому уровню;

9-16 баллов – среднему; менее 9 баллов – низкому.

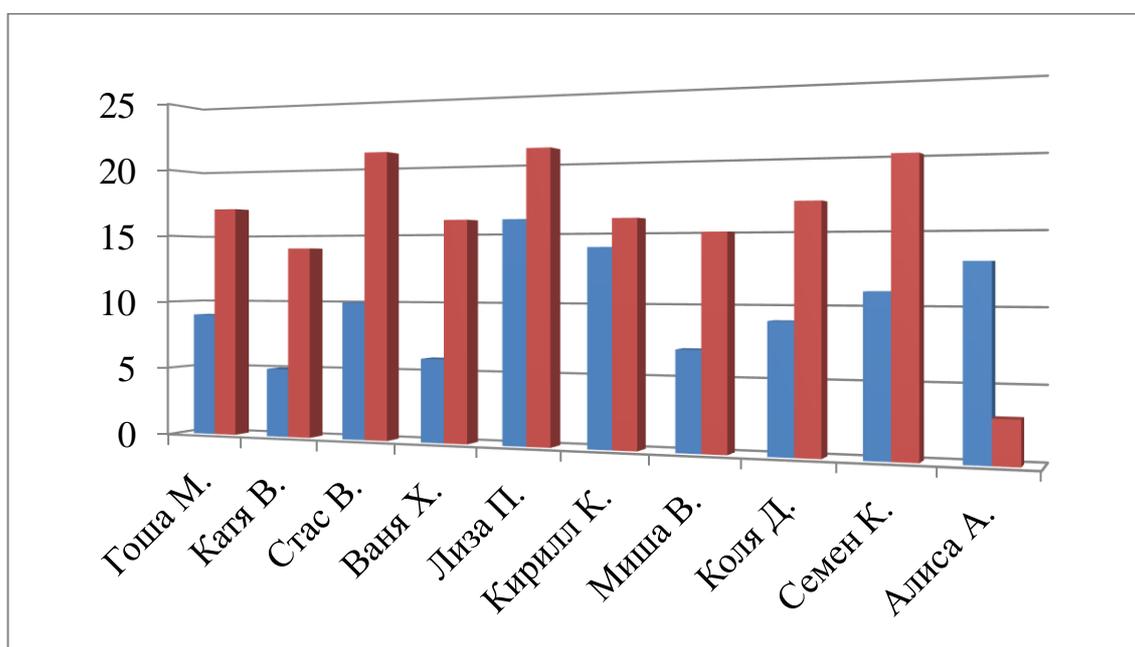


Рисунок 19 – Сравнительные данные уровня экспрессивной речи, баллах

В итоге, с высоким уровнем экспрессивной речи – 6 детей (60%); со средним 4 ребёнка (40%), с низким ни одного.

Дети стали больше говорить, жесты, восклицания ушли на второстепенный план. У шести детей реже используются «автономные» слова («ам», «ав»). Дети с интересом слушают сказки, приглашают к игре. Что говорит о значительном росте экспрессивной речи у детей экспериментальной группы после логопедических занятий. Эти результаты показаны на гистограмме (рисунок 19).

Дети со средним уровнем не полностью используют средства общения, чаще пользуются жестами, мимическими средствами и предметными действиями (показывают, протягивают), словами пользуются реже.

Из сравнительного анализа полученных данных можно увидеть, что у детей значительно повысился уровень понимания не только простых инструкций, но и многоступенчатых. Данные обследования уровня выполнения простых инструкций приведены в таблицу 26 и на рисунке 20.

Результаты сравнительного анализа показали, что у 2 детей (20%) после обучения повысился и стал высоким. С низким уровнем нет ни кого. Шесть детей остались на среднем уровне, они лучше стали понимать инструкции с предлогами (с, в, на) и поэтому задания они выполняли более качественно и показывали большее число картинок и муляжей.

Таблица 26 – Сравнительный анализ уровня развития простых слухоречевых инструкций

№	Имя ребёнка	Сумма Баллов (до обучени)	Сумма Баллов (после обучения)
1	Гоша М.	3	4
2	Катя В.	3	4
3	Стас В.	4	5
4	Ваня Х.	3	5
5	Лиза П.	5	6
6	Кирилл К.	3	4
7	Миша В.	3	4

8	Коля Д.	3	4
9	Семен К.	3	4
10	Алиса А.	5	6

Высшая оценка – 6 баллов, соответствует высокому уровню;

3-4 балла – среднему; менее 3 баллов – низкому.

Два ребёнка остались на высоком уровне, как и до обучения и их выполнение заданий было безошибочно. Не требовалось повтора или помощи взрослого.

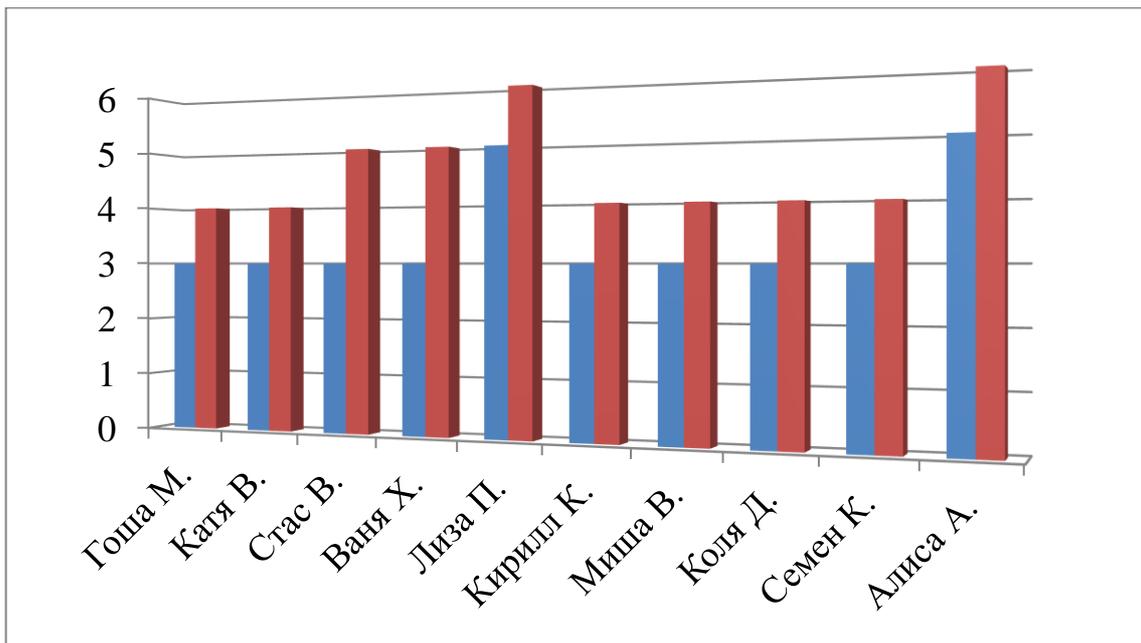


Рисунок 20 – Сравнительные данные выполнения простых слухоречевых инструкций, баллах

При изучении уровня понимания многоступенчатых инструкций были получены следующие данные: с низким уровнем нет ни одного ребёнка, со средним 6 детей (60%), с высоким уровнем 4 ребёнка (40%). Дети со средним уровнем понимают речь, но не выполняют все просьбы взрослого. Часто требуется повторить задание или показать, комментируя свои действия. Четыре ребёнка понимают просьбу взрослого и выполняют все инструкции. Данные вынесены в таблицу 27.

