



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
**«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
(ФГБОУ ВО «ЧГПУ»)

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

**ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ**  
**ИГРОВЫХ ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ**  
**В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ**  
**ОРГАНИЗАЦИИ**

**Выпускная квалификационная работа**  
**по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

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

Выполнила:  
Студентка группы ОФ-206/173-2-1  
Щепина Юлия Сергеевна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СППиПМ  
Шереметьева Е.В.

Работа \_\_\_\_\_ к защите  
рекомендована/не рекомендована

« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.  
зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик

\_\_\_\_\_  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

**Челябинск**  
**2016**

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты формирования игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольной образовательной организации	
§1.1. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения формирования игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольной образовательной организации .....	8
§1.2. Игровые действия детей раннего возраста как феномен в современных теоретических исследованиях.....	11
§1.3. Онтогенез и дизонтогенез игровых действий детей раннего возраста .....	21
§1.4. Психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	34
Выводы.....	40
Глава 2. Изучение игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольной образовательной организации	
§2.1. Обзор существующих методик диагностики игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью .....	41
§2.2. Организация и содержание изучения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью .....	48
Выводы.....	66
Глава 3. Психолого-педагогическое сопровождение формирования игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольной образовательной организации	
§3.1. Содержание психолого-педагогического сопровождения формирования игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольной образовательной организации .....	67
§3.2. Анализ результатов обучающего эксперимента.....	77
Выводы.....	82
Заключение .....	83
Библиографический список .....	85

## Введение

Актуальность исследования. Эффективным средством формирования речи и в целом личности ребёнка раннего возраста являются игровые действия.

Дети раннего возраста накапливают значительный опыт в эмоциональном общении со взрослым, подражании ему, манипулятивных действиях, а в последствии в предметных действиях. Из этого опыта ребёнок черпает представления, которые он связывает со словом, так как каждый предмет имеет своё имя, каждому действию присуще свой глагол. Слово является для ребёнка частью действительности (Е. И. Тихеева, Л. С. Выготский, С. Л. Новосёлова). Исследования последних лет показали, что игра детей не возникает стихийно, а складывается под руководством взрослого и в совместной деятельности с ним. Подражание взрослому лежит в основе появления процессуальных игровых действий, при помощи которых происходит психическое развитие ребёнка: складывается наглядно - образное мышление, способность к творческому преобразованию действительности, концентрируется внимание, тренируется память, отрабатывается социальное поведение. В игровых действиях возникают условия для появления сюжетно-ролевой игры - ведущей деятельности в дошкольном возрасте.

В последние десятилетия возрастает количество детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в связи с изменениями в экономических и информационных отношениями, которые влекут за собой изменения взаимоотношений в семье. Отклонения в овладении речью затрудняют общение с окружающими, препятствуют правильному формированию познавательных процессов, воздействуют на эмоционально - волевую сферу ребёнка. Современные исследования доказывают, что при раннем начале комплексного, целенаправленного коррекционного воздействия создается возможность скорректировать и предупредить вторичные отклонения в развитии детей (В. В. Лебединский,

Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева, Н. Д. Шматко, Л. И. Фильчикова).

Идеи раннего выявления детей с нарушениями речи, овладения речью как языковой системой отражены в работах О. Е. Громовой, Ю. В. Герасименко, Е. В. Кирилловой, И. П. Ляминой, Ю. А. Лисичкиной, О. Г. Приходько, Е. В. Шереметьевой, Е. А. Янушко. Разработаны методики раннего выявления и ранней коррекции отклонений в умственном развитии детей в работах Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой. Обозначены пути коррекционной работы с детьми–сиротами первого года жизни с перинатальной энцефалопатией Ю. А. Разенковой.

Основные аспекты проблемы развития игровых действий детей раннего возраста с нарушениями в развитии нашли своё отражение в работах Н. М. Аксариной, Е. Ф. Архиповой, М. В. Братковой, Л. С. Выготского, Л. Н. Галигузовой, Т. В. Ермоловой, Н. С. Жуковой, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, А. А. Люблинской, Е. М. Мастюковой, В. С. Мухиной, Л. Ф. Обуховой, Е. О. Смирновой, А. С. Спиваковской, Г. В. Чиркиной, Е. В. Шереметьевой, Д. Б. Эльконина и других.

Таким образом, применительно к раннему возрасту, мы понимаем психолого–педагогическое сопровождение как взаимодействие ребёнка и взрослого в практической деятельности, направленной на коррекцию и предупреждение вторичных отклонений, в развитии детей раннего возраста. Оно является одной из актуальных задач системы специального образования в нашей стране.

Учёт особенностей раннего возраста – сензитивного периода в формировании игровых действий, а так же недостаточное изучение формирования игровых действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в научно-методической литературе определили актуальность темы исследования.

Цель исследования. Разработать содержание формирования игровых действий в образовательном процессе и условиях семьи, способствующих нормализации речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Объект исследования. Игровые действия детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Предмет исследования. Организация и содержание психолого-педагогического сопровождения формирования игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что комплексное поэтапно организованное формирование игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью позволит повысить уровень их речевого развития.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой в исследовании ставятся задачи:

1) охарактеризовать теоретические основы и обобщить практический опыт изучения формирования игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью;

2) выявить особенности формирования игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью;

3) разработать содержание этапов формирования игровых действий детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью в образовательном процессе и в условиях семьи, оценить их эффективность.

Методы исследования.

Теоретические: анализ специальной литературы, теоретическое обобщение, полученных в результате экспериментального исследования данных.

Эмпирические: наблюдение, изучение анамнестических данных, констатирующий, обучающий и контрольный этапы эксперимента.

Интерпретационные: количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

Методологическую основу исследования составили концепции:

- о понимании психического развития ребёнка как процесса присвоения общественно-исторического опыта человечества, фиксированного в продуктах материальной и духовной культуры (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев);

- о закономерностях развития нормально развивающихся детей и детей с психофизическими нарушениями, а также концепция единства биологических и социальных факторов в культурно-историческом развитии личности и положение о ведущей роли обучения в психическом развитии ребёнка (Л. С. Выготский);

- о предметной деятельности как ведущей деятельности в раннем возрасте (А. Н. Леонтьев);

- интериоризации действий, т.е. постепенного преобразования внешних действий в действия внутренние, умственные (П. Я. Гальперин);

- деятельностного подхода к становлению личности (А. Н. Леонтьев);

- о ведущей роли взрослого в развитии личности ребёнка (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин).

Теоретическая значимость исследования: уточнены имеющиеся представления о формировании игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, осуществлен научно–психологический анализ этапов формирования игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, доказана зависимость уровня сформированности игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью от уровня речевого развития детей.

Практическая значимость исследования: определен комплекс психолого - педагогических условий формирования игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, позволяющий повысить уровень речевого развития детей. Использование результатов

исследования в разработке индивидуальных образовательных маршрутов детей, направленных на оптимизацию психофизического развития ребёнка раннего возраста в дошкольной образовательной организации. Полученные данные о поэтапности формирования игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью могут использоваться в работе воспитатели и специалисты при организации помощи данной категории детей в дошкольных образовательных организациях, ППМС – центров, учреждений дополнительного образования.

Экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №108 г. Челябинска» (2015-2016 г.г.), 5 детей с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью и 5 детей с нормальным речевым развитием.

Структура работы:

Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка. Общий объем диссертации составляет 89 страниц и включает в себя 6 таблиц, 15 графиков, 2 приложения.

Результаты исследования представлены:

- 1) на педагогическом совете Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №108 г. Челябинска»;
- 2) на студенческой научно - практической конференции ЧГПУ;
- 3) секции «Современная логопедия: традиции и инновации» III Международной научно - практической конференции «Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии» (статья «Игровые действия детей раннего возраста как феномен в современных теоретических исследованиях». Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии./Сборник научных трудов по итогам международной научно–практической конференции. №3 г. Омск, 2016, С. 63-66).

# Глава 1. Теоретические аспекты формирования игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольной образовательной организации

## §1.1. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения формирования игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольной образовательной организации

Постоянный рост числа детей с ОВЗ выдвигает диагностическое, коррекционное и профилактическое направления деятельности дошкольной образовательной организации в ряд более значимых. Поэтому одним из приоритетных направлений работы дошкольной образовательной организации является психолого–педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и детей раннего возраста.

Понятие психолого-педагогическое сопровождение трактуется как взаимодействие ребёнка и взрослого в практической деятельности, направленной на развитие, и объединяющее функции диагностики, коррекции и реабилитации[4, с. 111].

Преобладание детей с речевыми нарушениями над нормально развивающимися сверстниками в дошкольной образовательной организации говорит о том, что существует необходимость ранней диагностики и коррекции речевых нарушений, а так же вторичных отклонений.

Таким образом, основная задача сопровождения – обогащение развития ребёнка, учёт индивидуальных особенностей, знание основных психологических закономерностей развития детей раннего возраста (неравномерность, гетерохронности, скачкообразность в развитии основных функций, лабильность нервной системы), сензитивности данного



возрастного периода для развития высших психических функций и личностных качеств, зоны ближайшего развития.

Целью психолого–педагогического сопровождения детей раннего возраста в образовательной организации является создание условий для нормального развития ребёнка (в соответствии с предметной деятельностью – ведущим видом деятельности, характерным для раннего возраста). Выявление возможных отклонений в овладении речью, отклонений в формировании игровых действий у детей раннего возраста и организация коррекционно-предупредительного воздействия для преодоления или предупреждения отклонений в развитии.

К психолого–педагогическим условиям, обеспечивающим эффективность психолого–педагогического сопровождения формирования игровых действий мы относим педагогические и микросоциальные условия:

Педагогические условия.

1. Совместная деятельность ребёнка со взрослым.

Взрослый – источник новых предметов, предметных действий и образец для подражания. Он организывает специальные игры и упражнения, направленные на формирование игровых действий, помогает преодолеть затруднения, скоординировать и распределить действия ребёнка. При этом не выполняет действия за ребёнка, а подсказывает, создает проблемную ситуацию, предоставляет возможность собственных попыток, свободу действий, поощряет и хвалит детей (похвала должна быть уместной, при этом замечания взрослого – деликатные, относящиеся к действиям, а не к личности ребёнка и включают позитивное содержание).

В совместной деятельности взрослый выступает в позиции равноправного партнера, участника, использует позицию «глаза в глаза», поощряет стремление следовать образцам действий, не ограничивая при этом собственную инициативу, изобретательность и фантазию ребёнка, а ребёнок свободно выражает своё мнение, желания и чувства.

## 2. Предметно – развивающая среда.

Включает в себя разнообразие предметов, объектов социальной действительности, становится средством передачи социального опыта. В соответствии с требованиями основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Ребёнок в ней осваивает свойства объектов, их пространственные отношения.

## 3. Речевая среда.

Важным элементом речевой среды является грамотная речь педагога, которая имеет обучающую и воспитательную направленность.

## 4. Руководство игрой значимым взрослым.

Микросоциальные условия.

### 1. Наличие совместных игровых действий между родителями и ребёнком.

Психолого-педагогическое сопровождение развития ребёнка раннего возраста требует организации в дошкольной образовательной организации соответствующим образом подготовленной группы специалистов, таких как психолог, логопед, воспитатель, музыкальный руководитель, инструктор по физкультуре.

В обязанности группы специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение формирования игровых действий детей раннего возраста входит: комплексное сопровождение развития ребёнка в образовательном процессе; содействие педагогам группы в оптимизации условий жизни и воспитания детей; участие в практической деятельности по развитию детей раннего возраста; своевременное выявление и предупреждение отклонений в развитии детей, находящихся в группе риска.

## §1.2. Игровые действия детей раннего возраста как феномен в современных теоретических исследованиях

В отечественной психологии игровое действие реализует многообразные мотивы специфически человеческой деятельности, не будучи связанным в осуществлении вытекающих из них целей теми средствами или способами действия, которыми эти действия осуществляются в неигровом практическом плане. Игровые действия являются выразительными и семантическими актами, чем оперативными приёмами. Они выражают заключённый в побуждении, мотиве смысл действия, отношение его к цели, чем реализация этой цели в виде вещного результата.

Игровые действия соотносятся лишь с теми предметными условиями, которые определяются мотивом и целью действий, и могут не соотноситься с теми, от учёта которых зависит вещный результат действия в практической ситуации. Преобразуясь в соответствии с этим своим назначением, игровое действие приходит, вместе с тем, в соответствие и с возможностями ребёнка.

Для того чтобы функционировать в игровом действии, предметы должны удовлетворять тем условиям, которые существенны для игрового действия, к числу которых, помимо основного условия — подчинения смыслу игрового действия присоединяется ещё доступность для ребёнка оперирования с данным предметом, и могут не удовлетворять всем прочим условиям, для игрового действия, как такового, несущественным [41, с. 450].

Игровые действия С. Л. Рубинштейн понимает как отношение смысла действия к его цели, как некоторые выразительные акты, следствием которых становятся действия замещения, адекватно

отражающие смысл игры, когда реальные действия не позволяют отразить этот смысл [1, с. 26].

Согласно данным психологических исследований (Г. Д. Луков, 1937; Ф. И. Фрадкина, 1950 и др.) игровые действия ребёнка на первых порах носят максимально развернутый характер и обязательно требуют материальной опоры в реальных предметах или замещающих игрушках. На этом этапе новое содержание не может быть воспроизведено ребёнком в уме, в воображаемом плане – нужны внешние игровые действия с предметами. В дальнейшем игровые действия своеобразно изменяются. По данным Д. Б. Эльконина (1978), они начинают сокращаться и обобщаться, постепенно снижается значение материальной опоры (если отсутствуют необходимые игрушки, ребёнок совершает соответствующие действия с воображаемыми предметами). Л. С. Выготский (1983) подчеркивал в свое время существенное значение речи в такого рода изменениях игровых действий. Положение Л. С. Выготского о важности слова в детской игре получило дополнительное экспериментальное подтверждение в исследовании Г. Л. Выгодской (1964, 1966), которая убедительно показала, что при задержках в усвоении речи (у глухонемых детей) задерживается и развитие игры.

У говорящих детей стихийно возникающее или стимулированное взрослым словесное формулирование игрового замысла, речевое обозначение совершаемых поступков, игровое переименование предметов и т.д. способствуют сокращению и обобщению игровых действий, а также их переносу на новые предметы и в новые ситуации. Вместе с тем вербализация игровых действий приводит к тому, что они могут совершаться частично в умственном плане, в плане воображения [23, с. 45-46].

Игровую деятельность можно разделить на игровые действия, в зависимости от ведущего вида деятельности в определенный возрастной период.

От младенчества до года – Ведущий вид деятельности – общение ребёнка со взрослым соответствует действиям – манипуляциям состоящим из:

-неспецифических действий – действия, которые ребенок производит со всеми предметами, независимо от их физических свойств и функций. Обычно при знакомстве с новыми предметами ребенок сначала обследует их с помощью зрительных действий (рассматривает, вглядывается, наблюдает), оральных (прикасается губами, языком, вкладывает в рот, сосет, лижет, кусает) и мануальных (прикасается пальцем, ладонью, захватывает, ощупывает, царапает, перекладывает из руки в руку, поворачивает в руках и т.д.). Этот вид неспецифических действий относится к категории ориентировочно-исследовательских;

-неспецифических манипулятивных действий – в процессе выполнения таких действий ребенок одновременно с потребностью в познании удовлетворяет потребность в активном функционировании, что способствует совершенствованию навыков действия с предметами. Кроме того, совершая манипулятивные действия, ребенок развлекается, поддерживая радостное настроение, общий эмоциональный тонус, проявляет изобретательность в действиях, пытаясь извлечь максимум информации о вещи и удовольствия от действий с ней.

Как показывает работа А. Е. Туровской, овладение ребёнком предметными манипуляциями создает необходимую основу для усвоения их словесных заместителей и придает последним более точное и определенное значение. С другой стороны, вербализация манипуляций способствует их дальнейшей дифференциации и позволяет вызывать их впоследствии второсигнально, что является уже признаком относительно высокого уровня произвольности. Описанные формы манипулирования предметами, усваиваемые ребёнком как путем подражания, так и в результате собственной практики, представляют собой дальнейшее

развитие и дифференциацию ручных операций, что и подготавливает возможность овладения орудийными действиями.

Таким образом, Д. Б. Эльконин выделяет условия появления и развития манипулятивных действий:

1) манипулятивные действия появляются тогда, когда возникнут все необходимые для этого предпосылки – сенсорно – двигательные координации: развивающиеся в первом полугодии жизни сосредоточение, слежение, ощупывание, прислушивание и т. д., а так же регулируемые со стороны зрения координированные движения;

2) в связи с формированием активных хватательных движений ориентировочно – исследовательская активность ребёнка переходит в новую форму. Ориентировка на новое, развивающаяся на протяжении всего второго полугодия жизни, представляет собой уже форму поведения, а не простую реакцию;

3) новое не только побуждает активность ребёнка по отношению к предмету, но и поддерживает её. Действия ребёнка первого года жизни побуждаются новизной предметов и поддерживаются воздействием новых качеств предметов, открывающихся в ходе манипулирования ими. Исчерпание возможностей новизны ведёт к прекращению действий с предметом [60, с. 149].

От года до трех лет – ведущий вид деятельности – предметная деятельность, в которой происходит зарождение игровых действий от предметных действий к процессуальным действиям и процессуальным действиям с элементами замысла.

