

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

**СТЕЛЬМАХ ЮЛИЯ ВАСИЛЬЕВНА**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

Особенности импрессивной речи у младших дошкольников с общим  
недоразвитием речи первого уровня

Направление подготовки 44.03.03.  
Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

\_\_\_\_\_  
Научный руководитель  
канд. пед. наук, доцент Мамаева А.В.

\_\_\_\_\_  
Дата защиты

\_\_\_\_\_  
Обучающийся:  
Стельмах Ю.В.

\_\_\_\_\_  
Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск, 2021г.

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение .....	3
Глава I. Научно-теоретический анализ литературы по проблеме развития особенностей импрессивной речи у младших дошкольников.....	8
1.1 Развитие импрессивной речи у дошкольников в онтогенезе .....	8
1.2. Особенности развития импрессивной речи у дошкольников при общем недоразвитии речи.....	16
1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и развития импрессивной речи.....	20
Вывод по I главе .....	25
Глава II. Исследование сформированности импрессивной речи у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня.....	8
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	27
2.2. Количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента. ....	32
2.3. Рекомендации по содержанию логопедической работы по формированию импрессивной речи у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня с использованием игр и упражнений.....	40
Заключение .....	53
Список использованных источников .....	58
Приложения.....	63

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Количество детей дошкольного возраста с низким уровнем речевого развития неуклонно растёт, о чём свидетельствуют современные статистические данные. Различные неблагоприятные воздействия во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также первые годы жизни ребёнка могут приводить к общему недоразвитию речи.

Многие исследователи (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.Г. Ружская, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) в психологической и педагогической науке рассматривают общение, как одно из условий развития ребёнка, важнейшего фактора формирования его личности, направленного на оценку и познание самого себя посредством взаимодействия с другими людьми [6; 26; 36; 45; 46; 60].

Общение актуально во всех видах детской деятельности, однако у дошкольников с общим недоразвитием речи на фоне мозаичной картины речевых и неречевых дефектов имеются трудности формирования коммуникативных навыков (Р.Е. Левина, Б.М. Гриншпун, Т.Б. Филичева) [11; 28; 55].

Неполноценная речевая деятельность негативно влияет на все стороны формирующейся личности ребёнка, затрудняется развитие познавательной деятельности, нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия.

Социальный опыт ребёнка основывается на анализе речи окружающих. На этом фундаменте ребёнок осваивает систему грамматических закономерностей родного языка средствами психофизиологических компонентов зрительных, слуховых перцепций, а также кинетических и кинестетических праксисов, что особенно ярко выражено в младшем дошкольном возрасте.

Пластичность мозга, сензитивные периоды, формирование эмоций, интеллекта, речи и личности ребёнка определяют большие потенциальные

возможности коррекционной помощи детям младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Ранняя и адекватная помощь ребёнку позволяет более эффективно компенсировать нарушения в его психофизическом развитии и тем самым смягчить, а возможно, и предупредить вторичные отклонения, к которым относят и речевые расстройства [43].

В свою очередь, фундаментом для становления экспрессивной речи становится импрессивная речь, которая аккумулирует все произносительные системы, лексический запас и грамматические формы. Именно благодаря накоплению импрессивной речи, у ребёнка начинает формироваться первоначальный лексикон.

Формирование предпосылок речевой коммуникации детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня требует разработки и реализации на практике специальных коррекционных подходов. В связи с этим можно выделить ряд исследований, проведённых отечественными учёными и являющихся значимыми для воспитания и обучения детей данной категории. Это работы:

1) Р.И. Лалаевой, О.И. Усановой, в которых отмечается, что при общем недоразвитии речи в структуре дефекта имеется несформированность речевой деятельности и других психических процессов;

2) Ю.Ф. Гаркуши, С.А. Мироновой и др., в которых показана связь речевых трудностей с низким уровнем вербальной коммуникативной активности в общении;

3) Г.А. Волковой, А.Е. Гончарук, В.И. Селивёрстова, в которых выявлено, что одним из препятствия для общения является не сам дефект, а то, как ребёнок на него реагирует. Как он его оценивает.

Несмотря на постоянный интерес исследователей к проблеме формирования импрессивной речи у дошкольников, в настоящее время не в полной мере представлена коррекционно-логопедическая работа в данном направлении с точки зрения дифференциации её содержания исходя из индивидуальных особенностей младших дошкольников. Это определяет

актуальность исследования особенностей импрессивной речи у младших дошкольников.

Проблема исследования: заключается в поиске эффективных средств формирования импрессивной речи у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня.

Решение данной проблемы составило цель исследования.

Цель исследования: выявить особенности импрессивной речи у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня.

Объект исследования: импрессивная речь дошкольников с общим недоразвитием речи I уровня.

Предмет исследования: особенности импрессивной речи детей 3 лет с общим недоразвитием речи I уровня.

Гипотеза исследования: состояла в предположении о том, что, дети с общим недоразвитием речи первого уровня могут показывать различные уровневые результаты по пассивному словарю и грамматическим категориям. Это привело нас к пониманию того, что необходимо провести специальное исследование, направленное на выявление особенностей импрессивной речи у детей. Выявленные особенности импрессивной речи у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня покажут, что уровень формирования грамматических категорий будет ниже, чем уровень пассивного словаря. Это позволит нам разработать методические рекомендации для педагогов данного учреждения.

В соответствии с целью и гипотезой исследования нами сформулированы следующие задачи:

Задачи исследования:

1. Определить современное состояние проблемы в психолого-педагогической и логопедической литературе;
2. Выявить особенности пассивного словаря и грамматических форм у детей с общим недоразвитием речи I уровня.

3. Составить рекомендации по развитию импрессивной речи на основе выявленных особенностей.

Методы исследования в соответствии с поставленной целью, гипотезой и задачами исследования:

1. Теоретические методы: анализ, сравнение, абстрагирование, обобщение.

2. Практические методы: эксперимент, наблюдения.

3. Количественная и качественная обработка результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволят расширить и углубить научные представления об особенностях импрессивной речи у детей младшего дошкольного возраста, на основе выявленных данных будут разработаны методические рекомендации по формированию импрессивной речи у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня.

Практическая значимость исследования заключается в составлении дифференцированных игр, направленных на развитие импрессивной речи у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня. Предложенные нами рекомендации могут быть использованы в работе учителей-логопедов.

Методологическая база исследования:

– о закономерностях и механизмах сложного процесса речи (В.П. Павлов, В.М. Сеченов, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, А.Л. Люблин, Н.И. Жинкин, М.М. Кольцова, Л.Н. Зиндер, А.А. Леонтьев, О.В. Правдина, С.Л. Таптапова, Т.Б. Филичева, Л.С. Волкова, А.Р. Ипполитова, М.Э. Хватцев).

– о системном подходе в диагностике, а также коррекции речевых отклонений (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, З.А. Репина, Р.Е. Левина);

– о языке, как о системе, тесной связи речи с прочими высшими функциями психики (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Е.Н. Винарская, А.Р. Лурия).

Организация исследования. Базой исследования явилось одно из дошкольных образовательных учреждений Красноярского края.

I этап (ноябрь – декабрь 2020г) – анализ научно-методической литературы: постановка цели, гипотезы, задач, разработка методики констатирующего эксперимента;

II этап (январь – март 2021г) – проведение и анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций и комплекса упражнений, направленных на развития импрессивной речи у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня;

III этап (апрель – май 2021г) – анализ и обработка полученных данных, обобщение результатов, формулировка выводов и составление дифференцированных методических рекомендаций.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, 2 глав, заключения, списка литературы, приложения. Основной текст квалификационной работы составляет 85 страниц, включает таблицы, рисунки. Список литературы включает 63 источника.

# ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

## 1.1 Развитие импрессивной речи у дошкольников в онтогенезе

По сути, закономерности и механизмы сложного процесса речи рассматриваются в различных областях науки: физиологии (В.П. Павлов, В.М. Сеченов); психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, А.Л. Люблин); психофизиологии (Н.И. Жинкин, М.М. Кольцова); лингвистики (Л.Н. Зиндер); психолингвистике (А.А. Леонтьев); логопедии (О.В. Правдина, С.Л. Таптапова, Т.Б. Филичева, Л.С. Волкова, А.Р. Ипполитова, М.Э. Хватцев); педагогика жестовой речи (Е.И. Андреева, Н. В.Белова, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау и др.).

Д. Б. Эльконин отмечал: "язык – это сложная функциональная система, основанная на использовании системы речевых символов в процессе общения. Наиболее сложная языковая система является продуктом длительного социально-исторического развития и усваивается ребенком за относительно короткий промежуток времени " [60].

Исследования детской речи проводили такие ученые, как В. С. Мухина, Н.С. Худенцова, Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова.

Отмечается, что речь не врожденная способность ребенка, а развивается в процессе онтогенеза. Овладение ребенком родного языка характеризуется определенными особенностями, которые являются общими для всех детей.

Развитие понимания речи – очень сложный и трудоемкий процесс. Эмоциональное общение с ребенком первых дней жизни становится чрезвычайно важным для развития импрессивной речи (Н.Л. Фигурина, М.П. Денисова, Е.К. Каверина, М.И. Попова).

В первый месяц жизни ребенок воспринимает слово как сложный компонент. Сюда входят: положение тела ребенка, как выглядит взрослый, который говорит, с какой интонацией он произносит слова.



В данном возрасте ребенок понимает обращенную к нему фразу. Он воспринимает ее как часть чего-то общего, что влияет на нервную систему [46].

По мнению М.М. Кольцовой, самым первым этапом развития в понимании речи ребенка является именуемая функция. Ребенок начинает понимать, как называются предметы вокруг него.

По словам Э.Ф. Архиповой, в возрасте семи, восьми месяцев ребенок понимает связь предметов и названий. У ребенка проявляется интерес ко всему, что его окружает.

К концу первого года в результате установления большого количества различных сочетаний одного и того же слова оно становится обобщенным. Формирование обобщений указывает на начало работы второй сигнальной системы, характеристиками которой являются обобщение и отвлечение (И. П. Павлова).

Шесть уровней понимания речи представляет Н.С. Жукова в своей работе [15].

На первом уровне автор выделила выраженное речевое внимание. Данный этап проходит у ребенка от трех до шести месяцев. Здесь ребенок внимательно слушает говорящего, умеет реагировать на разную интонацию, умеет различать знакомые голоса от чужих.

В возрасте шести – десяти месяцев ребенок понимает и умеет выполнять простые инструкции «поцелуй папу», «где мама». Этот этап автор выделяет во второй уровень.

Уровень III – понимает названия отдельных предметов и игрушек:

- понимает только названия предметов и игрушек (10-12 месяцев);
- распознает эти изображения (1год-1год 2 месяца);
- рассказывает рассказ по картинке (1год 3месяца-1год 6 месяцев).

IV этап – знание названий действий в различных ситуациях: «Покажи, кто сидит», «спит».

- понять двухэтапную инструкцию (2 года): «иди на кухню, принеси чашку», «возьми платок, вытри нос»;
- понимает важность предлогов в нормальной конкретной ситуации, в нормальной ситуации начинает понимать вопросы косвенных падежей: «что ты?», «Во что ты играешь?» (2 года 6 месяцев);
- установление первых причинно-следственных связей (2 года 6 месяцев).

Далее ребенок, в возрасте двух с половиной, трех лет, начинает понимать прочитанные сказки.

На шестом уровне, ребенок, в возрасте 4 лет, должен воспринимать значение сложных предложений, понимает предлоги в зависимости от ситуации [15].

В соответствии с речевым развитием ребенка, при определенных условиях, происходит в несколько этапов, по мнению Т.В. Ахтун, В.П. Дудева: эмоциональный контакт, сотрудничество между ребенком и взрослым, насыщение общения языком и т.д.) [2; 14].

На первом, довербальном этапе создаются условия, при которых формируется избирательная восприимчивость к речи окружающих людей, способность выделять ее из других звуков, различать неречевые и речевые звуки.

Второй этап характеризуется переходом к активной речи. На данном этапе ребенок может воспринимать речь и умеет различать слова на слух. Все это обуславливает необходимость целенаправленного развития речевого и фонематического слуха, слухового внимания, артикуляционной моторики и прочих важных составляющих речевого развития ребенка дошкольного возраста.

На третьем этапе происходит совершенствование речи как средства общения. У ребенка обогащается речь, активизируется лексика на основе предметной соотнесённости знаний, усваивает грамматические конструкции,

происходит овладение связной речью, то есть используется диалог и монолог и, в целом, совершенствуется произносительная сторона речи [11].

Последовательность развития импрессивной речи была выделена Г.Л. Волковой [31].

На третьей недели жизни у ребенка развивается слуховое сосредоточение на голос человека. При обращении взрослого к плачущему ребенку, младенец перестает плакать, это говорит о действии речи взрослого.

К концу четвертой недели, успокаивает ребенка колыбельная. Он выделяет речь человека от других звуков, отвечает на голос специфическими реакциями – сосательными движениями.

Вначале второго месяца, колыбельная песня создает положительное эмоциональное состояние.

К концу второго месяца ребенок способен повернуть голову в сторону говорящего, может улыбаться, при разговоре с матерью, переходит в беззвучный, а иногда и громкий смех, с взвизгиваниями, легкими движениями рук и ног, ребенок поворачивается к лицу матери, на ее голос.

В три месяца ребенок проявляет радость, когда слышит речь взрослого. Он прислушивается, если не видит говорящего, прекращает, есть, плакать, при произнесении имени, поворачивает голову на звук человеческого голоса.

В четыре месяца ребенок остро реагирует на голос, дает «комплекс оживления» (О.Э. Литвинова, Е.И. Исенина), то есть начинает двигать ногами, руками, проявляются голосовые реакции, разнообразная мимика [29].

Позже, ближе к шести месяцам, ребенок умеет различать голоса близких, отличает речь, обращенную к нему лично, реагирует на свое имя движениями рук и ног, начинает выполнять просьбы: «дай ручку», «иди ко мне».

На седьмом, восьмом месяце, ребенок начинает понимать речь. Он реагирует на интонацию, ритм, может различить имена взрослых, поворачивает голову к ним, ищет глазами источник речи, активно реагирует на игры, сопровождающиеся речью. Например, игра в прятки вызывает

радостную эмоциональную реакцию, при этом, ребенку не важно, что в этот момент говорит взрослый.

В восемь месяцев приходит понимание разных ситуаций: купание, пеленание, кормление, игра. Из сложного набора слов, произнесенных взрослым, ребенок умеет выделять отдельное слово, с которым у него связано переделённое представление, например, «покажи, постучи, брось, помаше ручкой».

В девять месяцев ребенок понимает около восьми, десяти слов, которые произносят взрослые.

На десятом, одиннадцатом месяцах, ребенок понимает имена окружающих, названия предметов. Он смотрит в направлении указательного жеста взрослого, умеет выбирать определенный предмет из ряда предложенных. В данном возрасте ребенок понимает фразу целиком и дает на нее реакцию. На вопрос «Где часы?» или «Куда ушла мама?» следует указательный жест с произношением слова. Понимает речь, обращенную к другому человеку.

В двенадцать месяцев ребенок начинает ходить и способен выполнять простые инструкции взрослого.

