

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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

Вяземская Любовь Викторовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
РАННЕГО ВОЗРАСТА С НОРМОЙ РЕЧИ И ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО
РАЗВИТИЯ**

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Современные технологии логопедической коррекции речевых нарушений

Допускаю к защите:

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики

к.п.н., доцент Беляева О. Л.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

12.11.2018 О.Л.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы к.п.н.,
доцент кафедры коррекционной педагогики

Мамаева А.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

12.11.2018 А.В.

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент кафедры коррекционной

педагогике Агаева И.Б.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

И.Б. 12.11.18

(дата, подпись)

Студент Вяземская Л.В.

(фамилия, инициалы)

Вяземская - Вяземская Л.В.
12.11.2018 (дата, подпись)

Красноярск 2018

Реферат магистерской диссертации

Актуальность исследования. В последние десятилетия последовательно констатируется факт увеличения распространенности перинатальных поражений ЦНС и появления на свет «физиологически незрелых» новорожденных, что влечет за собой риск дальнейшего неблагоприятного развития. В силу пластичности нервной системы в раннем возрасте многие нарушения могут быть преодолены либо скомпенсированы. Таким образом, возникает необходимость диагностики и начала профилактической и коррекционной работы на ранних сроках.

Структура и объем работы: работа содержит 136 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы из 97 источников, включает 2 гистограммы, две таблицы, 6 приложений.

Краткая характеристика работы.

Цель исследования – изучение состояния речевого развития у детей раннего возраста с нормой речи и задержкой речевого развития.

Объект исследования – речевое развитие детей раннего возраста с нормой речи и задержкой речевого развития.

Предмет исследования – сравнительный анализ нарушений и уровней сформированности речевого развития у детей данных групп.

Задачи исследования:

- проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по проблеме исследования, теоретически обосновать проблему, выявить сущность понятий «речевое развитие» и «задержка речевого развития», уточнить факторы, определяющие онтогенез и дизонтогенез речевого развития детей раннего возраста;
- определить теоретические основы и содержание методики констатирующего эксперимента у детей раннего возраста;
- выявить уровни сформированности импрессивной и экспрессивной речи детей раннего возраста с нормой речи и

задержкой речевого развития, их вариативность и качественное своеобразие;

- определить основные направления дифференцированной коррекционно-логопедической работы, представленные методическими рекомендациями для выявленных групп детей с задержкой речевого развития.

Методы исследования:

- теоретические: анализ медицинской, психолого-педагогической, психолингвистической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: анализ медицинской и психолого-педагогической документации, наблюдение, констатирующий эксперимент;
- статистические: качественно-количественный анализ результатов экспериментального исследования.

Результаты исследования. Сравнительное изучение уровней сформированности речи детей с нормой речи и задержкой речевого развития позволило сделать следующие выводы. У детей раннего возраста с задержкой речевого развития в структуре дефекта могут наблюдаться качественное своеобразие и неоднородность речевого развития, что проявляется более низкими по сравнению с нормой уровнями сформированности импрессивной и экспрессивной речи. Среди детей с задержкой речевого развития выделены две группы: первая группа – дети с отсутствием вербальных средств общения (*«отсутствие речевого общения»*), вторая группа – дети, общающиеся преимущественно с помощью звукоподражаний и отдельных аморфных слов (*«общение с помощью звукоподражаний и отдельных аморфных слов»*).

Научная новизна и теоретическая значимость:

- подтвержден и обоснован личностно-ориентированный подход к детям раннего возраста с задержкой речевого развития с учетом качественного своеобразия и вариативности речевого развития;

- структурированы критерии и показатели речевого развития, позволяющие диагностировать задержку речевого развития у детей раннего возраста;
- определены основные направления дифференцированной коррекционно-логопедической работы, представленные методическими рекомендациями для выявленных групп детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Практическая значимость исследования состоит в составлении комплекса методических рекомендаций, способствующих развитию речевой активности детей раннего возраста и преодолению задержки речевого развития. Материалы исследования могут быть использованы в практике работы с детьми раннего возраста с нормой речевого развития и задержкой речевого развития в условиях МБДОУ (МАДОУ).

За время исследования нами были опубликованы 5 статей, из них ВАК – 1 статья (Ялта, 2018г.), РИНЦ – 4 статьи (Красноярск, 2017 – 2018гг.).

Получены дипломы: лауреата международных научно – практических конференций за 1 и 3 место с научными докладами на исследуемую тему.

Abstract of the master's dissertation

Relevance of the research. In recent decades, the fact of increasing the prevalence of perinatal lesions of the Central nervous system and the birth of "physiologically immature" newborns, which entails the risk of further unfavorable development, has been consistently stated. Due to the plasticity of the nervous system at an early age, many disorders can be overcome or compensated. Thus, there is a need to diagnose and start preventive and corrective work in the early stages.

Structure and scope of work: the work contains 134 pages, consists of an introduction, two chapters, conclusion, references from 97 sources, includes 2 figures, two tables, 6 annexes.

Brief description of the work.

The aim of the study was to study the state of speech development in young children with normal speech and delayed speech development.

The object of research is the speech development of young children with normal speech and delayed speech development.

The subject of the study is a comparative analysis of disorders and levels of speech development in children of these groups.

Research problem:

- to analyze psychological-pedagogical and scientific-methodical literature on the problem of research, to theoretically substantiate the problem, to reveal the essence of the concepts of "speech development" and "speech development delay", to clarify the factors determining ontogenesis and dysontogenesis of speech development of young children;
- to determine the theoretical basis and content of the method of ascertaining experiment in young children;

- to reveal the levels of formation of impressive and expressive speech of young children with normal speech and delayed speech development, their variability and qualitative originality;
- to determine the main directions of differentiated correctional and logopedic work, presented methodological recommendations for the identified groups of children with delayed speech development.

Method of research:

- theoretical: analysis of medical, psychological, pedagogical, psycholinguistic literature on the problem of research;
- empirical: analysis of medical and psychological-pedagogical documentation, observation, ascertaining experiment;
- statistical: qualitative and quantitative analysis of the results of the experimental study.

Research result. A comparative study of the levels of speech formation in children with normal speech and speech retardation allowed to draw the following conclusions. In young children with delayed speech development in the structure of the defect can be observed qualitative originality and heterogeneity of speech development, which is manifested lower than the normal levels of formation of impressive and expressive speech. Among children with delayed speech development there are two groups: the first group-children with lack of verbal means of communication ("lack of speech communication"), the second group – children who communicate mainly with the help of onomatopoeia and individual amorphous words ("communication with the help of onomatopoeia and individual amorphous words").

Scientific novelty and theoretical significance:

- confirmed and substantiated student-centered approach to early childhood with delayed speech development, based on high quality uniqueness and variability of speech development;
- structured criteria and indicators of speech development, allowing to diagnose the delay of speech development in young children;

- the main directions of differentiated correctional and logopedic work presented by methodological recommendations for the identified groups of young children with delayed speech development.

The practical significance of the study is to develop a set of guidelines that contribute to the development of speech activity of young children and to overcome the delay in speech development. The materials of the study can be used in the practice of working with young children with normal speech development and delayed speech development in the conditions of MBDOU (MADOU).

During the research, we have published 5 articles, VAK – 1 article (Yalta, 2018.), RISC – 4 articles (Krasnoyarsk, 2017 – 2018гг.).

Received diplomas: laureate of international scientific conferences for the 1st and 3rd place with scientific reports on the topic.

Оглавление

Глава 1. Теоретические основы изучения проблемы развития речи детей раннего возраста: норма развития речи и задержка речевого развития.....	11
1.1. Современные представления о речевом развитии детей раннего возраста в теории и практике	11
1.2. Специфика формирования речи при задержке речевого развития у детей раннего возраста	22
1.3. Анализ существующих подходов к диагностике речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития	29
1.4. Педагогические подходы к развитию речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития	33
Выводы по 1 главе.....	37
Глава 2. Экспериментальное изучение раннего речевого развития детей с нормой речи и задержкой речевого развития.....	39
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	39
2.2. Анализ исследования состояния импрессивной речи у детей с нормой речи и задержкой речевого развития	43
2.3. Анализ исследования состояния экспрессивной речи у детей с нормой речи и задержкой речевого развития	46
2.4. Методические рекомендации по логопедическому сопровождению детей раннего возраста с задержкой речевого развития	50
Заключение	58
Приложения	73
Приложение А	73
Приложение Б.....	74
Приложение В	75
Приложение Г	77
Приложение Д	81
Приложение Е	84

Введение

Актуальность исследования. Речь является одним из значимых показателей нормативного психического и неврологического статуса детей.

В последние десятилетия констатируется факт увеличения распространенности перинатальных поражений ЦНС и появления на свет «физиологически незрелых» новорожденных (данные Архиповой Е.Ф., Волосовец Т.В. - до 80%), что влечет за собой риск дальнейшего неблагоприятного развития [7]. В современной педагогике стал использоваться термин «дети с неярко выраженными отклонениями в развитии». Эти дети слабо владеют речью, у них отсутствуют вербальные и невербальные способы коммуникации, им трудно сотрудничать со взрослым и взаимодействовать со сверстниками [37]. Разенкова Ю.А. отмечает, что российскими учеными получены «верифицированные данные, доказывающие, что грамотно организованная ранняя помощь для значительной части детей открывает возможности включения их в общий образовательный поток (интегрированное обучение) на более раннем этапе возрастного развития» [73], [74]. В соответствии с ФГОС дошкольного образования, принятом в 2013г., каждый этап детства рассматривается, как значимый сам по себе, а не как подготовка к следующему периоду [71]. Современная образовательная система сегодня ориентирована на гуманистический тип обучения и воспитания и носит личностно - развивающий характер. В распоряжении Правительства РФ от 31.08. 2016 №1839 – р. «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020г.» также обосновывается необходимость развития ранней помощи в РФ. Целевой группой являются семьи с детьми от 0 до 3 лет. К числу детей *группы риска* относят, в том числе, и детей с *задержками речевого развития (далее ЗРР)*

[72]. Вопросы образования и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья достаточно подробно описаны и изучены, разработано нормативно-правовое поле, изучен международный опыт организации и внедрения инклюзивного образования [48]. Проблема воспитания и обучения детей раннего возраста с «неярко выраженными отклонениями в развитии» продолжает оставаться дискуссионной.

Таким образом, на *социально-педагогическом уровне* актуальность исследования обусловлена необходимостью диагностики и начала профилактической и коррекционной работы на ранних сроках. С клинической точки зрения среди группы детей с ЗРР могут оказаться дети различных нозологических категорий. Установление точного варианта дизонтогенеза в раннем возрасте достаточно проблематично. Однако это не должно быть поводом в отказе от коррекционно – развивающей работы с ребенком. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. указывают на то, что в работе с детьми раннего возраста необходимо исходить «не из клинических характеристик, а из особенностей психофизического развития и потенциальных возможностей детей» [37].

На *научно-теоретическом* уровне актуальность исследования определяется изучением детской речи как особого вида *речевой деятельности*, которая протекает по своим законам, имеет определенную специфику и закономерности. В современной лингвистике и психолингвистике выделяются три основные глобальные направления в изучении детской речи: проблема речевосприятия и произнесения речи; проблема понимания слышимой речи и выражения смысла в речи, обращенной к другим людям; проблема речевой креативности [76]. У детей с ЗРР часто раннее психомоторное развитие может быть приближено к норме, а неблагоприятное развитие речи служит, по выражению Бениловой С.Ю., Давидович Л.Р., «синдромом айсберга» [12]. Явления дизонтогенеза в раннем возрасте могут проявляться в различных вариантах и в различной степени

выраженности. Таким образом, возникает необходимость сравнительного изучения детей с ЗРР и нормой речевого развития.

На *научно-методическом* уровне актуальность исследования связана с тем, что в современной логопедии основной акцент смещен на воспитание и образование детей дошкольного возраста, когда нарушение речи можно рассмотреть с клинической точки зрения и сопоставить его с определенной нозологической группой (алалия, дизартрия). Относительно раннего возраста, как показал анализ литературы, целостная система коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗРР на сегодняшний день так и не создана. Тюрина Н.Ш. выделяет три аспекта этой проблемы: организационно-управленческий, нормативно-финансовый и личностно-компетентностный [86].

Теоретический анализ научной литературы и существующей педагогической практики позволяет выявить ряд противоречий между:

- ростом численности детей с ЗРР и отсутствием системно организованной коррекционной помощи;
- важностью и научной обоснованностью развития речевой активности в раннем возрасте, стимулирующей личностное и социальное развитие детей и отсутствием единого системного взгляда на учебно-методический процесс обучения и воспитания детей данной группы;
- необходимостью совместного обучения и воспитания детей с различным уровнем речевого развития и сравнительно небольшим количеством дифференцированных методических подходов, направленных на преодоление задержки речевого развития в раннем возрасте;

Указанные противоречия определили проблему нашего исследования:

- уточнение факторов, определяющих онтогенез и дизонтогенез речевого развития детей раннего возраста в процессе изучения психолого-педагогической и медицинской литературы;
- структурирование удобной, научно обоснованной диагностики детей раннего возраста;
- составление дифференцированных методических рекомендаций, направленных на развитие речи детей с ЗРР.

Актуальность проблемы обусловила выбор темы исследования «Сравнительное изучение речевого развития детей раннего возраста с нормой речи и задержкой речевого развития».

Цель исследования – изучение состояния речевого развития у детей раннего возраста с нормой речи и задержкой речевого развития.

Объект исследования – речевое развитие детей раннего возраста с нормой речи и задержкой речевого развития.

Предмет исследования – сравнительный анализ нарушений и уровней сформированности речевого развития у детей данных групп.

Гипотеза исследования.

Мы предполагаем, что:

1) задержка речевого развития – это замедление темпа, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребенка;

2) у детей раннего возраста с задержкой речевого развития речевая деятельность будет отличаться вариативностью и качественной неоднородностью, что будет выражаться в более низких показателях уровней сформированности импрессивной и экспрессивной речи по сравнению с детьми с нормой речевого развития.

3) полученные данные позволят определить основные направления дифференцированной коррекционно-логопедической работы, представленные методическими рекомендациями для выявленных групп детей раннего возраста с задержкой речевого развития

В ходе достижения поставленной цели исследования и выдвинутой нами гипотезы, наше внимание было направлено на решение следующих задач:

- проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, теоретически обосновать проблему, выявить сущность понятий «речевое развитие» и «задержка речевого развития», уточнить факторы, определяющие онтогенез и дизонтогенез речевого развития детей раннего возраста;
- определить теоретические основы и содержание методики констатирующего эксперимента у детей раннего возраста с задержкой речевого развития и нормой речевого развития;
- выявить уровни сформированности импрессивной и экспрессивной речи детей раннего возраста с нормой и задержкой речевого развития, их вариативность и качественное своеобразие;
- определить основные направления дифференцированной коррекционно-логопедической работы, представленные методическими рекомендациями для детей с задержкой речевого развития.

Методы исследования:

Для решения поставленных задач, использовались следующие взаимодополняющие методы:

- теоретические: анализ медицинской, педагогической, психологической, психолингвистической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: анализ медицинской и психолого-педагогической документации, наблюдение, констатирующий эксперимент;
- статистические: качественный и количественный анализ результатов экспериментального исследования.

Методологическую основу исследования составляют положения о ведущей роли речи как особом виде деятельности в развитии ребенка

(Выготский Л.С. [22], [23], Леонтьев А.А. [53], Лисина М.И. [55], Лурия А.Р. [58], Рубинштейн С.Л. [77], Эльконин Д.Б. [93]); современные концепции личностно-ориентированного подхода к процессу обучения и воспитания детей раннего возраста (Выготский Л.С. [23], Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. [24], Губанова Н.Ф. [28], Екжанова Е.А. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. [37], [82]); педагогические концепции развития речи детей раннего возраста (Гаркуша Ю.Ф. [25], [26], Гербова В.В. [27], Горлова Н.А. [30], Громова О.Е. [32], [33], Датешидзе Т.А. [35], Карелина И.Б. [44], Лепская Н.И. [54], Лисина М. И [55], Цейтлин С.Н. [88], Чиркина Г.В [89], [90] и др.).

Экспериментальная база исследования. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе групп кратковременного пребывания МАДОУ № 333 г. Красноярска.

