

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

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Старинцева Галина Владимировна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

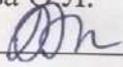
Формирование начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой психического развития с использованием пособий из фетра

Направление подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

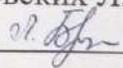
Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

« 13 » 11 2024 г. 

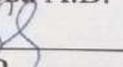
Руководитель программы

канд. пед. наук, доцент Брюховских Л.А.

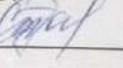
« 13 » 11 2024 г. 

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Мамаева А.В.

« 13 » 11 2024 г. 

Обучающийся Старинцева Г.В.

« 13 » 11 2024 г. 

Дата защиты « _____ » _____ 2024 г.

Оценка _____

Красноярск, 2024

Содержание

Введение	3
Глава I. Научно-теоретический анализ литературы по проблеме формирования начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития	8
1.1. Развитие речи в норме	8
1.2. Особенности появления речи у детей с задержкой речевого развития ..	15
1.3. Анализ существующих подходов к диагностике и формированию начатков общеупотребительной речи у детей	22
Глава II. Описание проекта «Формирование начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития с использованием пособий из фетра»	33
2.1. Паспорт и план реализации проекта	33
2.2. Предпроектный и диагностический этапы	37
2.3. Разработческий этап проекта	53
2.4. Этап апробации и результативно-оценочный этап проекта	68
Заключение	74
Библиография	77
Приложения	83

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проекта. Задержка речевого развития детей раннего возраста является одной из значимых проблем современности. Воспитатели младших групп детских садов нередко отмечают отсутствие начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни.

Тем не менее в нормативно-правовых документах как важнейший целевой ориентир заложена сформированность начатков общеупотребительной речи: к двум годам использование накопленного запаса слов по подражанию и самостоятельно; воспроизведение за взрослым отдельных слов и коротких фраз; употребление несложных для произношения слов и простых предложений, а к трем годам уже владение активной речью, использование в общении разных частей речи, простых предложений из 4-х слов и более, включенных в общение; обращение с вопросами и просьбами (Федеральная образовательная программа дошкольного образования п.15.1, п.15.2).

В тоже время все большее количество детей [49] третьего года жизни демонстрируют несформированность этих показателей, что рассматривается в современных логопедических исследованиях как задержка речевого развития. Детям с ЗРР требуется развитие всех сторон речи, так как они относятся к группе риска по возникновению в дальнейшем общего недоразвития речи. Кроме этого у них отмечается низкая включенность в ход логопедического занятия, низкая мотивация, высокая отвлекаемость, что говорит о необходимости использовать методы и приемы, которые обеспечивают эмоциональную заинтересованность детей во время занятий. В данном направлении не вполне реализованы потенциальные возможности таких дидактических материалов как пособия из фетра.

Ряд исследователей (К.О. Гелихова, Ю.С. Курманова, А.А. Хромова, Т.С. Шевченко и др.) предлагают использовать фетровые пособия в работе с дошкольниками, по их мнению, это обеспечивает развитие мелкой моторики, пространственных представлений, представлений о форме, познавательного

развития, развития речи у детей старшего дошкольного возраста. Но нам не встретилось специальных исследований, методических материалов, отражающих возможность использования пособий из фетра в логопедической работе с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. Хотя данное направление представляется перспективным.

Ранний возраст – это важнейший период формирования речи ребенка. При раннем выявлении отклонений в развитии и правильно организованной психолого-педагогической помощи нередко удается преодолеть или максимально сгладить данные особенности, не допустив их усугубления в дошкольном и школьном возрасте [11]. Первые три года жизни считаются благоприятным периодом в развитии речи. На этом возрастном этапе ребенок наиболее открыт для речевой стимуляции. Если упустить этот период, то компенсировать утраченные возможности становится сложнее.

Несмотря на актуальность проблемы формирования начатков общеупотребительной речи детей третьего года жизни, в настоящее время наблюдается недостаток программно-методического и дидактического обеспечения, рассчитанного на работу с детьми данного возраста, что и послужило стимулом к созданию нашей работы.

Проектная идея заключается в разработке программно-методического и дидактического обеспечения логопедической работы по формированию начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития с использованием пособий из фетра.

Объект проекта: речь детей третьего года жизни.

Предмет проекта: логопедическая работа по формированию начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития с использованием пособий из фетра.

Цель проекта: разработать и апробировать программно-методическое и дидактическое обеспечение логопедической работы по формированию начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития с использованием пособий из фетра.

Исходя из поставленной нами цели, были выдвинуты следующие задачи проекта:

1. определить современное состояние проблемы формирования речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития в педагогической, психологической, логопедической и научно-исследовательской литературе;
2. выявить актуальные проблемы в образовательной организации – базе реализации проекта в плане формирования начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития;
3. выявить особенности сформированности речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития в образовательной организации-базе реализации проекта;
4. разработать и апробировать рабочую программу коррекционного курса по формированию начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития, сопровождающие ее фетровые пособия, а также методические рекомендации к реализации данной программы;
5. оценить результативность предложенного программно-методического и дидактического обеспечения через определение динамики речевого развития у детей-участников проекта.

Целевая аудитория: воспитанники первой младшей группы третьего года жизни с задержкой речевого развития.

Продукт проекта:

1. программа курса логопедической направленности «Формирование начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития с использованием пособий из фетра»,
2. пособия из фетра для реализации программы,
3. методические рекомендации по реализации предложенной рабочей программы и использованию пособий из фетра для учителей-логопедов.

Теоретико-методологическая основа проекта:

– концепция условного деления речевого развития ребенка на четыре этапа: подготовительный (от рождения до 1 года), дошкольный (от 1 года

до 3 лет), дошкольный (с 3 до 7 лет) и школьный (с 7 до 17 лет) (А.А. Леонтьев);

– учения А.Н. Гвоздева о механизмах формирования фразовой речи в онтогенезе;

– положение, выдвинутое Р.Е. Левиной о понимании импрессивной речи как о важнейшем элементе всей речевой системы, от которого зависит развитие целого ряда речевых процессов, лежит в основе связи речи с другими сторонами психики.

Методы исследования определялись в соответствии с целью и задачами проекта:

1. Теоретические методы исследования: изучение и анализ литературы по теме исследования, анализ состояния программно-методического и дидактического обеспечения одного из дошкольных образовательных учреждений города Дивногорска Красноярского края.

2. Эмпирические методы исследования: изучение медицинской и психолого-педагогической документации в образовательной организации – базе реализации проекта, диагностика, наблюдение за детьми, беседа с педагогами, метод проекта: предпроектное исследование, проектирование, анализ, оценка результатов проектной деятельности.

3. Интерпретационные методы исследования: количественно-качественный анализ результатов диагностического этапа.

Аннотация проекта: Проект направлен на разработку методического обеспечения логопедической работы по формированию начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни в процессе занятий с использованием пособий из фетра.

База проекта: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Дивногорска Красноярского края

Структура и объем выпускной квалификационной работы: Выпускная квалификационная работа, объемом 143 страницы, состоит из введения, двух

глав, заключения, списка использованных источников (61 литературный источник), 9 приложений.

ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАЧАТКОВ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Развитие речи в норме

Развитие речи начинается задолго до того, как ребенок произносит свои первые слова. Уже в младенческом возрасте дети начинают различать звуки родного языка, что свидетельствует о наличии фонематической чувствительности. На ранних этапах развития речь ребенка характеризуется такими явлениями, как гуление (вокализации) и лепетание, которые являются важными предшественниками освоения полноценной речи.

Проблемой развития речи занимались такие исследователи, как А.Н. Гвоздев, А.В. Запорожец, Н.И. Лепская, Н.С. Жукова и др., подчеркивая важность периода раннего развития для становления и формирования речи.

А.А. Леонтьев речевое развитие ребенка условно разделял на четыре этапа: подготовительный (от рождения до 1 года), преддошкольный (от 1 года до 3 лет), дошкольный (с 3 до 7 лет) и школьный (с 7 до 17 лет). В рамках нашей работы мы во внимание возьмем только первые два.

Подготовительный этап является пропедевтическим по отношению к овладению речью. В рамках этого этапа происходит начальное становление базовых речевых механизмов, связанных с развитием фонематического слуха и слоогообразования. Так, в процессе эмоционального общения с окружающими людьми ребенок вслушивается в мелодику и интонацию их речи, наблюдает мимические и артикуляционные движения [31].

С момента рождения у ребенка появляются голосовые реакции – крик и плач, которые способствуют развитию тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового и артикуляционного [3].

С.Н. Цейтлин в своих работах отмечала, что все дети кричат одинаково. Это врожденная реакция, не зависящая ни от пола ребенка, ни от особенностей

языка, который ему предстоит усваивать. Уже на втором-третьем месяце жизни можно различить два типа крика: «голодный» крик и крик, свидетельствующий о боли. Типы крика различаются по составляющим их звукам и ритму. Позже прибавляется крик еще одного типа, функция которого – привлечение внимания взрослого (у ребенка нет никаких неприятностей, он просто требует, чтобы к нему подошли). Таким образом проявляется потребность во внимании и общении со взрослым.

В 2-3 месяца у детей появляется гуление – произвольное воспроизведение звуковых комплексов. По данным исследователей, в этот период ребенок может произносить звуки как существующие, так и не существующие в родном языке (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Гуление – это очень важный процесс для развития речи, так как в этот момент происходит тренировка артикуляционного аппарата, а также помимо продуцирования звуков, ребенок вслушивается в произносимые им звуки.

В данный период времени формируется также «комплекс оживления». Через двигательные и голосовые реакции проявляется активная форма общения ребенка со взрослым.

Своего максимума гуление обычно достигает к трем месяцам. Его характер и продолжительность зависят от реакции близких людей. Если они положительно реагируют на издаваемые ребенком звуки, улыбаются в ответ, повторяют их, то гуление усиливается и приобретает все более эмоциональный характер. Гуление, не поддерживаемое ближайшим окружением, постепенно затухает [53].

В период с 5 до 7 месяцев гуление плавно переходит в лепет. Лепет является важной стадией в развитии речи, так как в этот период ребенок начинает активно осваивать произношение звуков и их сочетаний, что служит основой для формирования его будущей способности к устной коммуникации. Если гуление включает звуки, напоминающие гласные, то лепет представляет собой сочетания звуков похожих на комбинации согласный + гласный. Наиболее важной особенностью лепета является то, что уже прослеживается

некоторая предметная отнесенность лепетных проявлений ребенка [31]. Лепечущий ребенок первоначально «отбирает» из обращенной к нему речи взрослого те слова, которые доступны его артикулированию. Те звуковые проявления, которые совпадают по звукопроизношению со словами взрослого, закрепляются. Многообразные звукоартикуляционные проявления лепечущего ребенка, которые не находят аналогов в окружающем речевом материале, гаснут и исчезают [22]. Поэтому важную роль в речевом развитии играет взаимодействие с родителями и другими взрослыми. Постоянный контакт с носителями языка стимулирует ребенка к активному участию в коммуникационных процессах, способствуя усвоению новых слов и правил общения. В процессе лепета ребёнок осваивает артикуляционные навыки, экспериментирует с различными звуковыми комбинациями, что закладывает основу для дальнейшего развития вербальной коммуникации.

Если у ребенка раннего возраста речевое общение с близким окружением протекает нормально, то речевые связи образуются путем подражания и упрочнения, путем рефлексорного повторения – физиологической эхолалии [25].

Доречевой период является подготовительным по отношению к собственно речевой деятельности. Ребенок практикуется в артикуляции отдельных звуков, слогов и слоговых комбинаций, происходит координация слуховых и речедвигательных образов, отрабатываются интонационные структуры родного языка, формируются предпосылки для развития фонематического слуха [3].

Е.М. Мастюкова отмечала, что до того, как ребенок научится говорить первые свои слова, он должен научиться понимать обращенную к нему речь. Она разработала систему оценки понимания речи, выделив в ней шесть уровней [22]. Шкала оценки понимания речи, предложенная Е.М. Мастюковой, представлена в таблице 1.

Шкала оценки понимания речи по Е.М. Мастюковой

Уровень	Характерные черты
I	Прислушивается к голосу взрослого, адекватно реагирует на интонацию, узнает знакомые голоса. (Характерен для здорового ребенка 3-6 месяцев)
II	Понимает отдельные инструкции и подчиняется некоторым словесным командам («поцелуй маму», «где папа?», «дай ручку», «нельзя» и т.д.) (6-10 месяцев)
III	Понимает названия отдельных предметов (10-12 месяцев), узнает их изображения (12-14 месяцев), узнает их на сюжетных картинках (15-18 месяцев).
IV	Понимает обозначения действий в различных ситуациях («покажи, кто ест, кто спит»), двухступенчатую инструкцию («пойди в комнату и принеси мяч»); значение предлогов в привычной конкретной ситуации («на чем ты сидишь?»). Ребенок может установить причинно-следственные связи (2 года 6 месяцев).
V	Понимает прочитанные короткие рассказы и сказки со зрительной опорой и без нее (2 года 6 месяцев – 3 года).
VI	Понимает сложноподчиненные предложения, значение предлогов вне конкретной, привычной ситуации (к 4 годам).

Возраст от 11 месяцев до начала второго года жизни ребенка является переломным, поскольку в речи ребенка появляются первые слова. Не всегда первые слова совпадают с образцами взрослой речи, они могут носить и искаженный характер. Данный период характеризуется стремительными темпами овладения этими словами и активным их использованием в собственной речи, что и указывает на переход ребенка к следующему этапу развития [31].

Преддошкольный этап определяется возрастом от 1 года до 3 лет.

Начало второго года жизни ребенка характеризуется незначительным приростом словаря в количественном плане, при этом отмечается значительное расширение объема понимания обращенной речи [31].

С.Н. Цейтлин отмечала, что у детей на втором году жизни коммуникативные намерения пока элементарно просты, и они многое могут выразить с помощью ограниченного набора слов, используя их в сочетании с невербальными знаками – жестами, взглядом, вокализациями, протословами. То важнейшее обстоятельство, что речь ребенка на данном этапе ситуативная, существенно облегчает как продуцирование речи, так и ее понимание. Ребенок говорит только о том, что имеет место здесь и сейчас и касается его самого и его непосредственного собеседника.

Возраст от 18 до 24 месяцев – важная веха речевого развития ребенка, поскольку у него появляется возможность объединения слов в простое предложение. Чаще всего это комбинация существительного и глагола, но могут быть и другие варианты. Через 2-4 месяца объем предложения расширяется уже до трех слов.

С.Н. Цейтлин отмечала, что к концу короткого периода двухсловных предложений в речи многих детей происходит так называемый лексический взрыв – быстрый рост активного словаря, который в значительной степени обуславливает возможность перехода к многословным высказываниям [31]. К этому времени многие дети уже способны строить предложения из трёх-четырёх слов, что отражает значительный прогресс в их языковом развитии.

Такие фразы обычно представляют собой простые конструкции, состоящие из существительных, глаголов и прилагательных, например: «Мама, дай пить», «Папа большой». Этот этап знаменует переход от однословного выражения мыслей к более сложным формам коммуникации, что является важным шагом в освоении грамматических структур родного языка.

О.Е. Громова также считает, что к концу второго года с помощью даже небольшого запаса слов ребенок уже способен строить распространенные высказывания из нескольких слов. А.Н. Гвоздев, Н.С. Жукова и другие исследователи неоднократно подчеркивали, что «пусковым» механизмом для развития фразовой речи является усвоение глагольной лексики [12].

Онтогенез формирования фразовой речи можно проследить в работах А.Н. Гвоздева. В рамках раннего детства он выделяет два периода:

Первый – от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес. – дограмматический, период предложений, состоящих из аморфных слов-корней. В этом периоде выделяется этап однословного предложения (от 1 год 3 мес. до 1 год 8 мес.) и этап двух-трехсловных предложений. А.Н. Гвоздев отмечал, что слова-предложения по своему значению представляют законченное целое, выражающее какое-либо сообщение. Однословные предложения относятся к ситуативной речи, так как дети раннего возраста говорят о том, что видят и что делают. Ребенок использует небольшое количество слов, которыми выражает свои желания, потребности, впечатления. Для того чтобы речь была более понятна он активно пользуется жестами, движениями, мимикой, интонацией. Чтобы более точно выразить свои желания, ребенок сначала объединяет два, потом три слова, таким образом в речи появляется фраза. Между словами пока нет грамматической связи, они соединяются при помощи интонации, общности ситуации. Существительные употребляются в именительном падеже единственного числа, а глаголы в неопределённой форме или в форме второго лица единственного числа повелительного наклонения;

Второй – от 1 года 10 мес. до 3 лет – период овладения грамматикой, происходит усвоение грамматической структуры предложения, связанный с

формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Состоит этот период из трех этапов:

1) Формирование первых форм слова. Дети замечают связь между словами в предложении и начинают использовать разные формы слова, появляются первые согласования слов в предложении (существительные в именительном падеже единственного числа с глаголами изъявительного наклонения). Для этого периода еще характерно большое количество аграмматизмов. Структура предложения расширяется до 3-4 слов.

2) Использование систем флексий. На этом этапе ребенок не может еще усвоить все формы словоизменения, поэтому встречается ещё много грамматических неточностей. В речи ребенка появляются простые предлоги (в, у, с, на), но их употребление не всегда соответствует языковой норме. Может наблюдаться замена предлогов и смешение окончаний. Структура предложения усложняется и расширяется до 5-8 слов, появляются сложные предложения. Сначала бессоюзные, а затем сложносочинённые предложения с союзами.

3) Усвоение служебных слов. При норме речевого развития ребенок начинает использовать предлоги только после усвоения флексий. На этом этапе ребёнок начинает правильно употреблять простые предлоги и союзы. При употреблении сложных предлогов наблюдаются аграмматизмы. В речи появляются сложносочинённые и сложноподчинённые предложения. Почти всеми падежами и предметными отношениями ребенок раннего возраста овладевает к трем годам.

В рамках преддошкольного периода в собственной речи детей наблюдается использование форм единственного и множественного числа существительных, а также образование слов с уменьшительно-ласкательным значением. Одновременно с этим отмечаются случаи с неверным согласованием основ и окончаний слов, образованных по аналогии. Ребенок в этот период постигает звуковую вариативность слов. Это приводит к большому количеству неправильно образованных слов. К трем годам дети

начинают воспроизводить простые распространенные предложения, правильно используя наиболее употребительные грамматические конструкции. Одновременно происходит совершенствование слоговой структуры слов: в самостоятельной речи употребляются одно-, двух-, трехсложные слова. Звукопроизношение детей еще отличается значительным несовершенством [31].

Таким образом, можно сделать вывод, что для норматипичных детей двухлетнего возраста характерно использование двух-трехсловных предложений с допустимыми аграмматизмами, понимание речи и просьб взрослого, а также стремление к общению со взрослыми и сверстниками.

1.2 Особенности появления речи у детей с задержкой речевого развития

Н.С. Жукова, говоря о становлении детской речи при нарушении ее развития, отмечала, что, какая бы форма патологии при сохраненном интеллекте ни была присуща ребенку, он не минует в своем развитии тех основных периодов, которые выделены А.Н. Гвоздевым. Автор указывала на то, что первые слова, а также время их появления у детей в норме и условиях патологии не имеет существенных различий (за исключением детей с умственной отсталостью и тяжелыми нарушениями артикуляционного аппарата). Период однословного предложения автор называет исходным пунктом развития детской речи как в норме, так и при всех видах нарушений и отклонений. Только при нормальном развитии этот период длится в речи ребенка в течение полугода, при дизонтогенезе сроки, в течение которых дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное предложение, сугубо индивидуальны. Полное отсутствие фразовой речи может быть, как в 3 года, так и в более позднем возрасте [22].

Р.Е. Левина выделяла три уровня речевой аномалии, которые при дальнейшем изучении последователями позволили раскрыть специфические

закономерности, определяющие переход от низкого уровня речевого развития к более высокому. В рамках нашей работы мы обратимся к первым двум [44].

Первый уровень аномального речевого развития – это «отсутствие общеупотребительной речи». Характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована возрастной нормой. К этому уровню относятся дети, которые не владеют самостоятельной фразой, имеют выраженные трудности в развитии импрессивной речи, при этом пассивный словарь у этих детей значительно шире активного, имеют сниженную речевую активность. Очень часто ребенок способен повторять только первоначально приобретенные им слова (до 10 наименований), а новые понятия и их словесные обозначения у него не формируются. Данная особенность может присутствовать в течение нескольких лет жизни ребенка. Дети способны воспроизводить только 1-2-сложные слова, более сложные подвергают сокращениям. Для них практически недоступно понимание грамматических категорий числа существительных и глаголов, рода и времени глаголов. Характерны контурные слова, звукоподражания, обрывки лепетных слов [44].

Второй уровень – «начатки» общеупотребительной речи. К этому уровню относятся дети, способные строить простые аграмматичные предложения, но они еще имеют значительные трудности в понимании речи окружающих. Дети данного уровня используют первичные лексико-грамматические средства речевого общения. Для них характерно:

- заметно возросшая речевая активность,
- активный словарь расширяется за счет, хоть и очень искаженных, общеупотребительных слов (существительных, глаголов, а также прилагательных и наречий),
- делают зачастую неудачные попытки изменять слова по родам, числам и падежам, глаголы по временам,
- наличие 2-4-словной фразы,

- улучшается понимание речи, увеличивается пассивный словарь,
- часто отсутствуют даже простые предлоги,
- нарушение согласования и управления,
- непонимание значений многих слов,
- самостоятельное составление рассказов затруднительно,
- фонетическая сторона речи не сформирована,
- выраженное нарушение слоговой структуры,
- снижено понимание логических конструкций.

Н.С. Жукова одним из важных моментов при дизонтогенезе отмечала уровень понимания ребенком чужой речи. У одних импрессивная речь будет включать достаточно большое количество слов и тонкое понимание их значений, другие при этом могут с трудом ориентироваться в обращенной к ним речи.

Н.Ю. Григоренко в свою очередь считает, что в раннем возрасте, когда ребенок только накапливает и учится правильно использовать языковые средства, непонимание или выраженная недостаточность понимания ребенком обращенной к нему речи свидетельствуют о первичности отклонений в познавательной сфере и вторичности задержки речевого развития [11].

В качестве яркой особенности дизонтогенеза речи Н.С Жукова указывала стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания новым для ребенка словам. Он использует изначально приобретенные им слова, как правило, их не более 10, но упорно отказывается от слов, которых нет в его активном лексиконе.

В норме при накоплении в активном лексиконе до 30 слов ребенок переходит к усвоению первых двухсловных фраз. Поэтому при нормальном речевом развитии не бывает случаев, когда при полном отсутствии фразовой речи активный словарь ребенка включает большое количество слов. При этом для дизонтогенеза характерно наличие в словаре 50 и более единиц при полном отсутствии словесных комбинаций. Хотя, по мнению Н.С Жуковой, наиболее частыми случаями являются такие, когда построение фраз

происходит при наличии в активной речи до 30 слов, но в более старшем возрасте, чем это происходит в норме [22].

В качестве ведущих признаков дизонтогенеза речи на ранних его этапах Н.С Жукова выделяла:

- несвоевременное появление активного речевого подражания,
- выраженный процесс сокращения ребенком двусложных и многосложных слов до одного слога,
- несвоевременное овладение первыми словесными комбинациями.

Л.С. Волкова под задержкой речевого развития подразумевала замедление темпа, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребенка. Так же она характеризовала речевые нарушения следующими особенностями:

- не соответствуют возрасту говорящего,
- не являются диалектизмами, безграмотностью речи и следствием незнания языка,
- связаны с отклонениями в функционировании психофизиологических механизмов речи,
- часто оказывают отрицательное влияние на дальнейшее психическое развитие ребенка,
- носят устойчивый характер и самостоятельно не исчезают,
- требуют определенного логопедического воздействия в зависимости от их характера [30].

