

Е.В. Шереметьева, О.С. Падалко

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА
С ОТКЛОНЕНИЯМИ
В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ**

Монография

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Е.В. Шереметьева, О.С. Падалко

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА
С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ**

Монография

Челябинск

2023

УДК 371.9 : 151
ББК 74.57 : 88.48
Ш 49

Шереметьева, Е.В. Психолого-педагогические условия формирования предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью: монография / Е.В. Шереметьева, О.С. Падалко. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2023. – 203 с. – ISBN 978-5-907790-14-8. – Текст: непосредственный.

В монографии описаны теоретические подходы к пониманию сущности и формированию предметных действий как базовой предпосылке познавательной активности у неговорящих детей раннего возраста и обоснованные исследованием практические методы и приемы их формирования с использованием потенциала дошкольной образовательной организации и семьи.

Монография может быть использована в процессе профессиональной подготовки студентов по направлениям 44.03.01, 44.04.01 «Педагогическое образование»; 44.03.02, 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»; 44.03.03, 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование».

Рецензенты: С.А. Белоусова, д-р психол. наук, профессор
Е.М. Харланова, д-р пед. наук, профессор

Публикуется при финансовой поддержке гранта вузов-партнёров Мордовского государственного педагогического университета им. М.Е. Евсевьева и Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета по итогам конкурса научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнёров «Региональная модель комплексного сопровождения детей раннего возраста группы риска» (руководитель В.С. Васильева; рег. № МК-25-2023/2 от 04.05.2023 г.).

ISBN 978-5-907790-14-8

- © Шереметьева Е.В., Падалко О.С., 2023
- © Издательство Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ	12
1.1. Психолого-педагогическое сопровождение как феномен в современном образовательном пространстве	12
1.2. Понятие «предметные движения и действия» в современных теоретических исследованиях	17
1.3. Генез предметных движений и действий в раннем возрасте	26
1.4. Психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	38
Выводы по главе 1	47
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ВЫЯВЛЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ	49
2.1. Обзор существующих методик диагностики сформированности предметных действий у детей раннего возраста	49

2.2. Организация и содержание обследования сформированности предметных действий у детей раннего возраста	54
2.3. Особенности предметных действий у детей с отклонениями в овладении речью	64
Выводы по главе 2	74
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ	76
3.1. Содержание психолого-педагогического сопровождения формирования предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	76
3.2. Анализ результатов экспериментальной работы	96
Выводы по главе 3	104
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	106
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	110
ПРИЛОЖЕНИЯ	120

ВВЕДЕНИЕ

Ранний возраст является периодом формирования всех свойственных индивиду психофизиологических процессов. В этот период наиболее активно развиваются моторные функции, ориентировочно-познавательная деятельность, иницируется речь, формируется личность ребенка. В раннем детстве дети активно познают мир окружающих их предметов, вместе со взрослыми осваивают способы действий с ними. При этом все процессы развития тесно связаны с развитием речи. Речевая система формируется и функционирует в неразрывной связи с развитием сенсорной, сенсомоторной, аффективно-волевой и интеллектуальной сфер ребенка (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, В.Л. Зинченко, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия и др.).

В период раннего возраста развивается новый тип деятельности – предметная, направленная на усвоение общественно выработанных способов действия с предметами. В ней разрешается противоречие социальной ситуации развития. Даже общение в этом возрасте становится формой организации предметной деятельности. Уровень развития предметных действий во многом определяет дальнейшее психическое развитие ребенка, оказывает влияние на становление разных видов детской деятельности, а также и важнейшей

составляющей развития ребенка раннего возраста – речи (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.).

У истоков педагогики и дидактики раннего возраста стояли такие ученые, как Н.М. Аксарина, А.В. Запорожец, Н.М. Щелованов, Д.Б. Эльконин и др. Подчеркивая уникальность и ценность раннего возраста, исследователи определили зависимость развития детей раннего возраста от социально-педагогических условий, реализующих возможности предметной деятельности как социальной ситуации развития.

Приспособляемость психики ребенка раннего возраста, чувствительность к воздействиям на него, сензитивные периоды, формирование эмоций, интеллекта, речи и личности определяют большие потенциальные возможности коррекционной помощи.

Современные исследования доказывают, что при раннем начале целенаправленного коррекционного воздействия создается возможность не только исправить уже имеющиеся отклонения в развитии, но и предупредить появление дальнейших, достичь более высокого уровня общего развития ребенка (Е.Р. Баенская, С.Б. Лазуренко, В.В. Лебединский, Н.Н. Малофеев, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко, Л.И. Фильчикова, Е.В. Шереметьева).

Анализ литературы по данной теме свидетельствует о необходимости организации комплексного психолого-педагогического сопровождения формирования предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями

в овладении речью. Эффективная и своевременная профилактика речевых нарушений в раннем возрасте способствует их предотвращению в дальнейшем. Особое значение имеет определение основных направлений профилактики нарушений речи, коррекция отклонений, формирование личностного и интеллектуального потенциала ребенка.

Таким образом, актуальность нашей работы на социально-педагогическом уровне связана с увеличением количества детей с отставанием и отклонениями в развитии и необходимостью их преодоления для успешной социализации детей в современном обществе.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования определяется недостаточной изученностью особенностей речевого, познавательного и моторного развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

На научно-методическом уровне актуальность темы обусловлена недостаточной разработанностью проблемы преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста в процессе формирования предметных действий.

Вопросами формирования и развития речи в раннем возрасте занимались: Е.Ф. Архипова, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько и др. (вопросы доречевого развития детей с перинатальной энцефалопатией и с нарушениями опорно-двигательного аппарата); О.В. Закревская, С.А. Миронова, Ю.А. Разенкова (воспитание детей, оказавшихся в неблагоприятных социально-психологических условиях); Н.Д. Шматко (ранняя коррекционная работа с детьми, имеющими нарушения слуха); О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг (особенности раннего аффективного развития аутичного

ребенка); С.Б. Лазуренко, Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева (коррекционно-развивающее обучения ребенка раннего возраста с органическими поражениями центральной нервной системы). Предупреждение нарушений речи детей раннего возраста выступает предметом научных изысканий в работах О.Е. Громовой, О.Е. Грибовой, Г.Н. Соломатиной, Г.В. Чиркиной, Е.В. Шереметьевой. При этом комплексных программ коррекционно-предупредительного воздействия недостаточно.

Проблема развития предметной деятельности детей изучалась в разных аспектах: с точки зрения развития движений (М.Ю. Кистяковская), как этапы в развитии поведения младенца (Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова), в контексте развития предметных действий (Р.Я. Лехтман-Абрамович, Л.Н. Павлова), в свете развития игровой деятельности (С.Л. Новоселова), в связи с развитием мышления (Ф.И. Фрадкина). Уровень развития предметных действий во многом определяет дальнейшее психическое развитие ребенка, оказывает влияние на становление разных видов детской деятельности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной изучению детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, позволил выявить следующие несоответствия:

– между практической востребованностью педагогической работы по предупреждению речевых нарушений у детей «группы риска» и отсутствием теоретически обоснованного содержания педагогической работы, направленного

на формирование предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью;

– между признанием высокого развивающего потенциала предметных действий и его недостаточной реализацией в образовательном процессе, осуществляемом в группах раннего возраста.

Выявленное противоречие позволило обозначить проблему исследования, состоящую в поиске путей совершенствования процесса формирования у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью предметных действий и способов актуализации их развивающего потенциала.

В научном поле предметных действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью было исследовано психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Целью нашей работы стала разработка и апробация экспериментальным путем содержания, методов и приемов коррекционно-педагогической работы по формированию предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Цель достигалась поэтапно и последовательно: проводился анализ научно-теоретических источников по проблеме формирования предметных действий у детей раннего возраста; выявлялись особенности предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью; разрабатывалось содержание этапов психолого-педагогического сопровождения формирования предметных

действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и проходила его апробация с оценкой эффективности в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Задачей нашей работы является направленное психолого-педагогическое сопровождение формирования предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, которое позволит минимизировать эти отклонения и предотвратить нарушения речи в дошкольном возрасте.

При работе над монографией мы использовали следующие методы исследования:

– теоретические: анализ психолого-педагогической, медицинской и психолингвистической литературы по данной проблеме;

– эмпирические: изучение и анализ анамнестических данных, медицинской документации, анкетирование, беседа с родителями и педагогами, структурированное наблюдение в процессе свободной и образовательной деятельности, педагогический эксперимент;

– интерпретационные: качественный и количественный анализ полученных результатов исследования.

Теоретическая значимость нашей работы: изучены и проанализированы теоретические положения по исследуемой теме; выявлены особенности предметных действий у детей с отклонениями в овладении речью; определена зависимость уровня речевого развития ребенка раннего возраста от уровня сформированности предметных действий.

Практическая значимость: разработаны этапы психолого-педагогического сопровождения формирования предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями

в овладении речью, которые могут быть реализованы в дошкольных образовательных учреждениях.

Экспериментальная деятельность проводилась на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 39 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 10 детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Структура монографии: введение, три главы, заключение, библиографический список, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

1.1. Психолого-педагогическое сопровождение как феномен в современном образовательном пространстве

В современном социуме одним из показателей успешной образовательной деятельности дошкольного учреждения становится возможность активного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

В настоящее время в образовательном пространстве наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех субъектов образовательного процесса (воспитанников, родителей (законных представителей), педагогических работников).

На современном этапе развития образования обращение к проблеме психолого-педагогического сопровождения не случайно. Большинство ученых утверждают, что феномен

психолого-педагогического сопровождения ребенка сегодня требует создания в теории и практике дошкольного образования многоступенчатой помощи ребенку: с позиций его личностного и социального развития, сохранения и укрепления здоровья, обеспечения безопасности, воспитания в семье [14].

В последние годы активное развитие теории и практики психолого-педагогического сопровождения связано с расширением представлений о целях образования, в связи с включением цели развития, воспитания, обеспечения физического, психического, психологического, нравственного и социального здоровья детей [5].

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» происходит от термина «педагогическая поддержка», который рассматривали в своих трудах Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, А. Маслоу, И.С. Якиманская. Это понятие имеет в своей основе гуманистическую направленность во взаимосвязях в образовательном процессе [3].

При этом А. Маслоу и К. Роджерс указывали на необходимость предоставлять личности возможность воплощать в жизнь свои внутренние возможности, определяя важность сочувственного, позитивного отношения окружающих [67].

Педагогическая поддержка ребенка в системе образования представляет собой целостную концепцию, разработанную группой ученых под руководством О.С. Газмана.

Рассматривая теорию педагогической поддержки, О.С. Газман определял, что учреждение должно заниматься не только воспитанием и образованием детей, но и создавать определенные условия для раскрытия личностного потенциала

ребенка, то есть осуществлять педагогическую поддержку. Под термином «педагогическая поддержка» О.С. Газман понимал процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, здоровом образе жизни [19].

Выделяются четыре тактики педагогической поддержки, которые отражают действия педагога в отношении проблем ребенка: защита, помощь, содействие и взаимодействие. Данные тактики предоставляют возможность ребенку справиться с эмоциональными переживаниями проблемы, направляют его на активное, самостоятельное решение поставленных задач. Через соответствующие тактики педагогическая поддержка реализует охранительную, развивающую и формирующую функции в отношении конкретного ребенка [49].

Направление педагогической поддержки определяется в зависимости от возраста ребенка, этапа его образования, вида образовательных программ, состояния здоровья, индивидуальных особенностей развития ребенка [18].

Отечественными педагогами были определены направления сопровождения в зависимости от степени влияния взрослого на развитие ребенка (Е.А. Александрова); проанализирована социальная роль при определении педагогического сопровождения (И.А. Липский), создание возможности для самостоятельного развития детей (М.И. Рожков); обозначены условия педагогического сопровождения для обеспечения

безопасности детей школьного возраста (С.В. Дудчик), для индивидуального развития (М.Р. Битянова), для возможности развития мышления (В.П. Бондарев).

Практические психологи Г. Бардиер, И. Рамазан, Т. Чередникова в качестве оснований психологического сопровождения естественного развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста рассматривали первичность естественного развития и самостоятельность освоения детьми среды, способствующей его социокультурному развитию, указывая на необходимость создания определенных условий для осуществления осознанного выбора, умения самостоятельно находить выход из проблемных ситуаций [6].

Целью психолого-педагогического сопровождения выступает целенаправленное развитие личности, которое осуществляется посредством специальных психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении [40].

Сущность понятия «сопровождение» состоит в наиболее полном обеспечении ресурсами изменяющейся личности, которая стремится реализовать внутренний потенциал в направлении достижения цели личностного развития на протяжении жизненного пути.

В связи с этим психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как «тип педагогической деятельности, предполагающей обучение ребенка самостоятельному и осознанному умению принимать решения, планировать свою жизнь и готовности близкого взрослого умело направить деятельность ребенка в нужное русло, помочь в трудной ситуации» [2].

Основой психолого-педагогического сопровождения выступает взаимодействие ребенка и взрослого в определенных

условиях при субъективной готовности ребенка к самосовершенствованию и активной деятельности взрослого по реализации этой готовности. Итогом психолого-педагогического сопровождения является достижение максимально возможного уровня личностного развития ребенка [50].

Реализация программ психолого-педагогического сопровождения будет эффективной при взаимодействии всех субъектов образовательного процесса, что предполагает работу с педагогами, специалистами, родителями и сверстниками воспитанников [48].

Психолого-педагогическое сопровождение в контексте предупреждения нарушений речи детей раннего возраста в нашей работе будет рассматриваться как совместная деятельность педагогов (воспитателей), специалистов, родителей, направленная на решение задач коррекции, развития, обучения, воспитания и социализации ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью с учетом его индивидуальных особенностей.

Таким образом, с учетом проведенного нами анализа определено, что психолого-педагогическое сопровождение формирования предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью предполагает комплексную диагностику развития этих действий и психоречевого развития детей раннего возраста, создание условий коррекционно-предупредительного воздействия, организацию процесса коррекционно-предупредительной работы с учетом индивидуальных особенностей ребенка, консультирование родителей и педагогов, тесное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

1.2. Понятие «предметные движения и действия» в современных теоретических исследованиях

Любой вид деятельности связан с движениями. Движение – это моторная функция живого организма и самая простая составная часть деятельности; оно свойственно человеку уже в самой ранней стадии развития – эмбриональной.

Движения, направленные на предмет и преследующие определенную цель, называются действиями. При этом движения зависят лишь от моторной функции организма, а действия носят социальный характер. Самыми простыми действиями являются предметные. Ребенок учится есть ложкой, мыть руки мылом, вытирать их полотенцем. В самих предметах, созданных руками человека, заложен способ действия с ними [35].

Ребенок постепенно учится овладевать предметами – происходит осознанное развитие его действий. Из случайных соприкосновений с предметами во время хаотических движений развиваются целенаправленные действия. Появление этих действий связано с выделением предметов из окружающей среды в соответствии с потребностями ребенка. Таким образом, в течение первого года жизни ребенок овладевает также простейшими действиями с предметами: умениями хватать, удерживать и манипулировать предметами.

Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, изучая процесс формирования у ребенка предметных действий, высказали мнение о том, что возникновение и усложнение действий ребенка с предметами связано с развитием его сенсорных систем.

В концепции Ж. Пиаже предметное действие рассматривается как любое действие, совершаемое ребенком. Предметное действие – «это то наиболее общее, что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах» [58].

Н.А. Бернштейн в числе уровней построения движения описывал уровень предметных действий, который локализуется в коре полушарий головного мозга и особенно тесно связан с ее 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 же уровне протекает построение собственно двигательной стороны устной и письменной речи [44].

Основываясь на положениях А.Н. Леонтьева, можно сказать, что развитие отдельных действий и движений, с помощью которых они реализуются, происходит в связи с развитием ведущей деятельности ребёнка, усложнением задач, которые стоят перед ним в его деятельности и изменяют его отношение к действию и осуществляющим его движениям [36].

В качестве объективного критерия периодизации психического развития детей было предложено рассматривать «ведущий тип деятельности», при этом ведущей является «такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [37].

Д.Б. Эльконин сформулировал теоретическое понимание периодизации психического развития детей и особенностей каждого отдельного периода. В раннем возрасте ведущей становится предметная деятельность [80].

Здесь, прежде всего, следует выделить исследования В. Келера, а затем и К. Бюлера, которые дали повод для неоправданных аналогий и рассмотрения периода раннего возраста как «шимпанзеобразного», так как нет никакой разницы между решением задачи «... употребления орудия как средства достижения цели ребенком и обезьяной...». Вместе с тем исследование развития предметных действий у детей раннего возраста слилось с исследованием развития интеллекта [80].

Согласно положениям Ж. Пиаже, развитие предметно-орудийных действий происходит при непосредственном столкновении ребенка с окружающим его миром предметов как физических объектов в системе «ребенок – вещь». При этом исследователь не обращал внимание на появление первоначальной схемы действия: простое рефлекторное движение, возникшее в результате случайной пробы или в совместной деятельности ребенка со взрослым [57]. Л.С. Выготский же особо обращает внимание на то, что социальная ситуация развития в раннем возрасте шире: «ребенок – предмет – взрослый». В ней способ действия с предметом принадлежит взрослому. Предметная деятельность – деятельность, направленная на усвоение общественно выработанных способов действия с предметами [17]. А.Н. Леонтьев, продолжая исследования в научной школе Л.С. Выготского, рассматривал в качестве предметной

любую внешнюю (практическую) деятельность человека [36]. Л.А. Венгер, конкретизируя предметную деятельность ребенка, предлагал называть «предметным действием определенный тип практического движения, задачей которого является достижение определенных изменений предметной ситуации, не имеющих продуктивного характера» [13, с. 57]. Д.Б. Эльконин, развивая вышеописанные положения отечественной научной школы, полагал, что сущность предметной деятельности детей раннего возраста заключается в «предметном действии», понимаемом как «действие с предметом в соответствии с приданной ему общественной функцией и общественно выработанным способом его использования, формирующегося только в совместной деятельности ребенка и взрослого» [81, с. 315–316].

Первоначальными действиями с предметами являются манипулятивные, определяемые физическими свойствами объектов без учета их социокультурного назначения.

Среди манипулятивных действий Р.Я. Лехтман-Абрамович выделяет «результативные» (увидев предмет на достигаемом расстоянии, ребенок протягивает к нему руку; развиваются повторные движения, появляются цепные действия) и «соотносящие» (ребенок действует с двумя предметами одновременно, соотнося их друг с другом) [43].

По данным Л.А. Венгера, манипулятивные действия предполагают непосредственное воздействие на предмет, вызывающее его перемещение или видоизменение. Соотносящие действия заключаются в придании определенного взаиморасположения нескольким предметам или их частям, «причем возможность и пути достижения этого

взаимного положения определяются внешними свойствами указанных предметов и взаимным соответствием этих свойств» [13, с. 50]. В процессе различных манипуляций с предметами ребенок учится выявлять связи между ними, что приводит к новому уровню развития ребенка – появлению собственно предметных, специфически-человеческих действий (прежде всего, орудийных), в соответствии с выработанными в современном обществе способами употребления предметов.

По мнению Д.Б. Эльконина, предметное действие – это действие в котором «выясняется» смысл отношений со взрослым. Выяснение этого смысла – необходимая фаза всего последующего освоения действия ребенком.

Важно отметить, что процесс овладения предметным действием «неразрывно связан с построением самим ребенком образа этого действия, тождественного тому образцу, носителем которого выступает взрослый» [81, с. 140].

Предметные действия детей, согласно выводам Д.Б. Эльконина, развиваются в двух направлениях:

– переход от совместного выполнения со взрослым предметного действия к самостоятельному действию (ребенок выделяет взрослого как образец действия, с которым он себя сравнивает);

– овладение специфическим способом употребления предмета и перенос действия с одного предмета на другие (возникает обобщенное действие и развитие игровых действий), что приводит к личностному осознанию «Я сам» [81].

А.В. Ильин отмечает, что «предметное действие в жизни ребенка возникает как действие с ситуативно заданным

значением предмета, не обладающим высокой степенью обобщенности, то есть как нормативное предметное действие» [32, с. 4]. Носителем образца действия является взрослый, но предъявляемая им «норма», которая «предписывает ребенку вполне определенный способ действия в ситуации, выделяя его из спектра возможных», может иметь не только общественно принятый, но и ситуационно обусловленный характер [32, с. 6].

П.Я. Гальперин указывал на отличие предметных орудийных действий человека от сходного употребления орудий высшими обезьянами. Он видел это принципиальное отличие в том, что у обезьяны вспомогательные средства являются продолжением руки, в то же время у человека рука подчиняется требованиям орудийных приемов.

П.Я. Гальперин разграничил предметные действия детей на «ручные» и «собственно орудийные». При выполнении «ручного» действия предмет является продолжением руки, во втором случае, следуя поставленной цели, рука подстраивается под орудие, то есть происходит приспособление действия к особенностям предмета [20].

Описывая процесс обучения ребенка «орудийным действиям» (умение пользоваться ложкой), П.Я. Гальперин основное внимание уделяет процессу приспособления руки к физическому свойству предмета-орудия, не уделяя должного внимания роли взрослого в процессе обучения.

Исследования Д.Б. Эльконина указывают на социальный аспект в овладении орудийными действиями: ребенок правильно применяет предмет, используя образец, представленный взрослым, а не просто приспособляется к физическим свойствам предмета [79].

Д.Б. Эльконин раскрыл природу развития предметного действия:

- предметные действия формируются только в совместной деятельности ребенка и взрослого;

- наличие у ребенка желания взаимодействовать со взрослым;

- освоение функции орудия (усвоение общественного опыта) возможно только в сотрудничестве со взрослым;

- умение правильно использовать орудие формируется в определенной последовательности на основе образца взрослого, в результате многократных проб;

- необходимо понимать образ действия как понимание функции предмета, цели действия и учет соотношения элементов;

- возникновение образа собственного действия как явления внутренней, психической жизни является итогом развития предметно-орудийного действия.

Формирование предметного действия у ребенка проходит путь от совместного действия, действия с помощью взрослого до самостоятельного действия [81].

Т.О. Гиневская определила, что степень овладения орудийными действиями во многом зависит не столько от возраста ребенка, сколько от накопленного им практического опыта. В соответствии с этим были выделены этапы развития овладения орудийными операциями детьми различного возраста [81]. Ею было определено, что на ранних этапах у ребёнка создаётся представление о характере усваиваемой операции, при этом система движений временно составляется из прежде усвоенных моторных компонентов.

На следующем этапе практического овладения операцией происходит отработка моторной системы путем закрепления правильных движений, при этом несовершенные (отработанные уже приёмы работы) заменяются новыми, более совершенными, но менее освоенными, использование которых на первых порах снижает эффективность операции. На заключительном этапе совершенствования усвоенной операции происходит автоматизация действия.

В своих исследованиях В.С. Мухина выяснила, что не все предметные действия имеют равное значение для развития ребенка, что определяется функциональными особенностями самих предметов. Одни предметы обладают определенным способом употребления (посуда) и имеют важнейшее значение для психического развития детей, другие – обладают разными способами употребления (игрушки) и созданы специально для развития предметных действий [52].

П.Я. Гальпериным был исследован процесс овладения предметным действием, что позволило выявить его основные стадии:

1. Сначала дети непрерывно повторяют однотипные и малоэффективные действия – стадия целенаправленных проб.

2. Быстрые случайные пробы чередуются с замедленным выполнением движений – стадия подстерегания.

3. Ребенок активно пытается создать удачные положения предмета – стадия навязчивого вмешательства.

4. Ребенок руководствуется определенным правилом, при котором свойства орудия соответствуют материальным

условиям орудийной задачи – стадия объективной регуляции [20].

Как показывают наблюдения, орудийные действия ребенка раннего возраста еще недостаточно развиты, но важнейшим достижением ребенка данного периода является понимание того, что на предметы можно воздействовать вещами, специально для этого созданными.

Таким образом, под предметными действиями понимается овладение ребенком общественно выработанными действиями с предметами таким способом, который закреплён за ними в человеческом обществе и реализуется в совместной деятельности со взрослым.

Д.Б. Эльконин выделяет в структуре предметного действия две стороны: смысловую и техническую. Взрослый осуществляет сразу несколько функций:

- показывает смысл действий с предметом, который для ребенка заключается в совместном выполнении образца взрослого, что приводит к овладению операционально-технической стороной действия и построению собственного образа действия;
- осуществляет контроль над процессом выполнения действия.

Освоение детьми предметных движений и действий происходит только в процессе сложного взаимодействия ребенка и взрослого на основе воспроизведения презентованного взрослым образца выполнения действия. И именно этим формируется предметных действий существенно отличается от других видов действий.

1.3. Генез предметных движений и действий в раннем возрасте

Для общего психического развития ребенка в целом, и для развития речи в частности, большую роль оказывает формирование предметных действий. Еще Л.С. Выготский указывал на влияние предметной деятельности в психическом становлении ребенка, обращая внимание на решающую роль взрослого в развитии личности ребенка в процессе онтогенеза [25].

Исходя из этого, мы считаем необходимым рассмотреть вопрос общих закономерностей генеза предметных движений и действий в раннем возрасте, так как изучение данных положений позволит представить сложный механизм развития предметных действий в норме, выбрать наиболее целесообразные направления развития и воспитания ребенка с отклонениями в развитии. Понимание особенностей процесса становления предметных движений и действий в онтогенезе является базой для диагностики нарушений процессов их формирования.

Так как еще П.Я. Трошин указывал, что по существу между нормальными и ненормальными детьми нет разницы, у тех и у других развитие идет по одним законам, разница заключается лишь в способе развития [16].

Основополагающее значение в возникновении предметных действий играют особенности развития ребенка на первом году жизни: выделение из «комплекса оживления» движений рук и появление действий хватания. Вследствие этого, манипулируя с предметом, ребенок научается самостоятельно

удовлетворять свою потребность в заинтересовавшем его объекте, при этом реакции ребенка приобретают социальную направленность [39].

Н.Л. Фигурин и М.П. Денисова в своих исследованиях по онтогенезу движений ребенка до одного года указывают, что в период от 3 до 6 месяцев появляются дифференцированные реакции, устанавливаются более точные и совершенные отношения с окружающей средой. Развитие зрительно-двигательных координаций завершается актом хватания с последующим удержанием предмета, что предшествует дальнейшему формированию предметно-манипулятивной деятельности ребенка. К концу первого полугодия жизни ребенок может целенаправленно тянуть руку к игрушке, которая располагается в поле зрения, данный предмет становится средством общения и психического развития ребенка [69].

Н.А. Бернштейн выделяет следующие фазы моторного развития, которые следуют одна за другой в определенной последовательности и связаны с созреванием определенных нервных структур и связей: овладение основным процессом движения в «грубой» форме при «грубой» координации; коррекция, уточнение и дифференцирование движений, тонкая координация движения; закрепление и приспособление к различным условиям, стабилизация навыка [8].

По мнению Н.А. Бернштейна, 5–6-месячный возраст – очень важный переломный момент в моторике ребенка, в котором происходит переход от синкинезий (одновременные движения, лишённые смысловой связи) к синергиям

(содружественные движения и их компоненты, направленные на совершение определенной двигательной задачи). Начинаются попытки схватывания предмета, например, яркой игрушки, попавшей в поле зрения [9].

Первые предметные действия элементарны: это касание предмета, хватание и манипулирование. Процесс хватания формируется постепенно и имеет сложную условно-рефлекторную природу [7].

В своих исследованиях Дж. Брунер также указывает, что развитие хватательной активности происходит при участии зрительного анализатора, начиная от засовывания пальцев в рот до свободного применения движения в соответствии с ситуацией [33].

В период с 6 до 12 месяцев Н.Л. Фигурин и М.П. Денисова выделяют новые реакции ребенка – повторные, цепные и реакции подражания [69].

Одно движение следует за другим в определенной последовательности, связываясь друг с другом, что способствует в дальнейшем развитию более сложных движений – ползания, сидения и, в итоге, формированию манипулятивной деятельности. Особенности психического развития в этом возрасте являются готовность ребенка к совместному со взрослым манипулированию игрушкой, а также появление начальных элементов общения со взрослым с помощью жестов [1].

По данным Г.Л. Розенгарт-Пупко, в этот же период ребенок начинает рассматривать игрушку, которую держит в руках, при этом наблюдаются повторные движения, так как ребенок изменяет расположение игрушки [61].

Во втором полугодии первого года жизни ребенок начинает принимать участие в действиях взрослого, возникает их совместная деятельность, осуществляемая с предметами ближайшего окружения, игрушками. Взрослый, взаимодействуя с ребенком с помощью игрушки, вызывает у него оживление и радость, желание потянуться к предмету, криком привлечь внимание к себе. Н.А. Бернштейн в своих исследованиях обозначает эту стадию как стадию пространственного поля [8].

В начале второго года жизни начинается развитие дифференцировки поз рук, готовящихся действовать с предметом различной величины, формы, при этом получаемые ощущения связываются с определенным предметом, что, по мнению М.М. Кольцовой, служит основой для развития дифференцирования предметов: комплекс ощущений, получаемых в действиях с одним предметом, обособляется от комплекса ощущений, получаемых в действиях с другим предметом.

Развитие действий ребенка на первом году жизни Д.Б. Эльконин охарактеризовал следующим образом:

1. Манипулятивные действия развиваются на фоне появления необходимых предпосылок (развитие сосредоточения, ощупывания, координированные движения).

2. Во втором полугодии жизни ребенка происходит развитие ориентировочно-исследовательской активности, что связано с активным развитием хватательных движений.

3. Действия ребенка побуждаются новизной предметов, обнаруживаемой в ходе манипулирования ими [80].

Р.Я. Абрамович-Лехтман и Ф.И. Фрадкина, изучая развитие предметных действий, выделяют шесть этапов развития предметных действий [38].

Первый этап – появление активного бодрствования (от 2–4 недель), определяется возникновением моторного торможения при зрительном и слуховом сосредоточении.

Второй этап – этап сенсорной активности (от 1–1,5 до 2,5–3 месяцев) характеризуется появлением «комплекса оживления» предметных восприятий, сопровождающихся импульсивными движениями ребенка.

На третьем этапе преддействий (от 2,5–3 до 4–4,5 месяцев) прослеживается возникновение предметно-отнесенного восприятия, появляются произвольные движения (преддействия). Ребенок начинает ощупывать предметы ртом, руками, ногами. Важным достижением этого этапа является то, что рука движется по предмету (пеленка, одеяло). Активное развитие в этот период хватательных движений приводит к осознанию формы и величины предмета.

На четвертом этапе (от 4–4,5 до 7 месяцев) происходит развитие действий с предметами, направленных на определенный результат, достижение определенной цели. Движения становятся более произвольными, малыш овладевает своим телом.

Акт хватания развит недостаточно: ребенок тянется к предмету без типичного положения кисти, предмет удержать не может, но постепенно он научается правильно захватывать предмет. Развитие акта хватания примерно к пятому месяцу жизни ребенка является основой развития его манипулятивных действий в дальнейшем.

Переход ребенка на шестом месяце жизни к сидячему положению дает возможность осуществлять зрительный контроль за движением руки с предметом, акт хватания

совершается с противопоставлением большого пальца остальным пальцам руки, ребенок переходит к удерживанию предмета пальцами. Процесс восприятия и движения руки осуществляется мгновенно: ребенок направляет руку к предмету, который находится в поле его зрения, и не только захватывает, но и удерживает его [38].

В этот период происходит развитие повторных, а затем цепных движений, когда несколько движений сменяют друг друга. Ребенок начинает осознавать свойства предметов, способы действия с ними. Начинают формироваться первые предметные действия. При этом появляется новая возможность осуществлять независимые движения каждой рукой.

Простые движения рук ребенка (случайное размахивание погремушкой, постукивание) начинают переходить в действия (ребенок уже может переложить предмет из одной руки в другую). В результате повторяющихся действий с предметами ребенок научается брать предмет определенным способом [38].