Изучая особенности предметных действий ребёнка раннего возраста и использования им окружающих вещей в качестве орудий при достижении целей, западноевропейские исследователи К. Бюллер (1924 г.) и В. Келер (1930 г.) трактовали такого рода использование как проявление интеллектуального озарения, как продукт индивидуального изобретения ребёнка, Ж. Пиаже (1969 г.) и Б. Инельдер (совместно, 1963 г.) - как

результат его приспособления, адаптации к окружающей предметной среде. В противоположность этому в советской детской психологии благодаря исследованиям П. Я. Гальперина (1936) и других ученых удалось установить закономерный ход формирования орудийных операций у детей в процессе овладения ими общественно сложившимися способами употребления предметов домашнего обихода и простейших инструментов.[4; с 38 ]

Е. А. Стребелева делит предметные действия на соотносящие действия - в которых нужно совместить два предмета или две части предмета, учитывая свойства и качества обеих частей. При сборке пирамидок, башенок, складывании матрешек у ребенка формируются внешние ориентировочные действия: ребёнок методом проб и ошибок достигает правильного практического результата; орудийные действия - в которых один предмет - орудие - употребляется для воздействия на другие предметы (ложка, чашка, сачок, лопатка, совок, карандаш). Важно, что ребёнок усваивает принцип использования этих предметов, что дает ему возможность перейти к самостоятельному их употреблению в качестве простейших орудий (например, достать палкой далеко укатившийся предмет). Осваивая орудийные действия, он выделяет в предметах наиболее существенные и общие признаки, что учит его делать обобщения. Объединение предметов по их назначению возникает в действии, а затем закрепляется в слове. Способ действия объективно является для ребенка раннего возраста тем обобщенным знанием, которое по своему значению для его умственной деятельности эквивалентно роли содержательного понятия в познавательном развитии школьника. Так же при овладении орудийными действиями складываются внешние ориентировочные действия [50, с. 18].

Д. Б. Эльконин рассматривал становление предметного действия в двух направлениях: в плане развития самостоятельности (как базисной

личностной характеристики ребенка), в плане развития средств и способов ориентации ребенка в условиях осуществления предметного действия.

Многочисленные данные говорят о том, что в процессе предметных действий у детей интенсивно развивается восприятие, а затем и наглядно-действенное мышление.

Исследования Ф. И. Фрадкиной (1950) показали, что по мере овладения детьми предметными действиями происходит обобщение последних и возникает возможность их переноса с одних предметов на другие, имеющие в реальной жизни иное назначение. Таким образом, создаются предпосылки для перехода игровой деятельности, которая приобретает ведущее значение в дошкольном возрасте [23, с. 39].

Уровень предметных действий локализуется в коре полушарий головного мозга и особенно тесно связан с её левой нижнетеменной областью. Он осуществляет смысловые предметные действия, типическими представителями которых являются трудовые процессы и вообще процессы, ведущие к активному преднамеренному изменению предметов. На этом уровне протекает также и построение (координация) собственно двигательной стороны устной и письменной речи [41, с. 448].

Условия формирования предметных действий:

1) изменение типа общения ребёнка со взрослыми. К концу первого года жизни, по данным исследований М. И. Лисиной, непосредственное эмоциональное общение ребёнка со взрослым сменяется опосредованным «ребёнок - действия с предметом - взрослый»;

2) процесс овладения предметными действиями (орудиями) происходит у ребёнка только в совместной деятельности со взрослым. В совместной деятельности с ребенком взрослый выполняет сразу несколько функций: раскрывает ребенку смысл действий с предметом; организует действия и движения ребенка, передает ему технические приемы осуществления действий; через поощрения и порицания контролирует ход выполнения действий ребенком;



3) всякое предметное действие, воспроизводимое ребёнком, особенно в ходе его формирования направлено не только на получение определенного материального результата, но и опосредовано теми отношениями взрослого к ребёнку, которые могут возникнуть в ходе или в конце выполнения действия (эмоциональное предвосхищение социальных последствий его выполнения, то есть положительную или отрицательную оценку со стороны взрослого).

В рамках предметной деятельности формируются процессуальные действия - действия с игрушками, имитирующими реальные предметы, с помощью которых ребёнок в условном плане воспроизводит знакомые ему по опыту действия взрослых или ситуации. Они соответствуют отобразительной игре [46, с. 19].

В ходе развития предметных действий наблюдается два типа переноса: первый тип - перенос действия с предметом, усвоенного в одних условиях, в другие условия. Например, ребенок освоил схему действия причесывания настоящим гребешком собственной головы, а затем начинает причесывать гребешком куклу, игрушечную лошадку, медведя. Второй тип переноса - осуществление того же действия, но уже предметом-заместителем, например, действия причесывания, но не гребешком, а деревянной палочкой: себя, куклы, лошадки. В первом типе предметом, с которым производилось действие, был гребешок, во втором - куклы и лошадки. В обоих типах переноса осуществляется, с одной стороны, обобщение действий, с другой - отделение схемы действий от предмета [24, с. 15].

Игровые действия детей второго года жизни носят ярко выраженный подражательный характер: ребенок причесывает куклу расческой, поит мишку из чашки, то есть выполняет знакомые по опыту действия. Различные ситуации представляют собой ряд отдельных эпизодов, объединенных между собой случайными связями.

При появлении яркого или нового предмета ребенок легко уходит от сюжета, его действия снова становятся предметными, процессуальными. В действиях детей наблюдается полифункциональное использование предметов: ребенок вытирает платочком глаза мишки, и тут же платочек становится для того одеялом. Для ребенка не важен предмет, главное - выполнить необходимое действие.

В первой половине второго года жизни дети начинают переходить от действий, основанных на свойствах предметов и игрушек, к отражению практических смысловых связей между ними, то есть к обыгрыванию доступных пониманию ребенка сюжетов из его жизни. Характерно стремление многократно повторять те или иные игровые действия (представлены в сюжетно - образительной игре).

Одна из характерных особенностей игры детей второго года жизни заключается в том, что им не требуется участие многих сверстников. Дети играют «рядом», в одиночку, их общение незначительно, а игровое пространство невелико. Ребенок 1,5-2 лет еще не воспринимает сверстника как партнера по игре, для него главным и необходимым партнером пока является взрослый. Этот факт во многом обусловлен недостаточным развитием активной речи детей раннего возраста. Ребёнок понимает пояснение взрослого по поводу условности наименования игрового предмета и выполняемого с ним действия. Однако он еще не может самостоятельно убедить сверстника в том, что условно кубик - это мыло и что он сейчас «моет им руки», что куклу он качает на руках, потому что она «плачет, не хочет спать», и т. п. Отсюда - непонимание смысла игровых действий одного ребенка другим, невозможность их согласовать, построить совместную игру [21, с. 25].

У детей третьего года жизни действия становятся более разнообразными. В них отражаются уже не только манипуляции с предметом, но и человек, действующий определенным образом. Впрочем, действия человека еще не выделяются из отражаемого ребенком

жизненного явления: ребенок изображает в игре и работу шофера, и шум мотора. Каждое сюжетное действие само по себе имеет свою логику: зайчик шел - «топ-топ»; упал и хнычет - «ой-ой»; кушает - «ням-ням». Однако комбинируются они в произвольной последовательности [1; с. 128].

Дальнейшее развитие игровых действий связано с принятием ребёнком на себя роли. Первоначально ребёнок осознает себя выполняющим действие - называет себя своим собственным именем, чтобы понять, что именно он произвел действие, в дальнейшем, с развитием игровой деятельности дети начинают обозначать свои действия другим именем - ролью [24, с. 18].

К концу раннего возраста появляются зачатки ролевого поведения, которое проявляется в названии себя или игрушки другим именем и разговоре от имени нового персонажа.

И. О. Ивакина выделяет три уровня сформированности сюжетно-образной игры, отображающих уровни сформированности игровых действий:

Высокий уровень - игровые действия с игрушками разнообразны по степени обобщенности. Ребенок самостоятельно использует в играх знакомые и новые предметы-заместители, воображаемые предметы. Иногда малыш принимает на себя роль взрослого, в некоторых случаях обозначает ее словом. Игра преимущественно носит индивидуальный характер, но ребенок проявляет большой интерес к играм сверстников.

Средний уровень - игровые действия с игрушками разнообразные, по степени обобщенности могут быть как развернутые, так и обобщенные. Ребенок самостоятельно использует в играх только знакомые предметы-заместители в известном значении, по мере необходимости включает в игру воображаемые предметы (возможна и помощь взрослого в выборе). Роли взрослого малыш не принимает. Игра носит индивидуальный характер, но ребенок проявляет интерес к играм сверстников.

Низкий уровень - игровые действия чаще однообразные, по степени обобщенности - только развернутые.

Ребенок не использует в играх предметов-заместителей и воображаемых предметов. Игра индивидуальная, малыш почти не проявляет интереса к играм сверстников.

Под игровыми действиями мы понимаем совокупность ориентировочно - исследовательских, предметных, процессуальных действий и процессуальных действий с элементами замысла.

### §1.3. Онтогенез и дизонтогенез игровых действий детей раннего возраста

Возникновение игровых действий тесно связано с познанием окружающего мира, обогащением чувственного и жизненного опыта, взаимоотношением со взрослыми, впоследствии друг с другом (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец).

Игровые действия формируются на базе определенных предпосылочных функций, которые как бы подготавливают их возникновение.

Возможность манипулировать и действовать с предметами появляется при сформированности сенсорно-двигательных координаций.

Первая половина первого года жизни проходит при опережающем формировании сенсорных систем.

Предпосылкой появления первых движений в направлении к предмету являются сосредоточение на предмете, слежение за движущимся предметом в разных направлениях и на разном расстоянии, конвергенция глаз и рассматривание.

Развитие сенсорных систем включено во взаимодействие ребёнка с ухаживающими за ним взрослыми и происходит в процессе обучения. Взрослый наклоняется над ребёнком, приближает и отдаляет свое лицо, отходит и приближается, подносит ребёнку ярко окрашенный предмет и тем самым вызывает фиксацию взора ребёнка на лице взрослого или игрушке, конвергенцию глаз и слежение.

Развитие сенсорных систем опережает развитие сферы мануальных движений. Движения ребёнка являются еще хаотическими, в то время когда сенсорные системы становятся уже относительно управляемыми.

Ощупывающие движения руки, способствуют оформлению специфической тактильной чувствительности и превращению ладонной поверхности руки ребёнка в упорядоченный рецепторный аппарат.

По данным наблюдений Н. Л. Фигурина, М. П. Денисовой над ходом развития ребёнка, развитие зрительно-двигательных координаций завершается актом хватания с последующим удерживанием предметов.

Развитие зрительно-двигательных координаций лежащих в основе акта хватания, берет из положительного мимико-соматического комплекса («комплекс оживления»). При оживлении в результате зрительного сосредоточения на предмете и хаотических движений сначала руки случайно наталкиваются на предмет; на этой основе образуется последующее направление рук к объекту, когда он находится на определенном расстоянии от глаза. К этому присоединяется приведение в определенное положение кисти и пальцев при виде предмета под определенным углом зрения, состоящее в своей эффекторной части в направлении рук к объекту и в приведении в определенное положение кисти и пальцев рук.

В ходе формирования акта хватания связь между зрительным восприятием и движением устанавливается мгновенно. В основе формирования акта хватания лежит зрительное сосредоточение на объекте. Принципиальное значение акта хватания разнообразных предметов на различном расстоянии и с последующим удержанием их, ощупыванием и одновременным рассматриванием заключается в том, что в этом процессе формируются связи между сетчаточным образом предмета и его действительной величиной, формой и удаленностью. Этим закладываются основы пространственного предметного восприятия.

Первоначальное формирование хватания и дальнейшее его совершенствование происходят в совместной деятельности со взрослым. Взрослый создает те разнообразные ситуации, при которых

совершенствуется психическое управление движениями рук на основе зрительного восприятия предмета и его удаленности.

Таким образом, развитие ориентации ребёнка в пространстве и самостоятельное управление движениями на основе этой ориентации происходит тогда, когда взрослый вызывает сосредоточение на предмете, подносит его на расстояние, при котором ребёнок начинает направлять руки к предмету, отдаляет предмет, вынуждая ребёнка тянуться к нему.

Далее развитие движений переходит в появление и развитие разнообразных повторных движений. Они начинаются с похлопывания по предмету, затем ребёнок начинает размахивать им, переключать из одной руки в другую, повторно толкать висящий над ним предмет, ударять одним предметом о другой.

Одновременно с появлением повторных движений появляются цепные движения, которые представляют собой ряд отдельных дифференцированных движений, следующих одно за другим (Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова). В этом же периоде, как указывает Г. Л. Розенгарт-Пупко, появляется активное рассматривание ребёнком игрушки, предмета, который он держит в руках. Рассматривание предмета является также повторным движением глаза по предмету, аналогичным ощупыванию предмета рукой.

В вызове и поддержании повторных и цепных действий с предметами большая роль принадлежит ориентировочно-исследовательской деятельности, связанной с новизной предметов и разнообразием присущих им качеств. Исчерпание возможностей новизны ведет к прекращению действий с предметом. В ходе развития повторных действий, рассматривания и цепных действий у ребёнка формируются известные представления о свойствах предмета и о возможном результате действий с ними.

Уровень развития такого манипулирования у детей первого года жизни зависит от педагогического ухода за детьми. Р. Я. Абрамович и ряд

других авторов указывают, что при отсутствии педагогической работы с детьми развитие движений задерживается. Дети, которые проводят целые часы в состоянии бездеятельности, удовлетворяются сосанием пальцев и яктацией.

Таким образом, и повторные и цепные движения, сопровождаемые рассматриванием предмета, с которым производится манипулирование являются для ребёнка первого года жизни основными игровыми действиями.

Из манипулятивных действий возникают, дифференцируясь, другие виды действий. Это, прежде всего, предметные действия. Предметными действиями мы будем называть исторически сложившиеся, закреплённые за определёнными предметами общественные способы их употребления [25, с. 151]. Существенно важным для перехода к формированию предметных действий является изменение типа общения ребёнка со взрослыми, наступающее на границе первого года жизни и раннего возраста.

К концу первого года жизни непосредственное эмоциональное общение ребёнка со взрослым сменяется новой качественно-своеобразной формой, развертывающейся в совместной деятельности со взрослыми и опосредованной манипулятивными действиями. Эта новая форма общения со взрослыми является важнейшим условием интенсивного развития предметных действий в раннем возрасте. В ней уже имплицитно содержится отношение ко взрослому как носителю образцов предметных действий и эмоциональное предвосхищение положительного отношения взрослого к ребёнку.

Предметное действие двойственно. С одной стороны, содержит назначение действия и общую схему, связанную с общественным значением предмета - усваивается раньше, а с другой стороны, операционно - техническую сторону, которая должна учитывать



физические свойства предмета - усваивается позднее и значительно дольше.

Действия ребёнка с предметами формируется в совместной деятельности с ухаживающими за ребёнком взрослыми. Он самостоятельно действует только с теми предметами, которые употреблялись в совместной деятельности с ним, и только так, как они употреблялись.

Постепенно действия, усвоенные в совместной деятельности со взрослыми, становятся также шире, охватывая ряд различных предметов. со взрослыми, становятся также шире, охватывая ряд различных предметов. Границы такого переноса становятся всё шире. Появляется ряд действий с предметами, являющихся отражением отдельных моментов жизни ребёнка и окружающих его взрослых. В этом случае мы встречаемся с новым способом усвоения действия, усвоением путём наблюдения за действиями взрослых. Эта форма усвоения еще явно недостаточна, однако её наличие приводит к интенсивному развитию действий.

В тех случаях, когда в действия ребёнка начинают вовлекаться всё более разнообразные предметы, часто совсем не напоминающие те предметы, на которых впервые возникло исходное действие, получается впечатление замещения одного предмета другим. Но это лишь внешнее сходство. Никакого замещения одного предмета другим здесь ещё нет.

В ходе развития предметных действий наблюдаются два типа переноса. В одних случаях имеет место перенос действия с предметом, усвоенного в одних условиях, в другие условия. В других случаях имеет место осуществление того же действия, но уже предметом заместителем.

Впервые замещение одного предмета другим возникает при необходимости дополнить привычную ситуацию действия недостающим предметом, отсутствующим в данный момент. На начальных этапах это замещение осуществляется собственными кулачками. Одновременно с этим, а иногда несколько позднее появляется использование одних

предметов в качестве заместителей других. Дети используют предметы, не имеющие строго определенного игрового значения (палочки, камешки, кубики), в качестве дополнительных к сюжетным игрушкам (куклы, животные) или предметам обихода (стулья, миски, ложки).

В названии этих дополнительных к основным, замещающих игрушек предметов можно выделить два этапа:

1) дети называют эти предметы только после того, как взрослый назвал их;

2) дети называют предметы после того, как с предметом произведено действие.

Самостоятельного названия замещающих предметов, до вовлечения их в игру, до действий с ними, в этот период ещё нет. Ребёнок никогда не называл предмет игровым названием до того, как он с ним произвел соответствующее действие.

Действия с игрушками, имитирующими людей, животных, реальные предметы, с помощью которых ребёнок в условном плане воспроизводит знакомые ему по опыту действия взрослых или ситуации, почерпнутые из стихов, песен, мультфильмов и др. будем называть процессуальными действиями [45, с. 95].