Задержка речевого развития – это совокупность проявлений, общей чертой которых является отставание от возрастной нормы речевого развития ребенка. Однако при задержке речевого развития речь все равно развивается, хоть и с опозданием. То есть навыки речи у таких детей появляются в полном объеме, но с некоторым сдвигом во времени по сравнению со здоровыми детьми [25].

Несмотря на то, что это нарушение является временным, тем не менее оно может иметь нежелательные последствия для ребенка, так как при задержке

речевого развития нарушается общее психологическое развитие ребенка и формирование навыков межличностного взаимодействия и коммуникации между детьми. Кроме того, задержка речевого развития может отрицательно сказаться на развитии познавательных навыков ребенка. Поэтому необходимо начинать коррекционно-логопедическую работу с детьми с задержкой речевого развития в раннем возрасте [25].

Г.В. Чиркина отмечает, что примерно до пяти лет остается надежда на доразвитие нервных структур, ответственных за речь. Дети с задержкой речевого развития осваивают необходимые речевые навыки так же, как и норматипичные дети, но в более поздние сроки. У них речь появляется позже и развивается медленнее.

Ею были выделены следующие наиболее типичные формы отклонений в речевом развитии у детей раннего возраста:

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

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

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

4) задержка речевого развития в структуре сложного дефекта (например, раннего детского аутизма) [55].

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

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

– долингвистическая вокальная продукция (возраст и этапы вокализации, репертуар согласных звуков, организация лепетных звуков по типу многократного произнесения одних и тех же слогов, структура слогов, просодия);

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

– начало активной речи (объем словаря и особенности детских номинаций, ранний синтаксис, аккомпанирующая речь, мотивированность речи действием или ситуацией);

– овладение фонемным строем речи (последовательное образование дифференциации фонем по акустическим и артикуляционным признакам; характер фонетических трансформаций) [55].

О.Е. Грибова рекомендует обратить внимание на следующие признаки неблагополучного развития речи у ребенка:

- развивается с задержкой,
- перенес тяжелые заболевания,
- есть неврологические заболевания,
- неохотно повторяет слова и предложения, которые он слышит,
- проявляет речевой негативизм,
- предпочитает решать свои проблемы самостоятельно, не обращаясь за помощью,
- одинаково активно общается со знакомыми и незнакомыми людьми,
- ему безразлично, понимает ли его кто-то, говорит на одном ему понятном языке,
- речь значительно отстает от уровня развития речи его сверстников.

О.Е. Громова провела исследование и определила наиболее важные для каждого возраста показатели речевого дизонтогенеза, которые в дальнейшем могут привести к системному недоразвитию речевой деятельности [13].

Таким образом, по мнению автора, для детей в возрасте 18-24 месяца нужно обращать особое внимание на:

- отсутствие или бедность спонтанных лепетных вокализаций, которые дети в норме сопровождают свою игровую деятельность;
- на отмечаемые до одного года проблемы формирования функций, обеспечивающих движение;
- на сохраняющуюся на втором году жизни неловкость общих движений.

Для детей в возрасте 24-30 месяцев в случае выраженных отклонений в речевом развитии более тревожными являются:

- задержка дифференцированного употребления «первых жестов»;
- трудности развития навыков тонкой моторики в соответствии с возрастными требованиями;

В старшей возрастной группе раннего возраста (30-36 месяцев) дети с отклонениями в развитии речи проявляют выраженные педагогические и поведенческие проблемы:

- речевой негативизм и общий отрицательный фон при попытках организовать с ним общение в семье;
- значительные трудности развития произвольной артикуляции, связанные с негрубыми патологическими изменениями центральной нервной системы различного генеза;

– общую несформированность сложных двигательных навыков как общей, так и тонкой моторики, не соответствующую возрастным требованиям.

У детей с задержкой речевого развития часто наблюдаются отклонения от нормы в двигательном поведении: дети могут быть малоподвижны – «заторможены», или, наоборот, гиперактивны – «расторможены» [13].

О.Е. Громова доказала, что значительный процент детей (около 30%) с задержкой речевого развития, отмечаемой к концу раннего возраста, оказался

не способен полностью преодолеть свои речевые проблемы к окончанию дошкольного возраста [13].

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что в раннем возрасте ребенок с задержкой речевого развития осваивает все этапы развития речи что и норматипичные дети, только в более длительные сроки, но не всегда этот процесс удается завершить к концу дошкольного возраста. Как правило, решение данной проблемы требует помощи специалистов и активного участия семьи. В противном случае это может приводить к задержке психического развития ребенка.

1.3 Анализ существующих подходов к диагностике и формированию начатков общеупотребительной речи у детей

Одним из важнейших моментов в преодолении задержки речевого развития является своевременное выявление проблемы и оказание помощи ребенку. Темой диагностики речевого развития детей занимались многие исследователи, такие как О.Е. Громова, Г.Н. Соломатина, Н.В. Серебрякова, К.А. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Ю.А. Разенкова и др.

Н.С. Жукова в логопедическом обследовании детей выделяла три основных раздела:

- 1) на основе беседы с родителями и анализа документов проводится изучение условий воспитания и динамики речевого и общего психического развития;
- 2) логопедическое и психолого-педагогическое обследование с подробной регистрацией вербальной и невербальной деятельности дошкольника;
- 3) анализ и педагогическая оценка всех полученных данных.

Опираясь на труды А.Н. Гвоздева, она предложила соотносить состояние речи, выявленное на обследовании, с данными условного эталона нормы, что

позволит установить стадию развития аномальной детской речи и оценить степень сформированности в ней различных компонентов языка. Прежде чем приступать к обследованию речи, автор акцентирует внимание на необходимости собрать речевой анамнез. Далее следуют задания на понимание речи, они идут по возрастающей сложности их выполнения. В большинстве заданий используется иллюстративный материал. Обследование экспрессивной стороны речи проводится по трем уровням развития:

1. Полное отсутствие общеупотребительных средств общения. Обследуется понимание речи, активный словарь ребенка, речевое подражание, потенциальные возможности к объединению двух слов в одном высказывании, звукопроизношение и состояние артикуляционного аппарата;

2. Начатки фразовой речи. Обследуется понимание речи, объем предложений и их грамматизация, возможности словоизменения, слоговая структура слов, звукопроизношение и состояние артикуляционного аппарата;

3. Развернутая фразовая речь с пробелами развития фонетики, лексики, грамматического строя. Обследуется понимание изменения значений, вносимых отдельными значимыми частями слов (морфами); объем и типы предложений; умение составить рассказ по серии сюжетных картинок; понимание и пересказ прочитанного текста; словоизменение и использование предлогов; словообразование и подбор слов с противоположным значением; слоговая структура многосложных и составных слов; уровень фонематического восприятия; звукопроизношение и состояние артикуляторного аппарата.

Для каждого уровня обследования описаны задания и формулировки дополнительных вопросов, используются игрушки, сюжетные картинки, соответствующие каждому уровню речевого развития.

Для речевого обследования детей раннего и младшего дошкольного возраста Л.С. Соломаха и Н.В. Серебрякова также рекомендуют собрать речевой анамнез, куда входит информация о родителях ребенка, протекании беременности и родах, постнатальном периоде, раннем психомоторном

развитии, перенесенных заболеваниях, раннем речевом развитии, условиях воспитания. Обследование содержит в себе задания на диагностику неречевых психических функций. Далее идут задания на исследование фонетической и фонематической стороны речи, лексики и грамматического строя импрессивной речи, лексики и грамматического строя экспрессивной речи, состояние связной речи. В заданиях используются картинки, дополнительные вопросы.

О.Е. Грибова предлагает технологию организации логопедического обследования, состоящую из следующих этапов:

Ориентировочный этап – сбор анамнестических данных, выяснение запроса родителей.

Диагностический этап – выявляется, какие языковые средства сформированы к моменту обследования, какие нет. Используются реальные объекты, игрушки, сюжетные и предметные картинки, карточки с заданиями и пр. Обследование начинается с изучения состояния связной речи ребенка, далее исследуется активный и пассивный словарь, грамматический строй речи. При этом О.Е. Грибова отмечает, что если мы имеем дело с ребенком, у которого начатки фразовой речи, то исследование грамматических структур проводится в процессе манипуляции с игрушками. Выясняется, владеет ли ребенок фразой, какова протяженность фразы и ее структура; понимает ли простейшие инструкции. Также обследование включает в себя изучение слоговой структуры слова, строение и функции артикуляционного аппарата, фонематического восприятия.

Аналитический этап – интерпретация полученных данных и заполнение речевой карты.

Прогностический этап – на основании имеющихся данных и их осмысления специалистом определяется прогноз дальнейшего развития ребенка, выясняются основные направления коррекционной работы с ним. Завершает обследование информирование родителей.

M. Shields в своем исследовании обращал внимание на трудности, возникающие при диагностике детей раннего возраста, выделяя сложность подбора адекватного речевого материала, который проиллюстрирует особенности речевого развития ребенка, а также саму ситуацию собеседования, когда ребенок находится наедине со взрослым, которого впервые увидел. Одни дети в таком случае будут свободно и много говорить, другие давать односложные ответы. При этом, по мнению автора, дети, которые при диагностике дают краткие ответы взрослым, пытающимся завязать разговор, недостаточно владеют фразовой речью. Автор объясняет их некоммуникабельность скорее грамматической некомпетентностью, чем нежеланием общаться или неспособностью управлять ситуацией общения.

R. Perna и A. Loughan отмечали, что современные исследования ранних задержек в развитии речи и моторики не дают четкого представления о возможном долгосрочном когнитивном функционировании. Задержку развития часто ставят маленьким детям, когда основные этапы развития не достигаются в ожидаемые по возрасту сроки. Своевременное выявление проблемы и оказание помощи ребенку они считают одним из важнейших моментов в преодолении задержки речевого развития.

По мнению Н.В. Серебряковой, дети, стойко отстающие на один возрастной период, относятся уже к группе риска. Ребенок, не пользующийся фразовой речью к 30 месяцам, должен быть обязательно проконсультирован неврологом и логопедом. Она отмечала, что раннее вмешательство специалистов и активное участие родителей может исключить необходимость компенсирующего обучения в старшем дошкольном возрасте.

Ознакомившись с общепринятыми подходами к диагностике детей раннего возраста с задержкой речевого развития, мы пришли к выводу, что большинство авторов предлагают проводить сначала сбор анамнестических данных ребенка, а затем диагностику речевых возможностей ребенка. Среди множества методик и подходов мы не нашли конкретных критериев выявления сформированности «начатков общеупотребительной речи»,

поэтому для начала решили рассмотреть само понятие «начатки общеупотребительной речи».

Если мы обратимся к «Толковому словарю русского языка» С.И. Ожегова и «Толковому словарю» Д.Н. Ушакова, то увидим следующие значения слов:

Начатки – первые, начальные сведения (Ожегов), первые элементарные сведения (Ушаков).

Общеупотребительный – всеми употребляемый (Ожегов), обычно всеми применяющийся, употребляемый (Ушаков).

Речь – способность говорить, говорение; разговор, беседа (Ожегов), способность пользоваться языком слов; звучащий язык, язык в момент произношения (Ушаков). Это понятие в словарях имеет несколько значений, мы взяли те термины, которые максимально приближены к теме нашей работы.

Обратимся также к Понятийно-терминологическому словарю логопеда под редакцией В.И. Селиверстова. Понятий «начатки» и «общеупотребительный» в данном словаре нет. Термин «речь» трактуется, как сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком.

Исходя из выше написанного, можно сделать вывод, что начатки общеупотребительной речи – это первые, начальные, элементарные сведения о форме общения и способности говорить употребляемым всеми языком. То есть это лексика и грамматический строй речи, используемые (понимаемые и употребляемые) в разных языковых сферах носителями языка независимо от их места жительства, профессии, образа жизни.

Для определения критериев сформированности начатков общеупотребительной речи вернемся ко второму уровню аномального речевого развития детей, выделенного Р.Е. Левиной. В работах Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичиной, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой данный уровень обозначен как «начатки общеупотребительной речи». Таким образом, наиболее

характерные черты данного уровня мы возьмем за критерии сформированности:

- наличие 2-4-словной фразы,
- активный словарь, содержащий общеупотребительные слова (существительные, глаголы),
- пассивный словарь, понимание обращенной речи,
- различение некоторых грамматических форм (например, ед. и мн. числа существительных).

Существует много подходов к работе с детьми по преодолению задержки речевого развития, рассмотрим некоторые из них.

К.А. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева предлагают занятия с детьми с задержкой речевого развития делить на три части. В каждой части занятия авторы рекомендуют осуществлять новый вид деятельности, что помогает не вызывать у ребенка утомления и длительное время сосредоточенно заниматься.

В первой части выполняется задание, направленное на совершенствование движений рук, развитие мелкой моторики. С этого авторы рекомендуют начинать, так как движение пальцев стимулирует речевое развитие ребенка.

Вторая часть занятия посвящается работе с картинками. Для начала нужно выявить, какие предметы и действия он может назвать и соответствуют ли его знания календарному возрасту. Если ребенок ничего не называет, необходимо выяснить, как понимает сюжет картинки и действия, знает ли названия предметов.

Третью часть занятия авторы рекомендуют посвятить развитию какой-либо деятельности ребенка. Для этого используют различные игры. В ходе игры взрослому с ребенком необходимо постоянно общаться. Такое взаимодействие стимулирует малыша включаться в разговор. На все занятие должно уходить 3-4 минуты.

К.А. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева, как и многие другие авторы, считают важным для активации речевой деятельности детей, чтобы работа по развитию речи проводилась как в дошкольном учреждении, так и на регулярной основе в домашней среде.

О.Е. Громова, Г.Н. Соломатина в качестве одного из наиболее эффективных в работе с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития приводят следующий методический прием. Это прием договаривания, когда ребенок завершает предложение за взрослым. Данный прием, по мнению авторов легок и доступен в работе. Кроме того, он с большим удовольствием принимается маленькими детьми.

Рассмотрим также логопедическую работу с детьми раннего возраста, предложенную О.Е. Громовой. Она рассчитана на детей с задержкой речевого развития в возрасте старше 2-2,5 лет и с нормальным речевым развитием в возрасте старше 1,5 лет.

Все занятия по развитию речи ребенка разделены на этапы – подготовительный и основной. Продолжительность подготовительного этапа варьируется в зависимости от возраста ребенка, его готовности к взаимодействию со взрослым, навыков звукоподражания, копирования жестов, общей двигательной подвижности и моторной ловкости. Занятия основного этапа проводятся с несколькими детьми раннего возраста одновременно. В подгруппу (3 ребенка) обязательно включается ребенок, уже начавший говорить и хорошо понимающий обращенную к нему речь.

На подготовительном этапе используются специально разработанные игры-занятия, цель которых – определить индивидуальный уровень развития слухового и зрительного внимания. На занятиях основного этапа у детей формируются навыки подражания движениям губ, тренируется произвольный выдох через рот. Основной акцент делается на вызывание интереса к звучащему слову, формирование фонематического восприятия и умение говорить простыми фразами.

Н.С. Жукова также предлагает поэтапное формирование устной речи при ее недоразвитии. В основе этого подхода лежит обучение дошкольников составлению различных видов предложений, которые постепенно усложняются. Это усложнение опирается на закономерности развития фразовой речи у детей в норме [22].

Первый этап обучения – однословное предложение, предложения из аморфных слов-корней. Этот раздел предназначен для логопедической работы с неговорящими детьми. Основная его цель – вызвать подражательную речевую деятельность в форме любых звуковых проявлений, расширить объем понимания речи.

Второй этап обучения – первые формы слов. Основные задачи логопедического воздействия на этом этапе: научить детей правильно строить двухсловные предложения, произносить ударный слог слова, расширить объем понимания чужой речи. Этот раздел предназначается для логопедической работы с детьми, у которых появилась возможность соединить безо всяких грамматических связей в одном высказывании два-три аморфных слова.

Третий этап обучения – двусоставное предложение. Основные задачи: научить детей грамматически правильно строить предложения типа существительного в именительном падеже плюс согласованный глагол 3 лица настоящего времени; воспроизводить ритмическую структуру трехсложных слов с правильным произношением ударных и безударных гласных (кроме звука *ы*); в понимании речи продолжить работу по различению грамматических форм слов. Этот раздел предназначается для работы с детьми, у которых объем предложения увеличился до 2-3 слов.

Т.А. Кривцова разработала комплекс занятий по речевому развитию детей 2-3 лет. Предлагаемый комплекс направлен на развитие общих речевых навыков у младших дошкольников с речевым недоразвитием. Это занятия, включающие в себя по 5-7 упражнений, развивающие физиологическое и речевое дыхание, артикуляционную моторику, мелкую моторику,

фонематический слух, активный и пассивный словарный запас с элементами словообразования и словоизменения, моторную память, речевую активность. На занятиях активно используются стихи, потешки, музыкальные инструменты, игрушки, предметные и сюжетные картинки, предметы быта, различные продукты питания.

Современную методику развития речи детей раннего возраста представляет Ш. Ахмадулин. Он предлагает пошаговый план работы с использованием специально подобранных упражнений и наглядного материала. Книга Ш. Ахмадулина для развития речи детей 2-3 лет состоит из нескольких тематических разделов: артикуляционная гимнастика, дыхательная гимнастика, глаголы, существительные, прилагательные, предлоги, наречия, местоимения, интонация, связная речь. К пособию прилагается четкий план занятий, следуя которому ребенок выполняет за одно занятие до 5 упражнений из разных разделов, тратя на каждое упражнение от 3 до 5 минут. Комбинация упражнений в каждом занятии меняется. Занятия рекомендуется проводить 2-3 раза в неделю.

Большинство авторов в коррекционной работе с детьми раннего возраста предлагают использовать наглядный материал в виде иллюстраций, игрушек, реальных предметов быта, но учитывая основной вид деятельности детей раннего возраста, на наш взгляд целесообразно в этой работе активно использовать дидактические игры, пособия и книги, сделанные из фетра. Ведущий вид деятельности детей раннего возраста – это предметно-манипулятивная деятельность. От простого манипулирования окружающими предметами, характерного для детей младенческого возраста, ее отличает то, что действия ребенка с предметами начинают подчиняться функциональному назначению данных предметов.

Для развития детей третьего года жизни просто манипулировать предметами уже недостаточно. Развивающие пособия из фетра состоят из заданий, направленных на развитие мелкой моторики рук, речи, внимания, логики, воображения, усидчивости, развития памяти ребенка. Они содержат

помимо самого фетра много других декоративных элементов: пуговицы, шнурки, веревочки, кнопки, застежки, другие виды тканей: всё это позволяет экспериментировать с разными материалами и мелкими предметами. Логопед может самостоятельно придумать сюжет при создании такого пособия и использовать его в своей работе. На наш взгляд игры и пособия из фетра обладают огромным потенциалом для речевого развития детей раннего возраста.

В современной научной среде о преимуществах использования пособий из фетра для развития речи дошкольников упоминают многие исследователи. Ю.В. Спицына, С.А. Перышкова, К.О. Гелихова, А.В. Сенина и др. в своих работах отмечают несомненную пользу использования фетровых пособий для развития речи у старших дошкольников. А.П. Демидова, В.Н. Зиновьева, У.Д. Копорова предлагают использовать для этих целей пальчиковый театр из фетра. И.П. Баркова, Н.Н. Аносова, Л.В. Упатова делают акцент на развитие сенсорного восприятия и мелкой моторики дошкольников при работе с фетровыми пособиями. Но несмотря на достаточно большое количество авторов, которые рассматривают дидактические пособия из фетра как несомненно полезный материал для работы с детьми дошкольного возраста, нам не встретились работы рассматривающие вопросы формирования начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с использованием фетровых пособий.

Таким образом в результате анализа литературы по проблеме исследования можно сделать следующие выводы:

1. Существует несколько основополагающих подходов при рассмотрении онтогенеза речевого развития. Исследователи выделяют этапы в становлении речи, указывают возрастные границы каждого и по-разному их называют;

2. Одним из главных критериев сформированности начатков общеупотребительной речи является появление фразовой речи из 2-4 общеупотребительных слов. Периодом формирования фразовой речи определяют возраст от 18 до 24 месяцев. Для норматипичных детей третьего

года жизни характерно использование двух-трехсловных предложений с допустимыми аграмматизмами, понимание речи и просьб взрослого, а также стремление к общению со взрослыми и сверстниками.

3. В раннем возрасте ребенок с задержкой речевого развития осваивает все этапы развития речи что и норматипичные дети, только в более длительные сроки и требует помощи специалистов и активного участия семьи.

4. В настоящее время в отечественной логопедии существуют разные подходы к формированию начатков общеупотребительной речи у детей с ЗРР с использованием традиционных дидактических и наглядных материалов (игрушки, картинки, предметы).

5. Помимо традиционных сопутствующих материалов существуют фетровые развивающие игры и пособия, которые способствуют повышению эффективности обучения. Формирование начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития, происходит посредством предметно-манипулятивной деятельности при эффективно организованном речевом общении.

ГЛАВА II. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «ФОРМИРОВАНИЕ НАЧАТКОВ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОСОБИЙ ИЗ ФЕТРА»

2.1 Паспорт и план реализации проекта

Цель: разработать программно-методическое и дидактическое обеспечение логопедической работы по формированию начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития (далее – ЗРР).

Область применения проектной идеи: коррекционная педагогика (логопедия).

Адресная направленность: учителя-логопеды.

Проблема, которую должен решить данный проект: недостаточная разработанность программно-методического обеспечения и дидактического инструментария из фетра, направленного на формирование начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с ЗРР.

Целевая группа: дети третьего года жизни с ЗРР.

Продукт проекта:

- 1) рабочая программа курса логопедической направленности «Формирование начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития»;
- 2) дидактическое обеспечение – набор пособий из фетра для реализации программы.
- 3) методические рекомендации по реализации предложенной рабочей программы и использованию пособий из фетра для учителей-логопедов.

Ресурсное обеспечение проекта: фетр, различные декоративные элементы: пуговицы, шнурки, веревочки, кнопки, застёжки, другие виды тканей.

Преимущества проектной идеи:

– данное программно-методическое обеспечение направлено на развитие речи детей третьего года жизни с ЗРР, тогда как аналоги чаще ориентированы на детей от 3 лет с общим недоразвитием речи,

– обеспечивает системный подход к речевому развитию детей третьего года жизни с упором на развитие пассивного и активного словарного запаса, развитие фразовой речи с использованием пособий из фетра,

– фетровые пособия обеспечивают эмоциональную включенность ребенка, заинтересованность его в занятии, обеспечивают тесную связь с практической деятельностью ребенка, с игрой, с наглядной ситуацией, устойчивость внимания и наличие подражательной мотивации.

Ограничения для данного проекта:

– пособия из фетра, предназначенные для реализации проекта, не должны находиться в свободном доступе детей, их необходимо использовать только на занятиях и непродолжительное время после выполнения заданий;

– в проекте не могут принимать участие дети, имеющие серьезные нарушения зрения, грубые нарушения двигательной функции рук и зрительно-моторных координаций.

Допущения проекта:

– проект может быть реализован в группах общеразвивающей направленности, где есть дети с задержкой речевого развития;

– проект может быть использован в работе с детьми старше 3 лет, если у них отсутствуют начатки общеупотребительной речи.

Реализация проекта осуществлялась на базе одного из муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений г. Дивногорска Красноярского края. В проекте принимали участие 5 детей.

Для реализации проекта нами был составлен план работы, в котором отражены пять этапов. Содержание этапов и сроки реализации каждого из них отражены в таблице 2.