При этом М.В. Браткова, ссылаясь на исследования Л.А. Венгера, Е.А. Стребелевой, выделяет ряд действий:

- целенаправленное действие приводит к изменению объекта;
- с помощью различных движений ребенка действие может привести к одной цели;
- осуществление действия сопровождается эмоциональными реакциями ребенка на результат [10].

При этом действия ребенка еще очень просты и несовершенны, и дальнейшее их развитие требует эмоционально окрашенного участия взрослого.

Пятый этап развития предметных действий – соотносимые действия (от 7 до 10 месяцев). В это период ребенок начинает учитывать свойства предмета. Ребенок действует с игрушкой, вещь в соответствии со своим опытом, затем развивается самоподражание и подражание взрослому, ребенок начинает осуществлять действия по речевой инструкции взрослого. Важной особенностью данного периода является, то, что ребенок начинает действовать с двумя предметам одновременно (пытается вкладывать, нанизывать, втискивать, ставить один предмет на другой), что приводит к развитию дифференциации функций рук и выделению ведущей руки.

Шестой этап – этап функционального действия (от 10 месяцев до 1 года). Ребенок научается выделять функции предмета, обобщает его назначение, использует уже знакомое действие с другими предметами [38].

Способность самостоятельного передвижения, активное действие с предметами и игрушками способствует дальнейшему развитию ребенка.

В этом возрасте у ребенка появляется сенсомоторный интеллект, развивается процесс хватания: формируется прямое, без отклонения, направление руки к предмету, ребенок научается располагать пальцы на предмете, учитывая его форму и величину. Ребенку уже доступно нанизывание, втыкание, постукивание; он может открывать и закрывать коробки, появляются первые попытки пользоваться предметом по назначению [38].

С 10–11 месяцев до 1 года 3 месяцев наблюдается появление функциональных действий, которые определяют

общественно-фиксированное назначение предмета, что является предпосылкой для усвоения непосредственно предметных действий [10]. На протяжении всего периода совершенствуются действия рук: пальцы, сжатые в кулак, распрямляются, начинают действовать самостоятельно и автономно, в дальнейшем происходит развитие тонких движений пальцев рук. Н.М. Щелованов, Н.Л. Фигурина, М.П. Денисова, М.Ю. Кистяковская определяют, что развитие относительно тонких действий рук происходит в процессе развития зрения, осязания, развития кинестетического чувства. Предмет становится стимулом движения рук по направлению к нему. Рука начинает действовать как специфический человеческий орган [15; 34].

Процесс развития предметного действия, по Д.Б. Эльконину, проходит следующие этапы: от неспецифического использования предмета (манипулятивные действия) в виде ощупывания, похлопывания, бросания до результативных действий (перекладывание, передвижение), далее до появления собственно предметных действий, в которых учитывается предназначение предмета. Итогом является появление орудийных действий, когда ребенок овладевает специфическим способом употребления орудия (научается пользоваться ложкой и расческой по назначению) [81].

По данным Ф.И. Фрадкиной, на втором году жизни ребенка происходит процесс обобщения и переноса усвоенных ранее действий на новые сходные предметы, наблюдается переход от воспроизведения специфических движений взрослого к сравнению с его действиями и формированию собственного предметного действия [70].

Ребенок осуществляет перенос действия с одного предмета на другой с обобщением функции предмета. Перенос действия в другую ситуацию носит своеобразный характер, наблюдаются действия с одним и тем же предметом, но в разных ситуациях. Происходит отрыв действия от определенного предмета и конкретной ситуации, в то же время культурное назначение действия ребенком еще не выделено [53].

Соотнося свойства предметов с действием с ними, ребенок начинает выяснять для чего этот предмет служит, как его можно использовать, изменяется характер ориентировки ребенка в новых для него ситуациях, при встречах с новыми предметами [52].

Важную роль в развитии ребенка играет формирование собственно предметных действий (соотносящих и орудийных). Соотносящие действия представляют собой определенное соотнесение нескольких предметов в пространстве, учитывая свойства и качества этих частей. Развитие соотносящих действий происходит путем от практических проб до зрительного соотнесения свойств предметов.

Орудийные действия предполагают воздействие одного предмета на другой для достижения определенной цели с учетом культурного назначения данного предмета. Ребенок пытается есть ложкой, пить из чашки, расчесываться расческой, копать песок совочком и др. Овладение орудийными операциями требует перестройки движений руки, приспособления к устройству орудия при непосредственном руководстве взрослого, который показывает образец действий, направляет руку ребенка, поощряет за результат [54].

Действия с одним и тем же предметом могут быть ручными или орудийными. Это хорошо видно на примере овладения ложкой, которая в начале обучения, являясь с функциональной стороны простым замещением руки, а после длительного обучения становится орудием в руках ребенка – здесь четко прослеживается смена ручных операций орудийными [20].

Д.Б. Эльконин отмечал, что ребенок не может выделить ни общественную функцию предмета, ни его способ использования, принятый в обществе, поэтому он может использовать предмет только как продолжение руки. Именно взрослый в совместной деятельности изменяет положение руки ребенка, показывает образец правильного использования предмета, демонстрируя пример присвоения орудийного действия [81].

На втором году жизни дети научаются пользоваться игрушками в соответствии с действиями взрослого: качает куклу, кормит ее, катает в коляске и др.

В этом возрасте следует разделять игровые и предметные действия. Ребенок воспринимает игрушку еще не как предмет для игры, а как вещь, которой можно манипулировать, с которой можно действовать по-разному. Ребенок сталкивается и с настоящими вещами – предметами домашнего обихода с определенным бытовым назначением, которые по-другому использовать нельзя (ложка, вилка, карандаши, полотенце, чашка и т.п.). Наибольшее значение для развития психики детей имеют предметы с фиксированным функциональным назначением: приборы для приема пищи, одежда, предметы гигиены и т.п. [31; 52].

Н.А. Бернштейн утверждает, что развитие уровней построения движений начинается с рождения ребенка и завершается к двум годам, а затем начинается процесс прилаживания друг к другу всех уровней построения движений [9]. Результатом этого становится построение плавной, гармоничной, энергетически минимизированной «кинетической мелодии» каждого предметного действия.

Д.Б. Эльконин полагал, что процесс развития действия с предметом проходит определенные фазы: от выполнения любых освоенных действий до употребления предмета только по прямому назначению и далее свободного использования предмета, учитывая его основную функцию [81].

Сначала ребенок усваивает в манипуляциях с предметами их основной шаблон, что позволяет действовать осмысленно, а далее уже вырабатывается навык, отрабатывается техническая сторона действий. Взрослый показывает пример действия с предметом, который для ребенка заключается в совместном его выполнении со взрослым, подстраивании под этот образец; контролирует процесс выполнения действия ребенком с помощью поощрения или порицания [81].

При этом очень важно отношение взрослого к действиям ребенка, ведь даже научившись выполнять движения правильно и самостоятельно, ребенок ориентирован на оценку родителя [62].

В процессе совместных действий с предметами постепенно формируется речь ребенка. Е.О. Смирнова отмечает, что ребенок использует речь для налаживания контакта со взрослыми, для получения одобрения в совместной деятельности.

Общение взрослого и ребенка опосредовано предметными действиями и не отделено от них [63]. По мнению М.И. Лисиной, именно общение со взрослым в процессе практических действий с предметами является основным условием развития предметной деятельности ребенка [41, с. 115].

К концу периода раннего возраста ребенок осваивает действия с предметами, игрушками, вещами ближайшего окружения, эти действия становятся произвольными и более ловкими, ребенок, ориентируясь на образец взрослого, нацелен на результат. К концу третьего года жизни в предметной деятельности зарождается игра и продуктивные виды деятельности [4].

Таким образом, анализ научных исследований, раскрывающих особенности развития предметных движений и действий в раннем возрасте показал, что в процессе онтогенетического развития ребенок от манипулятивных действий с предметами, обусловленных новизной предмета, переходит к более сложным орудийно-предметным операциям, в которых движение руки подчиняется общественно сформировавшейся логике употребления орудия [20].

Неочевидность способов употребления предметов обуславливается взаимодействием ребенка и взрослого в процессе ситуативно-делового общения и может быть представлена формулой: «ребенок – предмет – взрослый». Контакт ребенка раннего возраста со взрослым опосредуется предметом и действием с ним.

Согласно взглядам Д.Б. Эльконина, предметные действия детей развиваются в следующих направлениях: переход от совместного выполнения предметного действия

к самостоятельному; овладение специфическим способом употребления предмета на основе примера взрослого и переноса действия с одного предмета на другие при непосредственном соучастии, внимании и эмоциональной реакции со стороны взрослого; появляются предметные действия ребенка и первые слова [81].

Преобразование предметных действий происходит на протяжении всего периода раннего детства. Возможность самостоятельного передвижения, активное действие с предметами и игрушками способствуют дальнейшему развитию всех психических процессов и личности ребенка.

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

Вопросы отклонения речевого развития детей ранних лет жизни рассматриваются в исследованиях Н.С. Жуковой, Ю.Ф. Гаркуши, Т.В. Тумановой, О.Е. Громовой, С.Б. Лазуренко, Е.Е. Ляксо, Е.М. Мастюковой, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Е.В. Шереметьевой и др.

В работах различных исследователей расстройства речи детей первых лет жизни обозначаются по-разному: как «задержка речевого развития» в работах Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, как «группа риска по общему недоразвитию речи» у О.Е. Громовой, как «отклонение речевого развития» у Е.В. Шереметьевой.

Понятие «задержка речевого развития» используется применительно к детям раннего возраста с явными отклонениями в развитии речи, у которых тип речевого нарушения не определен. При этом может прослеживаться запаздывание в начале развития речи детей, в нарушениях фонематического строя речи, в бедности и крайней ограниченности словарного запаса, в трудностях овладения грамматикой [55].

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева рассматривают задержку речевого развития (ЗРР) как временное обратимое состояние, при котором наблюдается несформированность всех сторон речи, позднее начало речи и отставание в ее развитии. Многие ученые используют термин «ЗРР» к речи детей до трех лет [29].

Л.С. Волкова определяет задержку речевого развития как замедление темпа, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребенка. Следует отметить, что то, как рано заговорит такой ребенок, будет зависеть от условий жизни, предметной и речевой среды, которые организуют окружающие взрослые [4; 23; 65].

По мнению Г.В. Чиркиной, ЗРР необходимо трактовать глубже, нежели простое темповое отставание от нормального речевого онтогенеза; автор указывает на единство феноменологического подхода [73].

Л.С. Цветкова, рассматривая задержку речевого развития, обращает внимание на системность нарушений, затрагивающих в различной степени все психические процессы и требующих воздействия не только на речевое расстройство, но и на причину отклонения [72].

Вопрос отклонения речевого развития необходимо рассматривать как комплексную медико-психолого-педагогическую проблему. С медицинской точки зрения, основываясь на клинических причинах речевых расстройств детей, можно выделить следующие нарушения:

- речевые расстройства, связанные с органическим поражением центральной нервной системы;
- речевые нарушения, связанные с функциональными изменениями ЦНС;
- речевые нарушения, связанные с анатомическими дефектами строения артикуляционного аппарата;
- задержки речевого развития различного происхождения.

С педагогической точки зрения, нарушение речи – отклонение от языковой нормы, обусловленное расстройством функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности, нарушение нормального темпа развития речи [71].

В своих исследованиях М.Е. Хватцев причины речевых нарушений разделил на внешние и внутренние, органические и функциональные, социально-психологические и психоневрологические.

При функциональных задержках развитие речи не связано с поражением нервной системы. Речевое развитие проходит те же этапы онтогенеза, но в более поздние сроки.

При органических задержках нарушается онтогенез в целом, речевая недостаточность связана с поражением нервной системы (алалия, дизартрия, аутизм и интеллектуальные нарушения), нарушения слуха [71].

К социальным факторам относят недостаточное или неадекватное возможностям ребёнка общение, воспитание, конфликты, стрессы. К физиологическим (биологическим) факторам относят нарушения течения беременности и родов, действие генетических факторов, поражение слуха, перенесенные травмы и заболевания и др. [23].

Признаками отклонения в развитии речи являются позднее возникновение лепета, значительное недоразвитие и своеобразие речи ребенка, грубые нарушения фонематического строя, небольшой словарный запас, трудности в овладении грамматикой. Активный словарь у детей с задержкой речи к двум с половиной годам достигает менее 20 слов, при этом ребенок может воспроизводить один ударный слог. Детям сложно составлять простые фразы из двух слов; владеют артикуляцией лишь самых простых звуков, которыми могут заменять остальные звуки. В три года у одних детей речь непонятна, они говорят быстро, глотая окончания слов, или медленно, растягивая их, отмечаются низкие уровни фонематического слуха и фонетического восприятия, объем активного словаря менее 40 слов [23].

Исследование экспрессивной речи показывает низкую активность в общении или полное отсутствие самостоятельной речи со стороны импрессивной речи – недостаточное понимание обращенной речи, бедность речевых высказываний, аграмматизмы, отсутствие фразовой речи, недостаточное усвоение частей речи. Наблюдается общая смазанность звукового оформления речи, нечеткость, искаженное произношение простых звуков, пропуск звуков и слогов, их перестановка, замена [46].

С.А. Миронова указывает, что у детей с речевыми нарушениями наблюдается низкий уровень активной речи и понимания обращенной речи, таким детям достаточно сложно самостоятельно, без специальной помощи, овладеть речью [47].

По мнению Т.А. Датешидзе, дети с задержкой речевого развития быстро переутомляются, эмоционально неустойчивы (гипервозбудимы, расторможены или пассивны, инфантильны). Прослеживается замедленная обучаемость, тревожность. Внимание таких детей обычно характеризуется произвольностью и неустойчивостью, словесно-логическое мышление развито недостаточно (детям сложно сравнивать, обобщать, осуществлять анализ и синтез), вербальная память развита недостаточно. Прослеживается произвольное манипулирование с игрушками. Движения кисти и тонкие движения пальцев плохо развиты, отмечается моторная неловкость, движения артикуляционного аппарата некоординированы [26].

По мнению Е.А. Стребелевой, дети с аномальным развитием имеют ограниченный социальный опыт, недостаточно развитыми оказываются предметная деятельность и общение [64].

Часто задержка развития речи может быть связана с задержкой психомоторной сферы или психического развития. Речевое сопровождение предметных действий у таких детей крайне обеднено, неэмоционально. У детей с задержкой психоречевого развития на 1–2 возрастных периода и с дизартрическими расстройствами прослеживается недостаточность навыков самообслуживания, нарушения координации

движений, недостаточность тонкой ручной моторики, расстройства артикуляции. Такие дети могут использовать предметы по назначению, но не осуществлять игровые действия, или осуществлять неспецифические манипуляции с предметами [21].

Ю.А. Разенкова, учитывая положения Р.Е. Левиной и Л.С. Выготского, дифференцировала детей с ЗРР по группам, учитывая эпикризный период, которому соответствует актуальное развитие речи ребенка преддошкольного детства:

– при отставании на один эпикризный период – незначительное отставание в развитии речи ребенка;

– при отставании на два эпикризных периода – отставание в развитии речи ребенка;

– при отставании на три и более эпикризных периода – выраженное отставание в развитии речи ребенка [60].

Н.Ю. Григоренко также указывала в своих исследованиях на возможность оценки речевой недостаточности с точки зрения отставания в формировании речевой функции на один или несколько эпикризных сроков [22].

Н.С. Жукова, указывая на необходимость делать разграничения речевых нарушений в зависимости от динамики их проявления и преодоления, считает, что часть детей, имеющих несформированность речи в определенном возрасте, при проведении систематической коррекционной работы могут преодолеть свой недостаток, другая часть детей, при тех же условиях, достичь должного уровня речевого развития не могут, что приводит к необходимости дифференциации более обратимых состояний в особую группу речевых нарушений [29; 30].

О.Е. Громова, с целью объективного определения уровня речевого развития, предлагает относить детей с поздним появлением фразовой речи и с недостаточностью экспрессивного словаря к «группе риска по общему недоразвитию речи» [24].

Принципиально новую систему дифференциации нарушений речи детей раннего детства ввела в 2007 году Е.В. Шереметьева, полностью пересмотрев существующие понятия речевого развития ребенка и осветив концептуально новый подход в данном вопросе. Под отклонением в овладении речью Е.В. Шереметьева понимает недоразвитие невербальных, интонационно-голосовых, ритмических и экспрессивных средств общения в пределах коммуникативно-речевой системы, обусловленное неадекватностью коммуникативных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических (когнитивных) предпосылок речи [75].

Проанализировав количественные и качественные показатели развития речи детей, в своих исследованиях Е.В. Шереметьева описала и раскрыла когнитивные, языковые и психофизиологические компоненты речевого дизонтогенеза, охарактеризовав его признаки, что позволяет разделить детей с темповым задержанным вариантом нормального овладения речью и с отклонениями в речевом развитии.

Исследуя когнитивные компоненты, следует обратить внимание на наличие одноактных действий с предметами, отсутствие процессуальной игры, сопровождение ее речью; недостаточность вербального общения с ребенком, или уровень общения, который не соответствует данному

возрастному этапу; отсутствие реакции на взаимодействие со взрослым и мимически-эмоционального реагирования.

Исследуя языковые компоненты, следует обратить внимание на наличие в речи ребенка односложных или двусложных слов; тихий, глухой голос, отсутствие голосовых модуляций. Изучая психофизиологические компоненты, следует обратить внимание на нарушение дифференциации оппозиционных групп звуков, недостаточность моторных предпосылок артикуляции [77].

Учитывая этиологию дизонтогенеза речи, Е.В. Шереметьева определяет следующие типы отклонений речевого развития (ОРР):

- обусловленные недоразвитием психофизиологических и когнитивных компонентов (резко выраженные, выраженные и нерезко выраженные отклонения речевого развития);

- обусловленные недоразвитием только психофизиологических компонентов;

- обусловленные недоразвитием только когнитивных компонентов.

Таким образом, анализ литературных источников позволяет сделать вывод, что в раннем детстве происходит активный процесс речестановления. В ходе онтогенетического развития могут возникать различные нарушения, отклонения от нормального процесса развития ребенка, в том числе и речевые расстройства. Речевая недостаточность представляет собой сложный когнитивный дефект, включающий расстройство речевой и неязыковых функций [42; 45; 71].

Ученые отмечают разноплановость проявлений и степень выраженности отклонений речевого развития, несовершенство общей, мелкой и артикуляционной моторики, запаздывания в развитии эмоционально-волевой сферы и психологической составляющей речи.

Понятие «задержка речевого развития», включая все формы и разновидности речевых нарушений, носит общий характер и не дает адекватного представления о причинах недоразвития.

Модель психоречевого развития ребенка раннего возраста, разработанная Е.В. Шереметьевой, предполагает динамическое взаимодействие языковых, психофизиологических и коммуникативных компонентов в их генетическом становлении, что делает возможным дифференцировать детей с темповым задержанным вариантом нормального становления речи и с отклонениями в речевом развитии [74; 76; 78].

Данная модель позволяет своевременно определить патологическое развитие речи ребенка раннего детства и, воспользовавшись в полном объеме возможностями сензитивного периода, способствует достижению оптимально возможного уровня развития. (Приложение 1.).

Выводы по 1 главе

Основная потребность ребенка раннего возраста заключается в познании окружающего мира посредством действий с различными предметами. Под предметными действиями (предметной деятельностью в целом) понимается овладение ребенком общественно выработанными действиями с предметами таким способом, который закреплён за ними в человеческом обществе.

На протяжении периода раннего детства отмечается динамика развития от простейших неосознанных манипулятивных действий с предметами до предметно-орудийной деятельности. Освоение ребенком орудийных действий происходит только в процессе совместной со взрослым деятельности на основе задаваемого взрослым образца. Первоначально орудие служит продолжением руки, затем ребенок осваивает смысл и схему орудийного действия и, наконец, полностью овладевает техникой его выполнения, подчиняя свои движения «логике орудия».

Центральным новообразованием раннего детства является возникновение сознания в собственном смысле слова. Это сознание возникает вместе с речью, когда ребенок начинает осмысливать при помощи речи собственные предметные действия и становится возможным целенаправленное общение со взрослым. Активному использованию речи ребенка способствует совместная со взрослым деятельность, поэтому включенность в общение с ним является важнейшим фактором предметных действий ребенка.

С учетом проведенного нами анализа определено, что именно целенаправленная предметно-игровая деятельность

в процессе взаимодействия взрослого и ребенка оказывает наибольший эффект в стимулировании речевой активности детей раннего возраста и устранении отставания в темпах развития речи.

Под отклонением в овладении речью Е.В. Шереметьева понимает недоразвитие невербальных, интонационно-голосовых, ритмических и экспрессивных средств общения в пределах коммуникативно-речевой системы, обусловленное неадекватностью коммуникативных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических (когнитивных) предпосылок речи.

Таким образом, актуальным становится проведение психолого-педагогической работы по сопровождению развития предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ВЫЯВЛЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

2.1. Обзор существующих методик диагностики сформированности предметных действий у детей раннего возраста

Психолого-педагогическое сопровождение формирования предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью строится на диагностической основе.

Развитие ребенка раннего возраста представляет собой единую сложную систему взаимосвязанных компонентов. Одним из наиболее важных достижений данного возраста является усвоение общественного опыта посредством предметных движений и действий в практической деятельности ребенка со взрослым. В процессе этой деятельности происходит активное созревание мозговых структур, развиваются эмоциональные, сенсорные, двигательные и речевые навыки.

В научной литературе оценка и процедура обследования состояния предметных действий у детей раннего возраста освещены недостаточно, часто являясь одной из составляющей методики оценки уровня психического развития ребенка раннего возраста.

Как уже было определено нами выше, к активному употреблению речи ребенка побуждает потребность в совместной со взрослым деятельности. Взрослый показывает смысл действий с предметом, заключающийся в совместном выполнении образца взрослого, что приводит к овладению операционально-технической стороной действия и построению собственного образа действия; контролирует процесс выполнения действия с помощью поощрения или порицания.

Таким образом, диагностика формирования предметных действий у детей раннего возраста в рамках нашего исследования должна включать анализ следующих компонентов: операционально-техническую сторону деятельности, мотивационно-потребностную сторону деятельности, овладение специфическим способом употребления предмета на основе образца взрослого, переход от совместного выполнения предметного действия к самостоятельному.

Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт разработали методику комплексного изучения нервно-психического развития детей путем оценки психологических достижений, содержащую также и задания по оценке предметных действий разной степени сложности [55; 56].

Методика предполагает действие детей только по инструкции взрослого (умение воспроизводить разученные

игровые действия), следовательно, дети, не обладающие определенным набором умений в определенном возрасте, относятся к группе детей с отклонениями в развитии.

Мы не обнаружили в данной методике возможности отдельной характеристики уровня развития предметных действий, выявления взаимоотношений со взрослым, ориентации на его оценку, также отмечается отсутствие параметров для оценки действий ребенка с предметами, что не позволяет объективно охарактеризовать уровень развития предметной деятельности в нашем исследовании.

Методика диагностики умственного развития Е.А Стребелевой предполагает выявление нарушений умственного развития детей 2–3 лет и осуществление коррекции [65; 66].

Теоретической основой данной методики являются положения культурно-исторической концепции о ведущей деятельности и зоне ближайшего развития.

Методика Е.А. Стребелевой предполагает изучение познавательного развития ребенка по следующим параметрам: принятие задания, способы выполнения задания, обучаемость, отношение ребенка к результату своей деятельности. Данные параметры, выделенные автором для диагностики умственного развития детей, могут быть применены и для диагностики уровня развития предметной деятельности, так как основываются на том, что ведущей деятельностью в раннем возрасте выступает предметная, а основным способом усвоения общественного опыта – совместная деятельность с взрослым. Направленность методики – исследование познавательной активности детей раннего возраста.

Таким образом, данная диагностика позволяет выявить уровень умственного развития ребенка раннего возраста, которого он достигает в результате обучения предметным действиям. Ребенок выполняет представленные диагностические задания, включающие предметные действия определенной сложности, а самостоятельное результативное их применение в реальной деятельности – показатель развития предметной деятельности ребенка и психологического развития ребенка. В то же время, методика имеет достаточно узкий диапазон изучения предметных действий, то есть направлена на выявление наличия соответствующих действий и целенаправленности действий.

Методика Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, Т.В. Ермоловой, С.Ю. Мещеряковой разработана на основе культурно-исторической концепции психического развития Л.С. Выготского с учетом теории ведущей деятельности А.Н. Леонтьева, периодов психического развития Д.Б. Эльконина и концепции генеза общения ребенка со взрослым М.И. Лисиной [28].

В данном подходе адекватным предметом психологической диагностики выступают уровень развития общения ребенка со взрослым (ситуативно-деловое) и ведущая деятельность ребенка раннего возраста (предметная деятельность).

Значимыми, согласно данной методике, становятся следующие параметры предметной деятельности:

- операционально-техническая сторона деятельности;
- потребностно-мотивационная сторона, определяющая уровень познавательной активности;
- включенность в общение со взрослым;
- целенаправленность.

Таким образом, данная методика учитывает познавательную активность ребёнка и включённость предметной деятельности в общение со взрослым, что позволяет проанализировать уровень развития предметной деятельности ребёнка в целом, но в то же время не рассматривает функциональные возможности кистей и пальцев рук.

В предметной диагностике М.В. Братковой выделены критерии сформированности предметных действий, которые трактуются в виде количественной оценки, анализируется умение манипулировать с предметами и учитывать их функциональное назначение, наличие и характер соотносящих и орудийных действий [12].

Во время проведения исследования фиксируется принятие и понимание задания, наличие интереса к заданию, характер предметных действий, способ действия, целенаправленность и длительность действия, функциональные возможности кистей и пальцев рук, согласованность действий обеих рук, ориентировка на оценку взрослого и сопровождение действий речевыми высказываниями ребёнка.

Итак, проанализировав различные варианты психолого-педагогических методик диагностики психического развития детей раннего возраста с точки зрения возможности оценки предметных движений и действий, мы заключили, что методика М.В. Братковой направлена непосредственно на исследование уровня развития предметных действий детей. Данная методика согласуется с методикой Е.А. Стребелевой по основным параметрам развития познавательной деятельности (принятие задания, способы выполнения задания, обучаемость и отношение к результату

деятельности) и методикой Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, Т.В. Ермоловой, С.Ю. Мещеряковой, которая также предполагает изучение видов действий с предметами, познавательной активности и включенности в общение со взрослым.

Таким образом, в рамках нашего исследования наиболее целесообразной является методика М.В. Братковой – изучение уровня сформированности предметных действий у детей, так как она позволяет в полной мере изучить качество и степень сложности предметных действий, дать заключение об уровне развития предметных действий детей раннего возраста, учесть познавательную активность ребёнка и включенность предметной деятельности в общение со взрослым.

2.2. Организация и содержание обследования сформированности предметных действий у детей раннего возраста

Исследование проводилось на базе МАДОУ «ДС № 39 г. Челябинска». В констатирующем эксперименте приняли участие 10 детей в возрасте от 2 лет до 2 лет 5 месяцев с отклонениями в овладении речью различной степени выраженности, посещающих первую младшую группу «Теремок».

В ходе данной работы из наблюдений режимных моментов, свободной игровой деятельности, образовательной деятельности, общения со взрослыми и сверстниками, бесед с воспитателями были выявлены воспитанники, демонстрирующие наличие задержки речевого развития.

Обследование детей раннего возраста на констатирующем этапе было осуществлено при помощи двух смысловых блоков.

Первый смысловой блок предполагал выявление отклонений в овладении речью у детей раннего возраста по методике Е.В. Шереметьевой «Диагностика психоречевого развития детей раннего возраста» [74].

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

Все дети имели сохранное зрение и слух, интеллектуальное развитие соответствовало норме.

Обследование включало в себя несколько этапов. На первом этапе был проведен сбор медико-психологической документации на основе анализа индивидуальной медицинской карты ребенка, беседы с родителями детей, родителям и воспитателям было предложено заполнить анкеты.

На данном этапе также были обследованы микросоциальные условия развития ребенка: изучение условий семейного воспитания; изучение потребности общения с близким взрослым; изучение естественной языковой среды; исследование эмоционального реагирования ребенка.

На следующем этапе диагностики были обследованы психофизиологические компоненты овладения речью, когнитивные компоненты речезыкового развития ребенка и доступные ребенку средства общения.

В рамках изучения психофизиологических компонентов была проведена диагностика зрительного восприятия, неречевого слухового восприятия, фонематического восприятия, понимание инструкций взрослого, пищевое поведение, двигательные возможности губных мышц, мышц языка, нижнечелюстных мышц.

Изучение когнитивных компонентов речезыкового развития включало в себя изучение предметной деятельности, игровых действий и оречевление игровых действий, так как наиболее ярко элементарная рассудочная деятельность в раннем возрасте проявляется в предметной деятельности и процессуальных игровых действиях и формируется у ребенка близкими взрослыми в организованной речевой среде [76; 78].

Обследование доступных ребенку средств общения предполагало изучение неречевых средств коммуникации, ритмической организации первичной речевой продукции ребенка, начальных языковых средств общения.

Данный этап обследования проходил в светлое время суток до завтрака и спустя некоторое время после полдника в знакомой ребенку обстановке и в ходе наблюдения режимных моментов.

На основе проведенной диагностики нами была составлена сводная таблица результатов, позволяющая объединить в рамках данной методики результаты обследования и определить актуальный психоречевой статус обследуемых детей (таблица 1). Примеры профилей детей отражены в Приложении 2.

Таблица 1 – Результаты дифференцированной диагностики

Имя Ф. ребенка	Полученные баллы	Результат дифференцированной диагностики
Кира Б.	– 31	Выраженные отклонения в овладении речью
Тихон А.	– 29	Выраженные отклонения в овладении речью
Вероника Х.	– 22	Выраженные отклонения в овладении речью
Ильяс К.	– 21	Выраженные отклонения в овладении речью
Рита Ч.	+ 20	Нерезко выраженные отклонения в овладении речью
Лев Е.	– 21	Выраженные отклонения в овладении речью
София К.	– 20	Выраженные отклонения в овладении речью
Ева П.	– 21	Выраженные отклонения в овладении речью
Дима Д.	– 21	Выраженные отклонения в овладении речью
Стефания К.	+ 16	Нерезко выраженные отклонения в овладении речью

Комплексное обследование речестановления детей раннего возраста позволило выявить двух детей с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью и восемь детей с выраженными отклонениями в овладении речью.

По итогам диагностики выявилась определенная тенденция речевого развития обследованных детей.

Для детей с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью (Рита Ч., Стефания К.) в общем характерна мозаичность недоразвития некоторых компонентов

овладения речью (стимулирование развития речи взрослыми, формирование игровых действий, развитие фонематического восприятия) при общем минимальном их недоразвитии.

При изучении *микросоциальных условий* воспитания у детей данной группы было отмечено, что при стимулировании появления слов взрослыми, они не всегда оречевляют совместные действия и корректируют детей. Родители часто одевают и раздевают своих детей с целью экономии времени, не интересуются как прошел день, речь взрослых эмоционально не выразительна. Игровая среда насыщена игрушками, которыми дети играют непродолжительное время, зачастую по инициативе взрослого.

Психофизиологические компоненты. Предметные изображения на картинке дети данной группы (Рита Ч., Стефания К.) определяют, но не всегда могут воспринять простой сюжет на образцах. Наблюдается недостаточное развитие слухового речевого гнозиса и моторных предпосылок артикуляции. Дети не различают твердые/мягкие звуки, звонкие/глухие, шипящие/свистящие. Кожно-кинестетическая рецепция сохранена. Движения губных, язычных и нижнечелюстных мышц в процессе приёма пищи скоординированы.