На втором году жизни показателем того, что ребенок не только фактически производит то или иное действие, но и понимает, что именно он производит это действие, является название себя собственным именем.

Затем дети начинают по предложению воспитателей называть себя именами тех взрослых, чьи действия они воспроизводят. При таком назывании себя именем взрослого нет еще взятия на себя ребенком роли взрослого. Это лишь сравнение своих действий с действиями взрослого и нахождение между ними сходства, если педагог показывает наличие такого сходства. Называние себя собственным именем, выделение своих действий как собственных, с одной стороны, и нахождение сходства между

своими действиями и действиями взрослых, выражающееся в назывании себя именем взрослого по указанию, с другой - подготавливают появление роли в игре.

Между 2,5 и 3 годами, появляются первые предпосылки роли. Это находит свое выражение в двух рядах фактов. Во-первых, появляется название куклы именем действующего лица. Кукла тем самым выделяется из других игрушек, как заместитель человека. Во-вторых, появляется разговор ребенка от лица куклы. В этих проявлениях мы имеем зачатки будущей ролевой речи, которая произносится не от лица роли, взятой на себя ребенком, а через куклу.

Наряду с развитием игровой ситуации и роли усложняется структура игровых действий. В самом начале они являются одноактными или процессуальными. Ребенок или кормит куклу, или моет, или причесывает ее. Обычно эти процессуальные действия помногу раз повторяются с одним и тем же предметом, игрушкой, не изменяясь по своему содержанию. На этой стадии ребенок может по нескольку минут кряду, а иногда с перерывами производить стереотипно одно и то же действие с предметом. На следующей ступени игра состоит уже из двух или нескольких элементарных процессуальных действий, никак между собой не связанных. Несмотря на то, что процессуальные действия производились одно за другим они не представляют собой логически связанной цепи действий, включенных в какое-либо односложное действие. Характерным для этих действий является именно то, что они представляют ряд ничем не связанных между собой отдельных действий. Никакой логики в их развертывании нет: сначала баюкает, потом ходит, затем кормит, в последствии катает на качалке.

Несколько различных процессуальных действий дети этого возраста производят в основном с сюжетными игрушками (куклами или животными), так как именно с этими игрушками ребенок в разное время производил различные действия, и теперь, при игре с такой игрушкой,

воспроизводит все ранее усвоенные действия, независимо от логической связи между ними.

В противоположность сюжетным игрушкам предметы, имеющие одну определенную функцию (из чашки пьют, в тазике моют, ложкой едят), наталкивают ребенка и на одно определенное действие. В тех случаях, когда в процессе игры ребенок, играя с одним предметом, наталкивается на другой предмет, появляется и новое действие, и таким образом игра состоит уже из двух связанных между собой действий. По мере ознакомления ребенка с новыми функциями предмета усложняется и игровое его употребление. Ребенок производит с одним и тем же предметом не одно, а два, три действия: поит из тазика куклу, затем опрокидывает над ее головой этот же тазик, как бы обливая ее. Такие действия называют процессуальными действиями с элементом замысла. Характерным для этого этапа игр является то, что они не имеют еще той логической последовательности, которая имеет место в жизни, а также то, что они могут повторяться по несколько раз.

К концу раннего детства начинают появляться игры, представляющие собой жизненную цепочку действий. Как правило, в центре таких действий стоит кукла, являющаяся заместителем человека.

Таким образом, формирование игровых действий детей раннего возраста мы характеризуем как переход от предметных действий к процессуальным действиям с элементом замысла.

В ходе развития предметных действий ребенок не научается лучше действовать с предметами - владеть гребешком, ложкой, надевать ботинки и т.д. Приобретение этих умений происходит в ходе употребления этих предметов и в практической деятельности. В игровых действиях не происходит познания ребенком новых физических свойств предметов. Познание предметов внешнего мира, формирование представлений о них происходят в особой продуктивной или познавательной ориентировочно-исследовательской деятельности. В предметных действиях ребенком

усваиваются главным образом значения предметов, возникает ориентация на их общественную функцию, их общественное использование.

Игровые действия имеют огромное значение для развития детей раннего возраста. Они позволяют развить их исследовательские навыки, символические способности, гибкость мышления, воображения, раскрыть коммуникативный потенциал, направить его развитие в русло социального взаимодействия. В процессе игрового взаимодействия ребенок испытывает эмоции, созвучные с эмоциями других людей. В результате у него формируется эмпатия, способность сопереживать. Это, в свою очередь, оказывает положительное влияние на развитие диалоговых навыков ребенка.

Кроме того, развитие игровых действий влечет за собой более глубокое понимание социального мира, формирует у ребенка способность к восприятию аспектов социального взаимодействия [60, с. 19].

Таким образом, игра является источником развития когнитивной, эмоциональной и социально-коммуникативной сфер ребенка раннего возраста. В то же время стоит отметить, что на современном этапе развития отечественной специальной психологии и педагогики не существует общепринятых программ по формированию игровых действий у детей с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольной образовательной организации.

Рассмотрим особенности игровых действий детей раннего возраста с нарушениями аутистического спектра: наблюдаются трудности в вовлечение ребёнка в совместные действия с предметами, отсутствие указательного жеста, игры с предметами неигрового характера [7, с.4], преобладание манипулятивной игры, отсутствие партнерства, нет соотнесения игры с истинным назначением игрушек, не возникает ориентировочной реакции на новые игрушки, лиц, участвующих в игре [8, с. 47].

Особенности игровых действий детей раннего возраста с задержкой психического развития: снижение интереса к игре и к игрушке. Преимущественное манипулирование предметами, адекватное использование дидактических игрушек, способы выполнения соотносящих действий несовершенны (требуется большее количество проб и примериваний) [9, с. 33].

Особенности игровых действий детей раннего возраста с нарушениями слуха: действия с предметами носят в основном характер манипуляций, как специфических, так и неспецифических. Активно развиваются действия с предметами по подражанию, овладевают соотносящими предметными действиями (открывание и закрывание коробочек, накладывание предметов одного на другой, нанизывание колечек на стержень). Наблюдается адекватность действия с предметами или игрушками, но отмечается их однократность, неразвернутость, неполнота (ребёнок только подносит ложечку ко рту куклы, расческой действует поверх волос, не касаясь их).

По мнению Е. И. Исениной, более позднее появление предметных действий связано с отсутствием понимания речи взрослого и более замедленным формированием взгляда «ищет оценку», который способствует привлечению внимания к предмету и к действию взрослого с ним. Невозможность слухового контроля за действиями с предметами и игрушками обедняет представления глухих детей о предметном мире (Яшкова Н. В., 1971). Предметная деятельность у детей раннего возраста с нарушениями слуха не становится ведущей на этом этапе развития (А. А. Катаева, 1977) [34, с. 56-58]. У глухих детей есть интерес к игре, но игра задерживается на предметно-процессуальном уровне, она беднее по содержанию и отражает преимущественно хорошо знакомые бытовые действия [34, с. 92].

Отсутствуют данные об особенностях игровых действий глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями развития раннего

возраста, хотя в исследовании Н. Г. Сошниковой изучаются игровые действия в аспекте социального воспитания глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста со сложными нарушениями развития с 5 - 7 лет детей, такой категории детей, так как она изучала особенности игровых действий у глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями развития в аспекте социального воспитания.

Особенности игровых действий детей раннего возраста со слепотой: развитие предметной деятельности у слепых детей идет так же, как и у зрячих - от неспецифических манипуляций к овладению функциональными действиями, но они долго неточны в движениях, долго не выпускают предметы из рук. Первые специфические манипуляции и отдельные функциональные действия появляются у слепых после двухлетнего возраста, однако к концу третьего года жизни не у всех детей сформировывается и становится ведущей предметная деятельность. К концу третьего года жизни большинство слепых детей начинают использовать предметы и игрушки по назначению, постоянно находящиеся в обиходе детей [22, с. 154].

Особенности игровых действий детей раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы хорошо изучены в работах Е. А. Стребелевой, М. В. Братковой. Дети с органическим поражением центральной нервной системы не манипулируют игрушками, не действуют ими. Своевременно не научаются специфическим предметным действиям (соотносящим и орудийным) так как подражательная способность не формируется без коррекционной помощи. Некоторые дети третьего года жизни с нарушением интеллекта могут манипулировать (напоминает целенаправленное использование предмета), но в действительности производя действия, не учитывают свойства и назначения предметов. Эти манипуляции сопровождаются неадекватными действиями: ребенок стучит ложкой по столу, бросает машинку,

облизывает или сосет куклу, смахивает игрушки со стола и т.д. [50, с. 21-22].

Особенности игровых действий детей раннего возраста с нарушениями опорно - двигательного аппарата.

В исследовании О. Г. Приходько рассматривались варианты игровых действий у данной категории детей:

1) осуществляли только неспецифические манипуляции. Со всеми предметами, игрушками они действовали стереотипно, одинаково: постукивали ими, размахивали, переключивали из одной руки в другую, тянули в рот, сосали, бросали;

2) осуществляли специфические манипуляции. Учитывая физические свойства предметов, они действовали с игрушками по-разному: размахивали погремушками, чтобы они гремели, сжимали и разжимали звучащие резиновые игрушки, раскачивали игрушки, подвешенные на веревочках;

3) осуществляли отдельные предметные действия, то есть использовали предметы по их функциональному назначению (открывали и закрывали крышкой коробку или кастрюлю, вставляли один кубик-вкладыш в другой, и т.д.).

4) не могли осуществлять предметные действия из-за двигательной патологии кистей и пальцев рук, но они знали функциональное назначение предметов, игрушек и пытались осуществлять предметные действия, несмотря на трудности их выполнения;

5) дети с тяжелым поражением рук пытались осуществить специфические манипуляции [20].

Особенности игровых действий детей раннего возраста с нарушениями в овладении речью.

Е. В. Шереметьевой была предложена типизация отклонений речевого развития по проявлению признаков в когнитивных, языковых, психофизиологических компонентах речевого онтогенеза. Под



когнитивными компонентами речевого онтогенеза понимаются игровые действия, речевая активность в игре, стимуляция потребности общения с близкими взрослыми, эмоциональное реагирование ребёнка. Нас интересуют игровые действия при различных вариантах нарушений в овладении речью.

Отклонения речевого развития, обусловленные недоразвитием психофизиологических и когнитивных компонентов. Резко выраженные отклонения речевого развития - в самостоятельной игре у детей преобладают манипуляции с предметами, уже появляются одноактные игровые действия с игрушками. Игровые действия они не сопровождают речевыми высказываниями.

Отклонения речевого развития, обусловленные недоразвитием психофизиологических и когнитивных компонентов. Выраженные отклонения речевого развития - игра детей носит подражательный процессуальный характер, однако быстро распадается на одноактные игровые действия, которые сопровождаются редкими фонационными возгласами.

Отклонения речевого развития, обусловленные недоразвитием психофизиологических и когнитивных компонентов. Нерезко выраженные отклонения речевого развития - дети играют сюжетными игрушками, действия с ними многократно повторяются, выстраивают в цепочки, варьируют. Собственные игровые действия сопровождают частыми голосовыми фонациями.

Отклонения речевого развития, обусловленные недоразвитием только психофизиологических компонентов - дети играют молча, иногда сопровождают игровые действия неопределёнными фонациями.

Отклонения речевого развития, обусловленные недоразвитием только когнитивных компонентов - сохраняются манипуляции с предметами, появляются процессуальные игровые действия с игрушками и отсутствует речевая активность.[56, с. 74, 77, 78, 82].

Особенности игровых действий детей раннего возраста с задержкой речевого развития - игровые действия на уровне нецеленаправленного манипулирования игрушками.

#### §1.4. Психолого - педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В логопедии при описании речевых отклонений в развитии детей раннего возраста используются следующие термины: задержка речевого развития, отставание в речевом развитии, неговорящие дети, отклонения в овладении речью ребенком раннего возраста. Однако в большинстве публикаций отсутствует единое толкование данных понятий.

С точки зрения О. Е. Громовой задержка речевого развития (ЗРР) - термин применяется для описания раннего речевого развития большой группы детей, отклонения от нормального онтогенеза у которых достаточно очевидны, однако тип речевого нарушения еще не выделен. В практической логопедии достаточно часто происходит неправомерное сужение ЗРР, которое трактуется как нарушение темпа речевого развития, в большинстве случаев имеющее тенденцию к спонтанной нормализации. За подобную «нормализацию» иногда ошибочно принимается состояние речи ребенка в возрасте после трех лет, которое, с точки зрения современного системного подхода к анализу этиопатогенетических механизмов нарушения речевого развития, целесообразно трактовать в рамках понятия недоразвитие речи. Таким образом, один и тот же ребенок в разном возрасте квалифицируется то, как имеющий здоровую речь (в рамках заключения физиологическая дислалия), то, как обладающий системным речевым недоразвитием (общее недоразвитие речи) [18, с. 43-44]. По мнению отечественных исследователей (М. Ф. Фомичевой, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой) понятие ЗРР включает все формы и разновидности речевых нарушений как функционального, так и органического происхождения. Задержка речевого развития выражается, прежде всего, в позднем начале развития речи у детей, в грубых

нарушениях фонематического строя речи ребенка, в бедности и крайней ограниченности словарного запаса, в затруднениях в овладении грамматикой [13, с. 16]. Под термином ЗРР Е. А. Янушко понимает замедленный темп развития речи [61, с. 218].

Е. Е. Ляксо рассматривала термин отставание в речевом развитии (недоразвитие речи) - понимается как качественно более низкий уровень сформированности той или иной речевой функции или речевой системы в целом, связано с недостаточным общением ребенка со взрослыми и недостаточностью развития и функционирования двигательной (моторной) сферы [29, с. 156].

В. И. Селиверстов считал, что термин неговорящие дети это условное обозначение, под которым подразумеваются дети с неразвившейся речью при наличии нормального слуха [42, с. 223]. По мнению Е. А. Янушко, термин «неговорящий ребёнок» это ребёнок, не пользующийся активной речью [61, с. 219] Р. Е. Левина считала, что неговорящие дети - это дети, страдающие алалией или слухонемой [26, с. 1].

Мы будем в своем исследовании использовать термин отклонения в овладении речью ребенком раннего возраста, предложенный Е. В. Шереметьевой. «Отклонения в овладении речью ребенком раннего возраста - это недоразвитие вербальных, интонационно-ритмических процессов в пределах языковой системы определенной стадии речестановления, обусловленное незрелостью фонематического восприятия и/или двигательных основ артикуляции и/или неадекватностью требований близких взрослых» [58, с. 3].

Е. В. Шереметьевой была предложена типизация отклонений речевого развития по проявлению признаков в когнитивных, языковых, психофизиологических компонентах речевого онтогенеза.

Отклонения речевого развития у детей раннего возраста.

1. Отклонения речевого развития, обусловленные недоразвитием психофизиологических и когнитивных компонентов. По степени выраженности делятся на три варианта.

#### 1.1. Резко выраженные отклонения речевого развития.

Когнитивные компоненты - в самостоятельной игре у детей преобладают манипуляции с предметами, уже появляются одноактные игровые действия с игрушками. Игровые действия они не сопровождают речевыми высказываниями. Родители этих детей или не считают необходимым говорить с ребенком в ситуациях одевания и раздевания ребёнка, или общаются с ребёнком при помощи грамматически сложных конструкций. Дети не реагируют или реагируют неадекватно на похвалу/порицание взрослого. Очень трудно определить их эмоциональное состояние, поскольку отсутствуют мимические проявления эмоций. Дети истощаемы, быстро устают, ложатся на пол и начинают раскачиваться или раскачиваются сидя. Для них характерны самоуспокаивающие движения, сосание пальцев рук и подобные яктации.

Языковые компоненты - голос детей глухой по тембру, слабый по интенсивности. Дети не подражают меняющемуся тону взрослого, у них отсутствуют самостоятельные голосовые модуляции. Родители отмечают, что активный словарь детей состоит из двусложных лепетных слов с акцентуацией первого слога (хореически организованных). Психофизиологические компоненты - отмечается недоразвитие слухового гнозиса и моторных предпосылок артикуляции. Дети затрудняются в дифференциации звуков [о] - [у], твердых - мягких, шипящих. В процессе приема пищи наблюдается выраженная дискоординация движений мышц языка, губ и мышц, удерживающих нижнюю челюсть (рот приоткрыт), отсутствие кожно-кинестетической чувствительности в области периферического артикуляционного аппарата.

#### 1.2. Выраженные отклонения речевого развития.

Когнитивные компоненты игра детей носит подражательный процессуальный характер, однако быстро распадается на одноактные игровые действия, которые сопровождаются редкими фонационными возгласами. Родители при одевании и раздевании в дошкольной образовательной организации иногда говорят с ним, но чаще их обращения не включены в ситуацию, сложно оформлены лексически и грамматически. Дети адекватно реагируют на похвалу или порицание, однако не выполняют инструкцию взрослого, если она интонационно не оформлена. По мимике уже можно различить удовольствие или недовольство ребенка.

Языковые компоненты - голос детей нормальный по тембру, но тихий по интенсивности. Самостоятельно дети не понижают и не повышают тон голоса, однако при стимулирующей помощи взрослого подражают его голосовым модуляциям. Родители отмечают, что в активном словаре ребенка преобладают двухсложные хорейчески организованные лепетные слова и появляются двусложные лепетные слова с выделением второго сегмента (ямбически организованные).

