

**«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**

**ФОРМИРОВАНИЕ НАЧАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА У ДЕТЕЙ С
ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения, группы 02021306
Елисейевой Марии Эдуардовны

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

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЧАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	7
1.1. Сущность понятия «начальный детский лексикон».....	7
1.2. Развитие начального детского лексикона в условиях нормального речевого онтогенеза.....	14
1.3. Развитие начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития.....	30
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАЧАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	41
2.1. Особенности начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития.....	41
2.2. Методические рекомендации по формированию начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития.....	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	68
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	75

ВВЕДЕНИЕ

Вопросы формирования начального детского лексикона в условиях нормы и дизонтогенетического развития исследуются в работах М.М. Алексеевой, Е.Ф.Архиповой, Л.И. Беляковой, А.Н. Гвоздева, О.Е. Громовой, Н.С. Жуковой, М.М. Кольцова, С.В. Плотниковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, С.Н. Цейтлин, В.И. Яшиной и др.

Ученые уже довольно подробно изучили развитие детского лексикона – настолько, что немало сторон этого сложного процесса они теперь держат в своих руках и могут им управлять. Но очень многое еще требует дальнейшего изучения. И, в первую очередь, нужно продолжать анализ тех механизмов, которые дадут еще большую информацию для, того чтобы отслеживать ход развития речи и мышления.

Становление и развитие речи на начальном этапе овладения родным языком рассматривается во взаимосвязи с общим психическим развитием ребёнка и является объектом исследования таких областей научного знания, как психолингвистика, педагогика и психология (Л.А. Венгер, Л.С. Выгодский, А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Е.И. Тихеева, Н.Н. Ушакова, Р.М. Фрумкина, А.М. Шахнарович, С.Н. Цейтлин и др.)

В последние годы при описании процессов развития языка как системы и становления речи как особого вида деятельности человека получил термин «лексикон» (О.Е. Громова, М.Б. Елисеева, А.А. Залевская, С.В. Плотникова, Р.М. Фрумкина, С.Н. Цейтлин и др.). Начальный детский лексикон рассматривается как лексический компонент речевой организации человека; как динамическая функциональная система, которая начинает формироваться параллельно с развитием сознания ребенка и соответствует как общим закономерностям организации активного и пассивного словарного запаса взрослого носителя языка, так и специфическим особенностям, связанными с

возрастом ребенка и его личностным развитием (А.А. Залевская, М.Б. Елисеева и т.д.)

Изучению формирования начального лексикона у детей раннего возраста посвящены многочисленные работы как отечественных, так и зарубежных учёных: Л.С. Выготского, В.В. Гербовой, В.А. Крутецкого, Е.И. Тихеевой, Ф.А. Сохина, О.Е. Громовой и др. Результаты этих исследований создали предпосылки для комплексного подхода в решении задач формирования начального лексикона у детей раннего возраста.

Формирование детского лексикона у детей раннего возраста является основой для дальнейшего нормального речевого развития. Любая задержка в ходе развития речи (плохое понимание того, что говорят окружающие люди, бедный запас слов-названий и слов-понятий, суженный или, наоборот, неправомерно расширенные понятия и т.п.) затрудняет общение с другими детьми и взрослыми, в какой-то мере исключает его из игры и иных видов совместной деятельности.

С появлением первых слов тесно связано формирование таких познавательных психических процессов как восприятие, мышление, воображение, памяти. Поэтому задержка речи влечет за собой отставание и в развитии психики ребенка.

Выявление в раннем возрасте среди всех детей группы риска особой донозологической категории, в которую могут быть объединены дети с задержкой речевого развития на сегодняшний день является актуальной задачей для теории и практики специального (дефектологического) образования. Изучение с этой точки зрения начального детского лексикона становится приоритетным направлением исследований в области исследований детской речи.

В последние годы в теории и практики специального (дефектологического) образования большое внимание уделяется детям раннего возраста, имеющим в анамнезе «факторы риска» (Н.М. Аксарина,

Е.Н. Винарская, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.В. Пантюхина, Ю.А. Розенкова, Е.А. Стребелева и др.).

Среди детей раннего возраста особую категорию составляют дети с ограниченным словарным запасом, представляя собой многочисленную, но достаточно неоднородную группу. Главной особенностью речевого развития данной категории детей является выраженная дефицитарность экспрессивного словаря и связанная с ним «задержка речевого развития». Одни авторы (И.А. Сикорский, С.Н. Цейтлин и др.) отличают тенденцию к спонтанному развитию речи в более поздние сроки, другие (В.А. Ковшиков, Т.Б. Филичева) подчёркивают значительное число дошкольников с общим недоразвитием речи, имеющих в анамнезе «задержку речевого развития».

Вопросы организации логопедической работы с детьми, имеющими выраженные нарушения речи, достаточно разработаны и представлены в теории и практике логопедии (Е.Ф. Архипова, Т.В. Волосовец, Т.В. Чиркина). Однако, большинство специальных приёмов и методов обследования детей, имеющих отклонения в речевом развитии, направлены преимущественно на средний и старший дошкольный возраст, в котором осуществляется целенаправленная коррекционно-педагогическая работа (Р.Е. Левина, С.А. Миронова, Т.Б. Филичева и др.).

Таким образом, значимость раннего возраста как сензитивного периода в развитии речи детей, недостаточность сведений о своеобразии речевого развития данной возрастной группы в условиях дизонтогенетического развития, отсутствие системы комплексного сопровождения детей раннего возраста в случаях задержки речевого развития, обусловили выбор темы выпускной квалификационной работы «Формирование начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития».

Проблема исследования: каковы основные направления работы по формированию начального лексикона у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Цель исследования: разработать и теоретически обосновать основные направления работы по формированию начального лексикона у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Объект исследования: процесс формирования начального лексикона у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Предмет исследования: основные направления работы по формированию начального лексикона у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Теоретически обосновать проблему формирования начального лексикона у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

2. Выявить уровень начального лексикона у детей раннего возраста с задержкой речевого развития

3. Разработать методические рекомендации по формированию начального лексикона у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Гипотеза исследования. Работа по формированию начального лексикона у детей раннего возраста с задержкой речевого развития будет эффективной, если:

- строить её с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей раннего возраста;

- учитывать особенности речевого дизонтогенеза детей с задержкой речевого развития;

- соблюдать принципы поэтапности и систематичности работы в развитии начального лексикона детей раннего возраста.

- обеспечивать взаимодействие участников образовательного процесса в работе по формированию начального лексикона у детей с задержкой речевого развития

Теоретико-методологической основой исследования явились работы: Р.Е. Левиной (концепция системного подхода к анализу речевых нарушений)

и теоретическое обоснование общего недоразвития речи), А.А. Залевской (учение о лексиконе как о динамической самоорганизующейся функциональной системе, являющейся результатом психического отражения окружающей действительности); А.Н. Гвоздева, М.Р. Львова (теория развития речи детей в онтогенезе), С.В. Плотникова (развитие лексикона ребёнка), О.Е. Громовой (методика формирования начального детского лексикона у детей раннего возраста) и др.

Методы исследования:

-теоретические: анализ психолого- педагогической и методической литературы по проблеме исследования;

- эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий); тестирование;

-метод количественного и качественного анализа исследования.

База исследования:

1.Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 15 «Дружная семейка».

2.Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 8.

3.Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 18 «Лучик».

Структура работы подчинена логике решения сформулированных задач и достижению поставленной цели и состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЧАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Сущность понятия «начальный детский лексикон»

В последние годы широкое распространение при описании процессов развития языка как системы и становления речи как особого вида деятельности человека получил термин «лексикон» (Н.Н. Горелов (9), Б.М. Гриншпун (10), М.Б. Елисеева (21), С.Н. Цейтлин (45)).

Однако в большинстве публикаций фактически отсутствует единое толкование содержания данного понятия. Нередко за использованием этого психолингвистического термина скрывается традиционное толкование слова как единицы лексико-семантической системы языка, и, чаще всего, под лексиконом понимают индивидуальный словарный запас, который приравнивается к известной индивиду части общенационального словарного запаса, хранимой в виде репрезентации слов в памяти человека. С этой точки зрения, начальный детский лексикон рассматривается как первые 50 слов, усвоенных ребенком в активном словаре (18).

В исследованиях А.А. Залевской (24) термин «лексикон» рассматривается, как лексический компонент речевой организации человека, динамическая функциональная система, самоорганизующаяся вследствие постоянного взаимодействия между процессом переработки и упорядочения речевого опыта активного субъекта речемыслительной деятельности; как ментальный лексикон, что прямо коррелируется с выявлением особенностей становления глубинной когнитивной структуры у детей и указывает на особые, взаимосвязанные и взаимозависимые, отношения между языковой и когнитивной системами носителей определенного языка.

Анализ лингвистических исследований позволил А.А. Залевской (24) выделить единицы лексикона, к которым относятся слова, усваиваемые в первые годы жизни ребенка и обладающие высокой степенью конкретности, эмоциональности, а также способностью выступать в качестве опорных элементов при идентификации более абстрактных и широкозначных слов.

Таким образом, под термином начальный детский лексикон следует понимать особую динамическую лексическую систему, формирующуюся параллельно с развитием сознания ребенка.

В обыденном сознании процесс овладения языком связывается прежде всего с усвоением его словарного состава, лексики. Конечно, знание языка отнюдь не сводится только к знанию слов этого языка, но в таком складывающемся стихийно представлении проявляется осознание человеком слова как единицы, занимающей центральное место в системе языка. Именно слово служит средством закрепления в языке и передачи в речи знаний и опыта людей (3).

Будучи основной единицей языка как системы знаков, слово является и важнейшим элементом индивидуальной языковой системы, языкового сознания каждого носителя языка. Однако это не значит, что слово представляет собой одну и ту же сущность, выступая в роли единицы лексической системы языка и единицы, которой оперирует человек в реальных процессах восприятия и продуцирования речи (2).

В первом случае речь идет о единице языка, которая используется для наименования предметов и явлений окружающей действительности и характеризуется цельюоформленностью (фонетической и грамматической) и идиоматичностью (немотивированностью или неполной мотивированностью значения) (30). Смысл слова, хотя он непосредственно не отражается в его звуковой оболочке, понятен носителям языка в силу его общественной закрепленности. Всю совокупность слов какого-либо языка, его словарный состав, а также какую – либо его часть называют лексикой или словарем: русская лексика, научная лексика, активный словарь. В последнее время в

том же значении иногда используют и термины «лексикон» и «сублексикон»: общенациональный лексикон, научный сублексикон. Для словарного состава языка характерна неисчислимость, системность организации и подвижность, обусловленная его непосредственной обращенностью к явлениям действительности.

Каждый конкретный носитель языка не может знать всех слов родного языка, он понимает и использует в своей речи только какую – то небольшую (по сравнению с общим словарным фондом языка) часть лексики. Более того, слово как единица языкового сознания человека, которой он оперирует в речи, индивидуально, для каждого человека оно наполнено субъективным содержанием, личностным смыслом. Это субъективное содержание слова может в той или иной мере отличаться от лексического значения слова в языке, так как является продуктом переработки в психике человека его опыта, протекающей хотя и под контролем социально выработанных систем лексических значений, но по законам индивидуальной психической деятельности. Поэтому индивидуальный словарь, или словарь личности, не только значительно меньше по объему, чем словарный состав языка, но и состоит из единиц, хотя и сходных со словами языка, но все же отличающихся от них по своей внутренней организации. Соответственно, и отношения между словами в индивидуальном словаре могут быть иными, чем в лексической системе языка. Имея в виду форму представления словарного состава языка, лексики в языковом сознании человека, систему, отражающую в языковой способности человека знания о словах, обычно используют термин «лексикон»: индивидуальный лексикон, внутренний лексикон, ментальный лексикон (5).

Очевидна неоднозначность использования терминов «словарь» и «лексикон» в современной лингвистической и научно – методической литературе: каждый применяется для описания как словарного состава языка, так и внутренней формы его представления в языковом сознании индивида, в некоторых работах они выступают как синонимы, в других –

противопоставляются. При этом использование термина «словарь» (индивидуальный словарь, словарь личности, словарь учащегося и др.) традиционно для лингвометодических исследований в области развития речи детей в норме и патологии, а термин «лексикон» (внутренний лексикон, субъективный лексикон, ментальный лексикон) чаще встречается в работах по психологии, психолингвистике и когнитивной лингвистике (31).

