

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО  
(ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ**

**ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ  
РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Выпускная квалификационная работа  
обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное  
(дефектологическое) образование  
заочной формы обучения, группы 02021662  
Стегниной Надежды Сергеевны

Научный руководитель  
к.псих.н., доцент  
Панасенко К.Е.

Рецензент  
руководитель территориальной  
психолого-медико-  
педагогической комиссии  
г. Белгорода, учитель-логопед  
МБДОУ д/с комбинированного  
вида № 12 г.Белгорода,  
Почетный работник общего  
образования РФ  
Токарева О.А.

БЕЛГОРОД 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.....	10
1.1. Междисциплинарный подход к исследованию проблемы речевого развития ребенка.....	10
1.2. Особенности раннего речевого развития детей .....	17
1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с нарушением в речевом развитии.....	25
1.4. Педагогические условия профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста.....	32
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	43
2.1. Организация и методы исследования речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	43
2.2. Анализ речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	55
2.3. Организационно-методические аспекты логопедической работы по профилактике нарушений речевого развития у детей раннего возраста.....	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	83
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	91

## ВВЕДЕНИЕ

Ранняя коррекция недостатков речевого развития ребенка становится сегодня одной из актуальных проблем специальной психологии и педагогики. По статистике в мире возросло количество детей имеющих различные варианты нарушений речи. Численность детей с врожденной патологией постоянно увеличивается примерно на 0,8% в год, что происходит на фоне уменьшения числа здоровых детей. По данным Комитета ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения), у 10% детей диагностируют нервно-психические заболевания, 80% из которых, по мнению детских неврологов, связаны с перинатальным поражением центральной нервной системы.

Важнейшей причиной ее актуальности является и то, что в связи с современными технологиями родители (законные представители) стали меньше уделять внимания речевому общению с ребенком, замещая его телевизором, компьютером и мобильным телефоном. Еще одной причиной является высокий процент новорожденных с неблагоприятным состоянием здоровья. Многочисленные наблюдения ученых разных областей науки неопровержимо свидетельствуют о том, что разные формы и виды речевых расстройств так или иначе накладывают отпечаток на динамику развития психической деятельности ребенка.

Без оказания своевременного психолого-педагогического содействия отклонения в развитии становятся более выраженными, охватывают все сферы психического развития и замедляют процесс социальной адаптации ребенка. О важности психолого-педагогической помощи начиная с раннего возраста, говорили в своих исследованиях Ю.Ф. Гаркуша, А.Н. Гвоздев, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и др., так как ранний возраст является сензитивным

периодом развития. Ранний возраст характеризуется активным развитием речи ребенка, как средством коммуникации и познания.

Ряд ученых, среди которых психологи, психолингвисты, физиологи и психофизиологи считают, что одним из важных диагностических маркеров нормального развития, в том числе и речевого развития, является овладение детьми речью на ранних этапах онтогенеза (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, С.Н. Цейтлин и Л.В. Щерба др.). В работах П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, В.П. Зинченко и др., мы находим, что формирование и развитие речи связано с развитием интеллектуальной, сенсорной, сенсомоторной и аффективно - волевой сферами личности. Несформированность речи на ранних стадиях развития ребенка ведет к нарушениям коммуникации, эмоционально-волевой и познавательной сфер, нарушениям процесса социализации - индивидуализации. У детей с задержкой речевого развития, согласно исследованиям ученых, нарушается не только формирование речи, но и социально-эмоциональное и познавательное развитие.

У детей, в период дошкольного детства с проблемами в речевом развитии, отмечаются различные нарушения в речевом общении: бедность лексикона, ситуативный характер речи, примитивность используемых синтаксических структур, задержка на стадии понимания речи, пониженная речевая активность, выраженная дефицитарность экспрессивного словаря, позднее появление фразы (Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, Л.М. Царегородцева, Т.А. Финашина и др.).

Данные вопросы принимают особый смысл в ситуации ранней помощи детям с нарушением в развитии, которая сегодня является одной из чрезвычайно важнейших проблем специальной психологии и логопедии. В рамках данной проблемы реализованы и реализуются теоретические и прикладные исследования Л.И. Аксеновой, Е.Ф. Архиповой, Н.Ю. Боряковой, Т.В. Волосовец, Н.Н. Малофеевой, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенковой, Н.Д. Шматко, Е.А. Стребелевой и др.

Формирование речи детей при различных вариантах дизонтогенетического развития является предметом изучения ученых в различных разделах специальной педагогики: при нарушениях слуха - Н.Д. Шматко; при нарушениях двигательной функции - Е.Ф. Архиповой, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько; при нарушениях эмоциональной сферы - О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг; при органических поражениях центральной нервной системы - Е.А. Стребелевой; в том числе при последствиях социальной депривации - Ю.А. Разенковой.

Логопедическая работа с детьми раннего возраста организуется и проводится по следующим направлениям: предупреждение возможных вторичных нарушений речи; профилактика (пропедевтика) речевых нарушений; преодоление уже имеющихся нарушений речи у детей; совершенствование разных сторон и качеств речи при отсутствии нарушений как таковых и др. С такой позиции часто не разбираются иные стороны работы учителя - логопеда. А ведь одним из значимых направлений в логопедии является профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста.

Все вышеуказанное и определило тему выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации): «Профилактика нарушений речевого развития у детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации».

**Проблема исследования:** каковы педагогические условия профилактики нарушений речевого развития у детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и разработать содержание логопедической работы по профилактике нарушений речевого развития у детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

**Объект исследования:** процесс речевого развития детей раннего возраста.

**Предмет исследования:** организационно-методический аспект логопедической работы по профилактике нарушений речевого развития у детей раннего возраста.

**Гипотеза исследования:** логопедическая работа по профилактике нарушений речевого развития у детей раннего возраста будет эффективна, если:

- выявить особенности и закономерности речевого развития детей раннего возраста;
- определить педагогические условия, способствующие совершенствованию логопедической работы по профилактике речевого развития у детей раннего возраста;
- разработать программу профилактики нарушений речевого развития у детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации, которая направлена на речевое и социально-коммуникативное развитие детей раннего возраста «группы риска».

В ходе исследования были поставлены следующие **задачи:**

1. Теоретически обосновать проблему профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.
2. Подобрать диагностический инструментарий для изучения уровня речевого развития детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.
3. Выявить особенности речевого развития у детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.
4. Разработать и обосновать организационно-методические аспекты логопедической работы по профилактике речевых нарушений у детей раннего возраста.

**Теоретико - методологическую базу исследования** определили:

- исследования о развитии речевой деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.К. Анохин, Н.А. Бернтшейн, Л.В. Щерба и др.);
- концепция развития детской речи (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин);
- современные представления о структуре дефекта, в том числе речевого (Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева);
- педагогические концепции развития речи детей раннего возраста (Л.С. Выготский, В.В. Ветрова, В.В. Гербова, М.Т. Елагина, А.В. Запорожец, И.М. Кононова, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Г.М. Лямина, С.Л. Рубинштейн, Е.И. Тихеева О.С. Ушакова и др.);
- изучение речевого развития детей раннего возраста, воспитывающихся в различных условиях Р.Р. Орлянская, Т.А. Финашина;
- исследования Е.В. Шереметьевой по профилактике отклонений в речевом развитии у детей раннего возраста;
- исследования О.Е. Громовой, Ю.А. Разенковой об особенностях речевого развития детей раннего возраста.

**Научная новизна и теоретическая значимость** исследования представлена следующим:

- выявлены и конкретизированы особенности речевого развития детей раннего возраста;
- систематизированы педагогические условия профилактики нарушений речевого развития у детей раннего возраста;
- теоретически обоснован и разработан организационно-методический аспект логопедической работы по профилактике нарушений речевого развития у детей раннего возраста.

**Практическая значимость** заключается в том, что подобраны диагностические методики для оценки речевого развития у детей раннего возраста; разработана парциальная программа профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста. Все это может быть использовано в

практике работы группы кратковременного пребывания в дошкольной образовательной организации.

**Методы исследования:** теоретические: анализ научно - методической, психолого - педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические: наблюдение, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий этапы); метод количественного и качественного анализа результатов.

**База исследования:** Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка» детский сад № 57 г. Белгорода; Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 60 г. Белгорода.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Речевое развитие детей раннего возраста рассматривается, как устойчивое свойство личности и проявляется в способности воспринимать и понимать речь окружающих; самостоятельном, разнообразном, инициативном использовании речи в практике общения; активном овладении языком.

2. Нарушение речевого развития детей раннего возраста оценивается по следующим критериям: понимание речи взрослых, собственно речевое развитие детей (коммуникативные умения и навыки), познавательная активность, предметно-практическая деятельность детей.

3. Выявление и анализ качественных особенностей проявления нарушений речевого развития в раннем возрасте позволяет прогнозировать конкретные педагогические условия профилактики нарушений речевого развития.

4. Необходимость разработки диагностической программы, содержания профилактической работы по речевому развитию, определена особенностью мотивационной сферы, состоянием языковых и неязыковых компонентов в структуре речевой деятельности у детей раннего возраста.



**Апробация и внедрение результатов исследования** были представлены в форме научных работ:

- в сборнике материалов XII международной научно-практической конференции «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития» «Особенности группы кратковременного пребывания» (Чебоксары, март, 2017 г.);

- в сборнике статей международной научно-практической заочной конференции «Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт» «Обследование риска нарушений развития речи у детей группы кратковременного пребывания» (Белгород, ноябрь 2017 г.);

- в сборнике материалов III международной научно-практической конференции «Учитель создает нацию» «Профилактика нарушений речевого развития у детей раннего возраста» (Махачкала, ноябрь 2018 г.).

**Структура исследования:** Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

## 1.1. Междисциплинарный подход к исследованию проблемы речевого развития ребенка

Вопросы речевого развития являются предметом изучения ряда физиологов и психофизиологов, нейрофизиологов и нейропсихологов, лингвистов и психолингвистов, психологов и педагогов.

Речевое развитие рассматривается как объект направленного воздействия и коррекции в работах О.Е. Громовой (25), Н.С. Жуковой (29), Р.И. Лалаевой (36), Р.Е. Левиной (37), Л.В. Лопатиной (42), Т.Б. Филичевой (71), Г.В. Чиркиной (76).

В исследованиях Г.М. Богомазова (11), И.А. Бодуэн де Куртенэ (12), Е.Н. Винарской (17), А.Н. Гвоздева (22), И.А. Зимней (30), А.А. Потемня (56), Н.А. Рыбникова (59), Фердинанда де Соссюра (65), Л.В. Щербы (79), описывается формирование языковых единиц и принципов их сочетания в ходе коммуникации.

Рассмотрим содержание научных подходов к вопросам развития речи, представленных в работах физиологов и психофизиологов (П.К. Анохин (2), Н.А. Бернштейн (8), И.П. Павлов (52)).

В работах ученых отмечено, что порождение и восприятие речи происходит по правилам простой рефлекторной деятельности, а речевые стимулы обозначены первосигнальными раздражителями (2, 8, 52).

Впрочем, для речи человека такого рода ситуации не типичны. Нередки случаи, когда при появлении и восприятии речи оперируют словами, как «сигналами сигналов», т.е. совершают бессознательный или сознательный выбор и отождествляют эти слова на основе их значения (52).

Физиологической основой речи, по мнению И.П. Павлова, является постоянный порядок звуков и слов, который представляет собой сложную систему динамических стереотипов. По мнению ученого, у речевого раздражителя существует физиологическая основа, которая расположена в коре больших полушарий головного мозга человека. Организация раздражителей реализуется посредством налаживания непрерывных связей между их мозговыми локализациями (52).

Естественнонаучная концепция развития речи человека представлена учениями о единстве первой и второй сигнальных систем. В формировании речи важное значение отводится взаимосвязи слуховых и кинестетических импульсов, идущих от речевых органов (52).

Психофизиологической основой речи являются учения П.К. Анохина о функциональных системах и Н.А. Бернштейна о функциональной физиологической системе (3, 9). Функциональная система речи формируется под контролем наследственных факторов, и реализуется только в специальных условиях. Огромное влияние в развитии речи имеет социальное окружение, которое учит ребенка пользоваться словами (10).

В работах ученых - физиологов (П.К. Анохин (2), Н.А. Бернштейн (8), И.П. Павлов (52)), речь является результатом сложных взаимоотношений индивида с окружающей его социальной средой, а также доказана связь речи с социумом.

В рамках нейрофизиологических и нейропсихологических исследований речевое развитие рассматривается с позиции системно - динамической локализации речи, как высшей психической функции человека; структурно-функциональной организации деятельности мозга; межполушарного взаимодействия (64).

В исследованиях А.П.Бизюка (10), А.Р.Лурии (43), Е.Д.Хомской (73), Л.С. Цветковой (74) и др., мы находим, что психофизиологическая основа речи и речевой деятельности предполагает совместную работу сенсорных и анализаторных систем: двигательного - кинестетического, кинестетического,

акустического, пространственного и зрительного. Взаимосвязь акустического и речедвигательного анализаторов играет важную роль в речевом развитии.

А.Р. Лурия отмечает, что мозговая системная организация структур мозга участвует в реализации речевой деятельности и базируется на теории структурно – функциональной организации работы мозга (43).

А.В. Семенович, изучая мозговую организацию речевых процессов, выделила уровень собственной произвольности (субкортикальный уровень). Данный уровень осуществляется структурами блока регуляции тонуса и бодрствования. Также автор выделила и уровень социально обусловленной произвольности, саморегуляции (префронтальный уровень), который зависит от процессов присвоения социокультурного опыта общества и опосредуется речевыми процессами, актуализируется мозговыми структурами третьего блока мозга – блока программирования, регуляции и контроля (64).

Взаимосвязь двух уровней (по А.В.Семенович) содействует полноценному развитию речи и формированию навыков (блока приема, переработки и хранения информации) (64).

М.Л. Дунайкин указывал, что в формировании речи принимают участие структуры и системы мозга, которые формируются в онтогенезе не одновременно. Управление артикуляцией осуществляется лобной и нижней частью моторной коры; контроль над фонацией связан с активацией лимбической системы мозга и требует участия дополнительной моторной и передней лимбической коры, миндалин заднего и медиального гипоталамуса, центрального серого вещества. Эта система, по мнению ученого, обеспечивает вокализацию (голос), амплитудную и частотную модуляцию голоса, а также интонационные особенности речи (26).

Анализируя исследования нейрофизиологов и нейропсихологов, мы видим, что важная роль в развитии речи отводится взаимосвязанной работе функциональных блоков мозга и анализаторных систем.

В исследованиях лингвистов мы не находим прямого толкования понятия «развитие речи». Язык в лингвистике, рассматривается как система, которая оторвана от речевой деятельности индивидов. Поэтому возникает необходимость уточнения понятий «язык» и «речь», так как это позволит понять сущность онтогенеза речезыковой системы, механизмы продуцирования речи и ее восприятия(20).

В работах Г. Пауль понятия «язык» и «речь» противопоставляются друг другу. Автор рассматривает язык «как обширные комплексы сосуществующих элементов и как развивающееся явление» (53).

Ф. де Соссюр рассматривал язык как систему, а речь как деятельность. Изучая системность языка, использовал три термина: «язык», «речь» и «речевая деятельность». Язык, по его мнению, это готовый продукт, который пассивно регистрируется говорящим, а речь - индивидуальный акт воли и разума (65).

Противопоставляя понятия «язык» и «речь», Л.В. Щерба, различает три аспекта языковых явлений: речевая деятельность, языковая система (язык), языковой материал (текст). Л.В. Щерба обозначает четырехэлементную взаимосвязь: язык - речь - речевой акт - речевой материал (79).

Научный подход к пониманию языка и речи Л.В.Щербы нашел свое отражение в трудах А.А. Леонтьева. Ученый наряду с языком и речью, выделял языковую способность, языковой процесс и языковой стандарт (38).

Ключевым в исследовании А.А. Леонтьева является понятие «языковая способность», под которым он понимал «нечто в сознании говорящего, которое позволяет ему пользоваться языком, т.е. механизм, который обеспечивает речевую деятельность» (38).

Соотношение понятий «язык» и «речь» является объектом исследований М.Н.Кожина (34) и Л.В.Сахарного (63).

Объясняя свою позицию о соотношении языка и речи, М.Н. Кожина отмечает, что речь - это функционирование языка в реальной ситуации общения (34). Л.В. Сахарный «язык» понимает как абстрактную

наиндивидуальную систему, а под речью – «индивидуальный акт, реализующий языковую способность, посредством языка как социальной системы» (63).

Н.И. Жинкин (28), А.А. Леонтьев (38), Т.Н. Ушакова (70) и др. подчеркивают, что в языковой системе индивида присутствует стабильная система. Это ассоциативно – вербальная сеть, единицами которой выступают морфемные и фонетические элементы, грамматические и текстовые операции, в произнесении – артикуляторные стереотипы, в восприятии – выработанные паттерны восприятия.

С точки зрения лингвистики речь – это есть конкретная реализация языка; система взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов. Взаимосвязанность речи и языка представляет собой устойчиво – динамичный механизм речезыковой способности. Данный механизм развивается только в процессе коммуникации.

Анализируя психологические исследования, мы находим, что речевое развитие рассматривается с точки зрения возникновения понимания речи и ее воспроизведения в процессе общения со значимыми взрослыми (ранний возраст), последующего обогащения словаря запаса, грамматических и стилистических структур речи в период дошкольного детства под влиянием общения и обучения. В связи с этим в развитии речи важным становится проблема соотношения мышления и речи (по А.Р.Лурия, Ж.Пиаже).

Так, например, А.Р. Лурия в своей монографии «Язык и сознание», язык рассматривал как сложную систему кодов, которая обозначает предметы, признаки, действия или отношения и которые несут функцию кодирования, передачи информации и введение ее в разные системы. Особую роль в становлении речи автор отводит формированию мозговых структур и нейронных связей между ними (43).

Л.С. Выготский отдельное внимание уделял социальному фактору происхождения когнитивного, в том числе и речевого развития ребенка. Учение Л.С. Выготского легло в основу положения о «зоне ближайшего

развития», где имеет место взаимозависимость уровней развития и обучения, при этом обучение всегда идет впереди развития и ведет его за собой (19).

На развитие речи в процессе общения со значимыми взрослыми обращал свое внимание и Дж. Брунер (14). Аналогичную точку зрения мы находим в работах отечественных психологов и педагогов А.И. Антонова (4), Е.Р. Баенской (6), В.В. Ветрова (16), В.Л. Рыскиной (61), С.Н. Цейтлин (75) и др. Ученые важную роль в развитии речи отводят не просто значимому взрослому, а его адекватным и своевременным требованиям.

Проблема взаимосвязи речи и мышления является объектом исследования философов, лингвистов и психологов (В.И. Бельтюков (7), Л.С. Выготский (19), И.А. Зимняя (30), А.А. Леонтьев (38), А.Р. Лурия (43) и др.).

Особого внимания в этом отношении заслуживают работы Л.С.Выготского, в частности «Мышление и речь». Говоря о взаимосвязи мышления и речи, Л.С.Выготский отмечал их разные генетические корни; указывал на существование доречевой фазы интеллекта и доинтеллектуальной фазы речи, а также на то, что с появлением слова обе линии пересекаются и как результат мышление становится речевым, а речь – осмысленной (49).

В современной психологии важное место в речевом развитии отводится не только когнитивному развитию, но и речи взрослого, которая обращена к ребенку (В.В. Ветрова (16), В.Л. Рыскина (61), С.Н. Цейтлин (75) и др.).

Подтверждение этому мы находим в работах М.И. Лисиной, которая отмечала, что речезыковые стратегии близкого взрослого развиваются в рамках изменения форм общения: ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативно – познавательной(40).

Понятие «речь» является объектом исследования психолингвистов (В.П. Глухова (23), И.А. Зимней (30) и др.).

В работах В.П. Глухова, мы находим следующее определение понятия «речь». Речь это процесс реализации языковых способностей в

социокультурной среде, которые используются для коммуникации и сокоммуникации. В свою очередь, языковую способность, автор рассматривает, как постепенное осмысление и усвоение компонентов языка - фонетики, лексики и грамматики (23).

Процесс развития речи И.А. Зимняя связывает с постижением единиц языка и правил их сочетания; с выработкой навыков пользования этими единицами; с когнитивным потенциалом применять имеющиеся знания для высказывания новой мысли в новой ситуации (30).

В исследованиях, объектом изучения которых являются дети с нарушениями речевого развития, развитие речи анализируется в границах целостного взаимодействия между компонентами речи, для того чтобы предвидеть эффект педагогического воздействия в коррекционных и пропедевтических целях (37).

В работах Г.В. Чиркиной мы находим, что развитие речи есть процесс постепенного овладения языком: развитие фонематического слуха и формирование навыка произнесения фонем; овладение словарным запасом и правилами синтаксиса; овладение смысловой стороной речи (76).

Проанализировав различные подходы к исследованию проблемы речевого развития, мы можем сделать следующие выводы:

- речевое развитие является объектом исследования физиологов, психофизиологов, нейрофизиологов, нейропсихологов, лингвистов, психолингвистов, психологов и педагогов;

- исследователи раскрывают сущность понятий «язык» и «речь»; определяют механизмы, условия и этапы речевого развития.

С позиции нашего исследования, особую актуальность имеют условия развития речи, среди которых – созревание центрального и периферического отделов речевого анализатора, когнитивное развитие, благоприятное социальное окружение, потребность в общении.



## 1.2. Особенности раннего речевого развития детей

Ранний возраст – рассматривается как период наиболее благоприятный для формирования органов и систем, в том числе центрального и периферического отдела речевого анализатора. Наукой доказано, что функции коры головного мозга эволюционируют в процессе взаимодействия организма с окружающей средой и наиболее плодотворно это происходит в первые три года жизни.

Раннее детство – это сензитивный период для усвоения речи, которое происходит как в процессе общения ребенка со значимым взрослым, так и входе предметной деятельности. Речевое общение со взрослым по причине действий с предметом становится важным инструментом организации контакта, делового сотрудничества. Предметная деятельность является основополагающей для приобретения различных впечатлений, уяснения значений слов и сопряжения их с образами предметов и явлений окружающего мира.

В психолого - педагогической литературе проблеме развития речи детей раннего возраста уделяется большое внимание, что позволяет говорить о важности данного вопроса для науки и практики. Следует отметить, что современные исследователи - Н.Н. Матвеева (46), Р.Р. Орлянская (51), Е.В. Шереметьева (77) отталкиваются от периодизации развития речи, описанные в трудах исследователей конца XIX начала XX вв. - Л.С.Выготского (19), А.Н. Гвоздева (22), А.А. Леонтьева (38), М.И. Лисиной (40), С.Н. Цейтлин (75) и др.

Известно, что речь формируется поэтапно. Каждый этап это независимая система, которая достигает определенного уровня развития языка (по А.Н. Леонтьеву) (38).

Ряд учёных (Л.С. Выготский (19), А.Н. Гвоздев (22), А.Н. Леонтьев (38), Д.Б. Эльконин (80)) в формировании речи детей выделяют различное

количество этапов, устанавливают разный его временной промежуток, а также в назывании этапов не придерживаются единой концепции.

Г.Л. Розенгард-Пупко (58) в формировании речи выделяет два этапа: подготовительный (до двух лет) и этап самостоятельного оформления речи (после двух лет).

В работах С.Н. Цейтлин мы находим пять этапов развития детской речи:

Первый – дословный этап до первых слов, самостоятельно воспроизводимых ребенком.

Второй - этап однословных высказываний: до первых двухкомпонентных высказываний.

Третий - этап начальных двухкомпонентных высказываний: до первых трехкомпонентных.

Четвертый - этап элементарных сложных предложений: период раннего речевого развития (3 года).

Пятый – переходный этап: от знания системы языка к знанию нормы, детские инновации (с 3 лет) (75).

М.М. Кольцова (32) на основе анализа исследований Н.А. Рыбникова (59) и А.Н. Гвоздева (22), определила следующие показатели речевого развития ребенка:

9,5 мес. – 1 год 6 мес.: появляются первые слова: ма-ма, па-па, ба-ба, дя-дя, тё-тя, ам-ам и т.д.; звукоподражательные слова: ав-ав (собака), тик-так (часы), му-му (корова), и т.п. Все существительные употребляются в именительном падеже в единственном числе.

1 год 6 мес. – 1 год 8 мес.: ребенок соединяет два слова в фразу («мама, дай»); появляется повелительное наклонение глаголов («иди-иди!», «дай-дай!» и т.п.), так как оно выражает желание ребенка и имеет для него особое значение.

1 год 8 мес. – 1 год 10 мес.: появляются формы множественного числа.

1 год 10 мес. – 2 года: словарь увеличивается и достигает 300 слов; появляются грамматические формы, которые помогают ребенку ориентироваться в отношении к предметам и пространству - падежи, во времени – времена глагола. Сначала появляется винительный падеж, потом родительный, затем дательный, творительный и предложный. Полное овладение падежными формами наблюдается значительно позже.

3-й год жизни: появляются многосложные фразы, придаточные предложения, а к концу третьего года – соединительные союзы и местоимения (32).

И.Н. Горелов, на основе соотношения когнитивного и речевого развития ребенка, выделяет шесть стадий речевого развития. Для нашего исследования интерес представляют первые четыре стадии.

Первая стадия (5–7 мес.) лепет и первые реакции на собственное имя и имя матери;

Вторая стадия (9–12 мес.) первые слова – предложения;

На третьей стадии (к двум годам) появляются первые предложения;

На четвертой стадии (к третьему году) отмечаются первые задатки понимания чужой и использование собственной речи вне ситуации (24).

Наиболее популярной является концепция «речевого онтогенеза» А.А.Леонтьева. Процесс развития речи делится на следующие периоды.

1-й период подготовительный, начинается с момента рождения и продолжается до года;

2-й период преддошкольный, описывается от года до 3 лет;

3-й период – дошкольный, возникает от 3 до 7 лет;

4-й период – школьный, от 7 до 17 лет (38).

Многие авторы (В.И. Бельтюкова (7), А.Н. Гвоздев (22), А.А. Леонтьев (38), Г.Л. Розенгард-Пупко (58), Ф.А. Сохин (66), Е.И. Тихеева (68), Н.Х. Швачкин (78), Д.Б. Эльконин (80) и др.) большой интерес проявляют к становлению речи при условии нормального ее развития. Ими раскрыты этапы по овладению речью с поэтапным развитием словесных значений.

В дословесный этап развития первым речевым средством у детей является крик. Затем появляется социальная улыбка, комплекс оживления, гуление и лепет. Эти показатели являются значимыми диагностическими маркерами. (78).