Психофизиологические компоненты - развитие слухового речевого гнозиса и моторных предпосылок артикуляции не соответствует возрасту. Дети не дифференцируют звуки [о] - [у], твердые - мягкие, шипящие. В процессе приема пищи предпринимают попытки снижения раздражения в окологубном пространстве, что свидетельствует о наличии кожно-кинестетической рецепции. Движения губных мышц, мышц языка и нижнечелюстных при откусывании и пережевывании пищи уже скоординированы.

### 1.3. Нерезко выраженные отклонения речевого развития.

Когнитивные компоненты - Дети играют сюжетными игрушками, действия с ними многократно повторяются, выстраивают в цепочки, варьируют. Собственные игровые действия сопровождаются частыми голосовыми фонациями. Родители при одевании и раздевании в дошкольной образовательной организации говорят с ними, их речь часто

включена в ситуацию. В речи, обращенной к ребенку, встречаются слова, недоступные пониманию, и сложные грамматические конструкции. Родители говорят быстро, интонационно невыразительно. Дети адекватно реагируют на инструкцию близкого взрослого или педагога, даже если она не оформлена с помощью утрированной эмоциональной интонации. Эмоциональное состояние детей можно определить по мимике.

Языковые компоненты - голос детей нормальный, достаточной силы. Дети уже самостоятельно повышают и понижают тон голоса. Родители отмечают, что у детей в словарном запасе преобладают двусложные слова с ударением на первом слоге над двусложными словами с ударением на втором слоге. Психофизиологические компоненты - отмечается недоразвитие слухового гнозиса и моторных предпосылок артикуляции. Дети не дифференцируют звуки [o] - [y], твердые - мягкие, шипящие. В процессе приема пищи предпринимают попытки снизить раздражение в области губ с помощью подручных средств, что свидетельствует о сохранности кожно-кинестетической рецепции. Движения губных, язычных и нижнечелюстных мышц, в процессе приема пищи скоординированы с невыраженными девиациями в движениях губных и язычных мышц (быстрое истощение движений, затруднение движений вверх, в стороны).

2. Отклонения речевого развития, обусловленные недоразвитием только психофизиологических компонентов.

Отмечается грубое недоразвитие фонематического восприятия и двигательных основ артикуляции при относительно сохранных когнитивных компонентах психоречевого развития.

Психофизиологические компоненты - отмечается недоразвитие слухового речевого гнозиса и моторных предпосылок артикуляции. Дети не дифференцируют звуки [o] - [y], твердые - мягкие, шипящие. В процессе приема пищи наблюдаются выраженные дискоординации движений мышц языка, губ и мышц, удерживающих нижнюю челюсть, отсутствие кожно-

кинестетической чувствительности в области периферического артикуляционного аппарата (при попадании жидкой пищи на окологубное пространство дети не пытаются снизить раздражение).

Когнитивные компоненты - дети демонстрируют относительную сохранность когнитивных компонентов речевого развития. Однако дети играют молча, иногда сопровождают игровые действия неопределенными фонациями. Эмоциональное состояние трудно определить по мимическим проявлениям.

Языковые компоненты - наблюдается глухой по тембру, слабый по интенсивности голос (детей не слышно в группе), полное отсутствие подражания меняющемуся тону взрослого. Родители отмечают в активном словаре ребенка двусложные лепетные слова с акцентуацией первого слога (хореически организованные).

3. Отклонения речевого развития, обусловленные недоразвитием только когнитивных компонентов.

Когнитивные компоненты - отсутствует реакция на похвалу/порицание взрослого; отсутствуют мимические проявления эмоционального состояния, наблюдается быстрая истощаемость, наличие самоуспокаивающих движений; в игровой деятельности сохраняются манипуляции с предметами, появляются процессуальные игровые действия с игрушками и отсутствует речевая активность.

Языковые компоненты - глухой по тембру, слабый по интенсивности голос (детей не слышно в группе); полное отсутствие подражания меняющемуся тону взрослого, словарь состоит из односложных онomatопей и двусложных лепетных слов с акцентуацией первого слова (хореически организованных). Психофизиологические компоненты - нарушение слуховой дифференциации оппозиций звуков [o] - [y], твердых - мягких, различения шумных звуков; выраженная дискоординация движений мышц языка, губ и мышц, удерживающих нижнюю челюсть в



процессе приема пищи, отсутствие кожно-кинестетической чувствительности в области периферического артикуляционного аппарата.

4) Задержка речевого развития - признаки отклонений в различных когнитивных, языковых и психофизиологических компонентах проявляются мерцательно, неритмично, практически индивидуально.

#### Выводы по первой главе

Таким образом, под игровыми действиями мы понимаем совокупность ориентировочно - исследовательских, предметных, процессуальных действий и процессуальных действий с элементами замысла.

В результате анализа литературных источников выделены закономерности в формировании игровых действий у детей раннего возраста: от неспецифических манипуляций (действий без учёта свойств и качеств предметов) к действиям специфическим, учитывающим физические свойства предметов (форму, материал, величину), а затем к процессуальным действиям (действиям с игрушками, имитирующими людей, животных, реальные предметы, с помощью которых ребёнок в условном плане воспроизводит знакомые ему по опыту действия взрослых или ситуации) и психолого - педагогические условия, обеспечивающие эффективность психолого-педагогического сопровождения формирования игровых действий.

Становлению игровых действий у детей раннего возраста предшествуют развитие сенсорно-двигательной координации и координированных движений, регулируемых зрением, эмоционально-личностное общение ребёнка со взрослым, манипулятивные действия с предметами, подражание, навык ходьбы, первые слова. В целом отмечается незавершенность формирования игровых действий,

необходимость разработки содержания психолого-педагогического сопровождения формирования игровых действий.

Глава 2. Изучение игровых действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольной образовательной организации

§2.1. Обзор существующих методик диагностики игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Психическое развитие ребёнка происходит в процессе активной деятельности ребёнка. Ведущим видом деятельности детей раннего возраста, как отмечалось ранее, является предметная деятельность, в процессе которой происходит развитие моторики, восприятия, мышления, речи и зарождаются игровые действия.

Рассмотрим методики психолого-педагогической диагностики игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Таких методик найдено не было, однако анализ различных психолого - педагогических диагностик детей раннего возраста показал, что игровые действия в раннем возрасте изучаются в комплексе диагностики психоречевого развития ребёнка раннего возраста Е. В. Шереметьевой, диагностики нервно-психического развития детей второго и третьего года жизни К. Л. Печоры, Г. В. Пантюхиной и Л. Г. Голубевой, ранней диагностики умственного развития Е. А. Стребелевой, диагностики обследования психомоторного развития детей от 1 года до 4 лет Н. В. Серебряковой, О. В. Барановой, Н. Ф. Бережной, Л. Г. Богдановой, О. Ю. Кравец, А. Е. Ивановой, И. А. Рыбкиной, Л. С. Соломахи, диагностики психического развития детей от рождения до трех лет Е. О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой, Т. В. Ермоловой, С. Ю. Мещеряковой,

Методика изучения когнитивных компонентов речевого развития Е. В. Шереметьевой предполагает обследование предметной деятельности, игровых действий, оречевления игровых действий. В предметной деятельности при наблюдении в различных ситуациях отмечаются умение мыть и вытирать руки, чистить зубы, показать как чистить зубы без зубной щётки, пить из чашки, складывать пирамидку без учёта величины. Наличие процессуальных игровых действий, процессуальной игры с элементами замысла, сюжетно-отобразительной игры, использование предметов-заместителей, неадекватных действий с игрушкой, манипуляций с предметами, игровых действий, соответствующих и не соответствующих предложенному сюжету, отказа выполнять задание в предложенных ребёнку заданиях с различными предметами «Покорми куклу», «Напои куклу», «Уложи куклу спать», «Поставь машину в гараж», «Загрузи машину», «Перевези груз». В параметре оречевление игровых действий отмечаются оречевление ребёнком своих игровых действий, инициация «разговора» по телефону, сопровождения игровых действий фонациями, молчаливого обращения к себе по телефону, игры молча.

Методика проведения обследования развития игры и предметных действий К. Л. Печоры, Г. В. Пантюхиной и Л. Г. Голубевой предполагает только выполнение детьми инструкций взрослого, то есть умение воспроизводить разученные игровые действия. Следовательно дети должны обладать жестко фиксированным набором умений в определенном возрасте, в противном случае констатируется отклонение в развитии.

Методика изучения игровых действий Е. А. Стребелевой имеет достаточно узкий диапазон изучения игровых действий, то есть направлена на выявление наличия соотносящих действий и целенаправленности действий.

Методика обследования познавательной сферы Н. В. Серебряковой, О. В. Барановой, Н. Ф. Бережной, Л. Г. Богдановой, О. Ю. Кравец, А. Е. Ивановой, И. А. Рыбкиной, Л. С. Соломахи направлена на наличие

или отсутствие соотносящих действий, процессуальных действий, отмечаются адекватность действий с предметами. В результатах обследования указывается характер игровой деятельности, включающий оценку манипулирования с предметами (адекватности использования предметов), конструктивной игры, игры с воображаемыми предметами, сюжетной и сюжетно- ролевой игры.

Определяющими факторами развития игровых действий Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова считают общение ребёнка раннего возраста со взрослым (основной формой общения - ситуативно-деловую) и ведущий вид деятельности - предметную деятельность, в которой происходит усвоение определенных культурно-нормированных действий с предметами (понимания их смысла и точности исполнения) являющееся базой формирования процессуальных действий и процессуальных действий с элементами замысла.

Для изучения игровых действий они используют методику выявления уровня развития предметной деятельности в двух возрастных периодах - на втором и третьем году жизни, которая предполагает такие параметры как операционально-техническая сторона деятельности (виды действий с предметами), познавательная активность, включенность в общение со взрослым, целенаправленность (с 3 лет).

Второй год жизни - этап перехода от предметно - манипулятивной к собственно предметной деятельности, в центре которой стоит овладение ребенком культурными действиями с предметами.

Среди них выделяются виды действий с предметами:

1) ориентировочно-исследовательские и манипулятивные действия - действия, с помощью которых ребенок знакомится с предметами (разглядывает их, трогает, ощупывает, вертит в руках), предметные манипуляции, т.е. действия с предметами, в которых не учитываются их специфические особенности, свойства (ребенок грызет игрушку, сосет ее, размахивает, стучит ею по столу или по другой игрушке, переставляет с

места на место, сбрасывает со стола и т.д.), а также специфические физические действия, которые определяются физическими свойствами предметов (мяч или шарик можно катать, резинку растягивать и т.д.);

2) предметные, или культурно-фиксированные действия, в том числе игровые. Этот вид действий осуществляется с учетом общепринятого назначения предметов (ребенок причесывается расческой, чистит зубы зубной щеткой, ест ложкой, купает или кормит куклу, готовит ей еду, строит домик из кубиков и т.д.).

Познавательная активность характеризует наличие у ребенка потребности в действиях с новыми и неизвестными предметами, степень его любознательности. Она включает следующие показатели:

1) интерес к действиям с предметами. Степень интереса оценивается по тому, насколько длительно и сосредоточенно ребенок занимается с предметами;

2) настойчивость в предметной деятельности. Этот показатель отражает степень активности ребенка в получении того или иного результата, стремления справиться с трудностями в решении практической задачи. Показатель регистрируется только в пробе с «секретом»;

3) эмоциональная вовлеченность в действия с предметами. Как правило, при появлении новых игрушек и в процессе действий с ними дети демонстрируют гамму эмоций: улыбаются, смеются, удивляются, внимательно исследуют предметы, сердятся, когда что-то не получается. Эмоции являются важным показателем пристрастного отношения ребенка к предметному миру и собственной деятельности.

Включенность предметной деятельности в общение. Показателями данного параметра являются:

1) стремление ребенка действовать по образцу. Этот показатель отражает степень принятия ребенком образцов действий с предметами, которые демонстрирует взрослый; стремление подражать взрослому. Регистрируется не правильность выполнения того или иного образца

действия, не качество подражания, а лишь наличие самого стремления к подражанию;

2) ориентация на оценку взрослого. Чувствительность к оценке взрослого является важным регулятором правильности выполнения ребенком действий с предметами. При нормальном ходе развития ребенок часто обращается ко взрослому за оценкой, похвала вызывает у него положительные эмоции, стимулирует активность. Пороицание может вызвать огорчение, гнев или прекращение деятельности, но в сочетании с последующей поддержкой взрослого формирует у ребенка правильное представление о результате конкретного действия, о своих возможностях.

Параметры и показатели игровых действий детей третьего года жизни.

Третий год жизни - время расцвета процессуальных действий - действий с игрушками, имитирующими людей, животных, реальные предметы, с помощью которых ребенок в условном плане воспроизводит знакомые ему по опыту действия взрослых или ситуации, почерпнутые из стихов, песен, мультфильмов.

При диагностике игровых действий основными параметрами выступают: операционально - техническая сторона деятельности (виды действий с предметами), познавательная активность и включенность в общение со взрослым. Поскольку характерной чертой игровых действий детей в конце раннего возраста становится их целенаправленность, этот параметр добавлялся к перечисленным выше при диагностике детей третьего года жизни.

Виды действий с предметами. Показателями данного параметра выступают: ориентировочно - исследовательские и манипулятивные действия; предметные (культурно - фиксированные) действия. Эти показатели отражают уровень овладения ребенком игровыми действиями, наличие у него представлений о назначении окружающих предметов и умения ими пользоваться.

Познавательная активность. Показателями данного параметра являются:

1) эмоциональная вовлеченность в деятельность (показатель отражает степень интереса ребенка к предметам, действиям с ними, к задаче, предложенной взрослым; характеризует мотивационно - потребностную сторону деятельности);

2) настойчивость в деятельности (показатель характеризует желание и способность ребенка преодолеть трудности, возникшие при выполнении предметного действия, найти необходимый способ решения предметной задачи, в том числе с помощью взрослого);

3) стремление к самостоятельности в деятельности (показатель отражает особое отношение ребенка к самостоятельному действию, выявляет его желание быть независимым от взрослого).

Включенность в общение со взрослым. Показатели данного параметра:

1) стремление воспроизводить образец действия (показатель отражает меру освоения ребенком предметной деятельности с точки зрения достижения правильного результата, образец которого задает взрослый);

2) ориентация на оценку взрослого (показатель свидетельствует о важности для ребенка оценки его действий взрослым и о способности использовать эту оценку для достижения результата);

3) речевое сопровождение деятельности (показатель отражает умение ребенка с помощью вербальных средств получить одобрение, помощь взрослого, разделить с ним впечатление от совместной деятельности).

Целенаправленность в игровых действиях отражает способность ребенка самостоятельно удерживать цель деятельности и его стремление к получению правильного результата предметной деятельности. Данный



параметр характеризует уровень развития игровых действий в конце раннего возраста.

Таким образом, в нашем исследовании мы будем использовать методику диагностики предметной деятельности детей второго и третьего года жизни Е. О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой, Т. В. Ермоловой, С. Ю. Мещеряковой, так как в ней обследуются не только показатели предметной деятельности, которые нам необходимы (неспецифические и специфические манипулятивные действия, предметные действия, процессуальные действия), но учитывается познавательная активность ребёнка, включенность предметной деятельности в общение.

Для того чтобы использовать данную методику обследования игровых действий детей раннего возраста необходимо выявить тип отклонения в овладении речью.

Для выявления типа отклонений в овладении речью у детей раннего возраста в нашем исследовании мы будем использовать диагностику психоречевого развития ребёнка раннего возраста Е. В. Шереметьевой, включающую анализ взаимодействия компонентов речевой системы: психофизиологических (моторных предпосылок артикуляции, слухового гнозиса), языковых (интонационной и ритмической организации речевой продукции), когнитивных (игровых действий, речевой активности ребёнка в игре, эмоционального реагирования ребёнка.)



## §2.2. Организация и содержание изучения игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Исследование проводилось на базе МБДОУ «ДС №108 г. Челябинска. В констатирующем эксперименте, которое было проведено в период с 14 по 25 сентября 2015 года, приняло участие 10 детей в возрасте от 2 лет до 2 лет 3 месяцев. Все дети ходили в одну возрастную группу (первая младшая группа №1 «Ромашка»).

Констатирующий этап исследования проходил в 2 этапа.

1. Определение типа отклонений в овладении речью детей раннего возраста по методике Е. В. Шереметьевой «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста»

2. Подробное выявление уровня развития игровых действий по методике «Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет Е. О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой, Т. В. Ермоловой, С. Ю. Мещеряковой».

Определение типа отклонений в овладении речью детей раннего возраста предполагало комплексное обследование, организованное в 3 этапа.

1. Ориентировочный.
2. Диагностический.
3. Дифференциальный.

Ориентировочный этап включал в себя беседу с родителями в доверительной атмосфере, изучение медицинской документации, предоставленной родителями и дошкольной образовательной организацией с письменного согласия, законных представителей детей. Анализ полученных данных показал, что в неврологическом статусе выявлены следующие патологии, отраженные в таблице 1.