В период с года и одного месяца до года и шести месяцев у ребенка развивается активный интерес к окружающему, к картинкам. Используя словесную инструкцию взрослого, приносит игрушки, выбирает нужный предмет из других, передает предмет от одного человека другому, умеет эмоционально выражать отказ или согласие на речь взрослого. Ребенок рассматривает картинки, предметы, развивается понимание слов-названий и слов-действий, что способствует развитию изобразительной игры.

В год и три месяца ребенок начинает самостоятельно играть в игрушки, чаще с помощью словесной инструкцией взрослого. Ребенок выполняет любое поручение по устной просьбе. Понимает, как называются предметы, которые его окружают и производимые с ними действия, а также часть качеств-предметов и их оценок: большой – маленький, хороший – плохой.

С года и шести месяцев по год и восемь месяцев происходит быстрый скачок в развитии импрессивной речи. У ребенка возникает обобщенное понимание слов. Например, при просьбе «принеси куклу», ребенок может принести другую куклу, не ту, которая была часто в употреблении. Активно увеличивается скорость образования фонематической дифференциации, при различении речевых звуков происходит быстрее, чем неречевых звуков.

В год и девять месяцев до года и одиннадцати месяцев ребенку нравится слушать сказки, стихи, песни, правильно дифференцирует слова, различающиеся друг от друга только одной фонемой, например, показывает где усы, а где уши.

К концу второго года жизни ребенок овладевает умением выделять и различать фонемы родного языка.

В период от двух до трех лет развивается реакция на простые звуки и речь [29].

По мнению Н.Х. Швачкина, ребенок в возрасте восьми месяцев овладевает элементарным пониманием речи, основанном на различении только ее ритмико-интонационного состава. Николай Христофорович называл данный период дофонемным, потому что ребенок не может различать по звучанию обращенную к нему речь [59].

Для периода от одиннадцати месяцев до двух лет, характерно увеличением пассивного словаря, а также появлением новых слов в собственной речи. Усвоение значений слов, связано с определенной функциональной зрелостью анализаторов и формированием межанализаторных связей. Ребенок быстро овладевает обобщающей функцией слов, а не только с его конкретным значением. Слово у ребенка начинает соотноситься не конкретно с предметом, а с целым классом, что предполагает абстрагирование от отдельного, индивидуального. Как написал Л.С. Выготский: «...развитие мышления и речи в известный момент, приходящийся на ранний возраст (около 2 лет), которые шли отдельно,

перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека».

Речь становится интеллектуальной, а мышление речевым. Здесь начинается активное расширение словарного запаса. Ребенок постоянно интересуется новыми предметами, спрашивая, как он называется. Сейчас ребенок нуждается в словах и активно овладевает знаком, который служит для называния и сообщения. Ребенок как бы открывает символическую функцию речи [6].

В дальнейшем, ребенок овладевает абстрактно-лексическим значением слова как части речи. Данное значение слов ребенок в дошкольном возрасте усваивает в процессе соотнесения вопросов: кто? что? что делает? какой? с соответствующими словами [6].

В возрасте двух, двух с половиной лет происходит расширение активного словаря и усвоение значений слов быстрее, чем пассивного. Так, в год и восемь, десять месяцев, ребенок понимает обращенную к нему простую речь, но сам говорит не большое количество слов. Все это можно объяснить тем, что звуковые образы слов к данному периоду достаточно сформированы, а реализация в звучащей речи обеспечивается определенной функциональной зрелостью речедвигательного анализатора.

Степени обобщения слов по смыслу выделяет Л.П. Федоренко [52].

– нулевая стадия. С года до двух дети соотносят название с конкретным предметом, слова являются для них такими же именами собственными, как и имена людей;

– первая степень. Ребенок к двум годам понимает обобщающие значения наименований однородных предметов, действий, качеств-имен нарицательных;

– вторая степень. В возрасте трех лет ребенок начинает усваивать обобщение родовых понятий («игрушки», «посуда», «одежда»), которые передаются в обобщенном понятии предметов, действий, признаков в форме имени существительного («полет», «плавание», «чернота», «краснота»);

– к пяти, шести годам ребенок усваивает слова обозначающие родовые понятия, то есть слова третьей степени обобщения, которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения [52].

Таким образом, развитие понимания речи является очень сложным и длительным процессом. Эмоциональное общение с ребенком с первых дней жизни имеет большое значение для развития импрессивной речи. Выделены этапы развития импрессивной речи:

Ребенок внимательно смотрит на говорящего, ищет его, замирает в начале обращенной к нему речи, все это происходит на довербальном уровне.

Далее, ребенок, овладев навыками довербального уровня, начинает произносить слова и элементарные фразы, типа «папа дай».

Потом, у ребенка происходит формирование речи. Ребенок понимает, что речь – это средство общения. Ребенок учится вести длительный разговор самостоятельно, может отвечать на вопросы взрослых, составляя диалог.

## **1.2. Особенности развития импрессивной речи у дошкольников при общем недоразвитии речи**

Общее недоразвитие речи – различные сложные нарушения речи, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и семантической стороны (лексики, грамматики).

Общее недоразвитие речи возникает при разных формах речевой патологии, таких как алалия, всегда афазия, ринолалия, иногда дизартрия [31].

У детей с общей задержкой речи состояние языка характеризуется широким диапазоном и зависит от тяжести неврологического расстройства, в каких условиях выросла ребенок, какой у него круг общения, а также от компенсаторных способностей ребенка: психической активности, состояния интеллекта и эмоционально-волевой сферы.

Многие ученые, такие как Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.А. Чевелева, Р.И. Лалаева, Н.С. Жукова, Т.В. Туманова, изучали импрессивную речь у дошкольников с общим недоразвитием речи [15].

Под процессом понимания устных и письменных высказываний подразумевается импрессивная речь. Она берет свое начало с понимания речи взрослого человека [31].

Понимание звучания слова основано на фонематическом анализе. Для того чтобы ребенок понимал предложения и фразы, необходимо усвоить грамматические структуры и понять значение слов в определенном контексте. Речевые функции обычно делятся на две части: рецептивную или импрессивную и моторную или экспрессивную речь.

Прежде, чем импрессивная речь полностью сформировывается, она проходит несколько этапов.

Сложные речевые нарушения у детей с общим нарушением речи характеризуются нарушением формирования компонентов речевой системы, включает звуковую и смысловую сторону при нормальном слухе и интеллекте. Можно показать, что не сформирован словарный запас, грамматическая



структура или недостаточно развита фонетическая и фонематическая сторона речи.

Употребление грамматических форм, словообразования и инициалов у детей с общим недоразвитием речи формируется в том же порядке, что и при нормальном речевом развитии. Овладение грамматическим строем речи у детей с общим недоразвитием речи развития выражается в замедленном усвоении, дисгармонии развития морфолого-синтаксической системы языка, семантических и формальных компонентов языка, в искажении общей картины речевого развития.

Почти все дети с общей задержкой речи имеют нарушения импрессивной речи, неполноценность отраженной речи. Речь у этих детей характеризуется отсутствием дифференциации восприятия речи, звуков, не различают значения отдельных слов, тонких оттенков речи.

У детей с общим недоразвитием речи труднее сформировать грамматическую систему, чем развить словарь, так как грамматические формы часто абстрактны и существует много правил для изменения слов.

Большое расхождение в объеме слов в пассивной и активной лексике наблюдается у детей с общим недоразвитием речи. Дети понимают значение слов, но они не могут использовать или называть эти слова.

Пассивный словарный запас плохой, если ребенок не знает значения многих слов, таких как названия животных, птиц, инструментов, ягод, цветов, профессий, частей тела и лиц. В словарном запасе преобладают слова, обозначающие повседневную домашнюю деятельность. Детям очень трудно усваивать слова с обобщенным значением, слова, обозначающие оценку, качество, свойство объекта или состояния. В этом случае слова неправильно понимаются и используются, их значение неправильно расширяется или, напротив, оно понимается слишком узко. Формирование семантических полей задерживается.

Из-за нарушения грамматических операций дети с общим недоразвитием речи допускают большое количество аграмматизма в речи.

Основным недостатком морфологического аграмматизма является трудность различения морфемы и соотнесения значения с ее звуковым образом.

В своей работе М.М. Жукова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина выявила следующие нарушения морфологической системы речи у детей с общей задержкой речи:

1) неправильное понимание и использование общих, числительных, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (копает лопата, красный шары, много ложек);

2) неправильное понимание и использование прописных и строчных букв, количественных чисел (нет двух ключей);

3) неправильное сопоставление глаголов с существительными и местоимениями (дети рисуют, они упали);

4) неправильное понимание и использование родовых и числовых окончаний глаголов в прошлом (дерево упало);

5) неправильное понимание и использование падежных конструкций (под столом, в доме, за стеклом).

У детей наблюдается общий и специфический аграмматизм или окказиональные формы. Они характерны для нормального и нарушенного речевого развития. Основной тенденцией, проявляющейся в словоизменении, является слияние основы и парадигмы сгибания. В этом случае выбор происхождения исходит из парадигмы форм с одинаковым грамматическим значением.

У детей есть особенности в понимании и использовании знаков предметов, которые указывают на цвет, материал и форму. Часто встречаются замены названий слов, сходные по обобщённым ситуациям (порезы-слезы, заточки-порезы).

Во время диагностики у детей возникают серьезные ошибки в понимании и использовании грамматических форм, такие как замена окончаний, неправильное понимание разных форм глагола, согласование имен существительных с числительными, прилагательными.

Существует большое количество ошибок, которые делают дети с общим недоразвитием речи при использовании структур предисловий. Часто пропускают предлоги, но существительные используют в исходной форме, например, кадас ледит аепка - карандаш лежит в коробке.

В процессе изменения слова у детей с общим недоразвитием речи недостаточно работают процессы "обобщения", то есть выявления правил и закономерностей морфологической системы речи и обобщения их в процессе порождения речи. Для детей характерна речевая асимметрия, отклонение от структуры и регулярности функционирования речевых знаков.

Обилие смешанных морфемных парафаз, которые не только семантически близки, но и семантически далеки, характерно для дошкольников с общим недоразвитием речи.

Наибольшие трудности у детей с общим недоразвитием речи связаны с предложно-падежными структурами, числами существительных множественного числа, изменениями глаголов в соответствии с родом, числом и падеже.

Особенностью языка у детей с общей задержкой речи является высокая зависимость от лексической семантики, степени знания слова, слоговой структуры звучание слова, типа предложения.

Таким образом, импрессивная речь представляет собой сложную функциональную систему, в организации которой участвуют различные структуры мозга, каждая из которых способствует обеспечению этой функции.

В старшем дошкольном возрасте дети с общим недоразвитием речи начинают понимать важность обращенной к ним речи, обладают устойчивым вниманием к речи окружающих, могут реагировать, слушать указания взрослых, понимать важность учебных и практических задач, слышать, замечать и исправлять ошибки. Дети понимают изменения в словах с префиксами, суффиксами и оборотами, различают оттенки значений однокоренных слов, особенности логических и грамматических структур.

Понимание и использование различных лексических и грамматических форм у детей с общим недоразвитием речи, как правило, происходит в том же порядке, что и при нормальном речевом развитии. Особенность выражается в замедлении темпов усвоения, в дисгармонии развития морфолого-синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

### **1.3 Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и развития импрессивной речи**

Ранняя диагностика детей с общим недоразвитием речи, подтолкнула логопедов-дефектологов на разработку методик обследования раннего дошкольного возраста. В данных методиках отражены компоненты, содержащие вопросы о норме и отклонениях в развитии импрессивного словаря.

Схему логопедического обследования детей 2-3 годов жизни разработала Ю.А. Разенкова [17].

В разделе «данные наблюдений и опросов» Юлия Анатольевна выделила пункт "понимание речи". Здесь она разделила задачи по возрасту, постепенно усложняя их.

Задания на движение, действие и понимание определенных предметов предлагаются ребенку в возрасте одного года. С полутора лет логопед предлагает задания, которые требуют от ребенка знания предлогов в, на, под, а также понимание простой, небольшой истории, основанной на сюжетных картинках.

В возрасте двух лет ребенку предлагается задача понять короткие рассказы, не полагаясь на зрительное восприятие из прошлого опыта ребенка, предложно-падежные конструкции с предлогами «в, на». Понимание глаголов различных чисел, основанных на картинках [17].

Игра для понимания слов, обозначающих предметы, знаки и действия, предлагается ребенку до трех лет. Здесь вы можете использовать такую игру,

как «Лото». Задания даются для заданий на понимание конструкций с предлогами «в, к, через», слов с суффиксами, которые придают значение страсти, для понимания глаголов с приставками [17].

Так, при обследовании детей раннего возраста Ю.А. Разенкова использует задания с постепенным усложнением фраз с точки зрения грамматического формирования речи детей от 1 до 3 лет [17].

Комплексное обследование речи ребенка было предложено Е.В. Шереметьевой в работе «обследование состояния психоречевого развития ребенка раннего возраста».

Здесь автор предлагает проводить обследование в три этапа: ориентировочный, диагностический и дифференциальный. По завершении всех диагностических этапов с ребенком проводится коррекционно-профилактическая работа [60].

На первом этапе собираются анамнестические данные об обследованном ребенке. Здесь происходит изучение микросоциологических условий развития ребенка.

На втором, диагностическом этапе, ребенок обследуется то, как ребенок понимает инструкции взрослого. Вначале, обследуемому ребенку прочитывается сказка небольшого объема с иллюстрациями. После, ребенку задают вопросы на понимание прослушанного текста. Здесь не нужно ожидать четких ответов ребенка, он может ответить на вопрос, например, «киса, баба» или разными звуковыми вариациями данных слов, может показать пальцем или просто посмотреть на нужную иллюстрацию.

На последнем этапе, ребенку предлагается выполнять инструкции взрослого: одноступенчатые, двухступенчатые и трёхступенчатые. По мнению Е.В. Шереметьевой, ребёнок двух лет с достаточным развитием фонематического восприятия уже может выполнить трёхступенчатую инструкцию взрослого.

Свой взгляд на диагностику детей раннего возраста с нарушениями речевого развития предлагает С.В. Батяева [16].

На начальном этапе С.В. Батаева предлагает определить уровень понимания речи. И заполнить таблицу, предложенную автором таблицу.

В таблице предлагаются задания:

- названия игрушек (покажи: «где мишка, мячик, котик»);
- названия предметов, используемых в быту (покажи вилку, куртку);
- части тела куклы, свои (нос, рот, уши);
- узнавание знакомых предметов по картинкам;
- названия действий (покажи, где мальчик кушает, бегаёт, спит);
- покажи, кто спит, кто умывается, кто причёсывается;
- понимание элементарной просьбы (подойди ко мне, возьми котенка, отдай котенка маме);
- узнавание предметов по их назначению (предлагается пять, шесть картинок);
- что нужно, чтобы поесть (ложка, тарелка);
- что нужно чтобы пойти гулять (одежда, обувь, шапка).

Данная диагностика направлена только на обследование номинативного импрессивного словаря и понимание одноступенчатых инструкций и не затрагивает словоизменение и словообразование, понимание грамматических категорий и конструкций [16].

Методика исследования имперессивной речи дошкольников 3-4 лет с общим недоразвитием речи, разработана Е.М. Мастюковой и А.Г. Московкиной.

Методика позволяет определить уровень восприятия и понимания ребенком речи взрослого, а также состояние импрессивной речи.

Обследование проводится с каждым учеником индивидуально. Для обследования понимания речи предлагаются разные ситуации, в которых:

- отзывается ли ребенок на свое имя;
- показывает ли ребенок части тела, лица на себе, кукле;
- просили подать ребенком предмет, который называет взрослый;

- предлагать ребенку выполнить простые действия.