Самое первое речевое проявление это крик, который рассматривается как реакция на всевозможные дискомфортные состояния ребенка (боль, голод, и пр.). У здорового новорожденного крик звонкий, чистый, с коротким вдохом и удлиненным выдохом. У новорождённых детей с органическим поражением ЦНС крик или пронзительный, или очень тихий в виде всхлипываний, или отсутствует вовсе. У этих детей впоследствии проявляются расстройства речи. Этап младенческих криков продолжается от рождения до 2 месяцев. Крик фундаментально меняется на 2-3 месяце, у ребенка появляется гуление и смех. В зависимости от состояния ребенка крик меняется (58).

В этом периоде появляется интонационный язык, который ребенок будет применять всю свою жизнь. У большей части детей в это время появляется гуление - «гуканье». В ответ на улыбку взрослого возникают звуки. Наблюдается передвижение от рефлекторных звуков к звукам общения. Активнее гуление появляется в присутствии взрослых, появляется улыбка и первый смех в ответ на эмоциональное общение с окружающими взрослыми. У ребенка вырабатывается комплекс оживления - эмоционально-двигательная реакция на появление взрослого. Компонентом комплекса оживления является гуление, которое отличается от короткого гуканья певучестью (66).

Гуление это певучее звучание цепочек гласных звуков. Родители должны насторожиться, если в этот период наблюдается отсутствие или недостаточная интонационная выразительность крика и гуления, монотонное гуление, отсутствие смеха. Самый важный этап довербального (дословесного) развития речи это гуление. Наравне с подготовкой речевого

аппарата к произношению звуков, происходит развитие понимания речи, когда ребенок учится управлять интонацией (22).

Следующая стадия - лепет продолжается приблизительно от 5 до 9 месяцев. Данная стадия предполагает интенсивное повторение слогов (ма, па, ба, да) под контролем слуха. Функция слуха при этом очень велика. Об этом свидетельствует тот факт, что при врожденной глухоте у ребенка имеет место стадия гуления, но характерным является постепенное угасание звуков и отсутствие лепета. Любопытный факт, независимо от национальности все дети лепечут одинаково, и только потом начинают говорить на том языке, на котором говорят окружающие. (38).

Восьмой-девятый месяц Н.Х. Швачкин (78) характеризует как дофонемный период. У ребенка формируется понимание. Как полагает Ф.И. Фрадкина (72), восприятие звукового состава слова страдать не будет, если сохранить его ритмико-мелодическую структуру. В 10-11 месяцев дети пытаются различать звуковой состав слова. Автор установил поочередность восприятия речи ребёнком. Сперва, ребенком улавливаются гласные звуки, затем дифференцирует на слух шумные и сонорные звуки, затем твердые и мягкие согласные. Дальше различает взрывные и щелевые, а затем переднеязычные и заднеязычные. Вслед за этим ребенок дифференцирует глухие и звонкие, со временем дифференцирует шипящие, свистящие и сонорные звуки.

К году речевой репертуар ребенка расширяется. Он произносит гласные а, у, и, согласные п, б, м, н, т, д, к, г, может сопоставить звук с изображением предмета. Ребенок узнает предметы на сюжетной картинке. Он может определить предметы по их названию, понимает и выполняет простые команды. Активный словарь составляет 10-15 слов. Так как манипулирование делает возможным становление связи предмета и слова, в ранний период необходимо овладение предметными действиями. А.Н. Леонтьев (38) считает, что речевое действие порождает предмет речевой

деятельности, который состоит из мысли-эмоции и мотива потребности в общении.

В первый год жизни у ребенка формируется основа развития речи. Развитие зрительного и слухового восприятия, моторное развитие, протекает совместно с развитием понимания обращенной речи, речевого аппарата к произношению звуков и первоначальной активации речевой деятельности.

Таким образом, при формировании речевой деятельности у неговорящих детей следует учесть онтогенез вербальных и невербальных звеньев, которые представляют фундамент для формирования речи. Следует акцентировать внимание на формирование слуховых, зрительных и моторных компонентов.

На втором году ребенок понимает слова, которые означают действия в разных ситуациях. Ребенок с легкостью может выполнить двухступенчатую инструкцию, он понимает смысл простых предлогов в определённой ситуации. К двум годам словарь составляет до 250-300 слов, в активном словаре – в среднем 50 слов. Это простые по составу слова существительные. К полутора годам в активной речи ребенка появляются глаголы в повелительном наклонении - иди, дай (23).

К трем годам ребенок понимает небольшие сказки со зрительной опорой и без нее. В пассивном словаре насчитывается около 800 слов. Активный словарь достигает 200-250 слов. Ребенок оперирует предложением из трех слов, применяя глаголы и прилагательные, появляются предлоги и местоимения. Также могут определить размер предметов, цвет, форму, качество, свойство. В этом возрасте появляются губно-зубные звуки: ф, в, фь, вь. Слоговая структура слова нарушена (38). К трем годам у детей оформляется грамматический строй речи. А именно: прослеживается связь между словами в предложении, существительные единственного числа в именительном падеже согласуются с глаголом в изъявительном наклонении.

М.И. Лисина в овладении речью выделяет три основных этапа:

Первый - довербальный (подготовительный) этап. На данном этапе происходит выработка условий развития речи. На втором - этапе возникновения речи - осуществляется переход от полного отсутствия речи к ее появлению. Третий - этап собственно развития речи предполагает активное овладение речью (40).

С точки зрения М.И. Лисиной, дети первого года жизни активно воспринимают словесные воздействия взрослого. Отвечая на обращения взрослого, используют предречевые вокализации. Такую форму общения М.И. Лисина определяет, как голосовое общение, которое, по сути, не является речевым (40).

Особое значение для общения с ребенком имеет темпо-ритмическое и интонационно-мелодическое оформление речи матери: речь замедленная, слоги и слова растягиваются и удлиняются, отсутствие логического ударения (39).

Второй этап является промежуточным шагом между двумя этапами в общении ребенка с окружающими людьми – довербальным и вербальным. Данный этап начинается с конца первого и продолжается до второй половины второго года жизни (40). Смысл данного этапа заключается в двух событиях. Это формирование понимания речи окружающих взрослых и появление первых вербализаций.

С.Ю. Мещерякова отмечает, если у ребенка сформировано эмоциональное общение со взрослым, то он будет чувствовать себя комфортно и свободно ориентироваться в окружающем пространстве. Благодаря чему ребенок расширяет рамки познания окружающего мира, делает первые попытки вербализации (48).

Возможно, по мнению Д.И. Бойкова, предметная деятельность детей может прогрессировать независимо в системе «ребенок – мир вещей», где нет участия взрослого. Ребенок развивается в процессе предметной деятельности за счет способности управлять, при этом общение остается на уровне ситуативно – личностного и не выходит за его пределы (13). Следовательно,

отношения ребенка со взрослым в ходе совместной деятельности позитивно влияют на становление речи.

Вместе с тем, как утверждает М.И. Лисина, голосовые контакты можно рассматривать как носитель коммуникативной информации. Это возможно за счет использования вокальных звуков как коммуникативных сигналов, которые готовят ребенка к овладению речью. Они направляют внимание ребенка на ту материю, в которую можно облачить поступающую информацию (40).

Ряд авторов (Н.И. Лепская, М.И. Лисина и др.) отмечают, что как результат голосового общения у детей появляются звукокомплексы, которые в дальнейшем употребляются в качестве первых слов. Все это содействует развитию номинативной функции речи (39,40).

Третий этап развития речи охватывает период от появления первых слов до завершения периода дошкольного детства.

В этом случае представлены две основные линии развития речи:

Во-первых, это преобразование сути речевого общения и формирование функции речи как средства общения;

Во-вторых, это овладение произвольной регуляцией, речевыми средствами (40).

Первая линия развития речи характеризуется тем, что речевое общение перестает быть ситуативным. Оно насыщается содержанием и дает возможность ребенку выйти за рамки определённой ситуации в необъятный мир вещей и людей.

В исследованиях М.Г. Елагиной было отмечено, что дети оживленно произносят слова в присутствии взрослого и слово взрослого оказывается для него центром ситуации. Все это предreshает здоровое отношение ребенка к слову, связывает слово и предмет функциональными отношениями (27).

Активное преобразование речи, как полагает М.Г. Елагина заключается в том, что взрослый ставит перед ребенком новые сложные задачи, такие как



овладение функциональным действием с предметом и овладение речевым способом общения (27).

Вторая линия развития речи заключается в овладении значением слова ребёнком, применением его для передачи партнеру все более сложной по содержанию информации. Произвольная регуляция речевых функций постепенно преобразовывается в самостоятельную деятельность.

Анализируя развитие речи ребенка раннего возраста, С.Н. Цейтлин, выделяет ряд ее отличий:

1) представленность в речи звукоподражательных слов, для которых свойственна простота звукового облика и артикуляции, мотивированность звуковой формы;

2) присутствие протослов (слова, которые изобрели дети), приобретающих смысл при непрерывной поддержке и понимании окружающих ребенка взрослых (75).

Таким образом, анализ научной литературы позволил нам отметить существование различных концепций и теорий, описывающих становление и развитие речи в период дошкольного детства. Авторы выделяют не только этапы (периоды) развития речи детей, но и определяют критерии и показатели нормального развития речи: характер крика, наличие и время появления социальной улыбки, комплекса оживления, гуления и лепета, развитие импрессивной и экспрессивной речи.

### **1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с нарушением в речевом развитии**

В данном параграфе работы сделаем попытку раскрыть особенности развития детей раннего возраста с нарушениями в речевом развитии.

В настоящее время отмечается рост числа детей раннего возраста имеющих в анамнезе указания на перинатальное поражение центральной нервной системы. В исследованиях Е.В. Шереметьевой отмечено, что у 70%

из 100% детей раннего возраста наблюдается перинатальная патология центральной нервной системы или перинатальная энцефалопатия. По данным эпидемиологических исследований частота постановки диагноза «перинатальное поражение центральной нервной системы» у детей раннего возраста достигает 715:1000. Этот диагноз выявляется более чем у 90% детей в качестве основного или сопутствующего заболевания. И как результат, дети поздно овладевают речью или у них вовсе отсутствует речь на ранних этапах онтогенеза (77).

На значимость данной проблемы в своих исследованиях указывали О.Е. Громова (25), Р.Е. Левина (37), Р.И. Лалаева (36), Н.Н. Матвеева (46), Ю.А. Разенкова (57), Т.Б. Филичева (71), Е.А. Стребелева (67), Е.В. Шереметьева (77) др.

Последствием перинатального поражения центральной нервной системы являются церебрастенический синдром, синдром гиперактивности с дефицитом внимания, эпилептический синдром, гидроцефальный синдром, детский церебральный паралич, задержка моторного, психического и речевого развития. Одним из наиболее распространенных последствий перинатальных поражений центральной нервной системы является задержка речевого развития (77). Анализ научной и методической литературы позволил нам выделить несколько подходов к определению понятия «задержка речевого развития»

В работах Т.В. Волосовец (18), О.Е. Громовой (25), Н.С. Жуковой (29), Т.Б. Филичевой (71) и др., мы находим, что термин «задержка речевого развития» понимается как атипичное развитие речи, которое просматривается во всех ее структурных компонентах (фонетика, фонематика, лексика, грамматика), носит временный характер и характеризуется непрочностью, относительно просто устраняется при регулярной коррекционной работе. Задержка речевого развития, с данной позиции, проявляется в позднем речевом развитии детей и характеризуется бедностью и ограниченностью словарного запаса, грубыми нарушениями

фонетического и фонематического строя речи, а также в трудностях при овладении грамматикой.

Как системное нарушение рассматривают задержку речевого развития Ю.Ф.Гаркуша, И.С.Кривовяз. По мнению авторов, нарушение затрагивает высшие функции, развитие анализаторных систем (21, 33).

Ю.А. Покровская рассматривает задержку речевого развития как системный дефект. Автор отмечает, что при задержке речевого развития нарушается не только речь, но и иные психические процессы (55).

По мнению Е.В. Локтевой, задержка речевого развития – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено развитие всех звеньев речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне. Данные нарушения определяются не только как отклонения от языковой нормы, принятой в той или иной речевой среде, но и препятствуют полноценному речевому общению, позитивной социализации ребенка (41).

В диссертационном исследовании О.Е. Громовой термин «задержка речевого развития» применяется для обозначения единого феноменологического подхода к отклонениям в речи на ранних этапах ее развития (25). Автор полагает, что проблемы в развитии детской речи на ранних этапах онтогенеза обнаруживаются в следующих формах:

1. Неосложненная задержка речевого развития. При данной форме задержки речевого развития ребенок говорит несколько лепетных слов, новые слова у него не появляются, другие функции развиваются нормально.

2. Задержка речевого развития при равномерном характере нарушений в других сферах - двигательной, сенсорной, эмоциональной. При данной форме особого внимания требует пассивный словарь, который ограничен элементарными бытовыми понятиями.

3. Грубая задержка речевого развития при парциальных нарушениях в других сферах. При этой форме ребенок проявляет низкую речевую активность, объем пассивного словаря соответствует возрасту.

4. Задержка речевого развития в структуре сложного дефекта (25).

В раннем возрасте у детей отсутствуют речевые функциональные нарушения, поскольку сроки начала развития речи варьируют и зависят от индивидуальных особенностей ребенка. Следовательно, детей раннего возраста с нарушением или отставанием речи учёные относят к группе детей с задержкой речевого развития (21, 41, 46).

Категория детей, как отмечают многие авторы, которая в речевом развитии явно отстает от нормы, может быть охарактеризована и как категория «неговорящие дети». Например, О.А. Румянцева (60), Л.Г. Садовникова (62) считают, что состояние, идентичное по своим внешним признакам с задержкой речевого развития, в доречевой период связывается с неговорящими детьми.

В своих исследованиях Р.Д. Аванесян (1), О.А. Румянцева (60) рассматривают состояние, сходное с задержкой речевого развития, в качестве смешанной патологии развития. Оно проявляется в форме нарушения речи, слуха и интеллекта. У детей со смешанной патологией развития, затруднен первоначальный контакт, недоступны речевые инструкции. Между тем, если установить контакт с этими детьми, они становятся активными, старательными, а их действия целенаправленными и осмысленными. Основываясь на этом, авторы предполагают, что у данной категории детей просматривается противоречие между достаточным уровнем интеллектуального развития и грубым речевым нарушением. Это и различает описанную выше группу детей от детей с грубым недоразвитием речи на фоне снижения интеллекта.

Некоторые исследователи задержку речевого развития связывают с несформированностью коммуникативной деятельности у детей раннего возраста. В исследованиях Л.Н. Галигузовой (20) и Е.О. Смирновой (47) среди речевых трудностей детей раннего возраста задержка речи выделяется на стадии эмоционального общения со взрослыми. Общение осуществляется с помощью невербальных средств и проявляется лишь в выражении любви и ласки. Авторы отмечают, что если наблюдать за поведением ребенка, то

можно увидеть уход в собственный мир, отсутствие реакции на окружающих (20).

В то же время некоторые авторы (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова) подчёркивают, что последовательность формирования речи ребенка с задержкой речевого развития соответствует нормальному онтогенезу, отличается от него только сроками развития.

Таким образом, авторы, описывая речь ребенка с задержкой развития, отмечают, что по уровню речевого развития они соответствуют детям более младшего возраста при нормальном онтогенезе (29).

Выделим специфические речевые ошибки и особенности речевого поведения детей с задержкой речевого развития:

- ошибки типа смешения продуктивной и непродуктивной форм множественного числа («стулы», «листы»);

- унификация окончаний родительного падежа множественного числа («карандашов», «птичков», «деревов»);

- ограниченность речевого общения (35).

Задержка речевого развития может вызываться причинами биологического и социального порядка. Существенное значение в возникновении задержки речевого развития играет наследственность. Большое значение оказывает и действие вредных факторов в пре-, натальный и ранний постнатальный периоды. Нередко у детей обнаруживается хроническая внутриутробная гипоксия плода, острые гипоксические состояния во время родов (41).

В совокупности процессов, определяющих возникновение задержки речевого развития, немалую роль оказывает врождённое или приобретённое уменьшение зоны Брока в левом полушарии, а также вероятность правосторонней асимметрии речевых зон (41).

Структура головного мозга детей с задержкой речевого развития отличается от структуры головного мозга детей с нормальной речью. Это выявляется в патологической морфологии верхних лобных борозд и

увеличении толщины мозолистого тела. Патология проявляется в снижении объема хвостатого ядра, которое коррелирует со способностью к выполнению теста на оральный праксис и теста Векслера (50).

У детей с задержкой речевого развития, снижена слуховая обработка и снижена сенсорная память на слуховой стимул, об это свидетельствуют результаты электрофизиологического исследования слуховых вызванных потенциалов. Причиной изолированной задержки речевого развития являются нарушения слуха. Очевидно, что даже умеренно выраженное и постепенно развивающееся снижение слуха может привести к отставанию в развитии речи. Среди проявлений снижения слуха у ребенка необходимо отметить отсутствие реакции на звуковые сигналы, неспособность имитировать звуки, а также избыточное использование жестов и пристальное внимание за движениями губ говорящих людей (50).

Психические и познавательные процессы у ребенка (память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение), развиваются при прямом участии речи. При отсутствии соответствующих коррекционных мероприятий у детей с задержкой речевого развития темп интеллектуального развития замедляется (41).

Из-за отсутствия речевых средств у детей не формируется потребность во взаимодействии с окружающими, круг представлений об окружающей действительности значительно сужается и интеллектуальное развитие замедляется. Связь речи с другими сторонами психического развития осуществляется дифференцированно и специфично для каждого из компонентов речи. От сохранности двигательной-кинестетической функции речевого аппарата, слухового восприятия и развития взаимосвязи между ними, зависит развитие правильного звукопроизношения. Также правильное звукопроизношение зависит от аналитико-синтетической деятельности мозга, которая определяет возможность постоянного сравнения своего произношения с эталоном (41).

Значительное место отводится мыслительным процессам в развитии лексико-грамматической и смысловой сторон речи. Если ребёнок сопоставляет и связывает услышанное слово со значением предметов и действий, то усвоение словарного запаса и грамматического строя происходит успешно (44).

Мыслительные процессы и речь развиваются в тесной взаимосвязи. Ребёнок не только получает новую информацию с помощью речи, но и приобретает потенциал её усвоить по-новому. С первых лет жизни речь оказывает важное влияние на развитие ощущений и восприятий, на формирование гностических процессов. Даже пассивное овладение речью в первые два года жизни, отметила А.А. Люблинская, способствуют развитию у ребёнка обобщённого восприятия, что придаёт всем его сенсорным функциям поисковый характер (44).

Л.С.Выготский отводил большую роль речи в регуляции деятельности и поведения. Он считал, что одним из начальных этапов в развитии регулирующей функции речи является период эгоцентрической речи. В данный период ребёнок начинает сопровождать свои действия словесными комментариями. Чем сложнее выполняемая ребёнком деятельность, тем более выраженной оказывается его речь (19).

Созревание лобных отделов коры головного мозга связано с формированием регулирующей функции. Речевая регуляция действий складываются к концу первого года жизни, когда ребёнок начинает выполнять простые словесные инструкции (20).

Когда ребёнок фактически в состоянии обобщить связь сигналов и своих ответных действий, то процесс перехода к внутренней словесной регуляции (внутренней речи) уже начался. У детей с задержкой речевого развития словесная регуляция действий и поведения оказывается ограниченной. У таких детей часто отмечается двигательная расторможенность, отсутствие адекватной реакции на словесные инструкции. (41).

Таким образом, задержка речевого развития является одним из распространенных вариантов перинатального поражения центральной нервной системы. В структуре дефекта у детей с задержкой речевого развития имеет место как речевая, так и неречевая симптоматика. Речевая симптоматика проявляется в бедности и крайней ограниченности словарного запаса, аграмматизмах, дефектах произношения и фонемообразования, искажении слоговой структуры слова, затруднении в овладении грамматикой, несовершенстве связной речи. Также отмечаются трудности в составлении предложения, в основном произносит одно слово (на, дай, мама, папа и т.д.), в речи используют звукоподражательные и облегченные слова или первые слоги слов сложной слоговой структуры. Неречевая симптоматика проявляется в преимущественном использовании ребенком невербальных средств коммуникации (мимика, жесты). Из этого следует, что нарушение речевого развития у данной группы детей приводит к вторичным нарушениям, которые проявляются в психологических, социальных отклонениях, и нарушениях в эмоциональной и личностной сферах. Например, нарушение познавательных процессов, несформированность речевого общения со взрослым, приводит к появлению отрицательных качеств характера.

#### **1.4. Педагогические условия профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста**

Предупреждение отклонений в овладении речью в раннем возрасте - одно из актуальных направлений специальной педагогики и психологии. Детальное изучение особенностей речевого развития детей раннего возраста, наполнение конкретным содержанием основных педагогических условий профилактической работы с детьми, имеющими отклонения речевого онтогенеза, - принципиально важное направление развития современной логопедии (26).



Профилактика – это комплекс различного рода мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо явления и/или устранение факторов риска (57).

Профилактика речевого развития у детей раннего возраста является одним из важных направлений развития логопедической помощи и включает следующие задачи:

- первичную профилактику, т.е. предупреждение речевых нарушений;
- вторичную профилактику, т.е. предотвращение перехода речевых расстройств в хронические формы, а также предупреждение последствий речевой патологии;
- третичную профилактику, т.е. социальную адаптацию лиц, страдающих речевой патологией (57).

Проанализировав работы Н.Н. Матвеевой (46), Ю.А. Разенковой (57), Р.Р. Орлянской (51), Е.В. Шереметьевой (77) и др. мы выделили педагогические условия организации логопедической работы по профилактике речевых нарушений у детей раннего возраста.

Исследование Р.Р. Орлянской (51) направлены на развитие речевой и коммуникативно-речевой активности детей раннего возраста, воспитывающихся в условиях социальной депривации.

Первым условием является организация предметно-развивающей среды, которая рассматривается как фактор развития личности ребенка, кладет его знаний и социального опыта (В.В. Давыдов (5), Л.М. Кларина, В.А. Петровский (54) и др.). Правильно спроектированная предметно-развивающая среда обеспечивает речевое развитие, активизирует общение. Необходимо преобразовывать помещения, выделять пространства для двигательной, игровой, самостоятельной деятельности. В свободном доступе должны быть игрушки, материалы, вещи. Дидактические материалы подбираются так, чтобы облегчить детям учиться заботиться о себе - застегивать пуговицы, мыть руки и пр.

В образовательных организациях, дети все время находятся среди детей и взрослых, они часто «заряжаются» эмоциями других, утомляются. Необходимо продумать место для уединения - сенсорную комнату. Оснащение этой комнаты делится на два блока. Первый – релаксационный, в нём используется оборудование со светооптическим эффектом и успокаивающей музыкой. Второй блок – активационный, где применяется то же оборудование, но в более активных режимах. Каждый ребенок может пребывать в данной комнате от 10 до 20 минут в течение дня. Выбор режима светооптического оборудования будет зависеть от эмоциональной реакции и уровня речевой активности детей. Дети с речевой активностью более эмоциональны и возбудимы, поэтому им необходимо чаще расслабляться. Дети, которые пассивны или частично активны в речевом плане, их необходимо активизировать, чтобы держать их внимание (51).

Нахождение в таких местах уединения оказывает положительное влияние на общее психологическое состояние, познавательные процессы.

Второе условие - установление доверительных отношений между взрослыми и детьми.

Для установления доверительных отношений, взрослый прибегает к экспрессивно-мимическим воздействиям на ребенка позитивного характера. Взрослый дружелюбен, приятным голосом приглашает ребенка к игре, называет по имени, откликается на инициативу детей, их стремление получить поддержку и ласку. Взрослый выступает как равноправный партнер, он предлагает модель действий, стимулирует и поддерживает собственную инициативу детей. В ходе режимных моментов могут применяться малые фольклорные жанры. В итоге у детей изменяется отношение не только к взрослым, но и к окружающему в целом (51).

Третье условие - организация постоянной речевой практики детей.

Развитие речи детей в дошкольных организациях осуществляется в ходе образовательной деятельности. Детям одних занятий мало, целесообразно фиксировать полученные знания в процессе режимных

моментов, также необходимо вносить изменения в обстановку группы в соответствии с изучаемой темой. Сопровождая речью все действия детей, следует использовать различные поводы, чтобы задать вопрос и добиваться речевых ответов на них, включать детей в повседневные дела (51).

Четвертое условие – дифференцированный подход к организации работы с детьми раннего возраста по развитию речи.

Согласно выделенным группам детей, по уровням речевой активности (дети с активно-положительным отношением, пассивным отношением, активно-отрицательным отношением), намечаются приемы взаимодействия с каждой из них.

Дети с речевой пассивностью безучастны, вся инициатива принадлежит взрослому. Привлекая внимание детей к окружающему, применяются сюжетные игрушки. Играя с ребенком, взрослый разговаривает с ним от имени игрушки, побуждая его к воспроизведению действия или фразы, вводит игровые персонажи в режимные моменты. Вместе наблюдают за поведением взрослых и сверстников, объясняя все их действия. Дети с разным уровнем речевой активности вовлекаются в совместные игры; чтобы ребенок понимал обращенную речь, используют простые поручения. Для овладения бытовыми и предметными действиями, детей вовлекают в совместные действия с взрослым, затем к частично совместным и только потом к самостоятельным. Для формирования мотивационно - потребностной сферы применяется сочетание тактильных и пищевых поощрений (51).

Мотивирование речевого общения этих детей происходит за счёт роста числа персонажей «игры», увеличения круга игровых и предметных действий, адресованных к взрослым и сверстникам. В общении с такими детьми чаще используют эмоционально-речевую похвалу (51).

Пятым условием является взаимодействие всех специалистов дошкольной организации в работе по развитию речевой активности детей, повышение уровня подготовленности воспитателей к этой работе. Следует

проводить специальную работу, которая направлена на формирование партнерских отношений между всеми специалистами дошкольной организации.

Для обеспечения взаимодействия проходят заседания психолого - медико - педагогического консилиума, используется комплекс «Карта наблюдения», «Портрет ребенка» (51).

Е.В. Шереметьева (77), изучая психоречевое развитие детей раннего возраста, разработала систему коррекционно-предупредительной работы с детьми раннего возраста по речевому развитию. Она выделяет три блока (клинико-логопедический, музыкально-логопедический, социально-педагогический), которые представляет в виде комплексного коррекционно-предупредительного воздействия.

Первый блок. Клинико-логопедический блок.