Применительно к изучению лексической стороны детской речи как в лингвометодическом, так и в психолингвистическом ключе понятия «начальный детский словарь» и «начальный детский лексикон» практически не разграничиваются и соответствующие термины используются чаще всего как синонимы (С.Н. Цейтлин (45), И.Г. Овчинникова (34) и др.).

При традиционном понимании лексикона как начального детского лексикона рассматривается в количественном и качественном аспектах.

Количественный аспект отражает изменение объема активного и пассивного словаря по мере взросления ребенка, а качественный – изменения в составе усваиваемых лексических единиц, их разнообразие на разных возрастных этапах, особенности функционирования лексических единиц, узуальных и незузуальных, в детской речи (8).

Изучение начального детского лексикона в этих аспектах опирается прежде всего на анализ речевой продукции ребенка, поэтому накопление фактического материала (записей речи детей разного возраста) является одной из важных задач онтолингвистики, находящейся на начальных этапах своего становления как особой научной дисциплины. В настоящее время имеются попытки систематизации накопленного речевого материала и его лексикографического представления, однако в основном в таких словарях фиксируются незузуальные слова, используемые в детской речи. Между тем «речь детей состоит не из одних неправильностей, это не набор ошибок» (18). Достаточное представление как об инновациях, являющихся важнейшей особенностью детского лексикона, так и о правильном употреблении детьми

слов и словоформ дает Словарь современного детского языка, в котором собрано около 10 тысяч слов и свыше 15 тысяч детских высказываний.

Начальный лексикон ребенка как совокупность усвоенных им в той или иной степени лексических единиц, его структура и тематическое разнообразие, особенности осмысления и употребления детьми слов описываются в работах А.Н. Гвоздева (8), С.Н. Цейтлини (45) др.

Те же аспекты начального лексикона ребенка рассматриваются и в исследованиях лингвометодической направленности, поскольку для научно обоснованного определения содержания и методов лексико-семантической работы в процессе языкового образования и организации эффективного контроля речевого развития детей необходимо установление количественных и качественных характеристик словарного состава речи детей на разных возрастных этапах и выявление возрастных особенностей владения лексикой родного языка. Особенности лексической стороны речи детей разного возраста в связи с решением задач методики развития речи и обучения родному языку рассматриваются в работах Н.В. Багичевой (3), В.В. Гербовой (11), Е.В. Леонтьева (30), Ф.А. Сохина (40), Е.М. Струниной (42), О.С. Ушаковой (41), Т.Б. Филичевой (43) и др.

Исследований, в которых бы специально ставилась задача выявления особенностей начального лексикона ребенка, немного. В основном авторы, анализируя другие стороны речи детей определенной возрастной группы (синтаксический строй, интонационные характеристики устных высказываний, особенности воспроизведения текста и т. д.), приводят также некоторые данные и о лексическом ее составе. Лучше изучен лексикон детей раннего и дошкольного возраста, мало исследованной остается динамика словаря школьника по мере его взросления (44).

Таким образом, изучение начального детского лексикона затруднено из-за значительных индивидуальных различий, которые обусловлены жизненным опытом индивида и приобретаемыми в этом опыте знаниями, находящими свое отражение в лексиконе. Эти индивидуальные различия

речевого развития детей проявляются наиболее ярко именно в их лексиконе, а не в грамматическом строе речи, и с возрастом детей увеличиваются.

Психолингвистическая концепция лексикона, понимаемого как «лексический компонент речевой организации человека, ...как динамическая функциональная система, самоорганизующаяся вследствие постоянного взаимодействия между процессом переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктами» (34), предполагает изучение внутреннего устройства начального лексикона ребенка, выявление механизмов его функционирования в процессах речевосприятия и речепроизводства, закономерностей развития значения слова в сознании ребенка и механизмов порождения инноваций. Такой подход предполагает использование в основном экспериментальных методов исследования: свободного и направленного ассоциативного эксперимента, метода субъективных дефиниций и др. Результаты ассоциативных экспериментов с детьми разных возрастных групп представлены в ассоциативных словарях, отражающих строение внутреннего лексикона ребенка дошкольного возраста, младшего школьника (И.Г. Овчинникова) (34).

На основе экспериментальных данных и их статистической обработки устанавливаются ассоциативные связи слов во внутреннем лексиконе и определяются особенности их семантики, исследуется процесс формирования значения слова в сознании ребенка, выявляются основные стратегии в овладении единицами лексикона.

Психолингвистические аспекты начального детского лексикона нашли отражение в работах И.Н. Горелова (9), Н.И. Жинкина (22), А.А. Леонтьева (30), И.Г. Овчинниковой (34) и др.,

Изучению начального лексикона ребенка посвящено также немало психологических исследований, в которых он рассматривается в контексте изучения психического развития ребенка и выступает как источник выявления закономерностей этого процесса. В работах Л.С. Выготского (6), А.Н. Леонтьева (30), А.Р. Лурия (31), С.Л. Рубинштейна (39), А.Н.

Шахнарович (46), Д.Б. Эльконина (47) и других анализируются процессы овладения словом, как языковым знаком, развития значения слова, влияния усвоения слова на процессы восприятия, памяти, обобщения, формирования представлений и понятий в детском возрасте.

Говоря о начальном лексиконе ребенка, мы будем иметь в виду лексический компонент языковой способности, изменяющуюся в процессе развития ребенка «систему, отражающую в языковой способности знания о словах» (32). Понимаемый таким образом лексикон является коррелятом лексико-семантической системы языка, ее отражением в развивающемся языковом сознании ребенка. Слово как единица лексикона представляет собой результат соотнесения определенной словоформы (в виде слухового (артикуляторного) образа звучания слова и/или зрительного (моторного) образа его письменной формы) с определенной структурой репрезентации значения в сознании (как продукта переработки рационального и чувственного, социального и индивидуального предшествующего опыта). В процессе когнитивного и речевого развития ребенка состав и структура начального детского лексикона изменяются, приближаясь постепенно к строению лексикона взрослого носителя языка.

На основе имеющихся исследований процесса овладения лексикой родного языка дадим общую характеристику начального лексикона ребенка, который не просто отличается от лексикона взрослого носителя языка своим меньшим объемом и разнообразием, но и представляет собой особую систему со специфическими именно для него единицами, отношениями между ними и правилами функционирования (35).

В составе детского лексикона присутствует большое количество инноваций – «самостоятельно созданных детьми языковых единиц или модифицированных единиц взрослого языка» (1). Детские инновации закономерны, одни и те же случаи отступления от языковой нормы при образовании слов и их форм, а также при восприятии и интерпретации значения производных слов встречаются в речи разных детей и

свидетельствуют об усвоении ребенком системы языка. Главные причины появления инноваций в речи детей кроются в особенностях усваиваемого языка и в единой стратегии овладения языком (от постижения общей закономерности к усвоению ее частных проявлений и в последнюю очередь единичных исключений).

В начальном лексиконе ребенка имеются единицы:

а) эквивалентные по смыслу «взрослым» словам, но образованные по другой модели;

б) совпадающие по форме со «взрослым» словом, но наделяемые иным смыслом (12).

Таким образом, многообразие подходов к изучению начального лексикона ребенка объясняется сложностью и многоаспектностью этого явления. Начальный детский лексикон, с одной стороны, представляет собой феномен психической деятельности и развивается по законам индивидуального психического развития, с другой – функционирует в процессах речевосприятия и речепроизводства и отражает коммуникативные установки ребенка, с третьей – отражает в языковом сознании ребенка знания о словах как единицах лексико – семантической системы языка, с четвертой – является динамически развивающейся системой, отражающей процессы переработки жизненного и речевого опыта. Единицей начального детского лексикона является слово.

1.2. Развитие начального детского лексикона в условиях нормального онтогенеза

Ранний возраст является сензитивным для формирования начального детского лексикона. По мнению С.В. Плотниковой (36), в период преддошкольного детства ребенок овладевает словесной речью, начинает пользоваться языковыми знаками в общении с окружающими. Развитие речи

ребенка на данном этапе неразрывно связано с его предметно – практической деятельностью: по мере овладения предметами и предметными действиями ребенок усваивает их языковое обозначение, закрепляя тем самым знания о предметах и отношениях между ними и получая возможность передавать эти знания в процессе общения. В раннем возрасте ребенок начинает проявлять инициативу в речевом общении, идет освоение диалогической формы речи.

Развивается понимание словесной речи – устанавливается устойчивая связь между определенным звучанием и предметом, действием; слова вычлняются из фраз и вначале соотносятся ребенком с единственным денотатом. Постепенно (к двум годам) слово освобождается от ситуативных связей, становится обобщающим названием группы однородных предметов, действий. Как вычленение слова из речи, так и усвоение его значения происходят быстрее и легче, если ребенок не только часто слышит слово в разнообразных контекстах, но и активно действует с предметом, так как «мышечные ощущения, возникающие при действиях с предметом, усиливают все другие ощущения и помогают связать их в единое целое». К концу рассматриваемого периода ребенку доступно понимание слов не только с конкретным, но и с обобщенным значением: игрушка, посуда, одежда, дерево, овощ и т. п. По данным И.Н. Горелова (9), к трем годам ребенок адекватно понимает распространенные простые предложения на базе 815 слов, из них 50 % – вне ситуации. Активный словарь ребенка также увеличивается: если в начале второго года жизни ребенок использует 3–10 слов, то к концу второго года – примерно 300 слов, а к трехлетнему возрасту активный словарь ребенка достигает тысячи слов.

Значительные изменения претерпевает грамматический строй речи. Вначале речь ребенка состоит из однословных предложений, в которых слово грамматически не оформлено и служит для обозначения актуального элемента ситуации: то субъекта действия, то самого действия, то объекта, то адресата, то местоположения. Например, произнесенное ребенком в той или иной ситуации с определенной интонацией и сопровождаемое разными

жестами слово – предложение киста может означать «вот кошка», «хочу погладить кошку», «здесь обычно спит кошка», «боюсь кошку», «кошка убежала» и т. д. Такие детские высказывания понятны только в ситуации, с учетом всех ее компонентов (4).

Приблизительно в полтора года в речи ребенка появляются двусловные предложения, в структуре которых выделяется один опорный элемент (еще, там, дай и др.), а вторую позицию может замещать любое слово из быстро растущего лексикона ребенка. Компоненты двусловных предложений не имеют грамматического оформления и поэтому лишь в общем виде передают идею связи, например, субъекта и действия или предмета и его местоположения: Папа бай (спит – пойдет спать – спи?); Папа там (был – есть – будет – хочу, чтобы был?). Период двусловных предложений непродолжителен – около двух месяцев, и вскоре в речи детей появляются предложения из трех, четырех и более слов (13).

При переходе к трехсловным высказываниям в речи ребенка обычно начинают отчетливо проявляться первые грамматические категории: число и падеж существительных, время, число и лицо глагола. Синтаксические отношения постепенно получают формальное выражение: сначала в изменении формы слов (Мама, клэй банку – Мама, открой банку; Мальчикпайдетлецькукупацца – Мальчик пойдет на речку купаться), затем в использовании служебных слов (Я с папъйпайду на агарот – Я с папой пойду на огород). Усвоение грамматических категорий идет в направлении от смысла к форме: не ошибаясь в выборе падежной формы существительного или форм наклонения, вида и времени глагола ребенок образует эту форму по общему правилу, без учета требований нормы языка (плисёла – пришла, агуецы – огурцы, взям – возьмем, рота – рта). Начинается и структурное усложнение используемых синтаксических конструкций: в речи детей третьего года жизни отмечаются предложения с однородными членами, сложные предложения (20).

Эмоциональные и первые простые практические контакты, замыкающиеся между детьми и взрослыми в рамках двух первых форм общения, не требуют от ребенка владения речью, он ею и не овладевает. Однако сказанное не обозначает, что младенец вообще никак не сталкивается с речью. Как раз наоборот: словесные воздействия составляют большую и значительную часть поведения взрослого по отношению к ребенку. Поэтому можно предполагать, что у младенцев рано появляется особое отношение к звукам речи вследствие их неразрывной связи с фигурой взрослого человека, составляющей для ребенка центр мира на этапе ситуативно-личностного общения и. весьма важную его часть на этапе ситуативно-делового общения (33).

Первый звук, который издает ребенок, - это его первый крик при рождении. Он еще не имеет отношения к речи, но это уже рефлекс голосового аппарата.