Особенности когнитивных компонентов. Дети не всегда могут достаточно хорошо намылить руки и вытереть их. Зубную щетку держать умеют, но зубы не чистят, один ребенок (Рита Ч.) столовыми приборами пользуется недостаточно ловко, самостоятельно пить из чашки могут оба ребенка. Один ребенок (Стефания К.) собирает пирамидку без учета величины колец. Оба ребенка быстро теряют

интерес к процессу игры, устают, чаще играют молча. В игровой ситуации «Позвони маме» ожидают обращения со стороны взрослого или молчат, один ребенок (Рита Ч.) в процессе общения не смотрит в глаза говорящего, необходимый предмет дети просят голосовой модуляцией и указательным жестом. Часто не протягивают руку для приветствия, но при прощании могут помахать.

Языковые компоненты: голос детей нормальный, достаточной силы, прослеживается преобладание двусложных слов с ударением на первом слоге.

При обследовании детей с выраженными отклонениями в овладении речью (Кира Б., Тихон А., Вероника Х., Ильяс Х., Лев Е., София К., Ева П., Дима Д.) наблюдается равномерное снижение значений показателей по психофизиологическим и когнитивным компонентам овладения речью и языковым параметрам.

При изучении микросоциальных условий воспитания было отмечено, что все родители детей данной категории при раздевании и одевании ребёнка в детском саду редко говорят с ним, часто быстро раздевают и уходят, их обращения не включены в ситуацию, сложно оформлены, речь своего ребенка корректируют редко.

При изучении развития психофизиологических компонентов овладения речью отмечается, что предметный зрительный гнозис сформирован у всех, но некоторые дети (Кира Б., Тихон А., Вероника Х., София К., Дима Д.) не всегда могут показать предметы, изображенные на картинках, не понимают сложного сюжета на картинках, цветовой гнозис не развит (Тихон А., Лев Е., Ева П., Дима Д.). Два ребенка

(Кира Б., Лев Е.) не различают предметы по характеру звучания, все дети находят источник звука. Дети данной группы плохо дифференцируют гласные звуки, твердые/мягкие, звонкие/глухие, шипящие/свистящие. Хорошо понимают и выполняют одноступенчатую инструкцию шестеро детей (Тихон А., Вероника Х., Ильяс Х., Лев Е., Ева П., Дима Д.), затрудняются в выполнении двухступенчатой инструкции. Все дети данной категории предпочитают измельченную пищу, от твердой пищи быстро устают, едят неаккуратно.

Особенности когнитивных компонентов. Столовыми приборами пользуются недостаточно хорошо семеро детей (Кира Б., Вероника Х., Ильяс Х., Лев Е., София К., Ева П., Дима Д.), все дети пьют из чашки неаккуратно, не могут самостоятельно без помощи взрослых помыть руки (или делают это неловко), при вытирании рук не разворачивают полотенце, не знают, как пользоваться зубной щеткой. Трудности в самостоятельном одевании и раздевании наблюдаются у всех.

Дети пользуются игрушками по назначению при стимулирующей роли взрослого. Пирамидку могут собрать не всегда, пять человек не учитывают величину колец (Кира Б., Ильяс Х., София К., Ева П., Дима Д.), два ребенка (Вероника Х., Лев Е.) иногда отказываются выполнить задание взрослого. В основном дети играют молча или сопровождают игру фонационными возгласами (Кира Б., Вероника Х., Лев Е., Дима Д., Тихон А.), у пятерых детей (Кира Б., Ильяс Х., Лев Е., София К., Ева П., Дима Д.) действия часто не соответствуют сюжету игры.

Все дети данной группы в процессе общения смотрят в лицо говорящего, часто жестом или мимикой обращаются к взрослому. При прощании могут помахать рукой.

Языковые компоненты: голос у детей тихий, развитие речевого и слухового гнозиса и моторных предпосылок артикуляции у всех не соответствует возрасту. В ритмической организации слов преобладает ударение на первом слоге.

Во втором смысловом блоке мы изучили особенности предметных действий с помощью «Методики обследования уровня сформированности предметных действий у детей раннего возраста» М.В. Братковой, состоящей из 4 серий заданий, представленных в таблице 2 [10].

В ходе выполнения заданий мы следовали следующей схеме: в случае невыполнения ребенком требуемого задания по речевой инструкции использовали жестовую инструкцию с речевым сопровождением, при наличии дальнейших затруднений – применяли показ, при необходимости использовали совместные действия, затем просили ребенка выполнить задание самостоятельно [11].

Количественную оценку состояния предметных действий у детей мы осуществляли, опираясь на следующие качественные показатели:

- принятие и понимание задания, заинтересованность;
- способы усвоения общественного опыта (совместные действия, действия по жестовой инструкции с речевым сопровождением, по показу, по речевой инструкции);
- функциональные возможности кистей и пальцев рук;
- характер предметных действий (переход от неспецифических манипуляций к предметным действиям);
- ориентация на оценку взрослого;
- речевое сопровождение деятельности.

Таблица 2 – Методики изучения состояния предметных действий

Серия заданий	Цель	Задание	Содержание
Практические действия	Выявить умение захватывать предметы, манипулировать ими	«Брось шарики»	Предложить бросать шарики в ведро
		«Бирюльки»	Предложить положить мелкие игрушки в кувшин с узким горлом
		«Соберем игрушки»	Предложить поиграть с каждой игрушкой, затем убрать в корзину
Специфические действия	Выявить умение учитывать свойства предметов	«Кати мяч»	Предложить прокатить мяч к педагогу
		«Построй башню»	Предложить построить башню из деревянных кубиков
		«Включи светильник»	Предложить включить светильник, нажав на кнопку
Соотносящие действия	Выявить умение соотносить части предмета в соответствии с его свойствами	«Спрячь зайчика»	Предложить накрыть коробку крышкой
		«Надень колечки»	Предложить нанизать на палку колечки
		«Посади грибочки»	Предложить «посадить» грибочки
Орудийные действия	Выявить уровень развития орудийных действий	«Выбей шарик»	Предложить выбить шарик молотком
		«Покатай зайку»	Предложить покатай зайца, сидящего в грузовике
		«Поймай шарики»	Предложить достать сачком все шарики из таза с водой

Количественная оценка в баллах:

4 балла: ребенок принимает, понимает и выполняет задание самостоятельно по речевой инструкции, в исполнительских действиях не испытывает трудностей, ориентируется на оценку взрослого; отмечается развитость дифференцированных захватов; ребенок активно пользуется речью.

3 балла: ребенок принимает задание, но в процессе его выполнения требуется небольшая помощь, после чего начинает выполнять задачу самостоятельно, прослеживаются исполнительные затруднения, не всегда ориентируется на оценку взрослого; наблюдается неловкость, неточность движений, хватание предметов всеми пальцами; редко пользуется речью, сопровождает действия речевыми фонациями.

2 балла: ребенок принимает задание, но выполнение его возможно только в совместных действиях, после оказанной помощи не переходит на самостоятельный способ выполнения, испытывает значительные трудности исполнительского характера, движения не точны; отсутствует нацеленность на результат; редко сопровождает действия речевыми фонациями, чаще играет молча.

1 балл: ребенок не принимает и не выполняет предложенного задания, может действовать с предметами только совместно с педагогом, играет молча.

Нами использовалась следующая шкала развития предметных действий в баллах:

высокий уровень – 43–48 баллов;

средний уровень – 31–42 баллов;

низкий уровень – 19–30 баллов;

очень низкий уровень – 12–18 баллов.

На основе качественной и количественной оценки деятельности ребенка мы сделали заключение об уровне сформированности предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Таким образом, предложенные методики позволили нам выявить актуальный уровень развития речи детей данной группы, дифференцировать детей с выраженными и неярко выраженными отклонениями в овладении речью, определить особенности развития предметных действий у детей с отклонениями в овладении речью.

2.3. Особенности предметных действий у детей с отклонениями в овладении речью

Психолого-педагогический эксперимент проводился в целях получения возможно более полной характеристики состояния предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

При диагностике уровня развития предметных действий в первой серии заданий «Практические действия» было выявлено, что ориентировочные и манипулятивные действия с предметами у детей развиты недостаточно. Трое детей принимали задание (Тихон А., Вероника Х., Ева П.), но отмечался нестойкий интерес, выполнить задания самостоятельно могли не всегда, требовалась помощь: жестовый показ с речевой инструкцией или показ самого действия. Небольшая часть детей (Тихон А., Лев Е., София К.) смогли действовать целенаправленно только совместно со взрослым,

после его показа в задании «Соберем игрушки» (завести цыпленка, размахивать маракасом, чтобы вызвать звук, в действиях с клоуном).

Отмечались трудности исполнительского характера: некоторые дети (Тихон А., Вероника Х., Ильяс К.) не учитывали размер шаров, не всегда осуществляли бросок, бильюльки брали всеми пальцами, не было перераспределения пальцев на предмете, иногда не попадали в сосуд, наблюдалась неловкость, неточность движений.

Один ребенок (София К.) предпочел осуществлять манипулятивные действия с предметом даже после объяснения взрослого, другой ребенок (Дима Д.) хотя и начал правильно действовать с предметом после показа взрослого, после непродолжительного времени перешел на манипуляции.

В основном, все дети были слабо ориентированы на положительную оценку взрослого, пятеро детей (Тихон А., Вероника Х., Дима Д., Ева П., София К.) не учитывали ее в своих действиях. Отмечались редкие однословные высказывания (Тихон А., Ильяс К., Рита Ч., Стефания К.), звукоподражания («Бах», «Тук», «Пи-пи», «Во», «Дай») шестеро детей действовали молча (Кира Б., Вероника Х., София К., Дима Д., Ева П., Лев Е.) (Приложение 3).

В серии «Специфические действия с предметами» в задании «Кати мяч» отмечалось, что дети с интересом включались в задание, испытывая небольшие трудности: катание мячей было слабым (Ева П., Тихон А., София К.), пятеро детей не могли поймать мяч (Тихон А., София К., Вероника Х., Ева П., Рита Ч.). Дети знали назначение предмета, четыре

ребенка (Кира Б., Лев Е., Дима Д., Стефания К.) выполняли задание по жестовой инструкции, а остальные – только после показа взрослого, при этом три ребенка (Тихон А., Вероника Х., Ева П.) при показе действий с предметами часто отвлекались и не всегда реагировали на оценку взрослого.

Дети (Ильяс К., София К., Стефания К.) при выполнении заданий сопровождали действия отдельными звукоподражаниями («Ма», «Ка», «Так»), остальные дети играли молча.

В задании «Построй башню» детям (Кира Б., Тихон А., Вероника Х., Лев Е., Ева П.) потребовалась помощь взрослого, остальные дети справились с заданием после жестовой инструкции. Некоторые дети брали кубик всеми пальцами (Тихон А., София К.), с силой ударяли кубиком, ломая постройку, или ставили кубики, не соотнося грани (Кира Б., Ева П.).

Четыре ребенка (Ильяс К., Рита Ч., София К., Стефания К.) стремились воспроизвести образец взрослого, смотрели на него и ждали поддержки в своих действиях, остальные не доводили начатое до конца или делали по-своему (Тихон А., Ева П.). В речи детей (Ильяс К., Тихон А., Стефания К.) наблюдались эмоциональные возгласы, лепетные слова («Ба», «Куп», «Бах», «Тетя»), большинство детей речью не пользовались.

При выполнении задания «Включи светильник» четверо детей (Кира Б., Вероника Х., Рита Ч., Ева П.) нуждались в помощи взрослого в виде жестовой инструкции, дети часто нажимали всеми пальцами, действия не всегда были точными, смогли выполнить задание после показа взрослого, не всегда слушали инструкции взрослого, при этом

быстро теряли интерес к предмету, шестеро ребят (Кира Б., Вероника Х., Лев Е., Ева П., Дима Д., Ильяс К.) редко сопровождали действия речевыми фонациями (Приложение 4).

Наибольшие трудности у детей вызвали задания, связанные с орудийными и соотносящими действиями.

В задании «Спрячь зайчика» некоторым детям понадобилась помощь взрослого в виде жестовой инструкции с речевым сопровождением, остальным – в виде показа (Кира Б., Тихон А., Вероника Х., София К., Ева П.), при этом наблюдалась неточность выполнения движений (прикрывали крышку коробки не плотно), захватывали коробку всеми пальцами (Кира Б., Тихон А.). В основном, дети были ориентированы на положительную оценку взрослого, но несколько детей (Кира Б., София К., Ева П.) не всегда учитывали ее.

Дети сопровождали свои действия голосовыми вокабулами (Рита Ч., Стефания К., Тихон А., София К.), у остальных детей речевое сопровождение действий отсутствовало.

В задании «Надень колечки» потребовался показ или жестовая инструкция (Кира Б., Вероника Х., Рита Ч., Стефания К., Тихон А., София К.), при этом четверым детям было сложно действовать двумя руками (Кира Б., Тихон А., София К., Ева П.), удерживать кольцо «щепотью», но дети испытывали радость, искали одобрительную оценку взрослого. В речи четверых детей (Рита Ч., Стефания К., Тихон А., София К.) наблюдались эмоциональные возгласы, звукоподражания («Мо», «Бах», «Есе»).

При выполнении задания «Посади грибочки» один ребенок (Тихон А.) испытывал трудности при соотнесении, промахивался, ронял детали, выполнил задание не до конца.

Некоторым детям было достаточно жестовой инструкции (Рита Ч., Стефания К.), остальным потребовалась помощь в виде показа действия, наблюдался захват грибка кулаком или использование всей ладони. Пять человек (Вероника Х., Ильяс К., Рита Ч., Лев Е., Стефания К.) пытались достичь результата, но быстро теряли интерес при неудаче. Речевых высказываний у большинства детей не отмечалось (Кира Б., Тихон А., Вероника Х., Ильяс К., Ева П., Лев Е., Софья К.) (Приложение 5).

В серии «Орудийные действия» не все дети справились с заданиями.

В задании «Выбей шарик» часть детей (Ильяс К, Рита Ч., Лев Е., Стефания К.) заинтересовались заданием, выполнили его по жестовой инструкции с речевым сопровождением, остальным потребовалась помощь в виде показа и объяснения действия. При этом многими детьми не учитывалась сила и направление удара по шару, были промахи, поэтому потребовалась помощь взрослого (Кира Б., Тихон А., Вероника Х., Лев Е., Софья К., Ева П., Рита Ч.). У некоторых детей (Тихон А., Рита Ч., Стефания К.) отмечались отдельные слоги и лепетные слова: «Ух», «Ба».

Дети смогли выполнить задание «Покатай зайку» с помощью инструкции в сопровождении жестов, один ребенок (Стефания К.) справился с заданием после показа, при этом большинство детей брали веревку всей ладонью, зайца катали с удовольствием, но не всегда ориентировались на оценку взрослого. Редко сопровождали действия эмоциональными высказываниями («Кати», «Ка», «Мика»), в основном играли молча.

Не все дети справились с заданием «Поймай шарики» (Кира Б., Тихон А., Ева П.). Пять детей выполнили задание после показа, остальные с помощью взрослого (Кира Б., Тихон А., Ильяс К., София К., Дима Д.). Один ребенок (Ева П.) отказался пользоваться сачком и стал доставать шарики руками, не обращая внимания на слова взрослого, два ребенка (Кира Б., Тихон А.) проявляли изначально интерес к заданию, но постоянно отвлекались, затем стали играть с водой. Дети сопровождали действия высказываниями («Дай», «Упа», «Бух») или играли молча (Приложение 6).

Сводный протокол регистрации предметных действий у детей раннего возраста на констатирующем этапе исследования отражен в Приложении 7.

На основании анализа полученных данных составили заключение об уровне развития предметных действий детей раннего возраста (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты диагностики уровня развития предметных действий у детей раннего возраста

Имя, фамилия ребенка	Итоговые баллы	Заключение
Кира Б.	28	Низкий уровень
Тихон А.	26	Низкий уровень
Вероника Х.	31	Средний уровень
Ильяс К.	30	Низкий уровень
Рита Ч.	32	Средний уровень
Лев Е.	27	Низкий уровень
София К.	28	Низкий уровень
Ева П.	27	Низкий уровень
Дима Д.	29	Низкий уровень
Стефания К.	34	Средний уровень

Сопоставительный анализ качественной и количественной оценки деятельности детей позволил определить сформированность предметных действий у детей изучаемой категории, что наглядно представлено на рисунке 1.

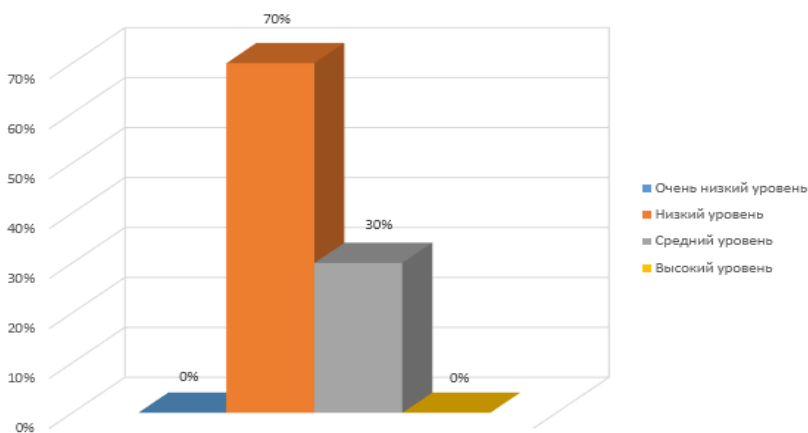


Рис. 1 – Развитие предметных действий детей раннего возраста

Высокий и очень низкий уровни не были выявлены ни у одного ребенка, к низкому уровню развития предметных действий мы условно отнесли семерых детей (Кира Б., Тихон А., Ильяс К., Лев Е., София К., Ева П., Дима Д.), к среднему уровню – трех детей (Вероника Х., Рита Ч., Стефания К.).

Таким образом, изучение уровня развития предметной деятельности детей раннего возраста позволило выявить особенности предметных действий у детей с отклонениями в овладении речью.

Для детей с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью в общем характерна мозаичность недоразвития некоторых компонентов овладения речью (мотивация

речевого развития взрослыми, овладение игровыми действиями, фонематическое восприятие), в целом, при минимальном их недоразвитии.

Выраженность показателей развития предметной деятельности у детей этой группы существенно различается. Дети в основном знают назначение бытовых предметов и умеет пользоваться ими, однако навык самообслуживания развит недостаточно: не всегда могут самостоятельно раздеться и одеться, хорошо намылить руки мылом, вытереть полотенцем, столовыми приборами пользуются недостаточно ловко, не умеют пить из чашки.

Дети испытывают интерес к игрушкам, понимают назначение предметов, владеют специфическими способами действия, однако в одних случаях слабо выражена познавательная активность – дети не проявляют настойчивости или самостоятельности в достижении результата своих действий, в других – хотя и ориентируются на положительную оценку взрослого и на его пример, быстро принимают помощь взрослого, однако не стремятся довести начатое до конца. В целом, дети данной группы умеют слушать взрослого, понимают его инструкции и действуют адекватно. Характер подготовки руки не всегда соответствует особенностям предмета (форме, величине, массе).

Собственные игровые действия сопровождаются редкими голосовыми фонациями. В процессе общения смотрят в лицо говорящего, необходимый предмет просят голосовой модуляцией и указательным жестом. Дети сопровождают свои действия отдельными слогами и лепетными словами: «Ка» (катится), «Ба» (бах), «Дай» и др. Общей особенностью

детей данной группы является то, что их речь характеризуется эмоционально экспрессивными высказываниями, звукоподражанием, отдельными словами и отсутствием фразы.

Приведем характеристику детей с выраженными отклонениями в овладении речью. У данных детей прослеживается равномерное снижение значений показателей по психофизиологическим и когнитивным компонентам овладения речью, языковым параметрам.

Предметная деятельность сформирована не в полном объеме. Дети знают назначение бытовых предметов, однако не достаточно хорошо умеет пользоваться ими: плохо владеют ложкой, пьют из чашки неаккуратно, не могут самостоятельно (без помощи взрослых) помыть руки (или делают это неловко), при вытирании рук не разворачивают полотенце, не знают, как пользоваться зубной щеткой. Наблюдаются трудности в самостоятельном одевании и раздевании.

Данные дети в собственных игровых действиях часто переключаются с игрушки на игрушку, хотя пользуются игрушками по назначению. Играют непродолжительное время, при стимулирующей роли взрослого, нередко действия ребенка не соответствуют сюжету игры. Предметные действия сосуществуют с неадекватными действиями с предметами (ребенок со знакомыми предметами и игрушками действует адекватно, незнакомыми – манипулирует). Во время выполнения заданий у некоторых детей наблюдается неловкость, неточность движений, движения кисти и пальцев руки не всегда соответствуют свойствам предмета, представляют трудность орудийные и соотносящие действия.

Дети данной группы в основном принимают задания, хотя не всегда испытывают к ним интерес, в ходе выполнения заданий быстро устают и отвлекаются. Как правило, дети действуют целенаправленно только совместно со взрослым, не всегда реагируют на оценку со стороны взрослого или относятся к ней равнодушно.

Данные дети характеризуются неустойчивостью внимания, слабой включенностью в совместную деятельность со взрослым, отсутствием стремления достичь результата, однообразием в проявлении эмоций. В процессе общения иногда смотрят на лицо говорящего, часто жестом или мимикой обращаются к взрослому. В основном дети играют молча, иногда при эмоциональном возбуждении возможны лепетные слова, фонационные возгласы или голосовые модуляции.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента позволил оценить развитие предметных действий у детей с отклонениями в развитии речи. Уровни развития предметной деятельности неоднородны по качеству и степени однородности: выявлены дети со средними показателями развития обследованных параметров, а также воспитанники с западанием отдельных параметров (низкий уровень), что свидетельствует о значительном отставании в развитии предметной деятельности и, следовательно, в развитии речи детей данных групп.

Выводы по 2 главе

Психолого-педагогическое сопровождение формирования предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью строилось на диагностической основе.

Обследование детей раннего возраста на констатирующем этапе было организовано и осуществлено в два смысловых блока. Первый смысловой блок предполагал выявление отклонений в овладении речью по методике Е.В. Шереметьевой «Диагностика психоречевого развития детей раннего возраста», которая позволяет своевременно определить патологическое развитие речи ребенка раннего детства.

Во втором смысловом блоке мы изучили особенности предметных действий с помощью «Методики обследования уровня сформированности предметных действий у детей раннего возраста» М.В. Братковой, позволяющей дать заключение об уровне развития предметных действий, учесть познавательную активность ребёнка и включенность предметной деятельности в общение со взрослым.

Предложенные методики позволили нам дифференцировать детей с выраженными и неярко выраженными отклонениями в овладении речью, определить тенденцию развития предметных движений и действий данной категории воспитанников: преобладание низкого и среднего уровня сформированности предметных действий, а также недоразвития отдельных параметров.

Предметная деятельность у детей с отклонениями в овладении речью не приобрела черт ведущего вида деятельности: интерес к игрушкам неустойчивый; нуждаются

в дополнительных приемах для удержания внимания; не умеют действовать по речевой инструкции, т.к. не сформирован способ усвоения общественного опыта; нуждаются в совместных действиях, в инструкции в виде показа действий; большинство детей не учитывают свойств и назначения предметов; не нацелены на результат; трудности вызывают задания, требующие тонких движений пальцев рук; воспитанники имеют задержку речевого развития, выражающуюся в виде звукоподражаний, лепетных слов, отдельных слов, в основном действуют молча. У детей данной категории прослеживается явный разрыв между действием и словом, опыт действия в слове не зафиксирован, не обобщен.

Таким образом, изучение литературных источников и экспериментальные данные явились основанием для разработки содержания психолого-педагогического сопровождения по формированию предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

3.1. Содержание психолого-педагогического сопровождения формирования предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Формирующая часть исследования, направленная на разработку и апробацию содержания коррекционно-педагогической работы по формированию предметных действий детей с отклонениями в овладении речью, включала себя организационный и содержательный блоки, нацеленные на определенный результат (рис. 2).

Основной задачей организационного блока коррекционно-педагогической работы стало привлечение к коррекционно-предупредительному воздействию окружения ребенка, что подразумевало две содержательные составляющие: создание условий для обогащения опыта предметно-практических действий ребёнка в образовательной организации и семье.



Рис. 2 – Коррекционно-педагогическая работа по формированию предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

На основании решения психолого-педагогического консилиума в дошкольном образовательном учреждении нами определена тактика коррекционно-педагогического воздействия, предполагающая следующие условия развития предметной деятельности: организация образовательной деятельности специалистов и воспитателей, совместная деятельность педагога с детьми, создание предметно-развивающей среды и педагогическое просвещение родителей.

Работа с детьми нами организована в форме индивидуальных и групповых занятий продолжительностью 10–15 минут и осуществлялась в свободной деятельности до завтрака или после ужина, согласно времени, которое определено режимом дня.

Воспитатели, работающие с данной категорией детей, осуществляют коррекционно-педагогическую работу, закрепляя полученные навыки воспитанников, в ходе специально организованных игр, в совместной и образовательной деятельности, в режимных моментах.

Музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, педагог-психолог осуществляют коррекционную работу в образовательной деятельности в соответствии с представленными нами в «Тетради взаимодействия» рекомендациями.

В рамках проводимых консультаций воспитателям группы, специалистам нами представлена методическая литература на тему «Развивающий потенциал предметных действий детей раннего возраста», освещены эффективные методы и приемы работы, даны рекомендации по организации предметно-развивающей среды.

Необходимым условием организации предметной деятельности детей стало создание обогащенной предметно-пространственной среды группового помещения, которая стала насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. Поэтому предметная среда пополнялась и изменялась воспитателями группы в зависимости от потребностей детей в специально организованных играх.

В помещении группы раннего возраста воспитателями созданы следующие зоны предметно-развивающей среды: сенсорного развития (дидактические пособия и игровой материал); музыкального развития, физического развития, сюжетных и театральных игр, изобразительной деятельности, конструирования, игр с транспортом, игр с природным материалом, экспериментирования, самостоятельной деятельности.

Важнейшим условием эффективности нашей работы стало взаимодействие с родителями воспитанников, с целью повышения уровня компетенции близких взрослых, формирования навыков практического взаимодействия с ребенком, создания благоприятной коммуникативно-речевой среды в микросоциальных условиях семьи.

В начале экспериментального обучения на собрании мы познакомили родителей с особенностями воспитания и обучения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, делая акцент на роль близких взрослых в развитии ребенка. В процессе работы мы создали цикл консультаций для родителей, которые позволили задействовать коррекционные и дидактические ресурсы семьи (Приложение 8).

Коррекционно-педагогическая работа на содержательном этапе осуществлялась с целью формирования предметных действий детей данной категории.

Опираясь на теоретические основы становления и специфики предметно-орудийных действий у детей раннего возраста, а также проведенное исследование, нами определены следующие направления практической работы: развитие интереса к сотрудничеству со взрослым в процессе предметно-практических действий; развитие ориентации ребенка на оценку взрослого; развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук; развитие ориентировочно-исследовательских действий с предметами; развитие соотносящих действий; развитие орудийных действий.

Рассмотрим содержание коррекционно-педагогической работы по выделенным направлениям.

1. Развитие интереса к сотрудничеству со взрослым в процессе предметно-практических действий

С целью налаживания положительного эмоционального контакта взрослого с ребенком, развития умения слышать и реагировать на свое имя нами были проведены следующие игры «Привет», «Поиграем с погремушкой», «Передай мяч», «Я с платочком попляшу».

С целью развития интереса к взаимодействию со взрослым, формирования понимания речи окружающих, активизации употребления звукоподражаний мы играли с детьми в игры «Бубен», «Машина», «Паровозик». Взрослый на глазах ребенка показывал разнообразные предметы, игрушки (музыкальные игрушки, игрушки-забавы), действия с ними, обыгрывал их.

Например, в игре «Бубен» предлагали ребенку поиграть в бубен: «Поиграй, (имя ребенка), в бубен, мы в ладоши хлопать будем, поиграй, поиграй, бубен (имя другого ребенка) передай. Бом-бом, бом!».

Формирование практической ориентировки на свойства предметов, интереса к действию с ними, развитие слухового восприятия, фонематического слуха осуществляли с помощью игр «Шумовые коробочки», «Что спрятано?», «Кто в домике?».

При обучении действиям по подражанию, пониманию жестовой и речевой инструкции, умению обращаться ко взрослому с просьбами, мы использовали игры «Чудесный сундучок», «Что мы купим в магазине», «Пузыри», «Тесто».

Например, использовали эмоциональное обыгрывание игрушек с речевым сопровождением в игре «Чудесный сундучок»: «Раз, два, три, что там спрятано, смотри! Достань игрушку. Давай покатаем машинку».

Воспитателям и специалистам, работающим с детьми данной категории, рекомендовано опосредованное общение с ребёнком через игрушку; добавление в знакомую игру новой задачи; усложнение способа действия со знакомым предметом; моделирование проблемных ситуаций; изменение знакомой игровой ситуации (замена, использование новых игрушек).

Музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, включали образовательную деятельность игры и упражнения с использованием игрушек-забав, стандартного (погремушек, колокольчиков) и нестандартного оборудования (листочков, цветов, султанчиков, снежков).

Нами отмечено решающее значение индивидуального подхода педагога, специалистов к каждому ребенку с отклонениями в овладении речью, необходимость налаживания контакта с ним с помощью обращения по имени, взгляда в глаза, ласкового прикосновения, доброжелательного отношения; слова педагога должны включаться в контекст реальных событий, иметь яркую интонационную окраску, подсказки не должны носить директивный характер.

В ходе бесед, индивидуальных и подгрупповых консультаций, практикумов, мастер-классов, через информационные стенды, обучали родителей приемам практического взаимодействия, способствуя налаживанию ситуативно-делового общения с ребенком. Родители систематически и регулярно (1 раз в неделю) получали целенаправленные задания с методическими рекомендациями для выполнения их дома со своим ребенком.

Родителям на данном этапе работы нами предложены следующие игры и упражнения: «Поиграй с погремушками», «Кто в домике живет?», «Кто как пищит?», «Что звучит?» (демонстрация различных музыкальных инструментов, шумелок), «Дождик, дождик» (рисование пальчиком, губкой), «Надуй пузырь».

Внимание родителей нами акцентировано на том, что посторонние предметы не должны отвлекать ребенка; не следует давать ребенку для постоянного пользования игрушки, с которыми будут проводиться игры; игры должны быть простыми и короткими, при этом необходимо нацеливать ребенка на результат; все упражнения необходимо выполнять так, чтобы дать возможность ребёнку попробовать

выполнить их самостоятельно. Если у ребёнка не получается, то выполнять упражнение вместе с ним, и далее стимулировать повторить движения за взрослым, и, наконец – самостоятельно.

При этом нами было озвучено, что играть с ребенком необходимо, меняя позиции (на ковре, на коленях у взрослого, рядом, напротив); побуждать ребенка проявлять положительные эмоции (улыбаться, обнимать, подбадривать); ставить задачу перед ребенком и побуждать решать ее самостоятельно (Во что будем играть? А как будем играть?), стимулируя возникновение желания обращаться с просьбами о помощи ко взрослому.

Хотелось бы отметить, что эмоционально-положительный настрой взрослого: доброжелательное отношение, ласковое обращение по имени, зрительный контакт, чтение потешек, пение песенок, показ разнообразных предметов, демонстрация звучащих игрушек, «сюрпризные моменты», вызывали у детей положительные эмоции радости, интерес к действиям с игрушками, желание сотрудничать со взрослым.

2. Развитие ориентации ребенка на оценку взрослого

С целью формирования умения действовать с предметами, ориентируясь на оценку взрослого; взглядом, жестом, словом искать оценки действия; завершать начатое действие на данном этапе нами использовались следующие игры и упражнения: «Разложи правильно», «Разложи шарики в ведерки», «Собери собачку», «Спрячем игрушки», «Кто сделал правильно?».

Например, в игре «Разложи правильно» предлагали разложить ложки и машинки по коробкам: «Делай, как я.

Бери машинку, положи в коробку. Ты правильно сделал? Кто молодец?».