Направлениями клинико-логопедического блока являются:

- организационные формы;
- периодичность и место проведения, которые позволяют реализовать содержание каждого отдельного блока;
- разработка занятий по концентрическому принципу и наполненным определенным лексическим содержанием в соответствии с сезонностью явлений в природе и событиями общественной жизни.
- еженедельные интегрированные музыкально-логопедические занятия со всеми детьми, проводимые в музыкальном зале;
- еженедельное присутствие родителей детей с выраженными отклонениями в овладении речью и обусловленными недоразвитием психофизиологических компонентов на индивидуальных логопедических занятиях и получение дополнительной консультации логопеда.

Основная организационная форма реализации содержания клинико-логопедического блока:

- индивидуальное обследование у невролога (2 раза в год);

- индивидуальные логопедические занятия с детьми. Количество индивидуальных занятий зависит от типа отклонений в овладении речью: с резко выраженными отклонениями речевого развития - 3 раза в неделю; с выраженными отклонениями и обусловленными недоразвитием психофизиологических компонентов - 2 раза в неделю (77).

Второй блок. Музыкально-логопедический блок.

Направлениями музыкально-логопедического блока являются:

- коррекция недоразвития интонационно-ритмических процессов речи и предупреждение речевых патологий в начале сензитивного периода речевого онтогенеза;

- развитие импрессивной речи и ее регулирующей функции;

- коррекция и развитие просодических компонентов (интонации, мелодики, ритма и речевого дыхания);

- формирование фонематического слуха;

- формирование двигательных основ артикуляционного праксиса (77).

Третий блок. Социально-педагогический блок.

Направлениями социально-педагогического блока являются:

- тесная взаимосвязь учителя-логопеда, педагога-психолога и родителей детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, устанавливаемая посредством заключения договора.

Для того, чтобы прослеживалась связь между блоками, проводится видеозапись каждого занятия с последующей обязательной еженедельной демонстрацией родителям (77).

Н.Н. Матвеева (46) и Ю.А. Разенкова (57) большое внимание уделяют взаимодействию детей раннего возраста со взрослыми.

Н.Н. Матвеева (46) изучала педагогические условия коррекции задержки речевого развития в раннем возрасте и разработала программу речевого развития у детей раннего возраста в процессе взаимодействия со взрослыми. При разработке данной программы автор выделила следующие педагогические условия:

Первое условие это организация коррекционно-развивающей работы на основе дифференциальной диагностики. Экспериментальная работа проходит в три этапа, направления которых определяются по результатам диагностики психологического изучения.

Вторым условием при создании системы коррекционной работы является учёт психической незрелости детей и состояния их здоровья. Конкретное содержание каждого из этапов коррекционно-развивающей работы определяется в зависимости от возрастных и индивидуально-типических особенностей детей.

Третье условие рассматривается как определение содержания детской деятельности в направлении ее постепенной дифференциации и усложнения. Содержание каждого этапа коррекционной работы учитывает несколько серий занятий, которые устраиваются по принципу возрастающей сложности описанных в них заданий.

Четвертым условием является осуществление системы коррекционно-развивающего направления на принципе индивидуализации и дифференциации педагогических методов, приемов и средств обучения и воспитания детей. Опираясь на общедидактические принципы, экспериментальная коррекционная программа для детей 2-3 лет с задержкой речевого развития подразумевает использование подгрупповых занятий в сочетании с индивидуальной работой с каждым ребенком.

Пятое условие предполагает что, на основе ведущего вида деятельности строится система коррекционно-развивающей работы с детьми. Учитывая возраст детей, отбор содержания коррекционной работы производится на основе предметной и игровой деятельности.

Шестое условие, когда в тесном контакте с семьей реализуется система коррекционно-развивающего направления работы на каждом из ее этапов. Подключение родителей в коррекционный процесс является обязательным условием организации специальной помощи 2-3 лет с задержкой речевого развития (46).

Данные педагогические условия решались в три этапа. Первый этап направлен на создание у детей с речевыми нарушениями положительной мотивации к процессу общения со взрослыми. С этой целью в процессе взаимодействия взрослого и ребенка включался вспомогательный коммуникат. Это театральная кукла, с помощью которой восстанавливаются первоначальные контакты между взрослыми и детьми.

Второй этап коррекционной программы способствует формированию у детей раннего возраста с речевыми нарушениями потребности в общении со взрослыми. На данном этапе реализовывались задачи по восстановлению нарушенных функций, это достигалось за счет того, что построение общения с детьми осуществляется на основе подобранных заданий для детей раннего возраста по развитию праксиса и гнозиса.

Третий этап связан с формированием у детей раннего возраста с нарушением речевого развития активности и инициативности в процессе общения с близкими и незнакомыми взрослыми. Он представляет собой серию обучающих подгрупповых и индивидуальных занятий для детей и их родителей (46).

Ю.А. Разенкова (57) изучала коммуникативные действия взрослого, которые способствуют или препятствуют речевому развитию у ребенка младенческого и раннего возраста в условиях дома ребенка.

Автор выделила следующие педагогические условия:

Пространственно-временные условия предполагают организацию пространства общения: умение установить дистанцию; выбирать позы и позиции, которые способствуют взаимодействию; умение применять воздействия, носящие коммуникативный характер.

Вовлечение ребенка в общение предполагает умение взрослого инициировать общение, т.е. использовать экспрессивное обращение к ребенку по имени, применять комплексное воздействие, включающее близкую дистанцию, словесное обращение и тактильное подкрепление, ожидать ответные действия ребенка. Следует делать паузы в речи и

действиях, использовать воздействия, придающие общению непосредственно-эмоциональный характер.

Поддержка активности ребенка в общении предполагает умение поддерживать общение с ребенком, согласовывать собственные действия с действиями ребенка и завершать общение, поддерживая у ребенка культурно-фиксированные способы.

Поддержка продолжительности диалога и развития его содержания предполагает умение взаимодействовать, используя все необходимые эффективные коммуникативные действия вместе, которые обеспечивают ребенку поддержку его средств общения.

Проанализировав работы авторов, мы можем сделать вывод, что создание педагогических условий является важным аспектом полноценного речевого развития ребенка раннего возраста, а именно:

- предметно-развивающая среда, которая влияет на развитие всех сторон речи. Правильно организованная предметно-развивающая среда дает ребенку чувство комфорта, защищенности, помогает развитию его личности;
- речевая мотивация ребенка, которая побуждает к речевой активности;
- взаимодействие детей раннего возраста со взрослыми, установление доверительных отношений и поддержка активности ребенка в общении;
- тесный контакт с семьей;
- учет возрастных и индивидуально-типических особенностей детей;
- организация коррекционно-развивающей работы на основе дифференциальной диагностики;
- определение содержания детской деятельности в направлении ее постепенной дифференциации и усложнения;
- взаимодействие всех специалистов образовательной организации в работе по развитию речевой активности.



## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ:**

В своих исследованиях физиологи, психофизиологи, нейрофизиологи, нейропсихологи, лингвисты, психологи, психолингвисты и педагоги указывали на то, что доминирующей особенностью развития человека является своевременное и полноценное становление речи. Большое значение в развитии речи специалисты отводят сформированности структурно-функциональной организации работы мозга, а также важности социального общения и познавательного развития.

Большая часть современных периодизаций и концепций основываются на исследованиях отечественных ученых, которые определяют этапы становления речи в норме. Это подготовительный этап, когда появляется реакция на голос говорящего, устанавливается эмоциональный контакт со взрослым, присутствуют голосовые реакции во взаимодействии со взрослым. Далее основной этап, где появляется гуление, которое переходит в лепет при общении со взрослым, что положительно влияет на становление речи. На заключительном этапе появляются первые слова под влиянием взрослого. Речь формируется как система, происходит построение трехсложных и четырехсловных предложений, употребление знакомых слов в нескольких грамматических формах. На этом этапе происходит взаимодействие с помощью речевых средств общения, а также понимание смысла рассказов и выполнение инструкции, формирование связности речи.

В настоящее время на фоне повышения числа детей с перинатальным поражением центральной нервной системы или перинатальной энцефалопатией, особо остро стоит проблема задержки речевого развития. У детей с ЗРР наблюдается позднее появление речи, грубое нарушение фонетического и фонематического строя речи. У таких детей наблюдается бедность и крайняя ограниченность словарного запаса, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования, искажение слоговой

структуры слова. Они испытывают затруднения в овладении грамматикой, отмечается несовершенство связной речи. Эти дети преимущественно используют невербальные средства коммуникации - мимику, жесты. Нарушения речевого развития у данной категории детей приводят к вторичным нарушениям, которые проявляются в психологических, социальных отклонениях, нарушениях в эмоциональной и личностной сферах, а также предметной и игровой деятельности.

В результате теоретического анализа литературы можно выделить педагогические условия профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста. Это организация предметно-развивающей среды, взаимодействие со взрослыми и вовлечение ребенка в общение, поддержка активности ребенка в общении, определение содержания детской деятельности в направлении ее постепенной дифференциации и усложнения, организация постоянной речевой практики детей, учет уровня речевой активности, а также сотрудничество всех специалистов детского сада в работе по развитию речевой активности детей.

## **ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

### **2.1. Организация и методы исследования речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития**

На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования мы определили **цель** констатирующего этапа экспериментальной работы: выявить особенности речевого развития детей раннего возраста.

Для решения поставленной цели, выделены задачи, которые соответствовали этапам исследования:

1. Проанализировать анамнестические данные детей раннего возраста для выявления группы детей с задержкой речевого развития.
2. Подобрать диагностический инструментарий для оценки уровня речевого развития детей раннего возраста.
3. Выявить особенности речевого развития детей раннего возраста.

Экспериментальная работа проводилась на базе: Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центра развития ребенка» детского сада №57 г. Белгорода; Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида № 60 г. Белгорода.

В экспериментальном исследовании приняло участие 27 детей в возрасте от 2 лет 6 мес. до 3 лет (список детей представлен в Приложении 1).

В ходе экспериментального исследования нами были использованы такие методы, как сбор и анализ анамнестических данных, анкетирование, тестирование, беседа, количественный и качественный анализ полученных результатов.

Экспериментальное исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе для выявления детей с задержкой речевого развития нами было обследовано 119 детей в возрасте от 2 лет 6 мес. до 3 лет. Для этого мы брали детей из первых и вторых младших групп, групп кратковременного пребывания детских садов и отбирали детей, которые имеют в медицинской карте заключение логопеда поликлиники «Задержка речевого развития». Диагноз «задержка речевого развития» согласно МКБ - 10 предполагает: отставание речевого развития более чем на два эпикризных периода; прогрессивное уменьшение по мере взросления ребенка. Для отбора детей мы изучили медицинскую документацию. Проводили анкетирование для родителей. А также выявляли факторы риска по речевому развитию детей раннего возраста.

Для анкетирования родителей использовалась анкета И.П. Брызгуновой, Е.В. Касатиковой (15) (Приложение 2).

Анкета включала вопросы, которые направлены на определение предпосылок формирования полноценного речевого общения. Вопросы чередовались с общепринятыми. Собирая анкетные данные о ребенке, нужно отметить какой по порядку ребенок в семье, а также указать возраст родителей на момент рождения ребенка, список людей, проживающих с ребенком. В беседе с родителями, после заполнения ими анкеты, непременно конкретизировалось, кто из взрослых проводит больше всего времени с ребенком в течение дня.

Некоторые вопросы в анкете изложены таким образом, чтобы утвердительный ответ на них, косвенно указывал на ранние проявления неврологической или психопатологической симптоматики в развитии ребенка. Например, судороги при высокой температуре, слабость сосательного рефлекса, нарушения сна или отказ от него, не смотрит в глаза собеседнику и т.п. Полученные в ходе анкетирования родителей данные, тщательно проверялись по медицинским документам, уточнялись в ходе логопедического обследования и наблюдения за речевым развитием ребенка.

На втором этапе мы проводили диагностическое исследование речевого развития детей.

Исследование речевого развития мы проводили в три этапа:

На I этапе изучались особенности социально-эмоционального развития (отношения к взрослым).

На II этапе мы рассматривали особенности импрессивной и экспрессивной речи.

На III этапе исследовались особенности познавательного развития.

Для исследования речевого развития детей раннего возраста мы применяли методику Р.Р. Орлянской. Данная методика представлена тремя сериями заданий, которые соответствуют вышеуказанным этапам (51):

### **1 серия «Изучение отношения детей к взрослым».**

Метод наблюдения нами использовался для изучения отношения детей к взрослым. За детьми мы наблюдали в ходе свободной деятельности, при этом фиксировалось:

Общий эмоциональный фон настроения у ребенка: положительный, неустойчивый или отрицательный.

1. Инициативен ли ребенок по отношению к взрослым (знакомым и посторонним):

- ребенок инициативен;
- ребенок инициативен только при поддержке взрослого;
- или уходит от взаимодействия.

2. Наблюдали за реакцией детей на воздействия взрослых и их адекватность:

- адекватная реакция на воздействия взрослых как знакомых, так и посторонних взрослых;
- неадекватная реакция на воздействия посторонних взрослых;
- отсутствие эмоциональной реакции.

3. Наблюдали за реакцией на изменение повседневной обстановки (появление постороннего взрослого в группе):

- принятие;
- тревожность;
- непринятие.

На основании вышеуказанных критериев мы определили три уровня развития отношения детей к взрослым.

**Высокий уровень.** Это категория детей с положительным эмоциональным фоном настроения, они дружелюбны и часто смеются, улыбаются в ответ на обращения или ласку. Они вступают в контакт со взрослым по собственной инициативе. У них адекватная реакция на воздействия взрослых как знакомых, так и посторонних. Они проявляют интерес, улыбаются взрослому, разглядывают его, следят за его действиями. На изменения привычной ситуации отвечают заинтересованно, с любознательностью, проявляют адекватные эмоции.

**Средний уровень.** У таких детей неустойчивый эмоциональный фон настроения, у них часто меняется настроение, переходя от положительных к отрицательным эмоциям и наоборот без всяких причин. Взаимодействуют только если есть поддержка взрослого. Они могут вступить в контакт со взрослым, но самостоятельно инициативу не проявляют. Дети, относящиеся к этому уровню, отвечают на воздействия посторонних взрослых неадекватно, они могут заплакать или быть агрессивными в ответ на ласковое обращение. Также они с тревогой относятся к преобразованиям в привычной ситуации.

**Низкий уровень.** У данной категории детей отрицательный эмоциональный фон, они плаксивы, у них состояние близкое к плачу или отсутствие эмоций (лицо-маска). Такие дети уходят от сотрудничества, т.е. в контакт со взрослым не вступают. У них отсутствует эмоциональная реакция на воздействия взрослых, как знакомых, наблюдается равнодушие. При преобразовании привычной обстановки, обнаруживается непринятие ситуации. Дети этого уровня не заинтересованы, отстранены от происходящего.

## **2 серия «Изучение собственно речевого развития».**

В данной серии все задания были разделены на два блока.

*1 блок заданий* направлен на выявление уровня восприятия и понимания детьми речи взрослого.

В ходе исследования акцент ставился на умение обнаружить названный взрослым предмет среди группы предметов, реализовывать простые действия по словесной инструкции взрослого, а также фиксировались речевые реакции детей во время выполнения заданий.

#### Задание 1.

Целью данного задания было выявить понимание детьми своего имени, умение назвать части своего тела.

1. Если ребенок откликается на свое имя, может показать и назвать части тела, то ставилось 2 балла;
2. Если ребенок откликается на свое имя и молча может показать только отдельные части тела, ставился 1 балл;
3. А если ребенок не реагировал на свое имя и не мог показать части тела, то это 0 баллов.

#### Задание 2.

Целью второго задания было выявление понимания детьми «инструкции к действию». Было предложено два варианта заданий.

В первом варианте все предметы (часы, лампа, кровать, стол, стул) находились в группе на своих привычных местах. На вопрос взрослого «Где ...?», ребенок должен найти и показать рукой или взглядом названные предметы.

1. Если ребенок показывает 3 и более предметов, стараясь повторить за взрослым их названия, то ставиться 2 балла;
2. Если ребенок показывает 1-2 предмета, в основном, молча или жестом, то 1 балл;
3. А если он не выполняет задание, то 0 баллов.

Во втором варианте на требование взрослого «Покажи, где то-то?», «Принеси то-то», «Возьми то-то», ребенку необходимо было выполнить указанное действие.

Для этого применялись игрушки - неваляшка, мяч, кот, собака, машина.

1. Если ребенок исполняет все указанные просьбы взрослого, также повторяя за взрослым отдельные слова, то 2 балла;
2. Если ребенок молча исполняет отдельные просьбы, то ставился 1 балл;
3. Если ребенок не справляется с заданием, то 0 баллов.

### Задание 3

Целью данного задания было выявить понимание и выполнение несложных поручений. Было предложено два варианта заданий.

В первом варианте перед ребенком раскладывались сюжетные игрушки кукла, тарелка, ложка, кровать. Взрослый просил ребенка осуществлять действия, подсказанные предметами: «Покорми куклу», «Покачай куклу», «Уложи куклу в кроватку».

1. Если ребенок проделывает все действия, активно сопровождая их проговариванием, то ставилось 2 балла.
2. Если ребенок выполняет 1-2 действия молча или произносит отдельные слова, то ставился 1 балл.
3. Если ребенок не выполняет задание, то 0 баллов.

Во втором варианте взрослый просил ребенка исполнить действия, не подсказанные предметами: «Принеси мне куклу» (кукла находится вне поля зрения ребенка), «собери шарики в корзину», «покатай куклу на машине».

1. Если ребенок выполняет все задания, активно сопровождая их проговариванием, то 2 балла.
2. Если ребенок молча выполняет 1-2 действия, то 1 балл.
3. Если ребенок не выполняет просьбы, то 0 баллов.

По итогам выполнения трех заданий были выделены три уровня восприятия и понимания речи детьми третьего года жизни. К первому



уровню мы отнесли детей, которые набрали от 7 до 10 баллов; ко второму - от 4 до 6 баллов; к третьему - менее 4 баллов.

К первому уровню (высокий) относятся дети, которые знают свое имя и части тела, они могут выполнить просьбы взрослого, показать предметы. Дети этого уровня могут выполнить действия, названные взрослым. Они понимают инструкции, в том числе и не подсказанные ситуацией, при этом стараются повторять слова, произносимые взрослым.

Ко второму уровню (средний) относятся дети, которые знают свое имя и части тела. Они могут показать предметы, но не все, а только те, которые находятся на постоянных местах. Дети относящиеся к этому уровню могут выполнить только ранее выученные действия с предметами и могут выполнить инструкции, которые подсказаны жестами. Демонстрации новых предметов вызывает у них затруднение, невзирая на то, что типичные игрушки применяются для игры в группе. Затруднения вызывают задания на выполнение каких-либо действий, не подсказанных ситуацией, становятся для них препятствием. Эти дети могут выполнить заученные ранее действия, которые подкреплены жестами или показом взрослого.

К третьему уровню (низкий) отнесли детей, которые знают свое имя, но части тела показывают не все. Они могут пытаться искать предметы на постоянных местах, но, как правило, показывают неверно. Игрушки, которые расставлены и стоят на своих местах, они берут беспорядочно, могут кинуть их на пол либо складывают на колени взрослому. Дети, относящиеся к этому уровню могут испытывать трудности при выполнении всех заданий взрослого. Любое задание нуждается в подкреплении показом и жестами.

*2 блок заданий* направлен на исследование речи как системы (звуковая культура речи, словарь, грамматический строй речи, предпосылки связной речи, коммуникативные умения и навыки).

Изучая особенности развития речи как системы нами учитывались следующие показатели:

- это словарь и звуковая культура речи. Учитывалось использование детьми названий предметов, которыми часто пользуются. А также форма, частота произносимых слов, насколько сохранен слоговый состав слов. Учитывалось использование восклицательных и вопросительных интонаций.

- это грамматический строй речи. Учитывалось употребление слов, которые относятся к разным частям речи, а также использование в речи предложений из 2х - 3х слов.

- это связная речь. Учитывалось умение дать ответ на вопрос взрослого, и задать вопрос.

#### Задание 1.

Целью первого задания было выявить умение ребенка называть слова, которые обозначают предмет (игрушки, одежда, посуда, мебель), а также произносить слова, сохраняя слоговую структуру. Для этого взрослый доставал из мешочка игрушки, предметы и спрашивал: «Что это?».

1. Если ребенок определяет все предметы, слоговая структура слов сохранна, то ставилось 2 балла;

2. Если ребенок называет только часть предметов, слоговая структура слов нарушена, это 1 балл;

3. Если ребенок молчит или произносит часть слова, издает звукокомплексы, то соответственно 0 баллов.

#### Задание 2.

Целью этого задания было выявить умение ребенка называть действия, произносить слова, сохраняя слоговую структуру.

Выкладываются четыре картинки перед ребенком с изображением простых сюжетов (девочка моет руки, мальчик обедает, мама купает малыша, малыш спит). Взрослый показывает картинку и спрашивает: «Кто это? Что делает?»

1. Если ребенок самостоятельно называет все действия и слоговая структура слов сохранна, то 2 балла.

2. Если ребенок называет действия с помощью взрослого, слоговая структура слов нарушена, то 1 балл.

3. Если ребенок молчит или произносит часть слова, издает звукокомплексы, это 0 баллов.

### Задание 3

Целью этого задания было выявить умение ребенка называть признаки предмета, произносить слова, сохраняя слоговую структуру.

Перед ребенком выкладывали игрушки разного размера, цвета, формы. Взрослый, показывая игрушку ребенку, задавал вопросы: «Что это?», «Какое?».

1. Если ребенок может сам назвать признаки предмета (величину, цвет, форму) и слоговая структура слов сохранна, то это 2 балла;

2. Если ребенок называет признаки предмета только с помощью взрослого, слоговая структура слов нарушена, то это 1 балл;

3. Если ребенок молчит или произносит часть слова, то ставится 0 баллов.

### Задание 4

Цель данного задания выявить умения отвечать и задавать вопросы, умения применять вопросительные и восклицательные интонации, использовать слова, которые относятся к разным частям речи, составлять предложения из 2х и более слов.

Взрослый демонстрировал ребенку картинку с незамысловатым содержанием: мальчик и девочка играют с мячом. После короткого рассказа:

«Аня и Коля играли с мячом. Какой красивый красный мяч у Ани! Аня бросает мяч Коле. Коля, лови мяч!». Взрослый задает вопросы: «Кто это?», «Что делают?», «Что у Ани в руках?», «Какой мяч?» и т.д.

1. Если ребенок отвечает на вопросы, при этом может сам составить предложения из двух и более слов, слоговая структура слов сохранна, применяет восклицательную интонацию, то это 2 балла;

2. Если ребенок может ответить только после вспомогательных вопросов («Где Аня?», «Что Аня делает?» и) т.д.) односложно, предложения проговаривает за взрослым, и слоговая структура слов нарушена, восклицательную интонацию не применяет, ставится 1 балл;

3. Если ребенок не может ответить на вопросы или повторяет ответы за взрослым, произносит часть слова, это 0 баллов.

В результате выполнения четырех заданий выделяют три уровня собственно речевого развития детей. К первому уровню мы отнесли детей, которые набрали от 6 до 8 баллов; ко второму - от 3 до 6 баллов; к третьему – менее 3 баллов.

К I уровню (высокий) отнесли детей, которые верно называют предметы и их признаки. Могут обозначить действия, отображенные на картинке, произносят слова и сохраняют слоговую структуру. Дети этого уровня отвечают на вопросы, образуют двухсловные предложения и применяют восклицательную интонацию.

Ко II уровню (средний) относятся дети, которые произносят слова за взрослым, сами называют только половину предметов. У них присутствует нарушение слоговой структуры слова в виде пропуска слогов, предложения самостоятельно составить не могут. Восклицательную интонацию не применяют; отвечают односложно на вопросы взрослого.

К III уровню (низкий) собственно речевого развития относятся дети, которые используют только звукоподражательные или облегченные слова, самостоятельно практически не говорят. Когда они повторяют слово за взрослым, произносят только часть слова. У детей этого уровня преобладают невербальные средства общения. На все вопросы взрослого пробуют отвечать жестами, превалируют невербальные средства общения. «Высказывания» заключаются из однословных предложений или звукокомплексов, эти дети чаще молчат.

**3 серия «Изучение особенностей познавательного развития и характера предметно-практической деятельности детей»**

Первостепенным для речевого развития является достаточный уровень познавательного развития, предметно-практической деятельности детей.

Особое значение в нашей работе придавалось наблюдению за поведением детей, которые выполняли манипуляции с игрушками в присутствии экспериментатора, или при полном его невмешательстве, или после того, как взрослый показывал ребенку действия с игрушкой ранее с ним не разученные. В ходе наблюдений отмечались все речевые проявления детей. Познавательное развитие и характер предметно-практической деятельности оценивался в соответствии с критериями:

1. Интерес к окружающему:

- ребенок проявляет интерес;
- проявляют интерес изредка;
- не проявляют интереса вообще.

2. Предметные действия:

- ребенок осуществляет действия с предметом;
- кратковременно выполняет;
- не выполняет.

3. Игровые действия:

- разнообразные;
- разученные;
- однообразные (манипулятивные).

4. Форма и величина предметов:

- соотносят;
- допускают ошибки при соотнесении;
- не соотносят.

5. Совместная деятельность со взрослыми и сверстниками:

- взрослого воспринимают как партнера, обращаются к нему за помощью, взаимодействуют со сверстниками;

- могут взаимодействовать со взрослыми или сверстниками, только при поощрении со стороны, к взрослому и к сверстникам обращаются эпизодически;

- не взаимодействуют с другими, не отвечают на инициативность взрослого или сверстника, предпочитают быть одни.

#### 6. Оречевление игры:

- могут самостоятельно оречевлять свои действия;

- могут оречевлять только после стимуляции взрослого;

- предпочитают молчать.

На основании вышеназванных критериев мы определили три уровня познавательного развития и овладения предметно-практическими действиями.

I уровень (высокий). Дети этого уровня увлечённо относятся к окружающему предметному миру, сами могут реализовать всевозможные действия с предметами. В «игре» отражают различные действия, сопоставляют форму и величину предметов, оречевляют свои действия. Они вовлекают взрослых к взаимным действиям, обращаются к ним за помощью, взаимодействуют со сверстниками;

II уровень (средний). У этих детей эпизодически проявляется интерес к окружающему миру. Они начинают выполнять действия с предметами, но затем теряют к ним интерес. В «игре» восстанавливают заученные ранее действия, могут сопоставлять предметы по форме и величине, но делают ошибки. Дети данного уровня могут оречевлять свои действия только после стимуляции взрослого. Они очень редко обращаются к взрослому и к сверстникам за помощью. Взаимодействие со взрослым или сверстником происходит только при содействии со стороны.