Таблица №1 Неврологический статус

Патология	Отрицательные факторы	Процентное отношение
Пренатальная патология	Несовместимость по резус - фактору матери и младенца	10%
	Психотравмирующие ситуации	20%
	Угроза выкидыша	10%
	Приём лекарственных препаратов по показаниям или без них в период беременности	20%
	Физические и психологические перегрузки матери	50%
	Токсикоз во втором и третьем триместре	60%
	Экологически неблагоприятные условия вынашивания плода	50%
	Заболевания матери в период беременности	40%
Натальная патология	Медикаментозная или механическая стимуляция родовой деятельности	20%
	Стремительные или затяжные обезвоженные роды	30%
	Анестезия в родах	20%
	Роды плановые оперативные (кесарево сечение)	10%
	Обвитие пуповиной	20%
	Преждевременные роды	20%
	Асфиксия плода	20%
Постнатальная патология	Перинатальная энцефалопатия	70%
	Гипертензионный синдром	70%
	Минимальные мозговые дисфункции	70%
	Дистония	70%

В соматическом статусе преобладали такие отрицательные факторы как дисбактериоз (50%), частые ОРВИ (50%), бронхиты (20%), отиты (10%), риниты (40%), инфекционные заболевания (30%).

Отягощена наследственная предрасположенность у 50%, с преобладанием таких отрицательных факторов как долго не говорил папа, невнятно говорили мама и папа, нарушения звукопроизношения у мамы и папы, тахилалия у матери.

Диагностический этап включал в себя обследование психофизиологических компонентов овладения речью, изучение

когнитивных компонентов речезыкового развития ребёнка, обследование доступных ребёнку средств общения. Перед проведением обследования с детьми группы был установлен эмоциональный контакт и доверительные отношения. Данный этап проходил в светлое время суток до завтрака и спустя некоторое время после полдника в знакомой ему обстановке и в ходе наблюдения режимных моментов (группа и детская площадка ДОО). При обследовании использовался дидактический материал, разработанный с учётом возрастных особенностей развития ВПФ и рекомендованных автором диагностики.

Полученные при обследовании данные обрабатывались компьютерной программой. В результате обработки были построены коммуникативные профили детей данной дошкольной организации (Графики 1-10).

Ваня А. 2года - мальчик общительный, немного застенчивый, во время обследования пребывал в хорошем настроении, быстро пошёл на контакт. Не протягивал ладонь к предмету и взрослым. Не пользовался мылом, ложку держал захватом «в кулаке». Играл игрушками только по инициативе взрослого, не использовал предметов-заместителей, присутствовали неадекватные действия с игрушками и некоторое не соответствие сюжету (машину катал без кубиков, мишке принёс игрушку, вместо еды), «помогал» себе языком при собирании пирамидки без учёта величины. В основном играл молча, проявлялись редкие фонационные возгласы эмоционального характера. Не определял звучание музыкальных инструментов. Не дифференцировал согласные звуки и их группу. Сказку не дослушал, не понимал двух-трех ступенчатые инструкции. Проявлял самоуспокаивающие движения в виде яктации.

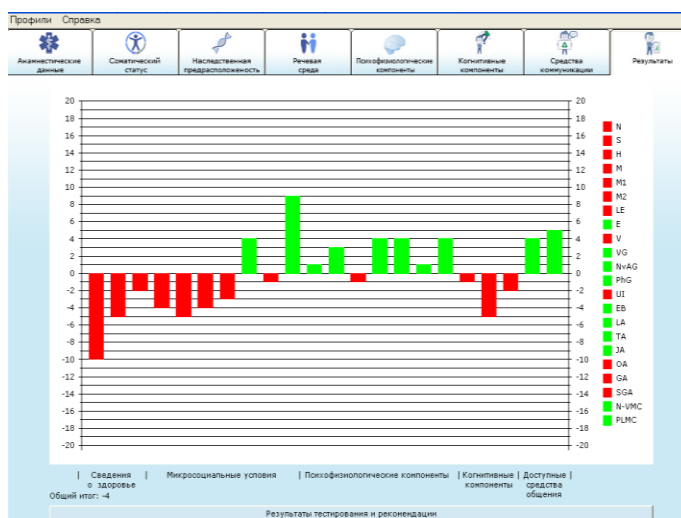


График 1.  
Коммуникативный профиль речевого развития Ивана А. с резко выраженными отклонениями в овладении речью

Максим А. 2года 2месяца - мальчик общительный, во время обследования пребывал в хорошем настроении, быстро пошёл на контакт. Не протягивал ладонь к предмету и взрослым. Ложку держал захватом «в кулаке», пил из чашки, проливая на футболку или стол жидкость. Играл игрушками только со взрослыми, не использовал предметов-заместителей, присутствовали неадекватные действия с игрушками и некоторое не соответствие сюжету (кубики загружал в машину, но не возил её, мишку поил из чашки, вместо кормления), «помогал» себе языком при собирании пирамидки без учёта величины. В игре со взрослыми свои игровые действия сопровождал постоянными фонациями, проявлялись редкие фонационные возгласы эмоционального характера в самостоятельной игровой деятельности. Не определял место звучания музыкальных инструментов. Не дифференцировал согласные звуки и их группу. Не реагировал на одноступенчатую инструкцию, но выполнял двух ступенчатую. Присутствовали самоуспокаивающие движения (теребил волосы на затылке).

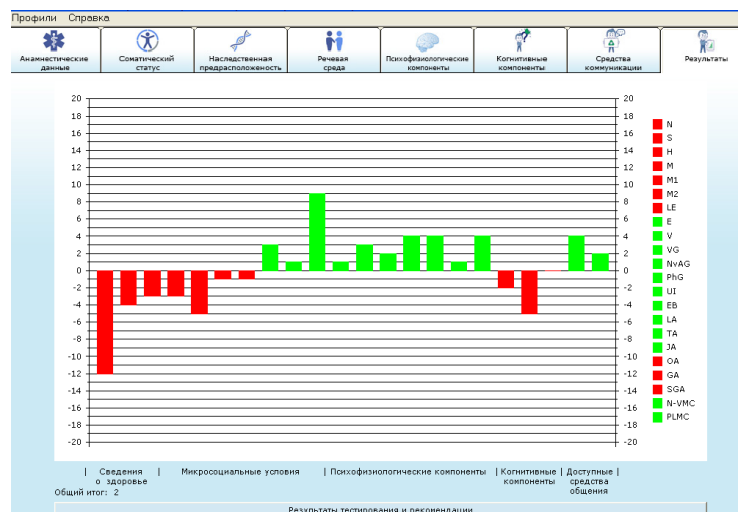
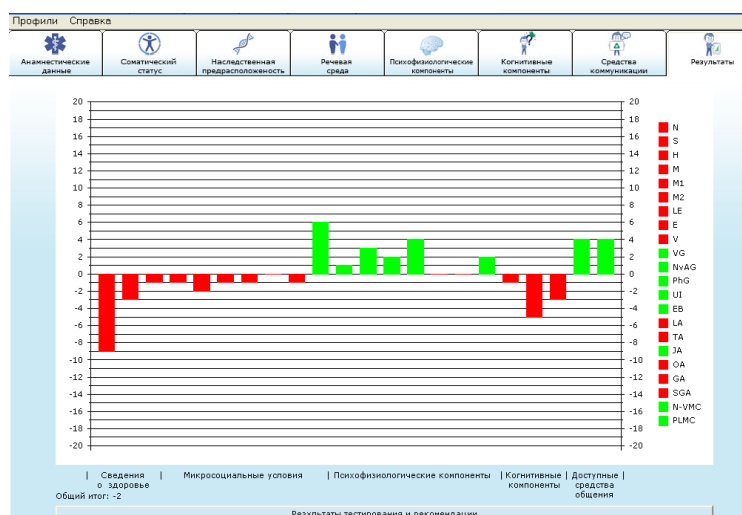


График 2.  
 Коммуникативный профиль речевого развития Максима А. с  
 нерезко выраженными отклонениями в овладении речью

Арсений 2года 1месяц - мальчик замкнутый, малообщительный, во время обследования пребывал в хорошем настроении, быстро пошёл на контакт. Не смотрел в глаза говорящего, а только на лицо. Не протягивал ладонь к предмету и взрослым. Ложку держал захватом «в кулаке». Играл игрушками только по инициативе взрослого, не использовал предмето-заместителей, присутствовали неадекватные действия с игрушками и некоторое не соответствие сюжету (кубики скакали по дороге без машины, мишку накормил из чашки). Отсутствовали самостоятельные голосовые модуляции в игре «Уложи куклу спать». В игре проявлялись редкие фонационные возгласы эмоционального характера. В ситуации «Позвони маме» молча ждал обращения к себе по телефону. Не определял звучание музыкальных инструментов. Не дифференцировал согласные звуки и их группу. Не реагировал на одноступенчатую инструкцию, но выполнял двух ступенчатую инструкцию. Проявлял негативные реакции в виде взмахов руками и сбрасывании картинного материала со стола и самоуспокаивающие движения в виде яктации.



**График 3.**  
**Коммуникативный профиль речевого развития Арсения А. с не резко выраженными отклонениями в овладении речью**

Валерия Г. 2 года 1 месяц - девочка замкнутая, малообщительная, во время обследования пребывала в хорошем настроении, пошла на контакт. Отсутствовал указательный жест с интонемой просьбы. Не пользовалась полотенцем, ложку держала захватом «в кулаке». Играла игрушками только со взрослыми, не использовала предметов - заместителей, присутствовали неадекватные действия с игрушками и некоторое не соответствие сюжету (мишку посадила на стол, накормила из кружки, куклу начала одевать и бросила её на пол), отсутствовали самостоятельные голосовые модуляции в игре «Уложи куклу спать». В игре со взрослым проявлялись редкие фонационные возгласы эмоционального характера. В самостоятельной игре играла молча. Не определяла звучание музыкальных инструментов. Не дифференцировала согласные звуки и их группу. Проявляла негативные реакции в виде упрямства во время прослушивания сказки и показа героев. Самоуспокаивающие движения в виде яктации перед сном и во время сна.



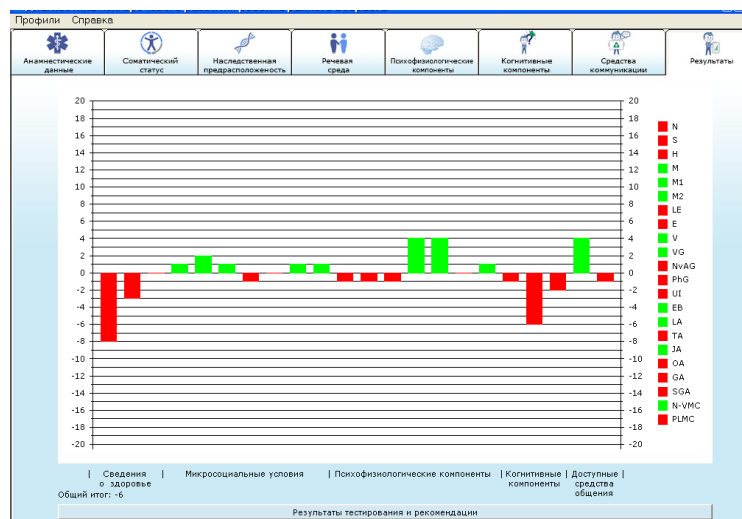
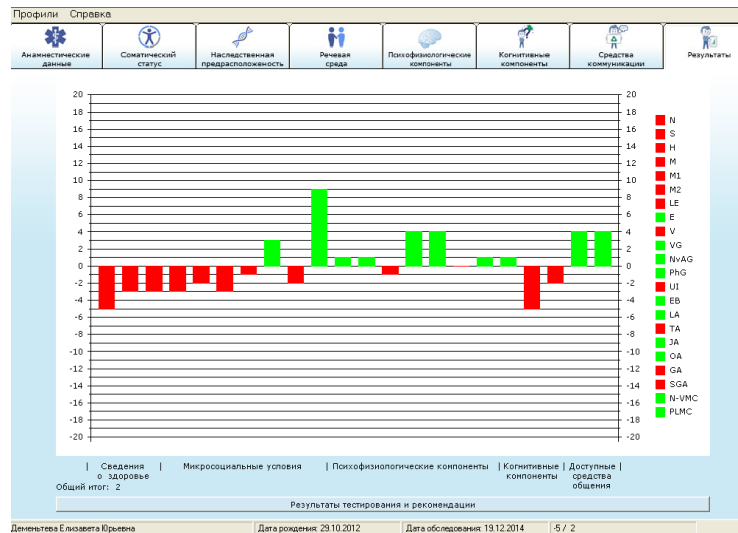


График 4.  
Коммуникативный профиль речевого развития Валерии Г. с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью

Лиза Д. 2 года 2 месяца - девочка общительная, во время обследования пребывала в хорошем настроении, быстро пошла на контакт. Не протягивала ладонь к предмету и взрослым. Ложку держала захватом «в кулаке». Не использовала предметов-заместителей, присутствовали неадекватные действия с игрушками и некоторое не соответствие сюжету (мышку кормила из кружки, куклу взяла и тут же поставила, взяла пирамидку и так же поставила), в игре проявлялись редкие фонационные возгласы эмоционального характера. Не определяла звучание музыкальных инструментов. Не дифференцировала согласные звуки.



**График 5.**  
**Коммуникативный профиль речевого развития Лизы Д. с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью**

Алиса К. 2 года 2 месяца - девочка общительная, во время обследования пребывала в хорошем настроении, быстро пошла на контакт. Использовала в игре «Уложи куклу спать» самостоятельные голосовые модуляции. С интересом слушала сказку, выполняла одно - двух - трех ступенчатые инструкции, оречевляла свои действия в игре. В игровой ситуации «Позвони маме» инициировала разговор.

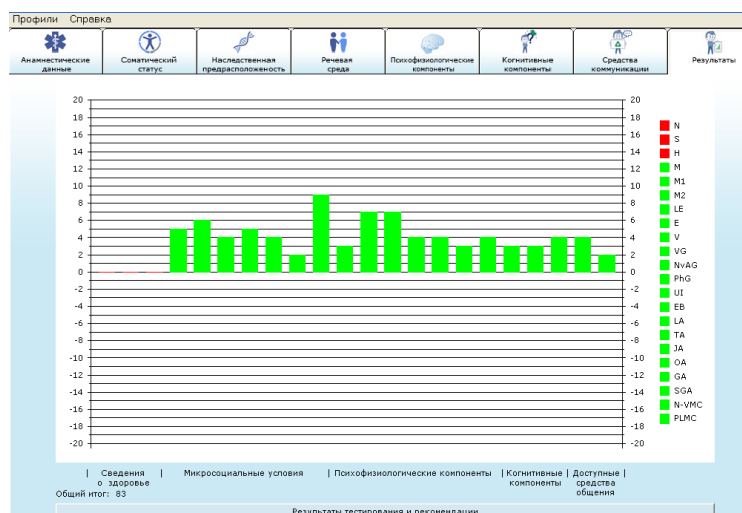


График 6.  
Коммуникативный профиль речевого развития Алисы К. с нормальным речевым развитием

Ева Д. 2 года - девочка общительная, во время обследования пребывала в хорошем настроении, быстро пошла на контакт. Держала ложку захватом «щепоть», пользовалась мылом и полотенцем. Использовала в игре «Уложи куклу спать» самостоятельные голосовые модуляции. В игре сначала кормила куклу, а потом укладывала спать. С интересом слушала сказку, отвечала на вопросы по сюжету, выполняла одно - двух - трех ступенчатые инструкции, оречевляла свои действия в игре. В игровой ситуации «Позвони маме» инициировала разговор.

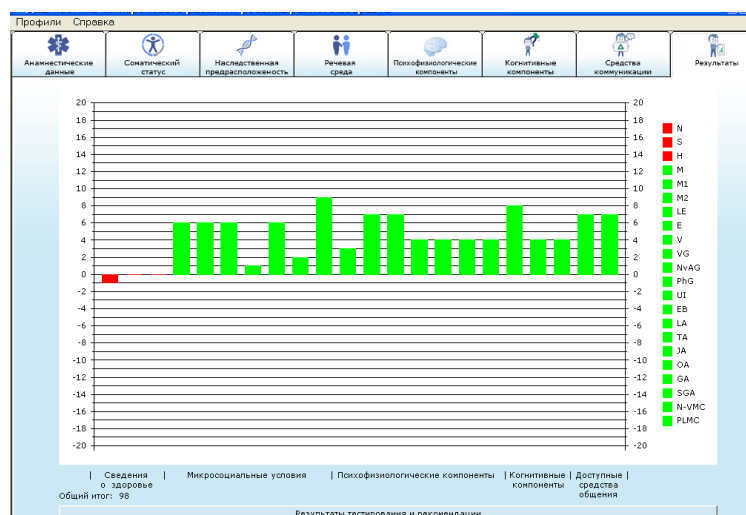


График 7.  
Коммуникативный профиль речевого развития Евы М. с нормальным речевым развитием

Тимур Р. 2 года 1 месяц - мальчик открытый, общительный, во время обследования пребывал в хорошем настроении, быстро пошёл на контакт. Пользовался мылом, полотенцем, показывал, как чистить зубы, ложку держал захватом «щепоть». В игровой ситуации выполнял трехступенчатые инструкции. Оречевлял игровые действия. Сказку дослушал до конца, показал и назвал всех героев и их действия.