По методике «найди игрушку», ребенку предлагается игрушка. Во время игры необходимо наблюдать за ребенком, как он реагирует на каждый их предметов. Вызывает ли игрушка улыбку, берет ли он ее в руки, всматривается ли он в нее.

Данные оцениваются по балльной системе, предложенной авторами, и вносятся в таблицу.

Логопедическая диагностика в течение продолжительного времени переживает кризис и пока не удовлетворяет требованиям, как науки, так и практиков – логопедов. Логопедическая диагностика должна идти от общего к частному: от выявления комплекса речевых симптомов к уточнению взаимодействия между речевой и неречевой симптоматикой, к определению структуры речевого дефекта (Р.И. Лалаева).

Основы коррекционного обучения разработаны Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой, Н.А. Никашиной, Н.С. Жуковой.

Формирование речи основывается на следующих положениях:

- распознавание ранних признаков общего недоразвития речи и его влияние на общее психическое развитие;
- своевременное предупреждение потенциально возможных отклонений на основе анализа структуры речевой недостаточности;
- учет социально обусловленных последствий дефицита речевого общения;
- учет закономерностей развития детской речи в норме;
- взаимосвязанное формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка;
- дифференцированный подход в логопедической работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи различного происхождения;
- единство формирования речевых процессов, мышления и познавательной активности;

- одновременно коррекционно-воспитательное воздействие на сенсорную, интеллектуальную и афферентно-волевыми сферами.

Коррекционная работа при формировании импрессивной речи проводится в несколько этапов.

На первом этапе логопед формирует у ребенка способность понимать речь взрослого, обращенную к нему, дает представление детям о глагольных формах. Далее, необходимо не только познакомить ребенка с определенными действиями (глагольными формами), но и научить ребенка уметь дифференцировать действия.

На следующем этапе формирования импрессивного словаря, логопед проводит занятия, в которых затрагиваются темы: животные, предметы вокруг ребенка, части тела, лица, игрушки. На данном этапе важно правильно преподнести информацию ребёнку, для этого учителя-логопеды используют такие приемы работы как вопросы, демонстрация, инструкция. Такой прием как вопрос, логопед использует только после знакомства ребенка с предметом. Вопросы типа, «покажи где мяч?».

На следующем этапе, логопед формирует пассивный глагольный словарь. Данный словарь должен содержать слова-действия, которые совершают родители ребенка, окружающие и сам ребенок. Необходимо учить ребенка проследить связь между действием и предметом.

На данном этапе логопед учит ребенка различать простые грамматические формы. Ребенок должен уметь понимать косвенные вопросы.

Следующий этап коррекционной работы направлен на выполнение ребёнком простых вербальных заданий, без использования слов. Здесь необходимо научить ребенка ориентироваться в пространстве, определять какой предмет по размеру, большой, маленький или средний, сформировать представление о базовых формах, таких как круг, квадрат. Важно развивать у ребенка внимание и восприятие на слух, то есть по вопросу, выполнять задание на развитие памяти. Интересны для ребенка задания кто лишний,



собрать большие пазлы или доска Сегена, которые хорошо развивают мыслительные процессы ребенка.

Занятия логопед проводит группами по два, три человека, чаще всего в игровой форме, так как у ребенка приоритетна игровая деятельность. Часто, для формирования импрессивного словаря через игровую деятельность используются куклы из кукольного театра, а также игрушки ребенка.

Так как, одним из важнейших принципов логопедической работы с дошкольниками является наглядно-практическая деятельность. Этот принцип реализуется в игре. Активная практическая и познавательная деятельность ребёнка обогащает круг его представлений, стимулирует возникновению у него новых потребностей и интересов. В игре у дошкольника развивается творческо-поисковая активность, желание сотрудничать.

Л.Н. Ефименкова пишет про использование игры с детьми I уровня речевого развития: «Игры можно включать в повседневные занятия с детьми на любом этапе речевой работы. Чтобы у детей возникал интерес к играм, логопед должен тщательно продумывать оборудование для проведения игр (оно должно быть ярким, красочным)».

Выбор той или иной игры обусловлен целями, задачами и содержанием логопедического занятия. В свою очередь игра реализует познавательные, воспитательные и коррекционные задачи.

Таким образом, методик для диагностики импрессивной речи у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня существует не много. Представленные методики направлены на определения уровня понимания речи ребенком.

## **Вывод по I главе**

Речевая функция является одной из важнейших функций человека. В процессе развития речи формируются высшие психические формы познавательной деятельности, способность к понятийному мышлению.

Для развития импрессивной речи исключительную значимость приобретает эмоциональное общение с ребенком первых дней жизни.

На довербальном уровне, ребенок учится осознавать простые фразы. При обращении взрослого к младенцу, тот замирает, ищет говорящего и внимательно смотрят на лицо.

Дети с общим недоразвитием речи I уровня имеют следующие особенности развития речи: ограниченный активный словарный запас, нечетко произносимые обиходные слова, звукоподражательные и звуковые комплексы, один и тот же комплекс обозначает предметы, действия, качества.

Нет дифференциации между словом предметом и действием («древ» - предмет и действие-открывать), имеют указательные жесты, мимику, их предложения односоставные, преобладают корневые слова, лишённые флексий (мама, баба).

Для формирования импрессивной речи, логопед использует несколько этапов. На начальном этапе у ребенка формируется понимание предмета и названия, действия и названия, потом логопед соединяет название предмета и действия. Важны задания на развития внимания, памяти и мышления ребенка.

Для неговорящих детей необходим такой подход, который поможет взаимодействовать с окружающими. Такой подход предполагает общение ребёнка через ведущий вид деятельности, то есть игру. Дети, которые не могут говорить, могут научиться понимать слова, которые описывают объекты, предметы, действия и события. Овладение импрессивной речью помогает ребёнку быстрее перейти к самостоятельной разговорной речи.

## **ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПЕРВОГО УРОВНЯ**

### **2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента**

Цель: выявить особенности и уровни сформированности импрессивной речи у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня.

Констатирующий эксперимент проводился в декабре, 2020г. на базе одного из дошкольных образовательных учреждений Красноярского края.

В дошкольном образовательном учреждении функционируют группы общеразвивающей направленности, дети групп обучаются по примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под. ред. Н.Е Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, их посещают дети с нормированным речевым развитием и дети с различными речевыми расстройствами (на каждого из них составлена АОП), и одна группа компенсирующей направленности, дети этой группы обучаются по основной образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи.

В ходе проведения констатирующего эксперимента были сформированы две группы детей: экспериментальная и контрольная по 10 человек в каждой группе. При комплектовании групп учитывались:

- возраст детей (3-3,5г.);
- уровень речевого развития (экспериментальная группа – общее недоразвитие речи первого уровня; контрольная группа – норма речевого развития).

На основе наблюдений за детьми, бесед с педагогами и родителями, изучения психолого-педагогической документации были получены следующие результаты об участниках эксперимента.

В экспериментальную группу входили 10 человек: из них 40% (4 человека) девочек, 60% (6 человек) мальчиков, контрольную группу 10 человек: из них 40% (4 человека) девочек, 60% (6 человек) мальчиков.

У всех детей экспериментальной группы есть заключение невролога (дети имеют речевое нарушение общее недоразвитие речи первого уровня: 40% (4 человека) моторная алалия, 60% (6 человек) дизартрия.), по заключению ТПМПК детям рекомендована логопедическая помощь (Приложение А).

В большинстве случаев в анамнезе не содержалось данных о грубых нарушениях центральной нервной системы. Отмечались лишь наличие негрубой родовой травмы, задержка речевого развития, длительные соматические заболевания в раннем детстве.

У 100% (10 человек) снижение речеслуховой памяти, детям необходимо потратить больше времени и требуются повторы для запоминания определенного материала;

У 100% (10 человек) скорость протекания мыслительных операций замедлена;

Нарушение мелкой и общей моторики отмечается у 100% детей (10 человек);

У 30% детей (3 человека) отмечается двигательная расторможенность, импульсивность в деятельности, у 40% детей (4 человека) была зафиксирована двигательная заторможенность.

Дети экспериментальной группы посещают образовательное учреждение первый год. Программу в полном объеме усваивают 4 детей (40%), выраженные сложности наблюдаются у 6 детей (60%). Логопедическая помощь детям оказывается первый год (Логопед занимается с детьми и дает консультации родителям).

Сведения о контрольной группе детей с нормой речевого развития были взяты из медицинской документации и в ходе бесед с родителями и педагогами. 80% детей (8 детей) контрольной группы образовательную программу осваивают в достаточной мере, 20% детей (2 человека) имеют незначительные трудности, но при этом никаких физиологических, психологических и речевых отклонений не наблюдается.

Логопедическое обследование детей младшего возраста строилось на системном подходе, который опирался на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. В связи с этим, изучение понимания грамматических структур речи ребёнком велось всесторонне.

Обследование проводилось индивидуально в течение 20 минут. Если ребенок с трудом шел на контакт, то отводилось дополнительное время на дообследование испытуемого. За основу была взята методика Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой и Т.Б. Филичевой. Для обследования был взят картинный материал О.Б. Иншаковой, Н.В. Нищевой, С.Е. Большаковой, Е.В. Мазановой. Авторский вклад заключался в дополнении заданий общей схемы обследования по блокам и сериям заданий констатирующего эксперимента и модификации балльной оценки. Схема констатирующего эксперимента представлена на рисунке 1.

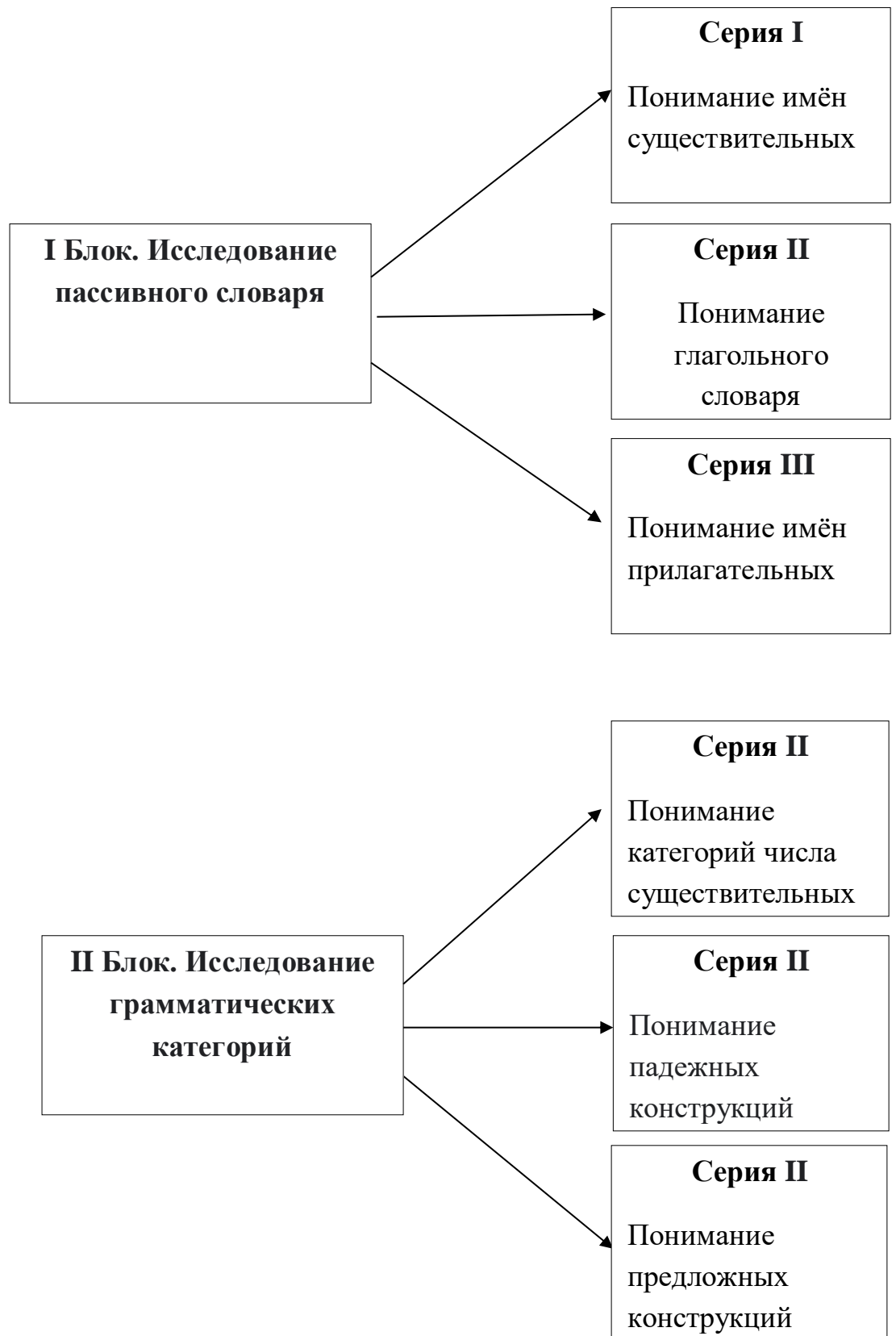


Рисунок 1 – структура констатирующего эксперимента

Как видно из схемы констатирующий эксперимент включал в себя 2 блока заданий:

I. Исследование пассивного словаря, включал в себя 3 серии заданий (по 2-3 задания в каждой серии и по 6 проб в каждом задании).

1 серия – понимание имён существительных:

- а) Понимание слов, обозначающих предметы;
- б) Понимание названий предметов, изображенных на картинке;
- в) Понимание функционального назначения предметов.

2 серия – понимание глагольного словаря:

- а) Понимание действий с опорой на картинки;
- б) Понимание значений глаголов по сюжетным картинкам с профессиями;
- в) Определение животного по глаголу описанию.

3 серия – понимание имён прилагательных:

- а) Понимание прилагательных по объёму, высоте, длине, цвету (большой – маленький, высокий – низкий, длинный – короткий);
- б) Понимание прилагательных по осязанию (холодный – тёплый, мягкий – твёрдый, сухой – мокрый, колючий – гладкий).

II. Исследование грамматических категорий, включал в себя 3 серии заданий по 1 заданию и 5-6 проб в задании.

Серия 1. Понимание категорий числа существительных:

- а) Понимание единственного и множественного числа существительных.

Серия 2. Понимание падежных конструкций:

- а) Понимание падежных вопросов.

Серия 3. Понимание предложных инструкций:

- а) Понимание предложных инструкций.

Оценивалась каждая проба в задании по бальной системе:

- 3 балла – правильное выполнение;
- 2 балла – самокоррекция;

1 балл – ошибку исправляет после организующей помощи взрослого;

0 баллов – ошибку не исправляет даже после организующей помощи.

Подробное описание процедуры обследования представлено в приложении Б.

## 2.2 Количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

По каждому блоку и каждой серии заданий был проведён количественный и качественный анализ. Для проведения количественного анализа общая сумма баллов переводилась в процентный эквивалент. В зависимости от набранных процентов были выделены условно четыре уровня успешности: выше среднего, средний, ниже среднего, низкий.

Выше среднего – 76-100%

Средний – 51-75%

Ниже среднего – 26-50%

Низкий – 25 % и ниже.