III уровень (низкий). Дети третьего уровня не проявляют интереса к окружающему миру, действиям с предметами, они не реагируют на инициативу взрослого, не идут на контакт со сверстниками. Эти дети не

различают предметы по форме и величине, их игровые действия однообразны, превалируют манипулятивные действия, играют молча.

## **2.2. Анализ речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития**

Проанализировав анамнестические данные пренатального, натального и постнатального периодов развития детей, мы определили группу детей раннего возраста с задержкой речевого развития. На каждом периоде развития ребенка мы определили такие патологические факторы (неврологические синдромы), которые отрицательно влияют на речевое развитие.

Изучив анамнестические данные детей раннего возраста можно отметить, что у 100% детей отмечались нарушения, такие как: перинатальная патология центральной нервной системы или перинатальная энцефалопатия. Кроме перинатального поражения ЦНС, в большинстве случаев анамнез отягощен гидроцефальным, гипертензионным, церебрастеническим синдромами, синдромами пирамидной недостаточности, двигательных нарушений, ММД.

Результаты анкет родителей показали, что у детей отмечались негативные факторы в период беременности и родов, частые заболевания, также встречались травмы до трех лет и наследственные факторы, которые вполне вероятно и повлияли на последующее речевое развитие детей. Гуление – от двух до пяти месяцев; лепет – от шести месяцев до года; держать голову – от полутора до трех месяцев; сидеть – от пяти месяцев до восьми месяцев; ходить – от девяти месяцев до полутора лет; первые слова – с девяти месяцев до полутора лет; фразы - с десяти месяцев до двух лет.

Таким образом, мы выделили группу детей для дальнейшей диагностической работы, по изучению медицинских карт вошли 27 детей с диагнозом в медицинской карте «задержка речевого развития».

Проанализировав результаты выполнения детьми серий диагностических заданий, мы получили следующие результаты.

По итогам первой серии, метода наблюдения за детьми раннего возраста в свободной деятельности мы получили следующие результаты. Количественные результаты представлены нами в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Результаты изучения отношения детей раннего возраста к взрослым

№ п/п	Имя,ф.	Общий эмоциональный фон настроения ребенка			Инициативные действия по отношению ко взрослым			Реакция детей на воздействие взрослых			Реакция на изменение привычных ситуаций			Общий балл
		2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	
1	Маша С.	2			2				1		1			6
2	Саша Т.	2			2			2		0		2		8
3	Нона Н.		1			1			0			1		3
4	Юра Ш.		1			1			1			1		4
5	Вова К.		1				0		1			1		3
6	Нина З.		1			1			1			1		4
7	Костя Ч.		1				0		1			1		3
8	Милана В.		1			1			1			1		4
9	Макар М.		1		2				1			1		5
10	Саша З.			0			0			0			0	0
11	Рома Ч.			0		1			1				0	2
12	Максим Г.			0			0		1			1		2
13	Антон К.		1			1			1			1		4
14	Матвей С.	2			2				1		1			6
15	Степан Т.	2			2			2		0		2		8
16	Наташа Н.		1			1			0			1		3
17	Юля Ш.		1			1			1			1		4
18	Вика К.		1				0		1			1		3
19	Настя З.		1			1			1			1		4
20	Кирилл Ч.		1				0		1			1		3
21	Маруся В.		1			1			1			1		4
22	Илья М.		1		2				1			1		5
23	Захар З.			0			0			0			0	0
24	Никита Ч.			0		1			1				0	2
25	Серёжа Г.			0			0		1			1		2



26	Андрей К.		1			1			1			1		4
27	Паша Г.		1			1			1			1		4

Наблюдая за детьми раннего возраста, мы выявили следующие результаты: первый уровень развития отношений ко взрослым отмечался у 19% детей раннего возраста с задержкой речевого развития (Маша С., Саша Т., Матвей С., Степан Т.). Дети данной группы свободно вступали в контакт со взрослым. Они подходили к нему, брали его за руку, пытались сесть на колени, передавали ему игрушки, прислонялись к нему. Эти дети задорно улыбаются, смеются в ответ на эмоциональную просьбу к ним знакомого или постороннего взрослого, на критику взрослого отвечали применительно ситуации. В ответ на изменения обыденной ситуации, т.е. появление постороннего взрослого, реагировали с интересом и заинтересованностью. У этих детей наблюдались заинтересованность и адекватные эмоции, они могли подойти ко взрослым, прижаться к ним, протянуть игрушку, наблюдать за действиями взрослого.

На втором уровне развития отношений детей раннего возраста с задержкой речевого развития ко взрослым оказались: 58% испытуемых. В данную группу вошли следующие дети: Нона Н., Юра Ш., Вова К., Нина З., Костя Ч., Милана В., Макар М., Антон К., Юля Ш., Наташа Н., Вика К., Настя З., Кирилл Ч., Маруся В., Андрей К., Паша Г. Дети данного уровня то улыбаются, то проявляли отрицательные эмоции, такие как: тревога, плач, агрессия. Дети самостоятельно не проявляли инициативных обращений к взрослому, они вступали в контакт с ним только при его содействии. Реакция на воздействия посторонних взрослых была болезненной: в ответ на ласку они плакали, проявляли агрессию. На изменения обыденной ситуации, т.е. появление незнакомых взрослых, у детей была тревожная реакция, они издали и настороженно наблюдали за взрослыми, могли даже заплакать, если взрослые подходили, то старались закрыть лицо руками или вовсе отворачивались.

К III уровню отнесли 23% детей. В эту группу вошли: Саша З., Рома Ч., Максим Г., Захар З., Никита ч., Сережа Г. У детей данной группы превалировало негативное настроение, они могли часто плакать. Испытуемые не всегда могли установить контакты со взрослым как со знакомым, так и с посторонним, иногда могли уйти от взаимодействия, отвернуться и закрыть глаза. На трансформацию привычных ситуаций, т.е. когда появлялся посторонний в группе, испытуемые практически не реагировали: периодически смотрели на взрослого, после чего сразу возвращались к своей деятельности.

Наглядно результаты представлены на рис. 2.1.

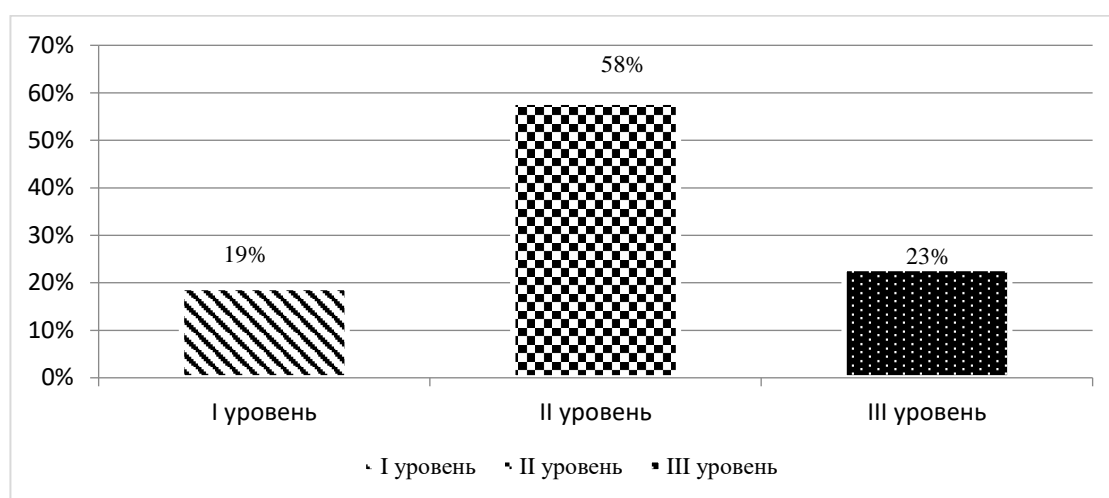


Рис. 2.1. Результаты отношения детей раннего возраста с задержкой речевого развития к взрослым

Исходя из данных результатов мы сделали следующие выводы о том, что у испытуемых с задержкой речевого развития превалирует 2-ой уровень развития отношений детей к взрослым, все это объясняется тем, что большинство детей очень часто меняли фон настроения: от положительных к отрицательным эмоциям или наоборот. Ребята самостоятельно не обращались к взрослому, не шли на контакт, только при побуждении, мотивации со стороны взрослого. Дети данной группы плакали и в некоторых случаях выражали враждебность в ответ на дружелюбное отношение постороннего взрослого. При появлении постороннего взрослого,

реагировали тревожно и насторожено, эти дети наблюдали за взрослым со стороны, могли заплакать или были близки к этому, а если взрослый приближался, то они закрывали лицо руками и отворачивались.

По результатам экспериментального исследования можно сказать о том, что у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в большей степени нарушено социально-эмоциональное взаимодействие со взрослым.

Вторая серия заданий, которая совпадает со вторым этапом экспериментального исследования развития речи, нацелена на исследование собственного речевого развития. Для начала мы обследовали детей на восприятие и понимание речи взрослых. В соответствии с результатами исследования получили соответствующие результаты. Количественные результаты представлены нами в таблице 2.2. и 2.3.

Таблица 2.2.

Результаты изучения собственно речевого развития

№ п/п	Имя,Ф.	Восприятие и понимание детьми раннего возраста речи взрослого														Общий балл	
		Задание 1			Задание 2						Задание 3						
					Вариант 1		Вариант 2		Вариант 1				Вариант 2				
		2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1		0
1	Маша С.	2			2			2				1			1		8
2	Саша Т.	2			2				1			2			2		9
3	Нона Н.	2			2			2				1			1		8
4	Юра Ш.	2			2			2				1			1		8
5	Вова К.	2				1		2				2				0	7
6	Нина З.	2				1			1			1			1		6
7	Костя Ч.	2				1			1			1			1		6
8	Милана В.	2				1				0			0			0	3
9	Макар М.	2				1			1			1				0	5
10	Саша З.		1			1			1				0			0	3
11	Рома Ч.	2			2				1				0			0	5
12	Максим Г.	2			2				1				0			0	5
13	Антон К.	2				1			1				0			0	4
14	Матвей С.	2			2			2				1			1		8
15	Степан Т.	2			2				1		2			2			9
16	Наташа Н.	2			2			2				1			1		8
17	Юля Ш.	2			2			2				1			1		8
18	Вика К.	2				1		2			2					0	7
19	Настя З.	2				1			1			1			1		6

20	Кирилл Ч.	2			1		1		1		1		6
21	Маруся В.	2			1		0		0		0		3
22	Илья М.	2			1		1		1		0		5
23	Захар З.		1		1		1		0		0		3
24	Никита Ч.	2		2			1		0		0		5
25	Серёжа Г.	2		2			1		0		0		5
26	Андрей К.	2			1		1		0		0		4
27	Паша Г.	2			1		1		0		0		4

Таблица 2.3

Результаты восприятия и понимания детьми раннего возраста с задержкой речевого развития речи взрослого

№ задания		Количество детей в %		
		Баллы		
		2 балла	1 балл	0 баллов
Задание 1		90%	10%	0%
Задание 2	Вариант 1	49%	51%	0%
	Вариант 2	29%	60%	11%
Задание 3	Вариант 1	18%	49%	33%
	Вариант 2	8%	38%	54%

Из таблиц 2.2. и 2.3 видно, что испытуемые достаточно хорошо справились с первым и вторым заданиями. Дети могли показать основные части собственного тела, отзываться на свое имя, показывать предметы, которые просил взрослые.

Третье задание у большей части детей вызвало трудность, несмотря на то, что это обследование проводилось в привычной обстановке групповой комнаты. С первым вариантом задания значительная часть детей справилась, они выполняли определенные действия с предметом. Во втором варианте задания большая часть испытуемых помимо словесной инструкции, нуждалась в подкреплении дополнительными жестами (Юра Ш., Саша З., Нина З., Милана В., Максим Г., Костя Ч.). Два ребенка (Костя Ч., Милана В.) не смогли выполнить ни одного из предложенных вариантов задания. Они не выполняли заданные действия с предметом и без него.

На основании полученных результатов, мы проанализировали результаты восприятия и понимания речи взрослых детьми. Данные результаты мы наглядно представили на Рис. 2.2.

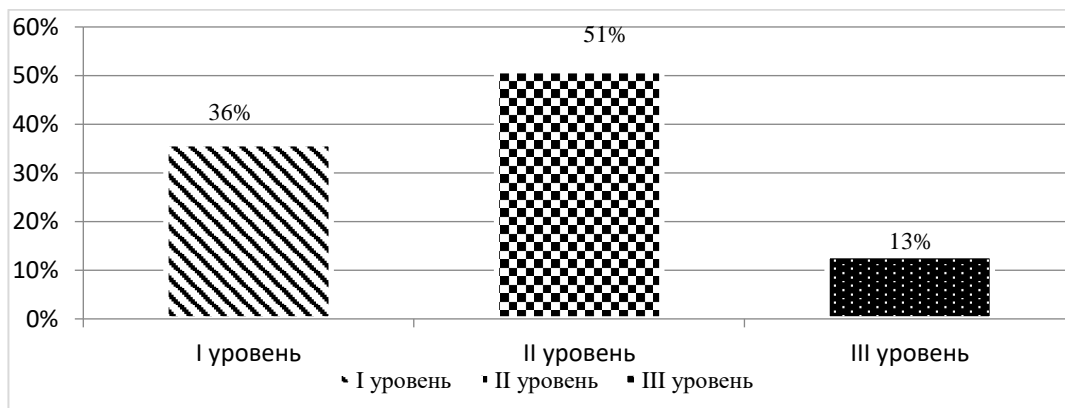


Рис. 2.2. Результаты восприятия и понимания речи взрослых детьми раннего возраста с задержкой речевого развития

Исходя, из полученных результатов мы определили, что 36% испытуемых с задержкой речевого развития имели I уровень, у 51% детей– II уровень, что у 13% детей– III уровень.

Во второй серии заданий были обследованы все стороны речевого развития (звуковая культура речи, лексический строй речи, грамматический строй речи, предпосылки связной речи, коммуникативные умения и навыки), т.е. исследовали собственное речевое развитие.

Значительная часть детей пассивно сидели и ждали, что скажет взрослый, даже не пытались производить какие-нибудь действия с предметом и не проявляли инициативы в общении со взрослыми. Только когда дети получили задания, они вступали во взаимодействие.

Проанализировав данные второй серии, мы определили следующие результаты исследования выполнения испытуемыми заданий, которые представили в виде таблицы 2.4.

Таблица 2.4

Результаты собственного речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития

№ задания	Количество детей в %		
	Баллы		
	2 балла	1 балл	0 баллов
Задание 1	0%	41%	59%
Задание 2	0%	32%	68%
Задание 3	0%	27%	73%
Задание 4	0%	13%	87%

Результаты таблиц 2.2. и 2.4. показали следующее: ни один ребенок, когда выполнял задания, не набрал 2 балла, исходя из этого, можно сказать, что испытуемые не могли самостоятельно назвать предметы, действия, признаки предмета, составить предложение из двух и более слов. Дети данной группы нарушали слоговую структуру, и у них отсутствовала восклицательная интонация. Большинство детей (Юра Ш., Саша З., Рома Ч., Нина З., Костя Ч., Милана В., Максим Г.) в первых 3-х заданиях воспроизводили части слов, звукокомплексы или просто отмалчивались, используя невербальную коммуникацию (жесты). Например, Милана В., Юра Ш. и Саша З. на вопросы «Кто это?» «Что это?» отвечали «ма» вместо слова «машина», «то» вместо «стол», «ту» вместо «стул», слово «кукла» заменяли на звукокомплекс «ляля». Милана В., Саша З., Максим Г. на вопрос «Что делает?» отвечали звукокомплексами «баю-баю», «буль-буль», «ням-ням». Нина З., Костя Ч., Антон Ш., Кирилл М. на вопрос «Какая?» отвечали частью слова «си» - синяя, «бо» - большая и т.д. Вова К. при выполнении данных заданий, молчал.

Значительная часть детей с задержкой речевого развития (Юра Ш., Саша З., Рома Ч., Нина З., Костя Ч., Милана В., Максим Г.) не осилили четвертое задание, данные дети или не хотели отвечать на вопросы взрослых, или произносили всего лишь часть слова, или просто повторяли ответы за взрослыми. Например, Максим Г., Саша З. произносили часть слова за взрослыми «Та» вместо «Таня», «мя» вместо «мяч». Вова К., Максим О., Саша З. не отвечали на вопросы, эти испытуемые молчали.

Проанализировав данные результаты экспериментального исследования собственно речевого развития у детей с задержкой речевого развития, мы наглядно представили их на Рис. 2.3.

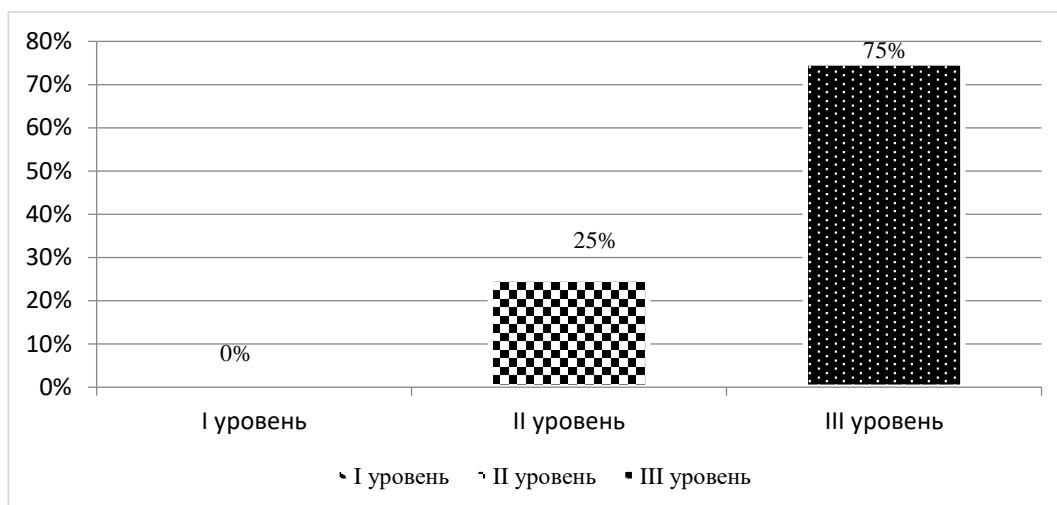


Рис. 2.3 Результаты собственного речевого развития детей раннего возраста с задержкой психического развития

Проанализировав данные диаграммы можно сделать вывод, I уровень собственно речевого развития не выявлен. Большая часть детей (75%) находится на III уровне речевого развития. Эти дети или отказывались отвечать на заданные вопросы, или произносили звукокомплексы, либо часть слова при повторении за взрослыми. У данных детей наблюдалось активное использование невербальной коммуникации. 25% детей находились на 2 уровне собственного речевого развития. В основном у этих испытуемых отмечалось то, что они не могли самостоятельно назвать предметы, действия и признаки предмета, а просто повторяли за взрослыми. После чтения текста, они не могли ответить на вопросы по сюжетной картине одним словом, произносили лишь фразу отраженно за взрослыми, не использовали при этом восклицательную интонацию. В словах и отраженной фразе наблюдались нарушения слоговой структуры слов в виде пропусков слогов.

Ко II уровню (среднему) относятся дети, которые при выполнении заданий, как правило, произносят слова за взрослым, могут самостоятельно называть половину предметов. Эти дети предложения самостоятельно не

составляли, но делали попытки произносить фразы за взрослыми, при этом у таких детей отмечаются нарушения слоговой структуры слов в виде пропусков слогов. Восклицательная интонация ими не применяется, на вопросы взрослого отвечают одним словом.

К III уровню (низкому) относятся дети, которые сами практически не говорят, применяют только звукоподражательные или облегченные слова. Дети данного уровня произносят только часть слова, повторяя за взрослым. У них преобладают невербальные средства общения, на все вопросы взрослого делаются попытки отвечать жестами. У этих детей «высказывания» состояли из однословных предложений или звукокомплексов, они чаще молчали.

Третья серия соответствовала третьему этапу диагностики. На данном этапе применялся метод наблюдения, с помощью которого мы изучили специфику познавательного развития и характер предметно-практической деятельности детей раннего возраста.

В результате наблюдения за детьми мы отметили, что на I уровне находятся 14% детей (Маша С., Саша Т., Степан Т., Матвей С.). Они выражали интерес к окружающему, с энтузиазмом исполняли разные действия с предметом. В игре у детей отражались разнообразные действия, они самостоятельно инициировали взаимодействие со взрослыми, энергично увлекали взрослых к совместным действиям, взаимодействовали со сверстниками, в большинстве случаев оречевляли собственные действия. Правильно соотносили форму и величину предмета.

Второй уровень отмечался у 38% испытуемых (Вова К., Нона Н., Максим Г., Антон К., Вика К, Нина З., Костя Ч., Настя З., Кирилл Ч., Сережа Г.). Данные испытуемые проявляли интерес к окружающему, осуществляли действия с предметами, но быстро теряли интерес. Они увлекались игрушками и предметами, которые были в их поле зрения, но также быстро теряли к ним интерес и переключались на новые объекты. Когда играли, отображали только заученные ранее действия, при этом оречевляли их только после просьбы взрослых. Когда соотносили форму и величину



предмета, то допускались погрешности. При этом испытуемые очень редко обращались ко взрослым или к сверстникам.

На третьем уровне оказалось 48% испытуемых. В эту группу вошли: Антон К., Саша З., Рома Ч., Макар М., Максим Г., Милана В., Маруся В., Илья М., Захар З., Никита Ч., Сережа Г., Андрей К., Паша Г. Эти дети не наблюдалось проявления любопытства к окружающему, к действиям с предметами. У данных детей самостоятельные игры носили манипулятивный характер. В основном дети с задержкой речевого развития воспроизводили действия, которые были направлены на то, чтобы учинить больше шума (стучали по столу, бросали кубики). Не соотносили предметов по форме и величине. Как со взрослыми, так и со сверстниками самостоятельно не обращались и не отвечали на инициативу взрослых или сверстников по поводу предмета и действия с ним, в большей степени находились одни, в игре все время молчали.

Проанализировав полученные результаты, нами был проведен анализ познавательного развития и характера предметно-практической деятельности детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Количественные результаты представлены в таблице 2.5.

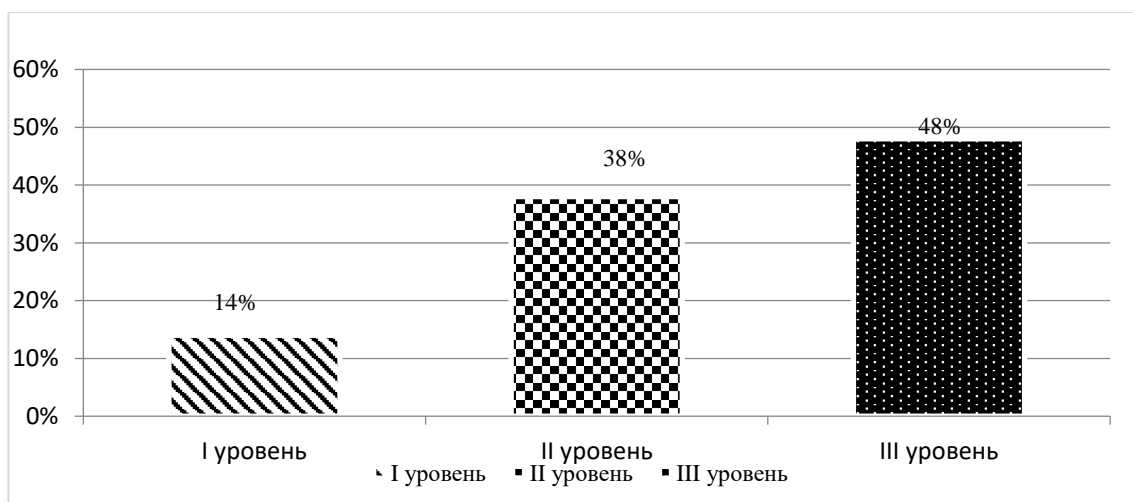


Рис. 2.4. Результаты познавательного развития и характера предметно-практической деятельности детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Таблица 2.5.

Результаты изучения познавательного развития и характера предметно-практической деятельности детей

№ п/п	Имя,ф.	Интерес к окружающему			Предметные действия			Игровые действия			Форма и величина предметов			Совместная деятельность со взрослыми и сверстниками			Оречеленные игры			Общий балл
		2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	
1	Миша К.	2			2			2			1		2				1			10
2	Серёжа Г.		1			1		2			1		2			2				9
3	Надя М.		1			1			1			1			1			1		6
4	Юля Х.	2				1			1			0		1			1			6
5	Витя Б.	2			2			1			1			1					0	7
6	Наташа С.		1			1			1			1			1			1		6
7	Юра К.		1			1			1			1			1			1		6
8	Маша Г.		1				0		1			0			0			0		2
9	Матвей Л.		1			1				0		0		1				0		3
10	Саша З.		1			1				0		0		1				0		3
11	Рома Ч.		0			0				0		0		1				0		1
12	Максим Г.		1			1			1			0		0				0		3
13	Антон К.		1			1			1			0		0				0		3
14	Матвей С.	2			2			2			1		2				1			10
15	Степан Т.		1			1		2			1		2			2				9
16	Наташа Н.		1			1			1			1			1			1		6
17	Юля Ш.	2				1			1			0		1			1			6
18	Вика К.	2			2			1			1			1					0	7
19	Настя З.		1			1			1			1			1			1		6
20	Кирилл Ч.		1			1			1			1			1			1		6
21	Маруся В.		1				0		1			0			0			0		2
22	Илья М.		1			1				0		0		1				0		3
23	Захар З.		1			1				0		0		1				0		3
24	Никита Ч.		0			0				0		0		1				0		1
25	Серёжа Г.		1			1			1			0		0				0		3
26	Андрей К.		1			1			1			0		0				0		3
27	Паша Г.		1			1			1			0		0				0		3

Результаты, которые представлены на Рис.2.4., говорят о том, что процент детей, у которых преобладает I уровень, самый низкий. У данной категории развит интерес к окружающему предметному миру, игры носят самостоятельный характер и представлены различными действиями при этом

дети оречевляют игры. У них сформированы такие понятия как форма и величина предмета, а также проявляется большая потребность в совместных играх как со взрослым, так и со сверстником. Большая часть детей находятся на III уровне. Данный факт свидетельствует о том, что у детей с задержкой речевого развития не достаточно развит интерес к окружающему миру и к действиям с предметом. Данные дети не проявляют потребность во взаимодействии со взрослым и сверстником в деятельности. Также у этой категории детей не заложены представления о форме и величине предметов, игровые действия манипулятивны, игры не оречевляются. Ко II уровню познавательного развития и характера предметно-практической деятельности относятся дети, у которых не в полной мере сформирован интерес к окружающему миру, к действиям с предметами. У них частично сформированы игровые действия, которые не оречевлялись, посредственно заложены представления о величине, форме предметов, потребность в совместных действиях со взрослым и сверстниками. Данные дети регулярно нуждаются в речевой стимуляции со стороны взрослого.