Таблица 27 – Сравнительные данные уровня многоступенчатых слухоречевых инструкций

№	Имя ребёнка	Сумма Баллов (до обучени)	Сумма Баллов (после обучения)
1	Гоша М.	3	5
2	Катя В.	1	3
3	Стас В.	3	5
4	Ваня Х.	1	4
5	Лиза П.	4	6
6	Кирилл К.	3	4
7	Миша В.	1	3
8	Коля Д.	2	3
9	Семен К.	2	3
10	Алиса А.	5	6

Высшая оценка – 6 баллов, соответствует высокому уровню;

3-4 балла – среднему; менее 3 баллов – низкому.

Сравнительный анализ выполнения многоступенчатых слухоречевых инструкций, показал, что дети стали лучше понимать и выполнять задания, только иногда требуется повтор и помощь взрослого. Пять детей 50% перешли на средний уровень, три ребёнка перешли на высокий уровень понимания многоступенчатых инструкций, (30%). Результаты показаны на гистограмме (рисунок 21).

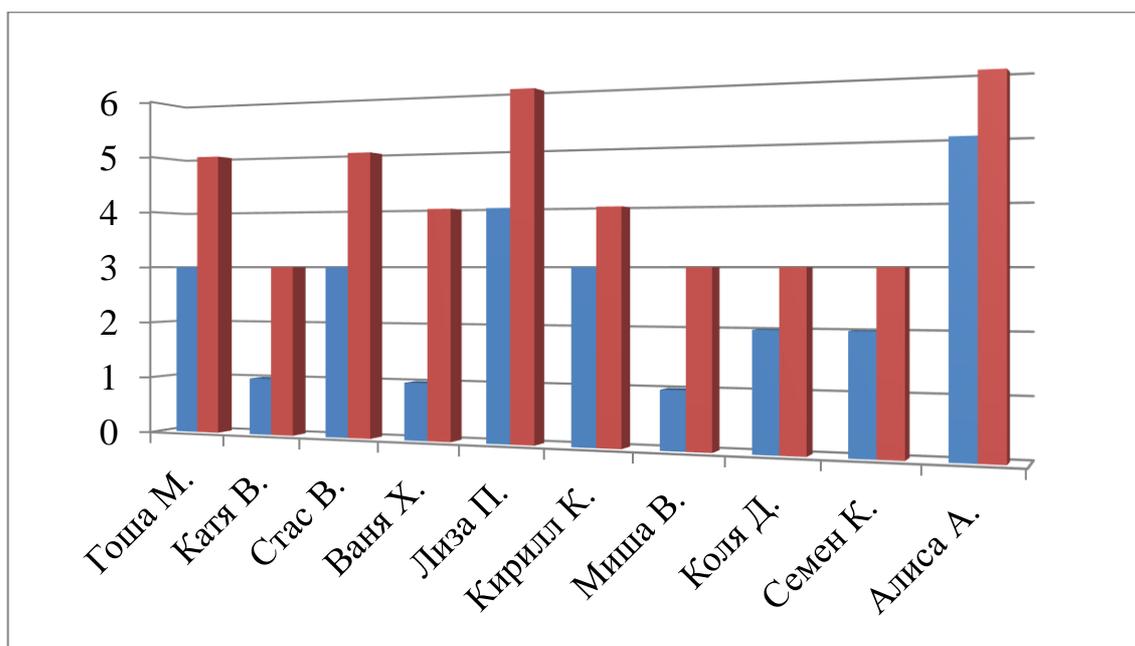


Рисунок 21 – Сравнительные данные выполнения многоступенчатых слухоречевых инструкций, баллах

По итогам обследования импрессивной речи были получены следующие результаты: дети после обучения стали понимать простые и многоступенчатые слухоречевые инструкции. Во многом это связано с ростом пассивного словаря у детей. У детей не вызывают трудности в понимании предлогов, местоимений. Пяти детям ещё требуется помощь в выполнении многоступенчатых заданий (Катя В., Ваня Х., Кирилл К., Миша В., Коля Д.). У всех детей повысился уровень понимания речи, что говорит об эффективной работе в развитии импрессивной стороны.

Результаты обследования вынесены в сводную таблицу 28 и на рисунке 22.

Таблица 28 – Сравнительные данные уровня импрессивной речи

№	Имя ребёнка	Сумма Баллов (до обучени)	Сумма Баллов (после обучения)
1	Гоша М.	6	9
2	Катя В.	4	6
3	Стас В.	7	10
4	Ваня Х.	4	7

5	Лиза П.	9	11
6	Кирилл К.	6	9
7	Миша В.	4	6
8	Коля Д.	5	8
9	Семен К.	5	8
10	Алиса А.	10	12

Высшая оценка – 12 баллов, соответствует высокому уровню;

5-8 баллов – среднему; менее 5 баллов – низкому.

Из гистограммы видно, что три ребёнка перешли с низкого уровня на средний уровень понимания речи (Катя В., Ваня Х., Миша В.). Три ребёнка со среднего перешли на высокий уровень (Гоша М., Стас В., и Семен К.). Лиза П., и Алиса А., остались на высоком уровне, их показатели выросли при выполнении многоступенчатых слухоречевых инструкций, дети стали лучше знать значения предлогов. Показатели Кирилла К., и Коли Д., остались на среднем уровне, им всё ещё требуется помощь в выполнении заданий, но после повтора дети выполняли инструкции.