Результаты количественного и качественного анализа данных по первому блоку констатирующего эксперимента (исследование пассивного словаря) по первой серии заданий представлены на рисунке 2 и в таблицах (Приложениях В, Д).

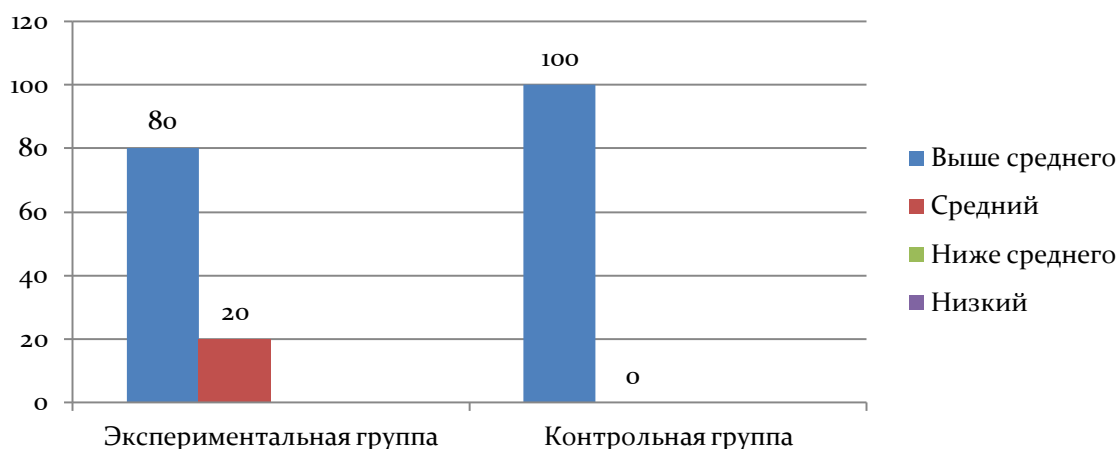


Рисунок 2 – понимание имён существительных



Как видно из сравнительной гистограммы, представленной на рисунке 2 и таблицах (Приложение В, Д) результаты количественного анализа по первой серии заданий (понимание имён существительных) I блока (исследование пассивного словаря) в экспериментальной группе детей показали 80% (8 человек), их результат показал уровень выше среднего. Небольшие трудности возникли у 20% (2 человека) экспериментальной группы. Понимание существительных у таких детей на бытовом уровне. Дети хаотично перебирали все возможные варианты. Детям контрольной группы помощь не требовалась, так как дети выполняли задания, при возникших трудностях самостоятельно исправляли ошибки. Дети контрольной группы показали 100% (10 человек) уровень выше среднего.



Рисунок 3 – понимание глагольного словаря

Со второй серией заданий, целью которой являлось исследование глагольного словаря, справились 50% (5 человек) в экспериментальной группе, в контрольной группе 100%, их уровень показал выше среднего. Глагольный словарь дошкольников экспериментальной группы отличается от контрольной группы детей бедностью. Для 50% (5 детей) необходимо было время, чтобы увидеть ошибку и исправить её без помощи взрослого. Например, на вопросы «Покажи, кто варит?», «Покажи, кто лечит?» дети показали правильный ответ, а показать ответ на оставшиеся вопросы было затруднительным, так как у детей не совсем сформированы представления о деятельности людей, предметах, животных, поэтому результаты данной серии

показали средний уровень успешности. У большинства детей затруднение возникло при выборе картинок «Мальчик катается на санках», «Мальчик качается на качели», детям требовалось некоторое время на обдумывание словесной инструкции. (Рисунок 3, Приложение В, Д).

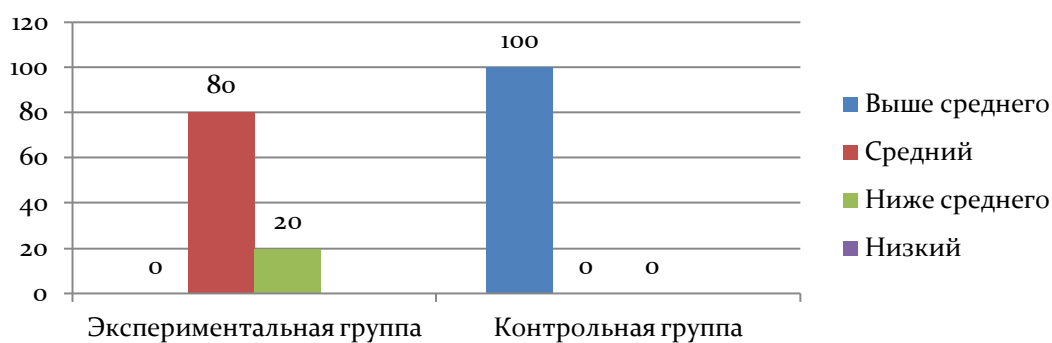


Рисунок 4 – понимание имён прилагательных

Как видно из гистограммы третьей серии заданий (понимание имён прилагательных) первого блока дети экспериментальной группы показали в большинстве средний уровень успешности 80% (8 человек) и ниже среднего 20% (2 человека). Трудности возникали при обследовании прилагательных (по высоте, 60% (6 человек), 90% (9 человек) по длине, 30% (3 человека) по цвету, 20% (2 человека) по осязанию (холодное, теплое), 80% (8 человек) мягкости-твёрдости, 70% (7 человек) мокрый, сухой, 20% (2 человека) гладкий-колючий). Детям предлагалась помощь взрослого при выполнении проб. Остальные дети экспериментальной группы исправляли ошибку самостоятельно. Контрольная группа детей продемонстрировала 100% (10 человек), их уровень показал выше среднего. Подробные результаты о двух группах на рисунке 4 и в приложениях В, Д.

Результаты количественного и качественного анализа данных по II блоку констатирующего эксперимента (исследование грамматических категорий) по первой серии заданий представлены на рисунке 5 и в таблицах (Приложение Г, Е).

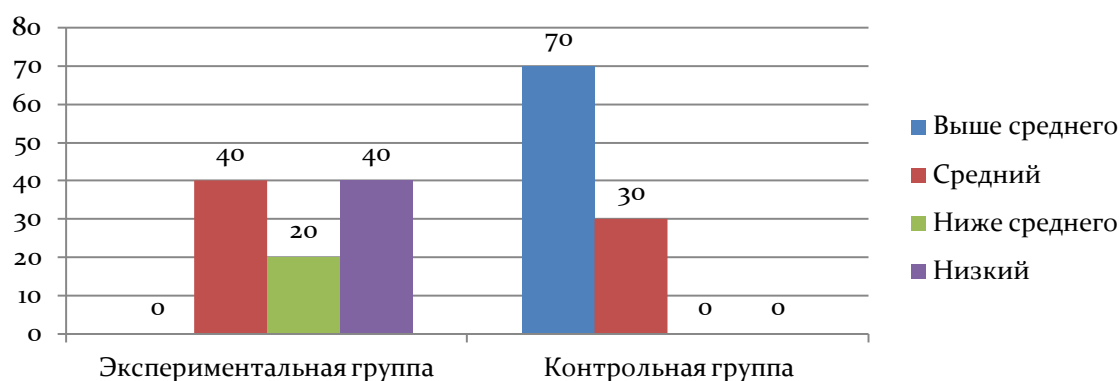


Рисунок 5 – понимание категорий числа существительных

Как видно из гистограммы (Рисунок 5) по первой серии заданий экспериментальная группа детей продемонстрировала средний уровень успешности у 40% (4 человек), ниже среднего 20% (2 человек) и 40% (4 человека) низкий. В задании на понимание единственного и множественного числа существительных возникали проблемы в выполнении проб, детям оказывалась помощь. Они хаотично перебирали все возможные варианты. Детям контрольной группы помощь не требовалась, так как дети выполняли задания, при возникших трудностях самостоятельно исправляли ошибки, 70%(7 человек) - уровень выше среднего, 30%(3 человека).

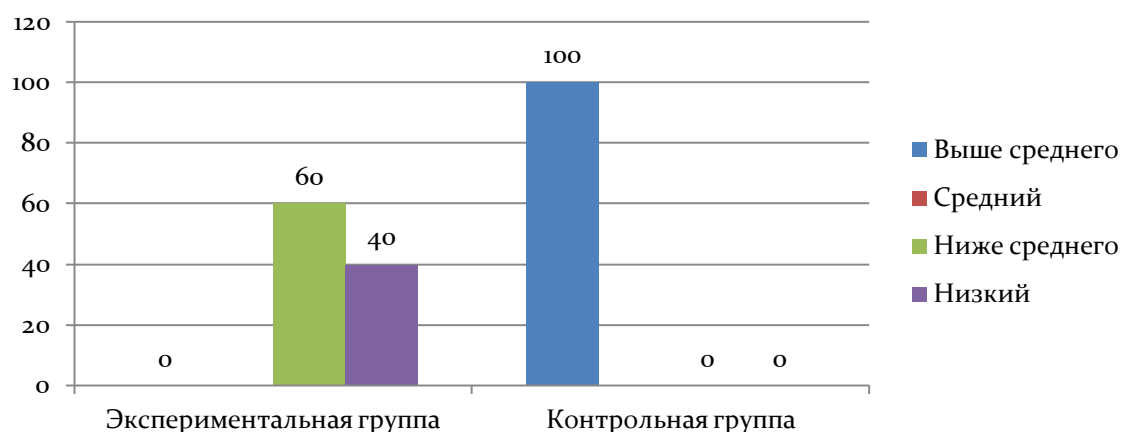


Рисунок 6 – понимание падежных конструкций

По второй серии заданий (понимание падежных конструкций) дети экспериментальной группы продемонстрировали уровень ниже среднего 60% (6 человек), и низкий 40% (4 человека) (Рисунок 6). Дети затруднялись выполнять задания на понимание падежных конструкций, поскольку имели более низкий уровень овладения родным языком. В этом случае 60% (6

человек) хаотично перебирали все возможные варианты. Этим детям оказывалась помощь в выполнении заданий. 40% (4 человека) не могли выполнить задание даже после организующей помощи. Дошкольники контрольной группы, с нормальным речевым развитием во время исследования были активны, наблюдательны (60% 6 человек исправляли свои ответы после нескольких секунд размышлений). Давали верные ответы и были готовы продолжать работу даже после окончания обследования.

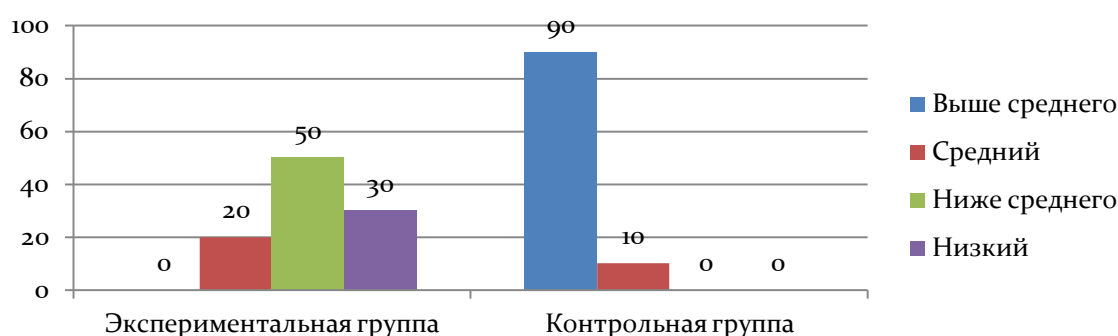


Рисунок 7 – понимание предложных инструкций

Как видно из гистограммы третьей серии заданий (Рисунок 7-понимание предложных инструкций) в экспериментальной группе показали средний уровень 20% (2 человека), дети выполняли задание с ошибкой, но быстро устраняли её. Уровень ниже среднего показали 50% (5 человек), дети выполняли инструкции после организующей помощи. Низкий уровень показали 30% (3 человека). У большинства детей этой группы возникали трудности в понимании таких предлогов как «за», «под». Инструкции «Спрячь мяч под стол» и «Спрячь руки за спину» у 30% для детей этой категории была недоступна. Контрольная группа справилась с этими пробами достаточно хорошо, если трудности возникали, дети этой группы могли исправить свои действия после нескольких секунд размышлений. 90% детей продемонстрировали уровень выше среднего, 10% (1 человек) многократно путался, но показывал верно, после нескольких секунд размышлений.

Нами были суммированы и обобщены результаты. Анализ результатов позволяет говорить о том, что вместе с тем между ответами детей контрольной

и экспериментальной групп, прослеживаются различия в количестве набранных баллов.

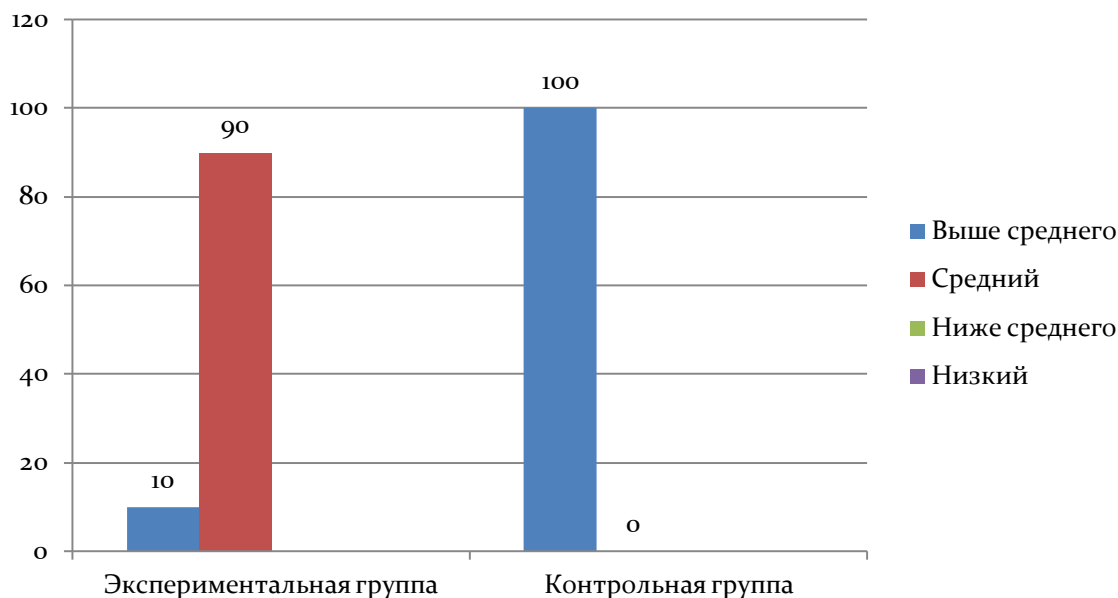


Рисунок 8 – распределение результатов эксперимента по уровням пассивного словаря

Как видно из гистограммы I блока заданий (Рисунок 8) экспериментальная группа детей показала выше среднего 10% (1 человек), средний уровень успешности – 90% (9 человек). При обследовании пассивного словаря, были выявлены трудности в редко-употребляемой лексики детей экспериментальной группы. Эти трудности проявлялись в том, что в некоторых случаях дети не могли связать предложенные слова с конкретным предметом, изображённым на картинке. Контрольная группа детей продемонстрировала выше среднего уровень успешности – 100% (10 человек).