Все вышеуказанные данные позволяют нам подчеркнуть, что у детей с задержкой речевого развития отмечается низкий уровень познавательного развития и предметно-практической деятельности.

Обобщая полученные данные констатирующего этапа экспериментального исследования, мы условно разделили детей с задержкой речевого развития по уровням речевого развития.

I уровень (высокий). У детей этого уровня превалирует положительный фон настроения, они проявляют заинтересованное и равнодушное отношение со взрослыми. Дети данной группы энергичные и выражают большой интерес к окружающему. Отчетливо понимают все словесные инструкции, очень быстро показывают все предметы, которые называют взрослые. Исполняют все действия с предметом, которые не подкрепляются жестами. По личной инициативе вступают в контакт со взрослыми.

В речи таких детей преобладают слова с сохранной слоговой структурой или сокращенный вариант слов (существительные, глаголы, иногда прилагательные и личное местоимение «я»). Данные дети используют речевые средства общения - слова и двухсловные предложения, а также у них присутствует восклицательная интонация. Поводом к общению у таких детей, является попытка вовлечь взрослых или сверстников в совместную деятельность. Могут сопоставить форму и величину предмета. Применяют предметы по назначению.

II уровень (средний). К данному уровню относятся дети, у которых наблюдается неустойчивый фон настроения. Они с охотой вступают в контакт со взрослым, но самостоятельной инициативы не показывают. Дети осознанно исполняют ранее разученные действия с предметом и словесные инструкции взрослых, которые подсказываются жестами. Они используют речевую коммуникацию (слова и 2-х словные предложения) исключительно при повторении за знакомым взрослым. Испытуемые данного уровня произносят звукоподражательные и облегченные слова (существительные и глаголы), при этом у них наблюдаются нарушения слоговой структуры слова. У них не наблюдается восклицательная интонация. На вопросы взрослых отвечают односложно, чаще используя невербальную коммуникацию.

Отмечается стремление вступать в совместную деятельность со взрослыми или сверстниками, но от них данная инициатива не исходит. Взаимодействие происходит только при содействии со стороны. Они эпизодически проявляют интерес к окружающему. Отождествляют предметы по форме и величине, но допускают ошибки. Игровые действия дети озвучивают только после поощрения и подбадривания взрослого.

III уровень (низкий). У этих детей превалирует отрицательный фон настроения. Характеристика данных детей: инертны и безынициативны, в связь со взрослым не вступают, не выражают интерес в контактах. У данных детей, относящихся к данному уровню, отмечается ограниченная познавательная активность и упрощены эмоциональные проявления.

Дети могут понимать и выполнять инструкцию, только после подсказки жестами и предметом в определенных бытовых или игровых ситуациях. Их потребность проявляется в плаче, звукокомплексах и жестах, которые заменяют им слова. Испытуемые данного уровня не выражают интерес к окружающему, действиям с предметом, не реагируют на намерения взрослых по поводу предмета и действий с ним, не входят в контакт со сверстниками. В совместных играх со взрослыми не включаются. Не отождествляют предметы по форме и величине. Игровые действия монотонны, дети длительное время могут молча манипулировать одной игрушкой.

Распределение детей с задержкой речевого развития по уровням речевого развития наглядно представлены нами в Таблице 2.6.

Таблица 2.6.

Уровни речевого развития детей с задержкой речевого развития

Уровни речевого развития	Количество детей в %
I уровень	8%
II уровень	33%
III уровень	59%

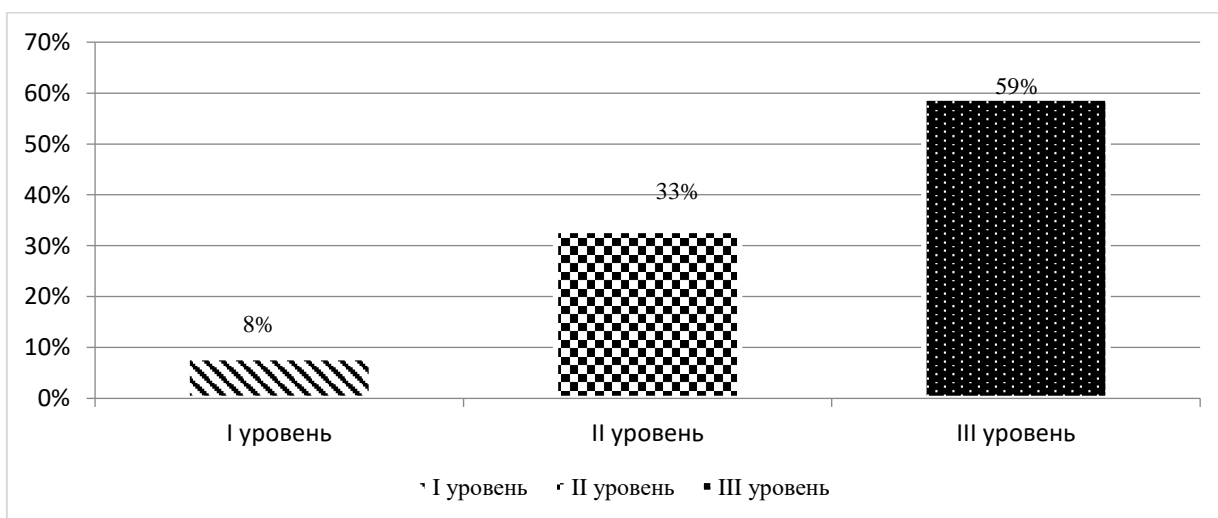


Рис. 2.5 Уровни речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития по данным констатирующего этапа экспериментального исследования

Итак, исходя из результатов Таблицы 2.3. и Рис. 2.5, 8% детей соответствуют I уровню речевого развития. Дети этого уровня заинтересованы в контакте со взрослым, у них выражен интерес к окружающему, они понимают словесную инструкцию. Для них типично выполнение всех действий с предметом, самостоятельное инициирование контакта со взрослыми. В речи у таких детей чаще сокращенный вариант слов, а также привлечение взрослых и сверстников к совместной игре. Игровые действия различны, сопровождаются речевыми «высказываниями». 33% детей относятся ко II уровню речевого развития. Для детей этого уровня типично: непродолжительный интерес к окружающему, отсутствие самостоятельной инициативы к совместной игре. Они осознают и реализовывают словесные инструкции взрослого, которые подсказанные жестами. В речи присутствовали звукоподражательные и облегченные слова, а также нарушена слоговая структура слов в виде пропусков слогов. У них не наблюдается восклицательной интонации. На вопросы взрослых отвечают односложно, чаще всего используется невербальная коммуникация.

На III уровне находится 59% детей, такие дети характеризуются отсутствием заинтересованности в контактах со взрослым и сверстником, снижением познавательной активности, упрощением эмоциональных проявлений, нарушением понимания обращенной речи, в речи у данных детей отмечаются звукокомплексы, заменяющие слова, нет включения в совместную игру со взрослыми, игровые действия однообразны, и они не сопровождаются речью.

Исходя из полученных данных, можно сделать заключение, что у большинства детей речевое развитие находится на низком уровне. А именно, у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в первой серии заданий преобладал II и III уровень развития отношения детей ко взрослым.

Это проявлялось в том, что большинство детей данной категории часто меняли фон настроения: от положительных к отрицательным эмоциям или наоборот; дети самостоятельно не устанавливали контакт со взрослым или шли на контакт, только при стимуляции со стороны взрослого. Результаты экспериментального исследования говорят о том, что у детей раннего возраста с задержкой речевого развития нарушено социально-эмоциональное взаимодействие со взрослым.

Результаты изучения собственно речевого развития у детей раннего возраста говорят о том, что большинство из них находились в основном на II и III уровне. Дети данной категории не отвечали на вопросы, или просто произносили звукокомплексы либо часть слова при повторении за взрослым, преобладали невербальные средства общения.

Результаты третьей серии заданий, направленные на исследование познавательного развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития, говорят о том, что преобладал II уровень. У детей данного уровня не наблюдалось потребности в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, у них не сформированы представления о форме и величине предметов, игровые действия носят манипулятивный характер, игры не оречевляют.

Таким образом, дети раннего возраста с задержкой речевого развития показали низкие результаты по всем параметрам, которые были нацелены на исследование отношений испытуемых со взрослыми, собственно речевое развитие, на исследование познавательного развития и характера предметно-практической деятельности. Все это говорит о необходимости создания педагогических условий для профилактики нарушений речевого развития у детей раннего возраста.

### **2.3. Организационно-методические аспекты логопедической работы по профилактике нарушений речевого развития у детей раннего возраста**

В настоящее время проблема создания условий для получения доступного и качественного дошкольного образования детьми раннего возраста является актуальной в теории и практики. В дошкольных образовательных учреждениях создаются специальные условия: функционируют группы кратковременного пребывания, группы для детей раннего возраста, открываются группы по присмотру и уходу и пр. Разрабатываются примерные образовательные программы с учетом требований ФГОС ДО, коррекционно – развивающие программы для детей младшего дошкольного возраста, учебно – методические комплексы, описываются отдельные методы и приемы, но не представлено целостной системы работы по раннему речевому развитию детей с ЗРР. Мы разработали парциальную программу по профилактике нарушений речевого развития у детей раннего возраста «Расти, малыш!» (далее Программа). Программа «Расти, малыш!» предполагает разностороннее развитие детей в возрасте от 2 до 3 лет с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по двум образовательным областям - речевому и социально-коммуникативному развитию.

Данная Программа разработана в соответствии со следующими нормативными документами:

- Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ
- Конвенцией о правах ребенка ООН;
- Санитарно-эпидемиологических требований к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных образовательных



организаций (Постановление от 15 мая 2013 г. №26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13»);

- Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155);

- Комментариев Минобрнауки России к Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования от 28.02.2014г. № 08-249;

- Письма Минобрнауки России от 07.06.2013г. №ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования»;

- Концепция развития ранней помощи в РФ на период до 2020 года, утверждена распоряжением Правительства РФ от 31.08.2016г. №1839-р.

### **Теоретической основой разработки Программы является:**

- Концепция о соотношении первичных и вторичных нарушений (Л.С. Выготский).

- Учение об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей (Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев).

- Современные представления о структуре речевого дефекта (Р.И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Соботович, Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.).

### **Программно-методическое обеспечение программы:**

- Смирнова Е.О. «Примерная парциальная образовательная программа для детей раннего возраста (1-3 года) «Первые шаги»».

- Примерная образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А.Васильевой М: Мозаика-Синтез, 2014г. Саулина Т.Ф.
- Нищева Н.В. «Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (с 3 до 7 лет)»

Программа разработана с учетом требований ФГОС ДО и включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел включает в себя пояснительную записку, цели и задачи программы, принципы и подходы к формированию программы, особенности развития детей с задержкой речевого развития и планируемые результаты освоения Программы.

Содержательный раздел представляет общее содержание Программы, обеспечивающее полноценное развитие личности детей раннего возраста с задержкой речевого развития и включает:

- а) описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в двух образовательных областях;
- б) описание вариативных форм, методов и средств реализации Программы;
- в) особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников;
- г) особенности образовательной деятельности разнообразных видов и культурных практик;
- д) способы поддержки ребенком инициативы.

Организационный раздел содержит описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченность программно-методическими материалами и средствами обучения и воспитания, включает распорядок и режим дня, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

Данная Программа обеспечивает осуществление образовательного процесса в двух основных организационных моделях:

- совместная деятельность педагога и ребенка (индивидуальная, подгрупповая, групповая);
- максимально возможная самостоятельная деятельность ребенка.

**Целью данной Программы** профилактика нарушений речевого развития у детей раннего возраста, что предполагает последовательное развитие функционального базиса для становления психомоторных, познавательных и речевых функций.

Для реализации поставленной цели определены следующие **задачи Программы:**

- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка раннего возраста независимо от места жительства, пола, национальности, языка, социального статуса, ограниченных возможностей здоровья;

- обеспечение вариативности и разнообразия содержания программ и организационных форм дошкольного образования; (ФГОС ДО часть 1.6. п.7) возможность формирования Программ различной направленности с учётом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;

- создание благоприятных условий для речевого и социально-коммуникативного развития и образования детей раннего возраста в соответствии с их возрастными, индивидуально-типологическими особенностями и особыми образовательными потребностями; амплификации образовательных воздействий;

- обеспечение психолого-педагогических условий для развития способностей и личностного потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с другими детьми, взрослыми и окружающим миром;

- целенаправленное комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребёнка раннего возраста и квалифицированная коррекция недостатков в развитии.

### **Задачи социально-коммуникативного развития:**

- Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности.
- Развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.
- Становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий.
- Развитие социальной и эмоциональной отзывчивости, сопереживания.
- Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками.
- Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых.
- Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества.
- Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

### **Задачи речевого развития:**

- Овладение речью как средством общения и культуры.
- Обогащение активного словаря.
- Развитие связной грамматически правильной диалогической и монологической речи, а также речевого творчества.
- Развитие звуковой и интонационной культуры речи.
- Фонематического слуха.
- Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы.
- Формирование звукослоговой аналитико-синтетической активности как предпосылки к обучению грамоте.

Программа представлена в Приложении 3.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Учитывая специфику речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития, наша диагностика базировалась на изучении взаимодействия психофизиологических, языковых и когнитивных компонентов.

Экспериментальное исследование проводилось в два этапа: на первом этапе мы изучали медицинскую документацию и проводили анкетирование для родителей. На втором этапе мы проводили диагностическое исследование речевого развития детей. Исследование речевого развития мы проводили в три этапа: изучение особенностей социально-эмоционального развития (отношения к взрослым), изучение особенностей импрессивной и экспрессивной речи, изучение особенностей познавательного развития.

Изучение анамнеза детей показало, что у 100% испытуемых наблюдалась перинатальная патология центральной нервной системы или перинатальная энцефалопатия. Помимо перинатального поражения центральной нервной системы, в подавляющей части случаев анамнез отягощен гидроцефальным, гипертензионным, церебрастеническим синдромами, синдромами пирамидной недостаточности, двигательных нарушений, минимальной мозговой дисфункции.

Проведя анкетирование с родителями, мы подчеркнули, что у детей отмечались неблагоприятные факторы в период беременности и родов, имели место болезни, инфекции, а у некоторых и травмы до 3 лет и наследственные факторы, которые вероятно и повлияли на речевое развитие детей раннего возраста. Гуление – от 2,5 до 5 месяцев; лепет – от 6 до 1, 2; держит головку – от 1, 5 до 3 месяцев; сидит – от 5, 5 до 8 месяцев; ходит – от 9 до 1,5 года; появление первых слов – с 9 месяцев до 1,5 года; появление фраз- с 10 месяцев до 2 лет.

Результаты наблюдения позволяют нам сделать вывод о том, что на I уровне находились – 19% детей раннего возраста, на II уровне – 58%, на III –

23% детей раннего возраста. Мы видим, что у детей с задержкой речевого развития превалирует II уровень развития отношения детей к взрослым, это проявляется в том, что у большей части детей часто изменялось настроение: от положительных к отрицательным эмоциям или наоборот; дети сами не могли установить контакт со взрослым, или шли на контакт, только при поощрении со стороны взрослого; иногда плакали и в некоторых случаях выражали агрессию в ответ на дружелюбность постороннего; при появлении постороннего в группе реагировали тревожно. У части детей преобладал плач, или состояние близкое к плачу, либо недостаток эмоций; дети не вступали в контакт со взрослыми как знакомыми, так и посторонними; они проявляли безразличие к воздействиям взрослых; при появлении постороннего взрослого наблюдалась безучастность и неприятие ситуации.

Результаты изучения восприятия и понимания детьми раннего возраста речи окружающих позволили нам определить, что у 36% детей раннего возраста с задержкой речевого развития имеет место I уровень, что у 51% детей – II уровень, что у 13% детей – III уровень. Можно сказать, что у большинства детей раннего возраста с задержкой речевого развития (51%) установлен средний уровень восприятия и понимания речи взрослых. Дети данного уровня реализовывали действия и выполняли поручения, только в том случае, если они подкреплялись жестом или показом взрослого, а также если эти действия были ранее выучены.

Результаты исследования собственно речевого развития (экспрессивной речи) позволяют нам сделать вывод о том, что I уровень собственно речевого развития не выявлен. Значительная часть детей (75%) находится на III уровне речевого развития. Дети данного уровня либо не реагировали на вопросы, либо произносили звукокомплексы или часть слова, также они применяли невербальные средства общения. 25% детей имеют II уровень собственно речевого развития. Такие дети, как правило, сами не называли предметы, действия и признаки предметов, а повторяли за взрослым. По завершении чтения текста, отвечали на вопросы по сюжетной

картинке односложно, могли проговорить фразу отраженно за взрослым, не используя восклицательную интонацию. Следует отметить, что в словах и отраженной фразе у таких детей, отмечалось нарушение слоговой структуры в виде пропуска слогов.

Результаты изучения познавательного развития позволяют сделать вывод о том, что у большинства детей раннего возраста с задержкой речевого развития (48%), нет заинтересованности к окружающему их миру, к действиям с предметами, нет стремления к совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, нет понятия о форме и величине предметов, игровые действия имеют манипулятивный характер, игры не оречевляют.

Таким образом, на низком уровне находится 59% детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Для этих детей типично отсутствие интереса в контакте со взрослыми и сверстниками, понижение познавательной активности, упрощение эмоциональных проявлений, нарушение понимания обращенной речи. У этих детей в речи присутствуют звукокомплексы, замещающие слова, нет включения в совместную игру со взрослым, игровые действия однообразны и монотонны, которые они не сопровождают речью.

Из всего вышеупомянутого можно сделать вывод, что у детей с задержкой речевого развития нарушена не только активная речь, но и социально-эмоциональное и познавательное развитие. Соответственно, при планировании работы с данными детьми целесообразно развивать не только речь, но и социально-эмоциональное взаимодействие со взрослым (социально-коммуникативное развитие).

По результатам экспериментального исследования, мы составили Программу для детей раннего возраста с задержкой речевого развития по речевому и социально-коммуникативному развитию. Программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный, в каждом из которых отражается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

Целевой раздел включает в себя пояснительную записку, цели и задачи программы, принципы и подходы к формированию программы, особенности развития детей с задержкой речевого развития и планируемые результаты освоения Программы (Целевые ориентиры).

Содержательный раздел представляет общее содержание Программы, обеспечивающее полноценное развитие личности детей раннего возраста с задержкой речевого развития и включает: описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в двух образовательных областях, описание вариативных форм, методов и средств реализации Программы; особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников; особенности образовательной деятельности разнообразных видов и культурных практик; способы поддержки ребенком инициативы.

Организационный раздел содержит описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченность программно-методическими материалами и средствами обучения и воспитания, включает расписание и режим дня, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, процесс речевого развития определяется поэтапным взаимодействием психофизиологических, речевых и познавательных компонентов, что подтверждают исследования ряда ученых.

Раскрыты условия, которые влияют на полноценное речевое развитие. Нарушение данных условий способствует возникновению отклонений в речевом развитии. Следовательно более ранняя диагностика, построенная с учетом трех вышеназванных компонентов, содействует выявлению детей группы риска уже в раннем возрасте и предупреждению отклонений в речевом развитии.

В ходе экспериментального исследования нами было выявлено, что у детей раннего возраста с задержкой речевого развития нарушено развитие импрессивной и экспрессивной речи, а также социально-эмоциональное и познавательное развитие.

Нами разработана и научно обоснована парциальная программа профилактики речевого развития для детей раннего возраста «Говори, малыш!» с учетом ФГОС ДО. Образовательная деятельность в данной Программе реализуется по двум областям: «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие». Речевое развитие включает в себя работу над развитием импрессивной речи, экспрессивного словаря, развитием речевого общения и разговорной диалогической речи, развитием фонематической и фонетической системы. Социально-коммуникативное развитие включает в себя работу над: формированием общепринятых норм поведения, формированием гендерных и гражданских чувств, развитием игровой деятельности, совместной трудовой деятельности, формированием основ безопасности в быту, социуме, природе.

Программа по профилактике нарушений речевого развития детей раннего возраста обеспечивает разностороннее развитие детей в возрасте от 2

до 3 лет с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по речевому и социально-коммуникативному развитию.

Данная Программа разработана в соответствии со структурой и нормативными документами.

Целью Программы является профилактика нарушений речевого развития у детей раннего возраста, что предполагает последовательное развитие функционального базиса для становления психомоторных, познавательных и речевых функций.

Программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный, в каждом из которых отражается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

Данная Программа реализует осуществление образовательного процесса в двух базовых организационных моделях: совместная деятельность педагога и ребенка (индивидуальная, подгрупповая, групповая); максимально возможная самостоятельная деятельность ребенка.

В результате разработанная нами Программа профилактики нарушений речевого развития у детей раннего возраста позволит в сензитивный период психического развития предотвратить нарушения социально-коммуникативного развития и предупредить нарушения речи.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесян, Р.Д. Программа первого года коррекционной работы с трехлетними детьми, имеющими системное недоразвитие речи / Р.Д. Аванесян, О.А. Румянцева, О.Б. Сизова. – СПб.: Литера, 2001. – С. 4 – 13.
2. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П.К. Анохин. – М.: Педагогика, 2005. – 225 с.
3. Анохин, П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности [Текст] / П.К. Анохин. – М.: Наука, 2009. – 454 с.
4. Антонов, А.И. Микросоциология семьи (методология исследования структур и процессов) Учебн. Пособие для вузов [Текст] / А.И Антонов. – М.: Издательский дом «NotaBene», 2008. - 360 с.
5. Аркин, А.Е. Ребенок в дошкольные годы [Текст] / Под ред. А.В. Запорожца, В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 2007. – 445 с.
6. Баенская, Е.Р. Мы: общение и речь взрослого с младенцем: Книга для родителей [Текст] / Е.Р. Баенская, Ю.А. Разенкова, И.А. Выродова. – М.: Полиграф сервис, 2002. – 132 с.
7. Бельтюков, В.И. Саморазвитие неживой и живой природы / В.И. Бельтюков – М.: ПОЛИГРАФ СЕРВИС, 2007. – С. 90–106.
8. Бернштейн, Н.А. Биомеханика и физиология движений: Избранные психологические труды [Текст] / Под ред. В.П. Зинченко. 2-е изд., – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 688 с.
9. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность [Текст] / под ред. О. Г. Газенко – М.: Наука, 2000. – 494 с.
10. Бизюк, А.П. Основы нейропсихологии [Текст] / А.П. Бизюк. – СПб.: Речь, 2005. – С. 159-163.

11. Богомазов, Г.М. Современный русский литературный язык: Фонетика: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений [Текст] / Г.М. Богомазов. – М.: Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС», 2001. – С. 15 – 86.
12. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Введение в языковедение [Текст] / И.А. Бодуэн де Куртенэ. – М.: Едит. УРСС, 2004. – 320 с.
13. Бойков, Д.И. Учимся дружить. Развиваем навыки коммуникации у детей 5-7 лет: Учебно-методическое пособие [Текст] / Д.И. Бойков, С.В. Бойкова. – М.: «КАРО», 2015. – 120с.
14. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер – М.: Прогресс, 2004. – 412с.
15. Брызгунов, И.П. Непоседливый ребёнок, или всё о гиперактивных детях [Текст]/ И.П. Брызгунова, Е.В. Касаткина - М.: Институт психотерапии, 2001. – 225с.
16. Ветрова, В.В. Влияние прослушивания речи взрослых на вербальное развитие детей раннего возраста: автореф. Канд. пед. наук. – М., 2005. – 24 с.
17. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст] / Е.Н. Винарская. – М.: Просвещение, 2007. – 159 с.
18. Волосовец, Т.В. Состояние и перспективы развития системы ранней помощи детям в России // Дефектология. – 2003. – №4. – С. 4 – 7.
19. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2008. – 462 с.
20. Галигузова, Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет. [Текст] / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, Е.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 2002. – 143 с.
21. Гаркуша, Ю.Ф. Диагностика и коррекция задержки речевого развития детей 2 - 2,5 лет. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монографический сборник [Текст] / Ю.Ф. Гаркуша. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – 252с.

22. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 2001. – 472с.
23. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. Пособие для студентов педвузов [Текст] / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
24. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации [Текст] / ред. В. Н. Ярцева; предисл. В. И. Карасика. Изд. 4-е – М.: Либроком, 2009. – 112 с.
25. Громова, О.Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения: дис. канд. пед, наук: 13.00.03. – М., 2003. – 182 с.
26. Дунайкин, М.Л. Нейропсихологический анализ нарушений психического развития детей первого года жизни с перинатальным поражением мозга: дисс...канд.психол.наук. – М. 2002. – 175 с.
27. Елагина, М.Г. Почему ребенок не говорит / М.Г. Елагина. – М.: Дошкольное воспитание. – 2008. – №4. – С. 44 – 53.
28. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество. (Избранные труды) [Текст] / Под ред. С.И. Гиндина – М.: Лабиринт, 2008. – 321с.
29. Жукова, Н.С. Если ваш ребенок отстает в развитии [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова. – М.: Медицина, 2003. – 112с.
30. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – М: Московский Психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 67с.
31. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия [Текст] / В.А. Ковшиков. М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2001. – 31с.
32. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. /М.М. Кольцова – М.: Просвещение, 2003. – 192с.
33. Кривовяз, И.С. Психолого-педагогическое изучение детей младшего дошкольного возраста с недоразвитием речи и некоторые аспекты коррекционной работы с ними // Дефектология. – 2005. – №6. – С. 55 – 62.