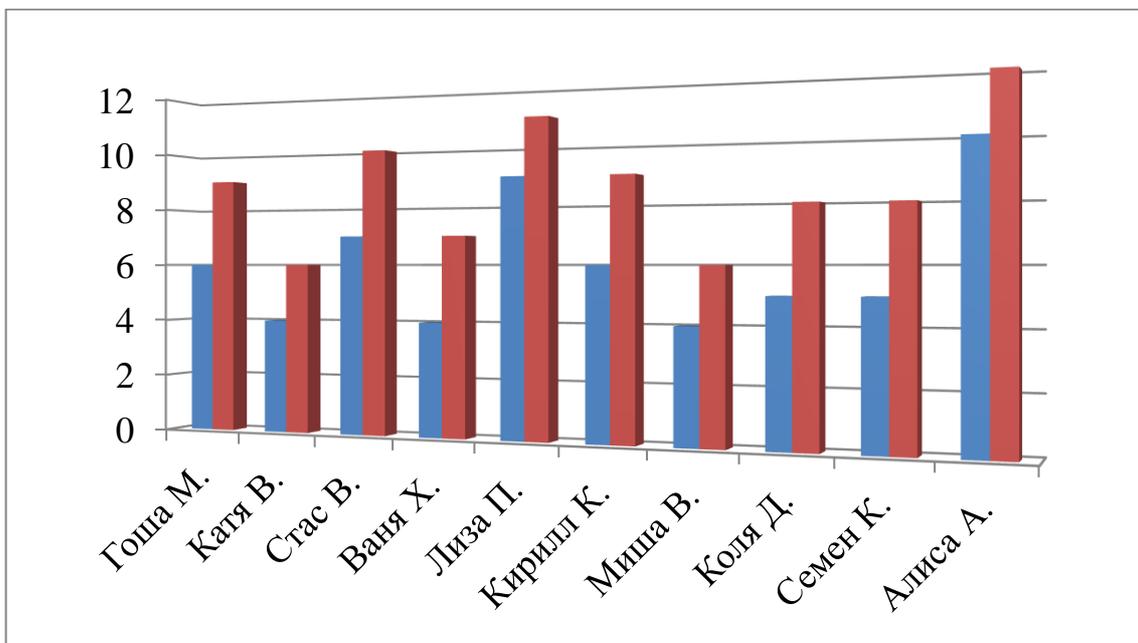


Рисунок 22 – Сравнительные данные уровня понимания речи, баллах

Показатели у двух детей были на уровне легкой задержки (Лизы П., и Алисы А.), и так как их показатели после обучения на высоком уровне почти во всех заданиях, то можно говорить о том, что у этих детей речевое развитие соответствует возрасту.

По итогам обследования, можно составить сравнительную гистограмму уровня речевого развития в группе детей до и после логопедической работы (рисунок 23).

Из сравнительного анализа можно сделать вывод о том, что в результате логопедической работы у детей в группе нет низкого уровня развития, три ребёнка перешли на средний уровень (умеренная задержка), дети реже используют лепетную речь, хорошо понимают обращённую речь, выполняют простые слухоречевые просьбы, у детей степень инициативности зависит от взрослого.

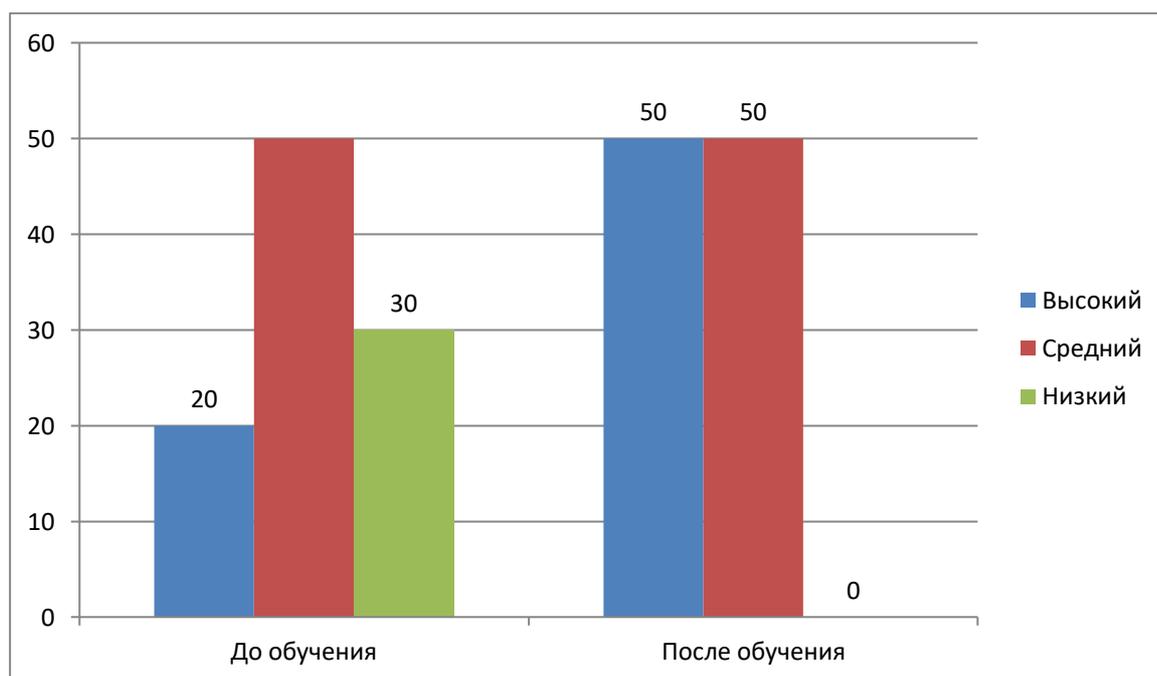


Рисунок 23 – Сравнительные данные уровня речевого развития до и после обучения, %

Три ребёнка перешли на высокий уровень развития речи (легкая задержка), они активно используют вербальные и невербальные средства общения, понимает обращённую речь, проявляет активность в желании общаться, не зависимо от взрослого. Два ребёнка, которые находились на

третьем уровне развития, стали проявлять интерес к вещам, их общение разнообразно, появилась способность к внеситуативно-познавательному общению.

Контрольный эксперимент проводился с использованием методик, которые использовались на диагностическом этапе, до обучения детей.

В результате контрольного обследования, были получены данные, после логопедической работы с детьми 2 – 3 лет имеющих отклонения в овладении речью и составлен сравнительный анализ результатов.

По итогам обследования результаты детей показали положительную динамику развития.

В ходе эксперимента были решены такие задачи как эффективность разработанных мероприятий для группы детей и получена оценка уровня речевого развития после логопедического воздействия.

Выводы по 3 главе

На основании полученных данных дети были распределены по уровню речевого развития для определения логопедического воздействия и разработки мероприятий по развитию речевой деятельности у детей третьего года жизни с отставанием в речевом развитии.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод, что в результате логопедического воздействия, уровень речевой деятельности у детей 2 – 3 лет, с отклонениями в овладении речью, повысился. Этот переход связан с индивидуальными темпами, логопедической работой и вниманием родителей к развитию ребёнка.

Можно сделать вывод, что проведённая логопедическая работа у детей 2 – 3 лет, основанная на онтогенетическом принципе и на основе стимулирования двигательной и речевой деятельности, а так же взаимодействии родителей с логопедом, способствовали эффективному речевому развитию детей с отклонениями в овладении речью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На сегодняшний день в логопедии уделено много внимания речевому развитию детей раннего возраста, что помогает изучать особенности, разрабатывать методы логопедической работы. Существенным пробелом является отсутствие достаточного внимания к выявлению задержки речевого развития и предупреждению речевых нарушений у детей группы риска в условиях дошкольного образования. Одной из самых актуальных проблем, является установление эффективности логопедической работы по развитию речи у детей с отклонениями в овладении речью.

При подготовке к работе была определена цель: теоретически изучить и экспериментально оценить эффективность логопедической работы по формированию средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

В реализации поставленной цели исследования способствовало решение следующих задач: изучены психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования. Изучили особенности формирования средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Отобран комплекс упражнений и заданий по формированию средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, с использованием коврографа.

Исследование проводилась на базе МАДОУ «ДС №350 г. Челябинска»

Исследование проводилось в три этапа с 2018 по 2021 год. В качестве экспериментальной и контрольной группы, выступили 10 детей с 2 – 3 лет с отклонениями в овладении речью.