Этапы исследования.

На первом этапе (сентябрь 2016 года – январь 2017 года)- изучалось состояние проблемы в педагогической теории и практике; происходило осмысление методологических и теоретических основ исследования; уточнялись тема, объект, предмет, задачи исследования. Была сформулирована рабочая гипотеза, определены исходные позиции и содержание опытно-экспериментальной работы на базе МАДОУ.

На втором этапе (март 2017 года – февраль 2018 года) - проведен констатирующий эксперимент; осуществлялись анализ, систематизация и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, уточнялись основные положения и выводы исследования.

На третьем этапе (март 2018 года – ноябрь 2018 года) – завершен эксперимент, обобщены полученные материалы по количественному и качественному анализу результатов исследования, разработаны дифференцированные методические рекомендации, уточнены выводы и оформлен текст работы.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования:

- 1) Подтвержден и обоснован личностно-ориентированный подход к детям раннего возраста с ЗРР с учетом качественного своеобразия и вариативности речевого развития, а также уровней сформированности речи;
- 2) Структурированы критерии и показатели речевого развития, позволяющие диагностировать задержку речевого развития у детей раннего возраста;
- 3) Даны дифференцированные методические рекомендации по преодолению задержки речевого развития.

Практическая значимость исследования состоит в составлении комплекса методических рекомендаций, способствующих развитию речевой активности детей раннего возраста и преодолению задержки речевого развития.

Материалы исследования могут быть использованы в практике работы с детьми раннего возраста с нормой речевого развития и ЗРР.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается научной методологией и теоретическими положениями, составившими основу исследования; применением комплекса методов, адекватных цели и задачам исследования; сочетанием количественного и качественного анализа данных; опытно-экспериментальной проверкой теоретических посылок; личным участием в проведении исследования, обсуждением хода и результатов эксперимента в научно – практических конференциях (научно - практические конференции студентов, аспирантов, магистров в рамках XVIII и XIX Международного научно-практического форума аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука 21 века»).

За время исследования нами были опубликованы 5 статей, из них ВАК – 1 статья (Ялта, 2018г.), РИНЦ – 4 статьи (Красноярск, 2017 – 2018гг.).

Получены дипломы: лауреата международной заочной научно – практической конференции «Инклюзивное образование: теория, практика,

опыт» за 3 место с научным докладом на тему «Интегрированное обучение и воспитание детей раннего возраста с задержанным и нормативным речевым развитием (опыт работы)» (2017г.); диплом за 1 место с докладом «Сравнительное изучение особенностей речи детей раннего возраста с нормативным и задержанным речевым развитием» в рамках 19 Международного научно – практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века».

Структура и объем работы: работа состоит из 136 стр., введения, двух глав, заключения, списка литературы из 97 источников, включает 2 гистограммы, две таблицы, 6 приложений.

Глава 1. Теоретические основы изучения проблемы развития речи детей раннего возраста: норма развития речи и задержка речевого развития

1.1. Современные представления о речевом развитии детей раннего возраста в теории и практике

Теоретико - методологические взгляды на развитие речи детей представлены широким кругом исследований (Абелева И.Ю. [1], Гаркуша Ю.Ф. [25], [26], Гербова В.В. [27], Горлова Н.А. [30], Громова О.Е. [32], [33], Датешидзе Т.А. [35], Карелина И.Б. [43], Крайг Г., Д. Бокум Д. [50], Лепская Н.И. [54], Леонтьев А.А. [53], Лисина М. И [55], Цейтлин С.Н. [89], Чиркина Г.В [89], [90], Brown R. [94] и др.).

В различных источниках исследователи употребляют сочетания: речь ребенка, язык ребенка, развитие речи, речевой онтогенез, речевое развитие.

Для нашего исследования важно выделить два направления в понимании терминов: *развитие или онтогенез и речь*.

Бенилова С.Ю., Давидович Л.Р. приводят следующее определение: развитие, или онтогенез - «постепенное, протекающее этапами в виде количественных и качественных сдвигов изменение организма от менее совершенного к более совершенному его строению и функционированию» [12, С 15].

Титова Т.А., Елецкая О.В., Матвеева М.В., Куликова Н.С. используют определение онтогенеза, данное Селиверстовым В.И.

Онтогенез - «совокупность последовательных морфологических, физиологических и биохимических преобразований организма от его

зарождения до конца жизни. Онтогенетическое развитие - это индивидуальное развитие» [85, с.5].

В основе онтогенеза лежит концепция психологического возраста как этапа, характеризующегося определенной стадией созревания физиологических систем и подсистем организма; социальной ситуацией развития, в которой разрешается кризис в системе отношений «ребенок – взрослый»; ведущим видом деятельности и основными психическими новообразованиями [12], [23], [41], [42], [50], [66], [79], [93].

Речь рассматривается исследователями как определенная способность понимать и активно пользоваться языком в общении с людьми [29], [76], [77], [85].

Глухов В.П. в учебном пособии по психолингвистике дает определение речи как «психофизиологическому процессу порождения и восприятия речевых высказываний» и выделяет два основных направления «речевой работы»: формирование экспрессивной и импрессивной речи [29].

С точки зрения современной психолингвистики (вслед за Щербой Л.В., Рубинштейном С.Л., Леонтьевым А.А., Лисиной М.И.) речь рассматривается как определенный вид деятельности (речевая деятельность), осваивая который, ребенок постепенно овладевает основным языковым фондом родного языка [там же].

Таким образом, в нашем исследовании речевое развитие – *это индивидуальный, сложный психофизиологический процесс порождения и восприятия речевого высказывания (речевая деятельность), который представляет собой различные формы применения языка в процессе включения ребенка в общение.*

В зарубежных исследованиях периодизация младенчества и раннего возраста представлена следующим образом:

младенчество – от рождения до 18-24 мес.;

период тоддлеров - от 12 -15 мес. до 2-3 лет

раннее детство – от 2-3 лет до 5-6 лет (Крайг Г., Д. Бокум Д. [50])

Ранний возраст в отечественной периодизации представлен возрастом от 1 года до 3 лет.

Согласно Леонтьеву А.А, в развитии речи ребенка выделяются следующие этапы:

- доречевой этап (первый год - период гуления и лепета);
- этап усвоения языка или дограмматический (второй год);
- этап усвоения грамматики (третий год) [29].

Согласно Жуковой Н.С., которая опиралась на исследования Гвоздева А.Н., в развитии ранней речи ребенка можно выделить:

- этап предложений из аморфных слов – корней, который включает этап однословных (1г.3.мес-1г.8мес.) и двухсловных предложений (1г.8 мес.- 1г.10 мес.);
- этап структуры предложения - первые формы слов (1г.10мес.- 2г. 1мес.)
- этап усвоения грамматической структуры предложения (усвоение флективной системы языка – 2г.1мес.-2г.3мес.; усвоение служебных слов - 2г.3мес.- 3г.);
- этап усвоения морфологической системы языка(3г. -7лет) [39].

В зарубежных источниках подробная систематизация речевого развития в период младенчества, тоддлеров и раннего детства описал, например, также Roger Brown [94]. В нашем исследовании мы логично придерживаемся отечественной периодизации, хотя основные этапы речевого развития в детском возрасте интернациональны [50].

Весь основной период развития речи от 1 года до 6 лет и в отечественной, в зарубежной литературе считается сензитивным как к восприятию речи окружающих, так и к влиянию разных факторов внешней и внутренней среды (Белякова Л.И. [11], Lenneberg Eric H., Priyanka Padhy [95], [96] и др.).

Белякова Л. И. выделяет три гиперсензитивные фазы: период от 1 до 1,5 лет (период накопления первых слов); период с 2,5 до 3,5 лет (активное овладение развернутой речью); период 5-6 лет (формирование контекстной речи, т. е. самостоятельного порождения текста, когда у ребенка осуществляется переход внутреннего замысла во внешнюю речь). Две из них приходится на период раннего детства [11, с.18-24].

Границы всех периодов «не являются универсальными и применяются лишь для удобства изучения тех или иных закономерностей развития» [50, с.18].

Остановимся на периодах развития детской речи более подробно.

Первое полугодие второго года. Кризис первого года заканчивается тем, что возникает новая форма взаимодействия в системе «ребенок – взрослый» – деловое общение, которое проявляется в сотрудничестве, или совместной деятельности ребенка и взрослого [79, с. 47].

Продолжается совершенствование фонематического слуха и артикуляционной базы ребенка. Ребенок тренирует артикуляционные возможности и продолжает упражняться в произношении.

Слоги, которые ребенок освоил в период позднего лепета, становятся частью первых слов. Они содержат обычно все гласные, кроме [Ы] и смычные согласные раннего гезеза [М], [Б], [Т], [К], [Г], [Й] [39, с. 302], [47, с.27]. Леонтьев А.А. называет этот период периодом «синтагматической фонетики». Ребенок способен произнести слово целиком и соотнести артикуляции слова со звуками родного языка [53].

В импрессивной речи ребенка уже существует значительный запас лексических единиц. Согласно Жуковой Н.С. нормально развивающийся ребенок второго года находится на третьем уровне понимания речи (понимает названия отдельных предметов в 10-12 месяцев, узнает их изображения в 12-14 месяцев, с 15-18 месяцев узнает их на сюжетных картинках) [39, с. 47].

Согласно данным Волковой Г.А., ребенок с 1 года 1 месяца уже различает игрушки похожие по форме и приносит их по просьбе взрослого; с 1 года 2 месяцев понимает изображения, отдельных предметов и действий по картинке, любит рассматривать картинки в книжке, развивается понимание слов – названий и слов – действий; с 1 года 3 месяцев появляется совместная с взрослым игра с игрушкой, которую организует взрослый; с 1 года 4 месяцев понимает простые инструкции: «будем кушать», «пойдем гулять», становится возможным воздействие на ребенка посредством речи [85, с. 53]

Экспрессивный словарь еще достаточно беден. Этот период принято называть периодом холофраз [50, с.264] или голофраз [54, с.41], период однословных высказываний (Цейтлин С.Н.) или однословных предложений из отдельных аморфных слов (Гвоздев А.Н.) [85, с. 42], [39, с. 302]. Федоренко Л.Б. относит этот период к «нулевой стадии обобщения» [7, с.52]. «Ребенок использует наименования предметов, грамматически оформленные как мотивированные существительные» [54, с.46]. Большинство слов в этот период, согласно периодизации Гвоздева А.Н. – это названия лиц и предметов - 29 слов, в слоговой структуре слова чаще произносится один слог в слове (чаще ударный) [39, с. 302]. Этот период «автономной детской речи» носит ярко выраженный звукоподражательный характер: «*топ – топ*» – «*ходить*», «*бай – бай - спать*», , «*би - би*» – «*машина*» [1, с.238]. С точки зрения лингвистики, это еще не полноценные слова, однако в них ясно прослеживается коммуникативная направленность [54, с.46]. В содержательном аспекте голофразы равны целому высказыванию, в котором ребенок сообщает взрослому о своем желании вступить в контакт [там же, с. 42]. По мнению Лепской Л.Н «уже можно говорить о начальном этапе формирования предметно-содержательного аспекта коммуникации <...> [54, с. 42 -43].

Во втором полугодии второго года продолжает совершенствоваться моторное развитие ребенка. В восприятии так же происходят качественные

изменения. У ребенка появляются последовательные отобразительные действия (наливает воду и дает кукле пить) [18], [24], [85].

Свои действия малыши сопровождают различными эмоциями: интерес, удивление, проявляют сочувствие и доброжелательность по отношению друг к другу [24].

В импрессивной речи ребенка накоплен уже довольно большой лексический и грамматический запас. Согласно Жуковой Н.С. ребенок постепенно переходит на четвертый этап понимания речи. Ребенок понимает обозначение действий в различных ситуациях («покажи, кто спит, кто сидит»); двухступенчатую инструкцию (пойди в кухню и принеси чашку); значение предлогов в привычной ситуации. Согласно данным Волковой Г. В., с 1 года 7 месяцев ребенок уже понимает несложный сюжет картинки. С 1 года 9 месяцев очень любит слушать стихи, песенки, сказки. С 1 года 11 месяцев понимает речь о событиях, имевших место в его личном опыте [85, с. 54].

Продолжает налаживаться тесная связь речедвигательного и речеслухового анализаторов. Ребенок внимательно вслушивается в речь взрослого, подражает артикуляционным движениям, сам стремится произносить слова. Начинается период «парадигматической фонетики» по Леонтьеву А.А., что дает основание для последующего бурного роста словаря и возникновения двусловных предложений.

Фактически заканчивается период формирования фонематического восприятия [10, с.76 -94], [21, с. 41-52], [85, с. 35-38].

Бельтюков В.И. доказал, что к концу второго года фонематическое восприятие нормально развивающегося ребенка оказывается уже сформировавшимся [85, с.35]. Завершается закладка анатомо-физиологической базы устной речи и заканчивается доречевая стадия» [1, с. 231-235].

В речи появляются смычные [ЛЬ], [НЬ], [ГЬ], [ТЬ], [ДЬ], а так же смычно – щелевые звуки [Ф], [В], [Х]. К двум годам появляются твердые [Н], [Т], [Д] [46, с 27]. К двум годам дети владеют основными типами интонационных высказываний: утвердительной, вопросительной, восклицательной [54].

По данным Гвоздева А. Н. ребенок воспроизводит двухсложные слова. В трехсложных может опускать один слог (*молоко - моко*), в слове может опускаться начальный звук или конечный согласный [М], [П], [Б], [К], [Г], [ДЬ], [ТЬ], [НЬ], [ЛЬ], [СЬ], [Х], [П], [Й]. До 1г.10 мес. стечения согласных наблюдаются лишь в середине некоторых слов: [ЛЬК] [СЬК], [ПК], [ЦЬК] [39, с. 303]. В трехсложных словах пропускается один слог, чаще предупредительный. Большинство стечений согласных замещаются одним звуком.

Во втором полугодии второго года слово постепенно начинает приобретать ведущее значение. После полутора лет ребенок уже пользуется словом и речь его выполняет свою основную функцию – средства общения с окружающими и, прежде всего, со взрослыми.

Примерно в 15-18 месяцев период голофраз сменяется явлением семантической сверхгенерализации [50, с. 264], [53, с. 47], [1, с. 246]. Словарь ребенка активно пополняется. В этот период ребенок начинает подражать словам, а затем и фразам, которые произносят взрослые. Дети начинают обобщать предметы не только в понимаемой речи, но и в активной. Происходит быстрый качественный скачок в развитии речи ребенка, который принято называть «лексическим или речевым взрывом» [79, с.261]. Если до полутора лет словарь ребенка насчитывал от 7-10 до 29 слов, то теперь он вырос до 87-100 слов [39, с. 303], [46, с. 28-29]. Фраза объединяется в два слова. Но грамматически она еще не оформлена. Гвоздев А. Н. определяет этот этап (с 1года 8месяцев до 1года 10 месяцев) как период объединения двух аморфных слов – корней [39, с. 302]. В зарубежных исследованиях этот

период назван периодом «телеграфной речи» [50, с. 266] или стержневой грамматики двухсловных предложений [там же].

С 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца ребенок начинает употреблять первые формы слов [39, с. 303]. Предложение растет до 3-4 слов, появляются первые грамматические отношения между словами, начинается период «грамматического взрыва» [49, с.35-36] или период усвоения грамматической структуры предложения. Дети начинают замечать различную связь между словами в предложении. Согласно Леонтьеву А.А., с появлением двусловных предложений начинается период «синтагматической грамматики» [там же].

Согласно Федоренко Л. Б. ко второму году усваиваются слова «первой степени обобщения», т.е. ребенок начинает объединять слова по типу однородности (действий, качеств и др.) [7].

Лепская Н.И., проанализировав ранние детские высказывания пришла к выводу, что к концу второго – началу третьего года в языке ребенка «можно обнаружить всю систему значений, передающихся в русском языке падежными формами (субъектные, объектные, обстоятельственные, определительные), хоть <...> из – за отсутствия предлогов и флексий способы их передачи остаются весьма несовершенны» [54, с. 62]. Происходит согласование именительного падежа с глаголом, развиваются различные типы подчинения глаголу (сказуемому).

Первыми грамматическими формами являются: формы именительного падежа ед. и мн. числа с окончанием «Ы», «И», формы винительного падежа с окончанием «У», уже появляются формы родительного падежа с окончанием «Ы», окончание «Е» для обозначения места без предлога.