План реализации проекта

Этапы проекта	Сроки	Содержание работы
Предпроектный	Март-май 2023 года	<p>1. Изучить контингент обучающихся третьего года жизни с ЗРР на базе образовательной организации и организационно-педагогические условия.</p> <p>2. Проанализировать имеющееся программно-методическое и дидактическое обеспечение для формирования начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с ЗРР, используемое специалистами ДОУ, на базе которого проводится реализация проекта.</p>
Диагностический	Сентябрь – октябрь 2023 года	<p>1. Скомплектовать группу детей - участников проекта.</p> <p>2. Разработать диагностический комплекс для обследования речи детей - участников проекта.</p> <p>3. Выявить особенности и уровни сформированности начатков общеупотребительной речи у детей - участников проекта.</p>

Этапы проекта	Сроки	Содержание работы
Разработческий	Ноябрь – декабрь 2023 года	<p>1. Разработать рабочую программу курса логопедической направленности «Формирование начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития с использованием пособий из фетра».</p> <p>2. Разработать набор пособий из фетра для реализации программы.</p> <p>3. Разработать методические рекомендации по реализации предложенной рабочей программы и использованию пособий из фетра для учителей-логопедов.</p>
Апробации	Январь – май 2024 года	Провести серию из 40 занятий (всего 80 занятий по 40 с каждой подгруппой) с использованием развивающих пособий из фетра в соответствии с разработанной программой.
Результативно-оценочный	Май 2024 года	Оценить динамику речевого развития детей - участников проекта.

2.2 Предпроектный и диагностический этапы

Проект был реализован в период с марта 2023 года по май 2024 года на базе одного из муниципальных бюджетных дошкольных учреждений г. Дивногорска Красноярского края с участием воспитанников третьего года жизни, у которых учитель-логопед диагностировал задержку речевого развития. Дети посещают первую младшую группу общеразвивающей направленности. Педагоги отмечают, что у многих детей данного возраста наблюдается отсутствие начатков общеупотребительной речи. Логопедическая работа с данной возрастной группой в учреждении не проводится. Диагностика учителем-логопедом, как правило, осуществляется во второй половине учебного года перед переходом во вторую младшую группу. Развитием речи занимаются воспитатели в рамках программы детского сада.

На предпроектном этапе мы проанализировали имеющееся программно-методическое и дидактическое обеспечение для формирования начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с ЗРР, используемое специалистами дошкольной образовательной организации, на базе которого проводится реализация проекта. На основе изученной информации сделали выводы, что сегодня существует много подходов к диагностике и развитию речи детей раннего возраста, все подходы по-своему эффективны и имеют положительное влияние, однако, несмотря на различные подходы к коррекции нарушений, отмечено, что игры и пособия из фетра в учреждении, где планировалось реализовать наш проект, не используются.

С сентября 2023 года в данном дошкольном учреждении внесены изменения в образовательную программу детского сада на основе введения Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Также в работе используются рекомендации, представленные в образовательной программе дошкольного образования для детей от 2 месяцев до 3 лет «Теремок» [36]. Изучение программ показало, что в них предусмотрена

образовательная область «Развитие речи» с занятиями 1 раз в неделю. Но логопедические занятия по формированию начатков общеупотребительной речи с детьми, у которых она отсутствует, в рамках реализации основной образовательной программы не предусмотрены и не проводятся.

Было выяснено, что в своей работе воспитатели для развития начатков общеупотребительной речи детей раннего возраста используют небольшой набор материалов: картинки по лексическим темам, иллюстрации к рассказам и сказкам, игрушки, карточки с потешками для проведения пальчиковых игр. Фетровых игр и пособий практически нет, имеющаяся пара игр используется редко. Поэтому мы пришли к выводу, что разработка программно-методического обеспечения для данной образовательной организации актуальна, так как курс логопедической направленности для детей третьего года жизни не реализуется.

Обратимся к диагностическому этапу.

Цель: выявить особенности и уровни сформированности речи детей с задержкой речевого развития.

Для реализации диагностического этапа проекта были выбраны дети первой младшей группы одного из детских садов города Дивногорска Красноярского края в количестве 5 человек, у которых учителем-логопедом была выявлена задержка речевого развития, рекомендовано прохождение ПМПК. Воспитанники, которые принимали участие в проекте, посещают группу общеразвивающей направленности. Из них 2 мальчика и 3 девочки.

Для включения обучающихся в проект нами были учтены:

- 1) возраст (от 2 до 3 лет);
- 2) уровень речевого развития (задержка речевого развития, выставленная учителем-логопедом образовательной организации).

На основе изучения психолого-педагогической документации, а также по результатам наблюдения за детьми, беседы с педагогами, было выявлено, что для данной группы характерен ряд особенностей.

У всех детей, которые принимали участие в проекте, отклонений по зрению и слуху не отмечено.

Наблюдения за детьми показывают, что трое из них имеют нарушения нейродинамики: у 1-го преобладают процессы торможения, у 2-х воспитанников отмечается преобладание процессов возбуждения. У остальных воспитанников процессы возбуждения и торможения более сбалансированы. У всех отмечена легкая отвлекаемость, трудность сосредоточения. Помимо этого, у одного ребенка также отмечена общая рассеянность, один демонстрирует неравномерную эффективность выполнения заданий. Один ребенок молчаливый, часто выглядит запуганным, когда к нему обращаются взрослые, боится посторонних, имеет страх высоты.

За исключением образовательной области «Речевое развитие», в которой у детей-участников проекта отмечено отставание, так как у них отсутствует общеупотребительная речь, образовательная программа детского сада ими усваивается согласно возрасту. Отмечается некоторое отставание в образовательной области «Познавательное развитие».

В рамках образовательной области «Физическое развитие»: у всех детей развита крупная моторика, они активно используют освоенные ранее движения, осваивают бег, прыжки, повторяют за взрослым простые имитационные упражнения, с желанием играют в подвижные игры.

В Социально-коммуникативной области все дети демонстрируют элементарные культурно-гигиенические навыки, владеют простейшими навыками самообслуживания; 4-ро стремятся к общению со взрослыми, 1 – относится очень осторожно, редко проявляет инициативу контакта со взрослым (кроме близких людей и воспитателей); все дети проявляют интерес к сверстникам;

В Познавательной сфере дети-участники проекта демонстрируют затруднения в группировке однородных предметов по одному из трех признаков (величина, цвет, форма) по образцу и словесному указанию (большой, маленький, такой, не такой). Дети знают основные особенности

внешнего облика человека, его деятельности; не все из них называют свое имя, имена близких зачастую назвать затрудняются. Проявляют интерес к объектам живой и неживой природы, к взаимодействию с природой, наблюдают за явлениями природы, но не всегда могут узнать по словесному описанию, показать на картинке отдельных представителей диких и домашних животных, объекты живой и неживой природы, природные явления.

В области «Художественно-эстетическое развитие» все дети с удовольствием слушают музыку, пытаются подпевать, выполняют простые танцевальные движения; 2-е детей на музыкальных занятиях не всегда могут сосредоточиться и сконцентрироваться, могут начать бегать по залу вместо участия в общей деятельности. Все воспитанники осваивают основы изобразительной деятельности (лепка, рисование) и конструирования: рисуют дорожки, дождик, шарики; лепят палочки, колечки, лепешки; но даются данные виды деятельности им непросто, так как у всех детей отмечается недостаток развития мелкой моторики.

Все дети-участники проекта успешно прошли адаптацию к детскому саду, сад посещают регулярно, но четверо из них ежемесячно уходят на больничный продолжительностью от 1 до 1,5 недель. Сведения о перенесенных заболеваниях и социальной картине развития детей отражены в Приложении А.

Все воспитанники, участвующие в проекте, имеют по заключению учителя-логопеда дошкольной образовательной организации задержку речевого развития и рекомендацию к прохождению психолого-медико-педагогической комиссии.

Для исследования уровней и особенностей развития речи детей третьего года жизни мы опирались на общепринятые подходы, представленные в работах О.Е Громовой, Г.Н. Соломатиной, Н.В. Серебряковой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Ю.А. Разенковой, Г.А. Волковой [5; 15; 20; 42; 51]. Использовалась адаптированная балльная система оценки, предложенная Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой [52].

Диагностический комплекс включал в себя 2 блока по 5 заданий, позволяющих выявить уровень понимания обращенной речи и определить уровень сформированности вербальных средств общения. Протокол обследования представлен в Приложении Б. Диагностика речи каждого ребенка длилась не более 10 минут, при необходимости проводилось дополнительное диагностическое занятие. Для диагностики каждого ребенка потребовалось по 2-3 индивидуальных встречи.

В каждом задании указаны: опорный материал (Приложение В) и подробная инструкция педагога. Материал для обследования речи был подготовлен заранее и расположен в удобной форме (предметные и сюжетные картинки, игрушки). Наглядные и словесные инструкции предъявлялись ребёнку точно и чётко. Речевой материал был подобран с учётом возрастных показателей развития речи детей в возрасте 2 лет и 1 месяца согласно схеме системного развития нормальной детской речи, составленной Н.С. Жуковой по материалам книги А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи». Предложены два блока:

1. Обследование импрессивной речи.
2. Обследование экспрессивной речи.

Содержание диагностического этапа отражено в схеме (Рисунок 1).

Блок 1. Обследование импрессивной речи	Блок 2. Обследование экспрессивной речи
Задание 1. Выявление способности ребенка соотнести название предмета с самим предметом (6 проб).	Задание 1. Выявление способности ребенка осуществлять звукоподражание (6 проб).
Задание 2. Выявление понимания ребенком форм единственного и множественного числа существительных (6 проб).	Задание 2. Выявление способности ребенка осуществлять речевое подражание, повторять за взрослым слова из 1, 2, 3 слогов (6 проб).
Задание 3. Выявление понимания ребенком простых действий (6 проб).	Задание 3. Исследование номинативного словаря ребенка (6 проб).
Задание 4. Выявление понимания и способности выполнения ребенком 2-ступенчатых инструкций (6 проб).	Задание 4. Исследование глагольного словаря ребенка (6 проб).
Задание 5. Выявление понимания ребенком падежных вопросов (6 проб).	Задание 5. Выявление способности ребенка самостоятельно строить фразы (6 проб).

Рисунок 1. Содержание диагностического этапа

Первый блок – обследование импрессивной речи.

Первое задание (6 проб). Цель: выяснить, может ли ребенок соотнести название предмета с самим предметом. Педагог предлагает ребенку показать (или дать) названную игрушку из расставленных перед ним. Например, «Покажи зайчика» или «Дай мне куклу». За один раз педагог одновременно выставляет перед ребенком не более 3 игрушек.

Второе задание (6 проб). Цель: выяснить, понимает ли ребенок формы ед. и мн. числа существительных. Педагог раскладывает перед ребенком по 2 картинки, предлагает рассмотреть их и показать названный предмет или предметы. Далее педагог задает вопросы ребенку: «Покажи, где мяч?», «Покажи, где мячи?» и т.д.

Третье задание (6 проб). Цель: определить, понимает ли ребенок действия. Педагог предлагает рассмотреть картинки и показать картинку, на которой изображено названное действие. Используются картинки, например, «Мальчик играет», «Папа идет» и т.д. Педагог раскладывает на столе по 3

картинки и задает вопросы: «Покажи, кто играет?», «Покажи, кто идет?». Педагог меняет картинки, затем снова задает вопросы.

Четвертое задание (6 проб). Цель: выяснить, понимает ли ребенок 2-ступенчатые инструкции. Педагог предлагает покормить куклу, перед этим приготовив ей еду. В качестве стимульного материала используются игрушки. Взрослый обращается к ребенку с определенными просьбами, например, «Поставь перед куклой тарелку, а кастрюльку возьми себе», «Дай мне яблоко, а капусту положи в кастрюльку» и т.д.

Пятое задание (6 проб). Цель: определить, понимает ли ребенок падежные вопросы. Педагог предлагает послушать предложения и ответить на вопросы. Перед ребенком размещается сюжетная картинка. Педагог произносит предложение, например: «Таня кормит зерном петушка». Затем задает вопросы: «Покажи, кто кормит?», «Кого кормит?», «Чем кормит?» и т.д.

Второй блок – обследование экспрессивной речи.

Первое задание (6 проб). Цель: определить способность ребенка осуществлять звукоподражание. Педагог показывает ребенку по одной игрушке и, произнося звуки, соответствующие данной игрушке, стимулирует ребенка повторить их в ответ. Педагог сопровождает действия следующим текстом: «Малыш плачет: УА-УА. Как плачет малыш?», «Ослик кричит: ИА-ИА. Как кричит ослик?» и т.д.

Второе задание (6 проб). Цель: выявить способность речевого подражания, произношения ребенком слов из 1, 2 слогов. Педагог предлагает ребенку рассмотреть картинки, показывает их по одной, сопровождая текстом: «Смотри, на картинке изображен ДОМ. Что нарисовано на картинке?», «А здесь нарисован КОТ. Кто нарисован на картинке?» и т.д.

Третье задание (6 проб). Цель: исследовать номинативный словарь, выявить способность самостоятельно называть предметы. Используются игрушки: «Мяч», «Корова», «Собака», «Лимон», а также педагог на себе показывает части тела «Нос», «Рука». Педагог по очереди показывает предметы и части тела и задает ребенку вопрос: «Что это?».

Четвертое задание (6 проб). Цель: исследовать глагольный словарь, выявить способность самостоятельно называть действия. Используются картинки с изображением действий. Педагог показывает по одной картинке и задает вопросы: «Папа что делает?» (показывает картинку «Папа идет»), «А что делает девочка?» (показывает картинку «Девочка пьет») и т.д.

Пятое задание (6 проб). Цель: выявить способность самостоятельно строить фразы. Используются иллюстрации к сказке «Репка». Ребенку предлагается рассказать, что происходит на картинке. Педагог показывает первую картинку, на которой «дед сажит репку», если ребенок затрудняется дать ответ, то педагог помогает начать сказку «Посадил...» и делает паузу, показывая на фигуру деда на картинке. Дальше ребенок говорит самостоятельно, при затруднениях педагог оказывает помощь, начинает новую фразу. Так перед ребенком размещаются по 1 картинке 6 последовательных иллюстраций сказки «Репка». Перед показом последующей иллюстрации, предыдущую педагог убирает.

Нами была выбрана балльная система оценивания. Оценивалась каждая проба отдельно и в блоке 1, и в блоке 2. За каждую пробу ребенок мог получить от 0 до 3 баллов. За каждый блок максимальное количество – 90 баллов. Максимальное количество баллов за оба блока – 180 баллов. Балльная оценка представлена в Приложении Г.

Авторский вклад заключался в определении общей схемы исследования, в подборе опорного и речевого материала, в определении посильности заданий возможностям детей и адаптации оценки.

Обратимся к анализу результатов диагностического этапа. Нами проведен количественный и качественный анализ по каждому блоку и каждому заданию. Каждый блок оценивался отдельно (как импрессивной, так и экспрессивной речи). Итоговые баллы по каждому блоку были суммированы и переведены в процентное отношение от максимально возможного. В зависимости от полученного процента мы условно определяли 4 уровня успешности как импрессивной, так и экспрессивной речи детей:

Выше среднего – 90-100%,

Средний – 80-89,9%,

Ниже среднего – 50-79,9%,

Низкий – 49,9% и ниже

Обратимся к анализу результатов первого блока. Результаты представлены в гистограмме Рисунок 2 и в таблицах (Приложение Д).

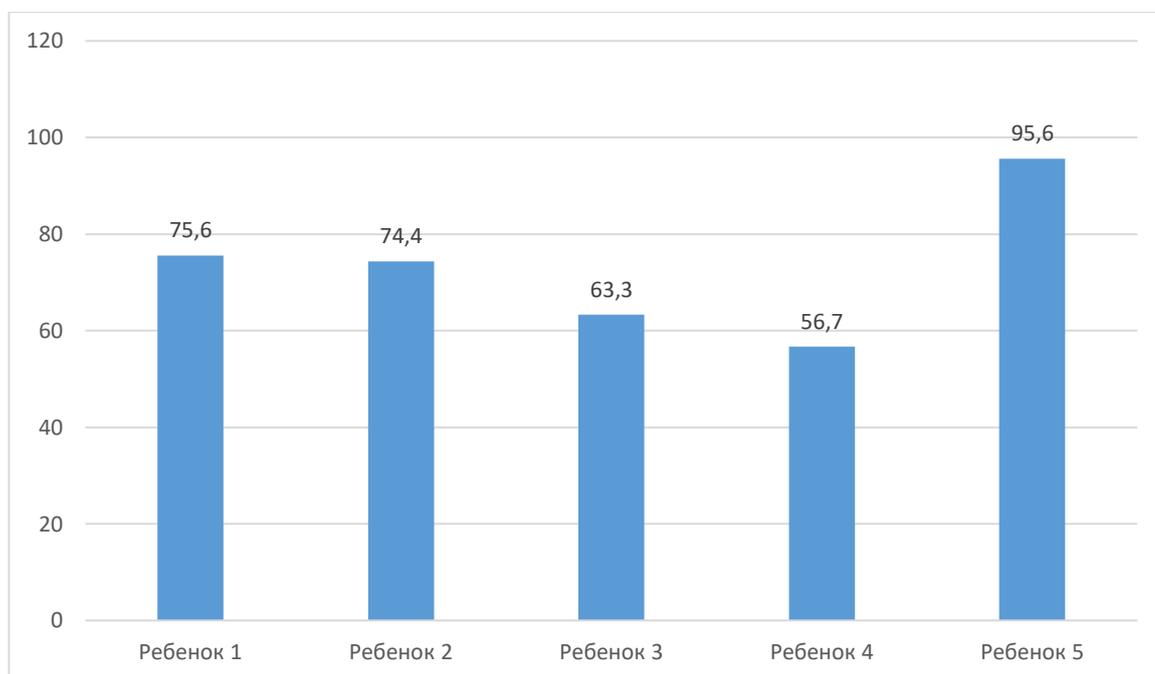


Рисунок 2. Результаты обследования сформированности импрессивной речи у участников проекта (% от максимального количества баллов).

Как видно из гистограммы, четверо детей продемонстрировали уровень ниже среднего, один – выше среднего.

Для ребенка, который продемонстрировал уровень выше среднего (95,6% от максимального количества баллов), характерно 100% понимание названий предметов, единственного и множественного числа существительных, простых действий, двухступенчатых инструкций. Небольшие затруднения возникли в понимании падежных вопросов, ребенок не сразу смог показать, кого кормит девочка и кого везут на машинке. Чтобы получить ответ на вопрос, чем кормят петушка, пришлось повторить вопрос дважды, так как

ребенок начал отвлекаться и не мог сосредоточиться на вопросе. На остальные вопросы данного задания ответил уверенно.

Дети, показавшие уровень ниже среднего (75,6%, 74,4%, 63,3% и 56,7% от максимального количества баллов), допустили по одной ошибке в понимании форм единственного и множественного числа существительных: двое – вместо одного мяча указали на большое количество мячей, и только после повторений вопроса указали на матрешку в единственном числе; двое – перепутали единственное и множественно число слова матрешка. Один ребенок показал 100% понимание названий предметов и действий. Двое в понимании предметов и действий допустили по одной ошибке, показав неправильно погремушку и куклу, после повтора задания исправились, и не смогли указать, кто из персонажей идет, и кто ест, один ребенок показывал на все картинки подряд, только после повтора инструкции исправился и показал нужную картинку, второй – ошибочно указывал на картинку, где персонаж не ест, а играет. Четвертый ребенок продемонстрировал полное понимание названий предметов, но в понимании простых действий не сразу смог показать, кто из персонажей моется. У всех четверых большие затруднения вызвало понимание двухступенчатых инструкций. Дети не могли сконцентрироваться, постоянно отвлекались. У одного ребенка только две пробы не вызвали затруднений. В остальных случаях он начинал действовать, игнорируя инструкции, выполнял необходимые действия только после организующей помощи педагога и неоднократных повторов инструкций. Второй ребенок при выполнении данного задания был очень рассеян, не запоминал инструкции, выполнял только одну ступень или не выполнял совсем даже после повтора. Третий – также в большинстве проб смог выполнить только одну из двух ступеней каждой инструкции. Четвертому также это задание давалось с трудом, он никак не мог сконцентрироваться и воспринять информацию, правильные действия выполнял в основном только после повтора инструкции, некоторые действия не выполнил совсем. Понимание падежных вопросов у детей данного уровня оказалось очень

низким, не могли сосредоточить свое внимание ни на произносимом тексте, ни на стимульном материале, которым текст был подкреплён. В ответ на вопросы демонстрировались хаотичные движения по картинке. Они легко дали ответ на вопрос «кто», но на остальные вопросы отвечали либо после многократных повторений вопросов, либо совсем не давали правильный ответ. Только один ребенок из этой группы при выполнении данного задания был более сосредоточен, ему не составило труда определить главных персонажей, но при ответе на вопросы, кого кормит или кого везет главный герой, чем кормит, на чем везет, ребенок дал правильный ответ только после повторения инструкции и организующей помощи педагога.

Обратимся к анализу результатов второго блока. Результаты представлены в гистограмме Рисунок 3 и в таблицах (Приложение Е).

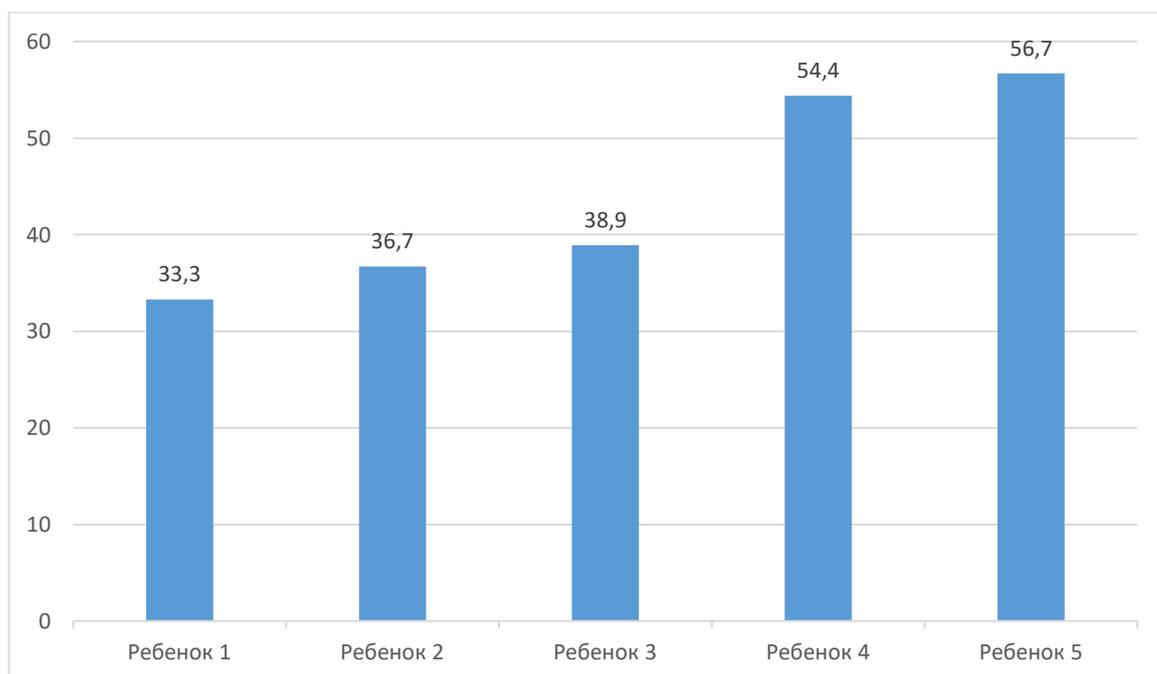


Рисунок 3. Результаты обследования сформированности экспрессивной речи у участников проекта (% от максимального количества баллов).

Как мы видим из гистограммы, трое детей продемонстрировали уровень низкий, двое – ниже среднего.