Предлагаемые мероприятия по развитию речи, которое включало повышения объёма пассивного словаря, а так же развитие моторной сферы (общая, тонкая и артикуляционная моторика), развитие когнитивных функций, содействие родителей, позволили значительно повысить эффективность логопедической работы.

Из гипотезы, уровень развития ребенка раннего возраста, в коррекционной работе по формированию средств общения у детей раннего возраста с ковурографом – это изучили. А комплекс с ковурографом, для формирования средств общения у детей раннего возраста – остается на перспективу.

Анализ данных проведенного исследования, даёт возможность сделать следующее обобщающее заключение:

Средства общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, имеет широкое распространение среди детей. Выраженные нарушения речи отрицательно сказываются на познавательной функции, сроком овладения теми или иными навыками, вызывают негативное отношение к общению и в дальнейшем из-за позднего выявления и появления вторичных нарушений, может отрицательно сказываться на успеваемости в дошкольной и школьной образовательной программе. Но, при раннем выявлении у детей речевого дизонтогенеза, профилактики и логопедической работе, способствует избежать вторичных нарушений и развития речевых нарушений в дошкольном периоде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста [Текст] / Н.М. Аксарина. – 2-е изд. – М.: Медицина, 1977. – 303 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 376с.
/ Артёмкина, Т.Е. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников средствами фольклора [Текст]: дис. ... канд. пед. Наук Т.Е. Артемкина. – Н. Новгород, 2014. – 140с.
4. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада [Текст] / А.Г. Арушанова. - М.: МозаикаСинтез,1999. - с. 272.
5. Большая Российская энциклопедия [Текст] / Под. ред. Л.С. Глебов, О.Д Грекулова. – М., ООО «Дрофа», 2013.-1456с.
6. Большой психологический словарь [Текст] / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. -СПб.: Прайм -ЕВРОЗНАК, 2003. – 672с.
7. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст] / Е.Н. Аксарина. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
8. Восприятие речи . Вопросы функциональной асимметрии мозга [Текст] / И.А. Вартанян, В.П. Морозов, Галунов .. –М.: «Логос», 2003. - 135с.
9. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях [Текст] под. Ред. Н.М. Щелованова, Н.М. Аскариной. – М.: МЕДГИЗ, 1960г. – 346с.
10. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства [Текст] // Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – Москва: Просвещение 1995. – С. 200–263
11. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000. – 1008 с.
12. Выготский, Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства [Текст] // Собрание сочинений: в 6-ти т. – Т.5 Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983.596с.

13. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
14. Галигузова, В.Н. Актуальные проблемы в сфере образования детей раннего возраста [Текст] / В.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова // Психологическое образование и наука. – 2010. - № 3. – С. 89-96.
15. Галигузова, Л.Н. , Мещерякова, С.Ю. Педагогика детей раннего возраста [Текст] / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. – М.: Владос, 2007. – 304 с.
16. Горлова, О.А. Профилактика коммуникативно-речевых отклонений у детей раннего возраста. Специальное образование: научнометод.журнал [Текст] / О.А. Горлова. - ФГБОУ ВПО «Урал. Гос. Пед. Унт»; Ин-т спец.образования. – Екатеринбург, 2012. - №1. – С. 27-34.
17. Горлова, О.А. Формирование коммуникативно-речевых умений у детей раннего возраста [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01./ О.А. Горлова – М.,2012.- 225с.
18. Громова, О.Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03. [Текст] / О.Е. Громова – Москва, 2003. – 182 с.
19. Джонсон Мартин, Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями[Текст] /Под. ред. Н. Ю. Барановой. — СПб.: СанктПетербургский Институт раннего вмешательства, 2004. — 336 с.
20. Диагностика психического развития детей рождения до 3 лет [Текст]: метод.пособие для практ.психол. / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – 2-е изд. испр. и доп. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. – 187с.
21. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста [Текст] Под ред. С.Л. Новоселовой, 4-е изд. М.: Просвещение. - 1985. – 176 с.
22. Дридзе, Т. М. Организация и методы лингвосоциологического исследования массовой коммуникации. Методич. пособие-практикум по спецкурсу «Введение в лингвосоциопсихологию» [Текст] / Т.М. Дридзе М. – «Логос», 1979. – 213с..

23. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь [Текст]./ М.И. Еникеева – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006г. - 560с.
24. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей [Текст] / Е.И. Исенина, - Саратов - Изд-во Саратовского университета, 1986. -163с.
25. Котлер, Ф. Основы маркетинга: Пер. с англ. [Текст] / Ф. Котлер – М.: Ростинтэр, 1996. – 704с.
26. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии [Текст] / В.А. Крутецкий. М.: Просвещение, 1972. – 255с.
27. Лабуновская, В.А.. Невербальное поведение [Текст] / В.А. Дабуновская. – Ростов-на – Дону:РГУ, 1986.-134с.
28. Левина, Р.Е. К психологии детской речи в паталогических случаях. Автономная детская речь [Текст] / Р.Е. Левина. – М.:, 1936. – 78с.
29. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1997. – 456 с.
30. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: КомКнига, 2005. – 216 с.
31. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / Под редакцией Ружской А.Г. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384с.
32. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. - М.: Педагогика, 1986. – 294 с.
33. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской— Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
34. Общение в детском саду и семье [Текст] / Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. - М.: Педагогика. 1990. - 152 с.
35. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст] /Под ред. М. И. Лисиной; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1985. — 208 с.

36. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / А.Н. Российская; Российский фонд культуры; - 3-е изд., стереотипное – М., АЗЪ, 1995. – 928с.
37. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Левиной. Р.Е. Москва: «Просвещение», 1967. – 365с.
38. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / Под ред. Н.Н. Тулькибаевой. Л.В. Трубайчук . – М.: Издательский дом «Восток», 2003. – 274 с.
39. Петровская, Л.А. Компетентность в общении [Текст] / Л.А.Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. - С. 84
40. Платонов, Ю.П. Основы социальной психологии [Текст] / Ю.П. Платонов. – СПб.: Речь, 2004. – 624с.
41. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. - 400с.
42. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2015. – 288 с.
43. Разенкова, Ю.А. Коррекционно-педагогическая работа с детьми первого года жизни группы риска в условиях дома ребенка [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.03/Ю.А. Разенкова. -М., 1997. -169 с.
44. Развитие и воспитание ребенка от рождения до трех лет [Текст] / Под ред. проф. Н.М. Щелованова, - М.: Просвещение, 1965. – 183 с.
45. Ранняя диагностика нарушений развития речи. Особенности речевого развития у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы [Текст] / Клинические рекомендации под редакцией академика РАН Володина Н.Н. и академика РАО Шкловского В.М. – Москва: 2015. – 57с.
46. Рене А. Шпиц, Первый год жизни [Текст] / Пер. с англ. Л.Б.Сумм. Под ред. А.М. Боковикова. –М.: Академический Проект, 2006. – 352с.63-3
47. Склярова, Т.В. Возрастная педагогика и психология: учеб. пособие для студентов пед. вузов [Текст] / Т.В. Склярова. – М.: Покров, 2004. – 143с.
48. Степанов, О. Общение с новорожденным как с миром [Текст] / О. Степанов. – М.: Независимая фирма «Класс», 2015. – 152с.