Грамматическими формами глаголов являются: повелительное наклонение 2-го лица ед. числа, формы 3-го лица ед. числа настоящего времени без чередования основы, возвратные и невозвратные глаголы. К двум годам появляются прилагательные, чаще в именительном падеже ед. числа мужского и женского рода без согласования с существительными [39,

с. 303]. Появляются местоимения и наречия: *вот, там, где*. Большинство местоименных форм употребляется правильно с начала их употребления. О себе говорит в третьем лице. Нет предлогов и союзов.

С 1 года 11 месяцев речь детей начинает сопровождать игру, ребенок начинает разговаривать с игрушками, петь им песенки, сочувствовать им. Игра ребенка окрашена эмоционально. Словом он выражает удивление, радость, комментирует события, воспроизводит услышанное. Развивается влияние регулирующей функции речи на ребенка. Он не только слышит просьбы и требования взрослых, но и сам начинает регулировать свое поведение при помощи слова.

На третьем году жизни происходит интенсивное физическое развитие детей и формирование функциональных систем детского организма. Происходит дальнейшее совершенствование моторных навыков [24], [85]. На третьем году жизни начинает функционировать долгосрочная память, идет активное формирование второй сигнальной системы: расширяется словарный запас ребенка, он все лучше понимает речь взрослого. Дети, которые начали говорить на втором году жизни, к концу третьего достигают степени автоматизма в свободном ее употреблении [24], [85].

Примерно со *второго полугодия третьего года* у ребенка появляется способность абстрагироваться от ситуации, что связано с переходом от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному. Благодаря формированию наглядно – образного мышления резко усложняется внутреннее программирование [24]. Речь становится средством интеллектуального и речевого развития. Ребенок начинает проявлять инициативу в общении, идет на освоение диалогических форм общения.

Импрессивная речь начинает отличаться полнотой восприятия. С 2 лет 1 месяца до 2 лет 6 месяцев у ребенка формируется понимание обобщенной функции предмета. Ребенок объединяет разнородные, но сходные по функции предметы: игрушки, посуда, одежда, мебель, части тела, части лица.

С 2 лет 6 месяцев понимает ед. и мн. число прилагательного. Может объединить по цвету разные предметы. С 2 лет 2 месяцев ребенок уже понимает рассказ без сопровождения его иллюстрациями. С 2 лет 6 месяцев - 2 лет 10 месяцев с ребенком можно говорить не только о настоящем моменте, но и о событиях из прошлого опыта и о ближайшем будущем. Ребенок начинает понимать очередность: сначала мы помоем ручки, а потом пойдем кушать. С 2 лет 6 месяцев ребенку доступно установление причинно-следственных связей. С 2 лет 6 месяцев до трех лет он переходит на пятый уровень понимания речи по Жуковой Н.С. [39, с. 47]. Возрастает управляющая и регулирующая функция речи, меняется ее воспитательная роль.

Экспрессивный словарь стремительно расширяется. С 2 лет 1 месяца, согласно данным Гвоздева А.Н., начинается второй этап освоения флективной системы родного языка. Происходит дальнейший рост простого предложения (до 5-8 слов), появляются бессоюзные сложносочиненные предложения. Происходит дальнейшее морфологическое членение слов и усвоение флективной системы. Однако в течение некоторого времени ребенок употребляет лишь главенствующее окончание в пределах одного синтаксического значения. Усваиваются дательный и родительный падежи. Разграничивается настоящее и прошедшее время, однако в прошедшем времени смешивается род. Начинается употребление прилагательных без согласования с существительными. Усваиваются личные местоимения. Появляются предлоги «В», «НА», «У», «С» и некоторые союзы [39, с. 305].

С 2 лет 2 месяцев, согласно данным Волоковой Г.А., ребенок начинает задавать вопросы «Где?», «Куда?», «Почему?». С 2 лет 4 месяцев, задавая вопрос, знает, что каждая вещь, качество, действие имеют свое название [85, с. 56]. Нарушения в слоговой структуре так же практически преодолены к 2,5 годам: пропуски слогов и звуков в слове – к 2,3 годам; ошибки добавления

числа слогов – к 2,5 годам; сокращение групп согласных к трем годам; уподобление слогов и звуков – к 2, 5 годам [46,с.30].

С 2л. 6мес. речь детей развивается стремительными темпами. Происходит дальнейшее накопление словарного запаса. По данным разных исследователей он вырастает до 1000 -1100 слов [46, с. 28 -29]. На период 2,5 – 3 лет приходится развитие «парадигматической грамматики» (А.А Леонтьев А.А). Согласно Федоренко Л.Б. дети начинают усваивать слова «второй степени обобщения» (*посуда, игрушки, одежда*) [7]. Продолжается употребление простого предложения, начинают появляться сложносочиненные предложения без союзов. С 2лет 7месяцев ребенок легко запоминает стихи и песенки. Начиная с 2лет 9 месяцев, в речи употребляются все части речи, кроме причастия и деепричастия. К 2 годам 10 - 11месяцев речь становится понятной для всех и является средством общения с окружающими. Дети начинают сопровождать речью практически все свои действия. Они повторяют практически все, что слышат, речь становится особым *предметом деятельности* малыша. К трем годам ребенок обладает большим словарным запасом, использует почти все части речи, появляются падеж и время. На третьем году ребенок овладевает предлогами и некоторыми союзами. Ребенок пользуется многословными предложениями, вопросительной и восклицательной формами, к концу третьего года уже и сложными придаточными [39], [85]. Ребенок начинает проявлять инициативу в общении, идет на освоение диалогических форм общения [24].

Таким образом, *речевое развитие* — это сложный психофизиологический процесс порождения и восприятия речевых высказываний, неразрывно связанный с развитием всех психических и моторных функций ребенка, постепенным освоением ребенком основного языкового фонда в ходе овладением ребенком социальным опытом.

1.2. Специфика формирования речи при задержке речевого развития у детей раннего возраста

В психолого – педагогической и логопедической литературе накоплен определенный опыт по изучению ранней детской речи в норме и патологии: Архипова Е.В. [7]; Гаркуша Ю.Ф. [25], [26], Громова О.Е. [32], [33], [34]; Датешидзе Т.А. [35]; Карелина И.Б. [43]; Елецкая О.В., Титова Т.А., [85]; [27]; Реуцкая О.А. [75]; Чиркина Г.В [90]; Шемякина О.В. [91], Petinou Kakiа George Spanoudis [97]. Однако следует отметить, что проблема задержек речи у детей раннего возраста остается дискуссионной.

Михалик М. замечает, что в основе клинической классификации выделены и описаны различные формы речевой патологии, каждая из которых должна иметь четкую клиническую картину, симптоматику и динамику проявлений (ЗРР, алалия, недоразвитие речи типа афазии, дизартрия на почве детского церебрального паралича, олигофазия). С этой точки зрения, подчеркивает автор, задержка речевого развития классифицируется как «языковая и коммуникативная дисфункция, не являющаяся следствием других ограничений психофизических способностей ребенка, т.е. повреждений в пределах ЦНС, дефектов органов чувств, аномалий в строении и функционировании речевого аппарата, целостных нарушений развития, например, аутизма, интеллектуальной недостаточности» [65].

Волкова Л.С. дает следующее определение: «Задержка речевого развития – замедление темпа, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребенка» [56, с. 657].

При этом, большинство исследователей: Громова О.Е. [32], [33], Жукова Н. С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. [39], Карелина И.Б. [43], [44], Чиркина Г. В. [89], [90], обращают внимание на необходимость

разграничивать детей «*группы риска*» по общему недоразвитию речи и детей с темповыми задержками речевого развития на ранних сроках появления речи. В зарубежных источниках также отмечается необходимость раннего вмешательства и выделения детей группы риска (Petinou Kakia, George Spanoudis [97]).

Чиркина Г.В. предлагает рассматривать задержку речевого развития как в принципе обратимое состояние, но рекомендует применять этот термин «для обозначения возможности единого феноменологического подхода к отклонениям в развитии речи на ранних стадиях ее формирования» [90, с. 54].

В логопедическом заключении она предлагает выделять следующие виды задержанного речевого развития: «неосложненная задержка речевого развития (ребенок говорит несколько «лепетных» слов, у него не появляются новые слова при достаточно гармоничном развитии других функций); задержка речевого развития при равномерном характере нарушений в других сферах (двигательной, сенсорной, эмоциональной и т.п.): пассивный словарь ограничен элементарными бытовыми понятиями, ребенок с трудом выполняет задания типа «Найди такой же кубик», «Покажи такую же картинку»; грубая задержка речевого развития при парциальных нарушениях в других сферах (ребенок демонстрирует крайне низкую речевую активность при достаточном объеме пассивного словаря, нередко при прямом обращении к нему ярко проявляет речевой негативизм); задержка речевого развития в структуре сложного дефекта (например, РДА)» [там же].

Мастюкова Е.М., Корнев А.Н полагают, что «задержка речевого развития в той или иной мере связана с задержкой психического развития». Корнев А.Н. отмечает, что наиболее распространенной формой манифестирующей в ранний период является «сочетание задержки психического развития и одного из синдромов парциального недоразвития речи». Однако отмечает, что «дифференциацию между первичным и

вторичным недоразвитием речи в 2/3 случаев окончательно удавалось произвести лишь в динамике, 1-2 года спустя» [49, с. 166]

Карелина И.Б. предлагает следующую классификацию: ЗРР функциональные – обусловленные педагогической запущенностью; соматической ослабленностью; конституционного характера и ЗРР органические – первичные и вторичные. К ЗРР первичного характера относятся алалии и дизартрии. К ЗРР вторичного-обусловленные нарушением слуха, ЗПР, нарушениями интеллекта и ЗРР аутистического характера [43, с. 22], [44].

В Международной классификации болезней 10-го пересмотра МКБ-10, официально принятой в Российской Федерации, речевые расстройства рассматриваются в классе V(F) «Психические расстройства и расстройства поведения», в рубриках F 80-F 89 «Расстройства психологического развития» [12].

Таким образом, в современной психолого-педагогической и логопедической литературе термин «*задержка речевого развития*» часто употребляется в отношении всех групп детей раннего возраста, имеющих ту или иную степень дизонтогенетического развития речевой функции. Сам термин «задержка речевого развития» скорее является фактом констатации неблагоприятного речевого развития и необходимости раннего вмешательства в развитие ребенка.

Этиология и патогенез «задержек речевого развития» многообразны. Биологические и социальные факторы по-разному сочетаясь и воздействуя на детский организм, приводят к неодинаковым последствиям как по тяжести, так и по проявлениям [8], [12].

Бениловой С.Ю., Л.Р. Давидович Л.Р. подробно рассмотрены факторы, влияющие на развитие.

1. Биологические факторы, в основе которых лежат данные антенатального, интранатального и постнатального периодов. 2. Семейные

факторы, среди которых выделены: эмоциональные факторы воспитания (стили материнского и отцовского поведения), постоянство и длительность воспитательных воздействий на ребенка (семьи с высоким уровнем развития или гибким типом воспитания, со средним уровнем развития или гиперопекой или со сменой воспитательных приемов и с низким уровнем развития или гипоопекой); естественность условий для включения детей в разнообразные внутрисемейные отношения и деятельность, модели сотрудничества родителей с детьми. 3. Психологические факторы, к которым относятся: бытовая неустроенность, нежелание иметь ребенка, неопределенность отношений между супругами, отсутствие внешней помощи и поддержки и др. 4. Социальные факторы: глобальные, общественные, связанные с детскими медицинскими и образовательными учреждениями, семейные. 5. Эмоциональные факторы. 6. Адаптационные механизмы, которые тесно связаны с соматическим здоровьем ребенка и социальным окружением [там же, с. 97- 140].

Белякова Л.И. Волоскова Н.Н. отмечают: «если к 2,5 годам у ребенка не формируется элементарной фразовой речи, считается, что темп его речевого развития начинает отставать от нормы» [10, с. 87].

За последние годы в теории и практике логопедии накоплен значительный фонд, связанный с изучением вокальной и предречевой продукции младенцев.

Архипова Е.Ф. [7], Карелина И.Б. [44] и ряд других авторов указывает на основные показатели дизонтогенеза при задержках речевого развития различного генеза.

Так, при задержках речевого развития по типу дизартрии характерны признаки нарушения речевого развития уже на ранних этапах [7], [43], [44], [46]. Наблюдаются нарушения как моторного, так доречевого и раннего речевого развития. Уже на этапе крика можно диагностировать отклонения в развитии ребенка. Звуки гуления и лепета появляются в более поздние сроки

и отличаются однообразием. Первые слова появляются часто с опозданием, накопление словаря идет медленно. Пассивный словарь развит намного лучше активного, хотя в более подробных пробах может выявляться недостаточность понимания обращенной речи. Появление фразовой речи у таких детей запаздывает (может появляться после трех лет), нарушена разборчивость речи. ДЦП [там же].

Архипова Е.Ф. выделила и описала 4 уровня доречевого развития у детей с ПЭП и ДЦП. Каждому из уровней соответствует определенная «сформированность сенсорных, двигательных функций, определенное состояние артикуляционного аппарата голоса и дыхания» [7, с. 113].

ЗРР по типу алалии характеризуется нарушением речевого развития уже с самых ранних этапов. У таких детей гуление и лепет появляются в более поздние сроки и отличаются скудностью и недостаточной модулированностью. К двум годам такой ребенок использует только жестовую речь и вокализации. Пассивный словарь значительно превышает активный. К трем годам в словаре ребенка может быть не более 50 слов, наблюдается, в зависимости от формы алалии и недостаточное понимание обращенной речи. Хотя раннее моторное развитие может соответствовать возрасту, зачастую отмечается общая моторная неловкость на более поздних сроках и апраксии артикуляционного аппарата [43], [44].

Валявко С.М. отмечает, что, алалия, представляющая из себя наиболее выраженную степень системного недоразвития речи, все-таки характеризуется главным критерием нозологической самостоятельности – единством этиологии и патогенеза. Однако постановка такого диагноза, как алалия требует наличия четких анамнестических данных и серьезной комплексной дифференциальной диагностики [16].

При задержках церебрально – органического характера коррекционная работа и посещение детского сада не дают результата, без специального медикаментозного лечения и лечебно – восстановительных процедур.

В последние годы появляется достаточно большая группа детей, которых называют детьми с «неярко выраженными отклонениями в развитии». К ним относят детей с ЗПР, синдромом гиперактивности на фоне дефицита внимания, детей с эмоционально – волевыми расстройствами, детей с задержкой речевого развития [37, с. 4].

У данной группы детей часто общее нервно – психическое и моторное развитие в младенчестве может протекать близко к нормативному, а многие проблемы, особенно речи, выявляются лишь ко второму – третьему году.

У таких детей долингвистическое развитие может не отличается от развития детей с нормой.

Жукова Н.С. замечает, что все этапы овладения языком и в нормативной и в аномальной детской речи схожи. Первые слова могут появиться вовремя и у детей хорошо говорящих и у детей с задержанным развитием (например, у умственно отсталых детей первые слова так же появляются вовремя). А произвольная речевая деятельность в «разнообразных звуковых сочетаниях лепета, существенным образом отличается от произвольной речевой деятельности, предполагающей организацию всех дыхательных, голосовых, артикуляторных и т.п. движений согласно наперед заданной программе» [39, с. 54].

У детей с «неярко выраженными отклонениями в развитии» раннее психомоторное развитие приближено к норме. Сложно определить отставание в интеллектуальной сфере. Часто первые признаки обнаруживаются на стадии накопления словаря, когда экспрессивная речь отстает по количественному составу и характеризуется бедностью лексико – грамматического наполнения [12], [32], [33], [39], [49].

Громова О.Е [32], [33], Чиркина Г.В. [89], [90] и др. отмечают необходимость сравнительного изучения детей с нормой речевого развития, ЗПР и детей с группой риска по ОНР.