Для детей, которые продемонстрировали уровень ниже среднего (54,4% и 56,7% от максимального количества баллов), не составило труда воспроизвести звукоподражание, но не всегда воспроизведение было точное. Речевое подражание, название предметов и действий осуществлялось либо самостоятельным лепетным словом, либо облегченным словом, либо словом с деформированной слоговой структурой. Один из детей при назывании действий начал активно заменять слова жестами. При построении фраз с опорой на сюжет сказки «Репка» с использованием сюжетных картинок ребенок с заданием справиться не смог, самостоятельно фразы не строил, неохотно использовал отдельные лепетные слова, облегченные слова – имена существительные (дят – дед; ба, бабок – бабка; на все остальные персонажи говорил – от, ок, вот), использовал жесты. Вторым ребенком также продемонстрировал подобное поведение – из слов произнес только дидя – дед, баба – бабка, на все остальные персонажи указывает и произносит «ы», мычит, жестикулирует. Без организующей помощи педагога дети ничего не пытались сказать, не произносили комбинации слов несмотря на то, что сказка им очень хорошо знакома, ранее многократно была для них прочитана, рассказана, разыгрывалась разными видами театра, использовалась в упражнениях с договариванием. Все это указывает на то, что данные дети-участники проекта находятся на этапе однословных предложений, состоящих из аморфных слов-корней (по А.Н. Гвоздеву). Этот этап, по данным автора, в норме дети проходят в возрасте от 1 год 3 мес. до 1 год 8 мес.

Трое детей показали низкий уровень сформированности экспрессивной речи (33,3%, 36,7% и 38,9% от максимального количества баллов). Первый ребенок звукоподражание воспроизводил, но делал это не сразу и не точно, речевое подражание осуществлял лепетными словами. Самостоятельно назвать предметы и действия по картинке для него составило большую трудность. Из предметов смог назвать только: бака – собака; из действий произнес только лепетное слово: тятя – ест. Комбинировать слова не пытался, ни с помощью педагога, ни без нее. Вторым ребенком сложнее справился со

звукоподражанием, молчал, приходилось повторять инструкции, воспроизводил со значительными изменениями. Речевое подражание, название предметов и действий осуществлялось самостоятельными лепетными словами, содержащими в основном звуки [к, г, о, а, м, п, и]. Речь невнятная, малоразборчивая. Самостоятельно фразы строить не пыталась даже с помощью взрослого, молча сидела, смотрела на педагога. Третий ребенок никак не мог сосредоточиться на задании со звукоподражанием, отвлекался, не слушал; при речевом подражании, названии предметов и действий использовал самостоятельные лепетные слова. Самостоятельно строить фразы не пытался, педагог постоянно стимулировал речь, ребенок договаривал за педагогом фразы лепетными словами. Исходя из выше сказанного следует, что дети данной группы также находятся на этапе однословных предложений, состоящих из аморфных слов-корней (по А.Н. Гвоздеву), при этом один из них имеет крайне низкую речевую активность.

Дети, продемонстрировавшие средний и низкий уровень в импрессивной речи, а также средний уровень и выше среднего в экспрессивной речи, не встретились.

После сопоставления результатов первого и второго блока у всех детей-участников проекта выявлен более высокий уровень сформированности импрессивной речи по сравнению с экспрессивной. Сопоставив полученные данные, мы выявили определенную диссоциацию. Сопоставление уровней сформированности импрессивной и экспрессивной речи представлено в таблице 3.

Таблица 3

Сопоставление уровней сформированности импрессивной и экспрессивной речи у детей-участников проекта (количество детей)

Экспр. р. Импр. р.	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего			1	
Средний				
Ниже среднего			1	3
Низкий				

Как мы видим, трое участников проекта, продемонстрировавшие низкий уровень экспрессивной речи, продемонстрировали при этом уровень ниже среднего в импрессивной. А дети, находящиеся на уровне ниже среднего в экспрессивной речи, в импрессивной демонстрировали уровень как ниже среднего, так и выше среднего.

У всех детей-участников проекта импрессивная речь по уровню лучше, чем экспрессивная либо совпадает. Из выше изложенного видно, что у одного ребенка прослеживается грубая диссоциация импрессивной и экспрессивной речи, так как наблюдается отличие на два уровня. Он понимает речь значительно лучше, чем говорит. У этого ребенка относительно благоприятная перспектива, у остальных она менее благоприятна. У троих детей негрубая диссоциация – отличие на один уровень. У одного ребенка диссоциация отсутствует – уровни экспрессивной и импрессивной речи совпадают.

Для осуществления дифференцированной работы мы разделили детей на подгруппы. В качестве ведущего критерия для формирования подгрупп взяли понимание речи.

Первая подгруппа – четверо детей – с уровнем понимания речи ниже среднего и низкий, а также негрубой диссоциацией в сформированности импрессивной и экспрессивной речи. У них слабо развиты оба речевых аспекта. Для этой подгруппы детей характерно достаточное понимание названий предметов, но допускают ошибки в понимании форм единственного и множественного числа существительных. Заметно хуже обстоят дела с пониманием простых двухступенчатых инструкций. При выполнении данного задания дети не понимали, что от них требуется, не могли сосредоточиться, постоянно отвлекались, нередко выполняли только одну ступень или не выполняли совсем, требовались неоднократные повторы инструкций и организующая помощь педагога. Понимание падежных вопросов у детей данной подгруппы оказалось низким, не могли сосредоточить свое внимание ни на произносимых предложениях, ни на стимульном материале, которым предложения были подкреплены. На вопросы по произнесенным предложениям производились хаотичные движения рукой по картинке, правильных ответов было мало, большинство из них давались только после нескольких повторений задания. Только один ребенок из подгруппы показывал правильные ответы, но демонстрировал длительный поиск либо давал правильный ответ после повтора инструкции. В экспрессивной речи при звукоподражании были отмечены неточности в повторении звуков, отвлеченность внимания обуславливала пропуски некоторых ответов. В задании на речевое подражание, для детей характерна замена общеупотребительного слова лепетным словом, облегченным словом или словом с сильно деформированной слоговой структурой. Также при самостоятельном назывании предметов и простых действий с опорой на стимульный материал, дети данной подгруппы либо неспособны произнести слово (предметы), либо заменяют ответ жестами (простые действия), либо произносят лепетное слово (предметы и простые действия). Тоже самое происходит и с попытками рассказать знакомую сказку по картинкам:

предметы чаще заменяются лепетными словами (репка, баба, дед, остальных героев никак не называют), действия чаще заменяются жестами.

Вторая подгруппа – один ребенок – с уровнем понимания речи выше среднего и выраженной диссоциацией сформированности импрессивной и экспрессивной речи. Он понимает обращенную речь на порядок лучше, чем говорит. Для данного ребенка характерно безошибочное понимание названий предметов, форм единственного и множественного числа существительных, простых действий. Без ошибок ребенок справился с выполнением двухступенчатых инструкций, в понимании падежных вопросов не сумел правильно ответить только на один вопрос. В экспрессивной речи характерно следующее: звукоподражание выполняет не точно, производит замену звуков («тё-тё-тё» – ко-ко-ко, «ва-ва» – гав-гав), при речевом подражании использует лепетные слова, облегченные слова. При самостоятельном назывании предметов и простых действий использует только лепетные слова. При попытке рассказать по картинкам сказку репка ребенок произнес только два слова – «дида» (дед), «баби» (баба). Указывая пальцем на репку, произносил звук [ы]. Все остальное «рассказывал» жестами, мычанием.

По результатам проведенной нами диагностики, мы пришли к выводу, что у детей-участников проекта значительно отличается уровень импрессивной речи, тогда как уровень экспрессивной речи примерно одинаков и недостаточно высок, следовательно, есть необходимость работы по развитию как экспрессивной, так и импрессивной речи у данных воспитанников. В результате этого были выделены две подгруппы и сделан выбор основных направлений в логопедической работе: развитие импрессивной речи, развитие активного словаря, развитие фразовой речи.

Опираясь на результаты наблюдений за поведением детей во время обследования, считаем также необходимым обозначить еще такое значимое направление как развитие когнитивно-поведенческих предпосылок, в частности развитие речевой активности.

Вышеперечисленные направления должны найти отражение в тематическом планировании рабочей программы курса. Данные направления будут реализовываться со всеми участниками проекта, но методы и приемы работы будут определяться дифференцированно в зависимости от результатов диагностического этапа.

2.3 Разработческий этап проекта

Изучив данные, полученные в ходе диагностического этапа, мы пришли к выводу о необходимости логопедической работы по формированию начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с ЗРР на базе детского сада, где проводился диагностический этап.

На основании полученных данных мы решили разработать:

1. Рабочую программу курса логопедической направленности «Формирование начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития с использованием пособий из фетра».
2. Набор пособий из фетра для реализации программы.
3. Методические рекомендации по реализации предложенной рабочей программы и использованию пособий из фетра для учителей-логопедов.

Обратимся к описанию разработческого этапа. За основу разработки программы корректирующего курса «Формирование начатков общеупотребительной речи» мы взяли методические материалы, предложенные творческой группой учителей-логопедов города Красноярска и края в учебном пособии «Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных программ» [40]. Данная программа была предложена для воспитанников 3-летнего возраста. Нам потребовалось адаптировать задачи программы и ее содержание под возраст детей-участников проекта. Тематическое планирование разработано нами полностью самостоятельно, в нем также отражены возможности использования пособий из фетра. В разработанной нами программе определены следующие цели и задачи.

Цель программы: формирование начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития.

Задачи:

- развитие речевой активности, речевого подражания, когнитивно-поведенческих предпосылок развития речи;
- развитие импрессивной речи;
- формирование основного словаря;
- развитие фразовой речи, включение слов в модели словосочетаний и предложений.

Рабочая программа разработана для реализации в условиях группы общеразвивающей направленности. Программа ориентирована на детей третьего года жизни первой младшей группы. Для каждой подгруппы занятия рекомендуется проводить 2 раза в неделю по 10 минут каждое в первой половине дня. Форма работы – подгрупповая и индивидуальная.

Во время прохождения коррекционного курса предусмотрены: входящая, текущая, итоговая диагностики. Входящая и итоговая диагностики осуществляются на индивидуальных логопедических занятиях по протоколу обследования сформированности начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с ЗРР. Текущий мониторинг проводится в виде наблюдения за качеством развития речи и отражается в тетради взаимодействия логопеда и воспитателя в виде рекомендаций логопеда по закреплению речевых эталонов в различных видах деятельности.

В качестве планируемых результатов, единых для обеих подгрупп, мы ожидаем:

- в развитии речевой активности, речевого подражания: способен к устойчивому эмоциональному контакту со взрослыми и сверстниками; проявляет речевую активность, способен взаимодействовать с окружающими, проявляет желание общаться с помощью слова; повторяет слова и простые словесные комбинации по просьбе взрослого, не проявляя речевого негативизма;

– в развитии импрессивной речи: понимает названия предметов, действий, признаков, встречающихся в повседневной речи; различает противоположные по значению глаголы, прилагательные, наречия; понимает косвенные вопросы, дифференцирует формы сущ. ед. и мн. ч.; понимает значения продуктивных уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных; понимает простые предлоги; понимает вопросы по сюжетной картинке, по прочитанной сказке (с использованием иллюстраций); понимает соотношение между членами предложения; понимает и выполняет 2-ступенчатые словесные инструкции;

– в формировании основного словаря: называет предметы, действия, признаки предметов, наречия; использует личные, притяжательные и указательные местоимения;

– в развитии фразовой речи (словосочетаний и предложений): создает словесные конструкции из 2-3 общеупотребительных слов; использует первые формы слов (существительных, глаголов, притяжательных местоимений), принимает участие в элементарном диалоге; повторяет фразы и простые предложения из знакомых потешек.

В соответствии с планируемыми результатами нами было определено содержание логопедической работы, которое структурируется по четырем направлениям, реализуются параллельно:

– развитие речевой активности, речевого подражания, когнитивно-поведенческих предпосылок развития речи;

– развитие импрессивной речи;

– формирование основного словаря;

– развитие фразовой речи, включение слов в модели словосочетаний и предложений.

1. Развитие речевой активности, речевого подражания, когнитивно-поведенческих предпосылок развития речи:

– преодоление речевого и неречевого негативизма;

– развитие активной подражательной речевой деятельности на материале гл. звуков и их сочетаний (вьюга гудит – у-у-у);

– вызывание звукоподражаний на материале открытых слогов (корова мычит – му), закрытых слогов (бух);

– вызывание речевого подражания на материале потешек с использованием пальчиковых игр;

– вызывание речевых подражаний слов и простых словесных комбинаций.

2. Развитие импрессивной речи:

– умение узнавать и показывать предметы, действия, признаки;

– умение различать противоположные по значению глаголы (застегни – расстегни, открывает – закрывает, завязать – развязать), прилагательные (большой – маленький, высокий – низкий, длинный – короткий), наречия (много – мало, далеко – близко);

– развитие понимания косвенных вопросов с использованием вопросительных слов: где? куда? что? кому? откуда? для кого? чем? кого (у кого?), на чем?;

– развитие умения дифференцировать формы существительного единственного и множественного числа мужского и женского рода с окончанием -ы (-и), (-а) в И.п. (Где шар, где шары?);

– развитие понимания простых предлогов в, на, у, с;

– развитие понимания значений уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных -ик, -ок, -чик, -к-, -очк-, -ечк- (Где мяч, где мячик?);

– развитие понимания вопросов по сюжетной картинке, по прочитанному короткому рассказу или сказке;

– развитие понимания падежных вопросов (Мальчик ловит рыбу удочкой; Кто ловит? Кого ловит? Чем ловит?).

3. Формирование основного словаря:

- формирование способности называть предмет или действие общеупотребительным словом, а не лепетным или звукоподражанием;
- использовать в речи одно-, двух-, трехсложные слова;
- формирование умения называть имена детей, членов семьи;
- местоимения (я, ты, он, она, мы, вы, они: мой, его, её; тот, этот);
- наречия (тут, там, туда, здесь, много, мало, еще, тепло, холодно, вкусно, хорошо, плохо);
- частицы (да, нет, вот);
- существительные собственные и нарицательные;
- гл. наст. вр. 1 и 3 лица ед. ч.;
- гл. повелит. накл. 2 лица;
- исходные формы мест. и сущ.;
- сущ. ед. и мн. числа (через понятия один-много);
- признаки предметов: величина и ее параметры (большой, маленький);

4. Развитие фразовой речи, включение слов в модели словосочетаний и предложений:

- однословная фраза (Дай! Иди! Иду и т.д);
- предложение из 2-слов: гл. (наст.вр. 1 л / побудит.форма) + сущ. (В.п. / П. п с предлогом «на»); обращение + гл. повелит. накл. 2-го лица ед. числа; обращение + гл. наст. времени; вопросительное слово *где* + сущ. в И.п.; указательное слово + сущ. в И.П.;
- простое нераспространенное предложение (глагол настоящего времени 1 л, 3 л. единственного числа);
- предложения, построенные по модели: Кто? Что делает? Что? с использованием дополнения (сущ. в начальной форме ед. и мн. числа с окончание -ы. -и; сущ. ед. ч. в В.п. с окончанием -у, сущ. в П.п. с окончанием -е и предлогами в, на);

– обучение фразовой речи путем договаривания начатых логопедом фраз.

Рабочая программа курса логопедической направленности рассчитана на один учебный год и предполагает поэтапное формирование начатков

общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с ЗРР. При делении на этапы мы опирались на подход Н.С. Жуковой, в основе которого лежит обучение дошкольников составлению различных видов предложений. с каждым этапом виды предложений усложняются. Это усложнение опирается на закономерности развития фразовой речи у детей в норме.

Первый этап (октябрь, ноябрь) – однословное предложение, предложения из аморфных слов-корней. Основная цель – вызвать подражательную речевую деятельность в форме любых звуковых проявлений, расширить объем понимания речи.

Второй этап (декабрь, январь, февраль) – первые формы слов. Основные задачи состоят в том, чтобы научить детей правильно строить двухсловные фразы, расширить объем понимания чужой речи.

Третий этап (март, апрель, май) – предложения из 3 слов. Основные задачи: научить детей грамматически правильно строить предложения из трех общеупотребительных слов, в понимании речи продолжить работу по различению грамматических форм слов.

Так как дети данного возраста, как правило, впервые приходят в детский сад, то считаем целесообразным начинать работу с детьми с октября месяца после завершения периода адаптации.

Тематическое планирование включает в себя 30 тем: «Овощи», «Фрукты», «Урожай», «Репка», «Осень», «Игрушки», «Транспорт», «Мебель» и др. По каждой теме предложен стимулирующий материал (пособия из фетра, игрушки, фигурки зверей, картинки, карточки для звукоподражания), а также подобраны короткие стихи и потешки для пальчиковых игр, в рамках этого материала определено содержание работы. Слова берутся из одного-двух слогов или трех открытых слогов, доступные по произношению. Работа по грамматике и синтаксису усложняется последовательно. Каждая тема изучается на протяжении двух занятий для каждой подгруппы. В сумме тематическое планирование рассчитано на 60 занятий. На 38 занятиях предусмотрено использование пособий из фетра.

Проиллюстрируем на конкретном примере. Например, первое занятие в рамках лексической темы «Репка», рекомендовано проводить на первой неделе ноября в рамках первого обучающего периода. Основная цель данного занятия – формирование предложения из одного аморфного слова-корня. В процессе манипулирования деталями из фетра используются такие слова как «дай», «на», «тяни», «зови». На данном занятии мы предлагаем использовать разворот «Репка» в фетровой книге «Сказки» (Рисунок 4).



Рисунок 4. Фетровое пособие к сказке «Репка»

К 19 темам рабочей программы нами были подобраны и разработаны самостоятельно пособия из фетра, которые можно разделить на фетровые планшеты и фетровые книги. Планшеты представляют собой пособия, размещенные на одной плоскости, и содержат в себе одну тему, например, «Транспорт». Фетровые книги – это многостраничные пособия, как правило содержат 3-4 разворота, на которых размещены элементы, объединенные общей тематикой. Например, пособие «Урожай», которое включает в себя развороты на темы «Овощи», «Фрукты», а также разворот на дифференциацию овощей и фруктов и разворот на закрепление понятий «большой – маленький», «много – мало» на примере также овощей и фруктов.

Книги и пособия из фетра представляют собой уникальные образовательные материалы, которые сочетают в себе элементы обучения и игры. Данные пособия содержат в себе подвижные детали, которые можно перемещать по страницам книги, застегивать/расстегивать, замыкать/отмыкать, шнуровать и производить другие манипуляции, что делает процесс обучения более увлекательным и интересным для детей раннего возраста. Фетр является мягким материалом, который не представляет опасности для ребенка. Мелкие детали в пособиях надежно фиксируются.

Основные компоненты фетровых пособий:

Фетр – основной материал, используемый для создания пособий. Он мягкий, приятный на ощупь и легко поддается обработке. Фетр бывает различной толщины и плотности, что позволяет создавать детали различного размера и формы.

Текстильная основа – ткань, на которой размещаются фетровые детали. Основа служит фоном для игры и обучения, обеспечивая стабильность и удобство использования пособия.

Подкладка – используется для внутренней части пособия, чтобы добавить жесткости и предотвратить деформацию. Часто для этих целей используется плотный дублерин, а также картон или плотная бумага.

Пуговицы, липучки, молнии и другие аксессуары – эти элементы добавляются для создания интерактивных функций. Пуговицы и липучки позволяют перемещать детали, молнии добавляют возможность открывать и закрывать карманы или отделения, что делает пособие еще более увлекательным для детей.

Преимущества фетровых пособий:

– фетр имеет приятную на вид текстуру и широкую цветовую гамму, что делает пособия визуально привлекательными и интересными для детей раннего возраста,

– фетровые пособия можно адаптировать под нужды конкретных групп детей или учебные программы, создавая уникальные и персонализированные решения,

– интерактивные функции, такие как подвижные детали, кармашки, молнии и другие элементы, обогащают учебный опыт, делая его более увлекательным и эффективным,

– благодаря своей прочности и устойчивости к износу, фетровые пособия долговечны и могут использоваться длительное время без потери качества,

– фетр легко чистить, его можно протирать влажной тканью или мыть водой с мылом, это делает пособия практичными и удобными в использовании,

– фетр – это натуральный материал, обычно изготавливаемый из шерсти или пуха, чаще всего кролика или козы, что делает его экологически безопасным,

– мягкая текстура фетра делает его идеальным для занятий с детьми, он не царапает кожу и не вызывает раздражений.

Фетровые пособия являются эффективными инструментами для развития речи детей раннего возраста благодаря следующим особенностям:

1) Обучение через игру, интерактивные занятия создают позитивную атмосферу, которая способствует активному участию детей и их желанию говорить.

2) Работа с фетровыми пособиями требует от детей когнитивных усилий, таких как запоминание названий предметов, классификация, сортировка и сравнение. Это способствует улучшению памяти, внимания и логического мышления, что в конечном итоге положительно влияет на речевые навыки.

3) Тактильное взаимодействие с фетром развивает сенсорное восприятие. Текстура материала помогает детям развивать чувство осязания, что важно для формирования речевых навыков.

4) Игра с фетровыми пособиями вызывает положительные эмоции, что создает благоприятную эмоциональную среду для общения и развития речи.

5) Некоторые фетровые пособия, например, сказки или кукольные театры, позволяют детям разыгрывать различные роли, что способствует развитию социальных и коммуникативных навыков.

6) Регулярное использование фетровых пособий позволяет детям повторять и закреплять полученные знания, что улучшает понимание и использование языка.

Таким образом, фетровые пособия предоставляют комплексное воздействие на развитие речи детей раннего возраста, сочетая игровую деятельность, сенсорное восприятие и когнитивные стимулы.

Для примера рассмотрим подробнее планшет «Теремок» (Рисунок 5).



Рисунок 5. Фетровое пособие «Теремок»

Используя данное пособие можно разыграть с детьми сказку, где каждому достанется своя роль, вызывать звукоподражание (пи-пи-пи, ква-ква-ква, чиу-

чиу, тук-тук), вызывать простую фразу (кто там?). Фигурки зверей легко перемещаются, можно распределять их в разные комнатки, фигурки яркие и очень приятные на ощупь. Каждое окошко и двери имеют свой вид застежки – шнуровка, молния, кнопки, липучка, фастекс. Детали солнышка, облака и птичек подвижные, их можно менять местами или убирать совсем. Если на небе нет солнышка, то можно обсудить с ребятами, что сегодня пасмурная погода, если убрать облачко и оставить только солнышко – ясная, солнечная. Манипулируя фигурками птичек, можно отработать противоположные значения слов *улетели – прилетели*, а также обсудить расположение комнат (кто живет высоко, а кто низко), манипулируя ставнями окошек, повторить значения противоположных слов *заккрыть – открыть*, играя с фигурками зверей, значения слов *пришел – ушел*.

Вышеперечисленные направления, а также содержание, отраженное в тематическом планировании (представлено в Приложении К), будут реализовываться со всеми участниками проекта. Но, учитывая результаты диагностического этапа, методы и приемы работы будут определяться дифференцированно, в зависимости от того, к какой подгруппе ребенок относится – с более или менее благоприятной перспективой развития начатков общеупотребительной речи.

Методы и приемы работы отражены ниже в методических рекомендациях и включают в себя:

1. Преимущества данного методического обеспечения.
2. Описание основных методов и приемов работы с ним.
3. Примерную структуру занятия.

Данное методическое обеспечение разработано для работы логопедов с детьми раннего возраста от 2 до 3 лет, имеющими задержку речевого развития. Фетровые пособия разработаны с учетом особенностей детей, имеющих речевые нарушения. Пособия направлены на развитие речи, мелкой моторики рук, внимания, логики, воображения, усидчивости, развития памяти ребенка. Они содержат помимо самого фетра много других декоративных

элементов: пуговицы, шнурки, веревочки, кнопки, застёжки, другие виды тканей: всё это позволяет экспериментировать с разными материалами и мелкими предметами. Пособия из фетра ярко оформлены, содержат большое количество привлекающих детей элементов, благодаря чему дети с большим интересом вовлекаются в логопедическую работу. Все это позволяет сделать сотрудничество логопеда и ребенка раннего возраста плодотворным. Работа с фетровыми пособиями происходит в предметно-манипулятивной деятельности. Играя деталями пособия, развивается восприятие, ребенок запоминает предметы, их признаки и названия, развивается память и фразовая речь. Логопедические занятия проводятся в подгрупповой и индивидуальной форме.