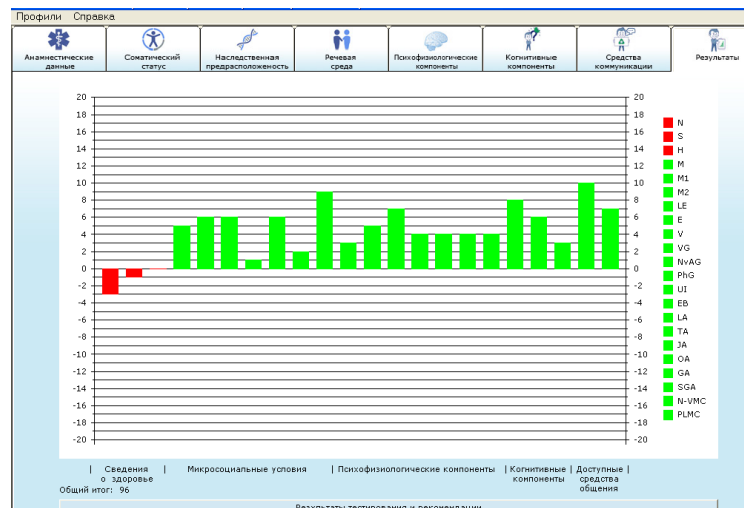


График 8.  
Коммуникативный профиль речевого развития Тимура Р. С  
нормальным речевым развитием

Данил Ц. 2 года 2 месяца - мальчик открытый, общительный, во время обследования пребывал в хорошем настроении, быстро пошёл на контакт. При встрече и прощании здоровался и прощался, используя не только жесты прощания и встречи, но и слова. В игре использовал не только собственные голосовые модуляции, но и слова. Различал само звучание и места, откуда звучат музыкальные инструменты. Не дифференцировал группу согласных звуков.

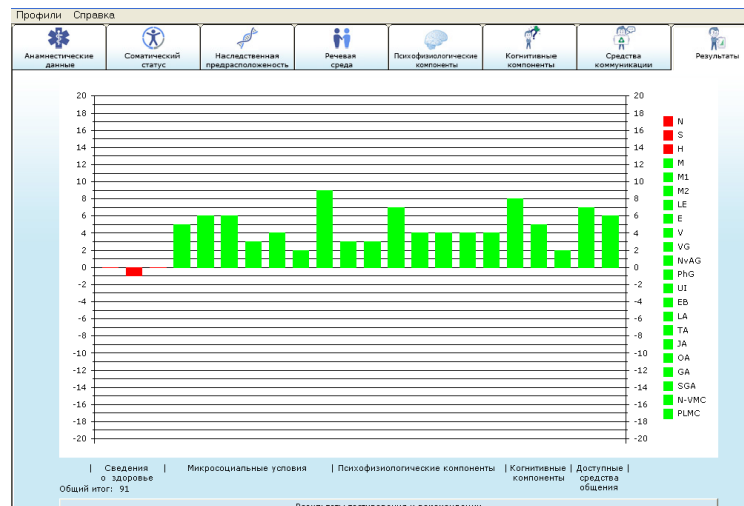
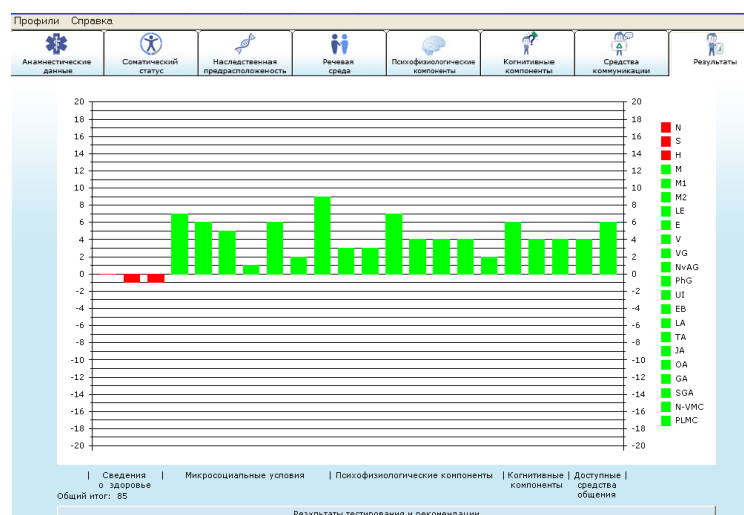


График 9.  
Коммуникативный профиль речевого развития Данила Ц. с нормальным речевым развитием

Рианна Я. 2 года 3 месяца - девочка общительная, во время обследования пребывала в хорошем настроении, быстро пошла на контакт. С интересом слушала сказку, отвечала на вопросы по сюжету, называла героев их действия. В игровой ситуации выполняла трех ступенчатые инструкции. В игровой ситуации «Позвони маме» инициировала разговор.

Использовала в игре «Уложи куклу спать» самостоятельные голосовые модуляции. В игре сначала кормила куклу, а потом укладывала спать.



**График 10.**  
**Коммуникативный профиль речевого развития Рианны Я. с нормальным речевым развитием**

Анализ коммуникативных профилей детей раннего возраста группы «Ромашка» позволил сделать следующее речевое заключение: из 10 обследуемых детей у 5 детей выявлены не резко выраженные отклонения речевого развития, у 5 детей - нормальное речевое развитие. (Таблица 2)

Таблица 2  
**Речевое заключение детей раннего возраста.**

Имя ребёнка	Дата рождения	Речевое заключение
Иван А.	19.09.2013г	Нерезко выраженные отклонения в овладении речью
Максим А.	13.07.2013	Нерезко выраженные отклонения в овладении речью
Арсений А.	14.08.2013	Нерезко выраженные отклонения в овладении речью
Валерия Г.	16.08.2013	Нерезко выраженные отклонения в овладении речью
Лиза Д.	29.07.2013	Нерезко выраженные отклонения в овладении речью
Алиса К.	06.07.2013г	Нормальное речевое развитие
Ева М.	28.09.2013г	Нормальное речевое развитие
Тимур Р.	17.08.2013	Нормальное речевое развитие
Данил Ц.	01.06.2013	Нормальное речевое развитие
Рианна Я.	20.06.2013	Нормальное речевое развитие

Второй этап констатирующего этапа исследования - диагностика игровых действий проходила в светлое время суток до завтрака и спустя

некоторое время после полдника в знакомой детям обстановке (группа и детская площадка ДОО). Все дети пребывали в хорошем настроении.

Диагностика включала в себя анализ игровой деятельности детей двух лет жизни по следующим параметрам: виды действий с предметами - показатели параметров - ориентировочно-исследовательские и манипулятивные действия; предметные действия. Познавательная активность - настойчивость в предметной деятельности. Отражала степень активности ребёнка в получении того или иного результата, стремление справиться с трудностями в решении практической задачи. Регистрировалась только в пробе с «секретом»; эмоциональная вовлеченность в действия с предметами. Включенность игровых действий в общение со взрослыми - стремление действовать по образцу, регистрировалось наличие самого стремления к подражанию; ориентация на оценку взрослого.

Все показатели игровых действий оценивались в баллах. Обследование проводилось в определенных диагностических ситуациях (Приложение 1).

Данные обследования заносились в протокол регистрации параметров игровых действий (Приложение 2).

Иван А. - 2 года. В ходе индивидуальной игры преимущественно манипулировал предметами, а в совместной деятельности со взрослым предметные действия использовал редко. В познавательной активности снижен интерес к предметам и действиями с ними, постоянно отвлекался, смотрел по сторонам. В ситуации «незнакомый предмет» при затруднении прекращал попытки, не проявляя настойчивости. Положительные эмоции были маловыразительны и эпизодичны. Наблюдал за действиями взрослого, но мало подражал ему.

Максим А. 2 года 2 месяца - совершал однообразные манипуляции, действовал с предметами не по назначению, не проявлял интереса к новым



игрушкам, слабое подражание взрослому. Положительная оценка не повлияла на активность действий, стремление подражать за взрослым.

Арсений А. 2 года 1 месяц - на новые игрушки поглядывал бегло, совершал однообразные манипуляции, предметные действия выполнял эпизодически или действовал не по назначению. Постоянно отвлекался от предметов, быстро пресыщался ими. Не получив желаемого результата («Незнакомый предмет») оставлял попытки решить задачу, наблюдая за взрослым совершал слабые попытки подражать ему, на оценку в свой адрес не реагировал. Эмоциональный фон равнодушный.

Валерия Г. 2 года 1 месяц - использовала разные виды действий с предметами бедные по составу и однообразные, участие в игре взрослого повышало количество действий. Снижен познавательный интерес к предметному миру. Эмоциональная окраска действий положительная. Стремление действовать по образцу снижено. На оценку взрослого реагировала амбивалентно.

Лиза Д. 2 года 2 месяца - в ходе индивидуальной игры использовала преимущественно манипуляции с предметами, наблюдаются так же и предметные действия, но однообразные и бедные, они увеличились количественно, но не качественно в совместной деятельности со взрослым. Не проявляла настойчивости и интереса в ситуации «Незнакомый предмет», мало подражала педагогу, не вызвала эмоционального отклика оценка действий педагогом.

Алиса К. 2 года 2 месяца - использовала различные манипуляции и предметные действия с игрушками. В пробе на индивидуальную игру проявлялся слабый интерес к предметам в связи с частым отвлечением. Внимательно наблюдала за действиями педагога, подражала ему, поощрение действий не вызывало ярко выраженного удовольствия.

Ева М. 2 года - рассматривала игрушки, манипулировала различными способами и совершала предметные действия с ними. Познавательный интерес снижен, это проявлялось в отвлечении от

игрушек в самостоятельной игре. Эмоциональная окраска действий положительная. Реакция на оценку амбивалентная.

Тимур Р. 2 года 1 месяц - совершал разнообразные манипуляции и предметные действия с новыми игрушками, испытывал положительные эмоции. В совместной игре, предложенные образцы предметных действий воспроизводил и пытался использовать в самостоятельной деятельности. При оценке взрослого действовал в прежнем темпе.

Данил Ц. 2 года 3 месяца - при знакомстве с новыми игрушками был оживлен и улыбался, использовал разнообразные способы манипуляций и сосредоточено совершал различные предметные действия. Предпринимал попытки добиться результата в ситуации «Незнакомый предмет». Внимательно наблюдал за предложенным педагогом образцом действий, воспроизводил его. На оценку взрослым не реагировал, продолжал действовать по своему.

Рианна Я. 2 года 3 месяца - при знакомстве с новыми игрушками испытывала радость, улыбалась, внимательно разглядывала и исследовала их с помощью различных манипуляций, использовала разнообразные предметные действия с игрушками. С большим интересом наблюдала за действиями педагога, пыталась воспроизвести их в самостоятельной деятельности. Действовала активнее при поощрении, при порицании искала новый способ в ситуации «Незнакомый предмет».

На основании анализа полученных данных составили заключение об уровне развития игровых действий детей раннего возраста (таблица 3). Уровень развития игровых действий определялся по совокупности всех параметров.

Таблица №3

## Заключение об уровне игровых действий детей раннего возраста.

Имя ребёнка	Виды действий	Познавательная активность	Включенность игровых действий в общение с взрослыми	Заключение
Иван А.	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
Максим А.	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
Арсений А.	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
Валерия Г.	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
Лиза Д.	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
Алиса К.	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
Ева М.	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
Тимур Р.	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
Данил Ц.	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
Рианна Я.	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень

Анализ результатов констатирующего этапа исследования позволил определить 3 уровня сформированности игровых действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

1 уровень (высокий) - соответствует норме речевого развития и богатством, разнообразием культурно - фиксированных действий, воспроизведением образца действия взрослого по собственной инициативе в индивидуальной игре, обращением ко взрослому за помощью и оценкой действий.

2 уровень (средний) - соответствует норме речевого развития и преимущественным манипулированием предметом с редким использованием культурно - фиксированных действий, слабовыраженной

настойчивостью в деятельности, преобладанием амбивалентных эмоций вовлеченности в предметные действия, слабой выраженности оценки действий взрослого, слабым подражанием образцов действий.

3 уровень (низкий) - соответствует не резко выраженным отклонениям в овладении речью и однотипности манипулятивных действий, совместным со взрослым предметным действиям, безразличию, равнодушию к своим действиям, пассивным восприятием поощрения, похвалы.

Таким образом, в экспериментальную группу вошли дети с низким уровнем сформированности игровых действий: Иван А., Максим А., Арсений А., Валерия Г., Лиза Д. В контрольную группу вошли дети с высоким и средним уровнями сформированности игровых действий: Алиса К., Ева М., Тимур Р., Данил Ц., Рианна Я.

## Выводы по второй главе

Анализ констатирующего этапа эксперимента позволил выявить особенности формирования игровых действий у детей с не резко выраженными отклонениями в овладении речью.

Дети с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью используют разные виды действий с предметами: преимущественно манипулируют ими, предметные действия используют редко, участие в игровой ситуации взрослого повышает их количество. Снижение интереса к предметным действиям наблюдается в связи с постоянным отвлечением на посторонние раздражители. Положительные эмоции маловыразительны и проявляются в эпизодах поощрения и одобрения действий. Обследование незнакомого предмета происходит при помощи продолжительного манипулирования им. Наблюдают за действиями взрослых, в совместной игре подражают ему, а в индивидуальную игру не переносят.

### Глава 3. Психолого - педагогическое сопровождение формирования игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольной образовательной организации

#### §3.1. Содержание психолого-педагогического сопровождения формирования игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольной образовательной организации

Обучающий этап исследования проводился в течение учебного года с октября по апрель в утренние часы перед завтраком и ужином, согласно времени, которое определено режимом дня с экспериментальной группой, в которую вошли 5 детей с низким уровнем сформированности игровых действий.

Психолого-педагогическое сопровождение предполагало реализацию педагогических условий в образовательном процессе и микросоциальных условий в семье.

Педагогические условия. Содержание образовательного процесса опиралось на три этапа формирования игровых действий: развитие предметных действий; формирование процессуальных действий и процессуальных действий с элементами замысла. Проецировалось непосредственно на предметно-развивающую и речевую среду, организатором которой являлся педагог ДОО. Он подбирал дидактический, развивающий материал, создавал игровые и проблемные ситуации.

Совместная деятельность педагога с детьми, предметно - развивающая и речевая среда использовались нами для создания целостного образовательного процесса, включающего детей экспериментальной группы (Таблица 4).

Таблица №4

Примерное содержание этапов формирования  
игровых действий в образовательном процессе

Организованная деятельность педагога с детьми	Предметно - развивающая среда	Речевая среда
Развитие предметных действий. Орудийные действия.		
Игры с деревянным молоточком - действия с инструментом, проделывающем отверстия и помогающим протолкнуть предмет.	Внести подвижные игрушки «медведь-дровосек», «медведь с силомером», «медведь с молотком», верстачок для забивания втулочек молотком.	Показ новых игрушек с оречевлением: «Посмотрите, дети, что мишка делает? Мишка дрова топором рубит! Молотком гвоздь забивает! Молотком стучит!»
«Молоток и колышки» - действия с инструментом, помогающим протолкнуть предмет.	Внести деревянные и пластмассовые молоточки разной величины, а так же предметы, которые дети смогут забивать молоточком в разной консистенции материал.	Сопровождает действия с молоточком словами: «Тук-тук-тук, тук-тук-тук, Молоток мой лучший друг».
«Поймай рыбку» - владение действием зачерпывания, перенос с одного предмета на другой, с учётом свойства зачерпываемого материала и особенностей того орудия, которым ребёнок извлекает этот материал из емкости	Емкости разных размеров, материал для вылавливания - рыбки на магнитах и т. д.	Помощь советом или словесное объяснение, похвала.
«Спрячь игрушку» - действия зачерпывания, перенос с одного предмета на другой	Миска с чечевицей, пустая миска, ложка, мелкая игрушка (матрёшка)	Объяснение как спрятать игрушку, стимулирование действия вопросом «Где матрёшка? Найди её».
«Игра с деревянными винтами» - действия закручивания и выкручивания.	Толстые прямоугольные дощечки с отверстиями, ярко окрашенные винты.	Простая инструкция: «Сейчас будем привинчивать к дощечке винты».
Развитие предметных действий. Соотносящие действия.		
«Знакомство с матрёшкой» - соотносящие действия с учётом выделения разных качеств величины, сравнения по высоте,	Наборы матрёшек.	Восхищение красотой «Посмотри Ваня, посмотри Лиза, какая к нам красавица пришла! Её зовут Матрёша. Какой у

ширине, цвету и объему.		неё платочек красивый, щёчки румяные... что-то»
«Сделаем кукле Кате бусы» - соотнесение отверстия шарика со шнурком, целенаправленность действий.	Шарики, шнурки.	«Кукла Катя грустит, давайте сделаем кукле Кати бусы. Вот она обрадуется.»
«Занимательная коробка» - соотносящие действия, учитывающие форму и размер»	Коробка с различными по форме и размеру отверстиями, кубики и шарики, подходящие по размеру.	Побуждение детей сопровождать свои действия речью - в маленькое окошко положим маленький шарик, в большое окошко большой шарик.
«Построй башню» - различие и называние размера, подражание взрослому	Кубы различные по размеру, окрашенных одинаково.	Пояснение действий: «На большой кубик поставлю маленький и еще самый маленький».
«Собери пирамидку» - различие размера колец, использование приёмов накладывания одного кольца на другое, подключение тактильных ощущений. «Собери коробку» - соотносящие действия, учитывающие размер предмета.	Одноцветные пирамидки, окрашенные в основные цвета - красный, синий, жёлтый, зелёный, из 5-6 колец. Три коробки разного размера, складывающиеся одна в другую.	Комментирование действий: Возьму самое большое кольцо, а теперь возьму кольцо поменьше и т. д. Заинтересованность - «Что это за звук (трясёт коробкой)... в большой коробке спряталась маленькая... а в ней еще меньше».
<b>Формирование процессуальных действий.</b>		
«Угостим куклу Катю кашей» - выполнение процессуального действия - кормления, называние предметов и действий с ними.	Куклы разных размеров и пола, чашки, блюдца.	«Лиза, кукла Катя хочет есть». По мере выполнения действий: «Хозяйку надо слушать, пора кукле кашу кушать».
«Оденем куклу на прогулку» - выполнение процессуального действия - одевания, называние предметов и действий с ними.	Куклы разных размеров и пола, одежда в соответствии с размером куклы по сезонам.	«Ваня, кукла Катя скучает, ей грустно одной. Давай возьмем её на прогулку» «Ей холодно в платишке, Что одеть кукле Кате?»
«Машина сломалась»	Машины - легковые, грузовые, полиции, скорой	«Арсений, моя машина стоит, не едет».