Чиркина Г.В в развитии экспрессивной речи выделяет следующие особенности на начальных этапах освоения ребенком с задержкой речевого развития родного языка: длительное «застревание» на стадии «лепетных» слов; неумение называть однородные предметы одним словом; поздним появлением «опорных слов» и незначительным их приростом; наличие эхολалических повторений за взрослым. Одним из главнейших критериев задержанного развития является задержка на стадии «лексического», а затем «грамматического взрыва». Экспрессивный словарь таких детей отличается дефицитностью как на синтагматическом, так и на парадигматическом уровнях овладения языком. На стадии овладения ребенком грамматического оформления важным прогностическим критерием становится: отсутствие в речи ребенка фраз из 3 и более слов, пассивность и безынициативность в ведении диалога, однословность или однотипность ответов на вопросы, преобладание «замороженных» морфологических и грамматических форм, длительное застревание на звуках – субститутах, выраженные трудности в слоговом составе слов [90].

Бархатов М.В. Родиков М.В., ссылаясь на American Speech-Language-Hearing Association (1997-2008 гг.), приводят следующие критерии, для определения первых симптомов задержки в речевом развитии:

- к 6 мес. ребенок не реагирует на звуки разговора других, не поворачивается в сторону говорящего, издает только крик, звуки плача, не поддерживает контакт «глаза в глаза» с говорящим.
- к 12 мес. не лепечет, не прекращает деятельность, когда говорят «нет», не использует жесты по типу «хочу», «дай мне». К 24 мес. не произносит слов – обозначений, не реагирует на собственное имя, не выполняет простых заданий, вообще не говорит, не увеличивает активный словарь, не соединяет звуки (нет слогов), не отвечает «да» на простые вопросы.

- к 36 мес. не произносит название (имя целиком), не понимает вопросы «Что?» и «Где?», использует много лепетных слов, отвечает на вопрос, повторяя его, продолжает повторять утверждения, сделанные другим, не использует два предложения из трех слов, пользуется, в основном жестом, не называет объекты на картинках [9, с. 21].

Корнев А.Н. указывает основные показатели психической зрелости детей раннего возраста и предлагает исследовать особенности коммуникативного и эмоционального поведения, игровой деятельности и познавательной сферы [49].

Таким образом, в современной психолого – педагогической и логопедической литературе термин «задержка речевого развития» часто употребляется в отношении всех групп детей раннего возраста. Выражаются задержки речевого развития не только в темпах усвоения родного языка, но и в нарушениях звукопроизношения и структурно – семантического оформления высказывания, что проявляется в более низких показателях уровней сформированности импрессивной и экспрессивной речи по сравнению с детьми с нормой речевого развития.

Трудности диагностики и разграничения задержек речевого развития связаны с многообразием различных факторов, влияющих на формирующийся организм.

1.3. Анализ существующих подходов к диагностике речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития

На сегодняшний день психолого – педагогическая диагностика детей раннего возраста представлена двумя подходами.

Мазанова Е.В. [61], Печора К. Л., Пантюхина Г.В. [70], Стребелева Е.А., Мишина Г.А. [82], Титова Т.А., Матвеева М.В., Куликова, О.В. Елецкая О.В. [85] включают исследование речи в психолого – педагогическую диагностику в целом.

Гаркуша Ф.Ю. [27], Громова О.Е., Соломатина Г.Н. [34], Чиркина Г.В. [90], предлагая так же комплексное обследование, подчеркивают целесообразность разделения функций (логопед, психолог, педагог), если например, ребенок воспитывается в условиях семьи или ДООУ. Возрастные границы варьируются в пределах 2-4 лет.

Следует отметить «Схему логопедического обследования детей раннего возраста» Разенковой Ю. А., где подробно описаны показатели речевого развития в раннем возрасте.

Остановимся более подробно на существующих подходах и методах диагностики детей раннего возраста.

Печора К.Л., Пантюхина Г.В. предлагают учитывать следующие показатели: речевое развитие (понимание речи и активная речь); сенсорное развитие; поведение ребенка в игре и действия с предметами; двигательные умения; навыки самостоятельности; навыки конструктивной и изобразительной деятельности; социальное развитие. На втором году жизни предлагается проводить диагностику один раз в квартал, на третьем – 1 раз в полгода, с 4 лет – один раз в год. Предлагается оценивать возраст развития ребенка по каждой линии развития (понимание речи, активная речь, сенсорное развитие и др.). Описаны материалы для исследования, приемы и ожидаемый результат [70].

Стребелевой Е.А. и др. подробно описаны система проведения обследования и критерии его оценки: принятие задания и способы его решения; обучаемость ребенка в процессе диагностики; отношение к результату своей деятельности. В методике четко очерчены возрастные границы раннего возраста для проведения диагностики (2 – 2,5 и 2,5 - 3),

предусмотрена бальная шкала оценки. Разработан инструментарий для проведения занятий и стимульный материал. Обследование речевого развития представлены возрастом 3 - 4 года [82].

Мазанова Е.В. предлагает выстраивать логопедическое обследование с учетом системного подхода к раннему психическому и речевому развитию ребенка. Подробно описана методика проведения логопедического обследования, способы обработки данных (анамнез, исследование психических функций, исследование моторики, фонетической стороны речи и др.). Дана бальная система оценки, имеется стимульный картинный материал [61].

На наш взгляд, методики Стребелевой Е.А. и Мазановой Е.В. представлены достаточно полно и доступно, однако не все задания для обследования речи (преимущественно это касается лексического состава и грамматического уровня развития речи) детей 2-3 лет могут быть взяты логопедом из данных методик.

Чиркина Г.В. дает характеристику как нормативного, так и отклоняющегося речевого развития младенцев и детей раннего возраста.

Приводятся значимые критерии оценки уровня речевого и общего развития, описаны методы и приемы проведения обследования (анкетирование, беседа с родителями, наблюдение за ребенком в процессе деятельности, изучение медицинской и педагогической документации).

Чиркина Г.В. предлагает использовать приемы, разработанные Стребелевой Е.А. и Галигузовой Л.Н.: состояние малыша во время проведения исследования, его мотивированность, степень принятия инструкции и помощи взрослого. Во время обследования предлагается обращать внимание на неречевые процессы: какой рукой ребенок берет предметы, степень ручной ловкости, эмоциональные возгласы и слова. В пособии мы не нашли четких поэтапных инструкций и стимульного материала для проведения обследования. Уровень развития речи

предлагается оценивать в процентном соотношении между первыми словами и объемом пассивного словаря [90].

Гаркуша Ф.Ю. дает рекомендации по обследованию речи детей 2 - 2,5 лет. Предлагается осуществлять поэтапное, комплексное, динамическое исследование детской речи в спонтанной игре и в ходе специальных проб. Все обследование должно быть включено в контекст психолого – педагогического изучения, наблюдения за продуктами детской деятельности, характера общения и познавательной деятельности. Предлагается примерный перечень заданий. В данном пособии мы не нашли бальной системы оценки и принципов определения детей в ту или иную группу речевого развития [27].

В пособии «Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста» под ред. Серебряковой Н.В. даются образцы карт обследования психомоторного и речевого развития детей от 5 мес. до 4 лет. Обследование уровня развития детей предлагается оценить по следующим сферам: познавательная деятельность (включает когнитивное развитие и развитие речи), крупная и мелкая моторика, социально – эмоциональная сфера, самообслуживание. Представлен подробный перечень стимульного материала. Следует отметить довольно большой объем материала, его насыщенность [36].

Таким образом, анализ существующих подходов к психолого – педагогической диагностике детей раннего возраста позволил сделать вывод, что задержка речевого развития трактуется различными авторами в достаточно широких пределах (2-4 года), а данные представлены преимущественно периодизаций развития и критериями соответствия / несоответствия норме. По замечанию Стребелевой Е.А., Мишиной Г.А., диагностика развития детей раннего возраста представлена на сегодняшний день в гораздо меньшем количестве, нежели диагностика, например, младенцев [83, с. 106].

1.4. Педагогические подходы к развитию речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы (Гаркуша Ю.Ф.[25], [26], Громова О.Е. [32], [33], Грибова О.Е. [31], Датешидзе Т.А. [35], Карелина И.Б. [43], Лынская Н.И. [59], Орлянская Р.Р. [68], Реуцкая О.А. [75], Чиркина Г.В [90], Шемякина О.В. [91]) показал, что дети раннего возраста с задержкой речевого развития нуждаются в создании для них коррекционно-развивающей среды, что предполагает интеграцию системного, компетентностного и дифференцированного подходов. Он направлен на овладение воспитанниками социальными, здоровьесберегающими, коммуникативными, деятельностными и информационными компетенциями, начиная с раннего детства [71].

Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. отмечают, что «личность проблемного ребенка формируется с большими отклонениями как по срокам и темпам развития, так и по содержанию» [37].

Исследователи выделяют три области, которые «нуждаются в системном подходе при организации коррекционно – педагогической поддержки, оказываемой проблемному ребенку и членам его семьи:

- характер взаимодействия взрослого и ребенка;
- предметно – развивающая среда;
- организация систематической и комплексной коррекционно – педагогической работы с ребенком в среде его сверстников» [там же, с. 33 - 34].

Принципы *взаимодействия ребенка и взрослого* предполагают целенаправленное, стимулирующее и личностно – ориентированное общение, которое предполагает ориентацию не только на актуальную, но и «ближайшую зону» развития. Принципы *комплексности и системности*,

предполагают тесное взаимодействие специалистов медицинского, психолого – педагогического профиля и родителей в ходе коррекционно – развивающей работы, которые выстраивают воспитательно – образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей и потребностей детей с задержанным речевым развитием.

Гаркуша Ф.Ю. [25], Грибова О.Е. [31], Датешидзе Т.А. [35], Лынская Н.И. [59], Реуцкая О.А. [75], Шемякина О.В. [91] указывают, что данные логопедом рекомендации должны быть многократно отработаны родителями и педагогами в совместной практической деятельности с ребенком.

Павлова Л.Н. обращает внимание на тот факт, что для ребенка после полутора – двух лет наиболее благоприятным является «интегрированный тип воспитания, органично сочетающий семейную и общественную форму [69].

Логопеду отводится роль специалиста, направляющего и координирующего деятельность всех участников коррекционно – педагогического процесса.

Онтогенетический принцип предполагает, что коррекционная работа с ребенком ведется с учетом его коммуникативных и речевых возможностей и начинается с того уровня (наличие / отсутствие коммуникативной интенции, уровень импрессивной и уровень экспрессивной речи), на котором находится данный ребенок вне зависимости от возраста, и осуществляется с учетом развития речи в онтогенезе. Работа с детьми раннего возраста с ЗРР также должна опираться на принципы *обходного пути и максимальной опоры на полимодальные афферентации*. Общение с взрослым и совместные игры со сверстниками под руководством взрослого должна стимулировать моторное, сенсорное, перцептивное развитие ребенка, позволяя постепенно, естественно пройти все ступени речевого развития.

Принцип *коммуникативно – деятельностного (когнитивно – поведенческого)* подхода предполагает формирование речевых и

коммуникативных умений в ходе осуществления различных видов детской деятельности - общении, игре, познавательно – исследовательской деятельности – как сквозных механизмах развития ребенка.

Наличие *адекватной и стимулирующей предметно – развивающей среды* предполагает ее вариативность и учет интересов ребенка.

Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. отмечают, что «предметно – развивающая среда – это система условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка» [37].

Необходимо, чтобы среда для детей раннего возраста была насыщена большим количеством центров сюжетных и строительных игр, игр с транспортом и природным материалом, включала речевой уголок наполненный различными театрами (магнитные театры «Колобок» и «Три поросенка», театр картинок «Маша и медведь» и «Репка», пальчиковые театры и куклы бибабо для игр – драматизаций и импровизаций, деревянный театр «Заюшкина избушка»), что позволяет проводить пропедевтику нарушений и коррекционную работу по формированию речевого слуха, слоговой структуры, проводить работу по улучшению подвижности органов артикуляции и выработку четких кинестезий, способствует развитию мелкой моторики пальцев рук, которая способствует скорейшему созреванию ЦНС и, следовательно, благоприятно сказывается на развитии речи.

Организация *систематической и комплексной коррекционно-педагогической работы с ребенком в среде его сверстников* предполагает с одной стороны, поиск и осуществление новых форм обучения и различных развивающих и коррекционно-педагогических технологий, так и стимулирование тех новообразований, появление которых характерно для данного возрастного периода. Одним из ведущих направлений в современной педагогике является театрализованная игра. На основании анализа различной педагогической литературы и мониторинга детской деятельности, можно

сделать вывод, что интерес к игре с различными видами театрализации просыпается уже у детей 2 - 2,5 лет.

Таким образом, современные технологии обучения и воспитания детей раннего возраста предполагают:

1) проведение диагностики детей раннего возраста с ЗРР с использованием игровых моментов;

2) разработку технологии игрового обучения, посредством создания образовательной ситуации (ситуация–провокация, неожиданное появление и исчезновение игрушки, поиск спрятанной игрушки, опосредованное общение через игрушку) как альтернативы традиционному занятию, что позволяет организовать совместную деятельность с детьми, вызвав яркую эмоциональную реакцию и в ходе взаимодействия получить максимальный результат от занятия;

3) создание развивающей среды (достаточность игровых и дидактических материалов, вариативность, доступность), способствующей самостоятельной детской активности и проявлению речевой инициативы внутри группы и в среде сверстников с разным уровнем речевого развития;

4) включение элементов игровых технологий с речевым сопровождением (использование потешек, логоритмики, обыгрывание русских народных сказок) во все виды режимных моментов: физ. минутки, продуктивные виды деятельности, прогулки, что обеспечивает непрерывность и наибольшую эффективность работы;

5) применение игровых элементов для укрепления здоровья детей в различных здоровьесберегающих технологиях,

6) включение элементов игры в план взаимодействия со специалистами (педагог – психолог, музыкальный руководитель и др.).

Выводы по 1 главе

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил нам сделать следующие выводы:

- 1) речевое развитие — это *индивидуальный, сложный психофизиологический процесс порождения и восприятия речевого высказывания (речевая деятельность), который представляет собой различные формы применения языка в процессе включения ребенка в общение.* Речевые средства общения, которые закладываются в виде лепета, к концу третьего года перерастают в автономную, практически полноценную речь взрослого и речь приобретает свою знаковую (символическую) функцию;
- 2) в современной психолого-педагогической и логопедической литературе «задержка речевого развития» - это *обобщенный термин, означающий замедление темпа, отставание в речевом развитии детей раннего возраста, который часто употребляется в отношении всех групп детей 2-4 лет, как с темповым отставанием речи, так и при задержках речевого развития *церебрально – органического характера.** Трудности диагностики и разграничения задержек речевого развития связаны с многообразием различных факторов (биологических и социальных), влияющих на формирующийся организм;
- 3) в настоящее время нет единых норм развития, касающихся этапа с 1 года до 4 лет, а диагностика развития детей раннего возраста представлена на сегодняшний день в гораздо меньшем количестве, нежели диагностика, например, младенцев;

- 4) дети с задержанным речевым развитием нуждаются в создании для них психолого-педагогических условий, что предполагает системный подход при организации коррекционно-педагогической поддержки с привлечением мультидисциплинарной команды специалистов.

Глава 2. Экспериментальное изучение раннего речевого развития детей с нормой речи и задержкой речевого развития

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось изучение уровней сформированности речи детей раннего возраста (2 года 6 мес. – 2 года 9 мес.), их качественный и количественный анализ и разработка дифференцированных методических рекомендаций с учетом причин возникновения и качественного своеобразия речевого развития при задержках речевого развития у детей данной группы.

В соответствии с поставленной целью, возникла необходимость решить следующие задачи:

- сформулировать основы и методы организации констатирующего эксперимента;
- структурировать методику констатирующего эксперимента и разработать диагностический инструментарий;
- выявить уровни сформированности импрессивной и экспрессивной речи у детей 2 лет 6 мес. – 2 лет 9 мес. с нормой развития речи и задержкой речевого развития;
- провести качественный и количественный анализ полученных данных;
- определить основные направления коррекционно-логопедической работы, представленные дифференцированными методическими рекомендациями для выявленных групп детей.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической и медицинской литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: анализ медицинской и психолого – педагогической документации, наблюдение, констатирующий эксперимент;
- статистические: качественный и количественный анализ результатов экспериментального исследования.