Вокализации имеют вид коротких или певучих звуков, в которых выражается состояние ребенка, начиная от восторга и до напряженного сосредоточения.

Вокализации детей первого года жизни являются предречевыми, хотя иногда, некоторые из них имеют внешнее сходство со словами. Предречевые вокализации часто сопровождают занятия младенца с предметами и служат, голосовым аккомпанементом предметных действий. Однако часто вокализации используются детьми и для общения с окружающими людьми.

Таким образом, на первом году жизни дети активно слушают словесные воздействия взрослых, а при ответе на обращения старших партнеров и в случаях инициирования контактов с окружающими людьми используют предречевые вокализации. Еще до появления собственной речи дети уже понимают от 50 до 100 слов (22).

Приблизительно в 8 месяцев ребенок начинает подражать звукам, которые слышит. Можно выдвинуть предположение о том, что еще в довербальный период у ребенка складывается особое отношение к звукам

речи окружающих взрослых. Отношение характеризуется преимущественным выделением звуков речи среди других неречевых звуков и повышенной эмоциональной окраской восприятия первых.

Уже в первом полугодии словесные воздействия взрослого вызывают мощную ориентировочную реакцию детей, сменяющуюся через несколько секунд бурной радостью. До 4-5 месяцев разговор взрослого, обращенный к младенцу, вызывает у него «комплекс оживления» максимальной силы и продолжительности. Это воздействие по эффективности равно ласке, в которую входят и улыбка, и поглаживание ребенка.

Речевые воздействия взрослых вызывают во втором полугодии, ответной поведением особого состава, отличного от ответа, который вызывают у детей разнообразные звуки, исходящие от неодушевленных предметов. В поведении ребенка при слушании разговора взрослого в первую очередь выявляется ориентировочное начало. Таким образом, уже в первые месяцы жизни дети начинают среди звуковых раздражителей выделять и фиксировать речевые воздействия окружающих людей (8).

К концу первого года у детей наблюдается углубление анализа уже самих речевых звуков: выделяются два разных параметра тембровый и тональный. Во втором полугодии ребенок переходит к более сложному взаимодействию с взрослым. В ходе этого взаимодействия у ребенка появляется нужда в новых средствах коммуникации, которые обеспечили бы ему взаимопонимание со взрослыми.

Таким средством общения становится речь, вначале пассивная, а затем активная (инициативные высказывания самого ребенка) (26).

Этап возникновения речи служит переходной ступенью между двумя эпохами в общении ребенка с окружающими людьми, до вербальной и вербальной. Несмотря на такое промежуточное положение, он растянут во времени и охватывает обычно более полугодия от конца первого года до второй половины второго года.

Основное содержание второго этапа составляют два события: возникает понимание речи окружающих взрослых, и появляются первые вербализации - период лепета, или послоговой речи. Он продолжается приблизительно до конца первого года жизни.

«Ребенок начинает понимать, что звуки и их комбинации могут означать определенные предметы, что с их помощью можно достигнуть очень многого, что сказав «ам-ам» можно получить есть, а сказав «ма-ма», можно позвать маму». (19)

Оба события тесно связаны между собой, и не только во времени, но и по существу. Они представляют собой двуединый способ решения одной коммуникативной задачи. Задачу ставит перед ребенком взрослый. Он требует от детей выполнить действие по словесной инструкции и предусматривает в некоторых случаях действие не только локомоторное, но и вербальное. Если взрослый не предусматривает речевого ответа и не настаивает на нем, то у детей образуется разрыв между уровнем развития пассивной и активной речи с отставанием последней. И понимание речи взрослого, и словесный ответ на нее осуществляется на основе активного восприятия и его проговаривания. Проговаривание выступает при этом и как перцептивное действие, моделирующее специфические речевые тембры и как способ произвольного артикулирования произносимого слова (44).

Таким образом, можно считать: практические контакты ребенка со взрослым в ходе совместных действий могут положительно влиять на становление вербальной функции.

Этап развития речевого общения охватывает период от появления первых слов и до конца дошкольного возраста. За этот длительный срок ребенок проходит громадный путь, овладевая к его концу словом и научаясь с большим искусством применять его для общения (а нас интересует именно эта первая функция речи - межиндивидуальная).

Какие же основные события следует выделить на третьем этапе речевого общения? Мы отмечаем две основные линии, по которым

развивается речевое общение в раннем и дошкольном возрасте: во-первых, изменение содержания общения и развитие соответствующих этому функций речи как средства общения; во-вторых, овладение произвольной регуляцией речевыми средствами (1).

Исследования свидетельствуют о смене трех форм общения на протяжении третьего этапа. Первая из них - *ситуативно-деловое общение*. В первое время после возникновения речь, подобно другим средствам общения, остается ситуативной: ребенок обозначает словом элементы данной наглядной ситуации (предметы, действия с ними), слово становится неким условным голосовым указательным жестом.

Основные параметры внеситуативного познавательного общения следующие:

1) в рамках этой формы контакты детей со взрослыми связаны с познанием и активным анализированием ими объектов и явлений физического мира, или «мира предметов»;

2) содержанием потребности детей в общении является их потребность в уважительном отношении взрослого;

3) среди разных мотивов общения ведущее положение занимают познавательные, воплощенные для ребенка в эрудиции и осведомленности взрослого человека;

4) основным средством общения здесь служит речь, так как только слово позволяет детям преодолеть рамки частной ситуации и выйти за пределы сиюминутного времени и места (26).

Первые слова появляются к концу первого года жизни. Этот период совпадает с новым этапом развития психомоторики. Ребенок начинает делать первые шаги, в короткое время обучается ходить. Развивается активная манипулятивная деятельность рук. В захватывании кистью предметов начинает участвовать большой палец и конечные фаланги остальных пальцев.

Наблюдаются некоторые различия в темпах развития речи у мальчиков и девочек.

Произнося первые слова, ребенок воспроизводит их общий звуковой облик, обычно в ущерб роли в нем отдельных звуков. Все исследователи детской речи единодушны в том, что фонетический строй речи и словарь дети усваивают не параллельно, а последовательными скачками. Освоение и развитие (фонетической системы языка идет вслед за появлением слов, как семантических единиц) (Таблица 1.1).

Таблица 1.1.

Примерные сроки появления звуков в речи ребенка

Возраст от 1 года до 1,5 лет	От 1,5 лет до 2г.1мес.	От 2л.2мес. до 2л.7мес.	От 2л.8мес. до 3,3 мес.	От 3,4 мес. до 3,8 мес.	От 3,9 мес. до 5 лет
Звуки й, б, т, к, г	Звуки ль, ф, в, ть-дь, нь, ль, гь, х	Звуки сь, зь, нь, бь, мь, т, д, н	Звуки фь, вь, с, з, хь, л	Звуки ч, щ, у	Звуки ш, ж, рь, р
			Воспроизводит 1-2 сложные слова	Воспроизводит 3-4 сложные слова	

Первые слова, употребляемые ребенком в речи, характеризуются целым рядом особенностей. В процессе онтогенеза значение слова не остаётся неизменным, оно развивается. Л.С. Выготский (6): «В тот момент, когда ребёнок впервые усвоил новое слово развитие слова не закончилось, оно только началось; оно вначале является обобщением самого элементарного типа и только по мере своего развития переходит от обобщения элементарного типа к всем высшим типам обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных и настоящих понятий».

Одним и тем же словом ребенок может выражать чувства, желания и обозначать предмет. Слова могут выражать законченное целостное сообщение, и в этом отношении равняться предложению. Первые слова обычно представляют собой сочетание открытых повторяющихся слогов. Более сложные слова, могут быть фонетически искажены при сохранении

части слова: корня, начального или ударного слога. По мере роста словаря фонетические искажения проступают более заметно. Это свидетельствует о более быстром развитии лексико-семантической стороны речи по сравнению с фонетической, формирование которой требует созревания фонематического восприятия и речевой моторики (Таблица 1.2).

Таблица 1.2.

Типы нарушений слоговой структуры у детей с нормальным речевым онтогенезом и сроки их преодоления

Виды нарушения	К какому возрасту нарушение преодолевается
Пропуски слогов и звуков в слове	К 2, 3 годам
Ошибки добавления числа слогов	К 2, 5 годам
Сокращение групп согласных	К 3 годам
Уподобления слогов и звуков	К 2,5 годам

Речевая активность ребенка в этом возрасте ситуативна, тесно связана с предметно-практической деятельностью ребенка и существенно зависит от эмоционального участия взрослого в общении.

Произнесение ребенком слов сопровождается, как правило, жестом и мимикой (3).

Скорость овладения активным словарем в дошкольном возрасте протекает индивидуально. Особенно быстро пополняется словарь в последние месяцы второго года жизни. Исследователи приводят разные данные по количеству слов, употребляемых ребенком в этот период, что указывает на большую индивидуальность в темпе развития речи (1): (Таблица 1.3; 1.4)

Таблица 1.3.

Данные по количеству слов, употребляемых ребенком в период формирования начального лексикона (Е.А. Аркина)

Возраст	Количество слов
1 год	9 слов
1 год 6 мес.	39 слов
2 года	300 слов
3 года 6 мес.	1110 слов

Таблица 1.4.

Данные по количеству слов, употребляемых ребенком в период формирования начального лексикона (А. Штерна)

Возраст	Количество слов
1,5 года	100 слов
2 года	200 - 400 слов
3 года	1000 - 1100 слов

Развитие связи между языковыми знаками и действительностью является центральным процессом при формировании речевой деятельности в онтогенезе.

На первых стадиях знакомства ребёнка со словом ребёнок ещё не может усвоить слово в его «взрослом» значении. Отмечается при этом феномен неполного овладения значением слова. Так как первоначально ребёнок воспринимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов. На раннем этапе развития речи на предметную отнесённость слова оказывают влияние ситуация, жест, мимика, интонация, слово имеет диффузное, расширенное значение. Например, словом мишка ребёнок может назвать и плюшевую перчатку, так как по внешнему виду она напоминает мишку («растяжение» значения слова).

По мере развития словаря «растяжение» значения слова постепенно сужается, так как при общении со взрослыми дети усваивают новые слова, уточняя их значения и корректируя употребление старых (17).

Л.П. Федоренко (44) выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу: 0 степень - собственные имена и названия единичного предмета. В возрасте от 1 года до 2 лет дети усваивают слова, соотнося их только с конкретным предметом. Названия предметов, таким образом, являются для них такими же именами собственными, как и имена людей.

К концу второго года жизни, армируется элементарная фразовая речь. Существуют также большие индивидуальные различия в сроках ее

появления. Эти различия зависят от многих причин: генетической программы развития, интеллекта, состояния слуха условий воспитания.

Элементарная фразовая речь включает в себя, как правило, 2-3 слова, выражающие требования: «мама, дай», «папа, иди», «Лиле пить дать». Если к 2,5 годам у ребенка не формируется элементарной фразовой речи, считается, что темп его речевого развития начинает отставать от нормы (16).

Для фраз конца второго года жизни характерно то, что они большей частью, произносятся в утвердительной форме и имеют особый порядок слов, при котором «главное» слово стоит на первом месте. В этом же возрасте дети начинают говорить с игрушками, картинками, домашними животными. К двум годам речь становится основным средством общения с взрослыми. Язык жестов и мимики начинает постепенно угасать.

Речевое развитие ребенка формируется оптимально при индивидуальном общении его с взрослым. Ребенок должен ощущать не только эмоциональное участие в его жизни, но и постепенно на близком расстоянии видеть лицо говорящего.

Недостаток речевого общения с ребенком существенно сказывается на его развитии не только речевом, но и общем психическом.

В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы хорошо, связно рассказывать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа, уметь анализировать, отбирать основные свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями (41).

Звуки русского языка появляются в речи ребенка в следующей последовательности: взрывные, щелевые, аффрикаты. Позднее всего дети обычно начинают произносить дрожащий «р». Формирующиеся нормативные речевые звуки по началу крайне неустойчивы, легко искажаются при возбуждении или утомлении ребенка.

Артикуляционная программа в онтогенезе формируется таким образом, что безударные слоги в процессе устной речи подвергаются компрессии, т.е. длительность произнесения безударных гласных значительно редуцируется. Ритмической структурой слова ребенок плохо управляет своим голосом, с трудом меняет его громкость, высоту. Только к концу четвертого года жизни появляется шепотная речь.