	помощи. Отвёртки, молоточки.	Использование пояснений при развитии различных вариантах событий.
«Поможем маме погладить вещи» - выполнение процессуального действия - разглаживания ткани, называние предметов и действий с ними.	Утюжки, различные тряпочки, платочки, кукольные полотенца	«Вот тебе Максим платочек, погладь». После выполнения действий «Платочек гладкий».
«Наши игрушки хотят танцевать» - выполнение процессуального действия - игре на музыкальных инструментах.	Погремушки, барабан, дудочка, матрёшка, кукла, белочка	Назвать музыкальные инструменты, попросить поиграть на дудочке, похвалить от имени куклы, затем предложить выбрать самому инструмент.
<b>Формирование процессуальных действий с элементами замысла.</b>		
«Приходите в гости к нам» - последовательное выполнение цепочки действий - приглашение, приготовление угощений или покупка угощений, сервировка стола, угощение, прощание.	Скатерть, набор чайной и столовой посуды, продукты (овощи, фрукты, хлебобулочные изделия, конфеты), игрушечный телефон	«Лера, пригласи кукол Таню и Катю в гости. Чем ты хочешь угостить кукол?», пояснения о необходимости приготовить угощения или купить их в магазине. накрыть стол «Эта тарелочка для Кати, эта для Тани», помочь пригласить гостей по телефону.
«Шофёр» - последовательное выполнение цепочки действий - завести мотор, отвезти/привезти продукты/гостей, поставить машину в гараж.	Разные виды машин: грузовые (самосвалы, подъемные краны), легковые, машины скорой помощи, пожарные, полицейские, фургоны для перевозки продуктов.	Побуждение детей сопровождать свои действия словами («поехали», «приехали», «стоп»).
«Кукла Таня заболела» - последовательное выполнение цепочки действий - утешить, уложить в кровать, успокоить, полечить, вызвать по телефону врача, отвезти в больницу.	Кровать, кукла, таблетки, градусник или их заместители, флакончики с лекарством, бинтики, вата.	Комментарии: «Большая кукла. Тихо. Тихо. Тишина. Кукла бедная больна. Просит музыки она. Спойте, что ей нравится. И она поправится».
«Надо, надо умываться» - последовательное выполнение цепочки действий: почистить зубки, искупать куклу, вымыть	Ванночка или тазик, заместители мыла, зубной пасты, щётки, шампуня. Полотенце, расческа для волос.	«Ай, лады, лады, не боимся мы воды. Кто у нас купается, кто же умывается, смеётся и улыбается? Катенька

голову шампунем, причесать волосы.		хорошая, Катенька пригожая».
«Домашние заботы» - постирать одежду, погладить, сложить в шкаф.	Тазик, ванночка, кусочек ткани, салфетка, платочек, утюжок или кубик, шкафчик или коробка.	«Ах, грязнуля, ай-ай-ай, одежду ты скорей снимай, да в водичке постирай».

Предметно-развивающая среда пополнялась и изменялась в зависимости от потребности детей в специально организованных играх, содержала дидактические наборы (шары, кольца, кубики, цилиндры, втулки, столбики) и дидактические модули, которые служили для ознакомления с различными свойствами: сборно-разборные конструкции (сенсорно-дидактический столик), соотношения частей и целого (кубики «Разрезные картинки, пирамиды «Жираф», «Ведро», «Башня»). Вносились сюжетные игрушки, способствующие возникновению сюжетных действий, а так же сюжетных действий с элементами замысла: утюг для глажения, посуда для кормления, чашки для питья, наборы для «больницы», «магазина», «парикмахерской».

В речевой среде применялись словесные инструкции: прямые по типу «Дай кукле пить из чашки», побуждавшие ребёнка к активным действиям. Затем использовались прямые инструкции, не раскрывавшие способ действия («Дай кукле пить») и косвенные инструкции («Кукла хочет пить»). Использовались такие приемы как опосредованное общение с ребёнком через игрушку, создававшее непринуждённую обстановку, которая способствовала развитию речевой коммуникации, вызывала повышенный интерес к ознакомлению с новым предметом и комментирование действий детей педагогом обеспечивало не только многократность повторения речевого материала, но и тесную действительную связь слова с обозначаемым им реальным предметом, признаком, действием. Оно выражало побуждение к игровому действию.[21, с. 17-19]

Использование простых интонационно окрашенных предложений, включенных в ситуацию, правильного звукопроизношения, ясной, четкой,

отчётливой речи. Запрещалось использование: слов, содержащих уменьшительно-ласкательные суффиксы («Лерочка, убери чашечку со стола»), в обращенной к ребёнку речи местоимения «мы» и простых слов разговорного стиля, временное несоответствие грамматических форм, использование имён собственных вместо местоимений.

В руководстве игрой детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью рекомендовали использовать приёмы косвенного руководства, такие как рассматривание предметов обихода и предметов ближайшего окружения, беседа об их назначении, подбор игрушек с определёнными свойствами, наблюдение за действиями взрослых, пользующихся предметами обихода и предметами ближайшего окружения, подключение ребёнка к посильным трудовым действиям (убрать игрушки, вещи, повесить полотенце), изменение знакомой игровой ситуации (замена, добавление новых игрушек), создание проблемной ситуации. Приёмы прямого руководства: показ способов действий с предметами, сопровождающиеся речью педагога, совместные с воспитателем игровые действия и эмоциональное общение в игре, демонстрация, обучение использованию в игре предметов-заместителей, воображаемых предметов.

Инструктору по физическому воспитанию рекомендована последовательность формирования действий с предметами (мячиками, флажками, ленточками) в образовательной деятельности:

- 1) демонстрация и выполнение действия с предметом совместно с педагогом, озвучивающим выполняемые действия;
- 2) частичное выполнение действия (ребёнок начинает выполнять действие вместе со взрослым, озвучивающим выполняемые действия, а заканчивает самостоятельно);
- 3) выполнение действия с предметом по показу взрослого;
- 4) самостоятельное выполнение действия с предметом по речевой инструкции.

Такая последовательность формирования предметных действий обеспечивала усвоение назначения предметов. В совместной деятельности с детьми инструктор использовала движения с предметами на соотнесение слова и действия («Прыгаем как зайчики», «Ходим как медведи»).

Музыкальному руководителю рекомендована последовательность формирования действий с предметами (музыкальными инструментами: погремушками, ложками):

1) демонстрация и выполнение совместно с педагогом действий с музыкальным инструментом под ритмичную музыку с озвучиванием выполняемого действия;

2) частичное выполнение действия (ребёнок выполняет действия с музыкальным инструментом вместе со взрослым с озвучиванием выполняемого действия, а заканчивает действие один под ритмичную музыку);

3) действия с музыкальным инструментом по показу взрослого под ритмичную музыку;

4) самостоятельное выполнение действия с музыкальным инструментом под ритмичную музыку.

Последовательность обучения действиям с предметами (листочками, снежинками, ленточками, платочками в зависимости от времени года, палочками под музыкальное сопровождение).

В деятельности детей музыкальный руководитель использовала музыкально - двигательные игры импровизации на соотнесение слова, музыки и действия.

Психологу в работе с данной группой детей рекомендовано использовать демонстрацию образцов действий и озвучивания способа действия с ними с помощью образной или сюжетной игрушки в проблемной ситуации.

Микросоциальные условия.

Совместные игровые действия между родителями и ребёнком, предметно-развивающая среда и речевая среда использовались нами для создания целостной организованной совместной деятельности, включающей детей экспериментальной группы (Таблица 5)

Таблица №5

Примерная организованная совместная деятельность взрослых с ребёнком в семье.

Организованная совместная деятельность взрослых с ребёнком в семье	Предметно - развивающая среда	Речевая среда
Развитие предметных действий. Орудийные действия.		
«Лейка»- действия с предметом, назначение предмета	Различные по цвету и форме лейки	Демонстрация и оречевление: «Посмотри, что бабушка делает с лейкой? Бабушка Цветы поливает!
«Щипцы и пинцеты» - действия выуживания	Использование различных щипцов из столовых приборов, для белья, пластмассовые пинцеты, мягкие игрушки, куколки	Помощь советом или словесное объяснение, похвала.
«Открой коробку» - действия открывания	Коробочки, с выдвигающимся коробом, открывающимся по принципу спичечного коробка, коробочки с подвижной крышкой (типа пенала), шкатулки с разными застёжками, различные коробочки из под духов, в особенности упаковки с прозрачной крышкой, коробочки с застёжками «молния» или с крышкой на кнопках.	Помощь советом или словесное объяснение, похвала.
«Куличи» - действия: насыпать, утрамбовывать, переключивать, пересыпать из одной емкости в другую	Миска с чечевицей, пустая миска, ложка, мелкая игрушка (матрёшка)	Объяснение, стимулирование действия вопросом «Где мой вкусный кулич? Постряпай его».

Развитие предметных действий. Соотносящие действия.		
«Пуговицы» - соотносящие действия с учётом выделения качеств величины, сравнения	Наборы пуговиц, коробка	Восхищение красотой «Посмотри Ваня, посмотри Лиза, какие у нас пуговицы!»
«Разложи фигурки в коробочки»	Три коробочки разных цветов, три шарика, три кубика, три треугольника (тех же цветов, что и коробочки)	«В красную коробочку бросил шарик Ванечка»
«Наденем колечки на пирамидку, шарики на палочку»	Пирамидка (с колечками), палочка, четыре шарика (с дырочками)	Побуждение детей сопровождать свои действия речью - «сними колечки», «надень на пирамидку», «возьми зелёный шарик».
«Построй домик» - различение и называние размера, подражание взрослому	Кубы различные по размеру, окрашенных одинаково.	Пояснение действий: «На большой кубик поставлю маленький и еще самый маленький».
Формирование процессуальных действий.		
«Кубики в машине» - действия складывания	Разные кубики, машина, мишка	«Кубики с собой возьмем и поедем строить дом. По мере выполнения действий: «собери кубики в машинку. Поехали на стройку. Машина остановилась. Давай вытащим кубики»
«Ласковая мама» - выполнение процессуальных действий - носить на руках, обнять, поцеловать, пощекотать, поводить за ручку	Куклы разных размеров и пола или сюжетные игрушки	Оречевление действий похвала.
«Зазвонил телефон» - процессуальные действия: брать трубку, отвечать на звонок	Разные виды телефонов: дисковые, кнопочные.	Оречевление действий похвала.
Формирование процессуальных действий с элементами замысла.		
«Искупаем нашу куклу» - последовательное выполнение цепочки действий: раздеть куклу, помыть, вытереть, одеть	Полотенце, тазики, лейки, губки, пластмассовые пузырьки.	Побуждение детей сопровождать свои действия словами («искупали», «раздели», «одели»).
«Кошкин дом» - последовательное выполнение цепочки	Машины: грузовые машины скорой помощи, пожарные, полицейские,	Чтение стихотворения «Тили-бом, тили бом» Побуждение детей

действий - спасти зверей, позвонить по телефону, потушить огонь, построить	фургоны для перевозки животных	сопровождать свои действия словами
--	--------------------------------	------------------------------------

Совместные игровые действия между родителями и ребёнком предполагали следующие рекомендации:

1) познакомить родителей с особенностями развития детей с отклонениями в овладении речью;

2) использовать демонстрацию образцов действий с бытовыми действиями (мытьё рук, купание, одевание), деятельности близких людей (бабушка печёт пироги, папа стучит молотком, мама стирает бельё), с игрушками, предметами и их оречевление;

3) в совместной деятельности родителей с ребёнком отображать реальное назначение предметов в игровых ситуациях бытового типа знакомить с назначением предметов, игрушек (из чашки пьют, полотенцем вытираются, машинку катают, куклу кормят);

4) учить соотносить действия со словом, выполняя несложные просьбы принести куклу, уложить мишку спать, подражать действиям взрослых в бытовом плане;

5) демонстрировать, что одно и то же действие можно совершить с разными игрушками (Покормим куклу Таню, покормим котенка). С одной и той же игрушкой выполнять разные действия (покатаем собачку, погладим её, покормим) тем самым способствовать возникновению цепочки игровых действий;

6) комментировать действия ребёнка, положительно оценивать не результат действий, а стремление к ним.

7) представление разнообразных образных и сюжетных игрушек;

8) знакомить с произведениями, отражающих, знакомые ребёнку эпизоды явлений природы, игровые и бытовые ситуации («Уронили мишку на пол»).





### §3.2. Анализ результатов обучающего эксперимента

Для подтверждения эффективности обучающего этапа исследования был проведен контрольный эксперимент с 5 детьми, имеющими низкий уровень сформированности игровых действий и нерезко выраженными отклонениями в овладении речью (экспериментальная группа, участвовавшая в обучающем эксперименте) в мае 2016 года. Нами были определены следующие задачи:

- 1) определение динамики уровня сформированности игровых действий у детей с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью;

- 2) определение динамики актуального уровня речевого развития.

Были использованы методики констатирующего эксперимента. Эксперимент проходил в светлое время суток до завтрака и спустя некоторое время после полдника в знакомой детям обстановке (группа и детская площадка ДОО).

Анализ результатов уровня игровых действий детей раннего возраста с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью представлены в таблице 6.

Таблица №6  
Уровни сформированности игровых действий  
детей раннего возраста.

Имя ребёнка	Виды действий	Познавательная активность	Включенность игровых действий в общение со взрослыми	Заключение
Иван А.	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
Максим А.	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
Арсений А.	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
Валерия Г.	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
Лиза Д.	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень

Качественный анализ результатов уровня сформированности игровых действий детей с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью после проведенного обучающего этапа эксперимента показал, что в действиях с предметами 100 % детей использовали различные манипуляции, чаще совершали разнообразные предметные действия. В познавательной активности 60% детей были вовлечены в предметные действия и проявляли сосредоточенно занимались с игрушками, почти не отвлекаясь, 40% детей рассматривали игрушки, сосредоточенно занимались с некоторыми из них, но часто отвлекались. Настойчивость в деятельности: у 100% хорошо выраженная: предпринимали многократные попытки добиться результата, обращались за помощью в случае неудачи. Эмоциональная вовлеченность: преобладание амбивалентных эмоций над отрицательными у 40% детей, а 60% - положительные. Включенность игровых действий в общение со взрослым: в стремлении действовать по образцу увеличилось количество воспроизведения образца действий, перенос в самостоятельную игру наблюдался только у 80% детей. Ориентация на оценку взрослого 100% детей обращались взглядом и вербально к взрослым за оценкой своих

действий, положительная оценка взрослого вела к стимулированию игровых действий, отрицательная оценка действий приводила у 80% к видоизменению действий, у 20% к прекращению деятельности.

Проводилась сравнительная характеристика профилей типов отклонения в овладении речью детей экспериментальной группы и с этими детьми на диагностическом этапе исследования. (Графики 11, 12, 13, 14, 15).

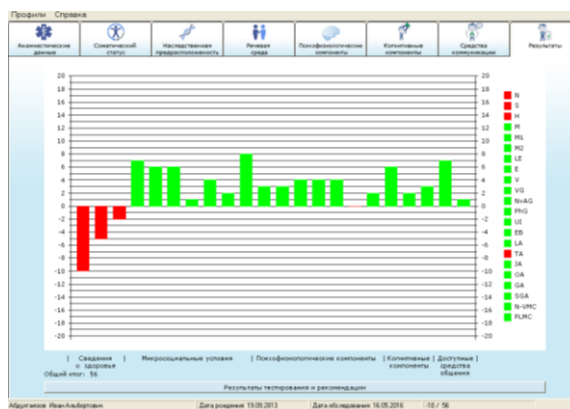


График 11

Коммуникативные профили речевого развития Ивана А.

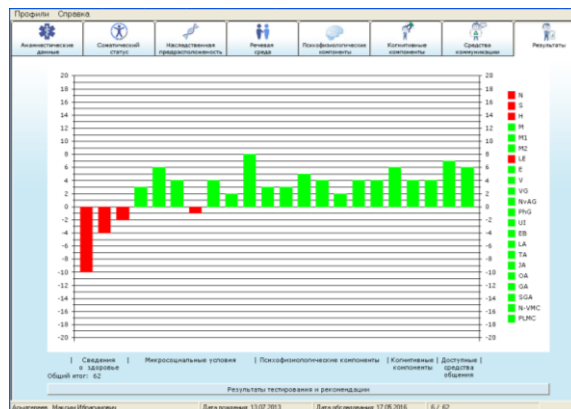
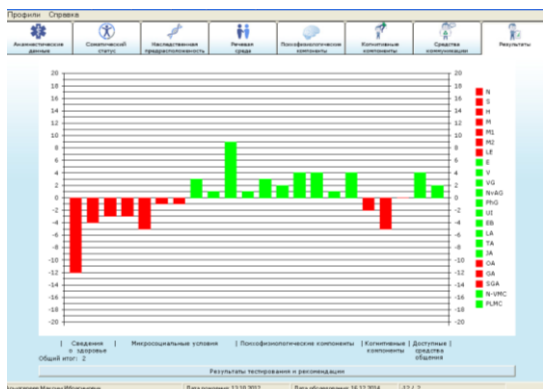


График 12

Коммуникативные профили речевого развития Максима А.