В основу констатирующего эксперимента легли методики Герасименко Ю.В. [83], Стребелевой Е.А., Мишиной Г. А., Разенковой Ю.А. [82]; К.Л. Печоры К.Л., Пантюхиной Г.В. [70]. Для исследования был подобран дидактический материал соответствующий возрасту воспитанников. Инструкции были сформулированы в понятной и доступной детям форме. Все обследование проводилось в естественной для ребенка игровой форме с его согласия. Исследование с каждым ребенком проводилось индивидуально. Проводилось исследование на базе МАДОУ № 333 с детьми группы кратковременного пребывания «Теремок».

Этапы исследования:

На I этапе проводилось изучение психолого-педагогической и медицинской литературы по проблеме исследования, определялись цели и задачи исследования, разрабатывалась рабочая гипотеза, определялись исходные теоретические положения, база исследования.

На II этапе было организовано исследование, проводился констатирующий эксперимент.

На III этапе эксперимент был завершен, осуществлен количественно - качественный анализ результатов, разработаны дифференцированные методические рекомендации, уточнены выводы, оформлен текст работы.

При проведении эксперимента нами были использованы общепринятые в логопедии методы и приемы обследования речевого развития детей раннего возраста, рекомендованные вышеуказанными исследователями детской речи.

Авторский вклад заключался в разработке общей стратегии исследования, структурировании методики, разработке базисной системы оценивания, подборе стимульного материала, соответствующего возрасту воспитанников.

На основе медицинской документации, опроса родителей и наблюдения за детьми были получены следующие данные и сформированы две группы.

В первую группу были включены дети, не имеющие задержек речевого развития, использующие вербальные средства общения. Они активно шли на контакт, проявляли интерес к общению со сверстниками. Анализ медицинской документации показал норму развития по всем показателям.

Вторую группу составили дети, которые имели задержку речевого развития и не использовали вербальные средства общения, либо их активная речь находилась на уровне «словаря нянь». Анализ медицинской документации показал, что раннее нервно – психическое развитие этих детей классифицировалось как нормативное (норма слуха и зрения). В ходе изучения медицинской документации у данной группы детей выявилось наличие ПП ЦНС (перенатальное поражение центральной нервной системы) - 5 детей (50%), из них - острая травма ЦНС и родовая травма ШОП дислокации у 2 детей (20%). Двое детей (20 %) имели физическое развитие ниже среднего за счет снижения массы тела (1 ребенок – кесарево сечение). У двух матерей (20 %) наблюдалось неблагополучное течение беременности (ОРВИ и др. заболевания). У двух детей (20%) осложнений не наблюдалось. В целом, 8 детей (80 %) имели осложнения антенатальный и постнатальный периоды.

Результаты обследования на каждого ребенка заносились в индивидуальные протоколы.

Содержание методики констатирующего эксперимента составили два блока диагностических заданий: исследование состояния импрессивной речи исследование состояния экспрессивной речи.

I-Й БЛОК. Исследование состояния сформированности импрессивной речи.

Серии заданий:

Раздел 1. Исследование предметного словаря, словаря действий и признаков.

Раздел 2. Исследование грамматического строя импрессивной речи (А-исследование понимания и дифференциации грамматических категорий; Б-исследование понимания словообразовательных моделей).

Раздел 3. Исследование фонематического восприятия (дифференциация слов, отличающихся одним звуком).

Раздел 4. Способность к выполнению речевых инструкций взрослого (понимание фразовой речи).

II БЛОК. Исследование состояния сформированности экспрессивной речи.

Раздел 1. Исследование предметного словаря, словаря действий и признаков.

Раздел 2. Исследование грамматического словаря экспрессивной речи (А-исследование употребления и дифференциации грамматических категорий; Б-исследование употребления словообразовательных моделей).

Раздел 3. Исследование воспроизведения звукопроизношения и воспроизведения звукослоговой структуры слов (двух или трехсложные слова с открытым слогом).

Раздел 4. Исследование уровня владения фразовой речью (употребление фразы длиной более двух слов с правильным грамматическим оформлением).

Оценивание результатов происходило по 5-бальной шкале. Все данные подвергались количественному и качественному анализу и представлены графически, что позволило наглядно оценить уровни речевого развития детей с нормативным и задержанным речевым развитием и сравнить их между собой. Бальная шкала оценивания по каждому из блоков представлена ниже:

1. высокий уровень: 59 – 70 баллов;
2. уровень выше среднего: 45 – 56(58) баллов;
3. средний уровень: 31 – 42(44) балла;
4. уровень ниже среднего: 14 -28(30) баллов;
5. низкий уровень: 0 -14(16) баллов.

Таким образом, общее количество по двум блокам составило следующее количество баллов:

1. высокий уровень: 115 -140 баллов;
2. уровень выше среднего: 84 -112(114) баллов;
3. средний уровень: 59 – 84(86)балла;
4. уровень ниже среднего: 28 -56(58) баллов;
5. низкий уровень: 0 -28(30) баллов.

Критериями оценки являлись:

- правильность выполнения задания;
- принятие и понимание инструкции;
- принятие и использование помощи;
- возможность исправления ошибок.

2.2. Анализ исследования состояния импрессивной речи у детей с нормой речи и задержкой речевого развития

Обобщив полученные результаты при выполнении диагностических заданий *I блока*, направленного на исследование состояния сформированности импрессивной речи у детей с нормой речевого развития и у детей с ЗРР, мы получили следующие данные, представленные в гистограмме (Рисунок 1) и приложении (См. приложение А).

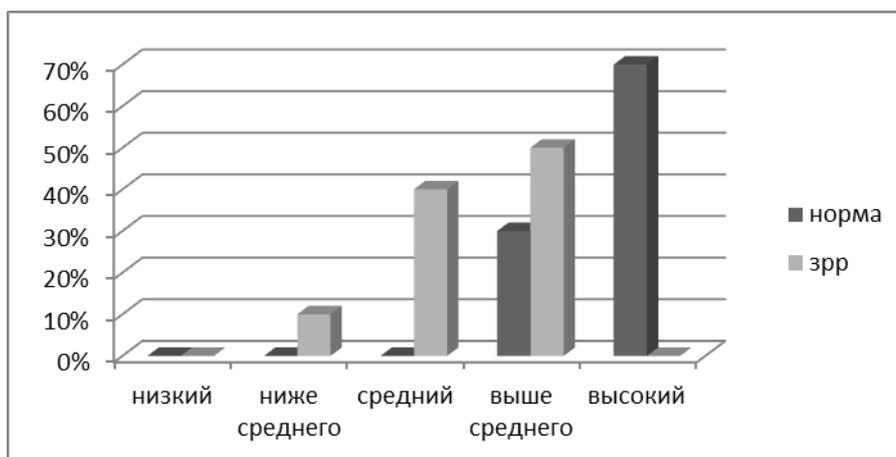


Рисунок 1. Распределение детей с нормой речи и задержкой речевого развития по уровням сформированности импрессивной речи (%).

Таким образом, в результате проведенного нами исследования были выявлены следующие *особенности сформированности импрессивной речи* у детей раннего возраста с ЗРР:

- объем предметного словаря группы детей с ЗРР приближен к предметному словарю детей с нормой, у них имеются представления о себе и своем теле, однако они в большей степени испытывают трудности при показе менее частотных слов в языке, например, «живот», «платье», «рубашка». Часть детей данной группы, достаточно хорошо ориентируется в вопросах экспериментатора и проявляет интерес к заданию и усидчивость при его выполнении, другая часть - быстро истощает и отвлекается на другие виды деятельности;
- выявлены трудности при показе предметов функционального назначения у более половины респондентов;

- дети данной группы могут испытывать трудности при показе отвлеченных глагольных действий - *читает, рисует*;
- выявлены сложности при показе формы и цвета предмета, что объясняется более поздним появлением этих признаков в онтогенезе;
- у большей части детей с ЗРР не сформировались представления о категории единственного и множественного числа существительных;
- часть детей с ЗРР достаточно хорошо понимают ситуативно - бытовую речь и различают беспредложные конструкции винительного и дательного падежей существительных единственного числа мужского и женского рода без предлогов. У другой части детей дифференциация данной категории затруднена из-за частой отвлекаемости или неспособности переключиться на другие инструкции экспериментатора;
- дети с ЗРР испытывают стойкие трудности в дифференциации существительных с уменьшительно – ласкательными суффиксами: они вычлениают лишь основное лексическое значение предмета и не обращают внимание на формальные языковые средства;
- у части детей с ЗРР выявлено понимание некоторых первообразных предлогов («В» и «НА», либо только предлога «В»). Другая часть понимала только беспредложные конструкции либо не понимала вопросов косвенных падежей вовсе;
- выявлен большой показатель несформированности фонематического слуха по сравнению с детьми с нормой;
- дети с ЗРР, в целом, неплохо понимают речевые инструкции, но не удерживают в памяти двухступенчатую инструкцию и остаются на уровне манипулирования игрушкой, ждут инициативы от взрослого;
- дети с ЗРР в большинстве понимают предложения, передающие линию «субъект – предикат – объект» так как могут опереться на имеющийся

в предложении объект (*посуда, цветы, цыплята*), однако у них выявляются трудности в понимании ситуаций близких по значению.

2.3. Анализ исследования состояния экспрессивной речи у детей с нормой речи и задержкой речевого развития

Результаты второго блока представлены в гистограмме (Рисунок 2) и приложении (Приложение Б).

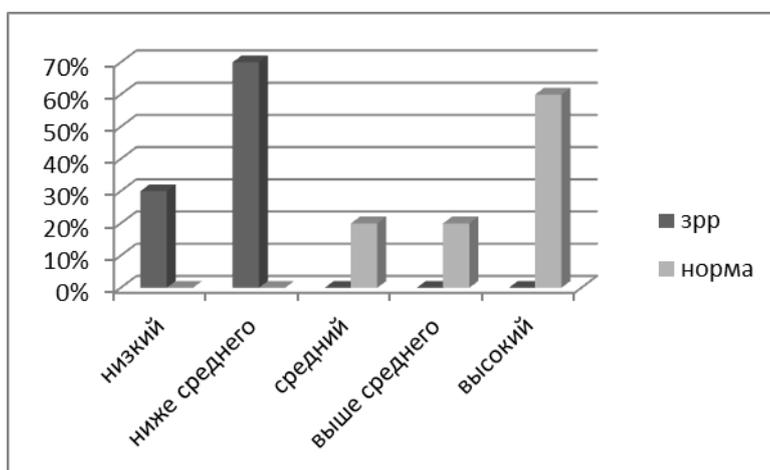


Рисунок 2. Распределение детей с нормой речевого развития и задержкой речевого развития по уровням сформированности экспрессивной речи (%).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у детей с нормой развития состояние активной речи находится на высоком уровне, выше среднего и среднем. У детей с ЗРР результаты - ниже среднего и низкий.

Таким образом, нами исследования были выявлены следующие особенности сформированности экспрессивной речи у детей раннего возраста с ЗРР:

- при исследовании активного предметного словаря, словаря действий и признаков у части детей экспериментальной группы наблюдалось лишь наличие некоторых вокализаций, у части -

только наличие звуко – слоговой активности, наличие звукоподражаний, и усеченных аморфных слов – корней: и-га (играет), и- су (рисует). Словарь прилагательных не актуализировался вовсе;

- при исследовании употребления грамматических конструкций словоизменения и словообразования дети с задержанным речевым развитием находились на дограмматической стадии речевого развития в 100% случаев;
- при исследовании возможностей построения простой фразы у детей с задержкой речевого развития выявилось либо отсутствие таких возможностей вовсе (наличие лишь вокализаций и голосовой активности), либо наличие лишь предложений из аморфных слов корней (отдельные аморфные слова – корни в роли предложения и два – три и более аморфных слова, объединенных в предложение).

Таким образом, проведенный нами констатирующий эксперимент, позволил сделать следующие выводы.

У детей *контрольной группы (нормативное речевое развитие)* импрессивная речь находится на высоком и выше среднего уровнях, экспрессивная - отличается неравномерностью результатов: 60% - высокий результат, 20% - выше среднего, 20% - средний. У детей данной группы могут выявляться как отдельные случаи нарушения звукопроизношения, так и физиологические несовершенства, что обусловлено не до конца сформированными слуховыми и артикуляционными возможностями.

У детей с нормативным развитием речи явление «нерасчлененного» периода употребления слов на лексические и грамматические элементы проходит практически незаметно, что объясняет высокие показатели сформированности лексико – грамматических элементов у детей данной категории.

У детей с *ЗРР* выявляется противоположный результат. Их импрессивная речь отличается неравномерным характером сформированности всех показателей: 50% - выше среднего, 40% - средний, 10% - ниже среднего. Объем импрессивной речи у одной части детей приближен к импрессивному словарю детей с нормой, другая часть показывает низкие и ниже среднего данные по всем параметрам сформированности импрессивной речи. Активная речь – результат только ниже среднего и низкий. Все дети с *ЗРР* находились на дограмматической стадии.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента нами были выделены *две группы детей с задержанным речевым развитием.*

В первую группу были включены дети с *«отсутствием речевого общения»*. При исследовании уровней сформированности речи детей данной группы, выявляется диссоциация между уровнями сформированности импрессивной (средний уровень) и экспрессивной речи (низкий уровень), которая прослеживается и при исследовании импрессивной речи. Проявляется она между неплохими показателями понимания предметного и глагольного словаря (дети данной группы знают как реальные игрушки и предметы, так и изображенные на картинках, узнают простые обиходные глагольные действия: *кушает, играет*), неплохой сформированностью представлений об основных частях тела и лица и практически полным непониманием грамматических признаков. Дети данной группы не понимают значений существительных в форме единственного и множественного числа, существительных с уменьшительно – ласкательным значением. При исследовании импрессивной речи детей данной группы также выявляются трудности при показе менее частотных слов в языке и действий несколько отвлеченных (*живот, платье, читает*), предметов функционального назначения. У данной группы детей не сформированы сенсорные эталоны предмета. Данная группа детей, в целом, понимает

ситуативную речь, но часто затрудняется в понимании вопросов косвенных падежей (винительного и дательного падежа без предлога), не понимают предложно – падежных конструкций. Фонематический слух детей данной группы может характеризоваться незавершенностью процесса, что может быть обусловлено (не во всех случаях) наличием перенатальной патологии. При выполнении поручений, дети данной группы часто проявляют большую отвлекаемость, пассивность, часто смотрят на взрослого и ждут поддержки в виде указательного жеста или жестово – мимического комплекса. Они не проявляют игровой инициативы и остаются на уровне манипулирования игрушкой. Активная речь детей данной группы проявляется лишь отдельными вокализациями и наличием слов раннего онтогенеза (*мама, папа, баба*). При исследовании вокализаций у них прослеживается наличие тембральной окраски голоса, его высота. Дети данной группы различают интонацию голоса, при обращенной к ним речи.

Во вторую группу были включены дети, которые общались ***«с помощью звукоподражаний и отдельных аморфных слов»***.

Объем импрессивной речи таких детей больше, чем у детей первой группы и может быть приближен к импрессивному словарю детей с нормативным развитием (уровень выше среднего). Дети данной группы преимущественно ориентируются в названии предметов функционального назначения, понимают значение не только простых глагольных действий, но и более отвлеченных (*поливает, читает*). Понимают значение наиболее частотных существительных в форме единственного и множественного числа, и существительных с уменьшительно – ласкательным суффиксом, что свидетельствует о начале усвоения грамматической структуры языка у детей второй группы. Данная группа детей понимает большинство беспредложных конструкций и некоторые простые предлоги («В», «НА») с опорой на известные игровые атрибуты (*баночка, тарелочка*). Фонематический слух детей данной группы может характеризоваться некоторой незавершенностью

процесса, но, в целом, нарушений фонематического слуха не выявляется. Эти дети активно выполняют поручения, могут проявлять игровую инициативу и переносить игровые действия, показанные взрослым в свободную игру. Дети правильно соотносят некоторые величины и цвета, внимание их более устойчивое, удерживается на протяжении всей игры, хотя они не удерживают в памяти двухступенчатую инструкцию, что свидетельствует о несколько более низких показателях, по сравнению с детьми с нормативным развитием речи. Активная речь детей данной группы проявляется наличием многих звукоподражаний, «осколков» слов и слов раннего онтогенеза. В речи могут присутствовать предложения, состоящие из аморфных слов – корней, наблюдается начало формирования слоговой структуры слова (два – три слога), со значительными перестановками, заменами и пропусками звуков среднего и позднего онтогенеза. Дети данной группы, чаще вступают в контакт со сверстниками, их деятельность характеризуется целенаправленностью, желанием сотрудничать с взрослым. Мелкая моторика отличается неполным объемом, подвижность органов артикуляционного аппарата достаточная, но могут отмечаться недостатки переключаемости и ритмичности.