Данное методическое обеспечение рассчитано на 1 учебный год, по 2 занятия в неделю. Тема занятий определяется уровнем сложности, выделен предметный, глагольный словарь, которые дети должны усвоить в пассивной и активной речи. Материал подобран, исходя из речевых возможностей детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Является допустимым искажение слоговой структуры в словах, содержащих три и более слогов. В работе с пособиями предусматривается постепенное усложнение заданий для формирования самостоятельных ответов и построения фраз, а также понимания грамматических категорий. Продолжительность одного занятия должна быть не больше 10 минут

Ввиду того, что у некоторых детей недостаточное понимание обращенной к ним речи, но они способны понять и принять инструкции, то давать их необходимо непосредственно конкретному ребенку. Также необходимо придерживаться индивидуального темпа работы, корректировать объем предлагаемых заданий, дозировать помощь и контроль взрослого, переходя постепенно к самостоятельной работе, кроме этого, необходима лаконичная формулировка заданий, содержащая основные необходимые моменты для их выполнения.

Работа по данным пособиям позволяет стимулировать речевую активность детей раннего возраста, так как содержит в себе несколько методов:

- продуктивную деятельность (элементы конструирования – ребенок сам распределяет элементы пособия на странице),
- метод наглядности (рассматривание красочных элементов пособия),
- практический метод (дидактические игры и упражнения по пособию, сюжетно-ролевые игры),
- словесный метод (чтение стихов и потешек, прибауток, сказок с использованием наглядности, чтение и воспроизведение рассказов, заучивание стихотворений с использованием средств наглядности).

Данные приемы обеспечивают индивидуальный подход к ребенку, вовлекая его в активную, познавательную деятельность. Перед началом каждого занятия необходимо познакомить детей с пособием, дать время немного «поиграть». Это действие направлено на установление положительного настроения на дальнейшее занятие. Использовать пособия из фетра можно только под присмотром взрослого.

Предпочтение отдается занятиям в игровой форме. Содержание занятий включают следующие направления коррекционно-логопедической работы:

- развитие речевой активности;
- развитие импрессивной речи;
- формирование основного словаря;
- развитие фразовой речи.

За основу определения структуры занятий был взят подход, предложенный Т.А. Кривцовой в пособии «Программа занятий по речевому развитию детей 2-3 лет» [27], но внесены корректировки согласно разработанной нами программы по количеству упражнений и по их содержанию.

Каждое занятие содержит в себе:

1. Упражнение на развитие физиологического и речевого дыхания.

2. Развитие артикуляционной моторики.
3. Мелкой моторики, моторной памяти.
4. Развитие активного и пассивного словарного запаса.
5. Развитие фразовой речи.

На рисунке 6 представлено фетровое пособие к теме «Овощи».

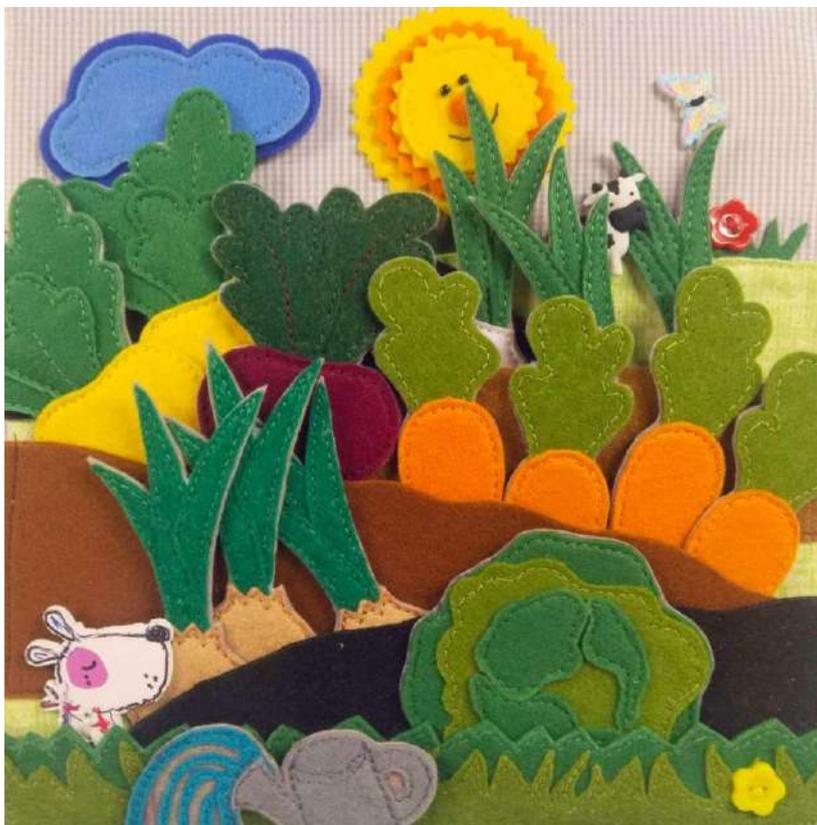


Рисунок 6. Фетровое пособие «Огород»

Пример содержания занятий по теме «Овощи»:

1. Развитие носового вдоха и выдоха через рот (Упражнение «Ветерок»).
2. Артикуляционное упражнение: надуть щеки (щеки толстые как у тыквы – демонстрируем тыкву из пособия).
3. Развитие мелкой моторики и моторной памяти (слушаем потешку и выполняем движения пальчиками рук)

В огород пойдем, урожай соберем. (показываем пальчиками движение «идут»)

Мы морковки натаскаем и картошки накопаем. (имитируют движения руками – «тянут», «копают»)

Щавеля нарвем немножко («рвут»)

И вернемся по дорожке. («идут»)

Также развитие мелкой моторики происходит непосредственно во время работы с пособием из фетра (ребенок ощупывает закрепленные мелкие детали, передвигает мобильные фигурки, снимает/надевает фигурки овощей/фруктов, отодвигает/возвращает на место подвижные элементы фетрового пособия, открывает/закрывает различные застёжки).

4. Развитие импрессивной и экспрессивной речи, фразовой речи по пособию из фетра:

– обращаем внимание на фигурки коровы и собаки (звукоподражание му-му-му, гав-гав-гав);

– проговариваем какие овощи растут в огороде, какого они цвета, формы, размера, дети сами закрепляют овощи в нужное место. Логопед комментирует действия детей, выделяет название овоща, с которым происходит действие (капуста, морковь, репа, лук, чеснок, свекла), озвучивает само действие (сажаю, собираю, беру, тяну, поливаю); разбираем формы ед. и мн. сущ.: морковка – морковки, репка – репки;

– в процессе манипулирования с деталями пособия производится активизация слов *дай, на*.

Речевые эталоны, сформированные на занятиях по формированию начатков общеупотребительной речи, закрепляются во всех видах деятельности: сюжетно-ролевой игре, рисовании, конструировании, в режимных моментах, на прогулке, в непосредственной образовательной деятельности.

Как видно выше из рисунка 6, материал красочно оформлен, что немало важно при работе с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. Работая с фетровым пособием, дети становятся более активными и

заинтересованными в речевом подражании. Это непосредственным образом способствует активизации речи детей.

2.4 Этап апробации и результативно-оценочный этап проекта

Разработанное нами программно-методическое и дидактическое обеспечение по формированию начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития было апробировано в период с января по май 2024 года на базе одного из муниципальных бюджетных дошкольных учреждений г. Дивногорска Красноярского края с участием воспитанников третьего года жизни, у которых учитель-логопед диагностировал задержку речевого развития.

Основным направлением работы при проведении занятий с детьми стало формирование начатков общеупотребительной речи через использование программы коррекционного курса «Формирование начатков общеупотребительной речи для детей третьего года жизни с ЗРР» и пособий из фетра.

В рамках апробации нами было проведено 80 занятий (по 40 занятий для каждой подгруппы). Каждая подгруппа занималась 2 раза в неделю по 10 минут. Посещение занятий осуществлялось согласно установленному расписанию, пропуски занятий были в случае болезни ребенка.

Ввиду того, что программа рассчитана на 1 год, а время апробации составило 5 месяцев, то для работы были взяты 3 темы первого этапа (Овощи, Фрукты, Сказка «Репка»), 8 тем второго этапа (Транспорт, Посуда, Сказка «Курочка Ряба», Зима, Части тела, Праздник, Сказка «Теремок», Домашние животные) и 6 тем третьего этапа (Растения, Весна, Продукты питания, Сказка «Колобок», Насекомые, Лето).

На занятиях мы развивали у детей устойчивый эмоциональный контакт со взрослым и сверстниками, стимулировали речевую активность каждого ребенка, обогащали и расширяли активный словарь, учили строить простые

фразы из общеупотребительных слов, развивали понимание синтаксических конструкций, развивали грамматический строй речи.

На первых занятиях дети очень увлекались пособием, с «жадностью» погружались в игру, отвлекаясь от самого занятия и данных им инструкций, речь педагога по этой причине не сразу воспринимали, предлагаемые упражнения выполняли рассеяно, работали медленно и с активной помощью логопеда. Когда первое впечатление от фетровых пособий прошло, данный вспомогательный материал стал более привычным и не впервые доступным, дети стали более заинтересованными, перестали отвлекаться, стали внимательно выслушивать логопеда и сосредоточено выполнять предлагаемые задания.

Во время работы с фетровым пособием особо выделялась трудность детей манипулировать деталями, в частности закрывать/открывать замочки, закреплять/откреплять детали на кнопке, передвигать детали по резинке. Это в очередной раз подтверждало недостаточное развитие у детей мелкой моторики. Дети при этом очень расстраивались, обижались, но надо отметить, что с упорством продолжали свои попытки. Педагог не торопил детей, давал достаточно времени справиться с заданием. Воспитанники очень радовались, когда у них все получалось. К концу обучения большинство детей стали справляться с данными задачами, что усилило их положительные эмоции от манипулирования деталями пособия и от занятий в целом. Дети с радостью шли на занятия, находясь в предвкушении, что будет на занятии и какие задания для них приготовил педагог. По окончании занятий не хотели возвращаться в группу. Для себя мы сделали вывод, что для группы детей из 4 человек не хватает времени занятия (10 минут для данного возраста), чтобы каждый ребенок мог в достаточной мере поработать с фетровым пособием. Когда кто-то из детей отсутствовал, и на занятии присутствовало 2-3 человека, то данное количество детей было более комфортное для работы с пособием. Для себя мы сделали вывод, что для работы по программе с фетровыми пособиями в перспективе необходимо формировать подгруппы детей, в

которые будет входить не более 3 человек, один из которых должен в достаточной мере владеть импрессивной и экспрессивной речью, чтобы стимулировать детей с задержкой речевого развития к проявлению речевой активности.

На занятиях дети с удовольствием выполняли задания, манипулируя деталями пособия. Например, логопед давал задание: «Лена, посади морковь». Ребенок из многообразия овощей выбирал фетровую морковку и определял ее на грядке. Далее давалось задание следующему ребенку: «А ты, Саша, посади лук». «Что, Саша, ты делаешь?» Ребятам предлагалось во время действия ответить на вопрос, произнося фразу: «Сажая».

Обратимся к результативно-оценочному этапу.

Так как апробация проводилась с января по май 2024 года, оценка динамики представлена за данный период.

Обратимся к анализу данных первого блока (импрессивной речи). Динамика сформированности импрессивной речи представлена на Рисунке 7.

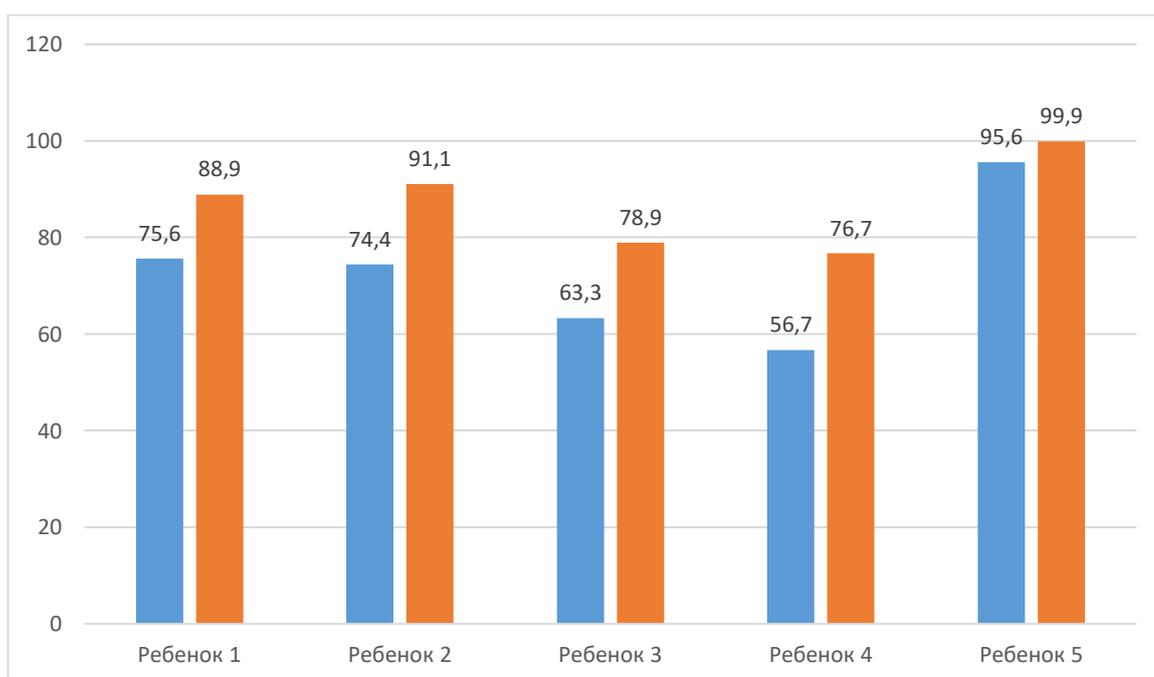


Рисунок 7. Динамика формирования импрессивной речи у участников проекта (% от максимального количества баллов).

Как видно из гистограммы, двое детей продемонстрировали значительную динамику в развитии импрессивной речи, перейдя на один уровень выше (с низкого уровня на уровень ниже среднего). Один ребенок, изначально находясь на уровне выше среднего, максимально приблизился к верхней границе данного уровня, набрав 99,9% из 100% возможных. Двое детей показали незначительную динамику, остались на прежнем уровне, но приблизились к верхней его границе.

Все дети-участники проекта успешно справились с заданием соотнести название предмета с самим предметом. Дети, продемонстрировавшие значительную динамику, так же легко справились с заданием на понимание форм единственного и множественного числа существительных. Детям, которые показали незначительную динамику, в некоторых вопросах требовалось больше времени на поиск ответа, либо повторная инструкция педагога.

С заданием на понимание простых действий по картинкам все ребята давали правильные ответы. При этом понимание и выполнение 2-ступенчатых инструкций без картинной опоры, а манипулируя игрушками, многим давалось с небольшим трудом. Только ребенок, подтвердивший уровень выше среднего, выполнил все инструкции без подсказок и повторений. Остальным требовалась при некоторых пробах помощь педагога или повтор инструкции.

С заданием на понимание падежных вопросов дети-участники проекта справились значительно лучше, чем при первичной диагностике, но осуществляли еще достаточно длительный поиск ответа на вопросы Кого? Чем? На чем? На вопрос Кто? практически все дети легко и быстро дали правильный ответ.

Обратимся к данным второго блока (экспрессивная речь). Динамика сформированности экспрессивной речи представлена на Рисунке 8.

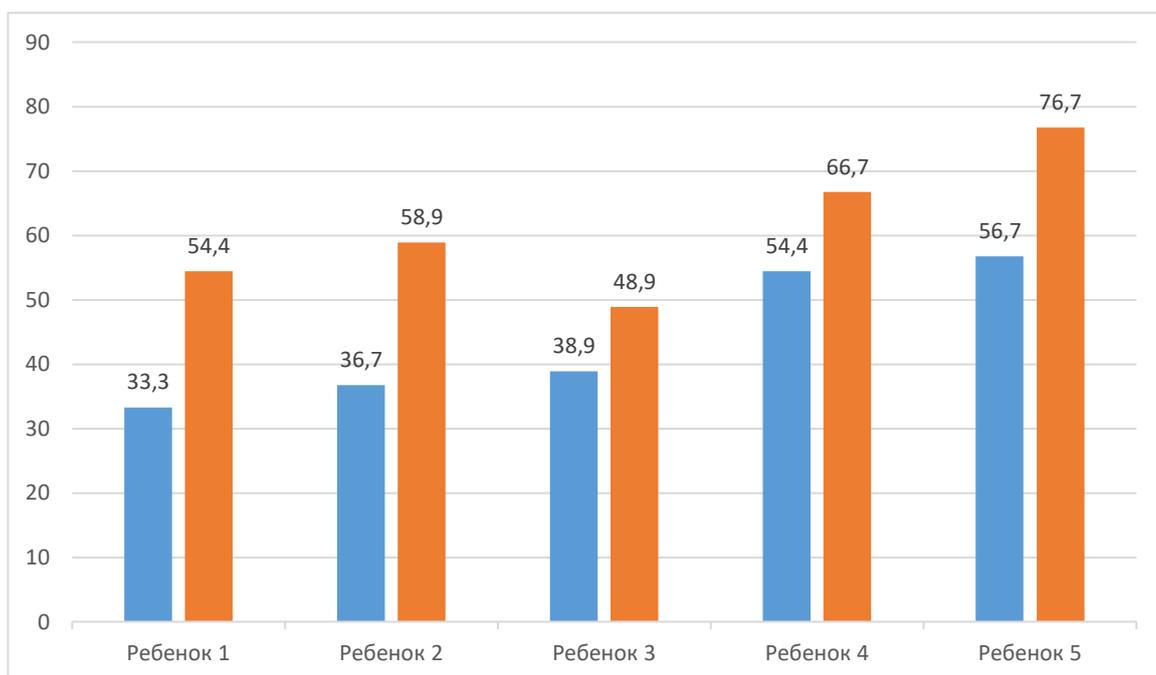


Рисунок 8. Динамика формирования экспрессивной речи у участников проекта (% от максимального количества баллов).

В развитии экспрессивной речи трое детей показали значительную динамику в развитии, перейдя на один уровень выше (один – с уровня ниже среднего на средний уровень, двое – с низкого на уровень ниже среднего). Двое детей показали незначительную динамику, но один из них максимально приблизился к верхней границе уровня, на котором находился.

Как мы видим из гистограммы, трое детей продемонстрировали уровень низкий, двое – ниже среднего.

Во время итоговой диагностики все дети-участники проекта, достаточно точно смогли воспроизвести звукоподражание. Речевое подражание, название предметов и действий, осуществлялось либо общеупотребительным словом, часто оно использовалось с деформированной слоговой структурой, в речи детей значительно меньше стало лепетных и облегченных слов. Если в первичной диагностике, к примеру, действие «идет» ребенок называл «топ-топ», то в итоговой этот же ребенок произнес «дёт». При построении фраз с опорой на картинки по сюжету сказки «Репка» дети проявляли большую речевую активность, чем при первичной диагностике. Четверо из них,

показавшие средний уровень и ниже среднего, смогли самостоятельно построить несколько простых словесных комбинации из 2-3 общеупотребительных слов. Ребенок, показавший низкий уровень, предпочитал отмалчиваться или договаривать фразу за педагогом, хотя на занятиях данный ребенок произносил простые фразы из 2 слов. В речи детей стали появляться простые грамматические конструкции, но встречается очень много аграмматизмов.

Учитывая, что разработанная нами программа рассчитана на один год, но апробировалась в течение полугода, считаем, что данная динамика речевого развития детей подтверждает ее результативность. В качестве дальнейшей перспективы предполагается апробация программы в полном объеме.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате анализа литературы по проблеме исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. Существует несколько основополагающих подходов при рассмотрении онтогенеза речевого развития. Исследователи выделяют этапы становления речи, указывают возрастные границы каждого и по-разному их называют;

2. Одним из главных критериев сформированности начатков общеупотребительной речи является появление фразовой речи из 2-4 общеупотребительных слов. Периодом формирования фразовой речи определяют возраст от 18 до 24 месяцев. Для норматипичных детей двухлетнего возраста характерно использование двух-трехсловных предложений с допустимыми аграмматизмами, понимание речи и просьб взрослого, а также стремление к общению со взрослыми и сверстниками.

3. В раннем возрасте ребенок с ЗРР осваивает все этапы развития речи что и норматипичные дети, только в более длительные сроки, при этом требуется помощь специалистов и активное участие семьи.

4. В настоящее время в отечественной логопедии существуют разные подходы к формированию начатков общеупотребительной речи у детей с ЗРР с использованием традиционных дидактических и наглядных материалов (игрушки, картинки, предметы).

5. Помимо традиционных сопутствующих материалов существуют фетровые развивающие игры и пособия, которые способствуют повышению эффективности обучения. Формирование начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с ЗРР, происходит посредством предметно-манипулятивной деятельности при эффективно организованном речевом общении.

Проект был организован на базе одной из образовательных организаций города Дивногорска Красноярского края. На предпроектном этапе нашего исследования, мы проанализировали методы, приемы и средства, используемые на занятиях по развитию речи в образовательном учреждении.

В ходе исследования выявили, что логопедическая работа с данной возрастной группой в детском саду не проводится, на занятиях по развитию речи используются только картинки и игрушки. Фетровых пособий в данном образовательном учреждении практически нет, а те что имеются в группе раннего возраста используются крайне редко. В связи с этим нами была отмечена целесообразность разработки программы курса логопедической направленности и набора пособий из фетра для ее реализации. Также на данном этапе нами был изучен контингент воспитанников первой младшей группы и сформирована группа для реализации программы.

Для выявления особенностей развития речи у детей-участников проекта был составлен диагностический комплекс, который включал в себя два блока: обследование импрессивной и экспрессивной речи. Каждый блок состоял из 5 заданий по 6 проб в каждом задании. По результатам проведенной нами диагностики было выявлено недостаточное развитие импрессивной и экспрессивной речи у данных детей. Мы пришли к выводу, что дети с задержкой речевого развития испытывают трудности в использовании общеупотребительных слов и построении простых словесных комбинаций, имеют весьма ограниченный запас импрессивного словаря, что говорит об отсутствии начатков общеупотребительной речи у воспитанников. По итогам диагностики дети были разделены на 2 подгруппы. Так как дети-участники проекта продемонстрировали близкий уровень экспрессивной речи, то деление на подгруппы производилось согласно уровню развития импрессивной речи. На основе этих данных было принято решение разработать рабочую программу курса логопедической направленности «Формирование начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития с использованием пособий из фетра», а также набора пособий для реализации программы и методические рекомендации.

Согласно разработанной программе курса логопедической направленности нами было определено содержание работы, которое параллельно реализовалось по четырем направлениям:

- развитие речевой активности, речевого подражания, когнитивно-поведенческих предпосылок развития речи;
- развитие импрессивной речи;
- формирование основного словаря;
- развитие фразовой речи, включение слов в модели словосочетаний и предложений.

Было составлено календарно-тематическое планирование, в котором представлено содержание по каждому из направлений работы согласно определенной теме. Разработаны пособия из фетра для реализации программы и методические рекомендации.

Для оценки результативности программы нами была проведена апробация проекта в период с января по май 2024 года. По результатам итоговой диагностики все дети-участники проекта продемонстрировали положительную динамику формирования импрессивной и экспрессивной речи, что рассматривается как подтверждение результативности предложенного нами программно-методического и дидактического обеспечения.

В качестве дальнейшей перспективы предполагается апробация предложенного обеспечения в полном объеме в течение учебного года и тиражирования результатов проекта.