При этом мы побуждали ребенка: выполнять действия самостоятельно, совместно с педагогом, по подражанию действиям педагога, по показу, по речевой инструкции; завершать начатое им действие; действовать с предметом так, как показал педагог; выполнять действие, опираясь на оценку взрослого; обращаться за помощью к педагогу.

Сначала мы детей учили выполнять усвоенные действия с опорой на образец, затем, по слову взрослого, с опорой на память, что предполагало возрастание степени активности ребенка в деятельности. После каждого совместного выполнения действия мы предлагали ребенку выполнить его повторно, но уже с большей самостоятельностью.

Воспитателям группы мы рекомендовали закрепление данных игровых заданий в совместной деятельности.

Рассмотрим, требования к речевой инструкции, которые мы рекомендовали воспитателям и специалистам, работающим с детьми: ограничиваться двумя-тремя словами из ближайшего ситуативного окружения ребенка с выдерживанием паузы до 5 секунд после предъявления вербальной инструкции; повтор паузы в первоначальном варианте, если ребенок не выполнил инструкцию; включение в обращенную речь хорошо знакомого слова, указательного жеста и движения. Речевая инструкция должна быть четкой и простой [75].

Педагог-психолог использовал в работе с детьми следующие игры и упражнения: «Выбери все машинки», «Собери все шарики», «Найди такой же», «Поручение».

Родителям на данном этапе нами предложено использовать бытовые ситуации (накрыть на стол, убрать вещи и др.), побуждая ребенка выполнять действия так, как показал взрослый («А теперь попробуй ты. Делай как я. Хочешь сделать сам?»), подчиняясь его оценке. Подводить итог: «Ты правильно сделал? Кто молодец? Кто правильно сделал?». При этом не быть авторитарными и учитывать желания и возможности ребенка. В случаях затруднений способствовать возникновению у ребенка желания с помощью жестов или слов обращаться за помощью.

Родителям рекомендованы следующие игры: «Покатай куклу», «Лови большой мяч», «Поймай маленький мяч», «Сбей кегли», «Кати мяч», «Разложи в разные коробки камешки и шишки», «Разложи ложки и вилки по коробочкам», «Разложи мамины и папины вещи в корзины», «Положи на тарелку яблоки» (выбрать из чашки с яблоками и бананами).

Четкая и краткая инструкция взрослого, комментирование всех действий с предметами обихода и игрушками; отсроченное речевое сопровождение; изменение интонации, высоты и модуляции голоса, использование новых незнакомых игрушек способствовали развитию умения детей выполнять действие, подчиняясь контролю и оценке взрослого.

После установления эмоционального контакта со взрослым у детей начала появляться активность в общении, речевая смелость, интерес к взрослому, ориентация на его оценку, инициативные действия, направленные на то, чтобы проявить себя, показать взрослому свои умения.

3. Развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук

Цель занятий на данном этапе: формирование перцептивных действий по обследованию предметов («Кати», «Спрячь игрушку в ладошку»); развитие умения действовать с предметами, ориентируясь на их физические свойства («Оденем куклу на прогулку», «Погремушки»); развитие тонких дифференцированных движений кистей и пальцев рук, формирование щипковых, пинцетных захватов предметов пальцами рук («Поиграем на пианино» «Возьми как я», «Пищалки», «Найди игрушку в крупе», «Дорожка для цыпленка», «Заведи ключом цыпленка»); согласование движений обеих рук («Шаловливый котенок», «Закрутим гайки»).

Например, в игре «Постучи ложками» мы предлагали ребенку постучать деревянной ложкой об пол, по бубну, по барабану, по ложке педагога, ложкой об ложку: «Ай, тук-тук-тук, застучали ложки, застучали ложки, заиграли ложки: Ток-ток-ток!». В игре «Телефон» показывали, как указательным пальцем набирать номер: «Алло, это, Маша. Иди к нам в гости».

В игре «Шаловливый котенок» мы обыгрывали ситуацию: «Котенок бегал за клубком, скакал, катился кувырком, запутал, навязав узлов, мяукнул, да и был таков», – предлагали распутать котенка, намотав нитки на катушку.

Формирование щипковых, пинцетных захватов предметов пальцами рук, хватания щепотью осуществлялось педагогом-психологом в играх «Пошумим», «Соберем мозаику», «Сварим кашу».

С целью развития общей и мелкой моторики, координации и ритмизации движений музыкальный руководитель и инструктор по физической культуре использовали на своих занятиях погремушки, флажки, платочки, ленты при разучивании танцевальных движений и общеразвивающих упражнений.

Развитие культурно-нормированных действий (навыков самообслуживания) осуществлялось воспитателями в режимных моментах; с помощью игр и заданий («Оденем куклу на прогулку», «Зашнуруй башмачок») и с помощью подключения ребёнка к посильным трудовым действиям (собрать игрушки, убрать одежду в шкафчик, полить растения, разложить салфетки): «Разложи красиво», «Расставим игрушки на полочке», «Уберем игрушки в коробку», «Сложи мячи в коробку», «Подмети пол».

Мы рекомендовали родителям развивать у своего ребёнка самостоятельность в быту: умение надевать и снимать предметы одежды (обуви), приучать класть вещи на место; мыть руки и лицо, удерживая воду в руках, складывая их лодочкой, тщательно намыливать руки, смывать мыло водой, вытирать руки развернутым полотенцем, вешать полотенце на крючок; во время еды правильно удерживать ложку, есть, не проливая пищу; расчесывать самостоятельно волосы перед зеркалом.

При этом предлагали близким взрослым похвалой, эмоциональной реакцией стимулировать и поощрять стремление ребёнка к самостоятельности, предлагая помощь лишь по мере необходимости. Сопровождать все действия ребёнка речью, при этом речь взрослого не должна

быть однообразной (использовать разнообразные фразы: «Пойдем мыть руки», «Вымоем ручки», «Сейчас мы пойдем мыть руки» и др.).

Дети с интересом выполняли задания, комментировали свои действия эмоциональными возгласами «Ах», «Ди», «Воот», звукоподражаниями, короткими словами «Тук», «Нетю», «Ае» и др.

Демонстрация различных предметов, игрушек и способов действий с ними, побуждение ребенка захватывать предметы по подражанию взрослому, по показу, по речевой инструкции; подхватывание встречных действий ребенка с предметами; специфические действия пальцами рук с предметами (нанизывание, вращение); применение инструкции в сочетании с наглядными и практическими методами обучения способствовали развитию зрительно-двигательной координации, формированию дифференцированных движений кистей и пальцев рук, щипковых и пинцетных захватов предметов.

4. Развитие ориентировочно-исследовательских действий с предметами

С целью развития умения различать предметы по функции, применяя действие к сходным предметам, нами использовались игры «Зайчик заболел» (предлагали вытереть зайчику нос носовым платком, влажной салфеткой: «Не болей, зайчик, мы тебя полечим»); «Постучим» (предложить постучать молотком, затем карандашом, палкой: «Тук-тук, молотком, строим, строим птичий дом»).

Формирование практической ориентировки на свойства предметов, развитие зрительного соотнесения осуществляли с помощью целенаправленных проб, практического

примеривания, сопряженного действия, отраженного действия в играх «Принеси шарик определенного цвета», «Построй башню из кубиков», «Построим дорожку из маленьких и больших кирпичиков» (использовали жесты и голо-совое модулирование, произнося слово «большая» громким голосом, подкрепляя соответствующим жестом; «маленькая» – шепотом).

В процессе работы мы проводили следующие игровые задания: «Найди такой же» (фиксируя идентичность признака словами «такой, не такой»), «Прикати шарик зайчику», «Найди, чем мишка будет кушать», «Покатай куклу», «Делай как я», «Открой коробочку, достань карандаши», «Достань шарики и покатай», что способствовало овладению ребенком специфическими действиями, развитию умения выполнять два целенаправленных действия, развитию самостоятельности при выделении существенных признаков. Конспекты занятий представлены в Приложении 9.

В играх «Причешу куклу Машу» (предлагали палочку, побуждали к повторению показанного действия), «Покорми куклу Машу» (предлагали палочку, чтобы помешать крупу), «Помоем кукле руки» (формировали умение действовать предметом-заменителем) – всеми этими упражнениями мы побуждали детей к самостоятельным действиям. В процессе занятий с целью развития слухового восприятия использовали игры: «Что звучит?», «Позвони в колокольчик с помощью ленточки», «Где звучит?».

Воспитатели лепили с детьми из теста («Колобок», «Оладушки», «Колбаски»), занимались аппликацией («Шарики», «Яблоки», «Мяч на дорожке»), конструировали

с помощью деревянных кубиков разного цвета («Дорожка», «Башня», «Забор», «Стул», «Стол»).

Специалистам дошкольного учреждения нами рекомендовано в работе с детьми использовать оборудование разного размера, цвета и фактуры (резиновых, тряпичных мячей, массажных мячей, деревянных и пластиковых кубиков и гимнастических палок, лент, флажков).

Педагогу-психологу рекомендовано использовать демонстрацию образцов действий и озвучивания способа действия с ними с помощью образной игрушки в проблемной ситуации, формируя у детей понимание «Что это?», «Что с этим можно делать?»; использование игр «Занимательная коробочка», «Геометрическая мозаика», «Дай такой же».

Родителям были предложены следующие игры и упражнения: «Кати шарик», «Тук молотком», «Где музыка?», «Покатай машинку за веревочку», «Построй дорожку», «Построй гараж для машинки», «Найди в мешочке пуговицы», «Найди маленькие (большие) шарики», «Собери кубики и шары в разные ведерки», «Что катится?», «Открой коробку, достань пуговицы (фасоль)», «Замеси тесто» (из муки, соли и воды), «Домик для кукол» (кубики), «Дорожка из колечек пирамидки».

При этом мы рекомендовали играть со своим ребенком эмоционально; используя голосовое модулирование (громко, тихо); сопровождать игры песенками, потешками; побуждать ребенка обследовать предметы (ощупывать, поглаживать, рассматривать).

Внимание близких взрослых обращено на то, что предмет сначала называют словом, и только после этого

произносится звукоподражание, восклицание (Это машина. Машина гудит: би-би); при назывании действия указывать, какой предмет его производит (Шарик упал. Бух). Сопровождать действия с предметами необходимо короткими предложениями из 2–4 слов, делая паузы, одни и те же словосочетания надо повторять по 2–3 раза.

После того как ребенок запомнил название предметов, с которыми он действовал, по поручению взрослого можно выполнять с ними несложные действия. Если ребенок не справляется, то взрослый берет необходимый предмет, называя его, и озвучивает совершаемое с этим предметом действие.

Использование нами таких приемов в работе с детьми как добавление в знакомую игру новой задачи; усложнение способа действия со знакомым предметом; моделирование проблемных ситуаций; изменение знакомой игровой ситуации (замена, использование новых игрушек); демонстрация различных по форме, цвету, величине предметов и способов действий с ними; побуждение выделять существенный признак, переносить усвоенные действия в другие условия, способствовали развитию у детей умения подражать взрослому, формированию специфических действий с предметами.

5. Развитие соотносящих действий

Используя на данном этапе коррекционно-педагогической работы упражнения: «Собери маме бусы», «Игрушки спрятались», «Спрячь посуду в коробку», «Домики для разных игрушек», «Занимательный домик», «Вкладыши», «Вставные стаканчики», «Надень колечко» (снимать и надевать кольца

на стержень, действуя в горизонтальной и вертикальной плоскостях), «Пирамидка», «Строители», «Собери картинку», «Спрячем столбики», «Спрячь матрешку», «Играем с втулками», мы обучали детей соотносить обе части предмета, развивали согласованные соотносящие действия двумя руками, зрительно-моторные координации.

Предложенные игровые ситуации закреплялись на занятиях и в совместной деятельности воспитателями, педагогом-психологом в играх «Открой – закрой», «Выложи – вложи».

На данном этапе работы родителям детей предложено использовать в деятельности предметы обихода, посуду, вещи, игрушки: «Накрой кастрюлю крышкой», «Спрячь картошку в кастрюлю», «Закрой коробку», «Спрячь пуговицы в коробку», «Спрячь сушки в банку», «Построй башню», «Построй забор», «Собери камешки в банку и накрой крышкой», «Спрячь матрешку», «Собери паровоз», «Закрути крышку бутылки».

Начинать можно с совместных действий со взрослым, далее взрослый начинает действие, а ребенок его заканчивает, затем действуют по показу, используют выполнение действий с указательным жестом в сопровождении речью и по речевой инструкции взрослого. Родителю необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок выполнял действия по подражанию.

Детям доставляло удовольствие прятать и находить игрушки, вставлять, нанизывать, вкладывать и вынимать предметы. В основном, малыши сопровождали свои действия речевыми высказываниями: «Ша ка», – шарик катится, «Нетю сака», – нет зайчика, «Нетъ» и др.

6. Развитие орудийных действий

Формирование способов использования простейших орудий, применяемых при выполнении практических заданий, развитие желания самостоятельно действовать с предметами в соответствии с их функциональным назначением нами осуществлялось с помощью игр и упражнений: «Поймай рыбку» (сопровождая словами: «Ловись, рыбка, большая и маленькая!»), «Спрячь рыбку» (предлагая спрятать рыбку, засыпая ее горохом с помощью ложки: «Где рыбка? Вот она!», – побуждая к сопровождению своих действий речью), «Выкопай ямку» (сопровождая стихами: «Маленькая Маша маленькой лопаткой бережно вскопала маленькую грядку»), «Отрежь ножом кусочек теста», «Дорожка для Ани», «Нарисуй веревку для сушки белья», «Следы птичек на земле», «Перелей воду из ведерка в таз» (используя ложку, кружку, воронку, маленькое ведерко, половник), «Полей цветок» (используя кружку, банку, лейку), используя в каждом новом упражнении другой тип предмета (кружка, чашка, стакан и т.д.), либо одного типа, но разные по величине, цвету, фактуре (мячи, кубики разного размера, цвета, разные расчески и т.д.).

Воспитателям рекомендовано развитие орудийных действий детей в самостоятельной деятельности (игра с каталками, тележками), быту (развитие умения есть ложкой), в продуктивных видах деятельности (рисование карандашом, кисточкой, лепка), на прогулке в играх с песком (использование лопаток, совочков).

Например, нами воспитателям группы предложено обучать рисовать ребенка губкой или пальчиком, затем

восковыми мелками, карандашами, фломастерами, обведение контура по трафарету.

Музыкальному руководителю в работе с данной группой детей рекомендовано развитие орудийных действий через обучение детей игре на музыкальных инструментах (барабанах, металлофоне, треугольнике). Нами предложена последовательность формирования действий с музыкальными инструментами: демонстрация и выполнение действий совместно с педагогом под музыку с озвучиванием выполняемого действия; частичное выполнение действия (ребенок выполняет действия совместно со взрослым с озвучиванием выполняемого действия, а заканчивает действие один); действия по примеру взрослого; самостоятельное выполнение действий с инструментом под ритмичную музыку.

Педагогу-психологу рекомендовано закреплять ранее усвоенные предметные действия в упражнениях «Покорми куку», «Спрячь рыбку», «Забей колышки».

Родителям детей предложены следующие игры и упражнения: «Выкопай ямку», «Покорми маму», «Причешу маму», «Полей цветы», «Сделай кулич», «Поймай игрушки» (используя емкость с водой и ковшик, ситечко, большую ложку), «Перелей воду из кастрюли в ведро», «Каталки», «Вези змейку» (бутылка с горошинами на веревочке), постройки из песка, «Ездим по дорожкам» (катание машинки по дорожке, нарисованной мелом), рисование: «Дождик», «Травка для коровы», «Солнышко», «Ручеек», «Зернышки для птичек».

Нами было акцентировано внимание родителей на том, что ребенка необходимо учить правильно удерживать

ложку во время еды, есть, не проливая пищу, пить аккуратно из чашки. Если ребенок не может самостоятельно все это делать, необходимо показать, как надо, при затруднении помочь выполнять эти действия его руками.

В итоге, педагоги и родители отметили, что большинство детей начали самостоятельно действовать в быту: одеваться, раздеваться, есть ложкой, пить, у них появился навык опрятности, «орудийный» захват предметов в игровой и продуктивной деятельности (в использовании совочков, лопаток, молоточков, в рисовании карандашом и т.д.). В речи детей были отмечены отдельные слова, фразы: «Дай тук», «Бей», «Вот», «Так», «Лей», «Пячь ибу» – спрячь рыбу и др.

Хотелось бы отметить, что в работе с детьми данной категории осуществлялся дифференцированный подход. Дети с низким уровнем сформированности предметных действий в большей степени нуждались в помощи взрослого в виде демонстрации, жестовой инструкции с речевым сопровождением, чем дети со средним уровнем развития, которые могли действовать целенаправленно и самостоятельно после небольшой помощи взрослого в виде жестовой инструкции и речевого сопровождения.

Таким образом, нами определено содержание психолого-педагогического сопровождения формирования предметных действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Итогом формирующего этапа эксперимента стало налаженное взаимодействие педагога сопровождения, воспитателей группы, специалистов и родителей по развитию предметных действий детей с целью профилактики и предотвращения речевых нарушений в дошкольном возрасте.

3.2. Анализ результатов обучающего эксперимента

С целью определения эффективности психолого-педагогического сопровождения формирования предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью проведено контрольное обследование детей.

Контрольный эксперимент проводился с применением методик, которые использовались на констатирующем этапе эксперимента (М.В. Братковой, Е.В. Шереметьевой), система оценки исследования уровня сформированности предметных действий осталась прежней.

Обследование детей раннего возраста осуществлено в два смысловых блока:

- выявление уровня сформированности предметных действий;
- определение типа отклонений в овладении речью детей.

Качественный анализ уровня сформированности целенаправленных предметных действий у детей изучаемой категории после проведенной коррекционно-педагогической работы показал достаточную сформированность ориентировочных и манипулятивных действий с предметами. Большинство детей принимали задание, отмечался стойкий интерес, в основном выполняли задания самостоятельно. Часть детей (Тихон А., Рита Ч., Лев Е., София К.) смогли выполнить задание после жестовой и речевой инструкции. При правильном выполнении задания дети радовались результату (смеялись, хлопали в ладоши, улыбались).

Практически все дети были ориентированы на взрослого и учитывали его мнение в своих действиях, дети с удовольствием собирали игрушки и играли с ними (серия

«Соберем игрушки»), при этом учитывали физические свойства предметов, движения стали более дифференцированными: стучали молоточком, сжимали резинового цыпленка, гремели маракасом.

Многие дети, используя жест, однословные речевые высказывания («Дай», «Тетя», «Туда», «Так»), обращались с просьбами к педагогу (Дима Д., Ильяс К., Рита Ч., Стефания К., Лев Е., София К.), повторяли названия предметов за взрослым (Рита Ч., Стефания К., Лев Е.).

В серии «Специфические действия с предметами» в задании «Кати мяч» отмечалось, что дети с интересом включались в задание, выполняли его самостоятельно, с достаточной силой катали мяч (Ева П., Тихон А., София К.), ловили его после прокатывания (Тихон А., Ева П.).

В задании «Построй башню» дети (Кира Б., Тихон А., Вероника Х., Лев Е., Ева П., София К.) справились с заданием после речевой инструкции. Большая часть детей ставили кубики устойчиво, не разрушив башню, сильный удар по кубикам отсутствовал (Тихон А., София К.), прослеживалась согласованность рук.

Лампочку смогли включить самостоятельно почти все дети, кроме Киры Б., которая выполнила задание после небольшой помощи педагога, нажатие всей ладонью наблюдалось у нескольких детей (Киры Б., Тихона А., Ильяса К.), остальные нажимали на кнопку выключения указательным пальцем, действия стали более точными. У многих отмечались слова, звукоподражания («Да», «Ух», «Гоит», «Нек»).

Дети, имеющие на начальный период обучения средний уровень развития соотносящих действий (Вероника Х., Рита Ч., Стефания К.), научились к концу обучения самостоятельно действовать, выполнять инструкцию взрослого,

достигать цель, сопровождать деятельность речевыми высказываниями («Нет» – зайчика нет, «Котя ка» – колечко катится, «Бочек тут» – грибочек посадили и др.).

Остальные дети (с низким уровнем развития на начальном этапе обучения) научились самостоятельно действовать (Ильяс К., София К., Ева П., Дима Д.) или выполняли предлагаемые задания после небольшой помощи педагога в виде вербального и невербального сопровождения (Лев Е., Кира Б., Тихон А.), при этом в основном ориентировались на оценку взрослого, радовались удачам, действия были целенаправленными, начатое доводили до конца, отказа во взаимодействии со взрослым в предметной деятельности практически не было, действия обеих рук стали более согласованными (Ильяс К., Лев Е., Стефания К., Кира Б., Тихон А., София К., Ева П.). Дети сопровождали свою деятельность однословными речевыми высказываниями, простой фразой (Рита Ч., Стефания К., София К., Ева П.).

В серии «Орудийные действия» все дети справились с заданиями, при этом многие (Тихон А., Ильяс К., Рита Ч., София К., Ева П., Стефания К.) действовали самостоятельно и целенаправленно, другим детям (Кире Б., Веронике Х., Льву Е., Диме Д.) требовалась небольшая помощь в виде объяснения взрослого или показа в виде жестовой инструкции. Дети (Кира Б., Тихон А., Рита Ч., София К., Ева П.) смогли освоить орудийный захват, действия обеих рук стали более согласованными и координированными.

Все дети испытывали радость от общения со взрослым в процессе практического взаимодействия, были заинтересованы в деятельности, ориентированы на оценку педагога, действовали с орудиями по назначению, целенаправленно,

трудности исполнительского характера не отмечались, неадекватные действия отсутствовали. Многие дети сопровождали свою игру отдельными словами, фразами («Дай», «Кати», «Бух», «Тук ша» – стучи по шарик у и др.).

Сводный протокол регистрации предметных действий у детей на контрольном этапе исследования представлен в Приложении 9.

На основании анализа полученных данных составили заключение об уровне развития предметных действий детей раннего возраста.

Нами было определено, что средний уровень развития предметных действий был выявлен у трех воспитанников (Киры Б., Тихона А., Льва Е.), высокий уровень – у семерых воспитанников (Вероники Х., Ильяса К., Риты Ч., Софии К., Евы П., Димы Д., Стефании К.). Низкий и очень низкий уровни развития предметных действий не были выявлены ни у одного ребенка (таблица 6).

Таблица 6 – Итоговый протокол регистрации сформированности предметных действий у детей раннего возраста

Имя, фамилия ребенка	Итоговые баллы	Заключение
Кира Б.	41	Средний уровень
Тихон А.	39	Средний уровень
Вероника Х.	44	Высокий уровень
Ильяс К.	45	Высокий уровень
Рита Ч.	47	Высокий уровень
Лев Е.	42	Средний уровень
София К.	44	Высокий уровень
Ева П.	46	Высокий уровень
Дима Д.	45	Высокий уровень
Стефания К.	48	Высокий уровень

Наглядно сравнительные результаты на констатирующем и контрольном этапах исследования представлены в Приложении 11.

Анализ результатов формирующей работы показал позитивную динамику развития предметных действий у детей изучаемой категории, что отражено на рисунке 3.

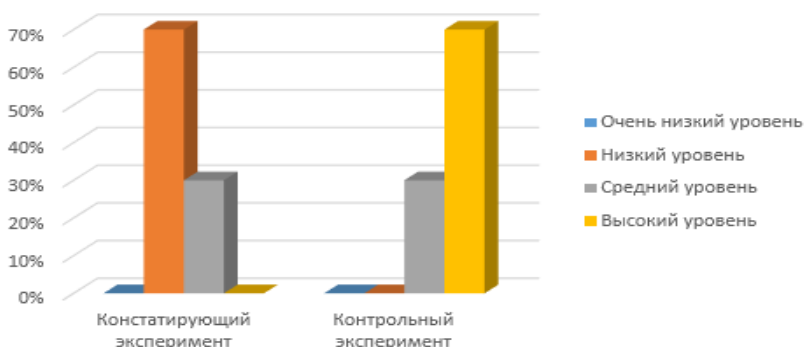


Рис. 3 – Сравнительные результаты развития предметных действий у детей раннего возраста

Следует отметить, что дети с высоким уровнем сформированности предметных действий (Вероника Х., Ильяс К., Рита Ч., София К., Ева П., Дима Д., Стефания К.) стали более уверенными, старались самостоятельно и с увлечением выполнять задания педагога, следуя его речевой инструкции, проявляя настойчивость и целеустремленность в получении требуемого результата, ориентируясь на реакцию взрослого, отмечалась согласованность движений обеих рук, наличие «щипкового» и «пинцетного» захватов предметов. При выполнении заданий большее количество детей сопровождали предметные действия речевыми высказываниями в виде голосовых модуляций, отдельных слов или простой фразы.

Детям со средним уровнем (Кире Б., Тихону А., Льву Е.) требовалась небольшая помощь взрослого в виде жеста, речевой инструкции, после которой ребята пытались справиться с поручением самостоятельно, при этом ни один ребенок от выполнения задания не отказался, во время игры дети почти не отвлекались, все предложенные задания старались выполнить до конца, обращаясь за помощью педагога взглядом, жестом, вербально и реагируя на его советы, предметы использовали в соответствии с их назначением, не было трудностей в соотнесении частей предметов, отмечался орудийный захват предметов, появление «щипкового» и «пинцетного» захватов. Отмечалось наличие голосовых модуляций, появление отдельных простых слов.

Анализируя результаты контрольного эксперимента, хотелось отметить, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью прослеживается появление стремления к содержательному общению со взрослым в ходе предметной деятельности, большая часть детей научилась действовать с предметами самостоятельно, появилось понимание назначения предметов, нацеленность на общепринятый результат, дети научились переносить действия с предметом в другие условия, используя предметы-заменители, появился стойкий интерес к действиям с предметами, игре. Слово, усвоенное детьми в ходе практических действий с предметами и вещами ближайшего окружения, стало обобщать их собственный опыт.

Сравнение результатов комплексного обследования речестановления детей раннего возраста на начало и конец обучения показало положительные изменения в развитии по

психофизиологическим, когнитивным и языковым компонентам. Примеры профилей детей отражены в Приложении 12.

Прослеживается положительная динамика во взаимоотношениях родителей с ребенком, появление практического делового общения: оречевление совместных действий родителей с детьми (Ильяс К., Рита Ч., Ева П., Дима Д., Стефания К.), стимулирование ребенка сказать или повторить что-либо (Лев Е., София К.), практически все близкие взрослые стали общаться с ребенком в процессе расставания и встречи, речь родителей стала более интонационно окрашенной, включенной в ситуацию (Тихон А., Вероника Х., Лев Е., Ильяс К., София К., Дима Д.). Дети научились адекватно реагировать на похвалу или порицание (Максим Х., Лев Е., Дима Д.), стали более открытыми, начали долго и увлеченно играть с игрушками самостоятельно и со взрослыми, выполнять несложные поручения взрослых, стараясь довести дело до конца.

При обследовании психофизиологических компонентов наблюдалось улучшение в восприятии детьми предметов и простого сюжета на картинке (Вероника Х., Ильяс К., Рита Ч., Лев Е., Ева П., Стефания К.), различении музыкальных инструментов на слух и определении места звучания (Кира Б., Рита Ч., Лев Е., Тихон А.), дети начали лучше понимать простые и двухступенчатые инструкции взрослого (Тихон А., Вероника Х., Лев Е., Ева П., Дима Д.), но еще требуется помощь в выполнении многоступенчатых заданий.

При обследовании когнитивных компонентов прослеживается развитие у детей культурно-гигиенических навыков: умение мыть руки с мылом, вытирать полотенцем, разворачивая его (Кира Б., Тихон А., Вероника Х., Ильяс К.,

Рита Ч., Лев Е., Дима Д., Ева П.), пользование ложкой (Вероника Х., Рита Ч., София К., Стефания К.), зубной щеткой.

Дети начали увлеченно и долго играть с игрушками (Тихон А., Вероника Х., Рита Ч., Лев Е., Стефания К.), использовать в игре предметы-заменители (Тихон А., Лев Е., Рита Ч., Ева П., Дима Д.), сопровождать действия речевыми фонациями (Кира Б., Тихон А., Вероника Х., Ильяс К., Дима Д., Стефания К.), оречевлять игровые действия (Рита Ч., Лев Е., София К.), все дети во время общения научились смотреть в глаза говорящего, улучшились показатели неречевых средств общения (жесты просьбы, жесты приветствия) и начальных языковых средств общения (звукоподражание и самостоятельные голосовые модуляции, облегченные и короткие слова, у некоторых появляются простые фразы). Дети активны, положительно настроены на предметную деятельность, хорошо понимают обращенную речь, выполняют простые просьбы, проявляют желание общаться со взрослым.

Таким образом, диагностическое обследование воспитанников на конец обучения показало положительную динамику психоречевого развития: эмоционально окрашенное взаимодействие ребенка с близкими взрослыми; позитивную стимуляцию речевого развития; формирование естественной языковой среды в семье, соответствующей возрастным и индивидуальным возможностям ребенка; формирование способности ребенка к волевым усилиям в процессе практического предметного общения; развитие зрительного и слухового восприятия; развитие понимания заданий взрослого; становление предметной деятельности как ведущего вида деятельности данного возраста; развитие неречевых средств коммуникации и начальных языковых средств общения.

Выводы по 3 главе

На формирующем этапе исследования нами систематизировано содержание этапов психолого-педагогического сопровождения формирования предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Содержание образовательного процесса включало в себя совместную деятельность педагога, воспитателей группы, специалистов в образовательном процессе и обеспечение оптимальной психолого-педагогической и речевой среды в семье.

Совместная деятельность педагога с детьми предполагала организацию индивидуальной и групповой работы в соответствии с направлениями: развитие интереса к сотрудничеству со взрослым, развитие ориентации ребенка на оценку взрослого, развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук, развитие ориентировочно-исследовательских действий с предметами; развитие соотносящих и орудийных действий. В соответствии с этими направлениями предложено содержание коррекционно-педагогической работы, представлены задания, игры и упражнения, направленные на формирование предметных действий детей раннего возраста, выделены эффективные методы и приемы работы.

В ходе проведенного исследования с учетом компонентов, влияющих на психоречевое развитие ребенка, были проведены консультации, разработаны рекомендации воспитателям и специалистам, работающим с детьми

раннего возраста, определены наиболее эффективные приемы коррекционно-педагогической работы, даны рекомендации по проектированию естественной языковой среды, организации предметно-развивающей среды, предложена литература научного и методического характера.

С целью обеспечения оптимальной психолого-педагогической и речевой среды в семье проведены беседы, консультации, практикумы, разработаны рекомендации родителям воспитанников, представлены задания, игры и упражнения с подробными рекомендациями по их осуществлению.

Анализ результатов контрольного этапа исследования показал, что в процессе психолого-педагогического сопровождения у детей повысился интерес к сотрудничеству со взрослым и к действиям с предметами, сформировалась ориентация на оценку взрослого, движения кистей и пальцев рук стали более дифференцированы, действия с предметами осуществляются в соответствии с их функциональным назначением, отмечается появление соотносящих и орудийных действий, в итоге, у воспитанников произошли положительные изменения в психофизиологических, когнитивных и языковых компонентах речевого развития.

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

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На сегодняшний день достаточно много внимания уделяется необходимости ранней коррекции различных отклонений в развитии у детей первых лет жизни, в то же время прослеживается недостаточная востребованность использования развивающего потенциала предметных действий как способа стимуляции речевого развития детей раннего возраста.

Основной потребностью ребенка до трех лет является познание окружающего мира через действия с окружающими предметами в процессе общения со взрослым. Важно отметить, что общение с близкими по мере развития ребенка осуществляется посредством предметов и речи, опосредовано предметными действиями и не отделено от них. Активное взаимодействие коммуникативных и когнитивных процессов позволяет ребенку формировать из вербальной и невербальной коммуникативной среды языковые средства общения.