2.4. Методические рекомендации по логопедическому сопровождению детей раннего возраста с задержкой речевого развития

В соответствии с анализом психолого – педагогической литературы по проблеме исследования, а также проведенным нами констатирующим экспериментом и выявленными двумя группами детей с задержкой речевого развития, нами даны общие и дифференцированные методические рекомендации. В процессе подготовки методических рекомендаций, а также

игр и упражнений нами использовались научно - методическая литература следующих авторов: Августова Р.Т. [2], Агаева И.Б. [3], Гаркуша Ю.Ф. [25], Гербова, В.В. [27], Датешидзе, Т.А. [35], Закревская, О.В. [40], Мамаева, А.В. [63], Шемякина, О. В. [91].

Целью коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста, является стимулирование речевой деятельности, осуществляющейся на основе языковых средств в процессе коммуникации с взрослым и сверстниками [30].

Основными задачами по формированию речи у детей с ЗРР является создание оптимальных условий для развития коммуникативного, речевого и языкового потенциала ребенка: а) расширение знаний и представлений об окружающем через взаимодействие ребенка и взрослого и ребенка в среде сверстников, создание предметно – развивающей среды; б) развитие сенсорных и моторных механизмов речевой деятельности в процессе организации систематической и комплексной коррекционно – педагогической работы [37]. В соответствии с целями и задачами в работе с детьми раннего возраста с задержанным речевым развитием нами выделены следующие основные направления логопедической работы:

1. Развитие *когнитивно – поведенческих предпосылок развития речи* (формирование эмоционального общения со взрослым и понимание и выполнение элементарной инструкции, развитие внимания, подражания, усвоение действий по показу и образцу, расширение и уточнение знаний об окружающем, формирование умения регулировать и контролировать деятельность);
2. Развитие импрессивной речи (развитие понимания значений слов, усвоение некоторых грамматических категорий и морфологических элементов, понимание смысла небольших потешек и сказок, понимание небольшого рассказа без наглядного сопровождения);

3. Развитие сенсо-моторных механизмов речевой деятельности (развитие зрительного, тактильно – двигательного и слухового восприятия; развитие моторных артикуляционных механизмов, общеречевых навыков: интонационной выразительности, речевого дыхания);
4. Выработка основного словаря и включение его во фразовую речь.

В соответствии с этим нами были определены взаимосвязанные этапы коррекционно-логопедической работы:

- *подготовительный*
- *первый (или начальный) этап*
- *второй этап (основном)*
- *третий этап (заключительный)*

Целью подготовительного этапа является развитие когнитивно – поведенческих предпосылок развития речи, развитие межанализаторных связей и развитие *мотивационной основы речевой деятельности и формирование имитативных способностей.*

На *первом (или начальном) этапе* происходит дальнейшее накопление и активизация вербальных и невербальных средств коммуникации. Основная цель - *расширение объема понимаемой речи, формирование регулирующей функции речи и вызывание раздражительной речевой деятельности в форме любых звуковых проявлений.* Реализуется данный (и остальные) этап посредством изучения лексических тем и включения номинативной, предикативной и адъективной лексики в пассивный и активный словарь.

На *втором этапе* происходит обогащение словарного запаса и его активизация. Дети учатся применять речевые средства в различных ситуациях коммуникации. Таким образом, цель второго этапа - *развитие умения использовать вербальные средства общения (двух – и трехсловные предложения) в процессе совместной деятельности с взрослым.*

Одновременно ведется работа по расширению объема понимания речи и развитию сенсомоторных механизмов.

На *третьем этапе* основной целью станет создание *ситуаций коммуникации*, в которой ребенок осуществляет самостоятельные действия и проявляет *речевую инициативу*, т.е. *начинает испытывать потребность в самостоятельном высказывании* при решении практических задач и в игре со сверстниками.

Как показало наше исследование, речевая продукция детей раннего возраста отличается глубоким своеобразием и индивидуальностью. У детей накоплен неодинаковый состав как импрессивной, так и экспрессивной продукции, следовательно, этапы работы, их цели и задачи могут варьироваться в зависимости от того уровня развития импрессивной и экспрессивной речи, на котором конкретный ребенок находится.

Методические рекомендации для первой группы – (дети с отсутствием вербальных средств общения)

Для данной группы детей в начале коррекционно – логопедической работы мы рекомендуем уделить наибольшее внимание подготовительному и первому этапу. В качестве основных задач нами определены:

- сформировать способность к зрительному, слуховому и эмоциональному сосредоточению на коммуникативном партнере, звучащих игрушках, фотографиях, простых изображениях;
- создать положительную мотивацию к подражанию неречевым и речевым движениям, путем подбора аффективной и сенсорной стимуляций, вызвать желание, потребность к подражанию и имитации;
- совершенствовать умения управлять мышечным напряжением, организовывать движения в соответствие с ритмом звучащих

игрушек, музыкальных инструментов, хлопками, сопровождающими движениями;

- организовать условия для развития произвольного внимания – развивать способности к концентрации, распределению и переключению внимания между партнерами по игре, между предметом и изображением;
- формировать подражание бытовым, предметно – игровым, действиям, умение соблюдать очередность;
- формировать потребность в самостоятельном иницировании контактов между взрослым и ребенком, между взрослым и другими детьми;

Главной задачей на данном этапе становится обеспечение ребенку комфортной и удобной среды, в которой он бы захотел выразить свои желания и потребности. Рекомендуется использовать разнообразные игры и упражнения эмоционального характера: сенсорные игры, игры с фонариком, песком и водой.

Телесно – ориентированные игры: взять за ручку, погладить. Использование сюрпризных моментов: исчезновение и появление игрушки, поиск спрятанной игрушки. Игры с движением и преодолением препятствий. Игры с песком и водой и использованием пластичных материалов. Подвижные и логоритмические игры, игры – хороводы. Необходимо все время говорить с ребенком, озвучивать свои действия простыми, короткими фразами, стараясь сохранять формулировки.

Необходимым приемом является привлечение внимания к лицу и органам артикуляции логопеда. На этом этапе рекомендуется избегать фраз «Скажи, повтори». Если ребенок расторможен, рекомендуется выбирать спокойные игры и упражнения, устраняя источники возбуждения. Если же ребенок, напротив, слишком пассивен, можно выбрать игры и упражнения, стимулирующие его двигательную активность. Очень большое влияние на

детей оказывают музыкально – ритмические упражнения. Необходимо как можно чаще вовлекать неговорящего ребенка в хороводные игры с распевками, музыкальные занятия, где стимулируется и уточняется слуховое восприятие, решаются многие проблемы с координацией движений.

Примерный перечень игр и упражнений: *представлен в Приложении В.*

На *первом (или начальном) этапе* происходит дальнейшее накопление и активизация вербальных и невербальных средств коммуникации. В плане выработки основного словаря и включение его во фразовую речь на данном этапе рекомендуется решить следующие задачи:

- вызывать у детей подражательную речевую деятельность любым доступным способом (подражание животным, транспортным шумам, голосам животных, музыкальным инструментам).
- обучить детей выражать свои желания словесно «несинтаксированным» предложением.
- обучить воспроизведению за педагогом отраженно части некоторых слов, названий предметов, знакомых игрушек, близких ребенку лиц на материале лексических тем.
- сформировать умение произносить глаголы повелительного наклонения и неопределенной формы (иди, сиди, дай, пить, играть, гулять).
- начать формирование элементарной фразовой речи: фразы – просьбы и предложения сотрудничества или желания (папа дай; мама, иди; давай играть, на кису).
- формировать двухсловную фразу с вопросительным словом «Где?» и указательными «Это и там» («Где Маша?», «Где мяч?», «Это Миша?», «Там ляля»).

Примерный перечень игр и упражнений: *представлен в Приложении Г.*

Методические рекомендации для второй группы – (общение с помощью звукоподражаний и отдельных аморфных слов)

Для детей второй группы (наличие лепетных и звукоподражательных слов слов, звукослоговой – активности, некоторых правильно произносимых слов родного языка) коррекционно -логопедическую работу можно начинать со второго этапа - обогащение словарного запаса и его активизация, сократив время подготовительного и первого этапов.

В плане развития активной речи рекомендуется решить следующие задачи:

- продолжать работу по активизации предметного словаря по лексическим темам, добиваться воспроизведения одно-, двух- и трехсложных слов.
- расширять употребление простого двусоставного предложения: сущ. им. падежа + глагол наст. вр. 3 лица. ед. числа
- расширять словарь за счет употребления прилагательных именительного падежа мужского и женского рода, обозначающих величину, вкус, цвет, оценку предметов.
- формировать простое повествовательное предложение из трех слов по демонстрируемым действиям и несложным сюжетным картинкам.
- продолжать расширять активный словарь за счет использования личных и притяжательных местоимений, наречий «там», «туда», предлогов «у», «с», «в», «на», вопросительных местоимений «куда?», «где?», служебных слов «сначала», потом, союза «а».

Начинать развивать диалогическую речь посредством стимуляции общения с взрослым и детьми посредством введения дополнительной коммуникации: игрушка – посредник, сказочный персонаж и др.

Примерный перечень игр и упражнений: *представлен в Приложении Д.*

На *третьем этапе* основной целью станет создание *ситуаций коммуникации*, в которой ребенок осуществляет самостоятельные действия и проявляет речевую инициативу, т.е. начинает испытывать потребность в самостоятельном высказывании при решении практических задач и в игре со сверстниками.

В плане выработки активного словаря и включения его в речь решаются следующие задачи:

В плане выработки *активного словаря и включения его в речь* решаются следующие задачи:

- продолжить формировать простое повествовательное предложение из трех слов по демонстрируемым действиям и несложным сюжетным картинкам.
- упражнять ребенка в практическом усвоении существительных в форме дательного падежа множественного числа (много белок, зайцев, пирогов и др.).
- формировать активный словарь за счет включения в речь детей личных и притяжательных местоимений.
- расширять активный словарь, включая наречия места, времени, количества, модальности, вкуса, оценки.
- расширять активный словарь за счет использования слов с уменьшительно – ласкательными суффиксами.
- формировать зачатки связной речи в процессе заучивания простых двустиший и простых потешек.
- формировать навык использовать ситуативную речь в общении с взрослым и друг с другом.

Примерный перечень игр и упражнений: *представлен в Приложении Е.*

Заключение

Наше исследование было направлено на изучение уровней сформированности речевого развития у детей раннего возраста с нормой речи и задержкой речевого развития. Анализ литературы по проблеме исследования (Абелева И.Ю. [1], Гаркуша Ю.Ф. [25], [26], Гербова В.В. [27], Горлова Н.А. [30], Глухов В.П. [29], Громова О.Е. [32], [33], Датешидзе Т.А. [35], Карелина И.Б. [43], Лепская Н.И. [54], Леонтьев А.А. [53], Лисина М. И [55], Цейтлин С.Н. [89], Чиркина Г.В [89], [90] Brown R. [94]) показал, что *речевое развитие ребенка* – это индивидуальный, сложный психофизиологический процесс порождения и восприятия речевого высказывания (речевая деятельность), который представляет собой различные формы применения языка в процессе включения ребенка в общение.

Термин «*задержка речевого развития*» (Громова О.Е. [32], Жукова Н. С., Мастюкова, Е.М. Филичева Т.Б. [39], Карелина И.Б. [44], Чиркина Г. В. [89], [90], и др.) - это *отставание в речевом развитии* детей раннего возраста, который употребляется в отношении всех групп детей 2-4 лет как с темповым отставанием речи, так и при задержках *церебрально – органического* характера. Выразаться задержки речевого развития могут не только в темпах усвоения родного языка, но и в нарушениях звукопроизношения и структурно – семантического оформления высказывания.

Трудности диагностики и разграничения задержек речевого развития связаны с многообразием различных факторов, влияющих на формирующийся организм.

Это позволило нам говорить о необходимости проведения исследования, с целью выявления уровней сформированности речевого

развития у детей раннего возраста с нормой речи и задержкой речевого развития.

Проведенный нами констатирующий эксперимент был направлен на исследование состояния *импрессивной и экспрессивной речи у детей раннего возраста*. В ходе эксперимента были выделены два блока заданий (I-й блок - исследование состояния сформированности импрессивной речи, II-й блок - исследование состояния сформированности экспрессивной речи) по 4 серии заданий в каждом блоке.

Сравнительное изучение уровней сформированности речи у детей с нормой речи и задержкой речевого развития позволило сделать вывод о том, что у детей раннего возраста с ЗРР в структуре дефекта могут наблюдаться качественное своеобразие и неоднородность речевого развития, что проявляется более низкими по сравнению с нормой уровнями сформированности импрессивной и экспрессивной речи. Обусловлены такие показатели, на наш взгляд, в том числе, наличием ПП ЦНС (перенатальное поражение центральной нервной системы) и других неблагоприятных факторов на ранних сроках развития.

Среди детей с задержанным речевым развитием мы выделили две группы.

Первая группа – «Отсутствие речевого общения». При исследовании уровней сформированности речи детей данной группы, выявляется диссоциация между уровнями сформированности импрессивной (средний уровень) и экспрессивной речи (низкий уровень), которая прослеживается и при исследовании импрессивной речи. Проявляется она между преимущественно средними показателями понимания предметного и глагольного словаря и практически полным непониманием грамматических признаков. У данной группы детей не сформированы сенсорные эталоны предмета. Данная группа детей может понимать ситуативную речь, но часто затрудняется в понимании вопросов косвенных падежей (винительного и

дательного падежа без предлога). Фонематический слух детей данной группы может характеризоваться незавершенностью процесса. При выполнении поручений, дети данной группы часто проявляют большую отвлекаемость, пассивность, часто смотрят на взрослого и ждут поддержки в виде указательного жеста или жестово-мимического комплекса. Они не проявляют игровой инициативы и остаются на уровне манипулирования игрушкой. Активная речь детей данной группы проявляется лишь отдельными вокализациями.

Вторая группа – «Общение с помощью звукоподражаний и отдельных аморфных слов». Объем импрессивной речи таких детей больше, чем у детей первой группы и может быть приближен к импрессивному словарю детей с нормативным развитием (уровень выше среднего). Дети данной группы в большей степени ориентируются в названии предметов функционального назначения, понимают значение не только простых глагольных действий, но и более отвлеченных (*поливает, читает*). Понимают значение наиболее частотных существительных в форме единственного и множественного числа, и существительных с уменьшительно – ласкательным суффиксом, что свидетельствует о начале усвоения грамматической структуры языка у детей второй группы. Данная группа детей понимает большинство беспредложных конструкций и некоторые простые предлоги («В», «НА») с опорой на известные игровые атрибуты (*баночка, тарелочка*). Фонематический слух детей данной группы может характеризоваться незавершенностью процесса. Эти дети активно выполняют поручения, могут проявлять игровую инициативу и переносить игровые действия, показанные взрослым в свободную игру. Дети правильно соотносят некоторые величины и цвета, внимание их более устойчивое, удерживается на протяжении всей игры, хотя они не удерживают в памяти двухступенчатую инструкцию. Активная речь детей данной группы проявляется наличием многих звукоподражаний, «осколков» слов и слов

раннего онтогенеза. В речи могут присутствовать предложения, состоящие из аморфных слов-корней, наблюдается начало формирования слоговой структуры слова (два – три слога), со значительными перестановками, заменами и пропусками звуков среднего и позднего онтогенеза.

Результаты нашего констатирующего эксперимента выявили необходимость в коррекционно-логопедической работе с детьми данных групп и создании для них психолого-педагогических условий.

На основе всех полученных данных нами были сформированы дифференцированные методические рекомендации.

Материалы исследования могут быть использованы в практике работы с детьми раннего возраста с ЗРР в условиях МБДОУ (МАДОУ).