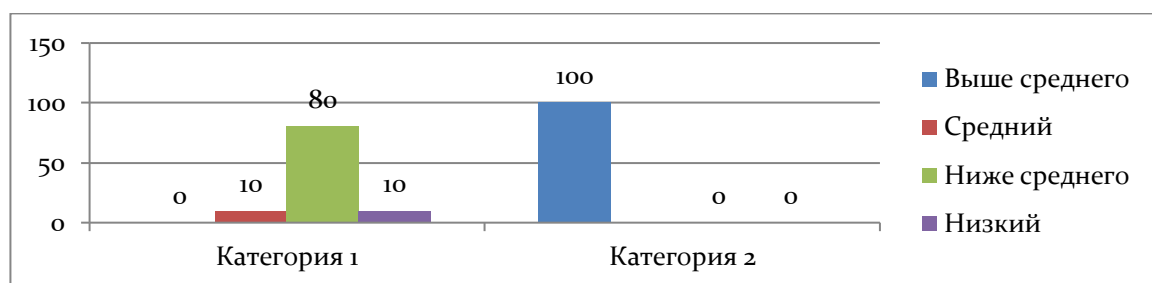


Рисунок 9 – уровни грамматических категорий

Как видно из сравнительной таблицы по II блоку (Рисунок 9-исследования грамматических категорий) дети с общим недоразвитием речи

первого уровня испытывали наибольшие трудности при выполнении заданий, по сравнению с детьми с нормированным речевым развитием. Дети экспериментальной группы с трудом понимали обращенную речь, отвлекались особенно при необходимости выполнить поручения по речевой инструкции. Непонимание обращенной речи в нескольких случаях приводило к невыполнению заданий. 10% (1 человек) продемонстрировали средний уровень успешности, 80% (8 человек) ниже среднего и 10% (1 человек) низкий.

Дети контрольной группы испытывали небольшие трудности при понимании форм единственного и множественного числа существительных, падежных и предложных конструкций, но при этом исправляли свои ответы после нескольких секунд размышлений. Дети этой группы показали по блоку уровень выше среднего 100% (10 человек).

Результат по двум блокам у детей младшего дошкольного возраста с нормированным речевым развитием составил 100%, что является высоким уровнем выполняемости данной методики. В экспериментальной группе 10%(1человек) показал уровень выше среднего и 70%(7человек) продемонстрировали средний уровень успешности, у 30% (3 человека) ниже среднего. Дети экспериментальной группы при выполнении заданий, предлагаемых им для обследования, испытывали затруднения в определении грамматических форм. Иногда не могли сосредоточиться, часто отвлекались, давали разные ответы на один тип заданий, на различные задания одинаковый ответ. Однотипные задания, которые следовали одно за другим, зачастую порождали неуверенность у дошкольников. Поэтому их ответы не соответствовали заданному вопросу. Прослеживается непонимание форм единственного и множественного числа существительных, которые изменяют форму и ударения (карандаш – карандаши, кукла – куклы, шар – шары и т.д.). Дети в большей степени ориентируются на лексические значения слов, чем на грамматические. Например, задания с предлогами(в, на, под), дети выполняли правильно в том случае, когда в задании использовалось привычное размещение обиходных предметов. Но при выполнении заданий, конструкция

которых не совпадает с привычной системой отношений слов внутри фразы, дети допускали ошибки.

Таким образом, в ходе обследования условно выявились две группы детей:

1 группа – дети с более благоприятной перспективой - 70% (7 человек)

2 группа – дети с менее благоприятной перспективой - 30% (3 человека)

(Приложение Ё)

Во время исследования пассивного словаря и понимания грамматических категорий у 70% (7 человек) выявлен более благоприятный результат выполнения заданий в экспериментальной группе детей с речевыми отклонениями. Стимуляция (тактильные, мимические, интонационные средства одобрения) способствовала налаживанию контакта и настрой детей к мотивационной деятельности, поэтому дети проявили заинтересованность в процессе обследования, понимали инструкции экспериментатора. Тем не менее, у большинства детей затруднение вызвали задания на понимание глагольного словаря, при выборе картинок «Мальчик катается на санках», «Мальчик качается на качели» и на понимание имен прилагательных «Покажи, где длинный шнурок, а где короткий» детям требовалось некоторое время на обдумывание словесной инструкции. У большинства детей имеются затруднения в задании на понимание прилагательных по осязанию, в выполнении проб «Потрогай, какой предмет мягкий, а какой твёрдый», «Потрогай, какой песок мокрый, а какой сухой». Большие трудности возникли во время исследования грамматических категорий (понимание единственного и множественного числа существительных), в понимании падежных конструкций, требовалось повторение упрощённых конструкций с показом того, что нужно делать. У всех детей группы есть понимание значения простых предлогов «на», «в», но в выполнении конструкции с предлогами «под», «за» затруднялись, поэтому требовался повтор задания.

Проанализировав результаты второй группы детей, мы констатировали уровень ниже среднего в процентном соотношении 30% (3 человека). Детям

данной группы легко давались задания на понимание числа существительных (шар – шары), некоторые антонимичные прилагательные (большой – маленький). Тем не менее, фиксировались неправильные ответы, свидетельствующие о непонимании смысла вопроса или инструкции, в связи с этим ответы приобретали угадывающий характер (перебор вариантов). Дети прибегали к помощи взрослого, ждали положительной оценки своей деятельности и одобрения. Дошкольники продемонстрировали довольно высокий уровень понимания предметной лексики, но явно выражено слабое значение глаголов и предложно-падежных конструкций.

Выделенные уровневые различия позволяют нам составить дифференцированные методические рекомендации по развитию импрессивной речи у детей с общим недоразвитием речи первого уровня.

### **2.3. Рекомендации по содержанию логопедической работы по формированию импрессивной речи у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня с использованием игр и упражнений.**

На основе литературы по проблемам исследования и результатов констатирующего эксперимента нами определены основные направления и содержание работы по развитию импрессивной речи у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня. Разработан комплекс игр и упражнений с использованием в зависимости от уровневых особенностей детей для педагогов (учитель-логопед, воспитатели групп, психолог) данного учреждения (Приложение Ж).

При подборе игр и упражнений нами учитывались следующие принципы логопедического воздействия:

Принцип деятельностного подхода, который предполагает, что обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи необходимо осуществлять с учетом ведущей деятельности ребенка, в нашем случае игровой.

Принцип дифференцированного и индивидуального подходов в рамках нашего исследования предполагает дифференцированный подход к выбору



игр и упражнений для развития импрессивной речи, для детей в результате эксперимента условно разделёнными нами на две группы.

Принцип последовательности предполагает воздействие таким образом, чтобы все последующие задания основывались на использовании навыков, сформированных на основе предыдущих, и на этой основе сформировать новые умения детей.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития. Все психические процессы у ребенка – восприятие, память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение – развиваются с прямым участием речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия).

При разработке методических рекомендаций был использован дифференцированный подход. Он заключался в предъявлении детям заданий разного уровня сложности в зависимости от индивидуальных возможностей.

Логопедическая работа по развитию импрессивной речи у младших дошкольников состоит из следующих этапов:

- I. Восприятие речи;
- II. Понимание обращённой к ребёнку речи;
- III. Реакция на речь окружающих;
- IV. Формирование предпосылок для развития активной речи, обогащение и активизация словаря.

В рамках данных этапов у детей формируются следующие группы умений:

1. Умение слушать и концентрировать внимание. Сюда входят основные умения, от которых зависят последующие, более сложные умения, связанные с восприятием речи;

2. Умение выполнять указания, в которых есть слова, обозначающие действия. Ребёнок учится понимать слова, обозначающие действия и, следовательно, учится выполнять указания, которые предполагают какое-либо действие с его стороны;

3. Умение выполнять указания, в которых есть слова, обозначающие признаки или выражающие состояния. Ребёнок учится понимать слова, описывающие предметы, то есть, прилагательные и наречия;

4. Умение выполнять указания, содержащие предлоги или другие слова, которые определяют местоположение одного предмета относительно другого. Ребенок учится понимать слова, обозначающие местоположение;

5. Умение реагировать на грамматические особенности. Ребёнок учится распознавать маленькие «грамматические» словечки или звуки, которые влияют на смысл всего предложения [49].

У детей сформируются следующие умения:

- умение быть внимательным;
- способность понимать чувства людей, ситуацию и речь;
- умение подражать;
- умение играть;
- умение соблюдать очередность;
- умение совершать движения телом.

Комплекс игр и упражнений, способствующие восприятию и пониманию речи младшими дошкольниками с общим недоразвитием речи первого уровня.

Комплекс игр и упражнений для детей первой группы

I этап

Игра «Кто спрятался?»

Цель: развитие зрительного и слухового восприятия детей.

Используемый материал: кошка, собака, зайчик, мишка, петух.

Ход игры: перед детьми выставлен ряд игрушек, а отдельно на другом столе лежат карточки с их изображением, взрослый называет и показывает детям игрушки, затем незаметно прячет одну игрушку за ширму, спрашивает, кого из животных не стало и предлагает найти картинку с исчезнувшим персонажем.

## Игра «Что привёз нам грузовик»

Используемый материал: игрушки по количеству детей, грузовик, игровые уголки для игр с игрушками.

Ход игры: на грузовой машине в детский сад «привозят» игрушки. Педагог рассказывает о том, что нужно выгружать игрушки из машины и обращается к детям поимённо. Педагог: «Тане грузовик привёз куклу. Таня возьми куклу, и напои её чаем» и т.д. Далее дети продолжают играть в игровых уголках, педагог участвует и направляет их в игре.

## Игра «Угадай и найди»

Цель: развивать внимание, восприятие, память.

Используемый материал: Игрушки (кошка, собака, петух, курица, лягушка, змея)

Ход игры: взрослый рассказывает об игрушке, ребёнок её ищет среди других игрушек.

## II этап

## Игра «Прятки»

Цель: формировать понимание смысла простых предлогов, обозначающих расположение и направление.

Используемый материал: мягкая игрушка зайчик.

Ход игры. Педагог: зайчик хочет поиграть с нами в прятки. Он прыгает с места на место, и ему кажется, что он прячется. А мы его видим. Где Зайка?

Педагог перемещает медведя по группе, когда дети показывают, взрослый комментирует. Зайка НА полке. Зайка НАД столом. Зайка ЗА Вовой, Зайка В шкафу.

Педагог интонационно выделяет предлог, показывая рукой обозначаемое им направление.

## III этап

## Игра «Лото»

Цель: развивать речевой слух, умение правильно воспринимать и дифференцировать слова. Развивать понимание функционального назначения предметов.

Используемый материал: парные картинки с изображением пуговицы, рукавиц, зонтика, ножниц, шапки, очков.

Ход игры: перед ребёнком раскладываются картинки (парные картинки педагог держит в руке), ребёнку предлагается отгадать картинку, показать её на столе. Педагог называет один из предметов, изображённых на картинках, ребёнок слушает, ищет эту картинку, показывает её и по мере возможности повторяет слово. После ответа ребёнка педагог прикладывает парную картинку к отгаданной картинке.

#### IV этап

#### Игра «Утка и собачки»

Цель: формировать предпосылки для развития активной речи, обогащение и активизация словаря детей. Формировать понимание смысла простых предлогов, обозначающих расположение и направление

Используемый материал: шапочки по количеству детей с изображением уток, шапочка собачка.

Ход игры: педагог предлагает игру «Утка и собачка»: вы будите уточки, а я ваша мама утка. Мы будем плавать в этом пруду (определяется место). Подойдите ко мне, я спрячу вас под своими крыльями (широко разводит крыльями). Дети подходят к пруду вместе с мамой уткой. Сейчас мы пойдём учиться плавать, будьте послушными и внимательными и повторяйте за мной движения.

Рано-рано утречком

Вышла мама-уточка

Поучить утят.

Уж она их учит, учит!

Вы плывёте, ути-деточки,

Плавно в ряд! (А.Барто)

Далее педагог показывает движения плывущей утки (плавно двигается, отводя руки слегка назад). Дети, подражая взрослому, тоже произносят: «Кря-кря-кря». Внезапно с лаем появляется собачка(взрослый). Дети в соответствии с речевыми возможностями вместе повторяют за педагогом стихотворный текст.

Ты собачка не лай! (грозят пальчиком)

Наших уток не пугай!

Утки наши белые

Без того не смелые. (И. Токмакова)

Уточки плывут к маме-утки и прячутся под крыло.

Упражнение «Загадка про волка»

Цель: формировать предпосылки для развития активной речи, обогащение и активизация словаря детей. Учить соотносить речевую форму описания животного с его графическим изображением.

Используемый материал: картинка волка.

Ход упражнения: педагог обращает внимание на картинки, разложенные на столе: волк, репа, морковь, огурец. Дети выбирают нужную картинку, повторно слушают загадку. Педагог задаёт вопросы: «Какие части есть у волка? Какой хвост длинный или короткий? Какие у него зубы? Какого цвета шуба? Что делает волк? Просит детей изобразить, как воет волк на луну.

Упражнение «Наш медведь»

Цель: формировать предпосылки для развития активной речи, обогащение и активизация словаря детей. Учить понимать содержание потешек.

Используемый материал: картинка «Медведь».

Ход упражнения: Педагог предлагает рассмотреть иллюстрацию Ю.Васнецова с изображением медведя и зайца. Педагог проводит беседу: «Кто это? Какие части тела есть у медведя? Какой медведь? Какого цвета у него шуба? Как он ходит? А это кто? (Заяц.) Какой он? Какие уши у зайца? Какого цвета у него шубка? Что делает заяц? Как ласково его назовём?»

Сопровождает чтение потешки несложными действиями: показывает, какой медведь большой, а заяц маленький, как ходит медведь, как прыгает заяц.

Педагог.

Наш медведь такой большой,

А зайчонок маленький.

Наш медведь пошёл домой,

За ним прыгал зайка.

Игры и упражнения для детей второй группы

I этап

Игра «Угадай звучащие игрушки»

Цель: развитие слухового внимания, фонематического восприятия на неречевых звуках.

Используемый материал: звучащие игрушки (резиновая уточка, молоточек, погремушка, неваляшка, колокольчик), картинки с изображением звучащих игрушек.

Ход игры: взрослый расставляет звучащие игрушки, педагог демонстрирует звучание каждой из них, затем прячет игрушки за ширму и воспроизводит их за ширмой. Дети показывают картинку звучащей игрушки.

Игра «Кто позвал?»

Цель: учить детей определять звук в пространстве, находить товарища по голосу.

Используемый материал: повязки.

Ход игры: одному из детей завязывают глаза, он должен поймать кого-нибудь из бегающих сверстников. Дети тихо передвигаются с одного места на другое, при этом воспроизводят звуки животных, птиц (кукарекают, лают, мяукают, зовут водящего по имени). Если водящий к кому-нибудь прикоснётся, то пойманный должен подать голос, а водящий угадать, кого он поймал.

Упражнение «Вот так ручки хороши!»

Цель: вызывать дифференцированные реакции на спокойную и плясовую мелодии.

Используемый материал: не требуется

Ход игры: педагог напевает песенку под музыку, выполняя с ребёнком упражнения.

Вот так ручки хороши,

Попляши-ка, попляши!

Вот так и вот так,

Вот эдак и вот так!

Вот так ножки хороши,

Попляши-ка, попляши!

Вот так и вот так,

Вот эдак и вот так!

Игра «Тяги, тяги, потягушечки!»

Цель: развивать слуховое внимание на различный эмоциональный отклик на обращение взрослого с различной интонационной окраской голоса (ласковой, веселой, строгой).