Н.М. Аксарина выделяет факторы, влияющие на развитие речи:

1. Слуховое внимание.
2. Моторное развитие.
3. Интеллектуальный рост.
4. Эмоциональное развитие.
5. Общение (2).

А.М. Пешковский (35) также отмечает, что жизненная обстановка играет большую роль в полноценном развитии ребенка. Для этого она должна быть создана в соответствии с его возрастом. Строгое выполнение режима дня способствует хорошему физическому развитию и здоровью. Со здоровым ребенком, находящимся в бодром и радостном состоянии, легче установить общение, у него чаще и в большем объеме проявляются речевые реакции. Правильное чередование сна, питания, бодрствования позволяет планомерно проводить педагогическую работу, в первую очередь по развитию речи.

Важным в ранние периоды формирование начального лексикона является общение ребенка с взрослым. Но при этом к речи взрослого предъявляются особые требования. Речь логопеда является также образцом для подражания, поэтому она должна быть образцовой во всех отношениях: грамматически правильной, интонационно выразительной, не громкой, не быстрой, четкой и не многословной, богословие затрудняет понимание высказываний взрослого и поэтому тормозит формирование активных реакций у ребенка в ответ на обращенную к нему речь. Исключительно, важное значение имеет интонационная выразительность речи учителя -

логопеда. Установлено, что раньше всего малыш начинает понимать и соответственно реагировать именно на речевую интонацию. Бедность интонации отрицательно влияет на развитие понимания значений слов и усвоение активного словаря (24).

Как утверждает А.Н. Гвоздев (8), начальный детский лексикон может быть охарактеризован через закономерности его формирования:

1. Наличие лепетных комплексов в составе лексикона
2. Наличие стандартного набора понятий.
3. Преобладание звукоподражательных слов.
4. Наличие протослов.
5. Тесная связь лексикона с практическим действием ребёнка.
6. Диссоциация в развитии активного и пассивного словаря ребёнка.

В начальном детском лексиконе особое место занимают лепетные комплексы. По своему звуковому составу они сходны со словами. Но в отличие от слов они не обладают ещё грамматическими значениями. Лепетный комплекс может служить словесным знаком тогда, когда он связывается с определёнными, повторяющимися ситуациями.

В начальном детском лексиконе существует определённый набор понятий, которыми овладевают все дети, несмотря на индивидуальные различия между детьми. Исследователи установили основные группы слов, появляющиеся в речи детей. К ним относятся: окружающие ребёнка лица; птицы и животные; природные явления; игрушки; еда; сон; движение; одежда, обувь; падение чего-нибудь; исчезновение чего-нибудь; место; оценка; транспорт; купание; предметы в доме; естественные потребности; состояния (больно); некоторые действия и намерения (дай, на); согласие (да, неа); этикетные фразы (здравствуй); осуждение за проступок (ай-ай, низя) (42).

Встречаются в речи детей и такие звукокомплексы, которые по внешнему облику напоминают слова, но в отличие от протослов не имеют постоянного смысла. Они обозначают разные предметы в разных ситуациях.

Эти комплексы позволяют ребёнку участвовать в коммуникации при том, что у них в лексиконе недостаточно слов для общения, а поговорить хочется. ПУМПА, ДАКА. Как у Шукшина Пашка Колокольников говорит: «Манжерокеннорсульфазол, пирамидон» (12).

Необходимо отметить, что начальный детский лексикон тесно связан с практическими действиями детей. У них возникает необходимость номинации (называния) явления, предмета, признака, действия в процессе коммуникации. Не всё из этого списка дети могут показать, указать рукой, определить жестом. Поэтому им приходится пользоваться словами.

Диссоциация (нарушение содружества) в развитии активного словаря (того, которым ребёнок активно пользуется) и пассивного словаря (того, который доступен пониманию, но не актуализируется в данный момент) заключается в том, что активный словарь увеличивается скачкообразно, а пассивный словарь пополняется достаточно плавно. В активный лексикон слово попадает, когда ребёнок может начать употреблять его в спонтанной речи, только после короткой, а иногда и после длительной стадии пребывания этого слова в пассивном лексиконе. По объёму пассивный словарь в несколько раз превышает активный словарь. Перевод слова из пассивного лексикона в активный называется актуализацией.

Ранняя речевая продукция ребенка традиционно рассматривается с точки зрения нескольких различных аспектов коммуникации, а именно «предметно-содержательного», «фактического» и «эмоционального» (2). Роль каждого из этих аспектов коммуникации существенно меняется в зависимости от возраста ребенка. Если на ранних стадиях развития преобладают эмоциональный и фактический аспекты, то постепенно, на втором году жизни все большее значение приобретает предметно-содержательный аспект. Как известно, в этом возрасте ведущей формой деятельности ребенка становится игра, которая постепенно развивается от манипулятивной к предметно-практической (2). Параллельно идет и усвоение ребенком первых слов, которые еще некоторое время остаются

грамматически аморфными, однако это не препятствует тому, что при нормальном речевом онтогенезе начинающий говорить ребенок уже выступает как полноценный партнер в диалоге со взрослым.

При нормальном речевом онтогенезе ребенок в возрасте от одного года до двух с половиной лет ощущает серьезный дефицит вербальных средств, что проявляется как в недостаточном объеме лексикона, который не соответствует богатству реалий окружающего мира, так и в недостаточной операциональности имеющихся у ребенка лексических средств. В этот возрастной период он только начинает активное освоение парадигматики основных частей речи, постигая в первую очередь общие, а затем уже частные правила, а также законы построения словосочетаний и предложений. Именно в это время «каждый нормальной ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка» (17). Фонетическое оформление первых детских высказываний чрезвычайно несовершенно, преобладает слоговая элизия, физиологическое субституирование, ассимиляции.

В целом этот период считается ключевым в освоении ребенком родного языка, и его успешное протекание во многом зависит от специфики социального окружения ребенка, условий его воспитания, личностных особенностей взрослых людей, окружающих ребенка (1).

В процессе социализации ребенок постепенно овладевает речью как средством общения, усваивая ее фонологические, морфологические и синтаксические формы, овладевая на каждой возрастной ступени новыми типами обобщения, которые в дальнейшем и определяют изменения ситуации общения («кризисы переходного возраста»). Динамика этого процесса во многом определяется гармоническим развитием всех аспектов личности ребенка раннего возраста. По мнению Л.С. Выготского, общепризнанному в современной педагогике и психологии, «детская речь не является личной деятельностью ребенка», а индивидуальная речь рассматривается как часть диалога, сотрудничества, она теснейшим образом связана с развитием отношений взаимодействия ребенка и взрослого (6).

Вне зависимости от того, осознает это взрослый или нет, в диалоге с ребенком он постоянно «обучает» его (знакомит с окружающим миром, с людьми и т.п), соответственно можно выделить еще один аспект в коммуникации, который принято называть «дидактическим». Дидактический аспект предполагает разные стороны развития и обучения ребенка, в том числе и «обучение родному языку и правилам коммуникации с использованием языка». Аспект коммуникации, который непосредственно связан с обучением ребенка языку, рассматривается в психолингвистике как «лингводидактический». Этим подчеркивается особая роль взрослого в организации процесса усвоения языка ребенком. Достижением отечественной психолингвистики стал игровой метод обучения детей речевой деятельности, детально разработанный в работе А.М. Шахнаровича (46).

В общении с нормально развивающимся ребенком второго года жизни постоянно ощущается дисбаланс между достаточно широким спектром коммуникативных смыслов, которые он хочет выразить, интенциональной направленностью его реплик и ограниченным запасом имеющихся в его распоряжении вербальных средств. Взрослый выступает в роли активного помощника ребенка, помогающего поддерживать коммуникацию, при этом его роль является чрезвычайно трудной из-за отсутствия общей для обоих коммуникантов «апперцепционной базы» (22). Стремясь преодолеть это противоречие, взрослые пытаются донести до ребенка смысл своего высказывания с наибольшей степенью эксплицитности.

Подчеркивая, что именно в диалоге между взрослым и ребенком происходит развитие речи, необходимо отметить, что само по себе обучение языку не является прямой целью коммуникации в диаде «мать-ребенок». Как правило, сам взрослый эту функцию коммуникации отчетливо не осознает.

Таким образом, речь ребенка раннего возраста формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения, предметно-

развивающей среды от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни. Исследователи выделяют разное количество этапов в становлении начального детского лексикона детей, по-разному их называют, указывают различные возрастные границы каждого. Каждый возрастной этап характеризуется определенными новообразованиями в развитии начального детского лексикона.

Начальный детский лексикон в раннем возрасте характеризуется: наличием лепетных комплексов в составе лексикона, наличием стандартного набора понятий, преобладанием звукоподражательных слов, наличием протослов, тесной связи лексикона с практическим действием ребёнка, диссоциациями в развитии активного и пассивного словаря ребёнка.

1.3. Развитие начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития

Как нами уже отмечалось в 1.1. и 1.2., в условиях нормального онтогенеза речи приобретение языка протекает от системы к норме. В условиях речевого дизонтогенеза данная тенденция сохраняется, но система использования языковых средств задерживается во времени и спонтанно не формируется (Л.Е. Левина (29), Н.С. Жукова (23) и др.).

Проблеме речевого развития, а также методике работы с детьми с задержкой речевого развития посвящены теоретические и практические работы О.Е. Громовой (14), Н.С. Жуковой (23), Ю.Ф. Гаркуши (7), О.Е. Грибовой (19), Т.В. Волосовец (33) и др.

Задержка речевого развития у ребенка – это отставание от возрастной нормы речевого развития в возрасте до 4 лет. Дети с задержкой речевого развития овладевают навыками речи также, как и другие дети, однако возрастные рамки значительно сдвинуты. Задержка в развитии речи отражается на формировании всей психики ребенка. Она затрудняет общение

ребенка с окружающими, препятствует правильному формированию познавательных процессов, влияет на эмоционально-волевую сферу (27).

По данным Т.Н. Гирилюк (12) (руководителя мед.центра «Прогноз») количество детей с ЗРР составляет примерно 7,6 % в детской популяции.

Можно говорить о логопедическом понимании термина и ограничении возрастных границ тремя годами. А можно рассматривать задержку речевого развития с точки зрения психолингвистики, и тогда можно говорить о задержке развития отдельных структурных компонентов речевой деятельности, психолингвистических категорий в более позднем возрасте. Например, пониженная активность словотворчества в 1,5 года (28).

Под причиной нарушений речи понимают воздействие на организм внешнего или внутреннего вредоносного фактора или их взаимодействия, которые определяют специфику речевого расстройства и без которых последнее не может возникнуть (37).

О.Е. Громова (15) выделяет две причины задержки речевого развития, первая причина – это вредные факторы, наиболее распространенных и предположительно влияющих на раннее речевое развитие детей, были выделены:

- демографические;
- материнские;
- плодо – материнские;
- плацентарные;
- перинатальные (факторы высокого перинатального риска).

Вторая причина – это плохая экологическая обстановка.

Ю.Ф. Гаркуша (7) выделяет причины возникновения задержки речевого развития:

-невозребованность речи. Если с ребенком никто не разговаривает или наоборот, угадывает все его желание, и говорит с ним, не формируя потребность ребенка выражать свои требования и эмоции словами;

-замедленный темп созревания нервных клеток, отвечающих за речь (чаще обусловлено генетически);

-заболевания и поражения коры головного мозга (гипоксия, травмы и инфекционные заболевания, перенесенные внутриутробно, в период родов и в первый год жизни);

-нарушения слуха. Речь формируется на основе услышанного, если у ребенка есть проблемы со слухом, то возникают проблемы с воспроизведением слов, то есть с речью;

-различные заболевания, в том числе нервной системы, в первые годы жизни;

-наследственные факторы. В этих случаях нарушения речи могут составлять лишь часть общего нарушения нервной системы и сочетаться с интеллектуальной и двигательной недостаточностью;

-неблагоприятные социально-бытовые условия, приводящие к педагогической запущенности, нарушения эмоционально - волевой сферы и дефициту в развитии речи.

Признаки задержки речевого развития на разных стадиях онтогенеза:

- 1.Малая активность гуления, лепета.
- 2.Резкое преобладание однотипных вокализаций (например, заднеязычных в лепете).
- 3.Трудности грудного вскармливания (ранний отказ от груди без видимых причин).
- 4.Трудности с пережевыванием и глотанием твердой пищи после года.
- 5.Неактивные попытки (их отсутствие) к эхоталии в возрасте около полутора лет.
- 6.Отсутствие попыток соединения слов во фразы в возрасте около 2 лет.
- 7.Недостаточность понимания речи: в 2 года ребенок не может принести предмет из другой комнаты, выполнить простую инструкцию, показать большинство животных и предметов одежды.