Список литературы

1. Абелева, И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека / И.Ю. Абелева. - М.: Логос, 2004.- 304с.
2. Августова, Р.Т. В начале было слово: Авторский метод по обучению речи детей с трудностями развития / Р.Т. Августова. – М.: Этерна, 2015. – 384 с. – (Современная психология).
3. Агаева, И.Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации: практико-ориентированная монография / И.Б. Агаева. – Краснояр. гос.пед. ун-т им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2017.- 148с.
4. Агаева, И.Б. К вопросу о клинико-педагогических и психолого-педагогических аспектах развития и воспитания детей раннего возраста с задержкой речевого развития [Электронный ресурс] / И.Б. Агаева, Л.В. Вяземская // Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых.- Красноярск, 2017 г.- С. 172 -177.
5. Агаева И.Б. Интегрированное воспитание и обучение детей раннего возраста с задержанным и нормативным речевым развитием (из опыта работы) / И.Б. Агаева, Л.В. Вяземская // Журнал РИНЦ. Защита детей – приоритет России. – The Newman in Foreign Policy № 37 (81), июнь-июль 2017. Журнал зарегистрирован в российской наукометрической базе цитирования (РИНЦ). Научная электронная библиотека e-library
Номер договора: 443-06/2015. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30113843>
6. Агаева И.Б. Сравнительное изучение особенностей речи детей раннего возраста с нормативным и задержанным речевым развитием / И.Б.

- Агаева, Л.В. Вяземская // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология.- Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2018.- Вып. 60. – Ч.4. – 500с. – С. 4-7.
7. Архипова, Е.В. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов / Е.В. Архипова.- М.: АСТ: Астрель, 2007. – 224с.
 8. Бадалян, Л.О. Невропатология: Учеб. для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология».- 2-е изд. перераб.- М.: Просвещение, 1987.- 317с.: ил.
 9. Бархатов М. В. Диагностика и терапия нарушений речи у детей / М.В. Бархатов, М.В. Родиков. – Новосибирск: Наука, 2012. – 64с.
 - 10.Белякова, Л.И. Логопедия. Дизартрия / Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова.- М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС,2013.- 287с.
 - 11.Белякова Л. И. Онтогенез речевой деятельности как приоритетное направление научной школы кафедры логопедии МПГУ / Л.И. Белякова // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология – М.: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2005. - С. 18-24.
 - 12.Бенилова, С.Ю. Логопедия. Системные нарушения речи у детей (этиопатогенез, классификации, коррекция, профилактика): монография / С.Ю. Бенилова, Л.Р. Давидович.- М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: МОДЭК,2014.- 536с.
 - 13.Бессонова, Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей / Т. П. Бессонова, О.Е. Грибова. – М.: АРКТИ, 2006.- 64с.
 - 14.Белошеина, Е.А. Логопедическое занятие с малышами / Е.А. Белошеина // Логопед. – 2008.- №3.- С.20- 34.
 - 15.Браудо, Т.Е. Онтогенез речевого развития / Т.Е. Браудо, М.Ю. Бобылова, М.В. Казакова // Детский невролог.- 2017.- т1.- С.41 -46.
 - 16.Валявко, С.М. О клиническо – психологических подходах к

- феноменологии общего недоразвития речи и вопросах взаимодействия специалистов / С.М. Валявко // Логопедия.- 2016 № 3(13).- С. 17 -24.
- 17.Валявко, С.М. Феноменология общего недоразвития речи и проблемы мультидисциплинарного взаимодействия / С.М. Валявко // Логопедия. - № 2.- С.13 – 21.
- 18.Венгер, Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка /от рождения до 6 лет/: книга для воспитателей детского сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер / под ред. Л.А. Венгер.- М.: Просвещение, 1988.- 144с.
- 19.Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-методическое пособие / Г.А. Волкова.- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС,2005.-144.
- 20.Волковская, Т.Н. Теоретические аспекты проблемы коммуникативной дезадаптации детей с недостатками речи / Т.Н. Волковская // Школьный логопед. – 2016.- № 4(60). – С. – 31- 35.
- 21.Визель, Т. Г. Закономерности приобретения речевых функций / Т.Г. Визель // Школьный логопед. – 2016. - № 2(58). – С.41- 52.
- 22.Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2008. – 352с.
23. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань,2003.- 654с.
- 24.Галигузова, Л.Н., Мещерякова С.Ю. Педагогика детей раннего возраста / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. – М.: Владос,2007.- 264с.
- 25.Гаркуша, Ю.Ф. Конспекты логопедических занятий с детьми 2-3 лет: Пособие для логопедов, педагогов дополнительного образования, воспитателей и родителей / Ю.Ф. Гаркуша.- М.: ПАРАДИГМА, 2013.- 160с.: ил., табл.- (Специальная коррекционная педагогика).

26. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно – педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю.Ф.Гаркуши.- М.: ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008.- 128с.
27. Гербова, В.В. Развитие речи в детском саду: Вторая группа раннего возраста / Гербова В.В. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. – 112с.: цв.вкл.
28. Губанова, Н.Ф. Развитие игровой деятельности: Вторая группа раннего возраста / Н.Ф. Губанова. - М.: Мозаика – синтез, 2016.-128с.
29. Глухов В.П. Психолингвистика: Учебник для факультетов специальной педагогики и психологии педагогических и гуманитарных вузов и коррекционных педагогов – практиков / В.П. Глухов. - М.: В.Секачев, 2014.- 344с.
30. Горлова, Н.А. Речевой фитнес. Программа коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста с методическими рекомендациями / Н.А. Горлова, О.А. Горлова. – М.: Баласс, 2014.-160с.
31. Грибова, О.Е. Технологии организации логопедического обследования: Методическое пособие / О.Е. Грибова. – М.: АРКТИ, 2017.-80с. (*Коррекционная педагогика*).
32. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. / О.Е. Громова – М.: ТЦ Сфера, 2005.- 176с.
33. Громова, О.Е. Норма и задержка речевого развития у детей / О.Е. Громова // Дефектология. – 2009.- №2.- С. 66-69.
34. Громова, О.Е. Логопедическое обследование детей 2-4 лет: методическое пособие / О.Е. Громова, Г.Н. Соломатина.- М.: ТЦ Сфера, 2005.
35. Датешидзе, Т.А. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития. / Т.А. Датешидзе. – СПб.: Речь, 2006. – 128с.
36. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста / Под ред. Н.В. Серебряковой. – СПб.: КАРО, 2014.-64с.-

Серия «Коррекционная педагогика»).

37. Екжанова, Е.А. Коррекционно–педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: Научно-методическое пособие / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – Санкт –Петербург: КАРО, 2016.-336с.- (Коррекционная педагогика)
38. Жигорева, М.В. Компетентностный подход в современной системе профессиональной подготовки логопеда / М.В. Жигорева, Л.А. Пантелеева // Коррекционная педагогика. – 2016. - С. – 3 -10.
39. Жукова, Н.С., Мастюкова, Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. Для логопеда. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б.Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – 239с.
40. Закревская, О.В. Развивайся, малыш! : Система работы по профилактике отставания и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста / О.В.Закревская. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008.
41. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский.- Москва, Academia.- 1996.- 347с.
42. Исаев, Д.Н. Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2004.- 384с., илл.
43. Карелина, И.Б. Комплексная реабилитация неговорящих детей раннего возраста с нарушениями онтогенетического развития / И. Б. Карелина // Логопедия. 2015. – №3(9). – С.19 – 34.
44. Карелина, И.Б. Комплексная абилитация неговорящих детей раннего возраста / И.Б. Карелина. – Монография. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2017. – 156с.
45. Кипхард, Энст Й. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития: от рождения до 4-х лет /

- Эрнст Й. Кипхард; [пер. с нем. Л.В. Хариной].- Изд.5-е.- М.:Теревинф,2017.- 112с.
- 46.Козырева, О.А. Сравнительное изучение уровня развития речи детей раннего возраста с нормой и задержкой речевого развития: монография / О.А. Козырева, Е.А. Баженова.- Красноярск. Гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2016.- 170с.
- 47.Козырева, О.А. К вопросу разработки модели логопедического сопровождения формирования речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития / О.А. Козырева, Е. А. Баженова // Логопедия. 2015. – №3(9). – С.51 – 55.
- 48.Козырева, О.А. Курс лекций по инклюзивному образованию: учеб. пособие / О.А. Козырева. – Краснояр. гос. пед.ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017.- 308с.
- 49.Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев.- СПб.: Речь, 2006.- 380с: ил.
- 50.Крайг, Г. Психология развития - 9 –е изд. / Г. Крайг, Д. Бокум.- СПб.: Питер,2017.- 940с.: ил.
- 51.Ларечина, Е.В. Развивающие занятия для родителей детей. Психолого-педагогическая программа «Счастливый малыш» для детей(2-3 года) / Е. В. Ларечина. -СПб.: Речь, 2015. – 127с.
- 52.Лебедева, Т. В. К вопросу о закономерностях развития устной речи у детей в онтогенезе / Т. В. Лебедева // Логопед в детском саду. – 2016.- №3.- С.13 – 19.
- 53.Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев.- М., 1997.- 287с.
- 54.Лепская, Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н.И. Лепская.- М.: РГГУ, 2013.- 311с.
- 55.Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. -500с.

56. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М., 1999. – 680
57. Логопедия. Теория и практика / [под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б.]. – Москва : Эксмо, 2017.- 608 с.
58. Лурия, А. Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д. Хомской / А.Р. Лурия. – Ростов н/ Дону.: Феникс, 1998. – 416с.
59. Лынская, М. И. Неговорящий ребенок. Инструкция по применению / М.И. Лынская. – М.: ПАРАДИГМА, 2015. -32с.
60. Ляпина, И.С. Особенности становления циркулярных реакций как базовых составляющих элементарной ритмической способности у детей раннего возраста, перенесших перинатальное поражение ЦНС / И.С. Ляпина, Л.С. Медникова // Дефектология. – 2014.- № 6.- С.11-18.
61. Мазанова, Е.В. Обследование речи детей 3-4 лет с ЗРР. Методические указания и картинный материал для проведения обследования во второй младшей группе ДОУ / Е.В. Мазанова.- М.: Издательство ГНОМ, 2014.-64с.: ил.
62. Макарова, Н.В. Основные направления логопедической работы с детьми раннего возраста / Н.В. Макарова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.2013. – №2. – С.76 – 79.
63. Мамаева, А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методическое пособие / А.В. Мамаева. – Красноярск,2014. – 148с.
64. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Под ред. А.Г. Московкиной.- М.: Классике Стиль,2003.- 320с.
65. Михалик, М. Нейролингвистические основы логопедической диагностики и коррекции при ранних повреждениях центральной нервной системы / М. Михалик // Дефектология. - №2.- С.61-68.
66. Немов, Р.С. Общая психология: Краткий курс / Р.С. Немов. - Питер,

- 2006.
- 67.Никольская, О.С. Игра ребенка в пространстве культуры, впадающей в детство / О.С. Никольская // Дефектология. – 2017. - № 1.- С.3 -8.
- 68.Орлянская, Р.Р. Речевая активность детей раннего возраста как условие их развития / Р.Р. Орлянская // Современные проблемы науки и образования. – 2015.- № 1.
- 69.Павлова, Л.Н. Организация жизни и культуры воспитания детей в группах раннего возраста: практ. пособие / Л.Н. Павлова. – 2-е изд. – М.: Айрис – пресс, 2007. – 208с. – (Дошкольное воспитание и развитие)
- 70.Печора, К.Л. Диагностика развития детей раннего возраста. Развивающие игры и занятия / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 80с.
71. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013г. № 1155 г. Москвы «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
- 72.Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 №1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года»
- 73.Разенкова, Ю.А. Основные вехи развития понятия «early intevention» (раннее вмешательство или ранняя помощь) / Ю.А. Разенкова // Дефектология. – 2014. - № 6 С. 49 – 54.
- 74.Разенкова, Ю.А. Трансформация понятий и терминов «раннее вмешательство» и «ранняя помощь» в отечественной науке, практике и социальной политике / Ю.А. Разенкова // Дефектология. – 2016. - № 3 С. 49 – 54.
- 75.Реуцкая, О.А. Развитие речи у плохо говорящих детей / О.А. Реуцкая.- Изд.2-е.- Ростов н/Д: Феникс, 2013.- 155.
- 76.Речь ребенка: Проблемы и решения / Под ред. Т.Н. Ушаковой.- М.:

- Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.- 352с. (Труды Института психологии РАН)
- 77.Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн.- СПб.: Питер,2001.-720с.:ил.
78. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. – 5-е изд., испр. и доп. / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2017. -319с.: ил.
- 79.Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. для студ. высш. Пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС,2003.- 368с.
- 80.Соколова, Л.А. Комплексы сюжетных утренних гимнастик для дошкольников / Л.А. Соколова. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС»», 2016.
81. Сорокина, Н.А. Комплексная диагностика развития детей с речевыми нарушениями / Н.А. Сорокина.- М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2014.- 116с.-(Коррекционная педагогика).
82. Стребелева, Е.А. Психолого – педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего возраста и дошкольного возраста: пособие для учителя – дефектолога: учеб. Пособие для студ.вузов, обуч. По спец. «Тифлопедагогика» / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – М.: Просвещение, 2005.- 143с.
83. Стребелева, Е.А. Научно – практическое наследие А.А. Катаевой в методическом обеспечении коррекционно – развивающего обучения и воспитания детей с нарушениями развития / Е.А. Стребелева // Дефектология. – 2014.- №4. –С.3 -12.
84. Сырвачева Л.А. Особенности родительского отношения и его влияние на психическое развитие детей 3 лет с перинатальным поражением ЦНС. Диагностика и коррекция: монография. – Изд. 2-е перераб. и доп. / Л.А. Сырвачева, Л.П. Уфимцева. - Краснояр. гос. пед. ун –т им. В.П.

- Астафьева. – Красноярск, 2017. – 352с.
85. Титова, Т.А. Речевое и психическое развитие детей раннего возраста: учебно – методическое пособие / Т.А. Титова, О.В. Елецкая, М.И. Матвеева, Н.С. Куликова.- М.: ФОРУМ: ИНФРА – М, 2016.- 192с.
86. Тюрина Н.Ш. Абилитационная компетентность родителей как ресурс изменения образовательной практики / Н.Ш. Тюрина // Практическая дефектология. – 2015. - № 3. – С.- 23 -34.
87. Филичева Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)»/ Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. –М.: Просвещение, 1989.- 223с.
88. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений / С.Н. Цейтлин.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.- 240с.
89. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной.- 3-е изд., доп.- М.: Аркти, 2003.- 240.
90. Чиркина, Г. В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей / Г.В. Чиркина // Альманах института коррекционной педагогики РАО. -2000.- №2.
91. Шемякина, О. В. Преодоление задержки речевого развития у детей 2-3 лет. Диагностическая и коррекционно-воспитательная работа логопеда ДООУ / О.В. Шемякина. – М.: Издательство ГНОМ, 2-16. – 168с.
92. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Е.В. Шереметьева.- М. Национальный книжный центр, 2012.- 168с. (Логопедия: от теории к практике).
93. Эльконин Б. Д. Психология развития. -4-е изд., стер.- М.: Издательский центр «Академия», 2007.- 384с.
94. Brown R. First Language: The early Stages [Электронный ресурс]

- Cambridge: Harvard University Press, 1973; National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIDCD): NIH Publication N 00 47-81, 2000, Fhril. URL:[http:// www.readingrockets.org / article / speech-and-language-developmental-milestones](http://www.readingrockets.org/article/speech-and-language-developmental-milestones)
95. Lenneberg Eric H. On Explaining Language [Электронный ресурс] // Science, New Series, Vol. 164, No.3880.(May9,1969),pp.635-643. URL: http://www.biolingagem.com/ling_cog_cult/lenneberg_1969_on_explainin_g_language.pdf
- 96.Priyanka Padhy Critical and Sensitive periods in Child Development [Электронный ресурс] // Sep.9,2013.URL:[http:// www.teachersofindia.org /en /article/critical-and-sensitive-periods-child-development](http://www.teachersofindia.org/en/article/critical-and-sensitive-periods-child-development)
97. Petinou Kakia George Spanoudis George [Электронный ресурс] // Early Language Delay Phenotypes and Correlation with Later Linguistic Abilities Article (PDF Available) in Folia Phoniatica et Logopaedica 66(1-2):67-76 November 2014 with 155 Reads DOI: 10.1159 / 000365848 Source: PubMed Cite this publication. URL: [https://www.researchgate.net /publication/269188491Early_Language_Delay_Phenotypes_and_Correlation_with_Later_Linguistic_Abilities](https://www.researchgate.net/publication/269188491Early_Language_Delay_Phenotypes_and_Correlation_with_Later_Linguistic_Abilities)

Приложения

Приложение А

Анализ результатов уровней сформированности импрессивной речи у детей с нормой и задержкой речевого развития.