34. Кожина, М.Н. К функциональной стилистики [Текст] / М.Н Кожина. – Пермь, 2008. – 216 с.
35. Лауткина, С.В. Логопсихология [Текст] / С.В. Лауткина. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2007. – 150 с.
36. Лалаева, Р.И. Взаимосвязь в развитии интеллекта и языковой способности у детей при нормальном и нарушенном онтогенезе / Р.И Лалаева // Логопедия. 2005. – №1 – С. 5 – 11.
37. Левина, Р.Е. Вопросы патологии речи [Текст] / Р.Е. Левина – М.:Владос, 2009. – 227с.
38. Леонтьев, А.А. Основы Психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб: Лань, 2003. – 287 с.
39. Лепская, Н.И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации [Текст] / Н.И. Лепская. - Издательство: «Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)», 2013. – 151 с.
40. Лисина, М.И. Общение, личность и психики ребенка [Текст] / М.И. Лисина. – М.: МПСИ, 2001. – 384 с.
41. Локтева, Е.В. Формирование социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: автореферат дисс. канд. мед. наук / Е. В. Локтева. – М: 2007. – 21 с.
42. Лопатина, Л.В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией: автореф. Дис. . . на соискание ученой степени д.п.н. – СПб., 2005. – 39 с.
43. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Просвещение, 2008. – 336 с.
44. Люблинская, А.А. Очерки психического развития ребенка. (Ранний и дошкольный возраст) [Текст] / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 2009. – 546 с.
45. Ляпидевский, С.С. Невропатология. Естественнонаучные основы специальной педагогики: Учеб. Для студ. Высш. Учеб. Заведений [Текст] / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – С. 101-106.

46. Матвеева, Н.Н. Психологические условия изучения и коррекции задержки развития в раннем возрасте: дисс. канд. псих. наук / Н.Н. Матвеева. – М.: РГБ, 2003. – 245 с.
47. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / под ред. Е.О. Смирновой – М. – Воронеж, 2001. – 240с.
48. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь [Текст] / сост. И общ. Ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
49. Новоселова, С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте / С.Л. Новоселова – М.: Педагогика, 2008. – 160с.
50. Оноприйчук, Е.И. Специфические расстройства речи у детей, эффективность кортексина [Текст] / Е.И. Оноприйчук, Ю.А. Треймут, Н.В. Иванова. – СПб.: Наука, 2005. – 67с.
51. Орлянская, Р.Р. Педагогические условия развития речевой активности детей раннего возраста в домах ребенка диссертация: дисс. канд.пед.наук / Р.Р. Орлянская. – М.: РГБ, 2010. – 194 с.
52. Павлов, И.П. Избранные сочинения [Текст] / И.П. Павлов. – М.: Эксмо, 2015. – 356 с.
53. Пауль, Г. Принципы истории языка [Текст] / Г. Пауль. – М.: Наука, 2001. – 232 с.
54. Петровский, В.А. Учимся общаться с ребенком / В.А. Петровский, А.М. Виноградова, Л.М. Кларкина – М.: Просвещение, 2003. – 191с.
55. Покровская, Ю.А. Дефиниция «Задержка речевого развития» в современной логопедии / Ю.А. Покровская. – М.: ЛОГОМАГ, 2013 – С.211-218.
56. Поттебня, А.А. Мысль и язык [Текст] / А.А. Поттебня. – М: Лабиринт, 2009. – 270 с.
57. Разенкова, Ю.А. Профилактика, раннее выявление и ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии: обще приоритетное

направление в развитии [Текст] / Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2004. – 352с..

58. Розенгард – Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста /Г.Л. Розенгард – Пупко – М.: Просвещение, 2003. – 165с.

59. Рыбников, Н.А. Язык ребенка [Текст] / Н.А. Рыбников. – М.: Лабиринт, 2000. – 34 с.

60. Румянцева, О.А. Начальный этап коррекционной работы с неговорящими детьми / О.А. Румянцева, Н.Е. Старосельская. – СПб.: Образование, 2001. – С. 20 – 24.

61. Рыскина, В.Л. Оптимизация речевого взаимодействия матери и ребенка как один из способов языкового развития ребенка раннего возраста [Текст] / Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник // В.Л. Рыскина – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 116 – 118.

62. Садовникова, Л.Г. Дифференциальная диагностика и направление коррекционной работы с детьми, имеющими смешанную патологию развития / Л.Г. Садовникова. – СПб.:Литера, 2001. – С. 24 – 29.

63. Сахарный, Л.В. Словообразование в речевой деятельности (образование и функционирование производного слова в русском языке): автореф. Дисс. докт. фил. Наук. – СПб., 2000. – 315 с.

64. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста [Текст] / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2005. – 319 с.

65. Соссюр, Фердинанд де. Курс общей лингвистики: Пер. с фр. [Текст] / Под ред. И с примеч. Р.И. Шор / Фердинанд де Соссюр. – Изд. 2-е. стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

66. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольников /Ф.А. Сохин – М.: Просвещение, 2000. – 142с.

67. Стребелева, Е.А. Коррекционно-воспитательная работа с детьми раннего возраста, имеющими нарушения в развитии / Е.А. Стребелева // Дефектология. – 2006. – №4. – С. 75-83.



68. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста /Е.И. Тихеева – М.: Просвещение, 2001. – 173с.
69. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 240 с.
70. Ушакова, Т.Н. Психоллингвистика: Учебник для вузов [Текст] / Под ред. Т.Н. Ушаковой. – М.: Пер Сэ, 2006. – 416 с.
71. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.
72. Фрадкина, Ф.И. Этапы развития игры в раннем детстве. Этапы игры и действий с предметами в раннем детстве /Ф.И. Фрадкина – М.:Медгиз, 2000. – 73с.
73. Хомский, Н. Язык и мышление [Текст] / Н. Хомский. – М.: Лабиринт, 2002. – 122 с.
74. Цветкова, Л.С. Нейропсихология и афазия: новый подход [Текст] / Л.С. Цветкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С. 140-162.
75. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений [Текст] / С.Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
76. Чиркина, Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей [Текст] / Г.В. Чиркина. – М.: ИКП РАО, 2000. – 150с.
77. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста: дисс. канд. пед. наук / Е.В. Шереметьева. – М.: РГБ, 2007. – 288 с.
78. Швачкин, Н.Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника /Н.Х. Швачкин – М.: Просвещение, 2001. – 102с.
79. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В. Щерба. – М.: Просвещение, 2004. – 198 с.

80. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] /Д.Б. Эльконин - М.: Академия, 2007. - 384 с.

## Приложение 1

№ п/п	Имя, фамилия ребенка	Возраст
1	Миша К.	2г.6мес.
2	Саша Т.	2г.8мес.
3	Нона Н.	3г.
4	Юра Ш.	2г.11мес.
5	Вова К.	2г.8мес.
6	Нина З.	2г.11мес.
7	Костя Ч.	2г.11мес.
8	Милана В.	2г.10мес.
9	Макар М.	3г.
10	Саша З.	3г.
11	Рома Ч.	3г.
12	Максим Г.	2г.6мес.
13	Антон К.	2г.6мес.
14	Матвей С.	2г.6мес.
15	Степан Т.	2г.8мес.
16	Наташа Н.	3г.
17	Юля Ш.	2г.11мес.
18	Вика К.	2г.8мес.
19	Настя З.	2г.11мес.
20	Кирилл Ч.	2г.11мес.
21	Маруся В.	2г.10мес.
22	Илья М.	3г.
23	Захар З.	3г.
24	Никита Ч.	3г.
25	Серёжа Г.	2г.6мес.
26	Андрей К.	2г.6мес.
27	Паша Г.	2г.6мес.

**Анкета для родителей детей  
(И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова, 2002)**

Уважаемые родители! Просим Вас ответить на наши вопросы, ответы на которые важны для правильной оценки психоневрологического состояния ребенка. Впишите, пожалуйста, нужные сведения в указанное точками место, подчеркните подходящие ответы на вопросы.

Дата заполнения \_\_\_\_\_

Ф.И.О. ребенка, возраст \_\_\_\_\_

Социальная характеристика семьи

Тип семьи: полная семья, неполная, распадающаяся, опекуны.

Жилищные условия: нет постоянного жилья, отдельная квартира, комната в общежитии, с родственниками.

Какая обстановка в вашей семье: спокойная, иногда бывают конфликты и ссоры, очень беспокойная, частые ссоры.

С кем ребёнок проводит большую часть времени: с мамой, с папой, с бабушкой или дедушкой, в ДОУ, с братьями, сестрами, один.

Отношение ребенка к членам семьи:

-отношение к матери: ровная привязанность, безразличие, отвержение, выраженный негативизм, предпочтение, страх, пассивная подчиняемость (подчеркнуть или добавить) \_\_\_\_\_

-отношение к отцу: \_\_\_\_\_

- отношение к другим членам семьи (конкретизировать) \_\_\_\_\_

Жалобы родителей: \_\_\_\_\_

Анамнестические сведения

Возраст родителей к моменту рождению ребенка: возраст матери \_\_\_\_\_ лет, возраст отца \_\_\_\_\_ лет.

Какая беременность по счету \_\_\_\_\_ и роды \_\_\_\_\_

Течение данной беременности: благоприятное, с осложнениями.

Течение первой половины беременности: нормальное, токсикоз (укажите какой: тошнота, рвота, повышение артериального давления, анемия, другие нарушения: \_\_\_\_\_)

Течение второй половины беременности: нормальное, токсикоз (укажите какой: отеки, белок в моче, повышение артериального давления, нефропатия, анемия, другие нарушения: \_\_\_\_\_)

Была ли инфекция во время беременности: нет, да (какая \_\_\_\_\_)

Было ли обострение хронических заболеваний у матери: нет, да (каких \_\_\_\_\_)

Была ли угроза выкидыша: нет, да. На каком сроке? \_\_\_\_\_

Были ли операции и травмы во время беременности: нет, да (какие \_\_\_\_\_)

Роды данным ребёнком: в срок, преждевременные, переношенным плодом (нужное подчеркнуть)

Были ли осложнения в родах у матери: нет, да (какие осложнения - дородовое излитие вод, быстрые роды, слабая родовая деятельность, кровотечение в родах, наложение щипцов, кесарево сечение, инфекция в родах)

Были ли осложнения в родах у ребёнка: нет, да (какие осложнения - асфиксия, родовая травма, другие осложнения \_\_\_\_\_)

Оценка по шкале Апгар: в первую минуту; через пять минут \_\_\_\_\_.

Вес \_\_\_\_\_ Рост \_\_\_\_\_ Объем головы \_\_\_\_\_ Объем грудной клетки \_\_\_\_\_

Как ребёнок сосал первые дни: активно, вяло (нужное подчеркнуть)

Были ли у него нарушения сна: нет, да. С какого возраста спит ночью дольше, чем днем? \_\_\_\_\_

Были ли нарушения аппетита: нет, да

Отмечалось ли отсутствие реакций на состояние дискомфорта, запоздалые и вялые реакции на мать, игрушки, звуки: нет да

Когда появилось гуление \_\_\_\_\_; лепет \_\_\_\_\_; первые слова \_\_\_\_\_

Имелись или имеются ли у ребёнка нарушения речи: нет, да (какие \_\_\_\_\_ )

Когда он начал сидеть \_\_\_\_\_; стоять \_\_\_\_\_; ходить \_\_\_\_\_.

Болеет ли ребенок до года и старше? (указать заболевания \_\_\_\_\_ )

Были ли отклонения в режиме развития? Нет, да (синдром повышенной нервно-рефлекторной возбудимости, умеренная задержка моторного развития).

Были ли признаки аллергии: нет, да.

Имеются ли у ребенка хронические заболевания или другие нарушения, по поводу которых он состоит на диспансерном учёте: нет, да (укажите, какие \_\_\_\_\_ )

В каком возрасте появились эти нарушения \_\_\_\_\_

**ПАРЦИАЛЬНАЯ ПРОГРАММА  
ПРОФИЛАКТИКИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ  
У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА  
«ГОВОРИ – МАЛЫШ!»  
(от 2 до 3 лет)**

**Белгород 2018**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>№ п/п</b>	<b>Наименование разделов</b>	<b>Стр.</b>
<b>I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ</b>		
<b>1.1.</b>	Пояснительная записка	<b>3</b>
<b>1.2.</b>	Цель и задачи программы	<b>5</b>
<b>1.3.</b>	Принципы и подходы к формированию программы	<b>7</b>
<b>1.4.</b>	Значимые для разработки и реализации программы характеристики	<b>9</b>
<b>1.5.</b>	Планируемые результаты освоения программы (целевые ориентиры)	<b>13</b>
<b>II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ</b>		
<b>2.1.</b>	Описание образовательной деятельности	<b>14</b>
<b>2.2.</b>	Вариативные формы, методы и средства реализации программы	<b>19</b>
<b>2.3.</b>	Особенности образовательной деятельности различных видов и культурных практик	<b>23</b>
<b>2.4.</b>	Способы поддержки детской инициативы	<b>30</b>
<b>2.5.</b>	Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников	<b>32</b>
<b>III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ</b>		
<b>3.1.</b>	Особенности материально-технического обеспечения программы	<b>38</b>
<b>3.2.</b>	Программно-методическое обеспечение программы	<b>43</b>
<b>3.3.</b>	Календарно-тематическое планирование образовательной деятельности	<b>44</b>
<b>3.4.</b>	Развивающая предметно-пространственная среда	<b>48</b>



# **I ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ**

## **1.1. Пояснительная записка**

В настоящее время проблема создания условий для получения дошкольного образования детьми раннего возраста является актуальной в теории и практики дошкольных организаций. В дошкольных образовательных организациях создаются специальные условия для детей раннего возраста: функционируют группы кратковременного пребывания, группы для детей раннего возраста, открываются группы по присмотру и уходу и пр. Разрабатываются основные образовательные программы с учетом требований ФГОС ДО, примерные образовательные программы ДО и учебно-методические комплексы, описываются отдельные методы и приемы, но не представлено целостной системы работы по речевому развитию детей с задержкой речевого развития (ЗРР). Ранняя помощь детям с ЗРР в настоящее время является чрезвычайно актуальной. Нами разработана парциальная программа по профилактике нарушений речевого развития у детей раннего возраста «Говори, малыш!» (далее Программа). Программа «Говори, малыш!» адресована воспитателям первой младшей группы и специалистам – педагогам, работающим с детьми раннего возраста в дошкольных образовательных учреждениях (группах раннего возраста, группах кратковременного пребывания, учреждениях дополнительного образования). Парциальная программа охватывает две образовательные области, представленные в ФГОС ДО: речевое и социально-коммуникативное.

Данная программа дополняет основную общеобразовательную программу ДОО и разработана в соответствии со следующими нормативными документами:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ

- Конвенция о правах ребенка ООН;
- Санитарно-эпидемиологические требований к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных образовательных организаций (Постановление от 15 мая 2013 г. №26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13»);
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155);
- Комментарии Минобрнауки России к Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования от 28.02.2014г. № 08-249;
- Письмо Минобрнауки России от 07.06.2013г. №ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования»;

**Теоретической основой разработки Программы является:**

- Концепция о соотношении первичных и вторичных нарушений (Л.С. Выготский).
- Учение об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей (Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев).
- Современные представления о структуре речевого дефекта (Р.И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Собонович, Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.).

Программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный, в каждом из которых отражается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

Целевой раздел включает в себя пояснительную записку, цели и задачи программы, принципы и подходы к формированию программы, особенности

развития детей с задержкой речевого развития и планируемые результаты освоения Программы (Целевые ориентиры).

Содержательный раздел представляет общее содержание Программы, обеспечивающее полноценное развитие личности детей раннего возраста с задержкой речевого развития и включает:

а) описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в двух образовательных областях.

б) описание вариативных форм, методов и средств реализации Программы;

в) особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников;

г) особенности образовательной деятельности разнообразных видов и культурных практик;

д) способы поддержки ребенком инициативы.

Организационный раздел содержит описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченность программно-методическими материалами и средствами обучения и воспитания, календарно – тематическое планирование, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

Данная Программа обеспечивает осуществление образовательного процесса в двух основных организационных моделях:

- совместная деятельность педагога и ребенка (индивидуальная, подгрупповая, групповая);

- максимально возможная самостоятельная деятельность ребенка.

## **1.2. Цель и задачи реализации программы**

**Целью** данной Программы является коррекция недостатков и профилактика речевого развития на дальнейших этапах, что предполагает

последовательное развитие функционального базиса для становления психомоторных, познавательных и речевых функций.

Для реализации поставленной цели определены следующие **задачи**

**Программы:**

-обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка раннего возраста независимо от места жительства, пола, национальности, языка, социального статуса, ограниченных возможностей здоровья;

- обеспечение вариативности и разнообразия содержания программ и организационных форм дошкольного образования; (ФГОС ДО часть 1.6. п.7) возможность формирования Программ различной направленности с учётом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;

- создание благоприятных условий для речевого и социально-коммуникативного развития и образования детей раннего возраста с нарушениями речевого развития в соответствии с их возрастными, индивидуально-типологическими особенностями и особыми образовательными потребностями; амплификации образовательных воздействий;

- обеспечение психолого-педагогических условий для развития способностей и личностного потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с другими детьми, взрослыми и окружающим миром;

- целенаправленное комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребёнка раннего возраста с нарушениями речевого развития и квалифицированная коррекция недостатков в развитии.

**Задачи социально-коммуникативного развития:**

- Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности.

- Развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.

- Становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий.
- Развитие социальной и эмоциональной отзывчивости, сопереживания.
- Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками.
- Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых.
- Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества.
- Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

#### **Задачи речевого развития:**

- Овладение речью как средством общения и культуры.
- Обогащение активного словаря.
- Развитие связной грамматически правильной диалогической и монологической речи, а также речевого творчества.
- Развитие звуковой и интонационной культуры речи.
- Фонематического слуха.
- Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы.
- Формирование звукослоговой аналитико-синтетической активности как предпосылки к обучению грамоте.

### **1.3. Принципы и подходы к формированию Программы**

Программа строится на основе принципов дошкольного образования, изложенных в ФГОС ДО:

- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок проявляет

активность в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;

- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

- сотрудничество организации с семьями;

- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

- учет этнокультурной ситуации развития детей;

- принцип вариативности: предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и психическом развитии;

- принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к работе с ребенком. Перенос нового позитивного опыта, полученного ребенком на коррекционных занятиях, в реальную жизненную практику возможен лишь при условии готовности ближайших партнеров ребенка принять и реализовать новые способы общения и взаимодействия с ним, поддержать ребенка в его саморазвитии и самоутверждении;

- принцип развития коммуникации, речевой деятельности и языка, как средства, обеспечивающего развитие речи;

- принцип личностно-ориентированного взаимодействия взрослого с ребенком указывает на признание самоценности личности ребенка, необходимости активного его участия в познавательной и практической деятельности;

- принцип соблюдения интересов ребёнка: определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребёнка с максимальной пользой и в интересах ребёнка;

- принцип системности: обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т.е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений у детей раннего возраста с задержкой

речевого развития, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребёнка;

- принцип непрерывности: гарантирует ребёнку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к её решению;

- комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса.

Выполнение коррекционных, развивающих и воспитательных задач, поставленных Программой, обеспечивается благодаря комплексному подходу и интеграции усилий специалистов педагогического и медицинского профилей и семей воспитанников.

В работе с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития не менее актуален дифференцированный подход в условиях коллективного образовательного процесса, который обусловлен наличием вариативных индивидуально-типологических особенностей даже в рамках одного варианта задержки речевого развития. В одной и той же группе могут воспитываться дети с задержкой речевого развития с различными особенностями проявления нарушений, с возможными дополнительными недостатками в развитии. Дети будут отличаться между собой по учебно-познавательным возможностям, степени познавательной активности, особенностям поведения и речевого развития. Учитывая наличие в группе однородных по своим характеристикам микрогрупп, педагогу нужно для каждой из них дифференцировать содержание и организацию образовательной и коррекционной работы, учитывать темп деятельности, объем и сложность заданий, отбирать методы и приемы работы, формы и способы мотивации деятельности каждого ребенка.

#### **1.4. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе, характеристики особенностей развития детей раннего возраста**

##### **Возрастная характеристика детей 2-3 лет.**

У 2 летних детей наблюдается устойчивое эмоциональное состояние. Для них характерны яркие эмоциональные реакции, связанные с непосредственными желаниями ребенка. Проявления агрессии бывают редко, проявляется эмоциональный механизм сопереживания, сочувствия, радости. Все дети называют себя по имени, употребляют местоимение «я» и дают себе первичную самооценку – «я хороший», «я сам». Для детей 3-х летнего возраста характерна неосознанность мотивов, импульсивность и зависимость чувств и желаний от ситуации. Дети легко заражаются эмоциональным состоянием сверстников. Однако в этом возрасте начинает складываться и произвольность поведения. У детей к 3 годам появляются чувство гордости и стыда, начинают формироваться элементы сознания, связанные с идентификацией с именем и полом. Ранний возраст завершается кризисом 3-х лет. Кризис часто сопровождается рядом отрицательных проявлений: упрямство, негативизм, нарушение общения со взрослыми и др. Игра носит процессуальный характер, главное в ней - действия. Дети уже спокойно играют рядом с другими детьми, но моменты общей игры кратковременны. Они совершаются с игровыми предметами, приближенными к реальности. Появляются действия с предметами - заместителями. Для детей 3х летнего возраста игра рядом. В игре дети выполняют отдельные игровые действия, носящие условный характер. Роль осуществляется фактически, но не называется. Сюжет игры - цепочка из 2х действий; воображаемую ситуацию удерживает взрослый.

В ходе совместной со взрослыми предметной деятельности продолжает развиваться понимание речи. Слово отделяется от ситуации и приобретает самостоятельное значение. Возрастает количество понимаемых слов.



Интенсивно развивается активная речь детей. К 3-м годам они осваивают основные грамматические структуры, пытаются строить простые предложения, в разговоре со взрослым используют практически все части речи. Активный словарь достигает 1000-1500 слов. К концу 3-го года жизни речь становится средством общения ребенка со сверстниками, дети воспринимают все звуки родного языка, но произносят их с большими искажениями.

### **Возрастная характеристика детей с задержкой речевого развития 2-3 лет.**

Задержка речевого развития - системное нарушение, которое затрагивает речевое развитие, высшие психические функции, развитие анализаторных систем и предполагает различные причины и механизмы его возникновения.

Эта категория детей в развитии речи резко отстает от нормы, и может быть охарактеризована как «неговорящие дети». При полном отсутствии словесных сочетаний словарь ребенка с задержкой речевого развития может включать до 100-150 слов, в основном существительных, произносимых с множеством звуковых и слоговых пропусков и перестановок. Если при нормальном речевом развитии однажды воспроизведенная форма быстро захватывает ряды слов, то при речевых нарушениях дети не способны использовать подсказывающий образец. Поэтому их речь изобилует аграматизмами неограниченное время. Характерная особенность речи детей с задержкой речевого развития - неправильное звукопроизношение, которое при отсутствии квалифицированной помощи сохраняется на неопределенно долгий срок. Пассивный словарь чаще всего на номинативном уровне, т. е. дети ориентируются в названиях предметов, показывают некоторые изображения, но не понимают вопросов косвенных падежей, с трудом ориентируются в названиях действий. Активный словарь состоит из 5-10 слов модели СГ (С - согласный звук, Г - гласный звук), СГ— СГ (ма-ма).

У детей с задержкой речевого развития отмечается специфический характер речевых ошибок. Преобладают ошибки типа смешения продуктивной и непродуктивной форм множественного числа («стулы», «листы»), унификация окончаний родительного падежа множественного числа («карандашов», «птичков», «деревов»).

При задержке речевого развития отмечается ограниченность речевого общения, которая отрицательно влияет на формирование личности ребёнка, вызывает психические наслоения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствует развитию отрицательных качеств характера (застенчивость, нерешительность, замкнутость, негативизм, чувство неполноценности). Данные изменения отрицательно сказываются и на овладении в будущем грамотой.

У детей отмечают затрудненный первоначальный контакт, недоступность речевых инструкций, преимущественное преобладание жестово-мимических средств, однако при установившемся контакте эти дети становятся активными, старательными, инициативными, их действия становятся целенаправленными и осмысленными.

Среди типичных вариантов речевых трудностей детей раннего возраста выделяется задержка речи на стадии эмоционального общения со взрослым, где общение сводится лишь к выражению взаимной любви, обмену ласками, а слово при этом становится лишним. Внешне картина, выглядит вполне благополучно, однако внимательное наблюдение за поведением ребенка позволяет сделать вывод о том, что он погружен в собственный мир и не реагирует на окружающих его взрослых.

В силу несформированности речевых средств ребенок мало общается с окружающими, круг представлений в связи с этим значительно ограничивается, темп развития мышления замедляется. Связь речи с другими сторонами психического развития осуществляется дифференцированно и специфично для каждого из компонентов речи.

У детей с задержкой речи в развитии словесная регуляция действий и поведения оказывается недостаточной. Дети с трудом и не сразу подчиняются словесным инструкциям, у них часто отмечается двигательная расторможенность.

## **1.5. Планируемые результаты освоения Программы**

### **Речевое развитие:**

- способность к устойчивому эмоциональному контакту со взрослым и сверстниками;
- проявление речевой активности, способности взаимодействовать с окружающими, желание общаться с помощью слова;
- понимание названия предметов, действий, признаков, встречающихся в повседневной речи;
- понимание и выполнение словесные инструкции, выраженные различными по степени сложности синтаксическими конструкциями;
- различение лексические значения слов и грамматических форм слова;
- называние действий, предметов, изображенных на картинке, выполненных персонажами сказок или другими объектами;
- участие в элементарном диалоге (отвечает на вопросы после прочтения сказки, используя слова, простые предложения, состоящие из двух-трех слов, которые могут добавляться жестами);
- рассказывание двусишья и простых потешек;
- использование для передачи сообщения слова, простые предложения, состоящие из двух-трех слов, которые могут добавляться жестами;
- произнесение простых по артикуляции звуков;
- воспроизведение звукослоговой структуры двухсложных слов, состоящих из открытых, закрытых слогов, с ударением на гласном звуке.

### **Социально-коммуникативное развитие:**

- выполняет отдельные ролевые действия, носящие условный характер; участие в разыгрывании сюжета: цепочки двух-трех действий (воображаемую ситуацию удерживает взрослый);
- соблюдает в игре элементарные правила;
- осуществляет перенос, сформированных ранее игровых действий в различные игры;
- проявляет интерес к действиям других детей, может им подражать;
- ориентируется на просьбы и требования взрослого (убрать игрушки, помочь сверстнику, поделиться игрушками и т.п.);
- замечает несоответствие поведения других детей требованиям взрослого;
- может заниматься, не отвлекаясь в течение трех-пяти минут;
- обладание сформированными представлениями о родственных отношениях в семье и о своей социальной роли: сын (дочка), внук (внучка), брат (сестра);
- отражает собственные впечатления, представления о событиях своей жизни в речи, составляет с помощью взрослого небольшие сообщения, короткие рассказы «из личного опыта»;
- выражает интерес и проявляет внимание к различным эмоциональным состояниям человека;
- выполняет элементарные орудийные действия в процессе самообслуживания.