8.Замедление или убыстрение темпа речи, проглатывание окончаний слов.

9.Если у малыша любого возраста постоянно приоткрыт рот или наблюдается повышенное слюноотделение без явных причин (не связанное с ростом зубов).

10.Выраженный импрессивный аграмматизм к 2 годам.

11.Выраженный экспрессивный аграмматизм к 3 годам.

12.Неспособность к произнесению определенных групп звуков (20).

Для нашего исследования проблема соотношения нормы и патологии при усвоении ребенком родного языка является ключевой, поэтому мы остановимся на ней максимально подробно, привлекая всю доступную нам на сегодняшний день научную информацию. В ранних работах ведущих отечественных исследователей (Р.Е. Левина (29), Г.А. Каше (25), Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина (43) и др.) подчеркивалось, что следует различать патологические речевые нарушения и возможные речевые отклонения от нормы, вызванные возрастными особенностями формирования речи. Ведущими признаками дизонтогенеза речи на ранних этапах ее развития являются несвоевременное появление активного речевого подражания, выраженная слоговая элизия и несвоевременное овладение первыми словесными комбинациями, то есть умением объединять слова между собой.

Подобные признаки однозначно трактуются и в зарубежных научных публикациях. Например, по мнению известного исследователя L.Rescorla (48) задержка речевого развития может быть определена к 2 годам, т.к. тесты, проведенные с детьми раннего возраста, начинающими говорить на английском языке, показали, что большинство детей к 24 месяцам имеют в своем активном словаре не менее 50 слов и могут продуцировать комбинации из двух-трех слов.

В настоящее время все более широкое распространение получает другой термин, который используется для описания состояния речи детей

раннего возраста с проблемами в формировании вербальных средств общения специфическая задержка речи и подобное состояние трактуется исследователями скорее как «фактор риска», чем нарушение.

Изучая формирование начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития, относящихся к различным возрастным группам, О.Е. Громов (16), ориентировались при оценке их речевого развития на общепринятые показатели нормального речевого развития: первые слова к 1 году, постепенное накопление словаря к 18 месяцам, «лексический взрыв» в конце второго года жизни, первая фраза к 2 годам и постепенное развертывание фразовой речи на протяжении следующего эпикризного срока (2.0.-2.6.). В соответствии с этим подходом, дети с отклонениями от речевого онтогенеза, проявляющимися в отставании на 1 эпикризный срок - рассматривались О.Е. Громовой как группа внимания (ЗРР, группа внимания), в отставании на 2 эпикризных срока - как группа риска (ЗРР, группа риска), в отставании на 3 и более сроков - как группа выраженного риска (ЗРР, группа выраженного риска).

Таким образом, дети, которые произнесли свои первые слова около 1 года, но затем их речевое развитие шло очень медленно и количество произносимых слов на втором году жизни оставалось практически неизменным, после 18 месяцев рассматривались О.Е. Громовой (15), как дети из группы внимания.

Если в период от 1 г.8 м. до 2 лет экспрессивный запас у детей с задержкой речевого развития (ЗРР, группа внимания) не увеличивался, фразовая речь не появлялась, то после 24 месяцев, эти дети рассматривались уже как группа риска (ЗРР, группа риска).

Дети, в активном словаре которых было незначительное по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками, количество слов, после 30 месяцев характеризовались О.Е. Громовой (14) как дети из группы выраженного риска (ЗРР, группа выраженного риска) по общему недоразвитию речи. Такая логопедическая характеристика носила

предварительный, донозологический характер и была связана с тем, что речевое развитие детей с выраженной задержкой формирования экспрессивного словаря за оставшийся до конца раннего возраста 1 эпикризный срок (30-36 месяцев) скорее всего не могло достигнуть необходимого количественного и качественного уровня (более 1500 слов и развернутая фраза). В дальнейшем, после 3 лет, эти дети характеризуются как дети, имеющие первый уровень развития речи (по Р.Е. Левиной).

Проанализировав развитие моторной сферы у младших дошкольников с задержкой речевого развития, авторы (О.Е. Громова (16), Ю.А. Разенкова (38)) выделяют следующие особенности: дети с трудом осваивают «ползание», не любят, когда их выкладывают на живот. Многие дети начинали сначала стоять, а только потом ползать. Некоторые малыши, которые ползали очень мало, а практически сразу начинали ходить, иногда и в 8-9 месяцев, длительное время ходили неустойчиво, обязательно искали опору при хождении. Дети неуверенно осваивают самостоятельное хождение по лестнице, причем могут научиться подниматься чередуя шаг, а спускаться вниз предпочитают приставным шагом даже в возрасте 2.6.-3 лет. Многие дети плохо осваивают элементарные двигательные навыки, связанные с игрой в мяч: «катать по столу или полу, ловить обеими руками, бросать в корзину с близкого расстояния, футболить в ворота». Некоторые дети с трудом удерживают равновесие даже при ходьбе по ровной ограниченной поверхности (полоса на ковре шириной 20-30 см). У детей наблюдалось отставание от нормы в мелкой моторике.

Дети раннего возраста с диагнозом «задержка речевого развития», как правило, имеют особенности поведения: дети либо гиперактивны, расторможены, либо, наоборот, пассивны, инфантильны. Внимание таких детей непроизвольное, неустойчивое. Недостаточно сформированными являются мелкая и артикуляционная моторики.

Пассивный словарь находится 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) (на), СГ-СГ (ма-ма). Иногда вместо слова ребенок воспроизводит один слог, как правило, ударный. Такие дети надолго «застревают» на уровне полисемантических слов, например «ки» - киска, мех, волосы (20).

Дети с задержкой речевого развития затрудняются передать акцентно-просодическую модель слова.

Интересной особенностью патологической речи является стремление к употреблению открытых слогов (СГ). Например: слово мяч ребенок произносит как «мятя» или «мя». 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. Речь изобилует аграмматизмами (15).

Только половина детей в возрасте до 2 лет с задержкой речевого развития использует в игре лепетные вокализации (по этому показателю дети с отклонениями в развитии речи в 2,5 раза отстают от своих нормально развивающихся сверстников). Среди детей третьего года жизни этот показатель несколько ниже, однако в этом возрасте их сверстники уже свободно «оречевляют» свою игру.

Дети с задержкой речевого развития испытывают трудности в понимании обращенной к ним речи, дети различают предметы по названиям, но затрудняются в различении понятия «один предмет, другой такой же предмет», соотнесении реального предмета и его изображения. Большинство детей с задержкой речевого развития испытывают трудности при работе с картинным материалом, особенно когда на картинках были изображены действия. При показе изображения на картинках большинство детей не

использует указательный жест, заменяя его недифференцированным движением всей рукой в нужном направлении (15).

У детей с задержкой речевого развития более медленным по сравнению с нормой темпом накопления слов в пассивном и активном запасе, у детей в возрасте около 2 лет наблюдается значительное превышение звукоподражаний (типа «ав»-«ав» в значении «собака», «лаять», «кусать») над другими словами, более близкими по своей структуре к общепринятой лексике.

У младших дошкольников с задержкой речевого развития активный словарь находится в зачаточном состоянии. Он состоит из звукоподражаний, лепетных слов и лишь небольшого количества общеупотребительных слов. Значения слов неустойчивы и недифференцированы. Пассивный словарь шире активного, однако понимание речи внеситуации весьма ограничено. Фразовая речь почти полностью отсутствует. Способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова еще не сформирована (14).

Дети, которые имеют выраженное отставание в формировании начального детского лексикона при нормальном состоянии слуховой функции и сохранных предпосылках интеллектуального развития, нуждаются в создании специальной коррекционной образовательной среды для преодоления своего первичного речевого дефекта. Однако, на практике, они до 3-4 лет воспитываются или в общеобразовательных ДООУ, или в домашних условиях. Логопедические занятия с детьми, имеющими явные отклонения в развитии речи, как правило, переносятся на более поздние сроки и начинаются в среднем или старшем дошкольном возрасте (15).

Своевременное и полноценное овладение речью является первым важнейшим условием становления (появления) у ребенка полноценной психики и дальнейшего правильного развития ее. Своевременное - значит начатое с первых же дней после рождения ребенка; полноценное - значит достаточное по объему языкового материала и побуждающее ребенка к

овладению речью в полную меру его возможностей на каждой возрастной ступени (39).

Большое значение для формирования начального лексикона имеет жизненная обстановка, в которой воспитывается ребенок, - уход, отношение окружающих взрослых, их воспитательные воздействия, а также собственная активность ребенка в различных видах деятельности.

Воспитательные воздействия должны проводиться постепенно и направляться на все стороны нервно - психического развития детей. Только при всестороннем развитии у них будет своевременно формироваться речь.

В случае ЗРР необходимо:

- осуществлять динамическое наблюдение за формированием вербальных средств общения ребенка;
- привлекать родителей к организации стимулирующего воздействия на раннее речевое развитие ребенка;
- в случаях сочетания ЗРР с резидуальными проявлениями патологии ЦНС проконсультировать ребенка у невропатолога;
- обязательно провести с логопедом пропедевтический курс коррекционно-развивающего обучения (32).

Таким образом, задержка речевого развития у ребенка – это отставание от возрастной нормы речевого развития в возрасте до 4 лет. Дети с задержкой речевого развития овладевают навыками речи также, как и другие дети, однако возрастные рамки значительно сдвинуты. Задержка в развитии речи отражается на формировании всей психики ребенка. Она затрудняет общение ребенка с окружающими, препятствует правильному формированию познавательных процессов, влияет на эмоционально-волевую сферу.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать следующие выводы:

-многообразии подходов к изучению начального лексикона ребенка объясняется сложностью и многоаспектностью этого явления, с одной стороны, представляющего собой феномен психической деятельности и развивающегося по законам индивидуального психического развития, с другой – функционирующего в процессах речевосприятия и речепроизводства и отражающего коммуникативные установки ребенка, с третьей – отражающего в языковом сознании ребенка знания о словах как единицах лексико – семантической системы языка, с четвертой – являющегося динамически развивающейся системой, отражающей процессы переработки жизненного и речевого опыта.

-существует несколько точек зрения понятий «лексикон» и «начальный детский лексикон». С психолингвистической точки зрения понятие «лексикон» - это индивидуальный словарный запас, который приравнивается к части общенационального словарного запаса. Понятие «начальный детский лексикон» рассматривается как первые 50 слов, усвоенных ребенком в активном словаре.

-речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения, предметно-развивающей среды от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни. Исследователи выделяют разное количество этапов в становлении начального детского лексикона детей, по-разному их называют, указывают различные возрастные границы каждого. Каждый возрастной этап характеризуется определенными новообразованиями в развитии начального детского лексикона.

-начальный детский лексикон в раннем возрасте характеризуется: наличием лепетных комплексов в составе лексикона, наличием стандартного набора понятий, преобладанием звукоподражательных слов, наличием

протослов, тесной связи лексикона с практическим действием ребёнка, диссоциациями в развитии активного и пассивного словаря ребёнка.

-задержка речевого развития у ребенка – это отставание от возрастной нормы речевого развития в возрасте до 4 лет. Дети с задержкой речевого развития овладевают навыками речи также, как и другие дети, однако возрастные рамки значительно сдвинуты. Задержка в развитии речи отражается на формировании всей психики ребенка. Она затрудняет общение ребенка с окружающими, препятствует правильному формированию познавательных процессов, влияет на эмоционально-волевую сферу.

-у детей с задержкой речевого развития наблюдаются нарушения начального детского лексикона, которое выражается в следующем: пассивный словарь находится на низком уровне, активный словарь состоит из 5-10 слов модели СГ, трудности в понимании обращенной к ним речи, трудности в различении понятий «один предмет, другой такой же предмет», соотнесении реального предмета и его изображения и т.д.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАЧАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Особенности начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития

Констатирующий этап экспериментальной работы проводился нами с целью выявления уровня сформированности начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития.

В соответствии с целью исследования нами были выделены следующие задачи:

-подобрать методы и диагностические методики для изучения уровня формирования начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития;

-выделить критерии, показатели и уровни сформированности начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития;

-изучить особенности и уровень формирования начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития.