Группа А. Дети с нормой речевого развития.

№	Имя	Количество набранных баллов	Уровень
1	Майя К.	67	высокий
2	Захар Р.	70	высокий
3	Тася В.	68	высокий
4	Вера Г.	67	высокий
5	Саша Х.	70	высокий
6	Варя С.	65	высокий
7	Женя Ш.	52	выше среднего
8	Даша Г.	52	выше среднего
9	Милена Г.	69	высокий
10	Максим В.	54	выше среднего

Группа Б. Дети с задержкой речевого развития.

№	Имя	Количество набранных баллов	Уровень
1	Гриша Б.	49	выше среднего
2	Саша М.	39	средний
3	Данил П.	51	выше среднего
4	Максим Н.	32	средний
5	Арсений Н.	35	средний
6	Вова Г.	38	средний
7	Соня К.	51	выше среднего
8	Вова С.	21	ниже среднего
9	Вадим Ф.	53	выше среднего
10	Миша Ш.	51	выше среднего

Приложение БАнализ результатов уровней сформированности экспрессивной речи у детей с нормой и задержкой речевого развития.Группа А. Дети с нормой речевого развития.

№	Имя	Количество набранных баллов	Уровень
1	Майя К.	52	выше среднего
2	Захар Р.	70	высокий
3	Тася В.	65	высокий
4	Вера Г.	60	высокий
5	Саша Х.	70	высокий
6	Варя С.	60	высокий
7	Женя Ш.	42	средний
8	Даша Г.	41	средний
9	Милена Г.	65	высокий
10	Максим В.	52	выше среднего

Группа Б. Дети с задержкой речевого развития.

№	Имя	Количество набранных баллов	Уровень
1	Гриша Б.	26	ниже среднего
2	Саша М.	20	ниже среднего
3	Данил П.	21	ниже среднего
4	Максим Н.	15	низкий
5	Арсений Н.	15	низкий
6	Вова Г.	16	низкий
7	Соня К.	28	ниже среднего
8	Вова С.	26	ниже среднего
9	Вадим Ф.	25	ниже среднего
10	Миша Ш.	29	ниже среднего

Игры и упражнения на подготовительном этапе**1. Стереотипная игра ребенка как повод для знакомства**

Цель: Вникнуть в структуру игры ребенка, выделить цикл повторяющихся действий, выделить конкретные звукосочетания, слова и словосочетания в бормотании и вокализациях ребенка во время игры.

Оборудование: игрушки, которыми занят ребенок

Ход игры: Взрослый присаживается рядом с ребенком и наблюдает за его игрой. Когда ребенок привыкнет к присутствию взрослого, взрослый осторожно подключается к игровой деятельности малыша. Можно подать ребенку нужную вещь или деталь, можно негромко повторить за ребенком его слова.

2. Игра на удержание взгляда

Цель: добиться зрительного и эмоционального контакта

Оборудование: не требуется

Ход игры: Соединить большой и указательный пальцы в колечко и приложить к своим глазам, словно вы изображаете очки. Ребенок начнет вас с интересом разглядывать.

3. Игры с водой

Цель: подбор аффективной и сенсорной стимуляций, повышение уровня общей активности ребенка, организация произвольного внимания

Оборудование: пластиковые бутылки, пузырьки, баночки.

Ход игры: наполняйте оборудование водой из – под крана, сопровождая свои действия комментариями. Можно переливать воду из одной посуды в другую, сделать «фонтан» и т.д.

4. Дидактическая игра «Что принес Петрушка»

Цель: стимулирование и развитие слухового внимания на материале неречевых звуков

Оборудование: музыкальные игрушки

Ход игры: Педагог представляет детям игрушку Петрушку и говорит: «Петрушка принес игрушки. Сейчас он их покажет и даст вам поиграть». Петрушка достает по одной игрушке, дает детям послушать и поиграть. Дети могут подражать различным звукам, которые они услышат (бум – бум, динь – динь)

Игры и упражнения на первом этапе

1. Логоритмическая игра «Топ, топ, хлопок, хлопок»

Цель: развивать умение вслушиваться в речь, давать ответные звуковые и двигательные реакции, произносить простые аморфные слова в сочетании с жестом.

Оборудование: мягкая игрушка (мишка или зайчик)

Ход игры: Педагог рассматривает с детьми игрушку, изучает части тела и лица, а затем предлагает детям показать герою свои части тела и лица.

<p>Это ушки, вот, вот.</p>	<p><i>Дети трогают свои ушки и по возможности произносят «во, вот»...</i></p>
<p>Это нос, это рот.</p>	<p><i>Дети трогают свои нос, рот по возможности произносят «во, вот», «но», «ро»...</i></p>
<p>Там спинка, тут живот.</p>	<p><i>Дети трогают свою спину, живот, по возможности произносят «во, вот», «пи», «пиня»...</i></p>
<p>Это ручки. Хлоп, хлопок.</p>	<p><i>Дети показывают на ручки по возможности произносят «у», «ру», «ки» «хлоп, хлопок»</i></p>
<p>Это ножки. Топ, топ.</p>	<p><i>Дети показывают на ножки по</i></p>

Ой, устали, вытрем лоб.	<i>возможности произносят «но», «топ, топ»</i>
-------------------------	--

2. Игровое упражнение «Кто там?»

Цель: активизация в словаре ребенка лепетных слов, облегченных слов, звукоподражаний, обозначающих знакомые предметы, действия: «*Ляля, би-би, и-го-го, но, му, ку-ка-ре-ку, бам-бам, бом-бом, мяу, га-га, тик-так, ко-ко, э-э-э, ду-ду-ду, дон-дон, ме-ме, пи-пи*» и др.

Оборудование: знакомые ребенку игрушки (звучащие или которые можно озвучить)

Ход игры: логопед привлекает внимание ребенка к игрушке и создает игровую ситуацию, стимулируя самостоятельную активную речь ребенка. Стараются создавать положительное эмоциональное состояние, соблюдать двигательную активность. Необходимо давать в руки ребенка игрушку, стимулируя игровые действия. Предъявляемое слово произносить медленно, певуче, с разными интонациями.

3. Что это, дом? Где дом?

Цель: формирование простого слова (без отработки слоговой структуры), обучение ребенка замене звукоподражательных слова общеупотребительными, обучение повторению за взрослым самостоятельному произношению слов, обозначающих людей, знакомые предметы, игрушки, повторные действия. «*Вот, кот, дом, так, гусь, мяч, мама; дядя, вата, Ляля, тетя, Коля, иду, бегу, вода, коза, часы, киса, Вова, машина, корова, собака, курица, голова, положи, Валера, стол, чашка, мячик, мишка*» и др.

Оборудование: предметные картинки, игрушки, предметы быта, окружающие ребенка в повседневной жизни

Ход игры: логопед привлекает внимание ребенка к игрушке или картинке создает игровую ситуацию, стимулируя самостоятельную активную речь ребенка. Во время самостоятельной деятельности, и во время проведения занятий рассматривает с ребенком картинки, показывает игрушки из мешочка, из коробки, комментирует действия и др.

4. Игровое упражнение «Спи, ляля!»

Цель: формирование у ребенка двухсловной фразы на базе однословной

Оборудование: игрушки, предметы быта, окружающие ребенка в повседневной жизни, картинки, изображающие простые действия

Ход игры: в процессе обыгрывания игрушек, показов, рассматривания картинок, изображающих простые действия логопед создает игровую ситуацию и стимулирует самостоятельные высказывания ребенка.

- «Несу куклу, мою куклу, даю куклу» Логопед: «Что ты делаешь? Куклу несешь? Скажи: «Несу куклу»;
- «На, мой; на, пой; на, вези! на ...» Логопед: «Дай мыло». Скажи: «На, мой»
- «Вот зая, вот пыль, вот дом, вот ...» Логопед: «Где зая? Покажи. Скажи: «Вот зая»;
- «На стуле, на полу, на машине ...» Логопед: «Сидишь на стуле? Скажи: «На стуле...» Где ты сидишь?»;
- «Спи, Катя; сядь, Ляля; вези, Ляля ...» Логопед: «Скажи Ляле...»
- «Катя, спи; Ляля, стой; Ляля, иди ...» Логопед: «Скажи Кате...»
- «Катя спит, Ляля стоит, Вова сидит ...» Логопед: «Катя спит? Что Катя делает, спит? Что делает Катя?»

- «Иди, киса - киса идет ... » Логопед: «Скажи кисе... Что киса делает? Что делает киса? »
- «Я ем, я играю, я пою» Логопед: «Что ты делаешь? Скажи...»
- «Я пою - собачка поет, я иду - собачка идет» Логопед: «Что ты делаешь? А что делает собачка? Скажи...»

Игры и упражнения на втором этапе этапе

1. Игровое упражнение «Постучим, похлопаем, скажем правильно»,

Цель: отработка слоговой структуры слов. Помочь ребенку в усвоении ритмико-слоговой состава слов (допускаются нарушения в произношении только тех звуков, которые трудны для ребенка).

Оборудование: игрушки, предметы быта, окружающие ребенка в повседневной жизни, картинки.

Ход игры: в процессе обыгрывания игрушек, показов, рассматривания картинок логопед создает игровую ситуацию и стимулирует самостоятельные высказывания ребенка.

- название имен и близких людей одинаковых: баба, папа, тетя, дядя; разных, с ударением на первом слоге: Вова, Катя, Таня, Коля;
- односложных слов: мак, суп, гусь, кот, дом;
- двухсложных с ударением на первом слоге: вата, ноги, руки;
- двухсложных с ударением на втором слоге: пила, нога, рука
- трехсложных с ударением на втором слоге: машина, лопата, ворота, собака, корова, малина;
- трехсложных с ударением на первом слоге: ягода, дерево, кубики
- трехсложных с ударением на последнем слоге: топор, замок, домик, зайчик, кубик, мячик, садик, ножик, зубик, петух, носик, голубь.

2. Игровое упражнение «У кого что?»

Цель: обучение ребенка построению фразы с предлогом «У», с существительными в родительном падеже, с указательным словом «Вот». Продолжать совершенствоваться ребенка в использовании трехсловной фразы.

Оборудование: то же

Ход игры: в процессе обыгрывания игрушек, показов, рассматривания картинок, изображающих простые действия логопед создает игровую ситуацию и стимулирует самостоятельные высказывания ребенка.

- Вопросы логопеда: «У кого бант?» Ответы: «У Кати бант. У Кати большой бант. Бант у Кати».
- Вопросы логопеда: «У кого рога?» Ответы: «У коровы рога. У козы рога. Рога у коровы и у козы».
- Вопросы логопеда: «У кого длинные уши?» Ответы: «У ослика длинные уши. У зайки длинные уши».
- Вопросы логопеда: «У кого усы?» Ответы: «У кошки усы. У зайчика усы. У собаки усы. Усы у зайчика, у собаки, у кошки».
- Вопросы логопеда: «Где у зайчика усы?» Ответы: «Вот у зайчика усы».

3.Игровое упражнение «Куда? Где?»

Цель: обучение ребенка использованию в речи предлогов «НА, В».

Оборудование: то же

Ход игры: в процессе обыгрывания игрушек, показов, рассматривания картинок в ходе изучения лексических тем логопед создает игровую ситуацию и стимулирует самостоятельные высказывания ребенка.

- На чем ты поедешь?
- Где сидят птички?
- Положи карандаш в коробку.
- Куда ты положил карандаш?
- Где лежат карандаши?» и т.д.

4.Игровое упражнение «Какой? Какая? Какие?»

Цель: обучение ребенка согласованию прилагательных со словами-существительными; использованию в речи предложения с союзом «А».

Оборудование: то же

Ход игры: в процессе обыгрывания игрушек, показов, рассматривания картинок в ходе изучения лексических тем логопед создает игровую ситуацию и стимулирует самостоятельные высказывания ребенка.

- Лимон кислый, а сахар? Какой лимон, а сахар какой? Расскажи про лимон и сахар. (Дать ребенку попробовать.)
- Яблоко (какое?) красное, а груша (какая?) зеленая. Расскажи про яблоко и про грушу? (Дать ребенку попробовать.)
- Дом высокий, а скамейка? Какой дом? Какая скамейка? Расскажи про дом и скамейку.
- Трава зеленая, а цыпленок? Какая трава? Какой цыпленок? Расскажи про траву и цыпленка.
- Волк злой, голодный, а лиса?» И т.п. по цвету, вкусу, величине, характеру.

Игры и упражнения на третьем этапе этапе

1.Игровое упражнение «Что ты делаешь?»

Цель: формирование трехсловной фразы на базе однословной и двухсловной. Обучение ребенка правильно пользоваться местоимениями: «я, ты, мы, вы, он», наречиями: «там, туда».

Ход игры: В процессе организации дидактических игр в: «Магазин», «Кто что делает?», подключения к самостоятельной деятельности ребенка, рассматривания простых сюжетных картинок. Логопед организует игру или привлекает внимание ребенка к рассматриванию картинок и стимулирует самостоятельное высказывание

- Скажи: «Я мою куклу. – (Кто моет руки?) Ты моешь куклу».
- «Мне купили куклу». (Кому купили куклу?) Тебе купили куклу.
- «Я на стульчике сижу. – (Кто на стульчиках сидит?) Мы на стульчиках сидим».
- «На кроватке я лежу. - (Кто на кроватке лежит?) На кроватке мы лежим».
- «Я рисую дом. – (Кто рисует дом?) Мы рисуем дом».
- «Дудочка лежит там (указательный жест)». (Где лежит дудочка?)
- «Барабан поставлю туда». (Куда поставим барабан?)

2.Игровое упражнение «Что сначала, что потом?»

Цель: обучение ребенка составлению предложения, из которых первое предложение начинается словом «Сначала», а второе предложение начинается словами «А потом», обучение употреблению в речи глаголов с разным значением.

Оборудование: игрушки, предметы быта, окружающие ребенка в повседневной жизни, картинки.

Ход игры: В процессе организации дидактических и сюжетных игр, подключения к самостоятельной деятельности ребенка, рассматривания простых сюжетных картинок.

Логопед говорит, что он будет делать сначала, а ребенок должен догадаться и сказать, что он будет делать потом.

В процессе организации игры:

Логопед: «Сначала я налью суп, а потом...

Ребенок: ...мы будем его есть»;

Логопед: «А теперь скажи сам...»

В процессе рассматривание пар сюжетных картин:

- «Девочка застилает постель - девочка спит»
- «Мальчик умывается - мальчик вытирается»
- «Дети сидят за столом и едят - дети моют посуду»
- «Девочка стирает белье - девочка развешивает белье» и др.
- «Вова сначала моет руки, а потом их...»
- Сначала надо разобрать постель, а потом лечь»
- «Сначала надо вымыть ноги, а потом идти спать».
- «Сначала надо надеть пальто, а потом варежки»
- «Сначала надо сварить кашу, а потом ее съесть»

3. Игровое упражнение «Большой и маленький»

Цель: обучение ребенка образованию слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Оборудование: то же

Ход игры: В процессе организации дидактических игр, подключения к самостоятельной деятельности ребенка, рассматривания простых сюжетных

картинок. Логопед организует игру или привлекает внимание ребенка к рассматриванию картинок и стимулирует самостоятельное высказывание.

Логопед: «Я буду говорить про большой предмет, а ты - про маленький».

- Это шар - а это шарик...
- это рот - а это...
- это стол – а это...
- дом - ...,
- нос -...
- самолет -...».

4. Игровое упражнение «Сказка «Курочка Ряба»

Цель: Учить ребенка самостоятельно воспроизводить последовательность событий при помощи картинок или фигурок настольного театра, подробно пересказывать сказку с опорой на картинки или фигурки театра, развивать активную фразовую речь.

Оборудование: настольный театр «Курочка Ряба» либо простые сюжетные картинки иллюстрирующие сказку.

Ход игры: В процессе театрализации игры либо рассматривания иллюстраций логопед стимулирует самостоятельное высказывание ребенка, формируя навык использования ситуативной речь в общении с взрослым и другими детьми.