Используемый материал: две куклы (для педагога и ребёнка).

Ход игры: педагог предлагает ребёнку взять куклу и спеть для неё песенку, затем пропевает песенку с интонационной окраской голоса.

Тяги, тяги, потягушенки,

На детку порастушеньки!

Расти, деточка, здоровая,

Как яблонька садовая!

На кота потягушеньки,

На дитя порастушеньки,

А в ручки хватушки,

А в ротик говорунок,

А в головку разумок!

II этап

## Игра «Прятки»

Цель: формировать понимание смысла простых предлогов, обозначающих расположение и направление.

Используемый материал: большой игрушечный медведь.

Ход игры. Педагог: медвежонок хочет поиграть с нами в прятки. Он прыгает с места на место, и ему кажется, что он прячется. А мы его видим. Где Миша?

Педагог перемещает медведя по группе, когда дети показывают, взрослый комментирует. Миша НА полке. Миша НАД столом. Миша ЗА Вовой, Миша в шкафу. Педагог интонационно выделяет предлог, показывая рукой обозначаемое им направление.

## Игра «Кто как говорит?»

Цель: учить детей понимать инструкцию, используя жесты. Учить определять животного по глаголу описанию.

Используемый материал: картинки с изображением домашних животных (собака, кошка, корова, петух, курица).

Ход игры: педагог знакомит ребёнка с изображениями животных и предлагает дополнить незаконченное предложение соответствующей картинкой, подняв её вверх. Громко лает...(собака). Ласково мяукает...(кошка). Громко мычит...(корова). Громко кукарекает...(петух). Громко кудахчет...(курица).

## III этап

## Игра «Гости»

Цель: развивать речевой слух, учить различать звукоподражания.

Используемый материал: игрушки - кошка, птичка, корова, собака, лягушка.

Ход игры: у педагога за ширмой спрятаны игрушки, он держит игрушку и подает сигнал. Педагог озвучивает – крик животного или птицы: «и-го-го», «му», «мяу», «ква-ква», «пи-пи». Затем педагог прислушивается и просит ребенка отгадать кто там за ширмой. Ребёнок отвечает любым доступным



способом: он может показать на картинку с изображением животного, назвать его словом или звукоподражанием.

Упражнение «Ушки слушают, ручки делают»

Цель: повысить уровень понимания ребёнком словесных инструкций взрослого.

Используемый материал: игрушки, предметы (мяч, кукла, машина, кубик, карандаш, бумага, коробка).

Устная инструкция: Педагог предлагает ребёнку сделать то, что просит взрослый. Возьми мяч. Брось мяч на пол. Дай мне куклу. Принеси кубик. Давай рисовать. Возьми красный карандаш, бумагу. Нарисуй мяч. Положи карандаш в коробку. Подойди к столу и возьми машину. Принеси её мне.

Игра «Найди мячику домик»

Цель: развивать слуховое внимание, определять основные цвета, прокатывать мяч, соблюдая направления.

Используемый материал: мячики красного, жёлтого цвета, дуги красного, жёлтого цвета.

Ход игры: педагог показывает ребёнку домики: красного цвета, жёлтого цвета, предлагает прокатить красный и жёлтый мячик в свой домик в соответствии с цветом. Педагог задаёт вопросы: «Какой у тебя мяч?», «В какой домик он покатится?» и т.д. Ребёнок отвечает любым доступным способом.

IV этап

Упражнение «Мишки»

Цель: формировать предпосылки для развития активной речи, обогащение и активизация словаря детей.

Используемый материал: шапочки мишки на каждого ребёнка.

Ход упражнения: педагог произносит текст, дети выполняют соответствующие движения и проговаривают отдельные звуки, слоги.

Как косолапый мишка,

Пойдём мы все потише,

Потом пойдём на пятках (ах, ах, ах)

А после на носках.

Потом быстрее мы пойдём (ох, ох, ох)

И после к бегу перейдём. (Бегут, затем останавливаются: ухх!)

Упражнение «Дом маленький, дом большой»

Цель: формировать предпосылки для развития активной речи, обогащение и активизация словаря детей.

Используемый материал: шапочка медведя

Ход упражнения: педагог произносит текст, дети выполняют соответствующие движения и проговаривают отдельные звуки, слоги.

У медведя дом большой, ой, ой, ой (разводят руки в стороны).

Дети: (сердито):

– ой, ой, ой (поднимают руки вверх).

Педагог: - А у зайца-маленький, ай, ай, ай (жалобно).

Дети приседают, делают выдох, опускают голову, охватывают колено руками.

Дети (жалобно):

– ай, ай, а

Педагог: - Мишка наш пошёл домой (дети идут вразвалку).

Дети (сердито):

– ой, ой, ой.

Педагог:

– да и крошка зайнька.

Дети (прыгают на двух ногах):

– ай, ай, ай.

Упражнение «Бормочут куры по ночам»

Цель: формировать предпосылки для развития активной речи, обогащение и активизация словаря детей.

Используемый материал: не требуется

Ход упражнения: педагог произносит текст, дети выполняют соответствующие движения и проговаривают отдельные звуки, слоги.

Бормочут куры по ночам. (Дети стоят, согнувшись в спине, свесив руки и опустив головы. Похлопывают себя по коленям, произносят: тах-тах-тах).

Дети: Тах-тах-тах.

Педагог: Поднимем руки мы к плечам.

Дети выпрямляются, делают вдох.

Потом опусти так.

Дети наклоняют корпус вперед.

Дети: Ко-ко-ко.

Упражнение «Еду, еду...»

Цель: формировать предпосылки для развития активной речи, обогащение и активизация словаря детей.

Используемый материал: картинка «Ваня едет в красной шапке»

Ход упражнения: педагог предлагает рассмотреть детям картинку и задаёт вопросы, и отвечает на них: «Кто это? Мальчик. Что делает мальчик? Покажи, где у него шапка? Какого цвета шапка? Шапка красная. Как его зовут? Ваня. Где он едет? По дорожке. Как едет Ваня? К кому едет? К бабе, к деду».

Педагог: Еду, еду, к бабе, к деду

На лошадке, в красной шапке,

По ровненькой дорожке,

На одной ноженьке,

В старом лапоточке,

По рытвинам, по кочкам,

Всё прямо и прямо,

А потом вдруг в яму

Бух!

Предлагается повторить за ним игровые движения: «скачем на лошадке». По просьбе педагога дети воспроизводят крик лошадки «и-го-го»; при слове «бух» присаживаются на корточки. (Дети отвечает любым доступным способом).



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Речевая функция является одной из важнейших функций человека. В процессе развития речи формируются высшие психические формы познавательной деятельности, способность к понятийному мышлению. Речевое общение создает необходимые условия для развития различных форм деятельности ребенка и участия его в социальной жизни.

Для развития импрессивной речи исключительную значимость приобретает эмоциональное общение с ребенком первых дней жизни. Многие исследователи выделяют этапы развития импрессивной речи:

Во время первого (довербального) этапа – ребёнок начинает понимать простейшие высказывания: замирает, вглядываясь в лицо взрослых, когда к нему обращаются, читают, поют или рассказывают.

Второй этап – это переход к активной речи. Происходит целенаправленное развитие слухового внимания, речевого и фонематического слуха, артикуляционной моторики и других важных составляющих речевого развития дошкольника.

Третий этап – совершенствование речи как средства общения: происходят обогащение и активизация лексики ребёнка на основе предметной соотнесённости знаний, усвоение им грамматических конструкций, овладение связной речью (диалогом и монологом), совершенствование произносительной стороны речи.

Дети с общим недоразвитием речи I уровня имеют следующие особенности развития речи: сложные речевые нарушения у детей с общим нарушением речи первого уровня характеризуются нарушением формирования компонентов речевой системы, включает звуковую и смысловую сторону при нормальном слухе и интеллекте. Не сформирован словарный запас, грамматическая структура или недостаточно развита фонетическая и фонематическая сторона речи.

Употребление грамматических форм, словообразования и инициалов у детей с общим недоразвитием речи формируется в том же порядке, что и при

нормальном речевом развитии. Овладение грамматическим строем речи у детей с общим недоразвитием речи развития выражается в замедленном усвоении, дисгармонии развития морфолого-синтаксической системы языка, семантических и формальных компонентов языка, в искажении общей картины речевого развития.

Для неговорящих детей необходим такой подход, который поможет взаимодействовать с окружающими. Такой подход предполагает общение ребёнка через ведущий вид деятельности, то есть игру. Дети, которые не могут говорить, могут научиться понимать слова, которые описывают объекты, предметы, действия и события. Овладение импрессивной речью помогает ребёнку быстрее перейти к самостоятельной разговорной речи.

Следовательно, развитие импрессивной речи актуальна для данной категории детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня. Исходя из теоретических положений, нами была разработана экспериментальная работа, направленная на выявление уровня сформированности импрессивной речи детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня, составлен комплекс игр и упражнений, способствующих развитию импрессивной речи у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня.

Нами были суммированы и обобщены результаты. Качественный анализ результатов позволяет говорить о том, что вместе с тем между ответами детей контрольной и экспериментальной групп, прослеживаются различия в количестве набранных баллов.

В I блоке заданий экспериментальная группа детей показала выше среднего 10% (1 человек), средний уровень успешности – 90% (9 человек). При обследовании пассивного словаря, были выявлены трудности в редко-употребляемой лексики детей экспериментальной группы. Эти трудности проявлялись в том, что в некоторых случаях дети не могли связать предложенные слова с конкретным предметом, изображённым на картинке.

Контрольная группа детей продемонстрировала выше среднего уровень успешности – 100% (10 человек).

По II блоку (исследования грамматических категорий) дети с общим недоразвитием речи первого уровня испытывали наибольшие трудности при выполнении заданий, по сравнению с детьми с нормированным речевым развитием. Дети экспериментальной группы с трудом понимали обращенную речь, отвлекались особенно при необходимости выполнить поручения по речевой инструкции. Непонимание обращенной речи в нескольких случаях приводило к невыполнению заданий. 10% (1 человек) продемонстрировали средний уровень успешности, 80% (8 человек) ниже среднего и 10% (1 человек) низкий.

Дети контрольной группы испытывали небольшие трудности при понимании форм единственного и множественного числа существительных, падежных и предложных конструкций, но при этом исправляли свои ответы после нескольких секунд размышлений. Дети этой группы показали по блоку уровень выше среднего 100% (10 человек).

Результат по двум блокам у детей младшего дошкольного возраста с нормированным речевым развитием составил 100%, что является высоким уровнем выполняемости данной методики. В экспериментальной группе 10%(1человек) показал уровень выше среднего и 70%(7человек) продемонстрировали средний уровень успешности, у 30% (3 человека) ниже среднего. Дети экспериментальной группы при выполнении заданий, предлагаемых им для обследования, испытывали затруднения в определении грамматических форм. Иногда не могли сосредоточиться, часто отвлекались, давали разные ответы на один тип заданий, на различные задания одинаковый ответ. Однотипные задания, которые следовали одно за другим, зачастую порождали неуверенность у дошкольников. Поэтому их ответы не соответствовали заданному вопросу. Прослеживается непонимание форм единственного и множественного числа существительных, которые изменяют форму и ударения (карандаш – карандаши, кукла – куклы, шар – шары и т.д.).

Дети в большей степени ориентируются на лексические значения слов, чем на грамматические. Например, задания с предлогами (в, на, под), дети выполняли правильно в том случае, когда в задании использовалось привычное размещение обиходных предметов. Но при выполнении заданий, конструкция которых не совпадает с привычной системой отношений слов внутри фразы, дети допускали ошибки.

Таким образом, в ходе обследования условно выявились две группы детей:

1 группа – дети с более благоприятной перспективой - 70% (7 человек)

2 группа – дети с менее благоприятной перспективой - 30% (3 человека)

(Приложение Ё)

Во время исследования пассивного словаря и понимания грамматических категорий у 70% (7 человек) выявлен более благоприятный результат выполнения заданий в экспериментальной группе детей с речевыми отклонениями. Стимуляция (тактильные, мимические, интонационные средства одобрения) способствовала налаживанию контакта и настрой детей к мотивационной деятельности, поэтому дети проявили заинтересованность в процессе обследования, понимали инструкции экспериментатора. Тем не менее, у большинства детей затруднение вызвали задания на понимание глагольного словаря, при выборе картинок «Мальчик катается на санках», «Мальчик качается на качели» и на понимание имен прилагательных «Покажи, где длинный шнурок, а где короткий» детям требовалось некоторое время на обдумывание словесной инструкции. У большинства детей имеются затруднения в задании на понимание прилагательных по осязанию, в выполнении проб «Потрогай, какой предмет мягкий, а какой твёрдый», «Потрогай, какой песок мокрый, а какой сухой». Большие трудности возникли во время исследования грамматических категорий (понимание единственного и множественного числа существительных), в понимании падежных конструкций, требовалось повторение упрощённых конструкций с показом того, что нужно делать. У всех детей группы есть понимание значения простых



предлогов «на», «в», но в выполнении конструкции с предлогами «под», «за» затруднялись, поэтому требовался повтор задания.

Проанализировав результаты второй группы детей, мы констатировали уровень ниже среднего в процентном соотношении 30% (3 человека). Детям данной группы легко давались задания на понимание числа существительных (шар – шары), некоторые антонимичные прилагательные (большой – маленький). Тем не менее, фиксировались неправильные ответы, свидетельствующие о непонимании смысла вопроса или инструкции, в связи с этим ответы приобретали угадывающий характер (перебор вариантов). Дети прибегали к помощи взрослого, ждали положительной оценки своей деятельности и одобрения. Дошкольники продемонстрировали довольно высокий уровень понимания предметной лексики, но явно выражено слабое значение глаголов и предложно-падежных конструкций.

Выделенные уровневые различия позволили нам составить дифференцированные методические рекомендации по развитию импрессивной речи у детей с общим недоразвитием речи первого уровня для педагогов данного учреждения. Таким образом, цели и задачи нами достигнуты.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Андреева М.Б. Коррекция сенсорных и моторных нарушений у детей с алалией [Текст] / М. Б. Андреева // Логопед. – 2020. – №8. – С. 92-103.
2. Ахутина Т.В. Единицы речевого общения, внутренняя речь и порождение речевого высказывания // Психолингвистические исследования речевого мышления. М.: Наука, 1985. С. 99-116.
3. Бабина Г.В. Обследование слоговой структуры слова и предпосылок ее развития у младших дошкольников с общим недоразвитием речи / Бабина Г.В. Сафонкина Н.Ю. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 4. – С. 12-18.
4. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях / Под ред. Щелованова Н.М., Аксориной Н.М. М. 1960. С. 346.
5. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие, – СЕЮ: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2004 –144 с.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Психологос, 2012. – 423 с.
7. Выготский Л.С. Вопросы изучения детской психологии. – СПб.: Лань, 2013. – 356 с.
8. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. (Дневник научных наблюдений). – СПб.: Питер, 2011. – 226 с.
9. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. Вторая группа раннего возраста. 2-3 г. / В.В. Гербова. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 112 с.
10. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Учебное пособие / В.П. Глухов. – М.: Секачев В. Ю., 2014. – 232 с.
11. Гриншпун Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов //Нарушения речи и голоса / Под. ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. – М., 1975. С. 71-80.
12. Гуровец Г.В., Давидович Л.З. К вопросу изучения болезни Дауна // Дефектология. 1999. № 6. С 27-35.