На констатирующем этапе экспериментальной работы участвовали 10 детей раннего возраста, в посещающие группу кратковременного пребывания (Приложение 1). На основании изучения медицинских карт и опроса родителей, были выявлены 6 детей с задержкой речевого развития.

Экспериментальная работа проводилась нами с октября по ноябрь 2016 года.

Для изучения уровня сформированности начального детского лексикона мы использовали серию диагностических заданий, разработанных, О.Е. Громовой (15). Предложенные серии представляют собой модифицированный вариант заданий для обследования понимания речи,

разработанных Р.Е. Левиной (29) и детально систематизированных Н.С. Жуковой (23) для обследования дошкольников с общим недоразвитием речи. Мы также опирались на некоторые задания из раздела «Понимание речи», разработанные в «Схеме логопедического обследования ребенка 2-3 годов жизни» Ю.А. Разенковой (37).

Для обследования импрессивной речи мы использовали следующие задания:

- Позвать ребенка к себе, громко назвав его по имени, когда малыш не смотрит в сторону экспериментатора.

- Обращаясь к ребенку, сказать: У меня есть конфета. Вот она - в руке. (Показать сжатую в кулак ладонь). Хочешь конфету? Дать тебе конфету?

- Если ребенок продемонстрирует желание получить конфету (потянется к Вашей руке, или кивнет, или произнесет любой возглас в значении «дай мне конфету»), сказать ему: «Так нельзя! Сначала сядь (за стол)! Вот так! Молодец! На тебе конфету!».

- Попросить стоящего ребенка принести любой небольшой предмет из находящихся в комнате (Этот предмет не должен быть расположен выше уровня глаз стоящего ребенка). Повторить это задание на примере еще 2-3 предметов.

- Обратитесь к ребенку, сидящему за столом (На столе лежат ключи, два карандаша разного цвета, два кубика разного цвета): «Дай маме один кубик. Дай папе другой кубик. Дай папе ключи. Дай папе один карандаш. Возьми другой карандаш. Рисуй!» (Перед ребенком кладется чистый лист бумаги).

- Спросите ребенка, где у него нос, рот и т.д. Если малыш затрудняется в выполнении этого задания, сформулировать его по-другому: «Покажи носик. Покажи ротик. Покажи руку. Покажи ногу».

- Проверить, умеет ли ребенок показывать основные части тела на других людях (своих близких) или на кукле по просьбе взрослого.

- Попросить ребенка показать на картинках «машину», «ботинок», «чашку», «мяч».

- Определить, различает ли ребенок единственное и множественное число существительных: «Покажи, где шар, а где шары?» (машина - машины, стол - столы). Если ребенок не справляется с показом картинок, задание можно предъявить на предметном материале (карандаш - карандаши, кубик - кубики, машина- машины).

-Определить, названия каких обиходных действий знает ребенок. Попросить ребенка выполнить действия с сюжетной игрушкой. (Задания: «Покорми куклу. Вытри кукле нос. Причеши куклу»)

- Определить,какие действия ребенок может узнать на сюжетной картинке. Вопросы задаются так, чтобы исключить подсказывающие слова. «Покажи, где мальчик сидит? А где мальчик идет? Где мальчик спит?»

-Определить в ситуации делового общения (при помощи вопросов: Что? Кого? Чем? Кому? Куда?), понимает ли ребенок вопросы косвенных падежей (представление о направленности действия, объекте действия, понимание места действия и т.п.) Примерные вопросы: «Покажи, чем ты ешь кашу? А куда мне налить молоко? Чей это ботинок? Кому мне дать этот ботинок?»

- Проверить, как ребенок понимает основные вопросы косвенных падежей, направленные к объектам действий.

а) Из чего ты пьешь молоко? Что ты надеваешь на ножки? Чем мама расчесывает волосы? Чем ты копаешь песок? (Вопросы задаются к предметам, находящимся на столе перед ребенком. Ребенок должен показать или взять в руку соответствующий предмет).

б) Аналогичные вопросы задаются к предметным картинкам.

- Выяснить различает ли ребенок значения нескольких предлогов (в, на, за) относительно себя и относительно другого объекта.

а) Попросить ребенка положить маленькую игрушку на его ладонь, спрятать в карман, убрать за спину.

б) Поставить перед ребенком две чашки, одна из которых перевернута вверх дном и попросит его: «Положить игрушку в чашку. Поставить игрушку на чашку. Поставить игрушку около чашки».

- Определить, умеет ли ребенок различать некоторые грамматические формы (единственное и множественное число существительных и глаголов, суффиксы со значением уменьшительности, различает значения однокорневых глаголов движения с различными приставкам).

Обследование экспрессивной стороны речи мы проводили с помощью следующих заданий:

1. «Полоса препятствий»

Задание направлено на определение уровня моторной компетенции ребенка (общая моторика) и его умения выполнять разнообразные движения по словесной инструкции.

Оборудование: ковер с геометрическим рисунком в виде полосы шириной 20-25 см. по краю, несколько деревянных или пластмассовых брусочков (15см x 15 см x 40 см), мяч среднего размера, детская лесенка с перилами.

Проведение обследования: лучше проводить в групповой комнате или спортивном зале.

Надо предложить ребенку:

- поиграть в «догонялки»;
- пройти по дорожке, перешагивая через брусочки («Вот дорожка. Иди ко мне. Осторожно, не наступай на «кирпичики!»);
- подняться и спуститься по детской лесенке;
- поиграть в мяч со взрослым (В последнем задании специально проверяется умение ребенка играть вместе со взрослым, выполняя различные речевые команды («кати»-«бросай»). Например, сидя на ковре напротив малыша, мы катим ребенку мяч, а ему надо бросить его нам («Бросай!»). В случае затруднений со стороны ребенка задание проводится в самой простой форме: логопед и ребенок просто перекатывают мяч друг другу по ковру.

2. «Собери пирамидки»

Задание направлено на выявление у ребенка: умения соотносить свои действия с речевой инструкцией, а не только выполнять задания по показу, изучение процессов становления его зрительного гнозиса и праксиса, моторной ловкости (мелкая моторика).

Оборудование: 2 пирамидки кольцами, контрастными по размеру (большие кольца превосходят маленькие в 3 раза).

Проведение обследования: перед ребенком ставятся 2 пирамидки и затем на его глазах обе пирамидки разбираются так, чтобы все колечки лежали на столе перед его глазами. Берем 1 большое колечко и одеваем его на стержень. Просим малыша найти такие же колечки и собрать пирамидку. Из оставшихся колечек просим собрать другую пирамидку. Когда обе пирамидки собраны правильно, просим малыша показать: «Где большие колечки?» «А где маленькие?» Если малыш все показал правильно, предлагаем ему второй вариант задания: «Давай строить пирамидку вместе! Дай мне 1 большое колечко. Я надеваю колечко на палочку. Вот так! Сделай также: надень большое колечко на палочку! Хорошо. Теперь дай мне маленькое колечко. Я надеваю маленькое колечко на палочку. Надень еще одно маленькое колечко на палочку». Таким образом, малыш отбирает и нанизывает сначала два больших, а потом два маленьких колечка, пока не соберет всю пирамидку.

3. «Прячем игрушку»

Задание направлено на выявление объема понимания ребенком предложно-падежных конструкций (предлоги «в, на, за, под, между»).

Оборудование: любая маленькая игрушка.

Проведение обследования: для того, чтобы ребенку было интересно выполнять это задание, желательно сформулировать его как небольшой рассказ. Например, протягиваем ребенку игрушку: «Возьми зайку. Зайка боится лисы. Он прячется к тебе в карманчик. Где зайка? Зайка спрятался. Лиса пробежала мимо. А зайка вылез из карманчика и залез высоко-высоко:

поставь зайку на стол. Опять появилась лиса. Давай прятать зайку. Спрячь его за спинку. Вот так, молодец!» Если малыш не понимает некоторые задания (например, не может спрятать зайку «в коробку», «под коробкой» или «за елкой») обязательно отмечаем, умеет ли он спрятать зайку относительно себя: «в карманчик, за спинку».

4. «Что это такое?»

Задание направлено на выявление актуального уровня словарного запаса ребенка (предметный словарь), особенностей его слухо-речевой памяти и произвольного внимания.

Оборудование: 5-6 знакомых ребенку предметов из его окружения и набор простых картинок.

Проведение обследования: сначала ребенку предлагается назвать предметы, разложенные перед ним на столе (Что это?), а затем, если он молчит, взрослый формулирует вопрос по-другому (Где ...?). Более сложным вариантом задания является называние или показ предмета по картинке. (Например, перед ребенком кладут 3-4 картинки из речевого лото и просят или назвать их, или дать маме одну из картинок.) При успешном выполнении этого задания можно переходить к обследованию глагольного словаря.

5. «Что делает?»

Задание направлено на выявление объема понимания слов-действий.

Оборудование: предметы (кукла, машинка, кукольная шапочка, кукольная кроватка, одеяльце, кубики, гараж); картинки (5-6 картинок с изображением действий, знакомых ребенку: «ест, спит, моет руки, катается на качелях и т.п.»).

Проведение обследования: ребенку предлагается снять шапочку с куклы, положить куклу спать, положить кубики в машинку, поставить машинку в гараж, покатавать куклу в машинке и т.п. Затем малышу предлагают посмотреть на картинки с изображением различных действий, ответить на вопросы: «Что делает ... девочка, мальчик? Что делают дети?». Если малыш молчит, просим показать на картинках: «Где мальчик спит?» и т.д.

Для определения уровня формирования начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития мы выделили критерии и качественные и количественные показатели. При разработке критериев и показателей мы ориентировались на критерии и показатели. При разработке критерия мы ориентировались на критерии и развития начального детского лексикона, выделенные О.Е. Громовой (15):

1. Предметный словарь:

- активный словарь;
- пассивный словарь.

2. Глагольный словарь:

- активный словарь

Количественные показатели уровня формирования начального детского лексикона:

- 5 баллов – высокая выраженность показателя;
- 4 балла – достаточная выраженность показателя;
- 3 балла – средняя выраженность показателя;
- 2 балла – слабая выраженность показателя.

На основе выделенных критериев и их качественных и количественных показателей нами определены уровни формирования начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития.

Высокий уровень (54-60 баллов): ребенок знает много названий действий, легко ориентируется в вопросах косвенных падежей, поставленных к объектам действий, изображенных на сюжетных картинках, различает значения нескольких первообразных предлогов (положи на коробку, в коробку, около коробки), не различает грамматических форм слов. Четко выполняет разнообразные движения по словесной инструкции, соотносит свои действия с речевой инструкцией, ребенок понимает значение предлогов, называет слова, у ребенка достаточный объем понимания слов-действий.

Средний уровень (43-53 балла): ребенок хорошо ориентируется в названиях предметов, изображенных на отдельных картинках, но с трудом

ориентируется в названиях действий (идет, сидит, читает и т.п.), совершенно не понимает вопросов косвенных падежей (чем? кому? с кем?). Ребенок не всегда выполняет движения и соотносит свои действия с речевой инструкцией, не всегда правильно понимает предлоги и называет слова, у ребенка не достаточный объем понимания слов-действий.

Низкий уровень (31-42 балла): ребенок понимает просьбы, связанные с обиходным предметным миром, знает имена близких и названия своих игрушек, может показать части тела у себя, у родителей, у куклы, но не различает по словесной просьбе изображений предметов, игрушек, хорошо знакомых ему в быту. Не умеет выполнять движения и соотносить свои действия по речевой инструкции, не понимает значение предлогов.

Критический уровень (0-30 баллов): ребенок с сохранным слухом не воспринимает речи окружающих, иногда реагирует на свое имя, реже на интонации запрещения и поощрения.

Проведенный констатирующий этап экспериментальной работы по выявлению уровня формирования начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития позволил нам сделать следующие выводы по критериям.

Первый критерий. Предметный словарь.

Результаты выполнения детьми игровых заданий показали, что у 1 ребенка (16,7%) выявлен высокий уровень предметного словаря. Активный словарь - спонтанная речь ребенка изобилует облегченными словами, преимущественно относящимся к названиям животных (игрушечных и настоящих), а также к некоторым режимным моментам (приветствия, прощания, выражение согласия-несогласия). При этом ребенок очень часто дополнял свою речь жестами и выразительной мимикой. Ребенок хорошо называл всех близких, знал и употреблял лексику, регулирующую основные режимные моменты его жизни.