Библиография

1. Баркова И.П., Аносова Н.Н., Упатова Л.В. Развитие ручной умелости и сенсомоторного восприятия детей младшего дошкольного возраста посредством комплекса дидактических игр из фетра с использованием нестандартного оборудования – ширмы-копилки // Педагогика и психология: перспективы развития: Сборник материалов X Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 15 ноября 2019 года. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2019. С. 86-88.
2. Баширова Р.Р. Формирование фразовой речи детей младшего дошкольного возраста // Международный научно-исследовательский журнал. 2019. № 1 (79). С. 68-72.
3. Браудо Т.Е., Бобылова М.Ю., Казакова М.В. Онтогенез речевого развития // Русский журнал детской неврологии. 2017. № 1. С. 41-46.
4. Вайс М.Н. Авторские пособия из фетра для детей 4-7 лет с ДЦП // Логопед. 2019. № 9. С. 73-78.
5. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие. СПб.: Детство-Пресс, 2004. 144 с.
6. Ворошнина Л.В. Теория и методика развития речи у детей: В 2 ч. Ч.1. Младшая и средняя группы ДОУ: практическое пособие для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2023. 217 с.
7. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: АПН РСФСР, 1978. 471с.
8. Гелихова К.О. Фетровые пособия как средство развития речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Вестник науки. 2024. № 8 (77). С. 51-55.
9. Герасимова А.С. Малыш учится говорить: От «агу» до монолога. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2011. 319 с.

10. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2005. 96 с.
11. Григоренко Н.Ю. Специфика речевого развития раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование России: Уральский государственный педагогический университет. 2017. № 2. С. 88-93.
12. Громова О.Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи // Логопед. 2007. № 3. С. 26-32.
13. Громова О.Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 28 с.
14. Громова О.Е. Формирование начального детского лексикона: Практикум: пособие для логопедов, педагогов дополнительного образования, воспитателей и родителей. М.: Просвещение, 2009. 157 с.
15. Громова О.Е., Соломатина Г.Н. Диагностика и развитие речи детей 2-4 лет: методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2017. 64 с.
16. Демидова А.П., Зиновьева В.Н., Копорова У.Д. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III и IV уровня при помощи пальчикового театра из фетра // Современный ученый. 2022. № 6. С. 244-248.
17. Демидова А.П., Копорова У.Д. Использование пальчикового театра из фетра для развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 103-1. С. 62-65.
18. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие / Авт.-сост. А.В. Мамаева. Красноярск, 2022. 308 с.
19. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: сб. методических

- рекомендаций / В.М. Балабанова, Л.В. Лопатина, Р.И. Лалаева, И.А. Чистович [и др]. СПб.: Детство-Пресс, 2001. 240 с.
20. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста / науч. ред. Н. В. Серебрякова. СПб.: КАРО, 2021. 64 с.
21. Елисеева М.Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 143 с.
22. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. 320 с.
23. Исенина Е.И. Теория и методика развития речи у детей. Дословесный период: учебное пособие для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2022. 149 с.
24. Кайгородцева Н.Н., Шешукова Н.Н. Особенности фразовой речи у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями // Вестник Шадринского Государственного Педагогического Университета. 2021. № 1 (49). С. 45 – 51.
25. Козырева О.А., Быкова А.О. Задержка речевого развития детей раннего возраста. М.: Юрайт, 2021. 80 с.
26. Комкова Е.Ю., Юдина Д.Н., Коновалова Е.П. Использование игровых пособий из фетра в коррекционной работе с детьми, имеющих речевые нарушения // Академическая публицистика. 2022. № 11-1. С. 318-321.
27. Кривцова Т.А. Программа занятий по речевому развитию детей 2-3 лет: практическое пособие. М.: АРКТИ, 2010. 28 с.
28. Куклина М.В, Кулакова В.В. Характеристика фразовой речи у детей с задержкой речевого развития // Актуальные вопросы в науке и практике. Уфа: ООО Дендра, 2019. С. 164-170.
29. Лепская Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. М.: РГГУ, 2017. 313 с.
30. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед.высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. М.: ВЛАДОС, 2006. 703 с.

31. Логопедия: теория и практика / под ред. д.п.н. профессора Т.Б. Филичевой. М.: Эксмо, 2021. 608 с.
32. Лынская М.И. Значение сенсорного воспитания в работе с детьми, страдающими алалией // Проблемы современного образования. 2013. № 2. С. 132-140.
33. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: методическое пособие. М.: Парадигма, 2015. 128 с
34. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2003. 240 с.
35. Морозова И.А., Пушкарева М.А. Занятия по развитию речи в специальном детском саду. В 3-х вып. Вып. 1. Первый год обучения: пособие для логопеда, учителя-дефектолога, воспитателя. М.: ВЛАДОС, 2006. 246 с.
36. Образовательная программа дошкольного образования «Теремок» для детей от двух месяцев до трех лет (проект) / научный руководитель И.А. Лыкова; под общей редакцией Т.В. Волосовец, И.Л. Кириллова, И.А. Лыковой, О.С. Ушаковой. М: Цветной мир, 2018. 160 с.
37. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и образование, 2020. 736 с.
38. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Альянс, 2017. 368 с.
39. Павлова И.Ю. Раннее выявление речевых отклонений у дошкольников и методы их исправления // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 266-269.
40. Печора К.А., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольном учреждении. М.: ВЛАДОС, 2010. 172 с.
41. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 1997. 400 с.

- 42.Разенкова Ю.А. Логопедическое обследование ребенка первого года жизни // Альманах Института коррекционной педагогики. 2001. Альманах №3. Электрон. ст.
- 43.Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. М.: Сфера, 1992. 294 с.
- 44.Румянцева Ю.Н. Характеристика детей с ОНР и их психологические особенности // Globus. 2019. № 12 (45). С. 36-39.
- 45.Сенина А. В. Игры из фетра как средство речевого развития в младшей группе детского сада // Поволжский педагогический вестник. 2020. № 4 (29). С. 30-33.
- 46.Спицына Ю.В., Перышкова С.А. Развитие связной речи у дошкольников с ОВЗ с помощью книги из фетра // Современные образовательные технологии в системе дошкольного образования: новые решения и возможности. Москва-Берлин: ООО «Директ-Медиа», 2022. С. 58-59.
- 47.Старинцева Г.В. Особенности появления фразовой речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития: анализ научно-методической литературы // Научный альманах. 2023. № 7-1 (105). С. 117-121.
- 48.Старинцева Г.В. Формирование начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития: диагностический этап // Научный альманах. 2024. № 9-1 (119). С. 79-84.
- 49.Степанова О.И. Развитие речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития // Информация и образование: границы коммуникаций. 2018. № 10 (18). С. 174-176.
- 50.Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. М.: Альта-Принт, 2009. 1248 с.
- 51.Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: монография. М. 2000. 314 с.
- 52.Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. 136 с.

- 53.Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Освоение ребенком родного языка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2017. 240 с.
- 54.Чайко Г.А. «Игротека из фетра» как средство повышения эффективности преодоления речевых нарушений у детей с особенностями психофизического развития // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: Сборник научных статей XIII Международного научно-практического семинара, Барановичи, 21–22 апреля 2022 года. – Барановичи: Учреждение образования Барановичский государственный университет, 2022. С. 259-261.
- 55.Чиркина Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей // Альманах №2. М.: Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, 2000. С. 10.
- 56.Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2022. 247 с.
- 57.Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2013. 448 с.
- 58.Maassen, B., Pasma, J., Nijland, L., Rotteveel, J. (2006). Clinical use of AEVP- and AERP-measures in childhood speech disorders. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 20 (2–3), 125–134. <https://doi.org/10.1080/02699200400026819> (access date: 20.04.2024)
- 59.Nicholson, N., Palaiologou, I. Early years foundation stage progress check at the age of two for early intervention in relation to speech and language difficulties in England: the voices of the team around the child. *Early Child Development and Care*, 2016. 186 (12), 2009–2021. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1146716> (access date: 09.08.2024)
- 60.Perna, R., Loughan, A. Early Developmental Delays: Neuropsychological Sequelae and Subsequent Diagnoses. *Applied Neuropsychology: Child*, 2012. 1 (1), 57–62. <https://doi.org/10.1080/09084282.2011.643963> (access date: 17.10.2024)
- 61.Shields, M. M. Saying it without sentences: The role of grammatical abbreviation in the speech of young children. *English in Education*, 1972. 6 (3), 82–97. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1972.tb00397.x> (access date: 17.10.2024)

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица 4

Сведения о перенесенных заболеваниях и социальной картине развития детей

	Какой по счету ребенок в семье	Статус семьи	Болезни в раннем возрасте	Развитие до года	Беременность и роды у матерей
Ребенок 1	первый / единственный	полная	ОРВИ	Согласно нормам	Без патологий
Ребенок 2	третий / младший	полная	ОРВИ, Ветрянка в 9 мес	Согласно нормам	Без патологий
Ребенок 3	первый / единственный	неполная	ОРВИ	Согласно нормам	Без патологий
Ребенок 4	первый / единственный	полная	ОРВИ, желтуха	Согласно нормам	Без патологий
Ребенок 5	второй / младший	полная	ОРВИ	Согласно нормам	Без патологий

Протокол обследования сформированности начатков
общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с ЗРР

Блок I. Обследование импрессивной речи

Цель: выяснить, может ли ребенок соотнести название предмета с самим предметом, понимает ли формы ед. и мн. числа существительных, понимает ли действия, 2-ступенчатые инструкции, падежные вопросы.

Стимульный материал представлен в Приложении В.

Процедура обследования:

Задание 1. Педагог размещает на столе перед ребенком 6 игрушек (по 3 игрушки за раз), предлагает рассмотреть игрушки и показать их в названной последовательности.

Стимульный материал: игрушки «Зайчик», «Машинка», «Пирамидка», «Кукла», «Погремушка», «Яблоко».

Инструкция:

На стол педагог ставит пирамидку, куклу, зайчика.

– «Покажи зайчика». _____

– «Покажи пирамидку». _____

– «Покажи куклу». _____

Игрушки убираются со стола, на стол выставляют яблоко, машинку, погремушку.

– «Покажи машинку». _____

– «Покажи погремушку». _____

– «Покажи яблоко». _____

Оценка за задание 1 (каждая проба оценивается отдельно): _____

Задание 2. Педагог предлагает ребенку рассмотреть картинки с изображенными предметами и ответить на вопросы. Перед ребенком за один раз размещается по 2 картинке, на которых изображены предметы в единственном и множественном числе.

Инструкция:

Перед ребенком лежат картинки с изображением воздушного шарика и большого количества воздушных шаров. Педагог задает вопросы:

«Покажи, где шарик?» _____

«А где шарики?» _____

Картинки меняются на изображения мячика и мячиков.

«Где нарисован мяч?» _____

«А покажи, где мячи?» _____

Картинки меняются на изображения матрешки и матрешек.

«Покажи, где матрешка?» _____

«А где матрешки?» _____

Оценка за задание 2 (каждая проба оценивается отдельно): _____

Задание 3. Педагог предлагает рассмотреть картинки и показать картинку, на которой изображено названное действие.

Стимульный материал: картинки «Мальчик играет», «Папа идет», «Мальчик ест», «Мальчик моется», «Девочка пьет», «Мальчик читает».

Инструкция:

На столе педагог размещает картинки «Мальчик играет», «Папа идет», «Мальчик ест».

– «Покажи, кто ест?» _____

– «Покажи, кто играет?» _____

– «Покажи, кто идет?» _____

Педагог убирает картинки со стола, на стол раскладывает следующие три картинки: «Мальчик моется», «Девочка пьет», «Мальчик читает».

– «Покажи, кто моется?» _____

– «Покажи, кто читает?» _____

– «Покажи, кто пьет?» _____

Оценка за задание 3 (каждая проба оценивается отдельно): _____

Задание 4. Педагог предлагает приготовить кукле еду и покормить ее.

Стимульный материал: игрушки «Кукла», «Кастрюлька», «Тарелка», «Ложка», «Капуста», «Яблоко», «Кроватка».

Инструкция:

Кукла сидит за столом, как и ребенок. Ложка лежит на полке. Кроватка стоит на полу. Кастрюлька, тарелка, капуста, яблоко лежат на столе перед ребенком.

– «Поставь перед куклой тарелку, а кастрюльку возьми себе». _____

– «Дай мне яблоко, а капусту положи в кастрюльку». _____

– «Яблоко не пригодилось, отнеси его на полку и принеси ложечку».

– «Капуста приготовилась. Положи капусту в тарелку кукле и покорми ее ложечкой». _____

– «Теперь дай мне капусту, а ложечку оставь кукле». _____

– «Кукла поела. Отнеси посудку на полочку, а куклу положи спать в кроватку». _____

Оценка за задание 4 (каждая проба оценивается отдельно): _____

Задание 5. Педагог предлагает рассмотреть картинки, послушать предложения и ответить на вопросы.

Стимульный материал: две сюжетные картинки.

Инструкция:

Перед ребенком размещается картинка с изображением девочки, которая кормит петуха. Педагог произносит предложение «Таня кормит петушка зерном», затем задает вопросы:

– «Покажи, кто кормит?» _____

– «Кого кормит?» _____

– «Чем кормит?» _____

Картинка заменяется на изображение мальчика, который везет на машинке игрушечного медведя. Педагог произносит предложение «Саша везет мишку на машинке», затем задает вопросы:

– «Покажи, кто везет?» _____

– «Кого везет?» _____

– «На чем везет?» _____

Оценка за задание 5 (каждая вопрос оценивается отдельно): _____

Оценка полученных результатов (Блок 1):

3 балла – точное понимание, задание выполнено быстро, правильно, самостоятельно, без какой-либо помощи педагога.

2 балла – длительный поиск с нахождением правильного ответа без помощи педагога.

1 балл – затруднение в выполнении задания, ребенком допускается ошибка, которая исправлена после организующей помощи педагога или повторной инструкции.

0 баллов – неправильный выбор картинки даже после оказания помощи, отказ от выполнения.

Максимальное количество баллов – 90, минимальное – 0.

Оценка за Блок 1 _____

Блок II. Обследование экспрессивной речи

Цель: выяснить, способность ребенка осуществлять звукоподражание, речевое подражание, произносить слова из 1, 2 слогов, исследовать номинативный и глагольный словарь ребенка, выявить способность самостоятельно строить фразы и предложения.

Стимульный материал представлен в Приложении В.

Процедура обследования:

Задание 1. Педагог показывает ребенку по 1 игрушке. Произносятся звуки, соответствующие данной игрушке, стимулирует ребенка повторить их в ответ.

Стимульный материал: игрушки «Кукла», «Машинка», фигурки животных и птиц «Ослик», «Курочка», «Корова» и «Собака».

Инструкция:

Педагог по очереди показывает ребенку игрушки, сопровождает следующим текстом.

– «Малыш плачет: УА-УА. Как плачет малыш?» _____

– «Ослик кричит: ИА-ИА. Как кричит ослик?» _____

– «Курочка квохчет: КО-КО-КО. Как квохчет курочка?» _____

– «Машина сигналит: БИ-БИ. Как сигналит машина?» _____

– «Корова мычит: МУ-МУ. Как мычит корова?» _____

– «Собачка лает: ГАВ-ГАВ. Как лает собачка?» _____

Оценка за задание 1 (каждая проба оценивается отдельно): _____

Задание 2. Педагог предлагает ребенку рассмотреть картинки, показывает их по одной.

Стимульный материал: картинки «Дом», «Кот», «Сок», «Вода», «Лиса», «Каша»

Инструкция: Педагог называет, что изображено на картинке и стимулирует ребенка повторить название предмета.

– «Смотри, на картинке изображен ДОМ. Что нарисовано на картинке?»

– «А здесь нарисован КОТ. Кто нарисован на картинке?» _____

– «А тут нарисован СОК. Что тут нарисовано?» _____

– «На этой картинке из крана льется ВОДА. Что льется из крана?» _____

– «Здесь нарисована ЛИСА. Что здесь нарисовано?» _____

– «А на этой картинке изображена КАША. Кто изображен на этой картинке?» _____

Оценка за задание 2 (каждая проба оценивается отдельно): _____

Оценка заданий 1-2 (каждая проба оценивается отдельно):

3 балла – точное повторение звукоподражания и слова с сохранением слоговой структуры без повторения задания педагогом.

2 балла – ответ самостоятельным лепетным словом, облегченным словом или словом с деформированной слоговой структурой без повторения задания педагогом.

1 балл – ответ самостоятельным лепетным словом, облегченным словом или словом с деформированной слоговой структурой после организующей помощи педагога или повторной инструкции.

0 баллов – отказ от выполнения задания даже после организующей помощи педагога и повторной инструкции.

Задание 3. Педагог по очереди показывает игрушки, указывает на части тела и каждый раз задает ребенку вопрос: «Что это?». Стимульный материал: игрушки «Мяч», «Корова», «Собака», «Лимон», а также педагог на себе показывает части тела «Нос», «Рука».

– «Что это?» (нос) _____

– «Что это?» (рука) _____

– «Что это?» (мяч) _____

– «Что это?» (лимон) _____

– «Кто это?» (собака) _____

– «Кто это?» (корова) _____

Оценка за задание 3 (каждая проба оценивается отдельно): _____

Задание 4. Педагог показывает по одной картинке и к каждой из них задает вопрос «Что делает?». Стимульный материал: используются картинки с изображением действий: ест, спит, идет, рисует, пьет, поет.

Инструкция:

– «Мальчик что делает?» (показывает картинку «Мальчик ест») _____

– «Этот мальчик что делает?» (показывает картинку «Мальчик спит») _____

– «А Папа что делает?» (показывает картинку «Папа идет») _____

– «Мальчик что делает?» (показывает картинку «Мальчик рисует») _____

– «Девочка что делает?» (показывает картинку «Девочка пьет») _____

– «Мальчик что делает?» (показывает картинку «Девочка поет») _____

Оценка за задание 4 (каждая проба оценивается отдельно): _____

Оценка заданий 3-4 (каждая проба оценивается отдельно):

3 балла – правильный ответ общеупотребительным словом без организующей помощи педагога или повторной инструкции.

2 балла – ответ самостоятельным лепетным словом или облегченным словом без организующей помощи педагога или повторной инструкции.

1 балл – ответ самостоятельным лепетным словом или облегченным

словом после организующей помощи педагога или повторной инструкции.

0 баллов – отказ от выполнения задания даже после организующей помощи педагога и повторной инструкции.

Задание 5. Ребенку предлагается рассказать, что происходит на картинке. Педагог показывает первую картинку, на которой «дед сажит репку», если ребенок затрудняется дать ответ, то педагог помогает начать сказку «Посадил...» и делает паузу, показывая на фигуру деда на картинке. Далее ребенок говорит самостоятельно, при затруднениях педагог оказывает помощь, начинает новую фразу. Так перед ребенком размещаются по 1 картинке 6 последовательных иллюстраций сказки «Репка». Перед показом последующей иллюстрации, предыдущую педагог убирает.

Стимульный материал: иллюстрации к сказке «Репка».

Инструкция:

Предлагается первая картинка с изображением деда, который сажит репку. _____

Далее картинка заменяется на изображение, где дед тянет выросшую большой репку. _____

Ну следующей картинке изображено, как дед с бабушкой тянут репку. _____

Далее предлагается картинка с изображением деда, бабушки и внучки. _____

Затем идет картинка, где к героям присоединяется Жучка. _____

Предпоследней предлагается картинка с изображением всех героев, кроме мышки. _____

Самая последняя картинка с мышкой не оценивается. Заканчивает сказку педагог вместе с ребенком или самостоятельно.

Оценка за задание 5: _____

Оценка задания 5:

3 балла – самостоятельно грамматически правильно построенные фразы

из 2-3 и более общеупотребительных слов.

2 балла – самостоятельно построенные аграмматичные фразы из 2-3 и более общеупотребительных слов.

1 балл – построение фраз из 2 и более лепетных слов, облегченных слов или аграмматичные комбинации их общеупотребительных слов, но с использованием развёрнутой помощи в виде повторений и стимулирующих вопросов педагога.

0 баллов – самостоятельное построение фразы из 1 общеупотребительного или лепетного слова, или невозможность выполнить задание, или отказ от его выполнения даже с использованием развёрнутой помощи в виде повторений и стимулирующих вопросов педагога.

Максимальное количество баллов – 90, минимальное – 0.

Общее максимальное количество баллов – 180, минимальное – 0.

Стимульный материал для проведения диагностического обследования

Блок 1. Обследование импрессивной речи

Задание 1.

Игрушки «Зайчик», «Машинка», «Пирамидка», «Кукла», «Погремушка», «Яблоко»



Задание 2.

Картинка «Шарик»



Картинка «Шарики»



Картинка «Мяч»



Картинка «Мячи»



Картинка «Матрешка»



Картинка «Матрешки»



Задание 3.

Картинка «Мальчик играет»



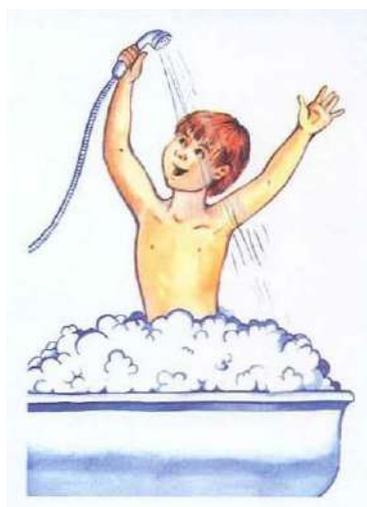
Картинка «Папа идет»



Картинка «Мальчик ест»



Картинка «Мальчик моется»



Картинка «Девочка пьет»



Картинка «Мальчик читает»



Задание 4.

Игрушки «Кукла», «Яблоко», «Капуста», «Кастрюлька», «Тарелка»,
«Ложечка», «Кроватка»



Задание 5.

Картинка к предложению «Таня кормит петушка»



Картинка к предложению «Саша везет мишку на машинке»



Блок II. Обследование экспрессивной речи

Задание 1.

Игрушки «Ляля», «Машинка», фигурки животных и птиц «Ослик», «Курочка», «Корова» и «Собака».



Задание 2.

Картинка «Дом»



Картинка «Кот»



Картинка «Сок»



Картинка «Вода»



Картинка «Лиса»



Картинка «Каша»



Задание 3.

Используются игрушки:



Задание 4.

Картинка «Мальчик ест»



Картинка «Мальчик спит»



Картинка «Папа идет»



Картинка «Мальчик рисует»



Картинка «Девочка пьет»

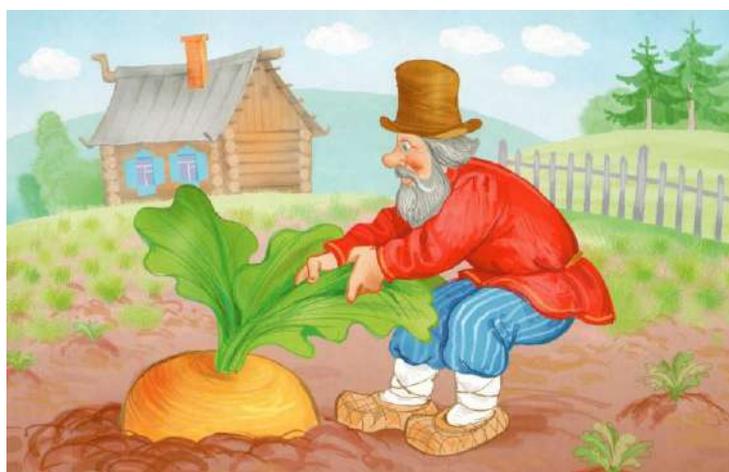
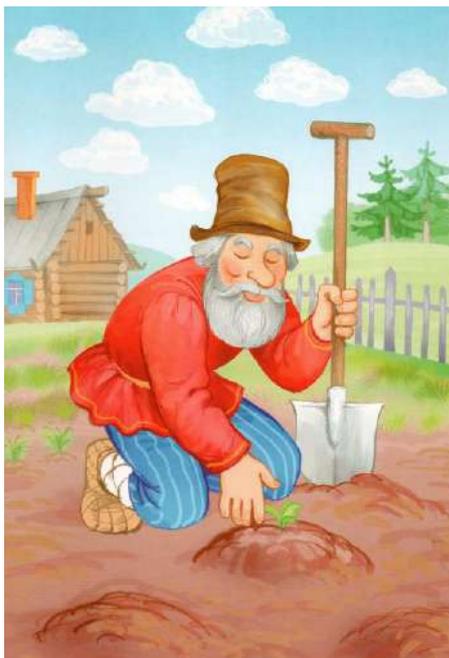


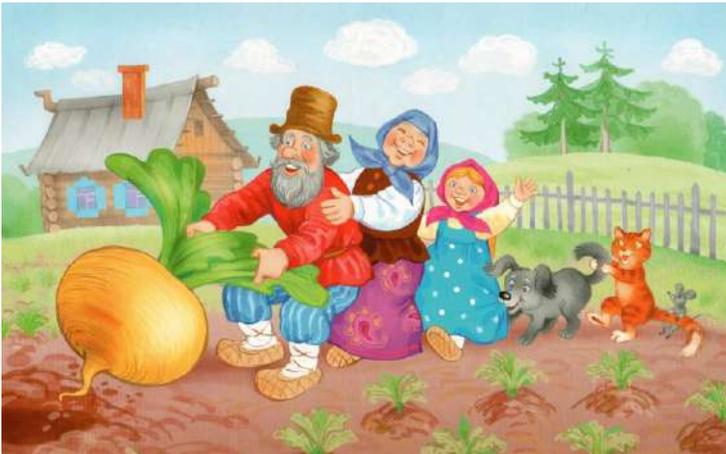
Картинка «Девочка поет»



Задание 5.