49. Учите, играя: Игры и упражнения со звучащим словом. Пособие для воспитателей детского сада [Текст] / А.И. Максаков, Г.А. Тумакова. – М.: «Просвещение», 1979. – 127с.
50. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития [Текст] / Т.Н. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
51. Чиркина, Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция [Текст] : монография / [Г. В. Чиркина др.]; Гос. науч. учреждение «Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. Образования». - Архангельск : Помор. ун-т , 2009. – 401с.
52. Шереметьева, Е.В Отклонения речевого развития в раннем возрасте/ Е.В. Шереметьева [Текст] // В сборнике: Интегрированное обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: теоретические основания и практические аспекты Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2009. С. 137-141.
53. Шереметьева, Е.В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста [Текст] / Шереметьева Е.В. – Москва: «НКЦ», 2013. – 112с.
54. Шереметьева, Е.В. Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте: Система занятий с детьми и их родителями[Текст] / Е.В. Шереметьева — М.: Национальный книжный центр, 2017.— 176 с.
55. Шереметьева,Е.В. Методика коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях в овладении речью детьми раннего возраста / Е.В Шереметьева [Текст] // В сборнике: Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии сборник научных трудов. Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Челябинский государственный педагогический университет. Киев, Челябинск, 2015. С. 287-296.
56. Шереметьева, Е.В. Отклонения в овладении речью ребенка раннего возраста/ Е.В. Шереметьева [Текст] // В сборнике: Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Материалы международной научно практической

конференции, посвященной 10-летию кафедры детской речи Орловского государственного университета – 2009. с. 301-305

57. Шереметьева, Е.В. Педагогические подходы к выявлению задержки речевого развития в раннем возрасте [Текст] / Е.В. Шереметьева, В книге: Онтогенез речевой деятельности: норма и патология/ Министерство образования и науки Российской Федерации, Московский педагогический государственный университет. - М., 2005. С. 156-161.

58. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста [Текст] / Е.В. Шереметьева.- М. Национальный книжный центр, 2012. – 168 с.

59. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.03/ Е.В. Шереметьева. - М., 2007 – 285с.

60. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в раннем возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин . - М.: Педагогика, 1989. – 365с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1 – Оценка параметров речевого развития детей

Параметры речевого развития	Критерии оценки параметров	Баллы
Активная речь	Отсутствует: ребёнок не произносит ни слова.	0
	Низкий уровень: ребёнок повторяет за взрослыми отдельные слова и предложения.	1
	Средний уровень: ребёнок самостоятельно произносит названия знакомых предметов и действий, может составить двухсловное предложение.	2
	Высокий уровень: ребёнок обращается с высказываниями к взрослому, может составить 2 – 3 связных предложения.	3
Понимание взрослого	Отсутствует: ребёнок вообще не понимает речи взрослого.	0
	Низкий уровень: ребёнок узнаёт знакомые предметы и животных по их названию, но не понимает слов обозначающих признаки, действия и пр.	1
	Средний уровень: ребёнок понимает обращённую к нему речь взрослого, легко находит нужные предметы и действия.	2
	Высокий уровень: ребёнок понимает значения прилагательных и предлогов (под;	3

	над,).	
Способность к выполнению речевых инструкций взрослого	Отсутствует: ребёнок не реагирует на просьбы и обращения взрослого	0
	Низкий уровень: ребёнок выполняет только простые инструкции.	1
	Средний уровень: ребёнок выполняет двухактные инструкции и ориентируется на название признаков предмета.	2
	Высокий уровень: ребёнок легко и охотно выполняет все инструкции взрослого, включая пространственное расположение предметов.	3

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 2 – Картинный материал для исследования звукопроизношения

№	Параметры	Звуки	Слова
1	Гласные звуки	[а]	Арбуз, рак, машина.
		[о]	Очки, рот, окно.
		[у]	Ухо, рука, кенгуру.
		[ы]	Сыр, мыло, фрукты.
		[и]	Иголка, лиса, пироги.
2	Свистящие звуки	[с]	Свинья, носорог, нос.
		[с']	Синица, велосипед, лось.
		[з]	Заяц, грузовик, арбуз.
		[з']	Земляника, газета, грязь.
		[ц]	Цветы, овца, палец.
3	Шипящие звуки	[ш]	Шубу, шишка, карандаш.
		[ж]	Жук, ножницы, нож.
		[ч]	Чайник, рука, мяч.
		[щ]	Щётка, овощи, плащ.
4	Сонорные звуки	[р]	Ракета, дракон, тигр.
		[р']	Репа, шарик, дверь.
		[л]	Лапа, точилка, пенал.
		[л']	Линейка, телефон, ель.
5	Иотированные звуки	[й]	Иод, ручей, попугай.
		[ё]	Ёжик, самолёт, ружьё.
		[я]	Ягода, лямка, змея.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Речевая карта на ребёнка

(по схеме обследования ребенка от 2 до 4 лет, авторов Л. С. Соломаха, Н. В. Серебрякова).

Анкетные данные

Фамилия, имя ребенка: Гоша М.

Дата рождения, возраст: 03.06.2018. (2 года)

Национальный язык, двуязычие (если есть) — двуязычия в семье нет. Домашний адрес: Проспект Победы, 91.

Дата заполнения речевой карты: 06.10.2020 Анамнез

Мать: Мария Андреевна, 28 лет (возраст при рождении ребенка)

Отец: Павел Андреевич, 28 лет (возраст при рождении ребенка)

Наличие наследственных, нервно-психических, хронических соматических заболеваний у родителей: данных нет.

Данные о речевых нарушениях у родителей и родственников: папа поздно начал говорить (со слов бабушки).

От которой по счету беременности ребенок: II беременность

Протекание беременности (токсикоз 1-й половины, 2-й половины беременности, падения, травмы, психозы, хронические заболевания, инфекции): анемия, токсикоз 1 и 2 половины беременности, частые простудные заболевания.

Роды (досрочные, срочные, быстрые, стремительные, обезвоженные): 38 недель

Стимуляция (механическая, химическая, электростимуляция) кесарево сечение.

Когда закричал ребенок сразу

Наблюдалась ли асфиксия (белая, синяя): нет

Резус-фактор (отрицательный, положительный, совместимость, несовместимость резус-фактора матери и ребенка)

Вес и рост ребенка при рождении: m - 3750, рост - 55 см.

Вскармливание: когда принесли кормить на 2 сутки
Как взял грудь, как сосал (наблюдались ли срыгивания, поперхивания): срыгивания.

Грудное вскармливание до 3 месяцев
Когда выписались из роддома: на 5 сутки (если задержались, то почему)

Раннее развитие

Голову держит: 2 мес. (в норме с 1,5 мес.)

Сидит: 6 - 7 мес. (в норме с 6 мес.)

Стоит: 11 мес. (в норме с 11 до 12мес.)

Ходит: 12 мес. (в норме с 1 года)

Первые зубы: 7 мес. (в норме в 6 – 8 мес.)