Пассивный словарь - понимание слов из лексических групп транспорт, одежда, еда и т.д. соответствует возрастным показателям у говорящих детей с соответствующим возрасту уровнем речевого развития.

Дети легко ориентировались в вопросах косвенных падежей, поставленных к объектам действий, изображенных на сюжетных картинках, различали значения нескольких первообразных предлогов (положи на коробку, в коробку, около коробки), не различали грамматических форм слов.

У 2 детей (33,3%) выявлен средний уровень предметного словаря. Активный словарь – речь изобилует звукоподражанием животных, птиц и режимных моментов. Пассивный словарь – дети не всегда понимают слова из лексических групп транспорт, одежда, еда ит.д.

Дети хорошо ориентировались в названиях предметов, изображенных на отдельных картинках, совершенно не понимает вопросов косвенных падежей (чем? кому? с кем?).

У 3 детей (50%) выявлен низкий уровень предметного. Активный словарь в зачаточном состоянии. Он состоит из звукоподражаний, лепетных слов и лишь небольшого количества общеупотребительных слов. Значения слов неустойчивы и недифференцированы. Пассивный словарь шире активного, однако понимание речи вне ситуации весьма ограничено.

Дети понимали просьбы, связанные с обиходным предметным миром, знает имена близких и названия своих игрушек, показывали части тела у себя, у куклы, но не различали по словесной просьбе изображений предметов, игрушек, хорошо знакомых ему в быту.

Количественный анализ полученных результатов по первому критерию сформированности начального детского лексикона – предметный словарь – представлен в таблице 2.1. и на рисунке 2.1.

Уровень развития предметного словаря у детей с задержкой речевого
развития

Уровни	Количество детей	Количество детей (в %)
Высокий	1	16,7
Средний	2	33,3
Низкий	3	50

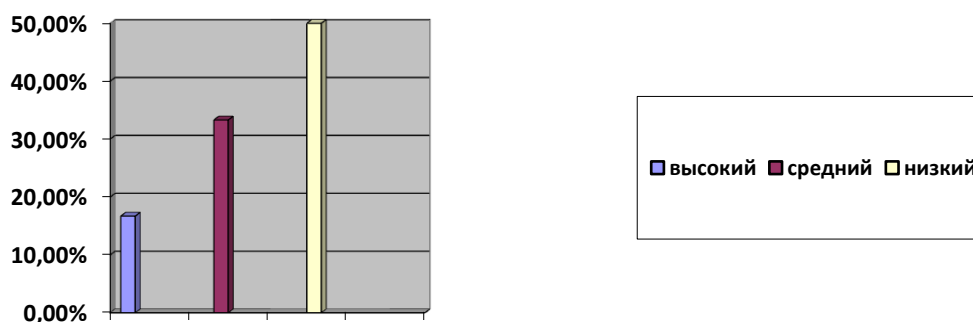


Рис.2.1. Уровень развития предметного словаря у детей с задержкой речевого
развития

Второй критерий. Глагольный словарь.

У 1 ребенка (16,7%) выявлен высокий уровень глагольного словаря. Активный словарь - ребенок активно употребляет многие глаголы в виде звукоподражательных слов и начинает устойчиво использовать основные прилагательные, обслуживающие его жизненные потребности, произнося их в виде облегченных слов в нужных ситуациях.

Дети знали много названий действий, показывали их на картинках и выполняли действия по речевой инструкции.

У 2 детей (33,3%) выявлен средний уровень глагольного словаря. Активный словарь – ребенок редко потребляет глаголы в виде звукоподражаний.

Младшие дошкольники с трудом ориентировались в показе действий (идет, сидит, читает и т.п.).

У 3 детей (50%) выявлен низкий уровень глагольного словаря. Активный словарь практически отсутствует.

Дети испытывали трудности при работе с картинным материалом, особенно когда на картинках были изображены действия. Дети часто начинали перебирать картинки наугад, некоторые дети тянули картинки в рот, пытались их смять

Количественный анализ уровня развития глагольного словаря представлен в таблице 2.2 и на рисунке 2.2.

Таблица 2.2.

Уровень развития глагольного словаря у детей с задержкой речевого развития

Уровни	Количество детей	Количество детей (в %)
Высокий	1	16,7
Средний	2	33,3
Низкий	3	50

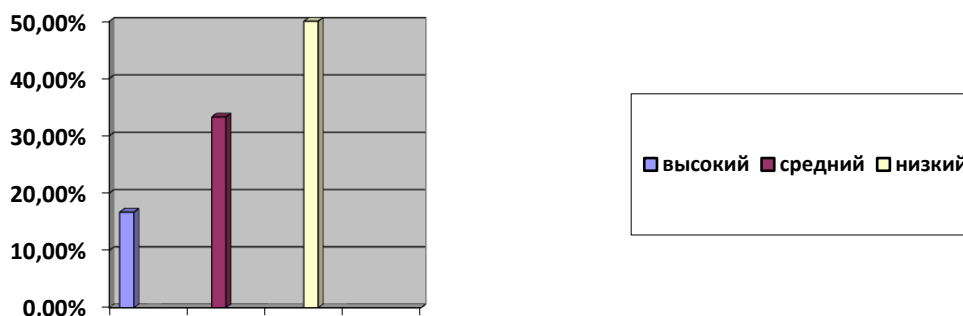


Рис.2.2. Уровень развития глагольного словаря у детей с задержкой речевого развития

Обобщив полученные результаты по каждому из критериев формирования начального детского лексикона детей с задержкой речевого развития, мы представили их в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Уровень усвоения критериев формирования начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития

Критерии развития начального детского лексикона	Уровни (%)		
	Высокий	Средний	Низкий
Предметный словарь	16,7	33,3	50
Глагольный	16,7	33,3	50

словарь			
---------	--	--	--

Уровень формирования начального детского лексикона детей с задержкой речевого развития был проанализирован нами как совокупность качественных и количественных данных о развитии критериев и показателей, полученных на констатирующем этапе экспериментальной работы. Количественный анализ уровня развития начального детского лексикона детей с задержкой речевого развития представлен в таблице 2.4. и на рисунке 2.3.

Таблица 2.4.

Уровень формирования начального детского лексикона детей с задержкой речевого развития

Группа	Уровни (%)		
	Высокий	Средний	Низкий
Младшие дошкольники с задержкой речевого развития	16,7	33,3	50

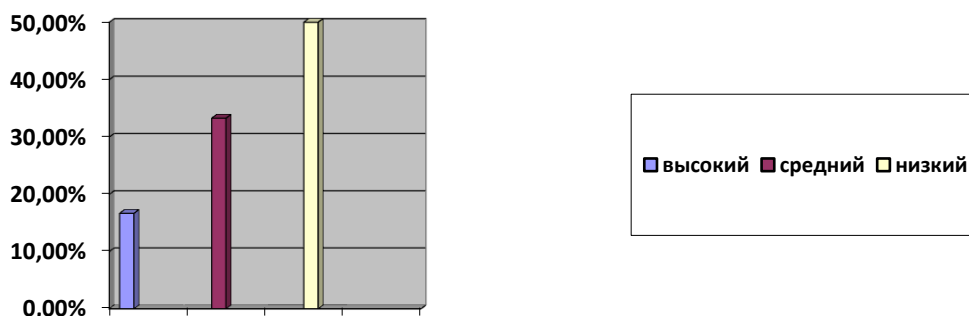


Рис.2.3. Уровень формирования начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития

Таким образом, 16,7% младших дошкольников с задержкой речевого развития продемонстрировали высокий уровень начального детского лексикона дети знали много названий действий, легко ориентировались в вопросах косвенных падежей, поставленных к объектам действий, изображенных на сюжетных картинках, различали значения нескольких

первообразных предлогов (положи на коробку, в коробку, около коробки), но не различали грамматических форм слов. Четко выполняли разнообразные движения по словесной инструкции, соотносили свои действия с речевой инструкцией, дети понимали значение предлогов, называли слова, у детей достаточный объем понимания слов-действий. По результатам констатирующего этапа экспериментальной работы дети набрали 60 баллов.

33,3% дошкольников имеют средний уровень формирования начального детского лексикона. Дети хорошо ориентировались в названиях предметов, изображенных на отдельных картинках, но с трудом ориентировались в названиях действий (идет, сидит, читает и т.п.), совершенно не понимали вопросов косвенных падежей (чем? кому? с кем?). Дети не всегда выполняли движения и соотносили свои действия с речевой инструкцией, не всегда правильно понимали предлоги и называли слова, у детей не достаточный объем понимания слов-действий. По результатам констатирующего этапа экспериментальной работы дети набрали от 47 до 48 баллов.

У 50% младших дошкольников выявлен низкий уровень формирования начального детского лексикона. Дети понимали просьбы, связанные с обиходным предметным миром, знали имена близких и названия своих игрушек, могли показать части тела у себя, у куклы, но не различали по словесной просьбе изображений предметов, игрушек, хорошо знакомых ему в быту. Не умели выполнять движения и соотносить свои действия по речевой инструкции, не понимали значение предлогов. По результатам констатирующего этапа дети набрали 35-36 баллов.

Критического уровня у детей с задержкой речевого развития по формированию начального детского лексикона выявлено не было.

2.2. Методические рекомендации по формированию начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития

На основании результатов, полученных в ходе констатирующего этапа экспериментальной работы, нами были разработаны методические рекомендации по формированию начального детского лексикона у младших дошкольников с задержкой речевого развития с использованием игры.

В основу организации коррекционно-педагогической работы должны быть положены следующие принципы:

1. Принцип развития предполагал учет общих и специфические закономерностей речевого развития детей раннего возраста с выраженными трудностями овладения экспрессивной стороной речи на начальном этапе формирования вербальной коммуникации, а также выделение в сложной иерархической последовательности коррекционно-развивающих задач на первый план именно тех задач, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка раннего возраста. Разработка конкретных методических приемов велась с учетом последовательности появления форм и функций речи, а также основных видов деятельности в онтогенезе(**онтогенетический принцип**).

2. Принцип системного подхода применительно к воздействию на формирующуюся речевую функцию в сензитивном периоде ее развития рассматривался нами как эффективный способ предупреждения возможных осложнений в формировании различных сторон речи (звуковой, морфологической, грамматической). Например, известно, что трудности звукового наполнения первых слов объясняются у детей раннего возраста физиологическим несовершенством артикуляционного аппарата и недостаточным уровнем восприятия фонем. В то же время недостаточно точное воспроизведение интонационно-ритмического и мелодического контура слова является важным диагностическим показателем, указывающим на низкий уровень слухового внимания ребенка, кинетические трудности, проблемы формирования речевого выдоха, возможные нарушения в усвоении 2-3 сложных слов и овладении короткой фразой, которая, по

наблюдениям А.К. Марковой (33), в норме появляется после усвоения ребенком первых трехсложных слов.

3. Принцип рассмотрения отклонений в развитии речи с позиций связи речи с другими сторонами психического развития учитывался нами при выявлении корреляционных связей между проблемами в речевом развитии ребенка раннего возраста и уровнем сформированности у него других сторон психической деятельности, что помогало найти оптимальные способы воздействия на психические процессы, участвующие в образовании речевого дефекта.

В рамках образовательной программы и ФГОС ДО, с младшими дошкольниками с задержкой речевого развития, посещающими группу кратковременного пребывания должны проводить работу по развитию речи, общей и мелкой моторики, высших психических функций и ритма, координации речи с движением следующие специалисты: учитель-логопед, инструктор по физической культуре, педагог-психолог, воспитатель и музыкальный руководитель.

Учитель – логопед, должен проводить работу по следующим направлениям:

- развитие артикуляционной моторики;
- развитие длительного физиологического выдоха и правильного речевого дыхания;
- развитие слухового и фонематического восприятия;
- развитие мелкой моторики;
- развитие и накопление словаря;
- формирование лексико-грамматических средств языка;
- активизация звукоподражаний.

Инструктор по физической культуре проводит работу по следующим направлениям:

- развитие координации движения и формирование правильной осанки;
- формирование основных видов движений;

- развитие ориентировки в пространстве;

Педагог-психолог проводит работу по следующим направлениям:

- развитие внимания (слухового и зрительного);
- развитие памяти;
- развитие мышления;
- развитие воображения;
- развитие инициативности, самостоятельности, активности;
- развитие познавательных процессов.