Иллюстрации к сказке «Репка»





Бальная система оценивания диагностического этапа

Блок 1 оценивался следующим образом (каждая проба отдельно):

3 балла – точное понимание, задание выполнено быстро, правильно, самостоятельно, без какой-либо помощи педагога.

2 балла – длительный поиск с нахождением правильного ответа без помощи педагога.

1 балл – затруднение в выполнении задания, ребенком допускается ошибка, которая исправлена после организующей помощи педагога или повторной инструкции.

0 баллов – неправильный выбор картинки даже после оказания помощи, отказ от выполнения.

Максимальное количество баллов за 1 блок – 90, минимальное – 0.

Блок 2, задания 1-2 оценивались следующим образом (каждая проба отдельно):

3 балла – точное повторение звукоподражания и слова с сохранением слоговой структуры без повторения задания педагогом.

2 балла – ответ самостоятельным лепетным словом, облегченным словом или словом с деформированной слоговой структурой без повторения задания педагогом.

1 балл – ответ самостоятельным лепетным словом, облегченным словом или словом с деформированной слоговой структурой после организующей помощи педагога или повторной инструкции.

0 баллов – отказ от выполнения задания даже после организующей помощи педагога и повторной инструкции.

Блок 2, задания 3-4 оценивались следующим образом (каждая проба отдельно):

3 балла – правильный ответ общеупотребительным словом без организующей помощи педагога или повторной инструкции.

2 балла – ответ самостоятельным лепетным словом или облегченным

словом без организующей помощи педагога или повторной инструкции.

1 балл – ответ самостоятельным лепетным словом или облегченным словом после организующей помощи педагога или повторной инструкции.

0 баллов – отказ от выполнения задания даже после организующей помощи педагога и повторной инструкции.

Блок 2, задание 5 оценивалось следующим образом (каждая проба отдельно):

3 балла – самостоятельно грамматически правильно построенные фразы из 2-3 и более общеупотребительных слов.

2 балла – самостоятельно построенные аграмматичные фразы из 2-3 и более общеупотребительных слов.

1 балл – построение фраз из 2 и более лепетных слов, облегченных слов или аграмматичные комбинации их общеупотребительных слов, но с использованием развёрнутой помощи в виде повторений и стимулирующих вопросов педагога.

0 баллов – самостоятельное построение фразы из 1 общеупотребительного или лепетного слова, или невозможность выполнить задание, или отказ от его выполнения даже с использованием развёрнутой помощи в виде повторений и стимулирующих вопросов педагога.

Максимальное количество баллов за 2 блок – 90, минимальное – 0.

Общее максимальное количество баллов за два блока – 180, минимальное – 0.

Данные сформированности речи у детей третьего года жизни с ЗРР

Обследование импрессивной речи

Таблица 5.1

Задание 1

№ ребенка	Способность соотнести название предмета с самим предметом						Итого	
	1	2	3	4	5	6	Баллы	%
	1	3	3	3	3	3		
2	3	3	3	3	3	3	18	100
3	3	3	1	3	3	3	16	88,9
4	3	3	3	3	1	3	16	88,9
5	3	3	3	3	3	3	18	100

Таблица 5.2

Задание 2

№ ребенка	Понимание форм ед. и мн. числа существительных						Итого	
	1	2	3	4	5	6	Баллы	%
	1	3	3	0	3	1		
2	3	3	3	3	1	1	14	77,8
3	3	3	0	3	0	3	12	66,7
4	3	3	3	1	1	0	11	61,1
5	3	3	3	3	3	3	18	100

Таблица 5.3

Задание 3

№ ребенка	Понимание простых действий						Итого	
	1	2	3	4	5	6	Баллы	%
	1	3	3	3	3	3		
2	3	3	3	2	3	3	17	94,4
3	0	3	3	3	3	3	15	83,3
4	3	3	1	3	3	3	16	88,9
5	3	3	3	3	3	3	18	100

Таблица 5.4

Задание 4

№ ребенка	Понимание и выполнение 2-ступенчатых инструкций							Итого	
	1	2	3	4	5	6	Баллы	%	
	1	1	0	3	1	3			1
2	0	1	2	3	1	1	8	44,4	
3	1	0	3	0	0	3	7	38,9	
4	1	0	0	3	1	1	6	33,3	
5	3	3	3	3	3	3	18	100	

Таблица 5.5

Задание 5

№ ребенка	Понимание взаимоотношений лиц по синтаксической конструкции							Итого	
	1	2	3	4	5	6	Баллы	%	
	1	3	1	1	3	1			1
2	3	2	1	2	1	1	10	55,6	
3	3	1	0	3	0	0	7	38,9	
4	0	0	1	0	1	0	2	11,1	
5	3	2	1	3	3	2	14	77,8	

Таблица 5.6

Итоговые данные за 1 блок

№ ребенка	Итого 1 блок	
	Баллы	%
1	68	75,6
2	67	74,4
3	57	63,3
4	51	56,7
5	86	95,6

Данные сформированности речи у детей третьего года жизни с ЗРР

Обследование экспрессивной речи

Таблица 6.1

Задание 1

№ ребенка	Способность осуществлять звукоподражание							Итого	
	1	2	3	4	5	6	Баллы	%	
1	2	3	3	2	3	2	15	83,3	
2	0	1	3	1	3	2	10	55,6	
3	0	0	1	3	3	3	10	55,6	
4	3	2	3	3	3	2	16	88,9	
5	2	2	2	3	3	2	14	77,8	

Таблица 6.2

Задание 2

№ ребенка	Способность осуществлять речевое подражание							Итого	
	1	2	3	4	5	6	Баллы	%	
1	3	2	2	2	1	2	12	66,7	
2	1	2	1	1	1	1	8	44,4	
3	3	3	2	2	2	1	13	72,2	
4	3	2	2	2	2	2	13	72,2	
5	2	3	2	2	2	2	13	72,2	

Таблица 6.3

Задание 3

№ ребенка	Исследование номинативного словаря							Итого	
	1	2	3	4	5	6	Баллы	%	
1	0	0	0	0	0	2	2	11,1	
2	1	1	1	1	2	2	8	44,4	
3	0	2	0	0	0	2	4	22,2	
4	3	3	2	2	0	2	12	66,7	
5	2	2	2	2	2	2	12	66,7	

Таблица 6.4

Задание 4

№ ребенка	Исследование глагольного словаря							Итого	
	1	2	3	4	5	6	Баллы	%	
	1	1	0	0	0	0			0
2	1	1	1	1	2	1	7	38,9	
3	2	2	2	0	2	0	8	44,4	
4	2	2	2	2	0	0	8	44,4	
5	2	2	2	2	2	2	12	66,7	

Таблица 6.5

Задание 5

№ ребенка	Способность самостоятельно строить фразы							Итого	
	1	2	3	4	5	6	Баллы	%	
	1	0	0	0	0	0			0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	0	0	0	0	0	0	0	0	
4	0	0	0	0	0	0	0	0	
5	0	0	0	0	0	0	0	0	

Таблица 6.6

Итоговые данные за 2 блок

№ ребенка	Итого 2 блок	
	Баллы	%
1	30	33,3
2	33	36,7
3	35	38,9
4	49	54,4
5	51	56,7

Данные сформированности речи у детей третьего года жизни с ЗРР

Таблица 7

Сводные данные по обследованию детей третьего года жизни с ЗРР

№ ребенка	Импрессивная речь									Экспрессивная речь								
	1	2	3	4	5	Баллы	%	Уровень	1	2	3	4	5	Баллы	%	Уровень		
1	18	13	18	9	10	67	75,6	Ниже ср.	15	12	2	1	0	30	33,3	Низкий		
2	18	14	17	8	10	70	74,4	Ниже ср.	10	8	8	7	0	33	36,7	Низкий		
3	16	12	15	7	7	60	63,3	Ниже ср.	10	13	4	8	0	35	38,9	Низкий		
4	16	11	16	6	2	56	56,7	Ниже ср.	16	13	12	8	0	49	54,4	Ниже ср.		
5	18	18	18	18	14	87	95,6	Выше ср.	14	13	12	12	0	51	56,7	Ниже ср.		

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА

«Формирование начатков общеупотребительной речи»

(первая младшая группа, первый год обучения, ЗРР)

I. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Цель курса – формирование начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития.

Характеристика коррекционного курса

Данный курс направлен на:

1. Развитие речевой активности, речевого подражания, когнитивно-поведенческих предпосылок развития речи.
2. Развитие импрессивной речи.
3. Формирование основного словаря.
4. Развитие фразовой речи, включение слов в модели словосочетаний и предложений.

Описание места коррекционного курса

Данный коррекционный курс разработан для реализации в условиях первой младшей группы общеразвивающей направленности.

Форма организации занятий – индивидуальные и подгрупповые занятия.

Частота подгрупповых занятий составляет 2 раза в неделю.

Продолжительность проведения – 10 минут. Время проведения – первая половина дня.

Речевые эталоны, сформированные на занятиях данного курса, закрепляются во всех видах деятельности и во всех образовательных областях, в образовательной организации и семье.

Планируемые результаты освоения коррекционного курса

К целевым ориентирам данной Программы относятся следующие характеристики возможных достижений ребенка:

1. Развитие речевой активности, речевого подражания, когнитивно-поведенческих предпосылок развития речи.

Способен к устойчивому эмоциональному контакту со взрослыми и сверстниками; проявляет речевую активность, способность взаимодействовать с окружающими, желание общаться с помощью слова; повторяет слова и простые словесные комбинации по просьбе взрослого, не проявляет речевого негативизма.

2. Развитие импрессивной речи.

Понимает названия предметов, действий, признаков, встречающихся в повседневной речи; различает противоположные по значению глаголы, прилагательные, наречия; понимает косвенные вопросы, дифференцирует формы сущ. ед. и мн. ч.; понимает значения продуктивных уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных; понимает простые предлоги; понимает вопросы по сюжетной картинке, по прочитанной сказке (с использованием иллюстраций); понимает соотношение между членами предложения; понимает и выполняет 2-ступенчатые словесные инструкции.

3. Формирование основного словаря.

Называет предметы, действия, признаки предметов, наречия; использует личные, притяжательные и указательные местоимения.

4. Развитие фразовой речи, включение слов в модели словосочетаний и предложений.

Создает словесные конструкции из 2-3 общеупотребительных слов; использует первые формы слов (существительных, глаголов, притяжательных местоимений), принимает участие в элементарном диалоге; повторяет фразы и простые предложения из знакомых потешек.

Система достижения планируемых результатов

Во время прохождения Курса предусмотрены: входящая, текущая, итоговая диагностики.

Входящая и итоговая диагностики осуществляются на индивидуальных логопедических занятиях по протоколу обследования особенностей

сформированности начатков общеупотребительной речи у детей третьего года жизни с ЗРР. Текущий мониторинг проводится в виде наблюдения за качеством развития речи и отражается в тетради взаимодействия логопеда и воспитателя в виде рекомендаций логопеда по закреплению речевых эталонов в различных видах деятельности.

II. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА

Программа коррекционного курса имеет разделы, которые связаны между собой и реализуются параллельно:

- развитие речевой активности, речевого подражания, когнитивно-поведенческих предпосылок развития речи;
- развитие импрессивной речи;
- формирование основного словаря;
- развитие фразовой речи, включение слов в модели словосочетаний и предложений.

1. Развитие речевой активности, речевого подражания, когнитивно-поведенческих предпосылок развития речи:

- преодоление речевого и неречевого негативизма;
- развитие активной подражательной речевой деятельности на материале гл. звуков и их сочетаний (вьюга гудит – у-у-у);
- вызывание звукоподражаний на материале открытых слогов (корова мычит – му), закрытых слогов (бух);
- вызывание речевого подражания на материале потешек с использованием пальчиковых игр;
- вызывание речевых подражаний слов и простых словесных комбинаций.

2. Развитие импрессивной речи:

- умение узнавать и показывать предметы, действия, признаки;
- умение различать противоположные по значению глаголы (застегни – расстегни, открывает – закрывает, завязать - развязать), прилагательные

(большой – маленький, высокий – низкий, длинный - короткий), наречия (много – мало, далеко - близко);

– развитие понимания косвенных вопросов с использованием вопросительных слов: где? куда? что? кому? откуда? для кого? чем? кого (у кого?), на чем?;

– развитие умения дифференцировать формы сущ. ед. и мн. ч. м. и ж. р. с окончанием -ы (-и), (-а) в И.п. (Где шар, где шары?);

– развитие понимания простых предлогов в, на, у, с;

– развитие понимания значений уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных –ик, -ок, -чик, -к-, -очк-, -ечк- (Где мяч, где мячик?);

– развитие понимания вопросов по сюжетной картинке, по прочитанному короткому рассказу или сказке;

– развитие понимания падежных вопросов (Мальчик ловит рыбу удочкой; Кто ловит? Кого ловит? Чем ловит?).

2. Формирование основного словаря.

– формирование способности называть предмет или действие общеупотребительным словом, а не лепетным или звукоподражанием;

– использовать в речи одно-, двух-, трехсложные слова;

– формирование умения называть имена детей, членов семьи;

– местоимения (я, ты, он, она, мы, вы, они: мой, его, её; тот, этот);

– наречия (тут, там, туда, здесь, много, мало, еще, тепло, холодно, вкусно, хорошо, плохо);

– частицы (да, нет, вот);

– существительные собственные и нарицательные;

– гл. наст. вр. 1 и 3 лица ед. ч.;

– гл. повелит. накл. 2 лица;

– исходные формы мест. и сущ.;

– сущ. ед. и мн. числа (через понятия один-много);

– признаки предметов: величина и ее параметры (большой, маленький).

3. Развитие фразовой речи, включение слов в модели словосочетаний и предложений.

- однословная фраза (Дай! Иди! Иду и т.д);
- предложение из 2-слов: гл. (наст.вр. 1 л / побудит.форма) + сущ. (В.п. / П. п с предлогом «на»); обращение + гл. повелит. накл. 2-го лица ед. числа; обращение + гл. наст. времени; вопросительное слово *где* + сущ. в И.п.; указательное слово + сущ. в И.П.;
- простое нераспространенное предложение (глагол настоящего времени 1 л, 3 л. единственного числа);
- предложения, построенные по модели: Кто? Что делает? Что? с использованием дополнения (сущ. в начальной форме ед. и мн. числа с окончание -ы. -и; сущ. ед. ч. в В.п. с окончанием -у, сущ. в П.п. с окончанием -е и предлогами в, на);
- обучение фразовой речи путем договаривания начатых логопедом фраз.

III. ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

Месяц Неделя	Тема недели	Развитие речевой активности	Развитие импрессивной речи	Развитие словаря	Развитие фразовой речи	РПС (пособия, раздаточный и демонстрационный материал)
1	2	3	4	5	6	7
Октябрь, 3-я неделя	Овощи	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Активизация звукоподражаний <i>му-му, гав-гав.</i></p> <p>Разучиваем потешку (пальчиковую игру) про овощи.</p>	<p>Учить узнавать и показывать предметы (овощи) – <i>капуста, морковь, картофель, репа, лук, чеснок, свекла, тыква, помидор, огурец, огород, урожай.</i></p> <p>Учить понимать действия: <i>сажаю, собираю, тяну, поливаю.</i></p>	<p>Вызывание слов <i>дай, на</i> в процессе манипулирования с деталями пособия из фетра.</p>	<p>Построение предложений из 1-го аморфного слова-корня (<i>Дай! Иди!</i>).</p>	Пособие «Огород»

			Учить понимать формы ед. и мн. сущ.: <i>огурец – огурцы, морковь – морковки, тыква - тыквы</i>			
Октябрь, 4-я неделя	Фрукты	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Активизация звукоподражаний <i>кап-кап</i> (дождик), <i>ням-ням</i> (кушать).</p> <p>Разбираем короткое стихотворение про фрукты (с пальчиковой гимнастикой).</p>	<p>Узнавать и показывать предметы (фрукты и ягоды) – <i>яблоко, груша, слива, вишня, арбуз, малина, земляника.</i></p> <p>Учить понимать действия: <i>искать, кушать, идет (дождик), льет, класть (в корзинку), дать</i></p> <p>Учить понимать косвенный вопрос с вопросительным словом <i>кому?</i></p>	Вызывание слов <i>сад, киса, ягода.</i>	Построение предложений из 1-го аморфного слова-корня (<i>Ищи. Ешь. Лей</i>).	Пособие «Сад»

<p>Октябрь, 5-я неделя</p>	<p>Урожай</p>	<p>Артикуляционная гимнастика. Активизация звукоподражаний <i>с-с-с</i> (льется вода из лейки). Повторяем потешку (пальчиковую игру) про овощи.</p>	<p>Повторение названий овощей и фруктов, их дифференциация по виду. Повторение изученного глагольного словаря + <i>варить</i>. Понимание признака предмета (суп <i>овощной</i>, компот <i>фруктовый</i>). Учить понимать косвенный вопрос с вопросительным словом <i>из чего?</i></p>	<p>Вызывание слов <i>репа, лук, капуста, огурец, помидор, суп</i>.</p>	<p>Построение предложений из 1-го аморфного слова-корня (<i>Варю/вари. Ем/ешь. Кладу/клади. Беру/бери</i>) Развиваем фразовую речь с помощью метода договаривания слов в уже знакомых потешках про овощи и фрукты.</p>	<p>Пособия «Сад», «Огород»</p>
<p>Ноябрь, 1-я неделя</p>	<p>Сказка «Репка»</p>	<p>Артикуляционная гимнастика. Разыгрывание сказки «Репка»</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: репа, дед, бабка, внучка, Жучка, кошка, мышка.</p>	<p>Вызывание слов: <i>репка, дед, бабка, внучка, собака Жучка, кошка, мышка, садит</i>,</p>	<p>Построение предложений из 1-го аморфного слова-корня</p>	<p>Фетровое пособие «Репка»</p>

			<p>Учить понимать действия: садить, расти, тянуть, звать, прийти, помогать.</p> <p>Различение противоположных по значению прилагательных (<i>большой - маленький</i>).</p> <p>Обучение понимания вопросов по прочитанной сказке.</p>	<p><i>зовет, тянут, вытянули.</i></p>	<p><i>(Садит, тянет, зовет)</i></p>	
<p>Ноябрь, 2-я неделя</p>	<p>Осень</p>	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Разбираем стихотворение про осень (с пальчиковой гимнастикой)</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: листья, листопад, осень, дождь, ливень, зонтик, туча, ветер, грибы, урожай.</p> <p>Учить понимать действия: падают, капает, льет, открыть, закрыть, дует, искать,</p>	<p>Вызывание слов: тепло, холодно, осень, дождь, лист, гриб, зонт.</p>	<p>Построение предложений из 1-го аморфного слова-корня (<i>Неси, ищи, лей</i>)</p>	<p>Фетровое пособие «Осень»</p>

			<p>собирать, заготовливать.</p> <p>Наречия: тепло, холодно</p> <p>Понимание частицы <i>вот</i> (вот лист, вот гриб, вот дуб, вот зонт).</p>			
<p>Ноябрь, 3-я неделя</p>	<p>Посуда</p>	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Активизация звукоподражаний <i>с-с-с</i> (вода льется из крана), <i>ных-ных- ных</i> (кипит вода в кастрюльке).</p> <p>Разбираем короткое стихотворение про посуду (с</p>	<p>Узнавать и показывать предметы – <i>кастрюля, сковорода, терка, тарелка, кружка, стакан, ложка, вилка, нож, посуда.</i></p> <p>Учить понимать действия: <i>накладывать, наливать, варить, размешивать, жарить, резать, мыть, есть, пить, тереть.</i></p> <p>Различение противоположных по</p>	<p>Вызывание слов <i>посуда, нож, ложка, вилка, стакан.</i></p>	<p>Построение простого предложения (<i>Ем; мою; варю; пью</i>)</p> <p>Развиваем фразовую речь с помощью метода договаривания слов в уже знакомой потешке (пальчиковой</p>	<p>Детская посудка</p>

		пальчиковой гимнастикой)	значению признаков (<i>мягкий – твердый</i>). Учить понимать формы ед. и мн. сущ.: <i>ложка – ложки, вилка – вилки, кружка – кружки, нож – ножи, тарелка – тарелки.</i>		игре) про посуду.	
Ноябрь, 4-я неделя	Игрушки	Артикуляционная гимнастика. Активизация звукоподражаний <i>тук-тук-тук</i> (стучит молоточек), <i>уа-уа</i> (плачет ляля). Разбираем короткое стихотворение про игрушки (с пальчиковой гимнастикой)	Узнавать и показывать предметы – <i>пирамидка, кубики, машинка, погремушка, кукла, поезд, машина, посудка, юла, матрешка, мяч.</i> Учить понимать действия: <i>играть, собирать, строить, греметь, звенеть, крутить, кидать, катить.</i>	Вызывание слов <i>ляля, юла, мяч, кати (качу)</i>	Построение предложений из 1-го аморфного слова-корня (<i>качу, кати, лови; пей, ешь, спи</i>).	Игрушки, мячик

			<p>Учить понимать противоположные по значению наречия <i>много – мало</i>.</p> <p>Развитие понимания простого предлога <i>на</i> (на столе, на полу, на стуле).</p>			
Декабрь, 1-я неделя	Одежда	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Разбираем короткую потешку про одежду (с пальчиковой гимнастикой)</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: <i>шапка, куртка, шуба, штаны, кофта, платье, носки, шорты, футболка, шарф, варежки</i>.</p> <p>Учить понимать действия: <i>одевать, раздевать, надевать, снимать, застегнуть, завязать</i>.</p> <p>Различение противоположных по</p>	<p>Вызывание слов: <i>одевай, надень, завяжи, панاما, шуба, ее</i></p>	<p>Построение словесной комбинации (<i>надень майку, надень панаму, надень шубу</i>)</p> <p>Развиваем фразовую речь с помощью метода договаривания слов в уже знакомой потешке</p>	Пособие из фетра «Одежда»