Предметные действия представляют собой действия с предметами, осуществляемые в соответствии с их общественной функцией и способом употребления. Взрослый для ребенка первых лет жизни выступает как соучастник предметного взаимодействия, как образец для подражания,

эмоционально поддерживающий его успехи и достижения. Процесс овладения предметными действиями начинается с понимания назначения предметов и овладения умениями действовать с ними, со знакомства с качествами воспринимаемых вещей, овладения способами рационального их обследования и сопоставления в совместной деятельности ребенка и взрослого. Это составляет основу, на которой происходит овладение языковыми средствами, речевым общением.

Опираясь на взгляды Е.В. Шереметьевой о проявлении отклонений в овладении речью в психофизиологическом, когнитивном и языковом компонентах развития речи и обусловленности их неадекватностью коммуникативных условий и незрелостью психофизиологических предпосылок, нами определена необходимость разработки содержания психолого-педагогического сопровождения формирования предметных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Анализ результатов исследования показал, что большинство детей с отклонениями в овладении речью имеют и недостаточную сформированность предметных действий: интерес к игрушкам неустойчивый, нуждаются в дополнительных приемах для удержания внимания; действовать по речевой инструкции не умеют, т.к. не сформирован способ усвоения общественного опыта; нуждаются в помощи взрослого в виде показа действий; на замечания и указания взрослого зачастую не реагируют; наблюдается недостаточная сформированность предметно-практических и ориентировочных действий; большинство детей не учитывают свойств и назначения предметов; при малейших

неудачах теряют интерес; трудности вызывают задания, требующие тонких движений пальцев рук; воспитанники имеют задержку речевого развития, выражающуюся в виде звукоподражаний, лепетных слов, отдельных слов, в основном действуют молча.

Нами определено содержание этапов психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, что предполагало комплексную диагностику психоречевого развития и предметных действий детей, обеспечение оптимальной психолого-педагогической и речевой среды в дошкольном учреждении, организацию процесса коррекционно-предупредительного воздействия с учетом индивидуальных особенностей ребенка, активное включение родителей в педагогический процесс путем формирования положительных форм общения и эмоционально окрашенного предметного взаимодействия со своим ребенком, тесное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Содержание образовательного процесса включало в себя совместную деятельность педагога, воспитателей группы, специалистов в образовательном процессе и формирование в ходе предметной деятельности социальных форм взаимодействия и речевой активности ребенка, обеспечение адекватной психолого-педагогической и речевой среды в семье.

Анализ результатов контрольного этапа исследования свидетельствует о переходе на более высокий уровень развития предметных действий детей исследуемой группы, наличии положительных изменений в психофизиологических,

когнитивных и языковых компонентах речевого развития: гармонизация взаимодействия ребенка со взрослыми; позитивная стимуляция речевого развития; формирование естественной языковой среды в семье; формирование способности ребенка к волевым усилиям в процессе практического предметного общения; развитие зрительного и слухового восприятия; развитие понимания инструкций; становление предметной деятельности как ведущего вида деятельности данного возраста; развитие неречевых средств коммуникации и начальных языковых средств общения.

Таким образом, направленное психолого-педагогическое сопровождение формирования предметно-орудийных действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, а также активное взаимодействие педагогов и родителей детей способствует развитию предметно-практических действий и обеспечивает становление предметной деятельности как ведущей, а также появлению предпосылок к развитию речевой активности детей данного возраста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аверин, В.А. Психология детей и подростков: учеб. пособие / В.А. Аверин. – 2-е изд., перераб. – Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
2. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы / Е.А. Александрова. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. – 200 с. – ISBN 5-292-02965-3.
3. Амонашвили, Ш.Л. Педагогическая симфония: в 2 ч. / Ш.Л. Амонашвили. – Екатеринбург: Академия развития, 1993. – Ч. 1. – 125 с. – ISBN 5-7525-0461-9.
4. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е.Ф. Архипова. – Москва: АСТ: Астрель, 2007. – 224 с.
5. Аслаева, Р.Г. Пути разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста / Р.Г. Аслаева // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 2. – С. 2–3.
6. Бардиер, Г. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. – Кишинев: ВИРТ; Санкт-Петербург: ДОРВАЛЬ, 1993. – 96 с. – ISBN 5-8308-0075-6.
7. Бауэр, Т. Психическое развитие младенца / Т. Бауэр; пер. с англ. А.Б. Леоновой; под общ. ред. А.В. Запорожца, Б.М. Величковского. – 2-е изд. – Москва: Прогресс, 1985. – 320 с.
8. Бернштейн, Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – Москва: Медгиз, 1947. – 314 с.

9. Бернштейн, Н.А. Очерки о физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – Москва: Медицина, 1966. – 234 с.
10. Браткова, М.В. Формирование предметных действий у детей раннего возраста с органическим поражением центральной нервной систем: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03: защищена 13.04.2006: утв. 22.10.06 / Браткова Маргарита Владимировна. – Москва, 2006. – 183 с.
11. Браткова, М.В. Формирование предметных действий у детей раннего возраста / М.В. Браткова // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 7. – С. 77–85.
12. Браткова, М.В. Ранний возраст: пути коррекционной помощи по формированию предметных действий: монография / М.В. Браткова. – Москва: Парадигма, 2015. – 153 с. – ISBN 978-5-4214-0035-6.
13. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. – Москва: Просвещение, 1969. – 365 с.
14. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка: кн. для логопеда / Е.Н. Винарская. – Москва: Просвещение, 1987. – 159 с.
15. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях: учеб. пособие для мед. училищ / под ред. Н.М. Щелованова, Н.М. Аксариной. – 3-е изд. – Москва: Медгиз, 1955. – 331 с.
16. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Лань, 2003. – 654 с. – ISBN 5-8114-0481-6.

17. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо, 2005. – 507 с. – ISBN 5-699-13731-9.
18. Газман, О. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О. Газман // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 108–111.
19. Газман, О.С. Гуманизм и свобода / О.С. Газман // Гуманизация воспитания в современных условиях. – Москва, 1990. – С. 42–98.
20. Гальперин, П.Я. Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение / П.Я. Гальперин // Психология как объективная наука. – Москва: Изд-во ИППиП; Воронеж: Модек, 1998. – С. 37–93. – ISBN 5-89395-052-6.
21. Гирилюк, Т.Н. Педагогическая технология по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: монография / Т.Н. Гирилюк. – Пермь: Типография купца Тарасова, 2010. – 183 с.
22. Григоренко, Н.Ю. Логопедическая работа в системе ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии / Н.Ю. Григоренко // Специальное образование. – 2011. – № 1. – С. 34–41.
23. Громова, О.Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи / О.Е. Громова // Логопед. – 2007. – № 3. – С. 26–32.
24. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона / О.Е. Громова. – Москва: ТЦ Сфера, 2003. – 176 с. – ISBN 5-89144-296-5.

25. Давыдов, В.В. Личности надо «выделяться» / В.В. Давыдов // С чего начинается личность / под ред. Р.И. Косолапова. – Москва: Политиздат, 1979. – С. 110–111.
26. Датешидзе, Т.А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития / Т.А. Датешидзе. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 128 с.
27. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е.А. Стребелевой. – Москва: Полиграф сервис, 1998. – 334 с. – ISBN 5-86388-008-2.
28. Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – Москва: МГППУ, 2002. – 128 с. – ISBN 5-94051-012-4.
29. Жукова, Н.С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Литур, 2003. – 317 с. – ISBN 978-5-9780-0422-9.
30. Жукова, Н.С. Отклонения в развитии детской речи: учебное пособие / Н.С. Жукова. – Москва: УНПЦ «Энергомаш», 1994. – 128 с.
31. Запорожец, А.В. Психологическое изучение развития моторики ребенка-дошкольника / А.В. Запорожец // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – Москва, 1995. – С. 112–122. – ISBN 5-88919-001-6.
32. Ильин, А.В. Развитие нормативных предметных действий у детей раннего возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Ильин. – Москва: Моск. пед. гос. ун-т., 2004. – 19 с.
33. Исследование развития познавательной деятельности / под ред. Дж. Брунера [и др.]; пер. с англ. М.И. Лисиной. – Москва: Педагогика, 1971. – 389 с.

34. Кистьяковская, М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни / М.Ю. Кистьяковская. – Москва: Педагогика, 1970. – 224 с.
35. Крысько, В.Г. Психология и педагогика: учебник для бакалавров / В.Г. Крысько. – Москва: Юрайт, 2013. – 471 с. – ISBN 978-5-9916-2164-9.
36. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.
37. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
38. Лехтман-Абрамович, Р.Я. Этапы развития игры и действий с предметами: сборник / Р.Я. Лехтман-Абрамович, Ф.И. Фрадкина. – Москва: Медгиз, 1949. – 73 с.
39. Лисина, М.И. Воспитание детей раннего возраста в семье / М.И. Лисина. – Киев: о-во «Знание» УССР, 1983. – 49 с.
40. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения / М.И. Лисина. – Москва: Педагогика, 1986. – 144 с.
41. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 318 с. – ISBN 978-5-388-00493-2.
42. Лопатина, Л.В. Изучение и коррекция нарушений психомоторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами / Л.В. Лопатина // Дефектология. – 2003. – № 5. – С. 45–51.
43. Люблинская, А.А. Очерки психического развития ребенка: (Ранний и дошкольный возраст) / А.А. Люблинская. – Москва: АПН РСФСР, 1959. – 546 с.
44. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 592 с. – ISBN 978-5-459-01579-9.

45. Мамайчук, И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. – 167 с. – ISBN 5-288-02192-9.
46. Мастюкова, Е.М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи / Е.М. Мастюкова // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2002. – С. 166–194. – ISBN 5-89112-004-6.
47. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: кн. для логопеда / С.А. Миронова. – Москва: Просвещение, 1991. – 204 с. – ISBN 5-09-003457-5.
48. Михайлина, М.Ю. Психическое здоровье как основа модернизации образования / М.Ю. Михайлина // Материалы III Всероссийского съезда психологов. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 79 с.
49. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – Москва: МИРОС, 2001. – 208 с.
50. Монгуш, О.О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста / О.О. Монгуш // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – Москва: Буки-Веди, 2015. – С. 59–62.
51. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2004. – 452 с. – ISBN 5-7695-0408-0.
52. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – Москва: Апрель пресс: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 352 с. – ISBN 5-04-003884-4.

53. Новоселова, С.Л. Генетические ранние формы мышления: учебное пособие / С.Г. Новоселова. – 3-е изд. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 351 с. – ISBN 978-5-89502-548-2.
54. Новоселова, С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте / С.Л. Новоселова. – Москва: Педагогика, 1978. – 159 с.
55. Пантюхина, Г.В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни: учеб. пособие / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: ЦОЛИУВ, 1983. – 84 с.
56. Печора, К.Л. Диагностика развития детей раннего возраста. Развивающие игры и занятия / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина. – Москва: ТЦ Сфера, 2019. – 80 с. – ISBN 978-5-9949-1334-5.
57. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже; пер. с фр. – Москва: Просвещение, 1969. – 659 с.
58. Пиаже, Ж. Теория, эксперименты, дискуссия: сб. статей / Ж. Пиаже; под ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. – Москва: Гардарики, 2001. – 622 с. – ISBN 5-8297-0093-Х.
59. Психология человека от рождения до смерти / В.А. Аверин и др.; под ред. А.А. Реана. – Москва: АСТ Прайм, 2015. – 656 с. – ISBN 978-5-17-090645-1.
60. Разенкова, Ю.А. Варианты заключения логопеда (2–3-й год жизни) / Ю.А. Разенкова // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – Москва, 2003. – № 6. – Вып. 4. – С. 5–8.
61. Розенгарт-Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г.Л. Розенгарт-Пупко. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 96 с.

62. Смирнова, Е.О. Развитие предметной деятельности и познавательных способностей: игры и занятия с детьми раннего возраста: 1–3 года / Е.О. Смирнова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – Москва: Мозаика – Синтез, 2008. – 80 с. – ISBN 978-5-86775-546-1.
63. Смирнова, Е.О. Роль общения со взрослыми в развитии предметно-манипулятивной деятельности на первом году жизни / Е.О. Смирнова, Г.Н. Рошка // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 57–64.
64. Стребелева, Е.А. Варианты индивидуальной программы воспитания и коррекционно-развивающего обучения ребенка раннего возраста с психофизическими нарушениями / Е.А. Стребелева, М.В. Браткова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 80–86.
65. Стребелева, Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2–3 лет: ранняя диагностика умственного развития) / Е.А. Стребелева. – Москва: Петит, 1994. – 29 с. – ISBN 5-86633-001-6.
66. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: учеб. пособие / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – Москва: Мозаика-синтез, 2016. – 143 с.
67. Трубайчук, Л.В. Феноменология развития одаренности детей дошкольного возраста: монография / Л.В. Трубайчук. – Москва: Баласс, 2010. – 182 с. – ISBN 978-5-85939-833-1.
68. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240 с. – ISBN 5-89939-033-6.

69. Фигурин, Н.Л. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года / Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова; под ред. чл.-кор. АМН СССР проф. Н.М. Щелованова и Н.М. Аксариной. – Москва: Медгиз, 1949. – 104 с.
70. Фрадкина, Ф.И. Развитие сюжета в игре ребенка раннего детства. Психология и педагогика игры дошкольника: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ф.И. Фрадкина. – Москва: Просвещение, 1966. – 351 с.
71. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: в 2 т. / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – Москва: ВЛАДОС, 1997. – Т. I. – 560 с. – ISBN 5-691-00070-5.
72. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л.С. Цветкова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Российское педагогическое агентство; Когито-центр, 2002. – 96 с. – ISBN 5-93134-179-X.
73. Чиркина, Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей / Г.В. Чиркина // Дефектология. – 2000. – № 2. – С. 12–15.
74. Шереметьева, Е.В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста / Е.В. Шереметьева. – Москва: НКЦ, 2013. – 112 с. – ISBN 978-5-4441-0058-5.
75. Шереметьева, Е.В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению: монография / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: ЮУрГГПУ, 2019. – 278 с. – ISBN 978-5-907210-36-3.
76. Шереметьева, Е.В. Коммуникативно-деятельностный подход в диагностике и коррекции отклонений речевого

- развития у детей раннего возраста / Е.В. Шереметьева // Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – Москва, 2017. – С. 162-168. – ISBN 978-5-98269-156-9.
77. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Е.В. Шереметьева. – Москва: НКЦ, 2012. – 168 с. – ISBN 978-5-904827-88-5.
78. Шереметьева, Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и их семьей в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: ЮУрГГПУ, 2020. – 212 с. – ISBN 978-5-907284-80-7.
79. Эльконин, Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Д. Эльконин. – Москва: Академия, 2008. – 144 с. – ISBN 978-5-7695-5199-4.
80. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко; авт. вступ. ст. и коммент. В.В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1989. – 554 с. – ISBN 5-7155-0035-4.
81. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 6-е изд. – Москва: Академия, 2011. – 383 с. – ISBN 978-5-7695-8389-6.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Модель коммуникативно-речевого развития ребёнка раннего возраста

Коммуникативные условия и психофизиологические процессы представлены в модели в оногенетическом порядке появления (снизу вверх). Коммуникативные условия стимулируют появление психофизиологических компонентов, которые в свою очередь становятся основой появления языковых средств общения (языковых компонентов).

На первой стадии коммуникативно-речевого развития при условии непосредственного эмоционального общения и частого тактильного контакта близкие взрослые формируют лицевой гнозис (сначала желание, а потом первичный стойкий коммуникативный навык ребёнка смотреть в глаза говорящего). В слуховом восприятии у новорожденного и младенца периода крика уже хорошо сформирован тембральный слух.

Вторая стадия знаменуется появлением гуления в экспрессивных языковых компонентах. С гулением между взрослым и ребёнком может появиться предмет. Малыш уже имеет прочно сформированный лицевой гнозис и может направить и сфокусировать свое зрительное внимание на предмет под руководством взрослого. Следовательно, коммуникативные условия приобретают характер предметно-действенного общения. В слуховом восприятии зарождается звуковысотный слух и надстраивается над тембральным. В языковых компонентах важной составляющей

второй стадии предречевого развития становятся вокализации. Произвольности ребёнка уже хватает, чтобы сегментировать гуление.

Сегментация гуления сигнализирует о переходе на третью стадию коммуникативно-речевого развития ребёнка, для которой в экспрессивном языковом компоненте уже характерен лепет.

С появлением лепета известные ребёнку бытовые предметы можно вводить с ситуативно-бытовое общение. Именно ситуативно-бытовое общение является в этом период развития пусковым для формирования зрительно-пространственного восприятия. Хорошо сформированный на предыдущей стадии звуковысотный слух становится «регулятором» вокализаций, из которых ребёнок уже «вытягивает» вокабулы. Вокабулы – это интонационно-голосовые комплексы (абрисы с терминологии Н.И. Жинкина), закреплённые за определёнными предметами. Следовательно, вокабулы – это первичные знаки, которые уже несут смыслы. Именно в рамках этой стадии на прочной предыдущей базе слухового восприятия (тембральный и звуковысотный слух) начинает формироваться фонематический слух как направленное слуховое внимание ребёнка к звучащей речи.

В психофизиологических компонентах на третьей стадии коммуникативно-речевого развития в условиях ситуативно-делового общения (например, взрослый кормит малыша из ложки и т.п.) формируется предметная основа будущей артикуляции. Если исходить из уровневой теории Н.А. Бернштейна, то четвёртый предметный уровень произвольного движения. В артикуляции предметный уровень –

это не что иное, как умение хорошо принимать и переживать разнообразные по характеру и консистенции продукты. На третьей стадии коммуникативно-речевого развития ребёнок начинает овладевать фонологией определённой национальной языковой среды, которая для него является естественной.

Переход к четвёртой стадии коммуникативно-речевого развития маркируется появлением первых слов, которые малыш «вытягивает» из своего же слогового лепета при регулирующей помощи фонематического слуха, т.е. направленного слухового внимания к речи взрослых.

Языковой компонент каждой стадии предречевого и речевого развития состоит из триады взаимозависимых составляющих – интонационно-голосового (правый сегмент эллипса), ритмического (левый сегмент эллипса) и экспрессивного (центральный сегмент эллипса). В таких коммуникативных условиях в фонематическом слухе зарождается фонематическое восприятие, как умение дифференцировать звуки родного языка и соотносить свое произнесение с существующими в языковой среде эталонами слов и фраз, которые им предъявляет близкий взрослый в процессе общения.

Появление предложения из двух слов свидетельствует о переходе ребёнка на пятую стадию коммуникативно-речевого развития, на которой увеличивается словарный запас, появляется словоизменение, а затем и словообразование, и последовательно усложняется грамматическое структурирование в процессе усовершенствования слоговой структуры слова.

Ключевым понятием, манифестирующим речевой дизонтогенез в раннем возрасте, становится понятие «отклонения в овладении речью» – это недоразвитие небезразличных интонационно-голосовых, ритмических и экспрессивных средств общения в пределах коммуникативно-речевой системы, обусловленное неадекватностью коммуникативных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи.

Таким образом, речь формируется в определённых коммуникативных условиях на базе определенных предпосылочных функций, которые подготавливают ее возникновение. Модель коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста разработана в соответствии с принципом системно-динамической организации речи и позволяет увидеть непосредственные связи между слуховым восприятием и речедвигательной функцией, между фонетикой и фонемообразованием. Она вскрывает зависимости в формировании интонационно-голосовых, ритмических, экспрессивных параметров, психофизиологических компонентов и коммуникативных условий.

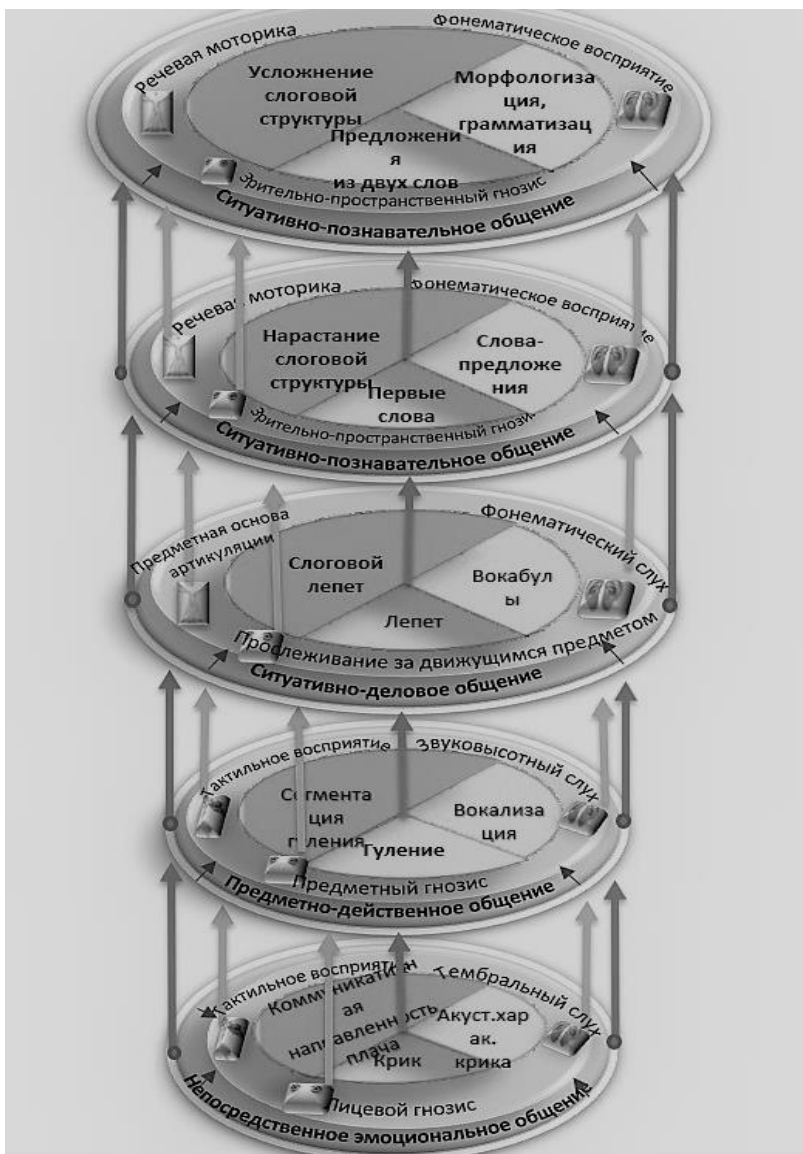


Рис. 1.1. – Модель коммуникативно-речевого развития ребёнка раннего возраста

Приложение 2

Примеры коммуникативно-речевых профилей детей

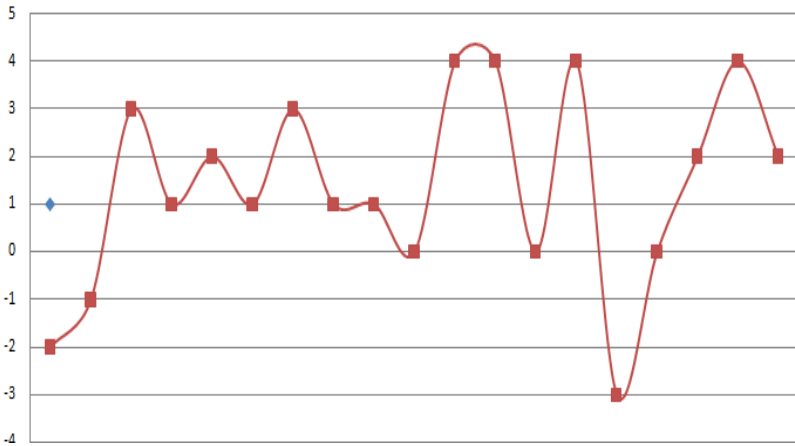


Рис. 2.1. – Коммуникативно-речевой профиль Риты Ч.

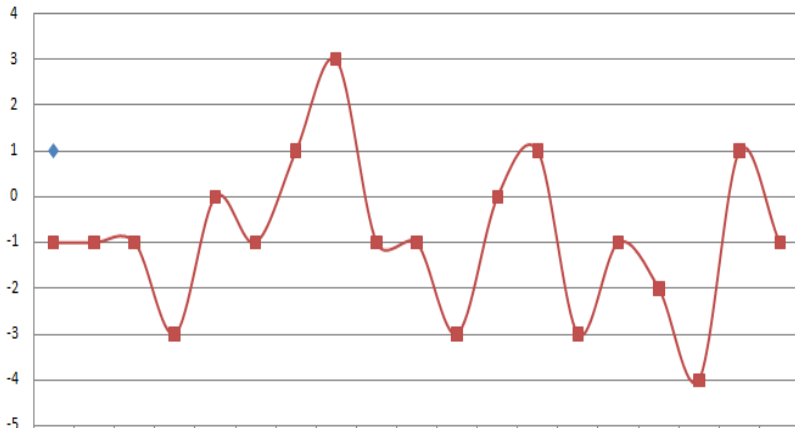


Рис. 2.2. – Коммуникативно-речевой профиль Вероники Х.

Приложение 3

Таблица 1 – Протокол регистрации сформированности целенаправленных предметных действий

Имя ребенка	«Брось шарики»						«Бирюльки»						«Соберем игрушки»					
	принятие и понимание задания заинтересованность	способы усвоения общественного опыта	функциональные возможности кистей и пальцев рук	характер предметных действий	ориентация на оценку взрослого	речевое сопровождение деятельности	принятие и понимание задания	способы усвоения общественного опыта	функциональные возможности кистей и пальцев рук	характер предметных действий	ориентация на оценку взрослого	речевое сопровождение деятельности	принятие и понимание задания заинтересованность	способы усвоения общественного опыта	функциональные возможности кистей и пальцев рук	характер предметных действий	ориентация на оценку взрослого	речевое сопровождение деятельности
Кира Б.	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2
Тихон А.	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	3
Вероника Х.	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2
Ильяс К.	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2
Рита Ч.	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2
Лев Е.	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2
София К.	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2
Ева П.	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2
Дима Д.	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2
Стефания К.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3

Приложение 4

Таблица 2 – Протокол регистрации сформированности специфических действий с предметами

Имя ребенка	«Кати мяч»						«Построй башню»						«Включи светильник»					
	принятие и понимание задания заинтересованность	способы усвоения общественного опыта	функциональные возможности кистей пальцев рук	характер предметных действий	ориентация на оценку взрослого	речевое сопровождение деятельности	принятие и понимание задания	способы усвоения общественного опыта	функциональные возможности кистей пальцев рук	характер предметных действий	ориентация на оценку взрослого	речевое сопровождение деятельности	принятие и понимание задания заинтересованность	способы усвоения общественного опыта	функциональные возможности кистей пальцев рук	характер предметных действий	ориентация на оценку взрослого	речевое сопровождение деятельности
Кира Б.	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2
Тихон А.	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3
Вероника Х.	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2
Ильяс К.	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2
Рита Ч.	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	2	3
Лев Е.	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2
София К.	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3
Ева П.	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2
Дима Д.	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2
Стефания К.	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3

Приложение 5

Таблица 3 – Протокол регистрации сформированности соотносящих действий

Имя ребенка	«Спрячь зайчика»						«Надень колечки»						«Посади грибочки»					
	принятие и понимание задания	способы усвоения общественного опыта	функциональные возможности кистей пальцев рук	характер предметных действий	ориентация на оценку взрослого	речевое сопровождение деятельности	принятие и понимание задания заинтересованность	способы усвоения общественного опыта	функциональные возможности кистей пальцев рук	характер предметных действий	ориентация на оценку взрослого	речевое сопровождение деятельности	принятие и понимание задания заинтересованность	способы усвоения общественного опыта	функциональные возможности кистей пальцев рук	характер предметных действий	ориентация на оценку взрослого	речевое сопровождение деятельности
Кира Б.	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2
Тихон А.	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2
Вероника Х.	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2
Ильяс К.	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2
Рита Ч.	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3
Лев Е.	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2
София К.	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2
Ева П.	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2
Дима Д.	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2
Стефания К.	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2

Приложение 6

Таблица 4 – Протокол регистрации сформированности орудийных действий

Имя ребенка	«Выбей шарик»						«Покатай зайку»						«Поймай шарики»					
	принятие и понимание задания заинтересованность	способы усвоения общественного опыта	функциональные возможности кистей пальцев рук	характер предметных действий	ориентация на оценку взрослого	речевое сопровождение деятельности	принятие и понимание задания заинтересованность	способы усвоения общественного опыта	функциональные возможности кистей пальцев рук	характер предметных действий	ориентация на оценку взрослого	речевое сопровождение деятельности	принятие и понимание задания заинтересованность	способы усвоения общественного опыта	функциональные возможности кистей пальцев рук	характер предметных действий	ориентация на оценку взрослого	речевое сопровождение деятельности
Кира Б.	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	1	2	2	1	1	2
Тихон А.	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	3
Вероника Х.	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2
Ильяс К.	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2
Рита Ч.	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3
Лев Е.	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	4	2	3	2	2	2
София К.	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2	2	3	2	2
Ева П.	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2
Дима Д.	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2
Стефания К.	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2

Приложение 7

Таблица 5 – Сводный протокол регистрации предметных действий у детей
на констатирующем этапе исследования

Имя ребенка	Серия «Практические действия»			Серия «Специфические действия»			Серия «Соотносящие действия»			Серия «Орудийные действия»			Баллы
	Брось шарики	Бирюльки	Соберем игрушки	Кати мяч	Построй башню	Включи светильник	Спрячь зайчика	Надень колечки	Посади грибочки	Выбей шарик	Покатай зайку	Поймай шарики	
Кира Б.	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	28
Тихон А.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	26
Вероника Х	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	31
Ильяс К.	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	2	30
Рита Ч.	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	32
Лев Е.	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	27
София К.	3	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	28
Ева П.	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	27
Дима Д.	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	29
Стефания К.	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	34

Приложение 8

Консультация для родителей на тему «Развитие речи детей в процессе предметного взаимодействия в семье»

Цель: просвещение родителей и привлечение их к активному самостоятельному участию в вопросах профилактики нарушений речи детей.

Задачи:

- учить умению организовывать игры с дидактическими игрушками;
- знакомить с доступными приемами формирования предметных действий детей раннего возраста;
- развивать умение родителей понимать игровые интересы своего ребенка и создавать среду для их удовлетворения;
- формировать умение стимулировать речевую активность детей.

Ранний возраст является этапом не только наиболее быстрого развития организма ребенка, но и его нервно-психической деятельности. Большое влияние на психическое развитие оказывает окружающая среда, особенно воздействие матери и близких взрослых.

На протяжении раннего возраста ребенок овладевает предметно-практическими и орудийными действиями. Ребенок учиться есть ложкой, пить из чашки, орудовать совочком в песочнице, толкать перед собой тележку, тянуть за веревочку игрушечный автомобиль, нанизывать кольца пирамидки, строить башню из кубиков, вкладывать большие

и маленькие предметы в соответствующие по размеру емкости. Ребенок пытается подражать действиям и речи взрослого. Впечатления, накопленные малышом в предметной деятельности, создают основу для формирования его речи. Только общение со взрослым по поводу предмета вызывает у ребенка необходимость заговорить.

Родители, постоянно разговаривая с ребенком и воздействуя на него не только выразительностью голоса, но и мимикой, движениями, вкладывая предметы в руки малыша и комментируя действия, обозначая предмет, способствуют формированию у него потребности речевого общения, развивают понимание обращенной речи.

Советы родителям для активизации речевого развития ребенка

1. Говорите с ребенком, озвучивая все действия (кормление, одевание и др.). Речь взрослых должна быть эмоционально окрашенной, правильной, отчетливой, неспешной.

2. Нельзя повторять взрослому детское, физиологически незрелое, не соответствующее языковым нормам произношение. Дети должны слышать только правильно произносимые слова.

3. Взрослый говорит короткими предложениями из 2–4 слов, делая паузы, одни и те же словосочетания надо повторять по 2–3 раза.

4. Включайте речь во все виды деятельности: ежедневно озвучивайте ребенку ваши и его действия, помогая одеваться ребенку на прогулку, купая его, играя с ним. Важно комментировать, сопровождать речью действия

ребенка с предметами – так он будет запоминать названия предметов, их свойств, название действий (Держи мяч! Какой мяч большой. Кати мяч).