Перенесенные заболевания (тяжелые соматические заболевания, инфекции, ушибы, травмы, судороги при высокой температуре):

До года: ОРВИ, бронхит, ППЦНС смешанного генеза.

После года до 3 лет: ОРВИ, ветряная оспа.

Данные о нервно-психологическом, соматическом состоянии, состоянии слуха и зрения ребенка в настоящее время (в соответствии с данными медицинской карты): зрение и слух в норме.

Раннее речевое развитие

Гуление: 4 мес. (в норме 2-3 мес.)

Лепет: 7 – 8 мес. (в норме от 4 до 8 мес.)

Первые слова: 12 мес. (в норме около года)

Первые фразы: нет (в норме от 1,5 до 2 лет)

Прерывалось ли речевое развитие (по какой причине) нет

Использование жестов: жесты использует

Отношение членов семьи к речевому дефекту (безразличное, дефект остается незамеченным; постоянно фиксируют внимание; переживают, но не принимают мер и др.)

Занимались ли с логопедом: нет; (с какого возраста)

Вывод: анамнез отягощен, раннее речевое развитие развивалось с незначительной задержкой.

I. Исследование неречевых психических функций

<p>Общие данные, Полученные из наблюдения за ребенком в процессе обследования</p>	<p>а) общительность (легко вступает в контакт, инициативен или пассивен в общении, общение неустойчивое, наблюдается избирательность общения, избирательный негативизм);</p> <p>б) особенности внимания (устойчивое, неустойчивое);</p> <p>в) характер игровой деятельности (манипулирование с предметами, игры с воображаемыми предметами, конструктивные игры, сюжетные игры, сюжетно-ролевые игры);</p> <p>г) индивидуальные особенности:</p>	<p>Выполнение: общение неустойчивое, наблюдается избирательность общение;</p> <p>внимания неустойчивое;</p> <p>манипулирование с предметами</p> <p>отмечается гиперактивность</p>
---	--	---

Состояние слухового внимания	<p>а) дифференциация звучащих игрушек</p> <p>б) определение направления источника звука (звучащей игрушки)</p>	<p>а) требуется повтор.</p> <p>б) определяет.</p>
Исследование зрительного восприятия	<p>а) восприятие величины (не соотносит, соотносит, обозначает словом): большой-маленький;</p> <p>б) восприятие цвета (не соотносит, соотносит обозначает словом): 2-3 года — красный, синий, желтый, зеленый; 3-4 года — красный, синий, желтый, зеленый, черный, белый;</p> <p>в) восприятие формы (с 3 лет): различение основных геометрических форм (подобрать картинку по образцу: круг, треугольник, квадрат).</p>	<p>Соотносит</p> <p>Соотносит</p> <p>Формы не определяет.</p>
Исследование — зрительно пространственно го гнозиса и праксиса	<p>а) ориентировка в пространстве (вверху-внизу, впереди-сзади)</p> <p>б) складывание разрезных картинок (из 2-3 частей)</p> <p>в) складывание фигур из палочек по образцу (2-4</p>	<p>Плохо ориентируется в пространстве.</p> <p>— после повтора с помощью взрослого.</p>

<p>Состояние общей моторики (нормальная моторика; нарушения моторики – моторная напряженность, скованность движений, нескоординированность движений, неловкость и др.)</p>	<p>палочки)</p> <p>Для детей от 2 до 3 лет:</p> <ul style="list-style-type: none"> – пройти по дорожке, нанесенной мелом на полу – перешагнуть через препятствие высотой 25 — 30 см; – медленно покружиться на месте; бросить мяч двумя руками от груди, из-за головы; – поймать брошенный мяч; – подпрыгнуть на двух ногах на месте; выполнить наклоны вперед и в стороны. <p>Для детей от 3 до 4 лет:</p> <ul style="list-style-type: none"> пробежать 3-4 раза между двумя линиями, начерченными на полу на расстоянии 20-25 см друг от друга; перейти с бега на ходьбу, остановиться по сигналу; – пройти по проложенному на пол шнуру; – прыгнуть в длину с места; – переложить предмет (флажок, мячик) из одной 	<p>+</p> <p>неловкость движений;</p> <p>+</p> <p>неловкость движений;</p> <p>напряженность, ловит мяч после повтора;</p> <p>неловкость</p> <p>в прыжках;</p> <p>наклоны выполняет.</p>
--	---	--

	руки в другую (над головой, за спиной, перед собой).	
Состояние ручной моторики (нормальная моторика, нарушения моторики)	В 2-3 года: — «покормить» куколку; — слепить из пластилина палочку, шарик, баранку; - уметь самостоятельно пользоваться ложкой.	Отмечается неловкость; Пластилином пользоваться не умеет. Ложку берёт не правильно, отмечается неловкость и напряженность. Ведущую руку не выделяет.

Вывод: ребёнок активный, общение неустойчивое, избирательное. Внимание неустойчивое, игра на уровне манипулирования, слуховое и зрительное внимание не достаточно сформировано, зрительно-пространственный гнозис и праксис развит не достаточно.

II. Исследование фонетической стороны речи (определение симптоматики и механизмов нарушений)

Исследуемые состояния фонетической	Приемы исследования	Выполнение

стороны речи		
Воспроизведение звукоподражаний	Повторить за логопедом: Кукла плачет: а-а-а. Мышка пищит: и-и-и. Ребенок плачет: уа. Собака лает: ав. Поезд гудит: у-у-у. Заблудились в лесу: ау. Ослик кричит: иа. Кошка мяукает: мяу.	Выполняет (иногда требуется повтор).
Состояние звукопроизношения	Гласные [й]_____	[ы] заменяет на [и] +
	Согласные свистящие _____ [б], [п], [м]_____	[с] заменяет [ф]; [з] на []: [У] на [о]: +
	шипящие _____	пропускает
	[в], [ф]_____	+
	аффрикаты _____	[ч] на [т];
	[д]•[т], [н]_____	[д] на [дъ] – смягчает;
	[л], [л']_____	[л] на [в] или пропускает;
	[г], [к]•[х]_____	+
	[р], [р']_____	пропускает

<p>Анатомическое строение артикуляционного аппарата</p>	<p>Отметить наличие и характер аномалий в строении:</p> <p>а) губы (толстые, тонкие, расщелина, шрамы);</p> <p>б) зубы (редкие, кривые, мелкие, вне челюстной дуги, отсутствие зубов)</p> <p>в) челюсти;</p> <p>г) прикус (прогнатия, прогения, открытый боковой, открытый передний, перекрестный);</p> <p>д) твердое небо (высокое узкое, плоское, укороченное, расщелина, субмукозная щель);</p> <p>е) мягкое небо (укороченное, раздвоенное, отсутствие маленького язычка);</p> <p>ж) язык (массивный, маленький, «географический», с укороченной подъязычной связкой).</p>	<p>Губы тонкие;</p> <p>Зубы норма;</p> <p>Челюсти без особенностей;</p> <p>Прикус норма;</p> <p>Твёрдое и мягкое нёбо в норме;</p> <p>Язык без особенностей.</p>
---	--	--