## II СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

### 2.1. Описание образовательной деятельности

Образовательная деятельность реализуется по двум областям: «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие».

#### I Речевое развитие.

##### 1. Развитие импрессивной речи

- Работать над накоплением пассивного словаря, усвоением слов, обозначающих части тела и лица человека, предметы ближайшего окружения, простейшие игровые и бытовые действия, признаки предметов.

- Формировать умение соотносить предметы, действия, признаки с их словесным обозначением.

- Учить понимать обобщающие слова (игрушки, туалетные принадлежности, одежда, обувь, мебель, продукты питания, посуда, домашние птицы, животные; дикие птицы, животные; цветы).

- Уточнять понимание личных местоимений (я, мы, ты, вы, он, она, они), притяжательных местоимений (мой, твой), притяжательных прилагательных (мамин, папин).

- Учить различать глаголы и прилагательные, противоположные по значению (надевать-снимать, завязывать-развязывать; большой-маленький, длинный-короткий, широкий-узкий, высокий-низкий).

- Учить понимать предлоги и наречия, выражающие пространственные отношения (в, на, вверху, внизу, впереди, сзади, слева, справа).

- Формировать различение количественных числительных (один, два, три).

- Учить дифференцировать формы единственного и множественного числа имен существительных мужского и женского рода (кот-коты, мяч-мячи, дом-дома, кукла-куклы, рука-руки; ), понимать падежные окончания имен существительных мужского и женского рода в единственном числе в винительном, родительном, дательном, творительном, предложном падежах;

имена существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (-к, -ик, -чик, -ок, -чек, -очк, -ечк, -ен, -ят).

- Учить дифференцировать формы единственного и множественного числа глаголов (играет-играют, спит-спят); глаголы прошедшего времени по родам (сидел-сидела); возвратные и невозвратные глаголы (умываетумывается).

- Работать над различением падежных форм личных местоимений (меня, мне, тебя, тебе).

- Воспитывать внимание к звукослоговой структуре слова.

- Учить различать на слух длинные и короткие слова.

- Формировать умение вслушиваться в речь.

- Развивать в ситуативной речи понимание простых предложений и коротких текстов.

## 2. Развитие экспрессивного словаря

- Расширять, уточнять, активизировать номинативный словарь на основе обогащения представлений об окружающем по лексическим темам: семья, игрушки, туалетные принадлежности, одежда, обувь, мебель, продукты питания, посуда, домашние птицы и животные, дикие птицы и животные, транспорт, цветы, насекомые.

- Активизировать использование слов, обозначающих существенные части, детали предметов и объектов.

- Формировать глагольный словарь за счет активного усвоения глаголов по изучаемым лексическим темам.

- Ввести в речь прилагательные, обозначающие признаки и качества предметов: цвет (красный, синий, желтый, зеленый), свойства (сладкий, кислый), величину (большой, маленький), оценку (хороший, плохой).

- Ввести в речь личные местоимения (я, мы, ты, вы, он, она, они).

- Обогащать активной словарь наречиями, обозначающими местонахождение предметов (там, тут, вот, здесь), сравнение (больше,

меньше), количество (много, мало), оценку действий (хорошо, плохо), ощущения (тепло, холодно, вкусно).

### 3. Развитие речевого общения и разговорной диалогической речи

- Воспитывать потребность в речевом общении.
- Формировать умение заканчивать фразу, учить договаривать за взрослым слова и словосочетания в потешках, упражнениях, стихотворениях.
- Формировать умение отвечать на вопросы по прослушанным сказкам.
- Учить отвечать на вопросы по предметной, сюжетной картинкам, по демонстрации действий.
- Развивать умение передавать содержание знакомой сказки по серии картинок с помощью логопеда.
- Заучивать небольшие песенки, потешки, стихотворения с опорой на картинки.
- Развивать эмоционально-выразительные жесты и мимику.

### 4. Развитие фонематической системы

- Воспитывать внимание к звуковой стороне речи.
- Формировать умение различать гласные звуки по принципу контраста: [а] – не [а], [у] – [а], [и] – [у], [э] – [о], [и] – [о], [э] – [у]; гласные, близкие по артикуляции: [у]-[о].
- Учить дифференцировать согласные раннего онтогенеза, отличающиеся по артикуляции, в открытых слогах: [б]-[н], [м]-[т], [п]-[г] и т. п.
- Формировать умение различать слова, сходные по звучанию (кот – кит, бочка – точка, миска – киска).
- Развивать внимание к звукослоговой структуре слова в упражнениях на различение длинных и коротких слов; на простукивание, прохлопывание, протопывание слогового рисунка слова.

### 5. Развитие фонетической системы

- Формировать правильное речевое диафрагмальное дыхание и длительный ротовой выдох.

- Развивать длительность речевого выдоха.
- Развивать силу, динамику и модуляцию голоса.
- Развивать подражание речевым звукам.
- Активизировать движения артикуляционного аппарата с помощью специальных упражнений и уточнить артикулирование (четкость произношения) гласных звуков [а], [о], [у], [и] и согласных раннего онтогенеза: [м], [м], [н], [н], [п], [п'], [т], [т'], [ф] [ф], [в], [в], [б], [б], [к], [к], [г], [г], [х], [х]
- Воспитывать правильный, умеренный темп речи.
- Развивать интонационную выразительность, ритмичность речи.

## **II Социально-коммуникативное развитие.**

### **1. Формирование общепринятых норм поведения**

- Формировать навыки адекватного поведения в различных ситуациях, учить детей быть вежливыми (здороваться, прощаться, благодарить, спрашивать разрешения).
- Формировать активное доброжелательное отношение к окружающим, взрослым и сверстникам.
- Учить оценивать свои поступки и поступки других людей.
- Развивать навыки общения со сверстниками, совместного выполнения действий в играх, самостоятельной и непосредственно организованной образовательной деятельности .
- Учить уступать друг другу, сообща пользоваться игрушками и книгами.

### **2. Формирование гендерных и гражданских чувств**

- Формировать у каждого ребенка образ Я.
- Формировать начальные сведения о человеке.
- Формировать первичные гендерные представления; навыки поведения, характерные для мальчиков и девочек.
- Знакомить с правами и обязанностями детей группы.



- Формировать первичные представления о своей улице, родном городе, родной стране.

### 3. Развитие игровой деятельности

- Побуждать детей к активной игровой деятельности.

- Развивать познавательную деятельность, инициативность, подражательность, имитационные и творческие способности.

- Формировать желание объединяться для совместных игр, выполнять в игре определенные правила.

- Развивать в игре коммуникативные навыки, активное доброжелательное отношение к окружающим.

### 4. Совместная трудовая деятельность

- Воспитывать у детей желание принимать участие в трудовой деятельности, готовить материалы к занятиям, помогать накрывать на стол.

- Формировать навыки самообслуживания, опрятность, аккуратность.

- Учить убирать за собой игры и игрушки, аккуратно складывать и убирать одежду.

- Формировать у детей первичные представления о труде взрослых, его роли в общественной жизни и жизни каждого человека.

- Воспитывать ценностное отношение к собственному труду и труду других людей.

### 5. Формирование основ безопасности в быту, социуме, природе

- Формировать у детей навыки безопасного поведения дома и в детском саду.

- Расширять представления о правилах дорожного движения и формировать навыки безопасного поведения на улицах города.

- Формировать у детей навыки безопасного поведения в природе.

- Закладывать основы безопасного взаимодействия с растениями и животными.

- Учить понимать простейшие взаимосвязи в природе.

## 2.2. Вариативные формы, методы и средства реализации

### Программы

Реализация Программы обеспечивается на основе вариативных форм, способов, методов и средств, представленных в образовательных программах, методических пособиях, соответствующих принципам и целям Стандарта и выбираемых педагогами с учетом многообразия конкретных социокультурных, географических, климатических условий реализации Программы, возраста воспитанников, диагноза, особенностей и интересов детей.

#### **Формы обучения:**

##### 1. Простые формы обучения:

Построены на минимальном количестве методов и средств, посвящены, как правило, одной теме:

- беседа;
- чтение литературных произведений;
- развивающие образовательные ситуации;
- экскурсия;
- викторина;
- различные виды игр, в том числе свободная игра, игра-исследование, ролевая, подвижные и традиционные народные игры;
- обучение в повседневной жизни/режимные моменты и т.п.

##### 2. Составные формы обучения:

Строятся на развитии простых форм обучения или на их разнообразных сочетаниях:

- традиционная форма работы - занятие/НОД;
- занятия с использованием социально-игровых методов обучения (когда дети учат друг друга);
- занятия в центрах активности;
- конкурс;

- праздничный вечер и др.

### 3. Комплексные формы обучения:

Создаются как целенаправленная подборка (комплекс) простых и составных форм:

- дни открытых дверей;
- недели театра, книги и т.д.

Все формы вместе и каждая по отдельности реализуется через сочетание организованных взрослыми и самостоятельно инициируемых свободно выбираемых воспитанниками видов деятельности. Любые формы, способы, методы и средства реализации рабочей Программы осуществляются с учетом базовых принципов ФГОС ДО и обеспечивают активное участие ребенка в образовательном процессе в соответствии со своими возможностями интересами, личностно-развивающий характер взаимодействия и общения.

#### **Способы обучения.**

Организация совместной деятельности педагога с детьми:

- с одним ребенком;
- с подгруппой детей;
- с целой группой детей.

Выбор количества детей зависит от:

- возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- вида деятельности (игровая, познавательно - исследовательская, двигательная, продуктивная);
- их интереса к данному занятию;
- сложности материала.

#### **Методы обучения.**

1. Наглядные: наблюдение, демонстрация, использование ТСО.
2. Словесные: объяснение, рассказ, чтение, беседа.
3. Практические и игровые: упражнение, игровые методы, элементарные опыты, моделирование.

Методы обучения в совместной (партнерской) деятельности педагога с детьми:

### 1. Организованная образовательная деятельность

- игры дидактические, дидактические с элементами движения, сюжетно-ролевые, подвижные, психологические, музыкальные, хороводные, театрализованные, игры - драматизации, игры на прогулке, подвижные игры имитационного характера;

– просмотр и обсуждение мультфильмов, сказок;

– чтение и обсуждение программных произведений разных жанров, чтение, рассматривание и обсуждение познавательных и художественных книг;

– создание ситуаций педагогических, морального выбора, беседы социально - нравственного содержания, ситуативные разговоры с детьми;

– наблюдения за трудом взрослых, за природой, на прогулке, сезонные наблюдения;

– изготовление предметов для игр, познавательно - исследовательской деятельности, создание макетов, украшение предметов для личного пользования;

– инсценирование и драматизация отрывков из сказок, разучивание стихотворений, развитие артистических способностей в подвижных играх имитационного характера;

– рассматривание и обсуждение предметных и сюжетных картинок, иллюстраций к знакомым сказкам и потешкам, произведений искусства, обсуждение средств выразительности; – продуктивная деятельность (рисование, лепка, аппликация, художественный труд) по замыслу, на темы народных потешек, по мотивам знакомых стихов и сказок и т.д.;

### 2. Образовательная деятельность при проведении режимных моментов:

- социально - коммуникативное развитие: ситуативные беседы при проведении режимных моментов, подчеркивание их пользы; развитие трудовых навыков через поручения и задания, дежурства, навыки

самообслуживания; помощь взрослым, участие детей в расстановке и уборке инвентаря и оборудования для занятий, в построении конструкций для подвижных игр и упражнений, формирование навыков безопасного поведения при проведении режимных моментов, анализ проблемных ситуаций, игровые ситуации;

- речевое развитие: создание речевой развивающей среды, свободные диалоги с детьми в играх, наблюдениях, при восприятии картин, иллюстраций, мультфильмов, ситуативные разговоры с детьми, называние трудовых действий и гигиенических процедур, поощрение речевой активности детей, беседы, рассказы, игровые ситуации, игры с правилами (дидактические), творческие сюжетно-ролевые, театрализованные, конструктивные, беседы, речевые ситуации, составление и рассказывание сказок, пересказы, отгадывание загадок, разучивание потешек, стихов, песенок, ситуативные разговоры.

**Средства обучения:**

1. Центр речевого развития.
2. Материал по лексическим темам.
3. Демонстрационные картины.
3. Предметные картины.
4. Игрушки.
5. Дидактические и сюжетно-ролевые игры.
6. Сюжетные картины.
7. Иллюстрации.
8. Аудиозаписи.
9. Мультимедийные презентации.

### **2.3. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик**

Культурные практики – это разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды деятельности, ориентированные на проявление детьми самостоятельности и творчества. Организация культурных практик носит преимущественно подгрупповой характер.

Развитие ребенка в образовательном процессе детского сада осуществляется целостно в процессе всей его жизнедеятельности. В тоже время, освоение любого вида деятельности требует обучения общим и специальным умениям, необходимым для её осуществления. Особенностью организации образовательной деятельности по основной образовательной программе является ситуационный подход. Основной единицей образовательного процесса выступает образовательная ситуация, т. е. такая форма совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и целенаправленно организуется педагогом с целью решения определенных задач развития, воспитания и обучения. Образовательная ситуация протекает в конкретный временной период образовательной деятельности. Особенностью образовательной ситуации является появление образовательного результата (продукта) в ходе специально организованного взаимодействия воспитателя и ребенка, как материальными (рассказ, рисунок, поделка, коллаж, экспонат для выставки), так и нематериальными (новое знание, образ, идея, отношение, переживание). Ориентация на конечный продукт определяет технологию создания образовательных ситуаций. Преимущественно образовательные ситуации носят комплексный характер и включают задачи, реализуемые в разных видах деятельности на одном тематическом содержании.

Образовательные ситуации используются в процессе организованной образовательной деятельности. Главными задачами таких образовательных ситуаций является формирование у детей новых умений в разных видах

деятельности и представлений, обобщение знаний по теме, развитие способности рассуждать и делать выводы. Воспитатель создает разнообразные образовательные ситуации, побуждающие детей применять свои знания и умения, активно искать новые пути решения возникшей в ситуации задачи, проявлять эмоциональную отзывчивость и творчество. Организованные воспитателем образовательные ситуации ставят детей перед необходимостью понять, принять и разрешить поставленную задачу. Активно используются игровые приемы, разнообразные виды наглядности, в том числе схемы, предметные и условно-графические модели. Назначение образовательных ситуаций состоит в систематизации, углублении, обобщении личного опыта детей: в освоении новых, более эффективных способов познания и деятельности; в осознании связей и зависимостей, которые скрыты от детей в повседневной жизни и требуют для их освоения специальных условий. Успешное и активное участие в образовательных ситуациях подготавливает детей к будущему школьному обучению. Воспитатель широко использует также ситуации выбора (практического и морального). Предоставление дошкольникам реальных прав практического выбора средств, цели, задач и условий своей деятельности создает почву для личного самовыражения и самостоятельности. Образовательные ситуации включаются в образовательную деятельность в режимных моментах. Они направлены на закрепление имеющихся у детей знаний и умений, их применение в новых условиях, проявление ребенком активности, самостоятельности и творчества. Образовательные ситуации «запускать» инициативную деятельность детей через постановку проблемы, требующей самостоятельного решения, через привлечение внимания детей к материалам для экспериментирования и исследовательской деятельности, для продуктивного творчества.

Ситуационный подход дополняет принцип продуктивности образовательной деятельности, который связан с получением какого-либо продукта, который в материальной форме отражает социальный опыт

приобретаемый детьми (панно, газета, журнал, атрибуты для сюжетно-ролевой игры, экологический дневник и др.). Принцип продуктивности ориентирован на развитие субъектности ребенка в образовательной деятельности разнообразного содержания. Этому способствуют современные способы организации образовательного процесса с использованием детских проектов, игр-оболочек и игр-путешествий, коллекционирования, экспериментирования, ведение детских дневников и журналов, создания спектаклей-коллажей и многое другое.

**Непрерывная образовательная деятельность** основана на организации педагогом видов деятельности, заданных ФГОС дошкольного образования.

**Игровая деятельность.** В организованной образовательной деятельности она выступает в качестве основы для интеграции всех других видов деятельности ребенка дошкольного возраста. В младшей группе детского сада игровая деятельность является основой решения всех образовательных задач. В сетке непосредственно образовательной деятельности игровая деятельность не выделяется в качестве отдельного вида деятельности, так как она является основой для организации всех других видов детской деятельности.

Игровая деятельность представлена в образовательном процессе в разнообразных формах - это дидактические и сюжетно-дидактические, развивающие, подвижные игры, игры-путешествия, игровые проблемные ситуации, игры-инсценировки, игры-этюды и пр. При этом обогащение игрового опыта творческих игр детей тесно связано с содержанием организованной непосредственно образовательной деятельности. Организация сюжетно-ролевых, режиссерских, театрализованных игр и игр-драматизаций осуществляется преимущественно в режимных моментах (в утренний отрезок времени и во второй половине дня).

**Коммуникативная деятельность** направлена на решение задач, связанных с развитием свободного общения детей и освоением всех



компонентов устной речи, освоение культуры общения и этикета, воспитание толерантности, подготовки к обучению грамоте (в старшем дошкольном возрасте). В сетке непосредственно организованной образовательной деятельности она занимает отдельное место, но при этом коммуникативная деятельность включается во все виды детской деятельности, в ней находит отражение опыт, приобретаемый детьми в других видах деятельности.

**Познавательно-исследовательская деятельность** включает в себя широкое познание детьми объектов живой и неживой природы, предметного и социального мира (мира взрослых и детей, деятельности людей, знакомство с семьей и взаимоотношениями людей, городом, страной и другими странами), безопасного поведения, освоение средств и способов познания (моделирования, экспериментирования), сенсорное и математическое развитие детей.

**Восприятие художественной литературы и фольклора** организуется как процесс слушания детьми произведений художественной и познавательной литературы, направленный на развитие читательских интересов детей, развитие способности восприятия литературного текста и общения по поводу прочитанного. Чтение может быть организовано как непосредственно чтение (или рассказывание сказки) воспитателем вслух, и как прослушивание аудиозаписи.

**Конструирование и изобразительная деятельность** детей представлена разными видами художественно-творческой (рисование, лепка, аппликация) деятельности. Художественно-творческая деятельность неразрывно связана со знакомством детей с изобразительным искусством, развитием способности художественного восприятия. Художественное восприятие произведений искусства существенно обогащает личный опыт дошкольников, обеспечивает интеграцию между познавательно-исследовательской, коммуникативной и продуктивной видами деятельности.

**Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов** требует особых форм работы в соответствии с реализуемыми

задачами воспитания, обучения и развития ребенка. В режимных процессах, в свободной детской деятельности педагог создает по мере необходимости, дополнительно развивающие проблемно-игровые или практические ситуации, побуждающие дошкольников применить имеющийся опыт, проявить инициативу, активность для самостоятельного решения возникшей задачи.

Образовательная деятельность, осуществляемая в утренний отрезок времени включает:

- наблюдения - в уголке природы; за деятельностью взрослых (сервировка стола к завтраку);
- индивидуальные игры и игры с небольшими подгруппами детей (дидактические, развивающие, сюжетные, музыкальные, подвижные и пр.);
- создание практических, игровых, проблемных ситуаций и ситуаций общения, сотрудничества, гуманных проявлений, заботы о детях в детском саду, проявлений эмоциональной отзывчивости к взрослым и сверстникам;
- трудовые поручения (сервировка столов к завтраку, уход за комнатными растениями и пр.);
- беседы и разговоры с детьми по их интересам;
- рассматривание дидактических картинок, иллюстраций, просмотр видеоматериалов разнообразного содержания;
- индивидуальную работу с детьми в соответствии с задачами разных образовательных областей;
- двигательную деятельность детей, активность которой зависит от содержания организованной образовательной деятельности в первой половине дня;
- работу по воспитанию у детей культурно-гигиенических навыков и культуры здоровья.

Образовательная деятельность, осуществляемая во время прогулки включает:

- подвижные игры и упражнения, направленные на оптимизацию режима двигательной активности и укрепление здоровья детей;
- наблюдения за объектами и явлениями природы, направленное на установление разнообразных связей и зависимостей в природе, воспитание отношения к ней;
- экспериментирование с объектами неживой природы;
- сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с песком, со снегом, с природным материалом);
- элементарную трудовую деятельность детей на участке детского сада;
- свободное общение воспитателя с детьми.

### **Культурные практики**

Во второй половине дня организуются разнообразные культурные практики, ориентированные на проявление детьми самостоятельности и творчества в разных видах деятельности. В культурных практиках воспитателем создается атмосфера свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и детей. Организация культурных практик носит преимущественно подгрупповой характер.

**Предметно-практическая деятельность** предполагает воздействие одного предмета на другой с целью получения определенного культурно заданного результата. Главное условие формирования предметно-практической деятельности – это совместная деятельность ребенка со взрослым, в процессе которой взрослый постепенно передает малышу общественно выработанные способы употребления предметов. Предметно-практическими действиями дети пользуются и в быту, и в ходе игры: совком копают песок, пытаются завести ключом заводную игрушку, рисуют карандашами, мелом. Предметно-практическая деятельность способствует совершенствованию чувственного опыта ребенка, развитию ощущений, восприятия, внимания, памяти и мышления. С помощью неспецифических и специфических манипуляций, ориентировочно-исследовательских и

предметных действий происходит все более глубокая ориентировка ребенка в предметном мире, развитие его интеллектуального потенциала.

**Ситуации общения и накопления положительного социально-коммуникативного** развития носят проблемный характер и заключают в себе жизненную проблему близкую детям дошкольного возраста, в разрешении которой они принимают непосредственное участие. Ситуации могут быть реально-практического характера (оказание помощи малышам, старшим), условно-вербального характера (на основе жизненных сюжетов или сюжетов литературных произведений) и имитационно-игровыми. В ситуациях условно-вербального характера воспитатель обогащает представления детей об опыте разрешения тех или иных проблем, вызывает детей на душевный разговор, связывает содержание разговора с личным опытом детей. В реально-практических ситуациях дети приобретают опыт проявления заботливого, участливого отношения к людям, принимают участие в важных делах («Мы сажаем рассаду для цветов», «Мы украшаем детский сад к празднику» и пр.). Ситуации планируются педагогом заранее, а могут возникать в ответ на события, которые происходят в группе, способствовать разрешению возникающих проблем.

**Творческая мастерская** предоставляет детям условия для использования и применения знаний и умений. Мастерские разнообразны по своей тематике, содержанию, просмотру познавательных презентаций, оформление художественной галереи, книжного уголка или библиотеки, игры и коллекционирование. Начало мастерской – это обычно задание вокруг слова, мелодии, рисунка, предмета, воспоминания. Далее следует работа с самым разнообразным материалом: словом, звуком, цветом, природными материалами, схемами и моделями. И обязательно включение детей в рефлексивную деятельность: анализ своих чувств, мыслей, взглядов (чему удивились? что узнали? что порадовало? и пр.). Результатом работы в творческой мастерской является создание книг-самоделок, детских

журналов, составление маршрутов путешествия на природу, оформление коллекции, создание продуктов детского рукоделия и пр.

**Детский досуг** - вид деятельности, целенаправленно организуемый взрослыми для игры, развлечения, отдыха. Организация досугов в соответствии с интересами и предпочтениями детей (в старшем дошкольном возрасте).

#### **2.4. Способы поддержки детской инициативы**

Активность ребенка является основной формой его жизнедеятельности, необходимым условием его развития, которая закладывает фундамент и дает перспективы роста интеллектуального, творческого потенциала ребенка. Воспитателю важно владеть способами поддержки детской инициативы.

##### **Способы поддержки детской инициативы для детей 2 – 3 лет.**

Приоритетной сферой проявления детской инициативы в этом возрасте является исследовательская деятельность с предметами, материалами, веществами; накопление собственного сенсорного опыта восприятия окружающего мира.

Для поддержки детской инициативы взрослым необходимо:

- предоставлять детям возможность проявления активности и самостоятельности во всем, что несет опасности для их жизни и здоровья; помогать им в реализации собственных замыслов;
- отмечать, приветствовать, поощрять даже самые минимальные успехи и продвижения в развитии ребенка;
- не применять критические высказывания по отношению к результатам деятельности ребенка;
- формировать у детей привычку самостоятельно находить для себя интересные занятия;
- приучать их самостоятельно, свободно пользоваться игрушками и пособиями;

- знакомить детей с групповой комнатой, другими помещениями, сотрудниками детского сада, территорией участка с целью формирования и развития самостоятельности;

- стимулировать детей к действиям с разнообразными предметами, направленными на ознакомление с их свойствами, качествами, характерными действиями (разнообразные игрушки, вкладыши, открывание и закрывание, подбор по форме, размеру);

- поддерживать интерес ребенка к процессу наблюдения в режимные моменты и рассматривания окружающих предметов;

- устанавливать простые и понятные детям нормы жизни в группе, стремиться к исполнению правил поведения всеми детьми;

- использовать для проведения режимных моментов в эмоционально-положительном, позитивном настроении, избегать ситуации спешки, стараться не подгонять детей;

- для поддержания инициативы в продуктивной деятельности по просьбе ребенка помогать в создании для него изображения или поделки;

- располагать в доступном для детей месте все игрушки и материалы;

- поощрять занятия двигательной, игровой, изобразительной, конструктивной деятельностью, выражать одобрение проявления активности и любому результату труда ребенка.

### **Направления поддержки детской инициативы**

- позиция педагога при организации жизни детей в детском саду, дающая возможность самостоятельного накопления чувственного опыта и его осмысления. Основная роль педагога - организация ситуаций для познания детьми отношений между предметами, когда ребенок сохраняет в процессе обучения чувство комфортности и уверенности в собственных силах;

- психологическая перестройка позиции педагога на личностно-ориентированное взаимодействие с ребенком в процессе обучения, содержанием которого является формирование у детей средств и способов

приобретения знаний в ходе специально организованной самостоятельной деятельности;

- фиксация успеха, достигнутого ребенком, его аргументация создает положительный эмоциональный фон для проведения обучения, способствует возникновению познавательного интереса

## **2.5. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников**

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» родители являются не только равноправными, но и равно ответственными участниками образовательного процесса.

Семья – социальный микромир, отражающий в себе всю совокупность общественных отношений: к труду, событиям внутренней и международной жизни, культуре, друг к другу, порядку в доме, соседям, природе и животным.

В современных условиях дошкольное образовательное учреждение является единственным общественным институтом, регулярно и неформально взаимодействующим с семьей, то есть имеющим возможность оказывать на неё определенное влияние.