5. Общайтесь с ребенком на близком расстоянии, чтобы он мог вас увидеть и устанавливался контакт «глаза в глаза».

6. Вызывайте у ребенка желание подражать взрослому. Это возможно, когда сочетаются эмоциональная заинтересованность и доступность слов, которые ребенок произносит во время совместных игр. Знакомьте ребенка с частями тела, окружающими предметами и действиям с ними, обучайте навыкам самообслуживания и др.

7. Не дожидаясь, пока ребенок заговорит, начинайте учить его различать предметы по размеру (большой – маленький), соотносить цвета, форму (дай такой же), количество (один – много).

8. Если ребенок не понимает то, о чем его просят, взрослому надо самому взять этот предмет и еще раз его назвать, а затем назвать действие, совершаемое с этим предметом.

9. Необходимо побуждать ребенка к самостоятельному выполнению предметного действия, что придает речи практический характер. Если ребенок не справляется с задачей, покажите, как надо это сделать, а при затруднении выполните действие его руками.

10. Игры должны быть непродолжительными, не вызывать утомления, пресыщения, в то же время – регулярными, носить занимательный, но никак не принудительный характер.

11. Необходимо поддерживать у ребенка желание играть; не забывайте отмечать успехи ребенка, хвалить за достигнутые результаты.

12. Игрушек не должно быть много – их обилие рассеивает внимание, не способствует сосредоточенной игре. Одновременно может быть 4–5 игрушек, когда интерес к ним исчезает, их можно заменить другими.

Примеры игр с мячом

Цель. Развивать умение обхватывать и удерживать в руках круглые предметы различного объема, осуществлять броски разной дальности и точности, действовать по инструкции.

Организация предметной среды. Выделяется место в комнате, где ребенок имеет возможность свободно передвигаться. Там же складываются на полку (в корзину, контейнеры, коробки) мячи разных размеров и материалов.

«Поймай мячик!». Родитель садится на ковер и приглашает ребенка последовать его примеру. Используется легкий мяч среднего размера. Взрослый прокатывает мяч в сторону ребенка, весело приговаривая: «Лови мяч!», затем просит: «Кати мячик обратно».

«Мячик катится по кругу». Катать мяч по кругу от ребенка к нескольким взрослым. По ходу действия комментировать передвижения: «Вот сейчас мячик у Оли, а Оля покатила его маме» и т.д. Можно предварительно спросить у ребенка, кому он хочет отдать мяч, и поощрять его попытки отправить игрушку точно «по адресу» (Например: Хорошо, Наташенька, молодец, поймала мячик! А кому ты

хочешь его отдать? Папе? Прямо в руки к папе мячик прикатился!). Можно сопровождать действия чтением стихотворения (Например: Мячик катится домой, ты поймай его рукой). Аналогичные игры проводятся и за столом, но с маленькими резиновыми мячиками (ватными мячами или шерстяными клубками).

«Закати мяч в ворота!». Из любых подручных средств делаются импровизированные ворота, по просьбе родителя ребенок закатывает в них мяч.

«Большой, маленький мяч». Вносится корзина с большими и маленькими мячами. Взрослый, доставая большой мяч: «Мяч. Большой мяч. На, возьми». Достает маленький мяч: «Мяч. Маленький мяч. На, возьми». Затем кладет мяч в корзину: «В корзине мячи. Достань большие мячи. Поиграй с мячами. Положи мячи в корзину. Достань маленькие мячи. Поиграй с маленькими мячами. Положите мячи в корзину». Взрослый катит мяч со словами: «Мяч катится. Покажи, как катятся мячи. Догоняй мячи. Положи мячи в корзину». Ребенок кладет мячи в корзину.

Сегодня мы с вами беседовали на тему «Развитие речи детей в процессе предметного взаимодействия в семье». Как вы считаете, способствуют ли совместные предметные игры взрослого и ребенка развитию речи детей? Что можно и нужно сделать для того, чтобы стимулировать развитие речи ребенка? Обсуждение, ответы родителей.

Цикл консультаций для родителей по лексическим темам

Лексическая тема «Давайте познакомимся»

Коммуникативно-речевое развитие

Создание дома ситуации необходимости вербального общения. В первое время возможна коммуникация без слов, постепенно нужно стимулировать словесное обозначение окружающих предметов и действий. Например: «Что ты хочешь? Не понимаю, скажи», – подождать. Если ребенок не может произнести слово и начинает переживать, то помочь ему: «Ты хочешь пить? Скажи: *пить*».

Задавайте дома вопрос ребенку: *Как тебя зовут?* (с утрированной вопросительной интонацией). Помочь ему ответить: *Ми-ша* (напевно, мелодекламируя с акцентуацией ударного слога).

– *Твое имя Ми-ша.* В процессе игровых ситуаций повторяйте эту фразу.

Помогите ребенку пропрыгать и прохлопать свое имя.

Задавайте ребенку вопросы с утрированной интонацией: *Где глазки? Где ушки? Где ладошки?* И т.п. по частям тела.

В течение недели хорошо периодически петь песенки занятия, и показывать части тела:

- *У меня есть ручки (2 раза). Да-да-да, да-да-да.*
- *У меня есть ножки (2 раза). Да-да-да, да-да-да.*
- *У меня есть ротик (2 раза). Да-да-да. Да-да-да.*
- *У меня есть имя, вот оно: Ма-ша (указательный жест на себя).*

– *У тебя есть имя, твое имя Са-ша* (2 раза) (указательный жест на ребенка):

– *Да-да-да, да-да-да.*

– *Мое имя Ма-ша* (указательный жест на себя, утрированная повествовательная интонация).

– *А твое?* (указательный жест в сторону ребенка и утрированная вопросительная интонация).

– *Твое имя Са-ша.* (2 раза) (указательный жест на ребенка): – *Да-да-да.*

Уже можно начинать учить своего ребенка широко открывать рот и удерживать его открытым в течение 5–7 секунд. С этой целью организуйте игру по подражанию «Смотри, как я умею» и «Давай вместе».

Познавательное развитие

Игра 1. «Знакомство с куклами». Для игры понадобятся разные куклы. Предложите малышу рассмотреть поочередно кукол, а затем показать и назвать части тела, дать имя каждой кукле.

Игра 2. «Спрячь, что назову». Считалка Вам поможет:

Дарики, дарики,

Злые комарики

Вились, кружились,

На нос садились.

Ребенок должен закрыть (спрятать) нос ладошкой. Замените в последней строке название части тела на любую другую. Ребенок должен спрятать эту часть у себя. Например: *на щечки садились* – щеки спрятать; *на ушки* – уши; *на шейку* – шею; *на ножки* – ноги и т.д.

Теоретическое консультирование по теме «Как ребенок учится говорить»

Хотя нам, взрослым, кажется, что усвоение ребенком речи носит спонтанный, хаотический характер, это далеко не так. Для детей разных стран и континентов характерна одна и та же хронология, закономерность и последовательность в усвоении языка. Развитие детской речи до 3-х лет традиционно разделяют на три основных этапа:

1) доречевой этап – от рождения до 1 года, который делится на период гуления и период лепета;

2) дограмматический этап первичного освоения языка – от 1 года до 2-х лет;

3) этап усвоения грамматики, занимающий третий год жизни ребенка.

Предпосылки к усвоению языка являются врожденными. Находясь в утробе матери, ребенок слышит её голос, а, следовательно, получает информацию об особенностях родного «материнского» языка, на котором ему придется говорить в дальнейшем. А по какому пути идет овладение способностью говорить? Ребенок заявляет о своем появлении в этот мир криком. Затем единственной реальной возможностью поведать о том, что его беспокоит, становится плач. Заботливая мама способна по характеру плача судить о том, является ли он проявлением боли, голода или желания общаться.

Для того чтобы овладеть языком (понимать его и общаться на нем), ребенок должен, во-первых, находиться в так называемой «языковой среде» – иметь возможность слышать окружающую речь и, во-вторых, овладеть способностью воспроизводить звуки, звукосочетания, а затем и основные

смысловые единицы языка – слова. «Критическим» периодом развития речи ребенка являются первые три года жизни. К этому времени он овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливает большой запас слов. Если же в первые три года не будет уделено должного внимания речи ребенка, то в дальнейшем потребуются масса усилий, чтобы наверстать упущенное.

Развитие речи ребенка идет по двум направлениям. Это развитие понимания речи и развитие «активной», собственной речи как способности говорить, т.е. импрессивной и экспрессивной речи.

В каких случаях нужно проявлять беспокойство по поводу возможных нарушений в развитии речи ребенка?

До 1 года. У ребенка врожденные пороки развития анатомических органов речи: расщелина губы и нёба (в просторечии «заячья губа» и «волчья пасть»); не гулит; лепет состоит из очень ограниченного количества согласных и гласных звуков; обедненный слоговой лепет; нет утреннего голосового «пения» – вокализаций; как бы «не слышит» обращенную речь, при сохранном физическом слухе; к 1 году не набирает в свой лексикон 10 слов.

От 1 года до 1,5 лет.

У ребенка не появилось ни одного осмысленного слова. Ребенок не понимает простых просьб, не отзывается на собственное имя. Ребенок плохо понимает вашу речь, когда не видит ваших губ. Ребенок не говорит и не использует мимику и жесты для общения. У ребенка появляются похожие на слова формы, но он не использует их для общения даже с самыми близкими людьми. Одновременно

с началом речи у ребенка наблюдаются признаки запинок (он делает паузы и остановки, повторы слов, нарушения дыхания во время речи в виде судорожного вдоха, всхлипывания). Ребенок говорит «гнусаво», с носовым оттенком.

Во всех этих случаях нужно незамедлительно обратиться к логопеду – специалисту по нарушениям речи у детей.

Наиболее качественную помощь своим детям окажут те родители, которые постараются соблюдать следующие правила: с первых дней жизни ребенка должна окружать полноценная речевая среда. Старайтесь вашу повседневную деятельность сопровождать правильной речью, называйте свои действия, предметы домашнего обихода во время бодрствования младенца, при этом почаще давайте возможность видеть ваше лицо, наблюдать за вашей артикуляцией; почаще берите ребенка на руки, пеленайте, кормите: вашему младенцу необходим постоянный телесный контакт с вами; поощряйте любые попытки малыша заговорить: ваш малыш начнет разговаривать только тогда, когда вы захотите его слушать; говорите с малышом медленно, короткими фразами; пользуйтесь правильным русским языком, не переходите на «детский искаженный сюсюкающий язык» сами и не разрешайте делать этого другим взрослым; уделяйте ребенку побольше времени; будьте почаще рядом с ребенком, в пределах его досягаемости; каждый день читайте малышу; ни в коем случае не показывайте своей досады и нежелания, если ребенок попросит вас почитать; не раздражайтесь, если придется много раз читать одну и ту же книжку, которую особенно полюбил ваш малыш; радуйтесь, что он уже книголюб и имеет

собственные пристрастия; не поправляйте речь ребенка, просто повторите ту же фразу правильно; поощряйте любопытство, стремление задавать вопросы, для этого отвечайте на каждый детский вопрос; не сравнивайте малыша ни с какими другими детьми.

Лексическая тема «Овощи»

Коммуникативно-речевое развитие

Когда идете по улице, то можно поиграть и вообразить, что вы едете на машине. Сопровождайте движение с ребенком словами: «На машине едем, едем: би-би, би-би». Задайте вопрос: «Как едем на машине?» и дождитесь реакции ребенка: жестовой или звуковой. Задача этой игры – вызвать звукоподражание «би-би». Выучите сами и пропевайте песенку, которой можно сопровождать движение:

Лады-лады-ладушки.

Едем в гости к бабушке

К бабушке-забавушке

Едут к ней ребятушки.

Едут к ней ребятушки,

Милые внучатушки.

Лексическая тема недели – «Овощи». Познакомьте малыша с овощами, которые есть в доме. При знакомстве назовите овощ и опишите его, затем дайте понюхать и попробовать. Например: *Это огурец, он зеленый, вытянутый. Понюхай, как пахнет. А еще он сочный и вкусный – попробуй.* Здесь уместно четверостишие:

Огуречик, огуречик,

Не ходи на тот кончик.

Там мышка живет.

Тебе хвостик отгрызет (Фрагмент песенки из мультипликационного фильма «Приключения огуречика». 1970 г.)

Подведите итог: *огурец – это овощ. Он растет на грядке.*

Самый замечательный вариант вместе с малышом собирать овощи в саду, называя и описывая их.

Прохлопайте и «пропрыгайте» вместе с ребенком слова-названия овощей: по-ми-дор, о-гу-рец и т.д. и само слово о-во-щи.

Обобщайте каждый раз, когда рядом ребенок и у вас в руках какой-нибудь овощ. Например: морковь – овощ, она растет на грядке и т.п.

Если у вас есть сад, привлекайте к сбору урожая вашего малыша, называя все растущие у вас овощи. Здесь же сразу можно и потешку повторить и пропрыгать или прохлопать слово.

Помните, ребенок самостоятельно еще не может уловить и передать хлопками/прыжками ритм слова. Ваша задача – делать это его руками или пассивно пропрыгивать.

Развитие артикуляционной моторики. Вместе с малышом широко откройте рот и произнесите на выдохе звук [а]. Можно поиграть в игру, описанную в консультации к предыдущему занятию.

Пойте и тяните вместе с малышом звук [а], «играя» голосом: ниже-выше-ниже: а~а~А~А~а~а.

Познавательное развитие

Игра 1. «Сбор урожая»

Расскажите ребенку о том, что зайка вырастил очень большой урожай и теперь его надо собрать. Рассматриваем,

что выросло на грядках (*свекла, морковь, капуста*). Уточните у малыша, во что вы будете собирать овощи, и обязательно дайте ему возможность подумать и поразмышлять. Спросите: «*Эта корзина большая или маленькая? Какие овощи мы в нее положим?*». В конце игры заключите, что в большой корзине лежат большие овощи, а в маленькой – маленькие.

Игра 2. «Узнай по вкусу овощ»

Приготовьте кусочки овощей на разных тарелочках и попробуйте с ребенком по кусочку каждый. Затем спрячьте (накройте) тарелочки и с закрытыми глазами доставайте с них кусочки и предлагайте ребенку, не подглядывая, на вкус определить, какой овощ он съел.

Игра 3. «У меня один, а у тебя много»

Взрослый показывает и называет ребенку картинку, на которой изображен предмет в единственном числе, а ребенок подбирает и называет картинку, на которой изображен этот же предмет, но во множественном числе. Например: «У меня один огурец», – говорит взрослый, «А у меня много огурцов», – отвечает ребенок.

Теоретическое консультирование по теме «Почему ребенок еще не говорит?»

Новорожденный ребенок не имеет генетически заложенных знаний законов языка, на котором он будет говорить. Он готов к восприятию любого языка мира. Почему? Человеческий младенец рождается со способностью в определенные периоды своего развития усвоить нормы и правила языка, на котором разговаривают окружающие его люди. Это так называемая языковая способность, которая

реализуется в ходе эмоционального общения с близкими взрослыми через подражание или имитацию слышимой ребенком речи.

Исследования последних лет свидетельствуют, что уже во внутриутробном периоде своего существования будущий младенец испытывает влияние той речи, которая звучит вокруг него, и в той или иной мере реагирует на нее. Исследования внутриутробной среды в плане возможности прохождения сквозь нее акустического сигнала показало, что достаточно интенсивные звуки (порядка 80 дБ), низкой частоты (около 300 Гц) беспрепятственно проникают вовнутрь. В этих условиях просодика речи – основной тон, ударения, интонационные характеристики говорящего достигают слуха плода, хотя сами слова плохо различимы. Эту ситуацию сравнивают со звуками речи, слышимой через стену, когда можно различить, кому принадлежит голос, но слова расслышать невозможно.

На современном этапе выделяют две группы причин, обуславливающих задержку в темпах развития речи:

- недостатки социальных условий воспитания и педагогические ошибки;

- недостаточность биологических предпосылок речевого развития: слух, зрение, двигательная сфера или некомпенсированная неврологическая патология.

К первой группе относятся неправильные методы воспитания в семье, заключающиеся в недостаточном внимании к ребенку со стороны взрослых, либо, наоборот, в гиперопеке. И в том, и в другом случае у ребенка не формируется мотивация речевого общения. В первом случае не к кому

обращаться, во втором – незачем, все и так будет сделано вовремя. В рамках клинической классификации подобное нарушение рассматривается как задержка темпов речевого развития функционального характера. Часто проявления недоразвития усугубляются личностными особенностями ребенка, склонного к упрямству, своеволию, истерическим реакциям.

Задержка темпов речевого развития, обусловленная снижением мотивации общения, при своевременно начатой работе и при изменении условий воспитания обнаруживает тенденцию к быстрой и полной коррекции.

Если же у ребенка отмечается несформированность или недостаточность слухового, зрительного восприятия, артикуляционного аппарата или неврологические заболевания, то такое недоразвитие требует не только изменения условий воспитания, но и помощи специалиста в форме консультаций или регулярных занятий. Коррекция этой формы речевой патологии занимает более продолжительное время и требует больших сил и внимания.

Лексическая тема «Фрукты»

Коммуникативно-речевое развитие

Продолжайте воображать, что передвигаетесь по улице или по дому «на машине». Начало движения обозначьте глаголом «поехали», сам процесс движения словами «едем, едем, едем: би-би-би». Закрепите за процессом передвижения на транспорте звукоподражание би-би-би. Завершение такого движения обозначайте словом «приехали». Дайте возможность ребенку почувствовать пространственную

разницу движения, обозначаемого приставочными глаголами: поехали–едем–приехали.

Выучите с малышом песенку:

В машине, в машине

Шофер сидит.

Машина, машина,

Идет, гудит:

Би-би-би, би-би-би.

Едем, едем, едем, би-би, би-би!

Лексическая тема недели – Наливное яблочко (фрукты). Познакомьте малыша с фруктами, которые есть дома. Показывая реальный фрукт, называйте его. Дайте подержать, понюхать, попробовать. Опишите его. Например: яблоко круглое, красное, сладкое, ароматное. Каждое слово должно появляться после соответствующего действия вашего ребенка.

Также как и после предыдущего занятия, хорошо бы в саду вместе с малышом собирать фрукты, называя каждый из них и описывая.

Прохлопайте, пропрыгайте, прогладьте вместе с ребенком слова-названия фруктов: яб-ло-ко, гру-ша и т.д. и само слово фрук-ты.

Обобщайте всякий раз, когда у вас в руках находится фрукт и рядом малыш. Например: груша – это фрукт, она растет на дереве.

Развиваем речевое дыхание. Дайте ребенку понюхать фрукт после того, как покажите этот процесс сами. Глубоко вдыхайте носом, когда нюхаете фрукт и на выдохе произнесите: ах-ах-ах или ох-ох-ох.

Продолжайте с ребенком артикулировать звук [а]. Поиграйте с ним в игру «Кто дольше?» на протягивание

этого звука. Учтите, что для мотивации игровых занятий с вами ребенку необходимо создавать ситуацию успеха (ты такой молодец, просто умница, как у тебя хорошо получается и т.п.).

Почитайте ребенку потешки или детские четверостишия о фруктах.

Познавательное развитие

Игра 1 «Играем на кухне»

Покажите малышу фрукты. Проговаривайте названия четко и ясно: «Вот это яблоко, это груша и т.д.» Попросите его разложить яблоки по двум мискам: маленькие – в одну, большие – в другую. Можно рассортировать фрукты по форме, можно – по цвету.

Игра 2 «Волшебный мешочек»

В волшебный мешочек можно играть вдвоем с малышом, а можно превратить эту игру в увлекательный конкурс, когда соберется веселая компания из нескольких ребят. Положите в небольшой мешочек несколько хорошо знакомых ребенку предметов: расческу, шнурок, карандаш, фрукт. Завяжите малышу глаза и попросите его вытащить из мешочка один предмет. Пусть он попробует узнать этот предмет на ощупь. Угадал? Прекрасно! Значит, полагается приз!

Игра 3 «Право выбора»

Сядьте с ребенком на диван и усадите рядом его любимые игрушки: куклу и мишку. Обратитесь к кукле: «Куколка, что ты хочешь съесть: яблоко или банан?». Пусть малыш ответит за куклу. Вы можете предоставить ребенку возможность пойти и найти тот фрукт, который выбрала кукла.

Теоретическое консультирование по теме «Ваша роль в развитии речи малыша»

Уважаемые родители, бабушки и дедушки! В данный период появления активной речи ребенка именно Вы становитесь примером для подражания. Малыш, прежде всего, будет подражать Вашим звукам, жестам и словам. Этот процесс ему по душе. Возможно, он будет одним (непонятным для Вас словом, слогом или звуком) обозначать несколько предметов, между которыми есть что-то общее.

Ваша задача состоит в том, чтобы сопровождать словами, по возможности, все действия, производимые Вами в поле зрения ребенка, а также стимулировать детскую речь. Ведь вы же хотите, чтобы малыш овладел активной речью?

Когда ребенок произносит слово самостоятельно? Прежде всего, тогда, когда что-либо произведет на него впечатление, способствующее запоминанию. Например, определенная ситуация, в которой ребенок удивлен или радуется и называет словом вещь или игрушку, которые послужили эмоциональным стимулом. Сразу же задайте вопрос: «Что это? Что ты увидел?» или «Кого ты узнал?». Скорее всего, ребенок повторит названное им слово. Но если нет, оставьте ребенка в покое и не приставайте к нему. Все свое время. Будьте готовы к тому, что ребенок произносит слово приближенно к его звучанию. Это в пределах артикуляционных возможностей малыша.

Он не только повторяет, но и изобретает, «пробует на вкус» новые звуки и комбинации звуков. Приготовьтесь к тому, что Ваш ребенок изобретет совершенно новые и порой загадочные для взрослого слова.

Как нужно относиться к таким словесным новообразованиям? Естественно, в соответствии с ситуацией. Не препятствуйте их появлению, но и искусственно не закрепляйте. И уж, конечно, ни в коем случае не сюсюкайте и не коверкайте свою речь под детский лепет. Дети чувствуют любую фальшь, в том числе и речевую.

Приведем один из приемов стимуляции появления слова. Вы создаете для ребенка ситуацию, в которой он имеет возможность выбирать что-либо и словом подтвердить свой выбор. Разложите перед ним 3–4 хорошо знакомых игрушки и предложите взять одну, называя ее.

Темпы развития речи вашего ребенка не следует сравнивать с другими детьми. Дети овладевают речью по-разному, и каждый в своем индивидуальном темпе. Скорость овладения словом, да и речью вообще, зависит от вас, уважаемые взрослые, от того, как вы ведете себя с малышом, сколько времени отдаете общению с ребенком [20].

Лексическая тема «Осенние топотушки в гостях у Петрушки»

Коммуникативно-речевое развитие

Можно вводить или поддерживать, если уже есть, жесты приветствия и прощания в различных социальных ситуациях. Подкрепляйте жесты приветствия и прощания словами «привет, пока». Возможны любые индивидуальные звуковые оформления этих слов.

Продолжайте интонационно выразительно рассказывать, а может даже и пропевать ранее выученные потешки с ребенком.

Прохлопывайте руками ребенка, пропрыгивайте и проглаживайте в ритм новых слов по слогам.

Выучите с ребенком пляску с движениями:

Ручками захлопали: хлоп-хлоп-хлоп! (хлопают в ладоши)

Ножками затопали: топ-топ-топ! (топают по полу)

Ручки заплясали: ля-ля-ля! («фонарики»)

Деток забавляли: ля-ля-ля!

Хлопали в ладошки,

Отдохнем немножко. Ох! (перед последним восклицанием сделайте паузу, ждите, чтобы ребенок сам произнес звукоподражание «ох!»). На этих словах можно присесть).

Дифференцируйте вместе с малышом понятия «овощи»–«фрукты». Основные дифференциальные признаки: овощи растут на грядке. Из них варят суп и гарнир; фрукты растут на дереве. Из них варят компот и варенье. Целесообразнее дифференцировать овощи и фрукты непосредственно в саду. С этой целью можно поиграть в игру «Разложи урожай по корзинкам». В одну корзинку собирайте овощи, в другую – фрукты. Каждый предмет называйте и спрашивайте: «К чему же он относится?». Например: Это помидор. В какую корзинку его положим? Помидор растет на грядке, значит, это овощ, мы его положим в корзинку к овощам и т.д.

Продолжайте петь вместе с ребенком звук [а], широко открывая рот. Можно помодулировать голосом на этом звуке: тише – громче, выше – ниже.

Можно на улице собрать букет осенних листьев. Называйте обязательно цвет каждого листочка и поиграйте с ними, сопровождая игру словами:

Вот листочки хороши.

С ними ходят малыши.

Ходят, улыбаются,

От души стараются.

*Мы листочки все поднимем
И помашем плавно ими.
Влево-вправо помаши –
Вот как пляшут малыши.*

*Поплясал листочек, поплясал,
А потом легко упал.*

Сопровождайте стихотворные строки любыми движениями. Основное правило – соответствие движений значению и ритму слов.

Познавательное развитие

Игра 1 «С мамой за покупками»

Вы собираетесь в магазин? Возьмите малыша с собой, не отказывайте ему в удовольствии. А прежде чем выйти из дома, вместе составьте список покупок, запишите, какие овощи и фрукты вам нужно купить. Пусть малыш подсказывает, что нужно купить в магазине. Попросите его: «Ну-ка, посмотри, лук еще есть? Нет? Значит, надо купить».

Игра 2 «Какого овоща или фрукта не хватает?»

Разложите перед ребенком 3–4 овоща(фрукта) – пусть он хорошенько рассмотрит их. Через минуту попросите его отвернуться и уберите один или два овоща (фрукта), а остальные переставьте. Попросите малыша вспомнить, какого овоща (фрукта) не хватает. Сразу он, может, и не назовет, но постепенно будет играть в эту игру все лучше и лучше. А вы постепенно усложняйте задачу: с каждым разом раскладывайте все больше предметов и убирайте по два-три сразу.

Теоретическое консультирование по теме «Методика ознакомления с новой игрушкой»

Вас когда-нибудь интересовал вопрос, почему новая, столь долгожданная игрушка быстро надоела вашему малышу? Почему при обилии игрушек он играет палочкой, подобранной на улице? Почему отбирает игрушки у товарища, хотя дома есть множество игр и игрушек, иногда гораздо более новых и красочных? Как найти золотую середину между огромным количеством игрушек (в результате чего и наступает пресыщение) и их недостатком?

В современных условиях быстро наступающего пресыщения недостаток игрушек даже полезнее для развития ребенка, чем их избыток.

Итак, вы пошли в магазин. Как вам нравится вот тот шикарный плюшевый медведь? Он гармонирует с вашим диваном, на нем будет удобно лежать, читая малышу книжку! Забудьте о таком подходе! Игрушку вы покупаете не для себя, а для ребенка, поэтому *должны, в первую очередь, думать о нем – понравится ли ему игрушка, как он будет с ней играть, зачем она нужна ребенку, чему будет способствовать, что развивать.* Чтобы малыш любил игрушку и охотно играл с ней, она должна соответствовать его возрасту, возможностям, отвечать его интересам и потребностям. Есть очень простое правило выбора: игрушка должна развивать, а не развлекать.

Сначала ответьте на вопрос: что такое игрушка? Кажется бы, ясно. Игрушка – это предмет детских забав, игр и развлечений. На вопрос, что больше всего любят дети, каждый ответит, не сомневаясь – играть. Обычно здоровый

ребенок любит игрушку и охотно играет с ней. А вот почему ребенок играет, что привлекает его в игрушке и почему ребенку полезно играть, сможет объяснить далеко не каждый взрослый.

Игровые действия в раннем возрасте есть средство познания ребенком действительности, то есть игра рассматривается как человеческая деятельность (К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, Д.Б. Эльконин, А.А. Люблинская). Вот как писал об этом великий русский педагог К.Д. Ушинский: «Для дитяти игра – действительность, и действительность гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интереснее она для ребенка именно потому, что понятнее, а понятнее она ему потому, что отчасти есть его собственное создание. В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов». Для ребенка игра – наиболее доступный способ познания мира вещей с его разнообразием свойств, качеств и мира людей со сложными взаимоотношениями, в котором ему предстоит жить.

Каждый возрастной период характеризуется определенным видом ведущей деятельности. Ведущая деятельность определяет возникновение и формирование основных психических новообразований человека на данном возрастном этапе.

Ведущим видом деятельности ребенка с 1 года до 3 лет является предметная деятельность. Ведущей она является не потому, что ребенок большую часть своего времени проводит в «исследовании» предметов и взаимодействия между

ними, а потому, что именно предметно практическая деятельность вызывает качественные изменения в психике.

В процессе развития ребенка практическое применение предметов видоизменяется, меняется его содержание, появляются новые, более сложные виды включения предметов в игровые действия.

Правила показа игрушки

1. Чаще используйте сюрпризные моменты (неожиданное появление и исчезновение игрушки). Это важно для пробуждения интереса ребенка и поддержания произвольного внимания.

2. Стремитесь показывать игрушки в действии, движении. Приемы действенного показа обогащают впечатления, получаемые ребенком, способствуют возникновению эмоций, создают положительное отношение к занятию.

3. Ребенок раннего возраста осваивает окружающие его предметы, игрушки, явления действенным путем – стремится взять заинтересовавшую его игрушку в руки, пытается ее подвигать, погладить, бросить, поднять, попробовать на вкус. Не мешайте ребенку осваивать игрушку.

4. Ребенок будет заниматься охотно и с удовольствием, если все, что вы ему показываете, имеет привлекательный вид. Игрушки должны быть целые, несломанные, чистые, окрашенные в яркие цвета, на куклах должна быть красивая одежда.

Правила организации игровых действий

1. Ребенка любого возраста, но особенно раннего, нельзя отрывать от интересных для него дел только из-за того, что у вас появилось свободное время, возникло желание

пообщаться с малышом или просто есть возможность порадовать новой игрушкой – дождитесь, когда он будет свободен от своих игр.

2. Родители часто требуют, чтобы ребенок выполнял задания так, как этого хотят взрослые. В этом нет никакой необходимости, так как в игре ребенок считает вас напарником, товарищем, а не учителем.

3. Игровое взаимодействие должно быть эмоционально окрашенным, веселым и интересным. Сухие объяснения и указания не приводят к желаемым результатам. Забавность и обучение должны сочетаться так, чтобы одно помогало другому. Разговаривать с ребенком и объяснять ему надо бодро, весело, ласково, стихи и потешки читать живо, выразительно, меняя интонации, звонко и четко имитировать голоса животных.

4. Играть с предметами лучше утром или после полуденного сна. Не перегружайте ребенка – направленные игровые действия не должны длиться более 10 минут. Если ребенок капризничает, отвлекается, плачет – немедленно прекращайте. Лучше понаблюдайте как ребенок сам взаимодействует с выбранным им предметом или игрушкой.

5. Успешное усвоение игровых действий с предметами требует их повторности. На практике игровые действия надо повторять от 2 до 4 раз. Некоторые игровые действия с предметами или игрушками повторяются 5–7 раз. Эти колебания не случайны и подтверждают мысль о том, что количество повторений не может быть одинаковым, так как зависит от содержания игровых действий и от того, насколько быстро малыш усваивает предложенную ему игру с предметами.

Исследования, посвященные изучению речи нормально говорящих детей раннего возраста, показали, что для успешного овладения словом требуется большое число повторений. *Для того, чтобы ребенок начал активно применять слово, ему необходимо услышать это слово от 70 до 90 раз в сопровождении показом или действием.*

Существует еще одна причина, по которой предлагаются аналогичные, часто очень похожие игровые действия проводить с разными игрушками. Разные варианты одной и той же игровой задачи (например, кормление куклы, медведя, петушки и т.д.) подчеркивают условность игровых действий, побуждают ребенка переносить их на новые предметы, в новые условия, а не ограничивают его поведение образцом, заданным в совместных со взрослым игровых действиях. Поэтому мы советуем продолжать проводить перечисленные выше игровые действия, но уже с другими игрушками, использовать для этого те предметы и игрушки, которые есть у вас дома.