<p>Состояние речевой моторики</p>	<p>1. Состояние мимической мускулатуры (по подражанию):</p> <ul style="list-style-type: none"> - поднять брови вверх («удивиться»); нахмурить брови («рассердиться»); - прищурить глаза; надуть щеки («толстячок»); втянуть щеки («худышка»); <p>(Отметить наличие или отсутствие сглаженности носогубных складок.)</p> <p>2. Состояние артикуляционной моторики (выполнение движений по подражанию):</p> <ul style="list-style-type: none"> а) губы — «улыбка» «трубочка»; б) язык — широкий, узкий, вверх, вниз, «маятник»; 	<p>1.</p> <p>напряжение;</p> <p>после повтора;</p> <p>после повтора;</p> <p>не выполняет;</p> <p>отсутствие сглаженности носогубных складок.</p> <p>2.</p> <p>а) выполняет с напряжением; плохо переключается с одного движения на другое.</p> <p>б) язык напряжён, движения не в полном объёме.</p>
-----------------------------------	--	--

	<p>в) мягкое небо — широко открыть рот и зевнуть.</p> <p>Отметить следующие параметры движений:</p> <p>а) наличие или отсутствие движений;</p> <p>б) тонус (нормальное напряжение, вялость, чрезмерное напряжение);</p> <p>в) объем движений (полный, неполный);</p> <p>г) способность к переключению от одного движения к другому;</p> <p>д) замены движений;</p> <p>е) добавочные и лишние движения (синкинезия);</p>	<p>в) выполняет</p> <p>е) Синкинезий и гиперсаливации нет.</p>
--	---	--

Вывод: анатомическое строение артикуляционного аппарата без аномалий. При артикуляционных упражнениях мышечное напряжение увеличивается. Голос тихий, слабый, заиканий нет. Не удерживает полную слоговую структуру (пропуски слогов).

Звукопроизношение - полиморфное нарушение, фонологический дефект [ы] заменяет на [и]; [ч] на [т]; [д] на [дь] - смягчает; Свистящие [с] заменяет [ф]; [з] на [в]; [ц] на [ть]; шипящие и соноры в пределах возрастной нормы (не сформированы).

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица 3 – Описание уровней речевого развития

	Уровень	Описание
1	Низкий	Ребёнок почти не разговаривает сам, не отвечает на просьбы и предложения взрослого и выполняет только самые элементарные инструкции. Ребёнок малоинициативен по отношению к взрослому, может игнорировать просьбы. Репертуар коммуникативных средств беден по составу. Снижена потребность в общении, не пользуется активной речью. Фраза отсутствует.
2	Средний	Заключается в неравномерном развитии активной и пассивной речи. Ребёнок понимает обращённую речь, но редко использует слова в общении, заменяя детскими словами, звукоподражаниями. Ребёнок выполняет простые инструкции, но делает это не всегда, в зависимости от расположения и привлекательности предметов. Общение зависит от степени инициативности взрослого. Используется не полный состав средств общения и не частым их использованием. Ребёнок может активно пользоваться экспрессивно — мимическими средствами, жестами и предметными действиями, но не пользуется словами, либо применяет средства общения не во всех пробах.
3	Высокий	Проявляется в высоких значениях всех параметров. Ребёнок активно использует вербальные средства общения с взрослыми (спрашивает, предлагает), хорошо понимает обращённую к нему речь и выполняет простые инструкции взрослого. Ребёнок проявляет интерес к вещам, стремится привлечь внимание к игрушкам или предметам, находящимся в комнате. Ребёнок охотно принимает предложение поиграть вместе, подстраивает свои действия под действия партнёра. Репертуар средств общения разнообразен: он смотрит в глаза взрослого, мимикой и жестами выражает своё отношение, просит о помощи. В ситуации рассматривания картинок ребёнок задаёт вопросы, с интересом слушает рассказы, сообщает о том, что знает.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Данные анамнеза детей экспериментальной группы.

А.Алиса: родилась 14.03.2018 года, от 3 беременности, 3 роды, естественным путём быстрые. Шкала Апгар – 7 баллов. Приложили к груди сразу. Мама отмечала попёрхивания и вытекание молока через нос. Беременность протекала с токсикозом 1 и 2 половины, пневмония на третьем триместре, угроза преждевременных родов. Перенесённые заболевания до 2 лет: ППЦНС, частые ОРВИ, ротовирусные инфекции, пневмония. Голос хриплый, слух в норме. Двухязычие в семье. Раннее моторно развитие без особенностей. Раннее речевое развитие протекало с отставанием.

К.Семен: родился 11.03.2018, от 1 беременности, 1 роды, естественным путём со стимуляцией. Шкала Апгар – 6 баллов. Приложили к груди сразу; отмечались частые срыгивания. Угроза прерывания в 7-8 недель, токсикоз 1 и 2 половины. Перенесённые заболевания до 2 лет: ППЦНС, средние отиты, ОРВИ. Слух в норме. Раннее моторное и речевое развитие развивалось с отставанием.

Д.Коля: родился 27.06.2018, от 3 беременности, 2 роды, срочные естественным путём. Шкала Апгар – 6 баллов. Грудное вскармливание до 2 месяцев, часто срыгивал. Во время беременности частые простудные заболевания матери, угроза преждевременных родов. Токсикоз 1 половины беременности. Перенесённые заболевания до 2 лет: ППЦНС смешенного генеза, ОРВИ, пневмонии, о. пиелонефрит. Слух в норме. Раннее моторное и речевое развитие незначительно отстает от нормы.

В.Миша: родился 27.06.2018, от 1 беременности, 1 роды, срочные путём кесарево сечение. Шкала Апгар 5 – 6 баллов. Ребёнок с рождения на искусственном вскармливании. У матери в анамнезе хронические заболевания. Семья не благополучная. Перенесённые заболевания до 2 лет: ППЦНС, ОРВИ, средние отиты. Слух в норме. Раннее моторное и речевое развитие отстаёт от нормы.

К.Кирилл: родился 12.06.2018, от 3 беременности, 1 роды, срочные – кесарево сечение. Шкала Апгар -6 баллов. Беременность протекала тяжело, токсикоз 1 и 2 половины, отёки, аллергические реакции. Был приложен к груди не сразу на 5 сутки, по медицинским показаниям. Наблюдались частые срыгивания, ребёнок отказался от груди в 1 месяц. ППЦНС, ОРВИ, конъюнктивиты. Слух в норме. Раннее моторное и речевое развитие отстаёт от нормы.

П.Лиза: родилась 11.06.2018, 3 беременность, 3 роды – срочные, стремительные. Шкала Апгар – 7 баллов. Беременность протекала с токсикозом 1 половины. С рождения на искусственном вскармливании, отмечались частые срыгивания. Ребёнок часто болел бронхитами, простудными заболеваниями, ОРВИ, а так же ППЦНС поздний восстановительный период. Слух в норме. Раннее моторное и речевое развитие незначительно отстаёт от нормы.