13. Дьяченко Л.Б. Использование нетрадиционных средств коммуникации с детьми дошкольного возраста [Текст] / Л. Б. Дьяченко // Дошкольная педагогика. – 2020. – №4. – С. 43-47.
14. Дудьев В.П. Развитие вербальной коммуникации у дошкольников с ОНР // Логопед в дет. саду. – 2006. – № 2. – С. 16-20.
15. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. – М.: Просвещение, 1973.
16. Жукова Н.М. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников/ Н.М. Жукова, Е.М. Мастюкова Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – С. 121–129.(1.2)
17. Ю.А. Разенкова. Логопедическое обследование детей первого года жизни. Москва// Альманах Института коррекционной педагогики. – 2001. – Альманах №3.
18. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. М.: Изд-во Просвещение, 1998. 245 с.
19. Кон И.С. Ребёнок и общество. М.: Изд-во Наука, 1988. 305 с.
20. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография. – СПб.: Каро, 2006. - 238 с.
21. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение. СПб.: Изд-во Питер, 2001. 79 с.
22. Лабунская В.А. Невербальное поведение. Ростов-на-Дону.: Изд-во РГУ, 1986. 206 с.
23. Лалаева Р.А. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. – Л., 1968
24. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб.: СОЮЗ, 2011. – 224 с.
25. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб., 1999.

26. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка. М.: Изд-во Педагогика, 1989. 150 с.
27. Литвинова О.Э. Речевое развитие детей раннего возраста. Словарь. Звуковая культура речи. Грамматический строй речи. Связная речь. Конспекты занятий. Ч. 1 / О.Э. Литвинова. - СПб.: Детство-Пресс, 2016.– 128 с.
28. Левина Р.Е Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). – М, 1951.
29. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М., 1968.
30. Логинова Е.А. Общее недоразвитие речи. Алалия: Учебно-методическое пособие / Е.А. Логинова, О.В. Елецкая. – М.: Форум, 2017. – 24 с.
31. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. М.: ВЛАДОС, 2004. 704 с.
32. Ломов Б.Ф., Журавлёв А.Л. Психология и управление. М.: Изд-во Наука, 1983. 237 с.
33. Лурия А.Р. Роль речи в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1958. №5. С. 3-17.
34. Лурия А.Р. Язык и сознание. - 5-е изд. - М.: Наука, 2005.
35. Маллер А.Р. Ребёнок с ограниченными возможностями. М.: Изд-во Академия, 1996. 208 с.
36. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Изд-во Академия, 2002. 456 с.
37. Новиковская О.А. Малыш учится говорить. Развитие речи 1-3 лет / О.А. Новиковская. - М.: АСТ, 2018. - 30 с.
38. Орфинская В.К. Сравнительный анализ нарушений речи при афазии и алалии: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1960.
39. Орфинская В.К. Типы моторной и оптической алалии // Ученые записки ЛГПИ им; АИ. Герцена. – М., 1959.
40. Потапова Т.В. Система занятий в группе детей с общим недоразвитием речи на этапе индивидуального обследования речи // Выявление и коррекция нервно-психических и речевых расстройств у детей. – Л., 1985.

41. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Т.В. Волосовец. – М.: В. Секачев, 2007. – 224 с.
42. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.
43. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. СПб.: Изд-во Союз, 1997. 156 с.
44. Питерси М. и Трилор Р. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Пер. с английского. М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001. – 80 стр.
45. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. - Т. 1. М.: Изд-во Педагогика, 1989. 630 с.
46. Рузская А.Г., Рейнштейн А.Э. Связь некоторых особенностей речи дошкольников с уровнем развития их общения со взрослыми. М.: Изд-во Педагогика, 1985. 289 с.
47. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т.1. М.: 1974. 82 с.
48. Схема логопедического обследования ребенка с общим недоразвитием речи (от 3 до 7 лет) Сост. Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломаха. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. – СПб.: Детство – пресс, 2011. – 321 с.
49. Трясорукова Т.П. Развитие речи: 2-3 года / Т.П. Трясорукова. - Рн/Д: Феникс, 2019. – 224 с.
50. Ушакова Т.Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 524 с(1.2)
51. Ушакова О.С. Развитие речи детей 3-5 лет. Программа, консп. занят., метод. Рекомендации (по ФГОС), дополн. / О.С. Ушакова. - М.: ТЦ Сфера, 2015. – 192 с.
52. Федоренко Л.П. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Дис. канд. пед. наук. М.: РГБ ОД, 1999. 191 с.

53. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Основные направления методики работы с детьми, имеющими I уровень речевого развития // Логопедия, 2006. № 3 (13). С. 54-58.
54. Филичева Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: Учебно-метод. пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Гном и Д, 2000. – 128 с. (1.2)
55. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Изд. 3-е. – М.: Айрис-пресс; Айрис-дидактика, 2005. – 212 с
56. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных: речь и интеллектуальная деятельность: Учебное пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Модэк, 2004. – 424 с. 49.
57. Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок. М.: Изд-во ВЛАДОС, 2000. 240с.
58. Чаплинская С.И. Речевая деятельность как средство коррекции коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития: Дис. канд. пед. наук. СПб.: РГБ ДО, 2002. 281 с.
59. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н.Х. Швачкин// Возрастная психоллингвистика: хрестоматия. – М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.
60. Шереметьева Е.В. Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте: Система занятий с детьми и их родителями. – М.: Национальный книжный центр, 2017. –176 с.
61. Эльконин Д.Б. Избранное. М.: Изд-во Просвещение, 1996. 167 с.
62. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте // Избранные психологические труды. – М., 1989.
63. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи. – М., 1999.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

н/п	И.Ф.ребёнка	Возраст	Заключение
1.	Ребёнок 1	3,5	ОНР I уровень, моторная алалия
2.	Ребёнок 2	3,2	ОНР I уровень, моторная алалия
3.	Ребёнок 3	3,5	ОНР I уровень, моторная алалия
4.	Ребёнок 4	3,1	ОНР I уровень, моторная алалия
5.	Ребёнок 5	3,1	ОНР I уровень, дизартрия
6.	Ребёнок 6	3,5	ОНР I уровень, дизартрия
7.	Ребёнок 7	3,3	ОНР I уровень, дизартрия
8.	Ребёнок 8	3,3	ОНР I уровень, дизартрия
9.	Ребёнок 9	3,4	ОНР I уровень, дизартрия
10.	Ребёнок 10	3,2	ОНР I уровень, дизартрия
11.	Ребёнок 11	3,4	Нормированное речевое развитие
12.	Ребёнок 12	3,5	Нормированное речевое развитие
13.	Ребёнок 13	3,4	Нормированное речевое развитие
14.	Ребёнок 14	3,2	Нормированное речевое развитие
15.	Ребёнок 15	3,4	Нормированное речевое развитие
16.	Ребёнок 16	3,5	Нормированное речевое развитие
17.	Ребёнок 17	3,1	Нормированное речевое развитие
18.	Ребёнок 18	3,2	Нормированное речевое развитие
19.	Ребёнок 19	3,5	Нормированное речевое развитие
20.	Ребёнок 20	3,4	Нормированное речевое развитие

## Приложение Б

Серии заданий	Инструкция	Стимульный материал	Баллы
1	2	3	4
<b>I Блок</b> <b>Исследование пассивного словаря</b>			
<b>Серия 1</b> <b>Понимание имён существительных.</b> <i>а) Понимание слов, обозначающих предметы.</i>	Покажи, где зайчик?	<b>С опорой на реальные игрушки:</b> -зайчик; -паровозик; -матрёшка; -пирамидка; -кукла; -мяч.	
	Покажи, где паровозик?		
	Возьми матрёшку		
	Возьми пирамидку		
	Возьми куклу		
	Возьми мячик		
<i>б) Понимание названий предметов, изображенных на картинке.</i>	Покажи, где собака.	<b>С опорой на картинки:</b> -собака; - дом; - кошка; -машина; -кукла; -мишка.	
	Покажи, где дом		
	Покажи, где кошка.		
	Покажи, где машина.		
	Покажи, где кукла.		
	Покажи, где мишка.		
<i>в) Понимание функционального назначения предметов.</i>	Покажи, кто здесь: -катается	<b>С опорой на картинки:</b> - шапка; - пуговица; - рукавица; - зонтик; -очки; -ножницы.	
	-качается		
	-моет		
	-поливает		
	-кормит		
	-одевается		
<b>Серия 2</b> <b>Понимание глагольного словаря</b> <i>а) Понимание действий с опорой на картинку.</i>	Покажи, кто здесь: -катается	<b>С опорой на картинки:</b> -врач; -повар; -танцор; -художник; -продавец; -учитель.	
	-качается		
	-моет		
	-поливает		
	-кормит		
	-одевается		
<i>б) Понимание значений глаголов по сюжетным картинкам с профессиями.</i>	Покажи, кто лечит.	<b>С опорой на картинки:</b> -врач; -повар;	
	Покажи, кто варит.		



	Покажи, кто танцует.	-танцор; -художник;	
	Покажи, кто рисует.	-продавец; -учитель.	
	Покажи, кто продаёт.		
	Покажи, кто учит.		
1	2	3	4
в) Определение животного по глаголу описанию.	Покажи, кто квакает.	<b>С опорой на картинки:</b> -лягушка; - корова; - петух; - мышка; - кошка; -собака.	
	Покажи, кто мычит.		
	Покажи, кто кукарекает.		
	Покажи, кто питтит.		
	Покажи, кто мяукает.		
	Покажи, кто гавкает.		
<p align="center"><b>Серия 3</b></p> <p align="center"><b>Понимание имён прилагательных.</b></p> <p>а) Понимание прилагательных по объёму, высоте, длине, цвету. (большой — маленький, высокий — низкий, длинный — короткий).</p>	Покажи, где большая кукла, а где маленькая?	<b>С опорой на картинки:</b> -кукла большая; -кукла маленькая.	
	Покажи, где пирамидка высокая, а где низкая?	-пирамидка высокая; -пирамидка низкая.	
	Покажи, где шнурок длинный, а где короткий?	-шнурок длинный; -шнурок короткий.	
	Покажи, где красный мяч, а где жёлтый мяч?	-мяч красный; -мяч жёлтый.	
б) Понимание прилагательных по осязанию.	Потрогай, что холодное, а что тёплое?	-лёд; -вода.	
	Потрогай, какой предмет мягкий, а какой твёрдый?	-мех; -кубик.	

	Потрогай, какой песок мокрый, а какой сухой?	-песок мокрый; -песок сухой.	
	Потрогай, какой мячик колючий, а какой гладкий?	-мяч; -массажный шарик «Су-Джок»	
<b>II Блок</b> <b>Исследование грамматических категорий</b>			
Серии заданий	Инструкция	Стимульный материал	Баллы
<b>Серия 1. Понимание категорий числа существительных.</b> а) Понимание единственного и множественного числа существительных.	<b>С опорой на картинки:</b> Покажи, где шар, а где шары?	<b>С опорой на картинки:</b> - шар - шары - гриб - грибы - яблоко - яблоки; - карандаш-карандаши.	
1	2	3	4
	Покажи где гриб, а где грибы?	- мяч-мячи - кукла-куклы - машинка-машинки.	
	Покажи, где яблоко, а где яблоки?		
	Покажи, где мяч, а где мячи?		
	Покажи, где кукла, а где куклы?		
	Покажи, где машинка, а где машинки?		
<b>Серия 2</b> <b>Понимание падежных конструкций.</b> а) Понимание падежных вопросов.	Покажи: Кто везёт? Кого везёт? На чём везёт?	<b>С опорой на сюжетные картинки:</b> «Мальчик везёт девочку на санках»; «Девочка кушает».	
	Покажи, кто кушает?		
	Покажи, на чём кушает?		

	Покажи, что кушает?		
<p align="center"><b>Серия 3</b></p> <p><b>Понимание предложных конструкций.</b></p> <p>а) Понимание предложных инструкций.</p>	Положи карандаш на стол.	<p><b>С опорой на предметы:</b></p> <p><i>-мяч;</i></p> <p><i>-стол;</i></p> <p><i>-конфета;</i></p> <p><i>-коробка.</i></p>	
	Спрячь мяч под стол.		
	Положи конфету в коробку.		
	Спрячь руки за спину.		



## Приложение Г

## Результаты экспериментальной группы детей по второму блоку

II Блок																						
Имя ребёнка	Задания	Пробы						Баллы за серии	Задания	Пробы						Общий балл	Задания	Пробы				Баллы за серии
		2	1	1	1	2	2			1	1	1	1	1	1			2	1	1	3	
Ребёнок 1	а)	2	1	1	1	2	2	9	а)	1	1	1	1	1	1	6	а)	2	1	3	0	6
Ребёнок 2	а)	1	1	1	0	1	1	5	а)	1	1	0	1	0	0	3	а)	1	1	2	1	5
Ребёнок 3	а)	1	1	1	1	1	2	7	а)	2	2	1	2	0	1	8	а)	1	0	1	0	2
Ребёнок 4	а)	0	0	0	1	0	1	2	а)	0	0	0	1	0	0	1	а)	1	0	1	1	3
Ребёнок 5	а)	2	1	1	2	2	2	10	а)	2	2	1	1	1	1	8	а)	2	2	2	2	8
Ребёнок 6	а)	1	0	1	0	1	1	4	а)	1	1	0	1	1	1	5	а)	1	1	2	2	6
Ребёнок 7	а)	1	0	0	0	0	1	2	а)	0	1	0	1	0	0	2	а)	0	1	1	0	2
Ребёнок 8	а)	1	0	0	1	1	1	4	а)	1	1	1	1	0	1	5	а)	2	1	2	1	6
Ребёнок 9	а)	2	1	1	2	2	2	10	а)	2	2	1	2	1	1	9	а)	2	2	2	2	8
Ребёнок 10	а)	1	0	1	1	1	1	5	а)	1	1	0	2	0	1	5	а)	2	1	2	1	6
		12	5	7	9	11	14	<b>58</b>		11	12	5	13	4	7	<b>52</b>		14	10	18	10	<b>52</b>

**II Блок**

Серия 1			Серия 2			Серия 3		
Дети	%	Уровни	Дети	%	Уровни	Дети	%	Уровни
Ребёнок 1	50	Ниже среднего	Ребёнок 1	33,3	Ниже среднего	Ребёнок 1	50	Ниже среднего
Ребёнок 2	27,7	Средний	Ребёнок 2	16,6	Низкий	Ребёнок 2	41,1	Ниже среднего
Ребёнок 3	38,8	Средний	Ребёнок 3	44,4	Ниже среднего	Ребёнок 3	16,6	Низкий
Ребёнок 4	11,1	Низкий	Ребёнок 4	5,5	Низкий	Ребёнок 4	25	Низкий
Ребёнок 5	55,5	Средний	Ребёнок 5	11,1	Низкий	Ребёнок 5	66,6	Средний
Ребёнок 6	22,2	Низкий	Ребёнок 6	27,7	Ниже среднего	Ребёнок 6	50	Ниже среднего
Ребёнок 7	11,1	Низкий	Ребёнок 7	11,1	Низкий	Ребёнок 7	16,6	Низкий
Ребёнок 8	22,2	Низкий	Ребёнок 8	27,7	Ниже среднего	Ребёнок 8	50	Ниже среднего
Ребёнок 9	55,5	Средний	Ребёнок 9	50	Ниже среднего	Ребёнок 9	66,6	Средний
Ребёнок 10	27,7	Ниже среднего	Ребёнок 10	27,7	Ниже среднего	Ребёнок 10	50	Ниже среднего