Лексическая тема «Петя-петушок и его семья (семья)»

Коммуникативно-речевое развитие

Продолжайте передвигаться с ребенком «на машине», обозначая начало движения, процесс и окончание словами «поехали – едем – приехали». Стимулируйте повторение ребенком звукоподражания «би-би».

Лексическая тема недели «Семья». Уточните, понятны ли ребенку слова «мама», «папа», «бабушка», «дедушка», «сын», «дочь», «сестра», «брат». С этой целью рассмотрите семейный альбом и актуализируйте данные слова при помощи

фотографий. Подведите итог: «Мы все – родственники, значит мы – семья». Чтобы обобщить значение слов «мама», «папа», «сын», «дочь» – прочитайте малышу сказку «Три медведя». Медведь – папа, медведица – мама и медвежонок – сынок. По аналогии можно рассказать о семьях любых диких или домашних животных.

Прохлопайте, пропрыгайте, прогладьте в ритм слов лексической темы и звукоподражания «пи-пи», «ко-ко-ко», «ку-ка-ре-ку».

Поиграйте с ребенком в игру на развитие моторки пальцев рук «Мама курица с цыплятками».

Курица пришла:

Ко-ко-ко, ко-ко-ко.

Не ходите далеко (помахивание указательным пальцем, большой палец прижат к среднему, безымянному и мизинцу),

Лапками гребите (захватывающие движения пальцами обеих руки по коленкам),

Зернышки ищете (захватывания «щипком» по коленкам).

Продолжайте пропевать с малышом звук [а]. С разными голосовыми модуляциями: тихо–средне–громко и наоборот, низко–высоко, плавно–отрывисто. Соотнесите низкое звучания звука с голосом папы, среднее – мамы, а высокое – сынка. Обыгрывайте голосовые модуляции на ваше усмотрение.

Познавательное развитие

Игра 1 «Кого не стало?»

Спрячьте петушка, курочку или цыпленка. На столе расставьте птиц, накройте салфеткой и уберите из-под салфетки

одну игрушку. Когда уберете салфетку, попросите малыша сказать, кого нет.

Игра 2 «Семья»

Для игры понадобятся фотографии членов семьи.

Сядьте рядом с ребенком и покажите поочередно изображенных на фотографиях членов семьи, называйте их четко, ясно и лаконично.

Это папа, мама, дедушка, бабушка, Тата, Вова.

Для проверки понимания и усвоения предложите малышу показать на фотографиях папу, маму, бабушку и т.д.

Теоретическое консультирование «Как играет ваш малыш»

По словам Л.С. Выготского: «Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития» [17]. Игровые действия с предметами и игрушками ребенка раннего возраста дают возможность увидеть зону его ближайшего развития и те новообразования, которые потенциально готовы проявиться в психическом становлении в скором будущем (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ф.И. Фрадкина, Д.Б. Эльконин и др.).

Игровые действия Вашего малыша могут быть *подражательными*, т.е. отсроченными (малыш начинает воспроизводить действия, которые видел ранее) и дифференцированными (ребенок действует дифференцированно: мяч катает, резиновую игрушку сжимает и разжимает, погремушкой гремит, крышку открывает, снимает).

Малыш практически начинает усваивать не только физические свойства предметов, но и их назначение (ложкой

едят, из кружки пьют, телефонную трубку прикладывают к уху, кольца нанизывают на пирамидку, кнопки на пульте нажимают, машинку катают; шапку надевают на голову – и ребенок пытается приложить шапку к голове; ботинок надевают на ногу – и ребенок прикладывает ногу к ботинку), что связано с дальнейшим совершенствованием простейших действий с предметами разной формы и величины» совершенствованием координации движений рук под зрительным контролем (зрительно-моторные координации), обогащением цветовых ощущений.

Далее появляется простые *отобразительные* игровые действия: ребенок выполняет ряд действий, не связанных с сюжетом, малыш умеет куклу кормить, водить, качать, но делает это без сюжета (покормил куклу и бросил, занялся кубиками; через некоторое время вернулся к кукле – стал ее баюкать, опять бросил и стал возить машинку). Причем в игровых действиях ребенок легко замещает реальный предмет другим или вообще предполагает наличие отсутствующего предмета (возит кубик вместо машинки, имитируя при этом звук мотора, «кормит» маму несуществующей кашей, баюкает палочку вместо куклы).

Понаблюдайте, есть ли у Вашего ребенка элементы *сюжетно-отобразительных* игровых действий. Это когда ребенок начинает воспроизводить действия, связанные с сюжетом. Сначала он совершает всего два последовательных действия (например, нагружает и возит машинку), к 2,5–3 годам уже возможны три-четыре действия (например, кормит куклу, раздевает ее, укладывает спать). В игровых действиях начинают отражаться социальные отношения (ласковое обращение с куклой или наказание ее).

Если элементы сюжетно-отобразительных игровых действий еще отсутствуют, поиграйте с малышом вместе, рядом, показывая и полностью оречевляя такую игру ребенку. Но не учите малыша играть, а искренне играйте рядом: «Давай уложим куклу (мишку, рыбку и т.п.) спать, покачаем, споем песенку», «Давай отвезем кубики на стройку и построим дом» и т.д.

По утверждению психологов, к двум годам появляются *параллельные игровые действия*: дети играют рядом, но не вместе, между ними не существует взаимодействия. Но наши наблюдения говорят, что при специальном обучении дети могут уже играть друг с другом и помогать друг другу (Коля ведет Лену за руку как папа).

Лексическая тема «Гости в детский сад пришли»

Коммуникативно-речевое развитие

В соответствующих бытовых ситуациях вызывайте вербальное обозначение слов приветствия (привет, здравствуй, добрый день и т.п.) и прощания (пока, до свидания, до встречи и т.п.) с жестовым подкреплением. Методика очень простая. Сначала вызывайте жест приветствия или прощания, можно пассивно (приветствуете или прощаетесь рукой ребенка); далее активно стимулируйте самостоятельное использование ребенком жестов в необходимой ситуации; далее жест подкрепляйте словом «привет» или «пока» в любом возможном для ребенка фонетическом оформлении; далее используйте жест и слово вместе; в результате используйте и стимулируйте использование ребенком слова без жестового подкрепления.

Вызывайте звукоподражания «топ-топ-топ». В течение недели напевно повторяйте с ребенком потешку в любом Вашем варианте (творчество приветствуется):

Шагают наши ножки,

Топ-топ-топ.

Шагают по дорожке,

Топ-топ-топ.

За Максимом мамочка (папочка, бабушка, дедушка и т.д.)

При-шли.

Игровые действия с игрушками: мишка и зайка (лучше использовать максимально похожие игрушки, а не стилизованные). Погладьте игрушку со словами – мягкий, пушистый и т.д. Зайка прыгает вот так. Мишка топает вот так. Зайка говорит тоненьким голоском: «Я зайка, зайка, зайка. Я музыку люблю. Для тебя, Тимурка, песенку пою: а-а-а-а-а» (при этом рот широко открыт, язык – за нижними зубами), мишка поет низким голосом: «Я мишка косолапый, я музыку люблю, для тебя, Леночка, песенку пою: о-о-о-о-о-о» (губы вытянуты вперед и округлены).

Поиграйте с ребенком в игры: «Покорми мишку (зайку): ам-ам-ам», «Уложи мишку (зайку) спать», «Покатай мишку (зайку) на машине: би-би-би». Обязательно сопровождайте ритуал укладывания игрушки спать словами:

Спи мишутка, засытай,

Свои глазки закрывай.

Баю-бай, баю-бай.

Спи зайчонок, засытай,

Свои глазки закрывай. Баю-бай, баю-бай.

Умывание ребенка сопровождайте потешкой:

Ай, лады-лады-лады,

Не боимся мы воды.

Чисто умываемся,

Всем мы очень нравимся.

Найдите время взять ребенка за руки и поплясать с ним со словами:

Мишка с зайкой бойко топают,

Бойко топают, посмотри.

И в ладоши звонко хлопают,

Звонко хлопают, раз, два, три.

Мишке весело, мишке весело,

Вертит мишенька головой.

Зайке весело, тоже весело.

Ой, как весело, ой, ой, ой.

Все вышеобозначенные игровые действия можно использовать творчески, но обязательно на радостном эмоциональном фоне и с напевным, несколько утрированным, речевым сопровождением.

Познавательное развитие

Игра 1 «Давай поздороваемся»

Поздоровайтесь с малышом ладошками, щечками, носами, локтями и т.д., при этом произносите слова приветствия. Такое приветствие улучшает концентрацию внимания ребенка.

Игра 2 «Уложим куклу Машу спать» (можно куклу заменить мягкой игрушкой)

Занесите в комнату куклу. Кукла Маша «здоровается» с ребёнком. Обратите внимание ребёнка на то, что кукла очень

ласковая, добрая и воспитанная. Но она очень устала, долго гуляла на улице и ей очень хочется отдохнуть. Вместе с малышом предложите ей отдохнуть, покажите куколке красивую кровать. Но Маша еще маленькая, не умеет самостоятельно раздеваться, предложите ребенку помочь ей в этом. Обратите внимание на последовательность раздевания, аккуратного складывания вещей на стульчик, уточняйте название одежды. Ребёнок желает кукле: «Спокойного сна!», а вечером: «Спокойной ночи!». Обратите внимание на то, что когда кто-то спит, играть и разговаривать надо тихо, чтобы не разбудить спящего.

Игра 3 «Угостим Зайку и Мишку чаем»

Обратитесь к ребёнку: «Петя, ты любишь, когда к нам приходят гости? Сегодня к нам в гости придут мишка и зайка. Давай им чаю приготовим. Посмотри, какой красивый чайник. Надо налить в него воды. Откроем кран. Нальем в чайник водички. Вот уже полный чайник воды. Поставим его греться на плиту (как вариант включите электрочайник). Пусть греется водичка. А мы сейчас приготовим чашки. Вот здесь будет сидеть мишка и зайка.

Поставьте им чашку с блюдцем. А ты, (имя ребёнка), куда поставишь чашку с блюдцем? А где же наши оладушки? Принеси, ..., пожалуйста. Теперь все готово. Можно встречать мишку и зайку. Повторяя игровое действие с ребёнком, закрепляем название назначения посуды: чайник, сахарница, хлебница. Приучаем, вставая из-за стола, говорить «спасибо», мыть посуду и ставить ее на место.

Теоретическое консультирование по теме «Развитие понимания речи»

Одно из главных условий работы по развитию речи с детьми, проведение игр, которые способствуют развитию понимания речи окружающих. В собственную речь переводится только то, что ребенку понятно.

Понимание речи на этом уровне речевого развития часто характеризуется некоторой неточностью.

Желательно, чтобы дети научились различать количество предметов (много – мало – один), величину (большой – маленький), вкус (сладкий – соленый), а также пространственное расположение знакомых вещей и предметов в привычной обстановке. Если ребенок упорно не соотносит цвет или величину с их словесным обозначением, то можно ограничиться сличением предметов по их цвету или величине, отложив работу по запоминанию названий цвета на более поздние сроки.

Особое внимание следует обратить на обучение детей различению грамматических форм единственного и множественного числа некоторых существительных и глаголов. Однако надо знать, что такие задания доступны лишь в том случае, если у них сформированы представления о количестве предметов: один – много.

Упражнение 1. Научить детей узнавать предметы по их назначению.

Образец. «Покажи то, чем ты будешь кушать», «Покажи, что ты наденешь на голову, когда пойдешь гулять», «Чем ты будешь чистить зубы?», «Чем ты нарисуешь домик?» и т.д.

Упражнение 2. Научить детей узнавать демонстрируемые игрушки (предметы или животных) по их описанию.

На столе стоят игрушки: шарик, кошка, птичка (или любые другие). Взрослый предлагает угадать, о ком это он сейчас говорит: «У нее пушистый хвост, мягкая шерсть и длинные усы», или: «Он круглый, красный, деревянный» и т.д.

Упражнение 3. Научить детей различать грамматическую форму единственного и множественного числа существительных, оканчивающихся в именительном падеже множественного числа на *-ы (-и)* (II склонение).

Возьми шар – возьми шары, возьми мяч – возьми мячи, возьми гриб – возьми грибы, возьми цветок – возьми цветы, возьми (дай): кубик – кубики, карандаш – карандаши, лопату – лопаты, книгу – книги, картинку – картинки; подай тетрадь – подай тетради.

Упражнения можно проводить в повседневной жизни в соответствующих ситуациях. Конечно же, их можно разнообразить. Приведенные образцы подскажут вам направления работы.

Лексическая тема «Куколка Катюша (игрушки)»

Коммуникативно-речевое развитие

Продолжайте стимулировать произнесение ребенком приветствия и прощания словами «привет», «пока» в любом возможном звуковом воспроизведении и сопровождении соответствующим жестом.

По пути в детский сад и обратно, на прогулке с ребенком «попутешествуйте на паровозе» со словами:

Едет, едет паровоз,

Две трубы и сто колес.

*Две трубы и сто колес,
Машинист Тимура (Леву и т.д.) привез.*

Любую потешку такого рода персонифицируйте и употребляйте в ней имя своего ребенка.

В течение дня, вечером, во время совместной игры или в выходные найдите три минуты и спойте песенку:

Машинист наш, машинист

Паровоз везет.

Машинист наш, машинист

Песенку поет:

Туки-так, туки-так,

Песенку поет.

Туки-так, туки-так,

Песенку поет.

Стимулируйте ребенка подпевать вам с любым звуковым оформлением, особенно звукоподражание туки-туки, туки-тук.

Лексическая тема недели «Игрушки». Проговорите с малышом названия игрушек, имеющих в доме: кукла, машина, кубики, мяч и т.д. Подводите итог каждый раз, когда играете куклой, кубиками, мячом и т.п., общим словом «игрушка». Например, кукла – это игрушка, мяч – игрушка и кубики тоже игрушки.

Назовите игрушечную собачку Жучкой, и о ней можете рассказать стихотворение, доступное Вашему ребенку:

Вот собачка Жучка,

Хвостик-закорючка.

Зубки острые,

Шерстка пестрая.

*С Леночкой (Настенькой и т.п.) играет, очень громко лает:
Гав-гав-гав!*

Деревянные кубики, которые лежат в игрушках, можно использовать для простукивания ритма слов: например, ку-би-ки (на каждый слог удар кубика о кубик). Поиграйте в такую игру вечером или в выходной день. Простучите все слова занятия: кук-ла, мяч, ма-ши-на, па-ро-воз и т.п.

Научите ребенка кормить, поить, укладывать спать домашнюю куклу Катюшу. Сами организуйте игру, начиная ее словами:

*Вот красивая игрушка –
Наша куколка Катюшка.
Может хлопать,
Может петь.
Кто желает посмотреть?
Катюша поет: а-у, а-у, а-у.*

Таким же образом можно организовать артикуляционную гимнастику для губных мышц. Стимулируйте четкое произнесение Вашим ребенком звуков [а], [у] и чередование этих звуков, что тренирует переключение губных мышц с одной артикуляционной позиции на другую.

Дома наверняка найдется мяч. Если он «случайно» попал к вам в руки, начните игру с потешки. Продемонстрируйте слова потешки реальными действиями.

*Ай да мячик, ай да мячик
Как легко, легко он скачет.
Прыг-скок, прыг-скок.
Покатился в уголок.*

Продолжить игру можно по вашему творческому усмотрению. Разучите пляску с мячом:

*Вот какой веселый мячик,
Так и скачет, так и скачет.*

Прыг-скок, прыг-скок.

Покатился в уголок.

Мне б его скорей поймать,

Чтобы снова поиграть.

Прыг-скок, прыг-скок.

Покатился в уголок.

Если вы хорошо поете, спойте это ребенку, если с музыкальным слухом некоторые затруднения, то можно просто эмоционально и выразительно рассказать, сопровождая движениями (на ваше усмотрение).

Познавательное развитие

Игра 1 «Отгадай, кто ушел»

Поставьте перед ребенком две-три игрушки. Предложите малышу закрыть глаза (отвернуться), а в это время спрячьте одну из игрушек. Ребёнок, открыв глаза (повернувшись), должен назвать, какой игрушки нет, кто ушел.

Игра 2 «Что вокруг нас?»

Попросите ребенка осмотреть комнату, в которой он находится. Затем попросите его назвать как можно больше игрушек, которые находятся в этой комнате. Рассказывайте ребенку о каждой названной игрушке. Примечание: во время проведения этой игры можно учить ребенка новым словам.

Игра 3 Игра «Кто позвал?»

Поставьте игрушки (котик, корова, собачка, лошадка), по очереди имитируйте голоса животных (мяу-мяу,

мууу-мууу, гав-гав, и-и-и-и) и спросите у малыша, кто его позвал. Потом поменяйтесь ролями: ребенок подражает голосам животных, а вы угадываете.

Теоретическое консультирование по теме «Приемы вызывания отраженной речи»

Отберите для имитации простые по звукослоговому составу 5–10 слов, названий окружающих предметов, например, одежды, игрушек, посуды, еды (1–2 лексических группы), того, что ребенок любит больше всего. Для совсем маленьких детей можно использовать имена близких людей. При этом взрослый говорит на так называемом «нянькином» языке, в котором слова упрощены до лепета, много звукоподражаний, типа: мышь – *пи-пи*, кошка – *мяу* или *киса* и др.

Рассмотрим на конкретном примере, каким образом действует взрослый.

Взрослый во время проведения режимных моментов, в частности, во время одевания и еды, многократно проговаривает названия одежды, разворачивая перед ребенком диалог-образец, в процессе которого исполняет роли спрашивающего и отвечающего. Названия предметов произносятся в замедленном темпе, четко, т.е. утрированно. Сначала многократно повторяется название одного предмета, затем другого, по мере смены действий.

Например, достаем и надеваем на ребенка кофту.

Взрослый: *Что мы достали? – Кофту.*

Что это такое? – Кофта.

Что сейчас мы надели? – Кофту.

Потом стали надевать на ребенка шапку.

Что мы достали? – Шапку.

Что это такое? – Шапка.

Что сейчас мы надели? – Шапку. И т.п.

И так проговаривается каждое слово по десять, пятнадцать, двадцать раз на день. Чем чаще, тем лучше, но **всегда в процессе действий** с этим предметом. Просто так слова повторять бесполезно.

Постепенно ребенка косвенно поощряют к вступлению в диалог – после вопросов взрослый делает все более и более длинные паузы (до 5–10 сек.). Например:

Взрослый: *Принеси тарелку. Что ты принес? ... Правильно, тарелку. Тарелку. Это тарелка.... Что это? ... Это тарелка. И т.п.*

Однако простое проговаривание может быть недостаточным, поэтому взрослый фиксирует внимание ребенка не только на звучании слова, но и на артикуляционных укладах. Можно простимулировать зрительное сосредоточение таким образом, чтобы ребенок одновременно слушал слово и всматривался в артикуляцию. Например:

Взрослый: *Где у меня рот? Где губы? Слушай и смотри на губы: «тарелка».*

Еще раз: *тарелка.*

Давай вместе: тарелка. Молодец!

Хвалите ребенка даже в том случае, если он не повторил, а только внимательно следил глазами за движением ваших губ.

Взрослый: *Еще раз вместе: тарелка. Хорошо.*

Такое проговаривание должно проводиться ежедневно столько раз, сколько производятся оречевляемые действия.

Желательно, в легкой игровой, интонационно и эмоционально насыщенной форме.

Этот этап, пожалуй, один из сложнейших. Обратите внимание на то, что вся работа строится в процессе реальных бытовых или игровых действий. Второе важное условие – ребенок не должен даже догадываться, что вы с ним занимаетесь развитием речи.

Лексическая тема «Елочка – зеленая иголочка»

Коммуникативно-речевое развитие

Продолжайте «путешествовать» с ребенком на «автобусе», т.е. передвигаться, взявшись за руки, со словами потешки:

Мы в автобус дружно сели:

В-в-в-в, в-в-в,

И в окошко поглядели:

В-в-в-в, в-в-в.

Вот дома, а вот площадка:

В-в-в-в, в-в-в.

Вот деревья и лошадка:

В-в-в-в, в-в-в.

Далеко мы едем, едем.

Скоро в детский сад (домой) приедем.

Лексическая тема недели «Елочка – зеленая иголочка». Найдите время внимательно вместе с ребенком рассмотреть елочку как дерево, на улице или дома перед Новым годом. У елочки есть ствол, ветки и иголки. Иголки зеленые и колючие. Чтобы ребенок осознал это, дайте ему потрогать иголки. Продемонстрируйте сами, какие колючие

иголки. Дотроньтесь сами до иголки, отдерните руку со словами: Ой, колючая какая. Ой-ой-ой. Выучите четверостишие:

Елочка – зеленая иголочка.

Зеленая, душистая

В лесу она росла.

Колючая, пушистая

В гости к нам пришла.

Объясните малышу, что значит слово «душистая». Понюхайте вместе веточку живой елки. Ах, как пахнет – душистая.

Простучите, прохлопайте, пропрыгайте с ребенком слова «е-лоч-ка» и «де-ре-во» – три хлопка, удара, прыжка, поглаживания и т.п. Ударный слог (первый) выделите: сильнее хлопните, выше поднимите ребенка, громче простучите.

Пальцевая моторика. Упражнение «Здравствуйте пальчики, девочки и мальчики». Инструкция. Посмотри, как пальчики здороваются (большой палец в ритм потешки соприкасается с прижатыми друг к другу указательным, средним, безымянным и мизинцем). А у тебя пальчики здороваются? После этого – «Потри ладошки». Давай вместе. Сопровождайте игру потешкой:

Здравствуйте, пальчики.

Девочки и мальчики.

Вот они ладошки,

Их потрем немножко.

Научите малыша самомассажу со стихотворным сопровождением. Обязательно выполняйте массажные движения вместе с ребенком.

*Ой, пришел к нам мороз,
Заморозил щечки.* (Задайте вопрос ребенку: Где твои щечки?)

Их ладошками потрем. (Легкие растирающие движения от носа к вискам)

Будут теплыми потом.

Ах, мороз, ты мороз.

Отморозил ты мой нос. (Задайте вопрос: Где твой нос?)

Вот сейчас его согрею, (легкие растирающие движения от кончика к крыльям носа)

Никогда не заболею.

Ты, мороз, – не шути, (Задайте вопрос: А где твои ушки?)

Наши ушки береги, (легкие растирающие движения ушных раковин)

Их в обиду не давай.

Лучше с нами поиграй.

Артикуляционная моторика. Отработайте рисунок губ на гласный звук [у]. Задание: подуй, как ветерок: у-у-у-у. Утрированно вытяните губы трубочкой. Следите, чтобы ребенок тоже вытягивал губы вперед в форме трубочки. Если у малыша не получается, можно начать серию массажных движений губных мышц. В процессе гигиенических процедур перед тем, как погладить зубной щеткой язык, погладьте губы: сначала верхнюю, затем нижнюю. Направление массажных движений от центра к уголкам губ и наоборот.

Если ребенок позволяет, то можно выполнять пальцевой массаж губных мышц, который оказывает воздействие на круговую мышцу рта, а также мышцы, изменяющие положение рта.

Продолжайте развивать речевое дыхание. Задание: сдуем снежинки вместе. Можно сдувать вырезанные вместе с малышом из легкой бумаги снежинки с любой горизонтальной поверхности. Расстояние до сдуваемой снежинки не должно превышать 5 см.

Познавательное развитие

Игра 1. Конструирование «Ёлочка»

Вырежьте из бумаги или картона три треугольника разного размера. Самый большой треугольник выложите внизу, сверху на большой треугольник выложите треугольник поменьше, а на самом верху положите треугольник самый маленький. Задайте ребёнку вопросы и, при необходимости, помогите на них ему ответить. Что получилось? Ёлочка. Сколько треугольников мы взяли, чтобы сделать елочку? Три треугольника. Какого они цвета?

Игра 2. Лепка «Украсим елочку игрушками»

Можно полепить с ребёнком и сделать из обычной ёлочки новогоднюю. На цветной фон с изображением елки ребёнок наклеивает цветные кусочки пластилина – ёлочные украшения. Можно сверху на пластилин приложить крупный бисер.

Игра 3. Игра с прищепками «Ёлочные украшения»

Вырежьте из зелёного картона ёлочку и звезду на верхушку новогодней красавицы. Возьмите разноцветные прищепки. Украсьте звезду и ёлочку разноцветными прищепками.

Теоретическое консультирование по теме «Развитие речевого дыхания ребенка»

Речевое дыхание – это дыхание в процессе речи, отличающееся от обычного более быстрым вдохом и замедленным выдохом, значительным увеличением дыхательного объема, преимущественно ротовым типом дыхания, максимальным расхождением голосовых складок на вдохе и сближением их на выдохе.

Речевое дыхание можно и нужно формировать своевременно. Вот несколько правил формирования речевого дыхания.

1. Дыхательные упражнения должны быть организованы таким образом, чтобы ребенок не фиксировал внимание на процессе вдоха и выдоха.

2. Упражнения на формирование правильного речевого дыхания проводятся в игровой форме так, чтобы ребенок произвольно мог сделать более глубокий вдох или более длительный выдох.

3. Сопровождайте упражнения на формирование речевого дыхания движениями рук: руки из положения «в стороны» движутся в положение «перед грудью» с обхватом грудной клетки или из положения «вверху» движутся вниз.

4. Покажите ребенку и назовите предмет, на который он будет дуть.

5. Предмет, на который будет дуть ребенок, должен находиться на уровне рта.

6. Расстояние до предмета варьируется от 5 до 15 сантиметров в зависимости от возможностей ребенка. Главное, чтобы ребенок почувствовал успех.

7. Расскажите и покажите, как нужно дуть. Используйте фразы «давай вместе», «смотри, как я».

8. Упражнения на развитие дыхания лучше проводить стоя.

9. Следите за осанкой ребенка – спина прямая, плечи расправлены.

10. Соотнесение вдоха и выдоха 1:3.

Лексическая тема «Дед Мороз спешит на елку»

Коммуникативно-речевое развитие

Продолжайте «путешествовать» с ребенком на «автобусе», т.е., взяв ребенка за руку, передвигайтесь со словами потешки:

Мы в автобус дружно сели:

В-в-в-в, в-в-в,

И в окошко поглядели:

В-в-в-в, в-в-в.

Вот дома, а вот площадка:

В-в-в-в, в-в-в,

Вот деревья и лошадка:

В-в-в-в, в-в-в.

Далеко мы едем, едем.

Скоро в детский сад (домой) приедем.

Лексическая тема недели «Дед Мороз спешит на елку». Поговорите с малышом о предстоящем новогоднем празднике, здесь уместно выучить стихотворные строки:

Скоро-скоро Новый год.

Новый год у ворот,

Нашего Никиту (Тимура и т.д.) елочка ждет.

К Новому году в каждый дом из леса «приходит» елочка. Ее украшают к празднику. Ребенок уже достаточно смышлен, чтобы помочь вам украсить елку. Обязательно привлечите его к этому занятию. Заранее предусмотрите, чтобы в руки ребенка не попали хрупкие елочные игрушки. Самый лучший вариант подготовить елочные игрушки, которые изображают знакомых ребенку персонажей: собачку, кошку, медведя, лису, зайца, куклу, любимых сказочных героев, а также такие общеизвестные игрушки, как мяч, кубик, муляжи фруктов и овощей. Каждый раз обращайтесь к ребенку с просьбой: Принеси того, кто говорит «ав-ав». Правильно, молодец. Кого ты принес? И так с каждой игрушкой. Не называйте игрушку, а опишите ее, чтобы малыш имел возможность подумать. Можно этот же прием применять, рассматривая елочные игрушки. Например, покажи, где на елке тот, кто говорит «мяу-мяу» и т.д.

Артикуляционная моторика. Продолжайте отрабатывать чередование артикуляционных укладов звуков [а]-[у]. Задание: давай позовем Деда Мороза, Снегурочку или другого героя вот так: «ау, ау». Теперь вместе. Давай громче позовем, а теперь тише.

Артикулируйте звуки утрированно и обратите зрительное внимание ребенка на свои губы.

Продолжайте учить малыша самомассажу, сопровождая движения стихотворением:

Ой, пришел к нам дед Мороз,

Заморозил щечки. (Задайте вопрос: Где твои щечки?)

Их ладошками потрем. (Легкие растирающие движения от носа к вискам)

Будут теплыми потом.

Ах, ты, Дедушка Мороз.

Отморозил ты мой нос. (Задайте вопрос ребенку: Где твой нос?)

Вот сейчас его согрею, (Легкие растирающие движения от кончика к крыльям носа)

Никогда не заболею.

Дед Мороз, не шути,

Наши ушки береги, (Задайте вопрос: А где твои ушки?)

Их в обиду не давай. (Легкие растирающие движения ушных раковин)

Лучше с нами поиграй.

Игра на уточнение понимания предлогов *на, под*. Сопровождайте стихотворение соответствующими движениями. Вслед за взрослым ребенок показывает направление предлогов *под* и *на*.

Как на горке – снег, снег. Высоко поднять руки.

И под горкой – снег, снег. Присесть.

И на елке – снег, снег. Опять высоко тянуться.

И под елкой – снег, снег. Опять присесть.

А под снегом спит медведь.

Тише. Тише. Не шуметь! (И. Токмакова) Указательный палец подносится к губам.

Обязательно продолжайте выполнять уже известные вам из предыдущих консультаций упражнения на развитие речевого дыхания.

Познавательное развитие

Игра 1. Найди игрушку

Поиграйте с ребёнком в настоящих сыщиков. Попробуйте объяснить и описать ребёнку какую-то ёлочную игрушку и её расположение на ёлке. Он должен по описанию найти её. Используйте в речи предлоги *на, под, за* и т.д. Потом поменяйтесь местами, пусть ребёнок вам опишет игрушку и её месторасположение на ёлке, а вы должны её найти.

Игра 2. Что изменилось?

Рассмотрите с ребенком, какие игрушки висят на одной из веток елки. Попросите его выйти из комнаты и поменяйте их местами или добавьте (уберите) одну-две игрушки. Когда ребенок войдет, спросите, что изменилось.

Игра 3. Снежки

Сделайте из ваты или ватных дисков снежки. Рассыпьте их по полу. Возьмите два ведёрка (можно что-то другое) и по команде параллельно с ребёнком их соберите. Потом считайте вместе, у кого вышло больше снежков.

Теоретическое консультирование по теме «Пальцы помогают говорить»

Движения пальцев рук исторически, в ходе развития человечества, оказались тесно связанными с речью.

Первой формой общения первобытных людей были жесты, особенно велика здесь была роль руки – она дала возможность путем указывающих, очерчивающих, оборонительных, угрожающих и других движений развить тот первичный язык, с помощью которого люди объяснялись. Позднее жесты стали сочетаться с возгласами, выкриками.

Прошли тысячелетия, пока развилась словесная речь, но она и по нынешнее время остается тесно связанной с жестикulatoryной речью.

Движения пальцев рук у людей совершенствовались из поколения в поколение, так как люди выполняли руками все более тонкую и сложную работу. В связи с этим происходило увеличение площади двигательной проекции кисти руки в человеческом мозге. Так, развитие функций руки и речи шло параллельно и постепенно пересекалось.

Примерно таков же ход развития речи ребенка. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов; все последующее совершенствование речевых реакций состоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев.

Случайно ли, что тренировка пальцев рук влияет на созревание речевой функции?

В лаборатории высшей нервной деятельности ребенка в электрофизиологическом исследовании, проведенном Т.П. Хризман и М.И. Звонаревой, было обнаружено, что, когда ребенок производит ритмические движения пальцами, у него резко усиливается согласованная деятельность лобных и височных отделов мозга (двигательная и слуховая речевые зоны).

Для разностороннего, гармоничного развития двигательных функций кисти руки, которые активизируют развитие речевых зон мозга, необходимо, чтобы:

- сочетались сжатие, растяжение, расслабление кисти;
- использовались изолированные движения каждого из пальцев.