			<p>значению прилагательных (<i>длинный - короткий</i>).</p> <p>Учить понимать значение уменьшительно-ласкательного суффикса – очк- (<i>шапочка, футболочка, кофточка</i>)</p>		(пальчиковой игре) про одежду.	
<p>Декабрь, 2-я неделя</p>	<p>Сказка «Курочка Ряба»</p>	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Активизация звукоподражаний ко-ко-ко (квохчет курица), пи-пи-пи (пищит мышонок).</p> <p>Разыгрывание сказки «Курочка Ряба»</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: <i>дед, бабушка, курочка, яичко, мышка, стол, пол.</i></p> <p>Учить понимать действия: <i>снесла, бить, стучать, разбить, упасть, печалиться, горевать, грустить.</i></p> <p>Учить понимать прилагательные:</p>	<p>Вызывание слов: <i>дед, бабушка, Ряба, яичко, бил, разбил, мышка.</i></p>	<p>Построение простого предложения (<i>Дед бил, бабушка била, мыш/мышка разбила</i>).</p> <p>Развиваем фразовую речь с помощью метода договаривания</p>	<p>Фетровое пособие «Курочка Ряба»</p>

			<p><i>простое, золотое, серая, маленькая, грустный, печальный.</i></p> <p>Обучение понимания вопросов по прочитанной сказке.</p>		<p>слов, повторяя сказку «Курочка Ряба».</p>	
<p>Декабрь, 3-я неделя</p>	<p>Зима</p>	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Активизация звукоподражаний <i>бух</i> (поскользнулся и в сугроб).</p> <p>Разбираем стихотворение про зиму (с пальчиковой гимнастикой).</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: <i>зима, снег, сугроб, снеговик, лед, лыжи, санки, снежок, кормушка.</i></p> <p>Учить понимать действия: <i>падает, ложится, замерзает, кататься, играть, лепить, кормить.</i></p> <p>Понимание наречий <i>холодно – тепло, мягко.</i></p> <p>Учить понимать косвенный вопрос с вопросительным</p>	<p>Вызывание слов: зима, снег, лед, тепло, холодно, шуба, лепи.</p>	<p>Построение словесной комбинации указательной частицы <i>вот</i> + сущ. (<i>Вот лед, вот снег, вот сани, вот лыжи</i>).</p> <p>Развиваем фразовую речь с помощью метода договаривания слов в уже знакомой потешке</p>	<p>Фетровое пособие «Зима»</p>

			словом кому? (Холодно кому? Зайке. Птичке)		(пальчиковой игре) про зиму.	
Декабрь, 4-я неделя	Праздник	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Активизация звукоподражаний ба-бах (хлопушка), ля-ля-ля (поют).</p> <p>Разбираем стихотворение про Новый год (с пальчиковой гимнастикой).</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: <i>праздник, елка, хлопушка, украшение, гирлянда, игрушки, подарок, дед Мороз, Снегурочка, снеговик, хоровод, танцы, песни.</i></p> <p>Учить понимать действия: <i>радоваться, смеяться, танцевать, петь, дарить, наряжать, украшать.</i></p> <p>Понимание наречия <i>весело.</i></p> <p>Учить понимать косвенный вопрос с вопросительным словом для кого?</p>	<p>Вызывание слов: <i>елка, подарок, дед Мороз, хоровод.</i></p>	<p>Построение словесной комбинации (<i>Подари маме, подари папе, подари зайке, подари мишке</i>).</p> <p>Развиваем фразовую речь с помощью метода договаривания слов в уже знакомой потешке (пальчиковой игре) про Новый год.</p>	Фетровое пособие «Зима»

			(Подарок для мамы, подарок для папы и т.д.)			
Январь, 2-я неделя	Зимние забавы	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Активизация звукоподражаний бух-бух (в сугроб).</p> <p>Разбираем стихотворение про зимние развлечения (с пальчиковой гимнастикой).</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: <i>зима, снег, сугроб, снеговик, лед, лыжи, санки, коньки, снежок, горка, лыжня, ледянка.</i></p> <p>Учить понимать действия: <i>кататься, играть, лепить, строить, падать, подниматься, радоваться, учиться.</i></p> <p>Развитие понимания простого предлога <i>на</i> (Ведро у снеговика на голове, мальчик стоит на горке, девочка сидит на санках)</p>	<p>Вызывание слов: <i>лыжи, санки, коньки, ледянка, горка, лед, еще, она, он, они.</i></p>	<p>Построение словесной комбинации (<i>Миша, катись; Таня, беги; Толя, вези; Лида, кидай</i>).</p> <p>Развиваем фразовую речь с помощью метода договаривания слов в уже знакомой потешке (пальчиковой игре) про зимние развлечения.</p>	Сюжетные картинки

<p>Январь, 3-я неделя</p>	<p>Спорт</p>	<p>Артикуляционная гимнастика. Активизация звукоподражаний ура! (кричат болельщики). Разбираем стихотворение про один из видов спорта (с пальчиковой гимнастикой).</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: спорт, стадион, спортсмен, мяч, лыжи, коньки, лед, велосипед, бассейн, футбол, гимнастика, плавание, бег, сани, победа, участник, соревнование. Учить понимать действия: бегать, играть, прыгать, кататься, побеждать, соревноваться, участвовать, плавать, выступать. Учить понимать признаки: летний, зимний, спортивный. Развитие понимания падежного вопроса на</p>	<p>Вызывание слов: бегать (бежать, бегу), прыгать (прыгаю), плавать (плаваю), победа.</p>	<p>Продолжение отработки словесной комбинации (Оля, пльви; Дема, беги; Коля, пинай; Ваня, кидай). Развиваем фразовую речь с помощью метода договаривания слов в уже знакомом стихотворении (пальчиковой игре) про спорт.</p>	<p>Тематические картинки</p>
-----------------------------------	--------------	--	--	---	--	------------------------------

			чем? (Катится на санях, на лыжах, на коньках, на велосипеде)			
Январь, 4-я неделя	Сказка «Теремок»	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Активизация звукоподражаний: <i>ква-ква-ква, пи-пи-пи, хрум-хрум, у-у-у, тяф-тяф!</i></p> <p>Разыгрывание сказки «Теремок»</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: <i>теремок, дверь, окно, крыша, мышка, лягушка, зайчик, лисичка, волк, медведь.</i></p> <p>Учить понимать действия: <i>скачет, бежит, спрашивает, отвечает, пригласили, развалился, построили.</i></p> <p>Обучение пониманию вопросов по прочитанной сказке.</p>	<p>Вызывание слов: <i>теремок, окно, крыша, живет, мышка, лягушка, лиса, волк.</i></p>	<p>Построение словесной комбинации <i>Кто живет?</i> и ответа на нее (<i>Живет мышка, живет лягушка, живет лиса, живет волк</i>).</p> <p>Развиваем фразовую речь с помощью метода договаривания слов, повторяя сказку «Теремок»</p>	Фетровое пособие «Теремок»

<p>Январь, 5-я неделя</p>	<p>Мебель</p>	<p>Артикуляционная гимнастика. Активизация звукоподражаний <i>тик-так-тик-так</i> (тикают часы). Разбираем короткое стихотворение про мебель (с пальчиковой гимнастикой)</p>	<p>Узнавать и показывать предметы – <i>кровать, диван, стол, стул, кресло, шкаф, комод, табурет, полка.</i> Учить понимать действия: <i>сидеть, лежать, спать, застилать, расправлять, накрывать, кушать, двигать, составлять.</i> Различение противоположных по значению признаков (<i>мягкий – твердый</i>). Развитие понимания простого предлога <i>за</i> (за стулом, за диваном, за кроватью, за креслом).</p>	<p>Вызывание слов <i>стол, стул, диван, сиду, лежу, тут, там.</i></p>	<p>Построение простого предложения (<i>Даша сидит; Ваня спит; Папа ест; Мама читает</i>) Развиваем фразовую речь с помощью метода договаривания слов в уже знакомой потешке (пальчиковой игре) про мебель.</p>	<p>Картинки, игрушечная мебель фигурки человечков.</p>
-----------------------------------	---------------	--	---	---	--	--

Февраль, 1-я неделя	Домашние животные	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Активизация звукоподражаний мяу-мяу (мяукает кот), хрю-хрю-хрю (хрюкает поросенок), ме-ме-ме (млеет коза).</p> <p>Разбираем короткое стихотворение про домашних животных (с пальчиковой гимнастикой)</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: кот, собака, корова, корова, бык, коза, козел, овечка, баран, лошадь, конь, свинья, кролик, осел.</p> <p>Учить понимать действия: мяукает, гавкает, рычит, мычит, млеет, блеет, ржет.</p> <p>Учить понимать падежные вопросы (Мальчик кормит кота молоком. Кто кормит? Кого кормит? Чем кормит?)</p>	<p>Вызывание слов: кот, собака, корова, бык, коза, конь, осел, лает, мычит, кричит, большой, маленький.</p>	<p>Построение простого предложения (Кот пьет, собака ест, конь бежит, осел кричит)</p> <p>Повторяем уже знакомую потешку (пальчиковую игру) про домашних животных.</p>	Пособие «Животные»
Февраль, 2-я неделя	Животные (мамы и детеныши)	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Активизация звукоподражаний с</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: кот, кошка, котенок, пес, собака, щенок, бык, корова,</p>	<p>Вызывание слов: котенок, щенок, теленок, лает, мычит</p>	<p>Построение словесной комбинации (Спи, щенок; спи,</p>	Пособие «Животные»

		<p>разной громкостью мяу-мяу, МЯУ-МЯУ, пи-пи-пи, ПИ-ПИ-ПИ, му-му-му, МУ-МУ-МУ.</p> <p>Разбираем короткое стихотворение про животных (с пальчиковой гимнастикой)</p>	<p><i>теленки, конь, лошадь, жеребенок, баран, овечка, ягненок.</i></p> <p>Учить понимать действия: <i>мяукает, лает, мычит, ржет, блеет</i></p> <p>Учить понимать признаки: <i>большой – маленький.</i></p> <p>Учить понимать наречия: <i>тихо – громко.</i></p>		<p><i>котенок; спи, теленок)</i></p> <p>Повторяем короткое стихотворение про животных (с пальчиковой гимнастикой)</p>	
<p>Февраль, 3-я неделя</p>	<p>Транспорт</p>	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Активизация звукоподражаний ту-ту-ту (гудит поезд),</p>	<p>Узнавать и показывать предметы – <i>транспорт, машина, мотоцикл, самолет, вертолет, грузовик, корабль, велосипед, дорога.</i></p> <p>Учить понимать действия: <i>едет,</i></p>	<p>Вызывание слов <i>машина, самолет, дорога, небо, море, река, едет, летит, плывет.</i></p>	<p>Построение словесной комбинации (<i>машина едет, самолет летит, корабль плывет, поезд гудит</i>)</p>	<p>Пособие из фетровой книги «Транспорт»</p>

		<p><i>чух-чух-чух</i> (едет поезд), <i>би-би-би</i> (сигналит машина). Разбираем короткое стихотворение про машину (с пальчиковой гимнастикой)</p>	<p><i>приезжает, уезжает, поехали, летит, плывет, гудит, сигналит, загружать, разгрузать.</i> Различение противоположных по значению наречий (<i>далеко - близко</i>). Учить понимать косвенный вопрос с вопросительным словом <i>где?</i></p>		<p>Развиваем фразовую речь с помощью метода договаривания слов в уже знакомой потешке (пальчиковой игре) про транспорт.</p>	
<p>Февраль, 4-я неделя</p>	<p>Дикие животные</p>	<p>Артикуляционная гимнастика. Активизация звукоподражаний <i>у-у-у</i> (воет волк), <i>пи-пи-пи</i> (пищит мышонок), <i>ква-ква</i> (квакает лягушка).</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: мышка, заяц, волк, медведь, лиса, лягушка, белка, еж, лось. Учить понимать действия: бегают, бежит, прыгает, рычит,</p>	<p>Вызывание слов: <i>лиса, заяц, мыш, белка, ежик, пищит, бежит, тот, этот.</i></p>	<p>Научить грамматически правильно употреблять форму И.п. и В.п. (с окончанием -у) одних и тех же</p>	<p>Фигурки животных, картинки домиков животных</p>

		<p>Разбираем короткое стихотворение про диких животных (с пальчиковой гимнастикой)</p>	<p>квакает, пищит, запасается.</p> <p>Учить понимать признаки: <i>хитрая, трусливый, быстрый, косопатый, серый, бурый, рыжий, колючий.</i></p> <p>Развитие понимания простого предлога <i>в</i> (<i>в норе, в дупле, в берлоге, в гнезде</i>)</p>		<p>слов в словосочетании</p> <p><i>(Это лиса – дай лису, это миша – дай мишу, это белка – дай белку)</i></p>	
<p>Март, 1-я неделя</p>	<p>Погода</p>	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Активизация звукоподражаний с разной громкостью и темпом <i>кап-кап-кап, КАП-КАП-КАП</i> (тихо/громко, быстро/медленно)</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: <i>солнце, небо, облако, туча, дождь, снег, ветер, пурга, вьюга, лужа.</i></p> <p>Учить понимать действия: <i>капает, льет, дует, светит,</i></p>	<p>Вызывание слов: <i>небо, туча, ветер, дует, капает.</i></p>	<p>Построение словесной комбинации</p> <p><i>(Ветер дует, дождь идет, снег падает)</i></p> <p>Повторяем короткое стихотворение</p>	<p>Фетровое пособие «Теремок» (играем с солнышком, тучкой с дождиком и облаком)</p>

		Разбираем короткое стихотворение про дождик (с пальчиковой гимнастикой).	Учить понимать признаки: <i>теплый, холодный, солнечный, пасмурный, дождливый.</i> Учить понимать сущ. с уменьшительно-ласкательным значением (с использованием суффикса -ок): <i>ветер – ветерок; снег – снежок;</i>		про дождик (с пальчиковой гимнастикой)	
Март, 2-я неделя	Любимые занятия	Артикуляционная гимнастика. Разбираем короткое стихотворение (с пальчиковой гимнастикой).	Узнавать и показывать предметы: <i>игрушки, инструменты, кисть, картина, нитки, клубок, крючок, удочка, рыба, улов. книга.</i> Учить понимать действия: <i>играть,</i>	Вызывание слов: <i>вязать, носок, ловить, рыбу, рисует, букет.</i>	Построение словесной комбинации (<i>Баба вяжет носки; деда ловит рыбу, папа читает книгу,</i>	Сюжетные картинки

			<p><i>рисовать, гулять, танцевать, петь, вязать, ловить, читать.</i></p> <p>Развитие понимания падежного вопроса <i>чем?</i> (Миша на барабане играет чем? Бабушка вяжет носок чем? Дедушка ловит рыбу чем? Оля рисует чем?)</p>		<p><i>мама рисует картину).</i></p> <p>Развиваем фразовую речь с помощью метода договаривания слов в уже знакомой потешке (пальчиковой игре).</p>	
<p>Март, 3-я неделя</p>	<p>Весна</p>	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Активизация звукоподражаний <i>как-как-кап</i> (капель).</p> <p>Разбираем стихотворение про зиму (с</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: природа, <i>весна, капель, сосулька, проталины, подснежник, ручей, птицы.</i></p> <p>Учить понимать действия: <i>тает, бежит, просыпается,</i></p>	<p>Вызывание слов: весна, тает, прилетел, улетел, я, ты</p>	<p>Построение словесной комбинации (<i>Я беру зайку – ты бери мишку; Я беру мышку – ты бери ежа</i>).</p> <p>Развиваем фразовую речь с</p>	<p>Фетровое пособие «Весна»</p>

		пальчиковой гимнастикой).	<p><i>расцветает, поет, возвращаются.</i></p> <p>Учить понимать признаки: <i>синий (небо синее, вода в реке синяя, синий цветок).</i></p> <p>Учить понимать косвенный вопрос с вопросительным словом куда? (Куда падают капельки дождя? Куда бежит ручеек? Куда прилетела птичка?)</p>		помощью метода договаривания слов в уже знакомой потешке (пальчиковой игре) про зиму.	
Март, 4-я неделя	Птичий двор	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Активизация звукоподражаний га-га-га (гогочет гусь), кря-кря-кря (крякает уточка),</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: <i>гусь, гусыня, гусенок, утка, индюк, индейка, индюшонок, курица, петух, цыпленок, зерно.</i></p>	<p>Вызывание слов: <i>гусь, гусыня, гусенок, курица, петух, цыпленок, мой, его, клюет.</i></p>	<p>Построение простого предложения (Гусь пьет воду, курица клюет зерно, утка щиплет траву)</p>	<p>Сюжетные картинки, фигурки птиц.</p>

		<p>ку-ка-ре-ку (кукарекает петух). Разбираем короткое стихотворение про птиц (с пальчиковой гимнастикой)</p>	<p>Учить понимать действия: <i>гогочет, крякает, квохчет, кудахчет, кукарекает, болобочет, клюет, щиплет.</i> Учить понимать падежные вопросы (<i>Мальчик кормит индюка зерном. Кто кормит? Кого кормит? Чем кормит?</i>)</p>		<p>Повторяем уже знакомую потешку (пальчиковую игру) про птиц.</p>	
<p>Апрель, 1-я неделя</p>	<p>Части тела</p>	<p>Артикуляционная гимнастика. Активизация звукоподражаний <i>хлоп-хлоп (ручки), топ-топ (ножки).</i> Разбираем потешку (пальчиковую игру) про части тела.</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: <i>нос, рот, глаза, щеки, уши, голова, руки, ноги, живот, спина.</i> Учить понимать действия: <i>умыться, мыть, слушать, говорить, смотреть,</i></p>	<p>Вызывание слов: <i>нос, рот, уши, руки, ноги, голова.</i></p>	<p>Построение словесных комбинаций с использованием вопросительного слова <i>где?</i> и указательной частицы <i>вот</i> (<i>Где нос? Вот</i></p>	<p>Фетровые пособия «Эмоции», «Части тела»</p>

			<p><i>шагать, поворачивать, поднимать, опускать.</i></p> <p>Развитие понимания простого предлога у (<i>у Маши, у Даши, у Пети, у Вити</i>)</p>		<p><i>нос. Где рот? Вот рот. Где лоб? Вот лоб и т.д.)</i></p> <p>Повторяем уже знакомую потешку (пальчиковую игру) про части тела.</p>	
<p>Апрель, 2-я неделя</p>	<p>Сказка «Колобок»</p>	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Разыгрывание сказки «Колобок»</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: <i>колобок, дед, баба, окно, дорожка, тропинка, зайчик, волк, медведь, лиса, песенка.</i></p> <p>Учить понимать действия: <i>испекла, поскребла, помела, замесила, положила, катится, встречает, отвечает, поет.</i></p>	<p>Вызывание слов: <i>колобок, катится, поет, песенку.</i></p>	<p>Построение словесной комбинации <i>Кому поет песенку?</i> и ответа на нее (<i>Поет песенку зайке, поет песенку волку, поет песенку</i></p>	<p>Фетровое пособие «Колобок»</p>

			Обучение понимания вопросов по прочитанной сказке.		<i>мишке, поет песенку лисе).</i> Развиваем фразовую речь с помощью метода договаривания слов, повторяя сказку «Колобок»	
Апрель, 3-я неделя	Профессии	Артикуляционная гимнастика. Разбираем короткое стихотворение про профессии (с пальчиковой гимнастикой)	Узнавать и показывать представителей профессий: учитель, повар, продавец, строитель, художник, водитель, пожарный, полицейский. Учить понимать действия: учит, показывает, рассказывает, варит, готовит, продает,	Вызывание слов: <i>повар, варит, водитель, водит, учитель, учит</i>	Составление предложений по модели <i>Кто? Что делает? Что? (Повар варит кашу, Водитель водит машину)</i>	Пособие «Человек»

			<p>строит, красит, рубит, пилит, рисует, пишет, водит, рулит, перевозит, тушит, спасает, помогает, защищает.</p> <p>Понимание косвенного вопроса с использованием вопросительного слова <i>чем?</i> (<i>рисует кистью, тушит водой, размешивает поварешкой</i>)</p>			
<p>Апрель, 4-я неделя</p>	<p>Семья</p>	<p>Артикуляционная гимнастика. Активизация звукоподражаний <i>ах-ах-ах, ох-ох-ох</i> (охает бабушка).</p>	<p>Узнавать и показывать предметы: <i>семья, мама, папа, баба, деда, сын, дочь, брат, сестра, тетя, дядя.</i></p> <p>Учить понимать действия: <i>живут,</i></p>	<p>Формирование умения называть имена детей, членов семьи.</p>	<p>Составление простых предложений (<i>Мама моет посуду, папа чинит машину, дед читает</i></p>	<p>Сюжетные картинки</p>

		Разбираем короткую потешку про семью (с пальчиковой гимнастикой)	<i>любят, заботятся, гуляют, отдыхают, работают, учатся.</i> Понимание падежных вопросов <i>Мама кормит лялю кашей, Папа везет сына на велосипеде (Кто? Кого? Чем? На чем?)</i>		<i>книгу, баба варит кашу)</i> Развиваем фразовую речь с помощью метода договаривания слов в уже знакомой потешке (пальчиковой игре) про семью.	
Май, 1-я неделя	Кукла Маша пришла в гости	Артикуляционная гимнастика. Активизация звукоподражаний <i>а-а-а</i> (укладываем Машу спать), <i>ням-ням</i> (Маша кушает). Разбираем короткое	Учить понимать и выполнять двухступенчатые инструкции: посади Машу за стол и принеси кружечки, сходи за чайничком и налей в кружечки чай, положи Маше в чай сахар и размешай	Вызывание слов: <i>Маша, кукла, ляля, спит, ест, пьет, привет, пока.</i> Вспоминаем слова обозначающие части тела.	Построение словесной комбинации (<i>Маша спит на кровати, Маша сидит на стуле, Маша играет на ковре</i>). Повторяем короткое	Кукла, детская посудка, кровать.

		стихотворение про куклу (с пальчиковой гимнастикой).	ложечкой; Маша устала, отнеси кружки на полку и положи Машу спать и т.п.		стихотворение про Куклу (с пальчиковой гимнастикой) с договариванием.	
Май, 2-я неделя	Насекомые	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Активизация звукоподражаний з-з-з (зудит комар).</p> <p>Разбираем короткое стихотворение про насекомых (с пальчиковой гимнастикой).</p>	<p>Узнавать и показывать предметы – насекомые, муравей, жук, муха, бабочка, божья коровка, шмель, оса, пчела, кузнечик, комар.</p> <p>Учить понимать действия: <i>летает, бегает, ходит, прыгает.</i></p> <p>Учить понимать признаки: <i>зеленый (кузнечик зеленый, огурец зеленый, трава зеленая).</i></p>	<p>Вызывание слов жук, <i>муха, оса, комар, летит, бежит, жужжит</i></p>	<p>Составление предложений (Надя ловит комара; Саша ловит муху, Оля ловит жука)</p> <p>Развиваем фразовую речь с помощью метода договаривания фраз в уже знакомом стихотворении.</p>	<p>Предметные картинки с изображением насекомых</p>

			Учить понимать формы ед. и мн. числа сущ. (кузнечик – кузнечики, муха – мухи, муравей – муравьи, жук - жуки)			
Май, 3-я неделя	Лето	<p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Активизация звукоподражаний <i>ж-ж-ж</i> (жужжат пчелы).</p> <p>Разбираем короткое стихотворение про пчелу (с пальчиковой гимнастикой).</p>	<p>Узнавать и показывать предметы – <i>цветы, солнце, трава, бабочка, пчела, муха, радуга, насекомые.</i></p> <p>Учить понимать действия: <i>гулять, светить, жужжать, летать.</i></p> <p>Учить понимать признаки: <i>теплый, жаркий, яркий.</i></p> <p>Учить понимать значения уменьшительно-ласкательного</p>	Вызывание слов <i>мак, муха, голубь, лети, свети</i>	<p>Составление предложений по модели <i>Кто? Что делает? Что? (Таня кормит голубей. Оля держит шарики).</i></p> <p>Развиваем фразовую речь с помощью метода договаривания фраз в уже знакомом стихотворении про пчелу.</p>	Пособие «Времена года – Лето»

			суффикса -ек- (гриб – грибочек, лист – листочек, цветок - цветочек)			
--	--	--	--	--	--	--