## Приложение Д

## Результаты контрольной группы детей по первому блоку

I Блок																										
Имя ребёнка	Задания	Пробы						Баллы за пробы	Балл за серию	Задания	Пробы						Баллы	Балл за серию	Задания	Пробы				Баллы за пробы	Балл за серию	
Ребёнок 1	а)	3	3	2	3	3	3	17	52	а)	3	2	3	3	3	3	17	51	а)	3	3	3	3	3	12	24
	б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	3	3	3	3	12		
	в)	3	2	3	3	3	3	17		в)	2	3	3	3	3	2	16		в)	3	3	3	3	12		
Ребёнок 2	а)	3	3	3	3	3	3	18	54	а)	3	3	3	3	3	3	18	52	а)	3	2	3	3	3	11	23
	б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	3	3	3	3	12		
	в)	3	3	3	3	3	3	18		в)	3	2	3	3	2	3	16		в)	3	3	3	3	12		
Ребёнок 3	а)	3	3	3	2	3	3	17	53	а)	3	2	3	3	3	3	17	53	а)	3	3	2	3	3	11	23
	б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	3	3	3	3	12		
	в)	3	3	3	3	3	3	18		в)	3	3	3	3	3	3	18		в)	3	3	3	3	12		
Ребёнок 4	а)	3	3	3	3	3	3	18	53	а)	3	3	3	3	3	3	18	52	а)	3	3	3	3	3	12	24
	б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	3	3	3	3	12		
	в)	3	2	3	3	3	3	17		в)	3	2	3	3	3	2	16		в)	3	3	3	3	12		
Ребёнок 5	а)	3	3	3	3	3	3	18	53	а)	3	3	3	3	3	3	18	52	а)	3	2	3	3	3	11	23
	б)	3	2	3	3	3	3	17		б)	3	3	3	3	2	2	16		б)	3	3	3	3	12		
	в)	3	3	3	3	3	3	18		в)	3	3	3	3	3	3	18		в)	3	3	3	3	12		
Ребёнок 6	а)	3	3	3	2	3	3	17	52	а)	3	2	3	3	3	3	17	50	а)	3	3	2	3	3	11	23
	б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	3	3	3	3	12		
	в)	3	2	3	3	3	3	17		в)	3	2	3	3	2	2	15		в)	3	3	3	3	12		
Ребёнок 7	а)	3	3	3	3	3	3	18	54	а)	3	3	3	3	3	3	18	53	а)	3	3	3	3	3	12	23
	б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	3	2	3	3	11		
	в)	3	3	3	3	3	3	18		в)	3	3	3	3	3	2	17		в)	3	3	3	3	11		
Ребёнок 8	а)	3	3	3	3	3	3	18	52	а)	3	3	3	3	3	3	18	52	а)	3	3	2	3	3	11	21
	б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	2	3	2	3	10		
	в)	3	3	3	3	2	2	16		в)	3	2	3	3	3	2	16		в)	3	3	3	3	10		
Ребёнок 9	а)	3	2	3	3	3	3	17	53	а)	3	2	3	3	3	3	17	53	а)	3	2	3	3	3	11	22
	б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	3	3	3	2	11		
	в)	3	3	3	3	3	3	18		в)	3	3	3	3	3	3	18		в)	3	3	3	2	11		
Ребёнок 10	а)	3	2	3	3	3	3	17	52	а)	3	3	3	3	3	3	18	51	а)	3	2	3	3	3	11	21
	б)	3	3	3	3	3	3	18		б)	3	3	3	3	2	2	15		б)	2	3	3	2	10		
	в)	3	3	3	3	3	2	17		в)	3	2	3	3	3	3	18		в)	3	3	3	3	10		
Общий балл за серию		90	84	89	88	89	88	<b>528</b>		89	81	90	90	86	83	<b>519</b>		58	55	56	58	<b>227</b>				

I Блок								
Серия 1			Серия 2			Серия 3		
Дети	%	Уровни	Дети	%	Уровни	Дети	%	Уровни
Ребёнок 1	96,2	Выше среднего	Ребёнок 1	94,4	Выше среднего	Ребёнок 1	100	Выше среднего
Ребёнок 2	100	Выше среднего	Ребёнок 2	96,2	Выше среднего	Ребёнок 2	95,8	Выше среднего
Ребёнок 3	98,1	Выше среднего	Ребёнок 3	98,1	Выше среднего	Ребёнок 3	95,8	Выше среднего
Ребёнок 4	98,1	Выше среднего	Ребёнок 4	96,2	Выше среднего	Ребёнок 4	100	Выше среднего
Ребёнок 5	98,1	Выше среднего	Ребёнок 5	96,2	Выше среднего	Ребёнок 5	95,8	Выше среднего
Ребёнок 6	96,2	Выше среднего	Ребёнок 6	92,5	Выше среднего	Ребёнок 6	95,8	Выше среднего
Ребёнок 7	100	Выше среднего	Ребёнок 7	98,1	Выше среднего	Ребёнок 7	95,8	Выше среднего
Ребёнок 8	96,2	Выше среднего	Ребёнок 8	96,2	Выше среднего	Ребёнок 8	87,5	Выше среднего
Ребёнок 9	98,1	Выше среднего	Ребёнок 9	98,1	Выше среднего	Ребёнок 9	91,6	Выше среднего
Ребёнок 10	96,2	Выше среднего	Ребёнок 10	94,4	Выше среднего	Ребёнок 10	87,5	Выше среднего



## Приложение Е

## Результаты контрольной группы детей по второму блоку

II Блок																						
Имя ребёнка	Задания	Пробы						Баллы за серии	Задания	Пробы						Общий балл	Задания	Пробы				Баллы за серии
Ребёнок 1	а)	2	2	2	3	3	3	15	а)	3	3	2	3	2	2	15	а)	3	3	3	2	11
Ребёнок 2	а)	2	2	2	2	2	2	12	а)	3	3	3	2	2	2	15	а)	3	2	3	3	11
Ребёнок 3	а)	3	2	2	2	2	2	13	а)	3	3	2	3	2	2	15	а)	2	3	3	2	10
Ребёнок 4	а)	2	2	2	2	3	2	13	а)	3	3	3	3	3	3	18	а)	3	3	3	2	11
Ребёнок 5	а)	2	3	2	2	3	3	15	а)	3	3	2	3	2	2	15	а)	3	2	3	2	10
Ребёнок 6	а)	2	2	2	2	3	3	14	а)	3	3	2	3	2	2	15	а)	3	3	3	2	11
Ребёнок 7	а)	3	3	3	3	3	3	18	а)	3	3	3	3	3	3	18	а)	3	3	3	3	12
Ребёнок 8	а)	2	2	2	3	3	3	15	а)	3	3	3	3	2	2	16	а)	3	3	3	2	11
Ребёнок 9	а)	2	3	2	3	3	3	16	а)	3	3	3	3	3	2	17	а)	3	3	3	3	12
Ребёнок 10	а)	2	2	3	3	3	3	16	а)	3	3	2	3	2	2	15	а)	2	2	3	2	9
Общий балл за серию		22	23	22	25	28	27	<b>147</b>		30	30	25	29	23	22	<b>159</b>		28	27	30	23	<b>108</b>

**II Блок**

Серия 1			Серия 2			Серия 3		
Дети	%	Уровни	Дети	%	Уровни	Дети	%	Уровни
Ребёнок 1	83,3	Выше среднего	Ребёнок 1	83,3	Выше среднего	Ребёнок 1	91.6	Выше среднего
Ребёнок 2	66,6	Средний	Ребёнок 2	83,3	Выше среднего	Ребёнок 2	91.6	Выше среднего
Ребёнок 3	72,2	Средний	Ребёнок 3	83,3	Выше среднего	Ребёнок 3	83,3	Выше среднего
Ребёнок 4	72,2	Средний	Ребёнок 4	100	Выше среднего	Ребёнок 4	91.6	Выше среднего
Ребёнок 5	83,3	Выше среднего	Ребёнок 5	83,3	Выше среднего	Ребёнок 5	83,3	Выше среднего
Ребёнок 6	77,7	Выше среднего	Ребёнок 6	83,3	Выше среднего	Ребёнок 6	91.6	Выше среднего
Ребёнок 7	100	Выше среднего	Ребёнок 7	100	Выше среднего	Ребёнок 7	100	Выше среднего
Ребёнок 8	83,3	Выше среднего	Ребёнок 8	88,8	Выше среднего	Ребёнок 8	91.6	Выше среднего
Ребёнок 9	88,8	Выше среднего	Ребёнок 9	94,4	Выше среднего	Ребёнок 9	100	Выше среднего
Ребёнок 10	88,8	Выше среднего	Ребёнок 10	88,8	Выше среднего	Ребёнок 10	75	Средний

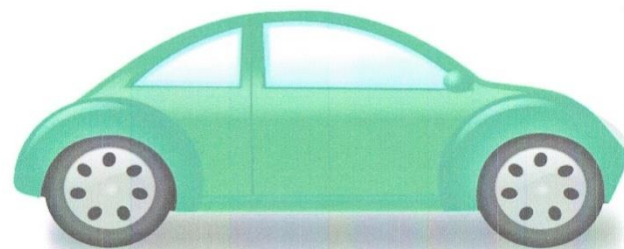
## Приложение Ё

## Общие результаты по двум блокам экспериментальной группы

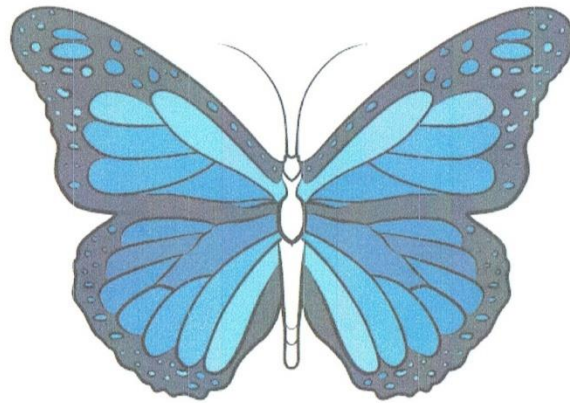
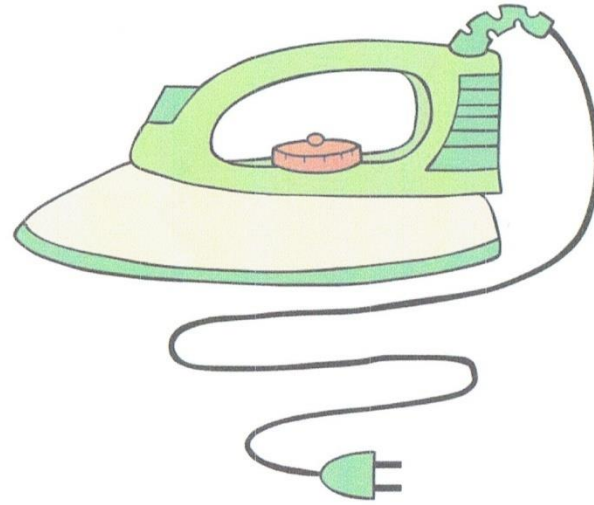
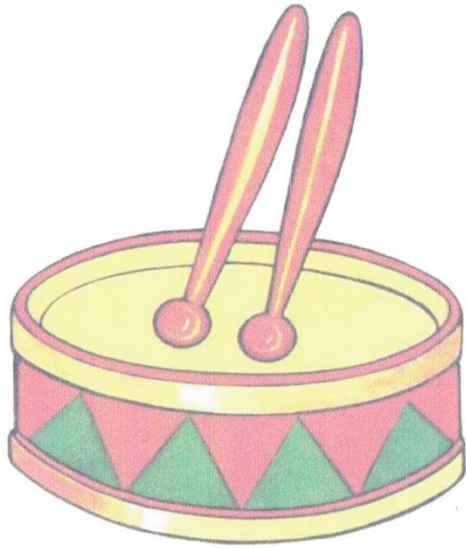
I Блок		II Блок		Общий результат	Уровни
Ф.И.ребёнка	%	Ф.И.ребёнка	%		
Ребёнок 1	72,9	Ребёнок 1	44,4	95,1%	Выше среднего
Ребёнок 2	67,8	Ребёнок 2	28,4	48,1%	Ниже среднего
Ребёнок 3	71,8	Ребёнок 3	33,2	52,5%	Средний
Ребёнок 4	61,9	Ребёнок 4	13,8	37,85%	Ниже среднего
Ребёнок 5	80,0	Ребёнок 5	44,4	62,2%	Средний
Ребёнок 6	71,7	Ребёнок 6	33,3	52,2%	Средний
Ребёнок 7	68,6	Ребёнок 7	27,7	48,15%	Ниже среднего
Ребёнок 8	72,3	Ребёнок 8	33,3	52,8%	Средний
Ребёнок 9	74,5	Ребёнок 9	57,3	65,9%	Средний
Ребёнок 10	68	Ребёнок 10	35,1	51,55%	Средний

## Приложение Ж

## Игра «Кто что делает»





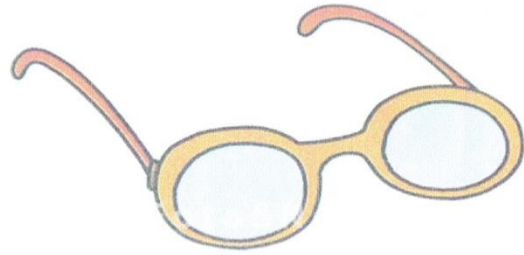
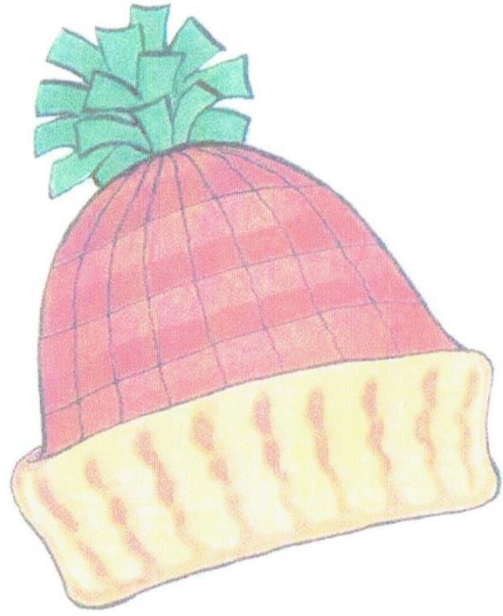


**Игра «Лото»**









Упражнение «Загадка про волка»



**Игра «Наш медведь»**

## **Игра «Кто как говорит»**



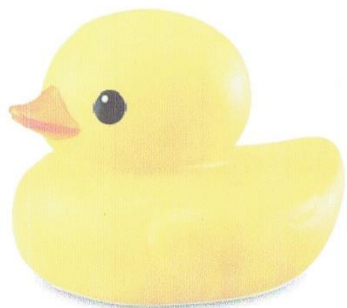
*blog frankenstein*



Еду-еду к бабе, к деду  
На лошадке, в красной шапке,  
По ровной дорожке  
На одной ножке  
В старом лапоточке,  
По рытвинам, по кочкам,



**Игра «Ваня едет в красной шапке»**



TA MEDICA (RU)



discountbaby63.ru