В основе организации пальчиковых упражнений с ребенком лучше использовать фольклорные игры, наиболее соответствующие ритмической организации русской речи.

С народными пальчиковыми играми ребенок встречался уже в колыбели, вернее, не в колыбели, а на коленях у мамы, бабушки или няни. Строго говоря, это были еще не игры, а потешки и пестушки – забавы взрослого с ребенком. Нынче таких забав осталось совсем мало, да и те, что есть, часто усечены. Мало кто знает, что любимая всеми «Сорока-ворона» не заканчивалась покачиванием бездельника-мизинца:

Ты дров не рубил, воды не носил.

Игра имела продолжение. Взрослый говорил:

Знай наперед:

Здесь водичка холодненька.

(и поглаживал руку ребенка у запястья);

Здесь тепленька (поглаживал у локтя);

Здесь горяченька (поглаживал у плеча);

А здесь – кипяток, кипяток! (щекотал ребенка под мышкой). Еще вариант:

Знай наперед: Здесь двор, здесь криница, здесь холодная водица!

Ведь не только в развитии мелкой моторики смысл этой потешки. Она дает ребенку ощутить радость телесного контакта, почувствовать свои пальцы, ладонь, локоть, плечо; осознать себя в системе телесных координат, в конечном счете – сформировать схему тела. Это предотвращает возможность возникновения многих неврозов в дальнейшем, дает человеку чувство самообладания.

Но стоит обратить внимание на то, с каким восторгом младенцы воспринимают старинную концовку этой игры! Все пока еще восполнимо. Только важно помнить о том, что малышей можно и нужно тормошить, нянчить, тетешкать, щекотать, подбрасывать, поглаживать – как нам это говорит народная традиция.

Ласточка, перепелочка (русская игра)

Правая ладонь ребенка ложится на левую ладонь взрослого. Медленно, тихо и ласково взрослый произносит: «Ласточка», – и одновременно пальцами правой руки проводит по большому пальцу малыша от основания до кончика. Затем с тем же словом поглаживает второй палец малыша. Перебрав несколько пальцев ребенка таким образом, взрослый, не меняя интонации, произносит одновременно с поглаживанием: «Перепелочка». Задача ребенка – как можно быстрее отдернуть руку, так как на последнем слоге этого слова взрослый схватит его за кончик пальца и начнет трясти, радостно приговаривая: «Поймал, поймал!» После того как «перепелка» «была поймана» или «улетела», игра продолжается с другой рукой малыша. Освоив игру, ребенок сам часто предлагает перемену ролей и с удовольствием ловит «перепелку» – палец взрослого.

Лексическая тема «Зимние забавы»

Коммуникативно-речевое развитие

Когда играете с малышом дома или идете по зимней заснеженной улице, ступенькам и т.д. можно сопровождать процесс стихотворением-загадкой:

Мы друзей позовём

И на улицу пойдём.

- Вьюга завывает [уууууУУУУУууууу] (громко, тихо).
- «Лошадка» на санях детей катает (цокаем язычком).
- Погреем ладошки [xxxxxxxxxxxx] (сильно, слабо).

А когда на улице морозно, то можно показать малышу, как можно согреть лицо, заодно и сделать лёгкий очень полезный массаж мимических и пальцевых мышц:

<i>Ой, мороз, ой, мороз!</i>	Пальцами обеих рук слегка пощипать себя
<i>Щиплет щеки, щиплет нос.</i>	Пощипать за щеки и за нос.
<i>Щиплет ушки.</i>	Пощипать за ушки
<i>Щиплет губки.</i>	Пощипать за губки.
<i>Забирается под шубки.</i>	Прячем руки.
<i>Чтоб согреться, посмотри:</i>	Трём ладони друг о друга.
<i>Всё, как следует, потри.</i>	

(Д/сад № 83 «Дельфинчик» г. Калининград)

Найдите время сходить на ледяную горку, походить вместе на лыжах, а может даже начать учить малыша стоять на коньках.

Познавательное развитие

Игра 1 «Эксперименты со снегом»

Принесите домой снег и сосульки разной величины. Внимательно рассмотрите их вместе с ребенком. Активизируйте речь ребенка вопросами: Какого цвета снег? (белый), а какая сосулька? (прозрачная). Какие они на ощупь? (холодные, снег мягкий, сосулька твердая).

Понаблюдайте с малышом, как снег и сосулька тают и превращаются в воду. Наблюдение можно продолжить

на улице или из окна. Задайте своему ребёнку вопросы: Что лежит на земле? Какой снег? Что висит под крышей? Какая сосулька? и дождитесь ответа.

Подвижная игра 2 «Сугробы, снежки, сосульки»

Правила игры: на слово «сугробы» ребёнок приседает, на слово «снежки» – стоит и показывает кулачки, на слово «сосульки» – стоя, поднимает руки вверх. Эта игра очень способствует развитию внимания вашего ребёнка.

Игра 3 «Сказочная птица»

Нарисуйте на снегу жар-птицу.

Для этого достаточно лечь на снег и, представив себя птицей, помахать крыльями-руками и ногами. Затем аккуратно встаньте. На снегу останется рисунок сказочной птицы. Будет здорово, если и вы тоже ляжете рядом со своим ребёнком на снег. Получится две сказочные птицы – большая и маленькая.

Игра 4 «Фигурки на снегу»

Можно в ведерко набрать снег и при помощи формочек делать снежные фигурки.

А можно научить ребёнка подбирать нужную форму. Для этого выберите ровную снежную площадку и вдавите в снег формочки разной формы. Скажите, что это домики, в которых живут формочки. Формочки захотели пойти в гости, и с этими словами снимите все формочки.

На снегу останутся вдавленные следы. Теперь перемешайте формочки и скажите, что они пошли в гости, а когда вернулись, то никак не смогли вспомнить, кто где живет. Попросите ребенка найти домик для каждой из них.

Теоретическое консультирование по теме «Мой ребёнок – правша или левша?»

Когда в семье появляется малыш, мама не задумывается о том, правша он или левша. И действительно, ведь в младенчестве здоровые дети растут и развиваются одинаково, ничем не отличаясь друг от друга. Но постепенно с взрослением родители малыша начинают понимать, что их ребенок не совсем такой, как все дети. Они замечают, что их малыш – левша. Некоторые родители хватаются за голову, считая леворукость чуть ли не приговором на всю жизнь. Но такая реакция взрослых связана, как правило, с незнанием, кто такие левши, в чем их особенности и так ли это плохо на самом деле.

Если вы заметили, что ваш малыш – левша, то не стоит паниковать и расстраиваться. Во многом леворукость – это не наказание, а подарок судьбы, главное – знать природу этого явления, особенности воспитания, развития и обучения леворуких детей, не превращать это в комплекс, и тогда ваш малыш-левша будет счастливым и умным ребенком.

На сегодняшний день полностью изменился взгляд на леворукость, и никто не считает это явление за неправильность и ошибку природы.

На самом деле природа леворукости и праворукости определяется особенностями головного мозга, ровно, как и большинство других особенностей человеческого организма. Головной мозг имеет левое и правое полушария, каждое из них выполняет свой набор функций, причем правое полушарие руководит нашей левой частью тела, а левое полушарие – правой частью тела. Два полушария

различаются по своей активности: если доминирует левое полушарие, то ребенок – правша, а если доминирует правое полушарие, то ребенок – левша. Но это далеко не единственно отличие, возникающее по причине доминирования того или иного полушария головного мозга. Каждое полушарие отвечает за обработку определенной информации.

Левое полушарие можно назвать логическим – оно отвечает за логическое, абстрактное и аналитическое мышление. То есть благодаря левому полушарию мы можем понимать смысл речи, анализировать происходящее, классифицировать объекты, последовательно решать проблемы, выявляя все возможные варианты.

Правое полушарие – это эмоциональная доминанта. Например, если благодаря левому полушарию мы воспринимаем смысл речи, то благодаря правому полушарию мы понимаем ее интонацию. Правое полушарие отвечает за образное мышление и зрительно пространственные функции. Если доминирует правое полушарие над левым, то человек есть левша, значит, можно говорить, что у него хорошо развита интуиция, творческие способности. Если обратить внимание, то можно заметить, что многие творческие люди – актеры, певцы, писатели и так далее – являются леворукими.

Таким образом, если ваш ребенок является левшой, то это значит, что у него правое полушарие преобладает над левым со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Когда ваш кроха еще совсем маленький, то самый лучший способ для определения право- или леворукости – это наблюдение. Когда ваш малыш кушает, рисует, играет

и так далее, смотрите, какой рукой он выполняет эти действия. Когда ваш ребенок станет немного постарше, то с ним можно выполнить несколько заданий в игровой форме, которые и позволят окончательно определить доминирующую руку у малыша.

1. Игра в мяч. Мяч можно заменить мягкой игрушкой или другим легким предметом.

2. Возьмите два шнура средней толщины и нетуго их завяжите. Попросите малыша, чтобы он их развязал.

3. Возьмите несколько спичечных коробков, уберите из них спички и в каждый коробок положите по разному предмету: монетку, бусинку, конфетку и другие. Называйте малышу предмет, который он должен найти, открывая каждую коробочку.

4. Возьмите небольшую бутылочку или баночку с закручивающейся крышечкой и попросите малыша ее открыть. Крышка должна быть закручена лишь слегка, чтобы малыш не прикладывал усилия при открывании.

5. Постройте дом из брусков конструктора.

6. Попросите малыша вам помочь вытереть со стола пыль влажной тряпочкой.

7. Попросите малыша собрать разбросанные игрушки и другие вещи.

В то время, как ваш малыш выполняет эти задания, наблюдайте, какой рукой он больше работает, то есть какой собирает игрушки, открывает крышки, кидает мяч и так далее. Но для того, чтобы точно определить доминирующую руку, выполнить один раз эти задания недостаточно.

Можно даже завести тетрадку, в которой вы будете записывать результаты и наблюдения. Если в итоге окажется, что явно преобладает левая рука, то есть правая рука практически не задействуется или задействуется как вспомогательная, то ваш малыш – левша.

Ряд проведенных научных исследований практически, а не теоретически показали, что интеллектуальное развитие леворуких детей ничем не отличается от интеллектуального развития праворуких детей, причем в ходе исследования многие левши показывали более высокий результат.

В стрессовых ситуациях леворукие дети проявляют большую деликатность и менее подвержены негативному влиянию стресса, у них лучше получается сохранять самообладание и спокойствие, при этом, не теряя оптимистичного настроения. А это очень актуально в нашем современном мире, когда каждый день человеку приходится переживать множество стрессов. В затруднительных ситуациях левши быстрее находят путь решения проблемы, чем праворукие дети.

Несколько советов, как нужно вести себя с ребенком-левшой

Принять как должное особенность ребенка и не пытаться превратить его в правшу. Объяснять ему, что леворуких людей очень много и это тоже норма.

Хвалить за самые малейшие успехи и поощрять его творческие способности, но не стремиться вырастить вундеркинда.

Не предъявлять завышенных требований к нему и не противопоставлять его другим детям.

Учитывая повышенную эмоциональность и впечатлительность такого ребенка, взрослым нужно быть очень чуткими и доброжелательными с ним.

**Лексическая тема «Еду-еду к бабушке,
еду-еду к дедушке (транспорт)»**

Коммуникативно-речевое развитие

Когда играете с малышом дома или идете по улице, ступенькам и т.д. можно сопровождать процесс передвижения потешкой:

Большие ноги шли по дороге:

Топ, топ, топ, топ. (низким голосом)

Маленькие ножки шли по дорожке:

Топ-топ-топ, топ-топ-топ. (высоким голосом).

Такие голосовые модуляции важны для речевого развития вашего ребенка. По окончании похода (например, пришли в детский сад), в любой подходящей ситуации проговорите:

Устали наши ножки шагать по дорожке.

Погладим наши ножки и отдохнем немножко. (поглаживающие движения вдоль всей ноги)

Лексическая тема недели «Транспорт». На транспорте можно ехать, плыть, лететь. Обязательно называйте ребенку вид транспорта, на котором вы с ним едете: «Это трамвай. Посмотри, он едет по рельсам. У него на крыше дуга. Это троллейбус. Посмотри, у него на крыше специальные рога. А это автобус». Если есть соответствующие картинки, то можно закреплять на картинном материале. Рассматривание картинки с изображением паровозика сопровождайте стихами: *Мы сейчас поедem на паровозе, Лева, ты машинист.*

Едет, едет паровоз, –

Две трубы и сто колес,

*Две трубы и сто колес,
Машинистом рыжий пес.*

*Машинист, машинист
Паровоз везет.*

Машинист, машинист

Песенку поет:

Чух-чух-чух .

Песенку поет:

Чух-чух-чух.

Песенку поет. (По мотивам песни «Паровоз», сл. С. Эрнесакса, перевод В. Татарина)

Круговыми движениями рук сопровождайте звукоподражание:

Чух – чух – чух, чух – чух – чух.

Рассматривая картинку с изображением кораблика, воспитатель говорит: *Максим, ты сегодня капитан и поплывешь на корабле:*

Матросская шапка, веревка в руке,

Тяну я кораблик по быстрой реке.

И скачут лягушки за мной по пятам

И просят меня: «Прокати, капитан». (А. Барто)

Можно сопровождать движением согнутой в локтевом суставе рукой сверху вниз, возможно звукоподражание: *ду – ду – ду.*

Рассматривая картинку с изображением самолета:

Самолет, самолет,

Ты отправился в полет.

К бабушке, к дедушке.

Тороплюсь, лечу, лечу.

Долететь скорей хочу.

У-у-у-у-у-у, у-у-у-у-у-у (вытягивание губ вперед трубочкой)

Полечу –у-у-у-у.

Полетим на самолете. Заведем моторчик: у, у, у (заводим отрывисто)

Полетели.

Ребенок расставляет руки, изображает полет со звуковым сопровождением *у-у-у-у*.

Всякий раз, показывая картинку с изображением паровоза, самолета, корабля, машины, троллейбуса, автобуса, трамвая, обобщайте – это транспорт. Задача – сформировать у ребенка обобщающее понятие «транспорт».

Продолжайте артикуляционные упражнения на чередование артикуляторных укладов звуков [а]–[у], утрированно их произнося.

Помогите ребенку прочувствовать ритм слов, обозначающих названия видов транспорта, с их ударностью через простукивание, прохлопывание, пропрыгивание, проигрывание на музыкальном инструменте слов с акцентуацией ударного слога: па – ро – воз, ко – раб – лик, па – ро – ход, са – мо – лет, ма – ши – на и т.д.

Продолжайте развивать речевое дыхание вашего малыша. Можно научить его пускать мыльные пузыри.

Продолжайте массажировать лицевые мышцы.

Почитайте малышу литературные произведения: А. Барто «Самолет», «Грузовик», «Кораблик»; Даниил Хармс «Кораблик».

Познавательное развитие

Игра 1. Автомастерская

Настоящие машины периодически ломаются. По очереди будьте то мастером, то водителем машины. Пусть «водитель» расскажет, что у машины сломалось, а мастер, внимательно осмотрев машину, успешно всё отремонтирует. А может быть машина вовсе и не сломалась, а нужно установить сигнализацию, чтобы «нехороший волк» её не утнал?

Игра 2. Уборка мусора

Предложите ребёнку собрать игрушки, проехав на машине (пролетев на самолёте). Пофантазируйте, может, у вас машина (самолёт) повезет пассажиров отдыхать после очередного игрового дня? Или это будет настоящий мусоровоз?

Игра 3. Автобан

Соорудите дорогу для машинки, например, из кубиков. И покатайте по ней машину, при этом внимательно следите, чтобы случайно не выехать за пределы трассы.

Быстро и медленно.

Покажите малышу, как нужно запустить машинку, чтобы она ехала быстро или медленно, и предложите повторить. В этой игре вы с ребёнком сможете дать понятия «быстро» и «медленно» и вместе с тем формировать координацию.

Теоретическое консультирование по теме «Звуковая сторона речи ребенка»

В этот период у ребенка резко возрастает способность к подражанию речи взрослых, интенсивно развивается ее понимание, собственная активная речь. Ребенок начинает пользоваться упрощенными или звукоподражательными

словами. Он уже может по просьбе взрослого найти среди группы предметов знакомый, и выполнить простые действия, поручения. Быстро растет количество слов, которые он понимает.

В данный период ребенок произносит, хотя и не всегда четко, почти все гласные и многие согласные звуки – [м], [п], [б], [т], [д], [н], [к], [г], [в], [ф], [й]. Однако некоторые согласные часто произносятся им смягченно (*дай* вместо *дай*). Вместо общепринятых слов ребенок продолжает употреблять звукоподражания: корову он называет *му*, собаку – *ав-ав*, кошку – *мяу*, машину – *би-би*, часы – *тик-так*. Иногда вместо целого слова ребенок может произнести только ударный или первый слог: кукла – *ку*, собака – *ба*, коробка – *ко*, а иногда и несколько слогов: молоко – *моко*. Часто одно и то же слово малыш произносит по-разному, при этом можно наблюдать выпадение или замену то одного, то другого звука, то есть у него отмечается неустойчивое произношение одних и тех же слов.

Ребенок начинает четче произносить гласные звуки, правильно воспроизводить многие, наиболее легкие согласные, усваивает простейшую логическую интонацию (в его речи появляются вопросительные и восклицательные предложения). Отчетливость произнесения звуков в этот период жизни во многом зависит от их места в слове. Так, в простых двусложных словах с открытыми слогами (*мама, Вова, Катя*) малыш правильно произносит все звуки; но в то же время в словах, состоящих из трех и более слогов, часто заменяет или пропускает звуки и слоги (вместо *машина* – *паина*). Пропуск звуков наблюдается и в словах со стечением

согласных (два согласных находятся рядом), например, слово *дверь* произносится как *вей* и т.д. Возможна также замена звонких согласных глухими (*пам-пам* – вместо *бам-бам*).

Темп овладения звуковой стороной речи у разных детей различный. Он зависит не только от того, как часто взрослые общаются с малышом, но также и от индивидуальных особенностей его моторной сферы.

К началу третьего года жизни речь детей хотя и становится основным средством общения, однако она еще далека от совершенства в звуковом оформлении. Нечеткое произнесение отдельных слов, отсутствие в речи многих звуков, смягченное произнесение ряда твердых согласных нередко затрудняют их общение, особенно со сверстниками.

Приложение 9

Конспект коррекционно-развивающего занятия с ребенком раннего возраста «Поиграем с зайкой»

Цель: формирование практических действий в соответствии со свойствами предметов.

Задачи:

- вызвать интерес к рисованию красками;
- вызывать звукоподражание: прыг-скок, топ-топ;
- формирование ориентировки на свойство предметов (величину);
- развитие интереса к действиям с предметами;
- закрепление у ребенка умения выполнять практические и игровые действия с предметами в соответствии с их формой;
- уточнение и обогащение словаря ребенка («большой», «маленький»);
- воспитание внимания к обращенной речи;
- воспитание стремления к самостоятельности при выполнении навыков самообслуживания.

Оборудование: игрушка зайца, корзина, шарики одного цвета и двух размеров, ватман, краски, детское мыло, полотенце.

Ход занятия

1. Организационный момент.

Логопед показывает ребенку зайца. Заяц «здоровается» за руку с ребенком: «Здравствуй, крошка! Я поглажу тебя по ладошке! Погладь зайца, он мягкий, пушистый. Он хочет поиграть с нами. Посмотри, заяц нам принес шарики. Где шары? Они в корзине».

2. Игра «Спрячь шарик в ладошку»

Логопед берет большой шарик, показывает ребенку, что он не умещается в ладони, говорит: «Спрятать в ладошке не удастся, он большой, его видно. Надо взять другой шарик, такой (показывает маленький). А этот спрятали. Это маленький шар. Найди такой же и спрячь его в ладошке. Какой там у тебя шарик?» По окончании игры взрослый обобщает: «Такой маленький шарик можно спрятать в ладошке, большой уже не спрячешь»

3. Игра «Прикати шарик зайцу»

Логопед предлагает ребенку: «Давай катить зайцу шары. Будем брать только большие шары». Достает из корзины большой шар: «Это шар большой. Бери большой шар, кати». Игра повторяется несколько раз, пока не закончатся большие шары. Аналогично проводится игра с маленькими шарами. В случае необходимости взрослый переходит к совместным действиям с ребенком. После чего ему предлагается выполнить задание самостоятельно. После того, как закончатся все шары, подводятся итоги: «Заяц доволен. У него много шаров, они большие и маленькие».

4. Игра «Веселые краски»

Логопед расстилает ватман, сажает ребёнка рядом с собой, начинает рисовать, набирая краску указательным пальцем. При этом он называет цвет краски, показывает и комментирует, что он рисует: «Это зайчик проскакал и оставил следы. Прыг-скок, прыг-скок – скачет зайка». Затем обмакивает кулак в краску, прижимает его к листу: «А вот мишка прошёл, большие следы оставил. Топ-топ – идет мишка». Затем побуждает ребёнка действовать, подражая

взрослому. В тех случаях, когда ребёнок не действует сам, взрослый обмакивает в краску пальчик или кулак малыша и проводит ими по бумаге. Даёт возможность ребёнку самому действовать с красками, хвалит, радуется рисунку малыша.

5. Игра «Помоем руки»

Логопед обращает внимание на грязные руки: «Ой, у нас грязные руки. Их надо помыть». Логопед подводит ребенка к умывальнику, стоит за его спиной, берет в руки мыло и показывает круговые движения рук при намыливании. Затем передает ребенку кусок мыла и просит его повторить движения намыливания. Движения нужно делать до тех пор, пока не образуется белая пена. Обращает внимание ребенка на чистые ручки, взрослый говорит: «Вот какие у нас перчатки – белые!». Далее взрослый помогает ребенку смыть пену под струей воды, сопровождая действия чтением потешки:

«Знаем, знаем – да-да-да, в кране прячется вода!

Выходи, водица, мы пришли умыться!

Лейся понемножку, прямо на ладошку!

Будет мыло пениться – грязь куда-то денется!»

В случае необходимости используются совместные действия взрослого и ребенка. Далее все вытирают руки полотенцем: «Возьми полотенце, разверни его. Вытирай, чтобы руки стали сухими. Какие чистые руки. Давай покажем зайчику наши чистые руки».

6. Подведение итога занятия.

– Зайчику понравилось с тобой играть, но ему пора домой, давай попрощаемся, помашем рукой: «Пока, зайчик!».

Приложение 11

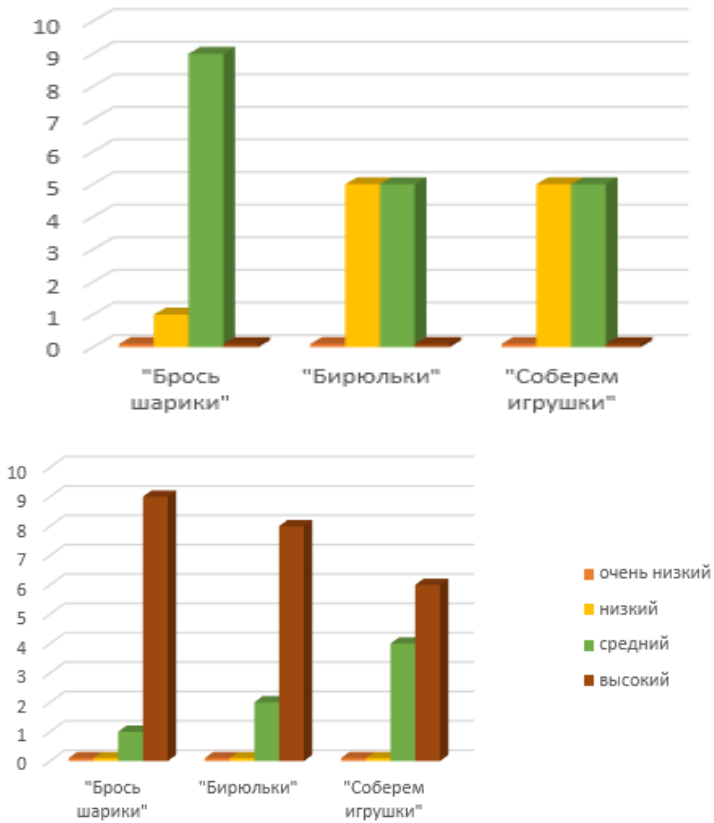


Рис. 11.1 – Уровни развития целенаправленных действий до и после обучающего эксперимента

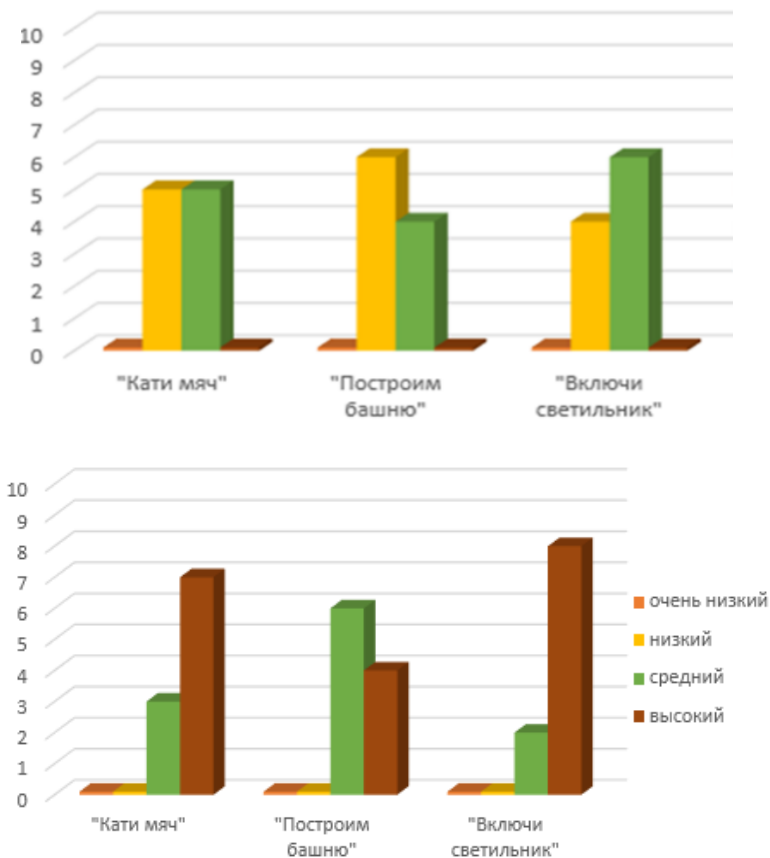


Рис. 11.2 - Уровни развития специфических действий до и после обучающего эксперимента

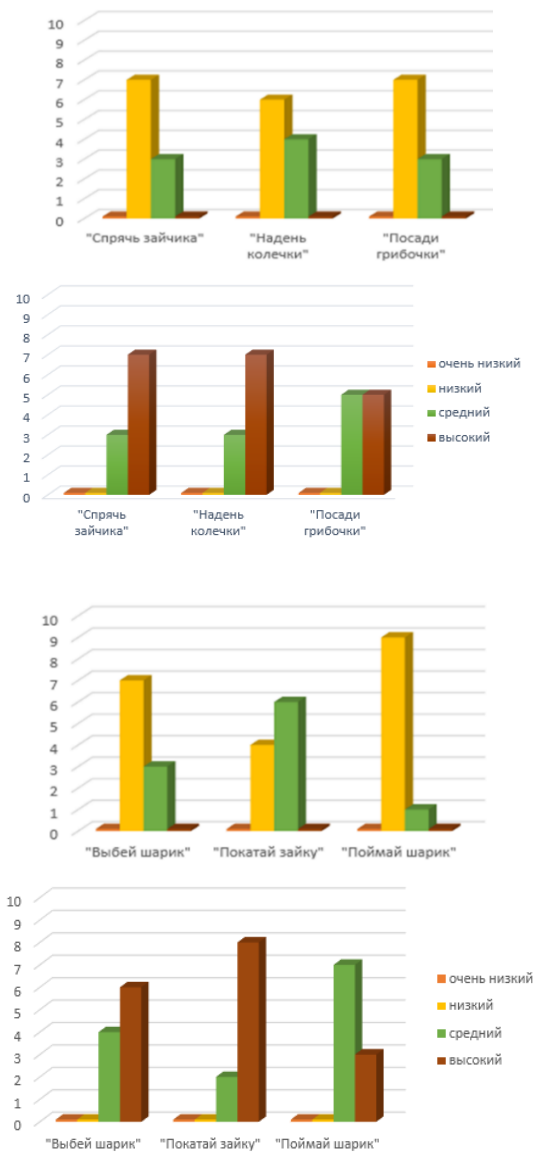


Рис. 11.4 – Уровни развития орудийных действий до и после обучающего эксперимента

Приложение 12

Примеры коммуникативно-речевых профилей детей на контрольном этапе исследования

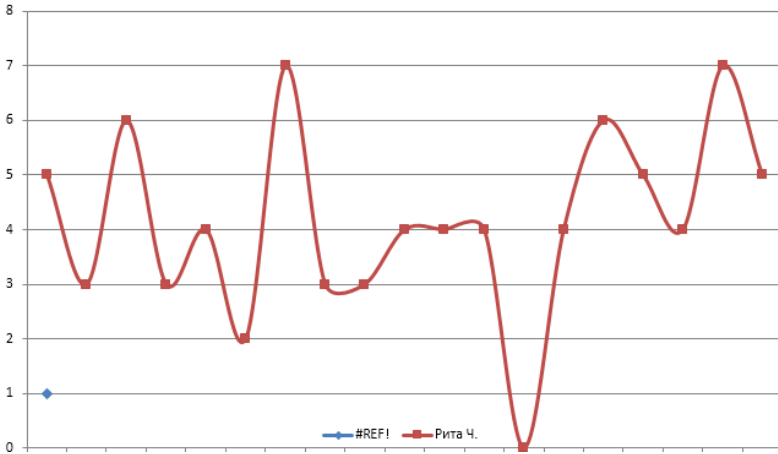


Рис. 12.1 – Коммуникативно-речевой профиль Риты Ч.

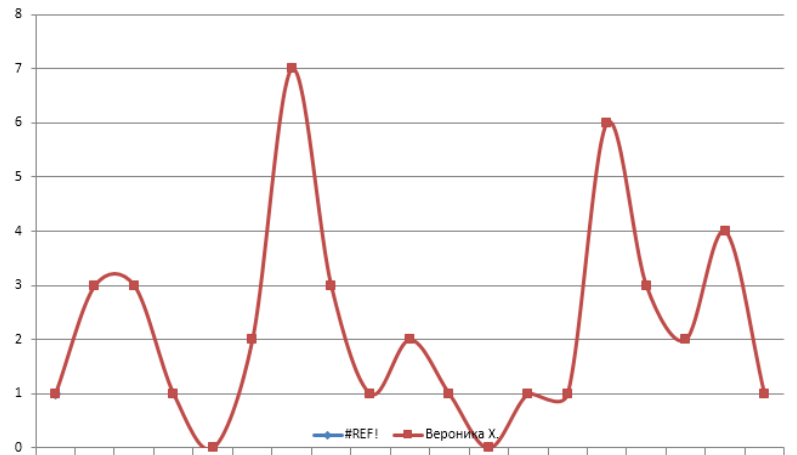


Рис. 12.2 – Коммуникативно-речевой профиль Вероники Х.

Научное издание

**Шереметьева Елена Викторовна
Падалко Оксана Сергеевна**

**Психолого-педагогические условия формирования
предметных действий у детей раннего возраста
с отклонениями в овладении речью**
Монография

ISBN 978-5-907790-14-8

Работа рекомендована РИС ЮУрГППУ
Протокол № 1/23, пункт 3 от 2023 г.
Издательство ЮУрГППУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор Е.М. Сапегина
Технический редактор А.Г. Петрова

Подписано в печать 20.06.2023
Объем 6,5 уч.-изд. л. (12 уч.изд.л.)
Формат 60 x 84 1/16
Тираж 500 экз.
Заказ № _____

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЮУрГППУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69