**Цель работы** - установление партнерских отношений между педагогами детского сада и семьей.

Реализация цели возможна при поэтапном построении взаимодействия и создании особой формы общения, которую можно обозначить как доверительный деловой контакт.

**В задачи** взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников могут быть выделены следующие:

- формирование у родителей воспитанников установки на сотрудничество через знакомство их с результатами мониторинга потенциалов развития их детей;

- согласование представлений родителей и педагогов о задачах развития, воспитания и обучения детей в ДООУ и семье в процессе проведение проблемных семинаров;

- постановка специфических проблем педагогического сотрудничества с дифференцированными группами родителей и организация индивидуальных и подгрупповых консультаций;

- обучение родителей и педагогов функциям сотрудничества через использование традиционных и нетрадиционных методов общения;

- развитие интеллектуальной и творческой инициативы детей и взрослых в процессе организации коллективной деятельности по методу творческих проектов.

Вышеперечисленные задачи реализуются в процессе разработки плана работы с родителями и включают 5 этапов.

1 этап - моделирование взаимодействия.

При этом необходим учет особенностей каждой семьи, т.е. индивидуальный подход. Для анализа данного вопроса предлагается ряд критериев:

- проведение в ДООУ социологических срезов для получения данных о семьях;

- изучение уровня педагогической культуры родителей и стилей семейного воспитания;

- использование разнообразных форм коллективной и индивидуальной работы;

- изучение запросов, нужд, интересов родителей;

- выявление, обобщение, внедрение передового опыта семейного воспитания;

- изучение мнения родителей о работе ДООУ и взаимодействии с педагогическим коллективом.

2 этап - установление между педагогом и родителями благоприятных межличностных отношений с установкой на деловое сотрудничество.



3 этап - формирование у родителей более полного образа ребенка и правильного его восприятия.

4 этапа - изучение педагогической позиции родителей и ознакомление с проблемами семьи в воспитании дошкольника.

5 этап - объединение родителей в группы по интересам, создание семейных гостиных и семейных клубов.

В ходе такого взаимодействия создается и отрабатывается модель включения родителей в воспитательно-образовательное пространство ДОУ. Она опирается на следующие принципы:

1. Принцип единства педагогического просвещения и самообразования родителей. Педагогическое просвещение предлагает родителям лишь общие знания о закономерностях развития и становления личности, предлагает доступные формы и методы эффективного взаимодействия с детьми. Педагогическое самообразование родителей позволяет выбрать наилучший способ общения с ребенком, усовершенствовать на практике приемы и способы взаимодействия в семье.

2. Принцип многообразия форм работы с родителями. Суть данного принципа заключается в логическом дополнении коллективных форм повышения педагогической культуры семьи групповой и индивидуальной работой с родителями на основе дифференцированного и индивидуального подходов.

3. Принцип опоры на положительный опыт семейного воспитания. Педагог в работе с семьей должен учитывать имеющийся в семье опыт и традиции воспитания, национальные и религиозные особенности, и только на них строить программу дальнейшего совершенствования педагогического мастерства семьи.

#### **Функции работы ДОУ с семьей:**

- ознакомление родителей с содержанием и методикой образовательной деятельности, психолого - педагогическое просвещение, вовлечение родителей в совместную с детьми и педагогами деятельность, помощь

семьям, испытывающим какие-либо трудности, взаимодействие педагогов с общественными организациями родителей - родительский комитет;

- рассматривать воспитание и развитие детей не как свод общих приемов, а как искусство диалога с конкретным ребенком и его родителями на основе знаний психологических особенностей возраста, с учетом предшествующего опыта ребенка, его интересов, способностей и трудностей, которые возникли в семье и образовательном учреждении;

- восхищаться вместе родителями инициативности и самостоятельности ребенка, способствуя формированию у ребенка уверенности в себе и своих возможностях и вызывая у родителей чувство уважения к себе, как воспитателю своих детей;

- регулярно в процессе индивидуального общения с родителями обсуждать все вопросы, связанные с воспитанием и развитием детей;

- проявлять понимание, деликатность, терпимость и такт, учитывая точку зрения родителей.

Педагогический коллектив строит свою работу по воспитанию и развитию детей в тесном контакте с семьей. С целью включения родителей в образовательный процесс, в учреждении систематически проводятся дни открытых дверей, совместные с родителями праздники и развлечения. Родители имеют возможность получить консультацию специалистов ДОУ, узнать о жизни детского сада, посетив сайт учреждения в сети Интернет.

Важнейшей целью преобразований в сложившейся педагогической практике является создание условий для максимального удовлетворения запросов семьи, касающихся вопросов воспитания, развития и обучения детей.

При планировании работы ДОУ мы учитываем мнение родителей. Осуществляя взаимодействие с семьями, педагогический коллектив применяет индивидуальные и коллективные, традиционные и нетрадиционные формы работы.

Участие родителей в жизни ДОУ	Формы участия	Периодичность сотрудничества
В проведении мониторинговых исследований	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Анкетирование</li> <li>- Социологический опрос</li> <li>- Интервьюирование</li> </ul>	2-3- раза в год по мере необходимости
В создании условий	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Участие в субботниках по благоустройству территории;</li> <li>- Помощь в создании развивающей предметно-пространственной среды;</li> <li>- Оказание помощи в ремонтных работах</li> </ul>	2 раза в год Постоянно ежегодно
В просветительской деятельности, направленной на повышение педагогической культуры, расширение информационного поля родителей	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Наглядная информация (стенды, папки-передвижки, семейные и групповые фотоальбомы, фоторепортажи, тематические фотовыставки, - памятки; буклеты;</li> <li>- информирование на сайте ДОУ;</li> <li>- консультации, семинары, семинары-практикумы,</li> <li>- распространение опыта семейного воспитания</li> <li>- родительские собрания;</li> <li>- мастер-классы;</li> <li>- тренинги.</li> </ul>	1 раз в квартал Обновление постоянно По годовому плану
В образовательной деятельности ДОУ, направленном на установление сотрудничества и партнерских отношений с целью вовлечения родителей в единое образовательное	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Дни открытых дверей</li> <li>- Дни здоровья.</li> <li>- Недели творчества</li> <li>- Совместные праздники, развлечения.</li> <li>- Встречи с интересными людьми</li> <li>- Участие в творческих выставках, смотрах-</li> </ul>	1 раз в год (апрель) По годовому плану

пространство	конкурсах - Мероприятия с родителями в рамках проектной деятельности - Творческие мастерские - Экологические акции	
--------------	---	--

### **Основные направления и формы взаимодействия с семьей**

Взаимопознание и взаимоинформирование: беседы, консультации, буклеты, памятки, папки-передвижки, анкетирование, посещение семей на дому, сбор сведений о семье, проведение Дней открытых дверей, информирование через сайт ДООУ.

Успешное взаимодействие возможно лишь в том случае, если детский сад знаком с воспитательными возможностями семьи ребенка, а семья имеет представление о дошкольном учреждении, которому доверяет воспитание ребенка. Это позволяет оказывать друг другу необходимую поддержку в развитии ребенка, привлекать имеющиеся педагогические ресурсы для решения общих задач воспитания.

Прекрасную возможность для обоюдного познания воспитательного потенциала дают: специально организуемая социально-педагогическая диагностика с использованием бесед, анкетирования; посещение педагогами семей воспитанников; организация дней открытых дверей в детском саду; разнообразные собрания-встречи, ориентированные на знакомство с достижениями и трудностями воспитывающих детей сторон.

## **III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ**

### **3.1. Особенности материально-технического обеспечения программы**

В Учреждении созданы материально-технические условия, позволяющие успешно реализовывать поставленные задачи Программы, направленные на воспитание и развитие дошкольников, а также улучшение условий труда сотрудников Учреждения.

### **Цели и задачи:**

- осуществлять все виды деятельности ребенка, как индивидуальной самостоятельной, так и в рамках каждой дошкольной группы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, их особых образовательных потребностей;

- организовывать участие родителей воспитанников (законных представителей), педагогических работников и представителей общественности в разработке основной образовательной программы, в создании условий для ее реализации, а также мотивирующей образовательной среды, уклада организации, осуществляющей образовательную деятельность;

- использовать в образовательном процессе современные образовательные технологии (в т. ч. игровые, коммуникативные, проектные технологии и культурные практики социализации детей);

- обновлять содержание основной образовательной программы, методики и технологий ее реализации в соответствии с динамикой развития системы образования, запросами воспитанников и их родителей (законных представителей) с учетом особенностей социокультурной среды развития воспитанников и специфики информационной социализации детей;

- обеспечивать эффективное использование профессионального и творческого потенциала педагогических, руководящих и иных работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, повышения их профессиональной, коммуникативной, информационной, правовой компетентности и мастерства мотивирования детей;

- эффективно управлять организацией, осуществляющей образовательную деятельность, с использованием технологий управления проектами и знаниями, управления рисками, технологий разрешения конфликтов, информационно-коммуникационных технологий, современных механизмов финансирования.

Созданы материально-технические условия, обеспечивающие:

1) возможность достижения воспитанниками планируемых результатов освоения Программы;

2) выполнение ДОУ требований:

– санитарно-эпидемиологических правил и нормативов:

- к условиям размещения организаций, осуществляющих образовательную деятельность,

- оборудованию и содержанию территории,

- помещениям, их оборудованию и содержанию,

- естественному и искусственному освещению помещений,

- отоплению и вентиляции,

- водоснабжению и канализации,

- организации питания,

- медицинскому обеспечению,

- приему детей в организации, осуществляющие образовательную деятельность,

- организации режима дня,

- организации физического воспитания,

- личной гигиене персонала;

– пожарной безопасности и электробезопасности;

– охране здоровья воспитанников и охране труда работников МБДОУ.

3) возможность для беспрепятственного доступа воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, в т. ч. детей-инвалидов, к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность.

<b>Вид помещения</b>	<b>Кол-во</b>	<b>Основное предназначение</b>	<b>Оснащение</b>
Музыкальный зал	1	- Непосредственно образовательная деятельность. - Утренняя гимнастика. - Досуговые мероприятия. - Праздники. - Театрализованные представления.	- Музыкальный центр - Телевизор. - Баян. - Пианино. - Детские музыкальные инструменты.

		-Родительские собрания и прочие мероприятия для родителей.	-Различные виды театра. - Ширмы.
Спортивный зал	1	-Непосредственно образовательная деятельность. -Утренняя гимнастика. -Досуговые мероприятия. - Праздники. -Театрализованные представления. -Мероприятия для родителей.	-Спортивное оборудование для прыжков, метания, лазания, равновесия. -Нетрадиционное физкультурное оборудование.
Медицинский кабинет	1	-Осмотр детей, консультации медсестры, врачей. - Консультативно-просветительская работа с родителями и сотрудниками МБДОУ.	-Шкафы с медицинским оборудованием. -Кушетка. -Весы. -Ростомер. -Стенды для родителей и сотрудников.
Коридоры МБДОУ		-Информационно-просветительская работа с сотрудниками МБДОУ и родителями.	- Стенды для родителей, визитная карточка МБДОУ. -Стенды для сотрудников.
Участки	12	-Прогулки, наблюдения. -Игровая деятельность. -Самостоятельная двигательная деятельность. -Трудовая деятельность.	- 12 прогулочных площадок для детей всех возрастных групп. -Игровое, функциональное, и спортивное оборудование. -Физкультурная площадка. -Цветники.

			-Экологическая тропа.
Спортивная площадка	1	-Организованная образовательная деятельность по физической культуре, спортивные игры, досуговые мероприятия, праздники.	- Спортивное оборудование. -Оборудование для спортивных игр.
Групповая комната	12	-Организованная образовательная деятельность. -Самостоятельная деятельность в режимных моментах. - Игровая деятельность. - Приём пищи. -Дневной сон и др.	- Игровое оборудование. - Оборудование для сна. - Оборудование для приёма пищи.
Кабинет психолога	1	-Организованная образовательная деятельность. - Игровая деятельность.	- Оборудование и мебель, соответствующие росту детей, мягкие модули, световой стол для игр с песком, методический материал и пособия для развития психических процессов, детская художественная литература, игрушки, магнитофон, мультимедийный проектор.
Кабинет учителя-логопеда	1	- Индивидуальная работа, - Подгрупповая работа, - Игровая деятельность.	Оборудование и мебель, соответствующие росту детей, специальная литература, наглядные материалы,



			дидактические пособия, игры, картинки, зеркала
--	--	--	--

Программой предусмотрено также использование МБДОУ обновляемых образовательных ресурсов, в т.ч. расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, техническое сопровождение деятельности средств обучения и воспитания, спортивного, музыкального, оздоровительного оборудования, услуг связи, в т.ч. информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

### 3.2. Программно-методическое обеспечение программы

<p>Программы, технологии и пособия по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»</p>	<p>- Смирнова Е.О. «Примерная парциальная образовательная программа для детей раннего возраста (1-3 года) «Первые шаги»».</p> <p>- Примерная образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А.Васильевой М: Мозаика-Синтез, 2014г. Саулина Т.Ф.</p> <p>- Развитие игровой деятельности в детском саду (все возрастные группы).</p> <p><b>Наглядно–дидактические пособия:</b> Бордачева И.Ю. Безопасность на дороге: Плакаты для оформления родительского уголка в ДОУ. «Откуда что берётся», «Как наши предки выращивали хлеб», «Как наши предки шили одежду», «Как наши предки открывали мир», «Расскажите детям о хлебе», «Расскажи детям о космонавтике», «Расскажи детям об олимпийских играх», «Расскажите детям об олимпийских чемпионах», «Расскажите детям об отечественной войне 1812 года», «Расскажи детям о достопримечательностях Москвы».</p>
<p>Программы, технологии и пособия по образовательной области «Речевое развитие»</p>	<p>- Гербова В.В. Развитие речи в детском саду: Вторая группа раннего возраста (2-3 года).</p>

	<p>- Нищева Н.В. «Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (с 3 до 7 лет)»,</p> <p><b>Наглядно- дидактические пособия:</b></p> <p>- Развитие речи в детском саду: Для работы с детьми 2-3 лет. Гербова В. В.</p> <p>- Развитие речи в детском саду: Для работы с детьми 2-4 лет. Раздаточный материал. Гербова В. В.</p> <p>- Серия «Рассказы по картинкам»: «Колобок», «Курочка Ряба», «Репка», «Теремок». «Осень», «Зима», «Весна», «Лето», «Курочка ряба», «Репка», «Колобок», «Ткремок».</p> <p>Серия расскажите детям «Об Отечественной войне», «О хлебе», «О лесных животных», «О домашних животных».</p>
--	---

### 3.3. Календарно-тематическое планирование образовательной деятельности

Месяц	Неделя месяца	Тема	Развернутое содержание работы	
			Речевое развитие	Социально-коммуникативное развитие
Сентябрь	1-2 неделя	Детский сад	<p>- приучать детей слушать и понимать короткие, доступные им по содержанию стихи( Барто);</p> <p>-формировать умения понимать речь и воспитателя, отвечать на вопросы;</p>	<p>-знакомить с д/с как близким социальным окружением ребенка(помещением, оборудованием в группы, личным шкафчик, кровать);</p> <p>-знакомство детей с воспитателем и друг другом;</p>

Октябрь	3-4 недел я	Моя семья	- развивать артикуляционный и голосовой аппарат, речевое дыхание и слуховое внимание; -упражнять в употреблении несложных фраз из 2-4 слов;	- закреплять знания своего имени, имени членов семьи; -воспитывать навыки здороваться и прощаться; Формировать навык называть воспитателя по имени, отчеству;
	1-2 недел я	Осень Золотая	.- приучать детей слушать и понимать короткие, доступные им по содержанию тексты (чтение произведения В. Сутеева «Под грибом)	- развивать интерес к игровым действиям сверстником; - формировать умения правильного поведения на прогулке;
	3-4 недел я	Овощи	- обогащать словарь детей за счёт слов, обозначающих овощи; - приучать детей слушать и понимать короткие, доступные им по содержанию сказки (чтение сказки «Репка» с использованием настольного театра игрушек;	- воспитывать желание помогать друг другу в режимных моментах;  - формировать первичного понимания того, что такое хорошо и что такое плохо;
Ноябрь	1-2 недел я	Фрукты	.- обогащать словарь детей за счёт слов, обозначающих фрукты; -вызывать интерес к пальчиковым играм;	- развивать умение играть не ссорясь, помогать друг другу; -приучать убирать игрушки на свои места; - поощрять самостоятельно подбирать игрушки и атрибуты для игры «Повар»
	3-4 недел я	Игрушки	- обогащать словарь детей за счёт слов, обозначающих игрушки; - упражнять детей в правильном произношении звуков («у»); - приучать детей слушать и понимать короткие, доступные им по содержанию стихи(чтение стихов из серии «Игрушки» А.Барто)	- воспитывать желание помогать друг другу в режимных моментах; -формировать умением выполнять несколько действий с одним предметом и переносить знакомые действий с одного объекта на другой;

<b>Декабрь</b>	1-4 недел я	Зима. Новый Год.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развивать слуховое внимание;</li> <li>- вызывать интерес к пальчиковым играм;</li> <li>- вызывать у детей желание слушать небольшие стихи о зиме и Новом годе и повторять их вместе с воспитателем.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формировать интерес к играм-драматизациям с использованием костюмов;</li> <li>Расширять круг наблюдений за трудом взрослых;</li> </ul>
<b>Январь</b>	3-4 недел я	Домашн ие животны е и их детеныш и	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обогащать словарь детей словами, обозначающими домашних животных и их детёнышей;</li> <li>- упражнять детей в правильном воспроизведении звукоподражаний («Кто как кричит?»);</li> <li>- развивать речевое дыхание («Гуси шипят»).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- воспитывать желание помогать друг другу в режимных моментах;</li> <li>- формировать умение выполнять с помощью взрослого несколько игровых действий, объединённых сюжетной канвой;</li> <li>- вызывать желание играть вместе с воспитателем в подвижные игры (с элементами подражания животным);</li> <li>- напоминать о правилах поведения безопасного взаимодействия с животными.</li> </ul>
<b>Февраль</b>	1-2 недел я	Дикие животны е и их детеныш и	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обогащать словарь детей словами, обозначающими лесных животных и их детёнышей;</li> <li>- упражнять детей в правильном воспроизведении звукоподражаний («Кто как кричит?»);</li> <li>- развивать речевое дыхание («Волк воет»).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развивать интерес к игровым действиям сверстников;</li> <li>- формировать интерес к играм-драматизациям по сказке «Теремок» с использованием костюмов;</li> <li>- развивать стремлений играть в подвижные игры, передавая простейшие действия некоторых персонажей (лиса, медведь, заяц);</li> <li>- напоминать о правилах поведения безопасного взаимодействия с животными.</li> </ul>

	3-4 недел я	23 Февраля	<ul style="list-style-type: none"> <li>- активизировать словарь детей за счёт прилагательных (сильный, умный, смелый, добрый и т.д.);</li> <li>- закреплять умение отвечать на простые вопросы (по серии картинок «Папины профессии»);</li> <li>- развивать артикуляционный аппарат.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развивать умение играть на ссорясь, помогать друг другу;</li> <li>- поощрять желание детей использовать предметы – заместители;</li> <li>- вызывать интерес к труду взрослых.</li> </ul>
<b>Март</b>	1-2 недел я	Мамин день	<ul style="list-style-type: none"> <li>- активизировать словарь детей за счёт прилагательных (добрая, ласковая, любимая и т.д.);</li> <li>- закреплять умение отвечать на простые вопросы (по серии картинок «Мамины профессии»);</li> <li>- развивать артикуляционный аппарат.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вызывать желание выполнять простые трудовые поручения, помогать маме, бабушке;</li> <li>- поощрять проявления активности в игре с персонажами – игрушками.</li> </ul>
	3-4 недел я	Маслени ца	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обогащать и активизировать словарь детей за счёт слов: масленица, блины, сани;</li> <li>- формировать умение составлять простые фразы из 2-4 слов (по серии картинок «Масленица»).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развивать стремлений играть в хороводные игры;</li> <li>- напоминать о правилах поведения безопасного взаимодействия с животными.</li> </ul>
<b>Апрель</b>	1-2 недел я	Весна - красна	<ul style="list-style-type: none"> <li>-продолжать учить отвечать на вопросы по содержанию сюжетной картины («Ранняя весна»);</li> <li>- развивать слуховое внимание (игра «Что звучит?»).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-развивать умения играть вместе со сверстниками; вызывать желание играть в подвижные игры с простым содержанием;</li> <li>- вызывать интерес к труду взрослых.</li> </ul>
	3-4 недел я	Транспо рт	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обогащать и активизировать словарь детей за счёт слов, обозначающих транспорт (+ слово «ракета»);</li> <li>- поощрять попытки детей рассказывать о нарисованном на картинке;</li> <li>- развивать речевое дыхание.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- поощрять желания детей самостоятельно подбирать игрушки и атрибуты для сюжетной игры «Шофер»;</li> <li>- вызывать интерес к труду взрослых;</li> <li>- познакомить с элементарными правилами дорожного движения;</li> <li>- познакомить с</li> </ul>

				элементарными правилами поведения детей в транспорте.
<b>Май</b>	1-4 недел я	Цветы и деревья	- познакомить с цветочной поляной; - активизировать словарь по теме за счет слов: цветы, поляна, трава; - учить отвечать на вопросы;	- воспитывать бережное отношение к окружающему миру; -развивать умения играть вместе со сверстниками; вызывать желание играть в подвижные игры с простым содержанием.

### 3.4. Развивающая предметно-пространственная среда

Развивающая предметно-пространственная среда (далее – РППС) Учреждения соответствует требованиям Стандарта и санитарно-эпидемиологическим требованиям и обеспечивает реализацию Программы. РППС обеспечивает и гарантирует:

- охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия детей, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии детей друг с другом и в коллективной работе;

- максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Учреждения, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;

- построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и со взрослыми, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

- создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;

- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастным и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);

- создание равных условий, максимально способствующих реализации образовательной программы Учреждения для детей, принадлежащих к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющих различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья.

РППС Учреждения, созданная педагогами, способствует развитию индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития и является:

- содержательно-насыщенной;
- трансформируемой;
- полифункциональной;
- доступной;
- безопасной.

При проектировании РППС учитывается целостность образовательного процесса в ДОУ, в заданных ФГОС ДО образовательных областях: социально-коммуникативной, речевой.

В групповых и других помещениях, предназначенных для образовательной деятельности детей, созданы условия для общения и совместной деятельности детей как со взрослыми, так и со сверстниками в разных групповых сочетаниях.

Дети имеют возможность собираться для игр и занятий всей группой вместе, а также объединяться в малые группы в соответствии со своими интересами. На прилегающих территориях также выделены зоны для общения и совместной деятельности больших и малых групп детей из разных возрастных групп и взрослых, в том числе для использования методов проектирования как средств познавательно-исследовательской деятельности детей. Дети имеют возможность безопасного беспрепятственного доступа к объектам инфраструктуры Учреждения, а также к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности.

В Учреждении обеспечена доступность предметно-пространственной среды для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей инвалидов.

В Учреждении созданы условия для информатизации образовательного процесса. В группах, музыкальном зале имеется оборудование для использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе (стационарные и мобильные компьютеры, мультимедийное оборудование).

Пространство группы организовано с учетом гендерного принципа, в виде хорошо разграниченных зон, оснащенных большим количеством развивающего материала (книги, конструкторы, игрушки, материалы для творчества, наборы для экспериментирования, развивающее оборудование и т.д.). Подобная организация пространства позволяет воспитанникам



выбирать интересные для себя занятия, чередовать их в течение дня, а педагогу дает возможность организовать образовательную деятельность с учетом индивидуальных особенностей воспитанников.

Оснащение уголков меняется в соответствии с тематическим планированием образовательного процесса. Воспитанники имеют возможность участвовать в создании и обновлении игровой среды.

В первой младшей группе создана содержательная, трансформируемая, полифункциональная, вариативная, доступная и безопасная предметно-пространственная среда. Зоны для свободных практик:

1. «Физкультурно-оздоровительная зона»

- оборудование для ходьбы: дорожки массажные (для профилактики плоскостопия), шнур длинный.

- Оборудование для прыжков.

- Оборудование для катания, бросания, ловли: мячи резиновые разных диаметров, мяч-шар надувной, набивные мячи.

- Атрибутика к подвижным играм (шапочки, медальоны).

- Разнообразные игрушки, стимулирующие двигательную активность: мячи, платочки, кубики, погремушки, ленты.

- Кегли

2. «Зона познания»

- Геометрические плоскостные фигуры и объёмные формы, различные по цвету, размеру (шар, куб, круг, квадрат, цилиндр, овал).

- Лото, домино в картинках.

- Предметные и сюжетные картинки, тематические наборы картинок (одежда, обувь, мебель, посуда, овощи, животные, игрушки, транспорт, профессии).

- Иллюстрации предметов бытовой техники, используемых дома и в детском саду (пылесос, мясорубка, стиральная машина и т.д.).

- Картинки с изображением последовательности событий (иллюстрации к сказкам).

- Наборы разрезных и парных картинок.
- Чудесный мешочек.
- Полоски различной длины, ширины.
- Игры для интеллектуального развития.
- Пособия для нахождения сходства и различия.
- Пособия для составления целого из частей.
- Пазлы.

### 3. «Зона речевого развития».

- Дидактические наглядные материалы.
- Предметные и сюжетные картинки и др.
- Книжные уголки с соответствующей возрасту литературой.
- Игры с грамматическим содержанием.
- «Чудесный мешочек» с различными предметами.

### 4. «Зона игры».

- Игрушки транспортные.
- Игрушки, изображающие предметы труда и быта.
- Ролевые атрибуты к играм-имитациям и сюжетно-ролевым, отражающим простые жизненные ситуации и действия («Кукольный уголок», «Кухня», «Парикмахерская», «Магазин», «Больница», «Мастерская»).

- Игрушки-животные.

### 5. «Зона театра».

- Театры (настольный, пальчиковый).
- Маски, шапочки.
- Картинки для потешек.

### 7. «Центр безопасности».

- Материалы, связанные с тематикой по ПДД (иллюстрации, игры).
- Иллюстрации и предметы, изображающие опасные инструменты.

### 6. «Зона музыки».

- Музыкальные игрушки (бубен, погремушки, дудочка).

- Неозвученные музыкальные игрушки.
- Магнитофон.
- Аудиозаписи: детские песенки, фрагменты классических музыкальных произведений, записи звуков природы.

7. «Зона релаксации».

- Кресла.
- Журнальный столик.
- Фотоальбом.