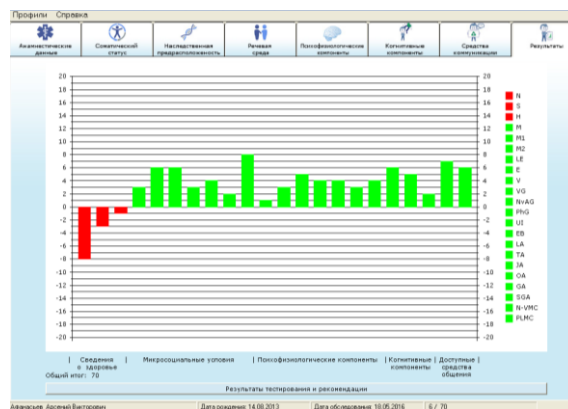
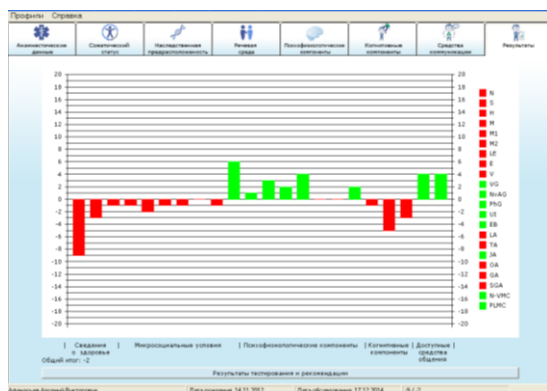


График 13  
Коммуникативные профили речевого развития Арсения А.

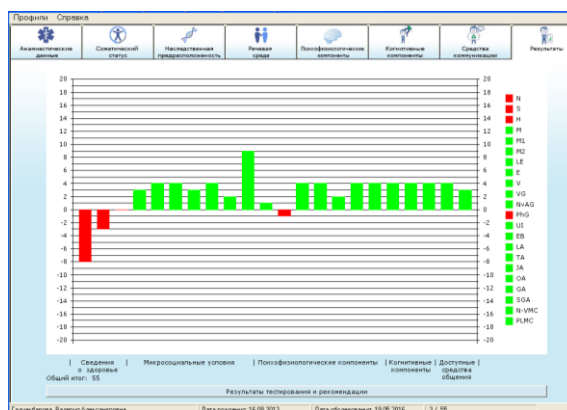
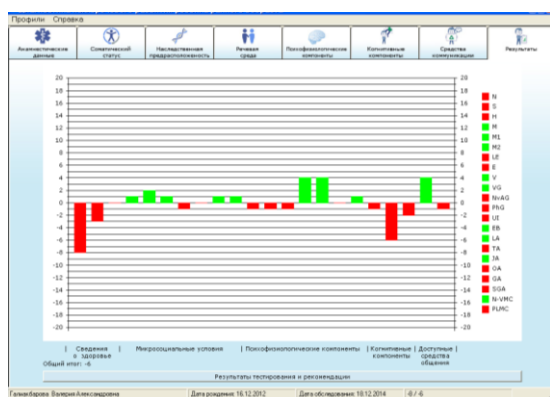


График 14  
Коммуникативные профили речевого развития Валерии Г.

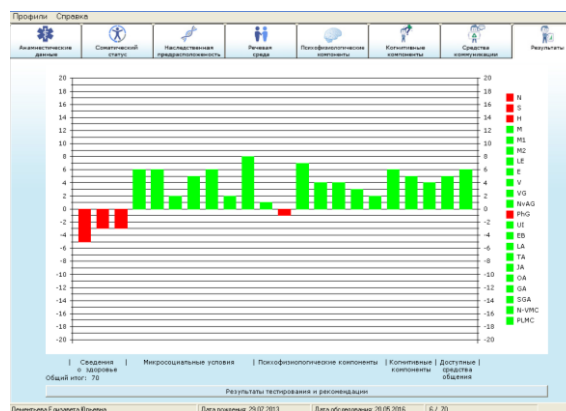
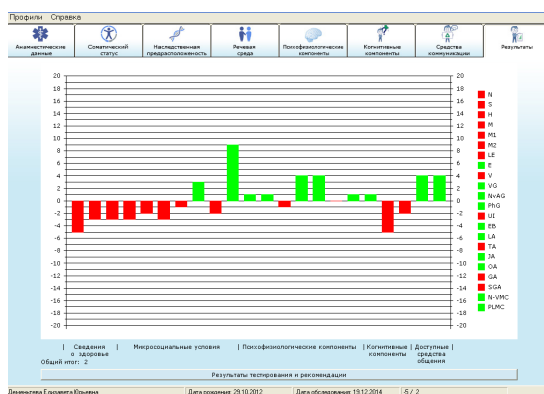


График 15  
Коммуникативные профили речевого развития Лизы Д.

Качественный анализ коммуникативных профилей после проведенного обучающего этапа эксперимента показал, что у 100% детей следующие положительные изменения в: чтении детской литературы взрослыми (частота чтения увеличена), оречевлении совместных действий, имитировании речевых звуков в игровой форме, общении родителей с ребёнком утром при расставании и встрече вечером, общении детей с родителями при расставании и встрече, игре с игрушками (самостоятельность, увлеченность, долгота игры), слушании текста до конца и понимании услышанного, понимании двухступенчатой и трехступенчатой инструкций, мытье рук и использовании полотенца, показа действий, пользовании столовыми приборами, сбора пирамидки, оречевлении игровых действий и соответствии их сюжету, появлении предметов – заместителей. У 80% детей в: характеристике речи взрослого, обращенной к ребёнку, реагировании на похвалу/порицание взрослого, мимических проявлениях удовольствия/неудовольствия, рефлексорном облизывании губ языком в процессе питания, положении языка в свободной деятельности ребёнка, коммуникативных жестах и взгляде на говорящего, интонационном оформлении высказывания. У 60% детей положительные изменения в: различении музыкальных инструментов на слух и определении места звучания, объеме и времени выполнения жевательных движений. У 40% в восприятии сложного сюжета на сюжетной картинке. У 20% в объеме движений губных мышц.

Таким образом, определена положительная динамика уровня сформированности игровых действий и актуального уровня речевого развития.

## Выводы по третьей главе

Обучающий эксперимент включал содержание поэтапного формирования игровых действий, заключающееся в совместной деятельности педагога с детьми в предметно - развивающей и речевой среде, совместных игровых действиях между родителями и детьми.

Анализ уровня сформированности игровых действий показал положительную динамику, которая выражалась в изменении репертуара действий с предметами, он стал более разнообразным и богатым, при знакомстве с новыми игрушками исследовали их с помощью различных манипуляций с одновременным использованием предметных действий. В индивидуальной игре степень интереса еще слабая, но настойчивость в случае неудачи и просьба о помощи хорошо выражена при многократных попытках добиться результата. Эмоциональная вовлеченность в предметные действия положительная с преобладанием амбивалентности. Для детей среднего уровня сформированности игровых действий характерно после показа образца, его воспроизведение. Обращение ко взрослому за оценкой действий взглядом жестом, вербально, наблюдались попытки видоизменить свои действия при порицании.

Анализ профилей типов отклонений в овладении речью показал, что в процессе психолого - педагогического сопровождения детей экспериментальной группы произошли положительные изменения в показателях стимуляции речевого развития близкими взрослыми, общения ребёнка с родителями, естественной языковой среде, состоянии эмоционального развития, способности ребёнка к волевым усилиям, понимания инструкций взрослого, сформированности предметной деятельности, состояния игровых действий, состояния оречевления игровых действий.

Таким образом, эффективность обучающего эксперимента доказана в ходе проведения контрольного этапа эксперимента



## Заключение

В процессе исследования нами установлено содержание формирования игровых действий в образовательном процессе и организованной совместной деятельности взрослых с ребёнком в семье способствующее нормализации речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Взаимосвязь уровня сформированности игровых действий детей раннего возраста с их речевым развитием. Уровень сформированности игровых действий зависит от развития предметных действий, овладения процессуальными действиями и процессуальными действиями с элементами замысла.

Низкий уровень сформированности игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью объясняется в недостаточной стимуляции предметной деятельности, оречевления собственных действий взрослыми и детьми, отсутствия образца для подражания игровым действиям, соотнесения слова с действием.

Психолого-педагогическое сопровождение формирования игровых действий детей раннего было направлено на создание совместной деятельности педагога с детьми в предметно - развивающей и речевой среде с выполнением рекомендаций по руководству играми в ней, совместных игровых действий родителей и детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Результаты исследования могут учитываться при разработке индивидуальных образовательных маршрутов детей, направленных на оптимизацию психофизического развития ребёнка в дошкольной образовательной организации. Полученные данные о поэтапности формирования игровых действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью могут использовать в работе воспитатели и специалисты при организации помощи данной категории детей в дошкольных



образовательных организациях, ППМС - центров, учреждений дополнительного образования.

Таким образом, цель нашей работы достигнута, задачи решены.

## Библиографический список

1. Авдулова Т. П. Психология игры: современный подход - М.: Академия, 2009 г. 208с.
2. Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. М.: Медицина, 1977. -318 с.
3. Аксарина Н. М., Кривина С. М. Контроль за нервно - психическим развитием и поведением детей раннего возраста. М.: Медицина, 1975. - 57 с
4. Алямовская В. Ясли - это серьёзно. - М.: Линка - Пресс, 2000. - 144 с.
5. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста - М.: АСТ: Астрель, 2007. -130с.
6. Архипова Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. - М.: Просвещение, 1989. - 77 с.
7. Аршатская О. С. О психологической помощи детям раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма: взаимодействие специалистов и родителей. [Электронный ресурс]// Libr. Autism - электронный журнал - URL: <http://ise.iip.net/almanah/8/st04.htm>.
8. Астапов В. М. Введение в дефектологию с основами нейро - и патопсихологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. - 216 с.
9. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. - М.: Гном-Пресс, 2002. - 64 с.
10. Браткова М. В. Формирование предметных действий у детей раннего возраста у детей с органическим поражением центральной нервной системы: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.03. Москва, 2006. -22с.
11. Васильева Н. И. Профилактика задержки речевого развития у детей раннего возраста// Логопед 2004 №1. С. 128-132.

12. Виноградова Н. Ф. Воспитателю о работе с семьей. - М.: Просвещение, 1989. - 192 с.
13. Волосовец Т. В. Основы логопедии. С практикумом по произношению./ Е. Н. Кутепова, М. Ф. Фомичева - М.: Академия , 2004. - 200 с.
14. Выродова И. А. Организация ранней помощи в центре игровой поддержки ребёнка//Дефектология. 2013. №2. С. 50-55.
15. Гальперин П. Я. Введение в психологию. - М.: Университет, 1999. - 332 с.
16. Глухов В. П. Основы психолингвистики. - М.: АСТ, Астрель, 2005. - 351 с.
17. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. - М.: Владос, 2001. - 304 с.
18. Громова О. Е. Формирование начального детского лексикона.// Логопед 2004 №1 С. 41-47.
19. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. - М.: Прогресс, 2000. - 400 с.
20. Датешидзе Т. А. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития. - СПб.: Речь, 2004. - 128 с.
21. Елецкая О. В. День за днем говорим и растем. Пособие по развитию детей раннего возраста/ О. В. Елецкая, Е. Ю. Варенищина - М.: Сфера, 2005. - 224 с.
22. Епифанцева Т. Б. Настольная книга педагога - дефектолога - Ростов н/Д: Феникс, 2007. - 486 с.
23. Запорожец А. В. Психология действия. - М.: Воронеж МПСИ, МОДЭК, 2000. - 736 с.
24. Калиниченко А. В. Развитие игровой деятельности дошкольников: Методическое пособие./ А. В. Калиниченко, Ю. В. Микляева, В. Н. Сидоренко - М.: Айрисс - пресс, 2004. - 112 с.
25. Кистяковская М. Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. - М.: Педагогика, 1970, 221 с.

26. Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). - М.: Издательство министерства просвещения РСФСР, 1951. - 121 с.
27. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
28. Лехтман - Абрамович Р. Я. Этапы развития игры и действие с предметами в раннем детстве./ Р. Я. Лехтман - Абрамович, Ф. И. Фрадкина - М.: Медгиз, 1949. - 70 с.
29. Ляксо Е. Е. Развитие речи малыша - М.: Айрис - пресс, 2004. - 208 с.
- Менджеричкая Д. В. Воспитателю о детской игре. - М.: просвещение, 1982. - 128 с.
30. Михайленко Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя./ Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова - М.: Гном и Д, 2000. -96 с.
31. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. - М.: Академия, 2000. - 456 с.
32. Никольская О. С. Аутичный ребёнок пути помощи. - М.: Теревинф, 1997. - 341 с.
33. Новоселова С. Л. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. - М.: Просвещение, 1985 - 156 с.
34. Носкова Л. П. Игра в жизни детей с нарушениями слуха. - М.: Просвещение, 1993. - 250с.
35. Печора К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева. - М.: Просвещение, 1986. - 144 с.
36. Приходько О. Г. Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно развивающей помощи детям с детским церебральным параличом: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.03. Москва, 2009 50 с.
37. Приходько О. Г. Система комплексной ранней помощи детям с ОВЗ и их родителям // сборник научных докладов и тезисов, выступлений

- участников I Всероссийского съезда дефектологов. - М.: АНО НМЦ СУВАГ, 2015. С. 179-183.
38. Пухова Т. И. Символическая игра и общее развитие от двух до трех лет. - М.: Высшая школа психологии, 2005. - 141 с.
39. Разенкова Ю. А. Модель системного развития: от концептуальных подходов к реализации на практике // Дефектология 2013. №6 - 2012. С. 81 - 93
40. Рау Е. Ф. Воспитание детей с недостатками слуха в специальных яслях. - М.: Медгиз, 1955. - 93с.
41. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - Питер, серия Мастера психологии, 2007. - 720 с.
42. Селивёрстов В. И. Понятийно - терминологический словарь логопеда - М.: Владос, 1997. - 400 с.
43. Серебрякова Н. В. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста./ О. В. Баранова, Н. Ф. Бережная, Л. Г. Богданова. - СПб.: Каро, 2008. - 64 с.
44. Скорлупова О. А. Играем?..Играем! / Л. В. Логинова. - М.: Скрипторий 2003, 2006. - 111 с.
45. Смирнова Е. О. Диагностика психического развития ребёнка. Младенческий и ранний возраст./ Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю. - М.: Мозаика - Синтез, 2013. - 176 с.
46. Смирнова Е. О. Примерная парциальная образовательная программа для детей раннего возраста. Первые шаги./ Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю. - М.: Москва, МГППУ, 2014. - 189 с.
47. Смирнова Е. О. Организация предметно - игрового пространства в детском саду / Е. А. Абдулаева, И. А. Рябкова, М. В. Соколова, Е. Г. Шеина. - М.: Аркти, 2012 г. - 120 с.
48. Смирнова И. А. Современные подходы к логопедической диагностике нарушений речевого развития дошкольников // Сборник научных докладов

- и тезисов, выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. - М.: АНО НМЦ СУВАГ, 2015. С. 204-207.
49. Стребелева Е. А. Психолого - педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста./ Разенкова Ю. А., Мишина Г. А., Шматко Н. Д. и др. - М.: Просвещение, 2014. - 432 с.
50. Стребелева Е. А. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: Методическое пособие - М.: Экзамен, 2004. - 128 с.
51. Стребелева Е. А. Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями - М.: Экзамен, 2006г. - 160 с.
52. Тихеева Е. И. Развитие речи детей . - М.: Просвещение, 1981. - 160 с.
53. Филичева Т. Б. Основы логопедии./ Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелёва, Г. В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. - 223 с.
54. Филичева Т. Б. Основы дошкольной логопедии./ Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, О. С. Орлова. - М.: Эксмо, 2015. - 320 с.
55. Хаустова В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях // Научно - практический журнал Аутизм и нарушения развития, 2004. №3. С 18 - 20.
56. Шереметьева Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития. - М.: Национальный книжный центр, 2012. - 168 с.
57. Шереметьева Е. В. Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста. - М.: Национальный книжный центр, 2013. - 112 с.
58. Шереметьева Е. В. Дизонтогенез овладения речью в раннем возрасте. [Электронный ресурс] // [master-log.ru/blogosfera/entry/dizontogenez-ovladieniya-rechyu](http://master-log.ru/blogosfera/entry/dizontogenez-ovladieniya-rechyu).
59. Шерстобитова С. Ю. Комплексное сопровождение детей 2-4 лет с речевыми нарушениями: диагностика, планирование, рекомендации, конспекты занятий, лингвистический материал - Волгоград: Учитель. 2009. - 156 с.

60. Эльконин Д. Б. Психология игры. - М.: Владос, 1999. - 360 с.
61. Янушко Е. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1.5 - 3 лет. - М.: Теривинф, 2007. - 232 с.