Х.Ваня: родился 02.06.2018, 1 беременность, 1 роды – срочные, путём кесарево сечение. Шкала Апгар - 7 баллов. Грудное вскармливание на 2 сутки, ребёнок часто попёрхивался. Беременность протекала с токсикозом 1 и 2 половины, угроза преждевременных родов. Перенесённые заболевания до 2 лет: ОРВИ, ППЦНС, острый отит. Слух в норме. Раннее моторное и речевое развитие отстаёт от нормативных показателей. Двуязычие в семье.

В.Стас: родился 18.08.2018, 2 беременность, 2 роды – срочные, без осложнений. Шкала Апгар – 8 баллов. Грудное вскармливание сразу, часто срыгивал. Беременность протекала без осложнений. Перенесённые заболевания: ППЦНС, ОРВИ, бронхит. Слух в норме. Раннее моторное развитие соответствует норме. Раннее речевое развитие незначительно отстаёт от нормы.

В.Катя: родилась 04.10.2018, 2 беременность, 1 роды – кесарево сечение, в 36 –37 недель. Шкала Апгар –5 баллов. Грудное вскармливание на 5 сутки. Ребёнок находился в отделении патологии новорожденных 2 недели. Во время беременности была угроза прерывания, токсикоз 1 и 2 половины, отёки. Ребёнок перенёс: ППЦНС, желтуха новорожденных, конъюнктивит, ОРВИ,

пневмония. Слух в норме. Раннее моторное и речевое развитие отстаёт от нормы (с учётом недоношенности).

М.Гоша: родился 03.10.2018. 2 беременность, 2 роды кесарево сечение, срочные. Шкала Апгар 6 – 7 баллов. Грудное вскармливание на вторые сутки. В месяц отказался от грудного вскармливания. Беременность протекала с токсикозом 1 и 2 половины, частые простудные заболевания. Ребёнок перенёс: ОРВИ, ППЦНС, бронхиты, ветряная оспа. Слух в норме. Раннее моторное и речевое развитие незначительно отстаёт от нормы. Следует отметить, что папа ребёнка поздно начал говорить.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Конспект логопедического занятия с ребёнком Гошей М.

Цель: Обогащение активного и пассивного словаря.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- Развивать понимание речи.
- Формирование способности подражать и осваивать общение доступными средствами.

– Закреплять знания о названиях животных, действиях, геометрических формах и цвете.

Коррекционно-развивающие:

- Развивать мелкую моторику.
- Развивать речевую моторику.
- Формировать воздушную струю.

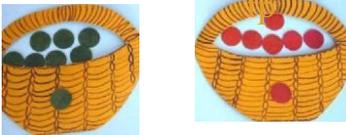
Коррекционно-воспитательные:

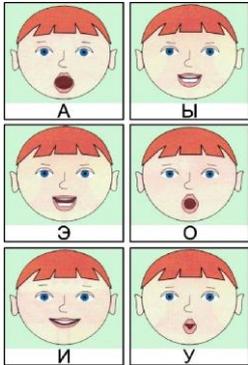
- Воспитывать положительно — эмоциональный контакт.
- Воспитывать навык совместной работы.
- Воспитывать умение слушать взрослого.

Оборудование: коврограф, поросёнок Хрюша (игрушка), разрезные картинки из двух частей: кошка, собака, корова (10х10), зеркало, карточки для мимической и артикуляционной гимнастики, вата, дидактическая игра «Разложи по корзинкам», игра «Покорми животное», бубен, погремушка, колокольчик, верёвочка для тропинки, лист бумаги для аппликации, изображение животных и дома, готовые формы для наклеивания, клей-карандаш.

Время занятия: 15 минут.

Структура занятия

№	Этапы	Содержание
Подготовительная часть		
1	Орг.момент.	Посмотри, кто к нам пришёл в гости. Это Хрюша. Поздоровайся с Хрюшей. Привет Хрюша! (Приветствуем и подкрепляем слово жестом)
2	Объявление темы	Хрюша — поросенок. Посмотри, что он принёс! (разрезные картинки «домашние животные») Составь картинки. (по одной картинке даётся, и ребёнок её составляет), Это кто? (кот, собака, корова). Молодец! Где живёт киса?; Собака? (дома) Киса, собака, корова, поросёнок — это домашние животные.
3	Развитие мелкой моторики  	Киса раскидала клубочки. Разложи клубочки по цвету. Дидактическая игра «Разложи по корзинкам» (ребёнок раскладывает клубочки в корзинки) Где лежал клубочек? (на полу) Куда ты его положил? (в корзину) Молодец!
4	Развитие мимической моторики	Улыбнёмся маме (улыбка), Надуем щёки, Поцелуем маму «воздушный поцелуй»
5	Развитие артикуляционной	«ШАРИК» Шарик слева, шарик справа,

	<p>моторики</p> 	<p>Есть у нас одна забава: В щеки дуем — чередуем, То в одну, а то в другую.</p> <p>Цель: укреплять мускулатуру щек. Развивать координацию движений и умение переключаться.</p> <p>Описание: Ребёнок в спокойном темпе поочерёдно надувает правую и левую щёки, как бы перегоняя воздух из одной щёки в другую.</p> <p>«САМОВАР»</p> <p>Щеки надую и выпущу пар, И запыхчу, как большой самовар.</p> <p>Цель: укреплять мускулатуру губ и щек.</p> <p>Описание: Сжать губы, надуть щёки, удержать воздух 2-3 секунды и выпустить через губы, произнося «Пых!».</p>
6	<p>Дыхательная гимнастика</p>	<p>Как дует ветерок? Подуть на ладошку, стараясь сдуть вату.</p>
<p>Основная часть</p>		
7	<p>Хоровое индивидуальное произношение</p> 	<p>и Губы сомкнуть, воздух выпускаем через нос, тянем звук [м].</p> <p>МА-ма-ма, мо-мо-мо, ми-ми-ми.</p> <p>Звукоподражания:</p> <p>Как мяукает киса? Мяу - мяу</p> <p>Как мычит корова? Му - му</p> <p>Потешка:</p> <p>Мычит корова на лугу — му-му-му (ребёнок повторяет слоги)</p> <p>Молока кому? (мне)</p> <p>Молодец!</p>
8	<p>Физ. минутка</p>	<p>Потягушки, потягушечки</p>

		<p>На перинке, на подушечке. (Вытянули ручки вверх)</p> <p>На тропинке, по дорожке Побежали наши ножки. (Побежали по дорожке)</p> <p>сделана дорожка из верёвочки</p>
9	Развитие фонематического слуха	Хрюша, принёс бубен, погремушку и колокольчик. Послушай, как они звучат. Скажи (покажи), что звучит?(Предлагается определить на слух, какой инструмент звучит: бубен, погремушка, колокольчик).
Итог занятия		
10	Оценивание	<p>Молодец! Хрюша приготовил для тебя угощения. (угостить)</p> <p>Спасибо Хрюша! Пока Хрюша (Подкрепляем слово жестом)</p>
11	Дом. задание	<p>Совместная работа с родителями. (Аппликация)</p> <p>Дети по желанию размещают силуэт своего животного на листе. Во время работы индивидуально закрепляются названия животных или цвета, понятие домашнее животное.</p>