Воспитатель проводит работу по следующим направлениям:

- ознакомление с названиями предметов окружающей действительности;
- ознакомление с названиями действий и слов указывающих на изменение положения предмета в пространстве;
- обучение выполнению речевых инструкций с наглядной опорой (указательный жест, демонстрация действия и др.) и без наглядной опоры;
- обучение построению простого предложения (слово-предложение, предложение аморфных слов, слов-корней, двусоставное предложение);
- стимулирование инициативной речи ребенка в специальной организованной ситуации общения;
- формирование навыков и умений изобразительной деятельности, развитие мелкой моторики.

Воспитатель проводит работу по следующим направлениям:

- развитие чувства ритма;
- развития восприятия музыки;
- развитие динамического слуха;
- развитие координации речи с движениями (логоритмика);
- активизация речевых вокализаций;
- активизация жестово-мимических средств общения.

Для организации коррекционно-педагогической работы по формированию начального детского лексикона необходимо создать следующие условия.

1. Проектирование образовательной среды (в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования).

При создании развивающей предметно-пространственной среды, необходимо ориентироваться на:

-требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования – вариативность, трансформируемость, безопасность и пр.;

-соблюдение баланса между новым материалом, созвучным современности, и традиционным;

-полоролевою специфику группы.

Игровая среда группы должна включать игрушки-персонажи, ролевые атрибуты, оборудование для театрализованных (костюмы, ширма), режиссерских (наборы для театра) игр, для игр с телефоном (игрушечные сотовые телефоны) и пр.

2. Подбор игр, которые должны отвечать следующим критериям:

-адекватность игр содержанию обучения детей начальному детскому лексикону и возрасту детей;

-привлекательность игр для детей;

-современность игр;

-универсальность игр, т.е. возможность использования игр для решения нескольких образовательных и коррекционно-развивающих задач.

В планируемую нами работу необходимо включать всех участников коррекционно-образовательного процесса в рамках своей компетенции - учителя-логопеда, воспитателей, родителей (законных представителей), а также воспитанников.

Предлагаемая нами работа по развитию формированию начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития с использованием игры велась по следующим направлениям:

1. Усвоение детьми импрессивной стороны речи.

Задачи работы:

- учить ребенка называть предметы;
- учить ребенка понимать речевые инструкции;
- учить ребенка понимать просьбы;
- учить ребенка понимать названий действий;
- учить ребенка понимать вопросы косвенных падежей;
- учить ребенка понимать обиходных действий.

Результат работы:

- ребенок называет предметы;
- ребенок понимает речевые инструкции;
- ребенок понимает просьбы;
- ребенок понимает названия действий;
- ребенок понимает вопросы косвенных падежей;
- ребенок понимает обиходные действия.

2. Усвоение детьми экспрессивной стороны речи.

Задачи работы:

- учить ребенка дифференцировать на слух звуки некоторых игрушек и инструментов;
- учить ребенка внимательно вслушиваться в речь взрослых;
- учить ребенка правильно выполнять простые речевые инструкции;
- учить ребенка использовать звукоподражательные слова в конкретной ситуации общения;
- учить ребенка осваивать некоторые коммуникативные жесты и уметь их применять наряду со словами-предложениями с определенным лексическим значением;

- учить ребенка накапливать пассивный словарный запас, особенно, по словам-действиям и словам, указывающим на изменение положения предмета в пространстве;

- учить ребенка осваивать ситуативную речь («первые слова»), как по побуждению взрослых, так и по собственной инициативе.

Результат работы:

- ребенок дифференцирует на слух звуки некоторых игрушек и инструментов;

- ребенок внимательно вслушивается в речь взрослых;

- ребенок правильно выполняет простые речевые инструкции;

- ребенок использует звукоподражательные слова в конкретной ситуации общения;

- ребенок осваивает некоторые коммуникативные жесты и умеет их применять наряду со словами-предложениями с определенным лексическим значением;

- ребенок применяет пассивный словарный запас, особенно, по словам-действиям и словам, указывающим на изменение положения предмета в пространстве;

- ребенок освоил ситуативную речь («первые слова»), как по побуждению взрослых, так и по собственной инициативе.

Для решения задач нашего исследования, необходимо в ходе режимных моментов, обогащать и учить детей осознанно понимать речь, владеть навыками звукоподражания и применять ситуативную речь. Примерный языковой материал составлен нами на основе исследования О.Е. Громовой (15) и Т.А. Датешидзе (20).

Далее представим практические рекомендации по развитию импрессивной речи у детей с задержкой речевого развития.

На первых этапах развития понимания речи не надо требовать от детей точности понимания отдельных слов: там - тут, открой - закрой. Дети опираются в понимании речи не на различное звуковое выражение слов, а на

широкий контекст вопроса. Поэтому вопросы педагога, логопеда в беседах, направленных на выявление понимания слов, предложений должны содержать подсказывающие слова: «положи книгу на стол», «возьми книгу с полки».

Взрослый, используя ситуативные моменты, называет предметы, которые берет ребенок, называет действия, которые совершает ребенок или взрослый с этим предметом. Педагог говорит короткими предложениями, состоящими из двух-четырех слов, повторяя их два-три раза. Одни и те же слова полезно употреблять в разных грамматических формах. Все слова проговариваются с естественной интонацией, без скандирования, но с несколько нарочитым выделением ударного слога.

Усвоение слов пассивного словаря осуществляется и через проведение различных игр:

1. «Поручения».

Игра содержит сначала одну, затем две, потом три инструкции, например: «Принеси куклу в шапочке; принеси куклу в шапочке с кисточкой; принеси куклу в шапочке с кисточкой и посади ее на стульчик».

2. «Делай, что я сказал(а)».

Эти игры проводятся с одновременным показом действия, обозначенного словом. Например, взрослый говорит:

- Мы идем: топ-топ.

Дети идут за взрослым.

- Побежали: шлеп-шлеп.

Дети бегут за взрослым.

- И устали: стоп!

Дети останавливаются вместе со взрослым.

После нескольких повторений игровых действий со словами и показом этих действий взрослым дети выполняют эти движения самостоятельно в соответствии со словами игры.

Эффективным приемом в процессе усвоения детьми слов, обогащающих качества предметов (величину, цвет, конфигурацию), являются игры по классификации предметов, изображений, геометрических фигур в соответствии с заданным качеством.

Начинать работу следует с классификации игрушек. Для таких игр удобно использовать коллекции мелких игрушек, например:

- выбери все машинки;
- выбери всех кукол.

Можно классифицировать геометрические тела:

- выбери все шарики;
- принеси все кружки.

Геометрические фигуры по цвету (принеси все красные фигурки) и по размеру (принеси все большие фигуры) и т.д. С большим интересом работают дети с мозаикой. Начинать работу следует с усвоения слова «такая(ой)».

Приемы и задания:

1. «Грибки».

Взрослый показывает мозаику красного цвета, закрепляет ее на поле для выкладывания.

Взрослый: Найди такой грибок.

Ребенок находит такую же мозаику и закрепляет ее.

Взрослый (показывая два пальца): Два грибка.

Ребенок повторяет движение, показывая два пальца.

Взрослый: Это красные грибки. Найди еще такой же грибок и т. д.

2. «Яблонька».

Взрослый заранее выкладывает контур дерева, состоящий из ствола (прямая линия) и кроны (замкнутая кривая линия).

Взрослый: На яблоньке вот такое яблочко (закрепляет красную мозаику). Красное яблоко. Найди такое же.

Ребенок закрепляет красную мозаику в пределах контура кроны.

Взрослый: На яблоньке красные яблочки. Вот столько, два (показывает два пальца).

Ребенок показывает два пальца.

Взрослый (закрепляя зеленую мозаику): На яблоньке вот такое яблоко. Найди такое же. Яблочки наверху. Погладь яблочки на яблоньке. Подул ветер. Упали яблочки (Переносит мозаику вниз). Яблочки внизу, под яблонькой. Погладь яблочки внизу.

Конечно, в формировании пассивного словаря используется работа с картинками: предметными, сюжетными. Изображения на этих картинках должны быть яркими, крупными, реалистичными. Этот вид работы возможен с детьми, находящимися на номинативном уровне понимания речи.

Приемы и задания:

1. «Умный пальчик».

На столе разложены картинки с изображением предметов.

Педагог: «Покажи лошадку, покажи куклу...»

Ребенок показывает указательным пальцем правой руки названную картинку.

Работа с картинками, изображающими действие, возможна с детьми, находящимися на предикативном уровне понимания речи: вначале различаются глаголы, обозначающие действия людей или животных, с названием того, кто совершает действие: «Покажи, где скачет лошадка, где спит мальчик...»

Затем различаются действия, совершаемые одним лицом: «Покажи, где мальчик спит, где мальчик сидит...»

Следующий этап развития понимания речи - понимание форм слов: «Покажи, где стол - где столик, где мяч - где мячи, где мяч на стуле, где мяч под стулом».

Детям с задержкой речевого развития особенно сложно дифференцировать формы глаголов: возвратные и невозвратные глаголы (мальчик моет - мальчик моется); глаголы движения с различными

приставками (машина ехала - машина приехала, пальто застегнули - расстегнули); глаголы прошедшего времени женского и мужского рода (Женя упал - Женя упала); глаголы настоящего времени единственного и множественного числа (летит - летят).

Существует множество других способов развития пассивного словаря ребенка, испытывающего затруднения в речевом развитии, но главным является речь педагога, окружающих детей, взрослых. Она должна быть правильной по форме, богатой лексически, предельно эмоциональной, выразительной, насыщенной прибаутками, потешками; в то же время простой, не загроможденной лишними словами.

Также в формировании пассивного словаря проводится работа с картинками, желательно использовать предметные и сюжетные картинки. На столе расположены картинки с изображениями предметов. Взрослый просит показать: собаку, шубу, вазу, сыр, цветок.

Взрослый дает ребёнку задания: «Дай маме шубу, а мне цветок. Мне кошку, а маме ложку» и т.д. «Холодно, на улице идет снег, что мама наденет?...». «Я хочу пить... Куда я налью чай?».

Ведется работа и с сюжетными картинками. Вначале изучаются глаголы, обозначающие действия людей или животных с названием того, кто совершает действия. «Покажи, где девочка рисует, где скачет лошадка, где спит малыш?». Затем изучаются действия, совершаемые одним лицом. «Покажи, где мальчик бежит, где мальчик стоит, где мальчик рисует?» Или определяется объект действия: «Покажи, кто здесь рисует? Кто катается? Кто читает? Кто танцует? Кто умывается?»... и т.д.

Следует учить ребёнка понимать вопросы, выясняющие местоположение предметов: «Где? Куда? Откуда? На чем?». «Покажи, куда Вова посадил Петрушку? Куда девочка положила куклу?». Рекомендуется задавать вопросы, помогающие выяснить, по отношению к кому совершается то или иное действие. «Кому мальчик подарил шарик? Кому девочка

машет?». А также следует задавать вопросы, помогающие выяснить объект действия (Что? Кого? У кого?): «Что нарисовала девочка? Кого везет Таня?».

Практические рекомендации по развитию экспрессивной речи у детей с задержкой речевого развития.

Ответственный момент в логопедической работе с детьми с задержкой речевого развития - создание потребности подражать слову взрослого. Подражательные реакции могут выражаться в любых звуковых комплексах. Необходимо создать условия, в которых у ребенка появилось бы желание произносить одни и те же звукосочетания неоднократно. В этот период развития речи дети могут называть игрушки, знакомые предметы, действия, выражать свои желания в доступной им звуковой форме.

Неправильно было бы пытаться «перескочить» этот естественный период в развитии детской речи. Однако не следует расширять автономную речь детей. Необходимо перейти к обучению словесным комбинациям при первой же возникшей у ребенка возможности воспроизводить по подражанию хотя бы части некоторых слов.

Вызывание речевого подражания тесно связано с практической деятельностью ребенка (игрой, наглядной ситуацией). При этом очень важен эмоциональный контакт с ребенком, определенный уровень понимания речи, устойчивости внимания, наличия подражательной мотивации.

Чтобы достичь нужного эффекта в активизации подражательной речевой деятельности, надо начинать с развития подражательности вообще.

Весьма эффективным средством воспитания экспрессивной речи, построенном на развитии подражания в произнесении слогов, сопровождаемом движениями, является фонетическая ритмика.

Фонетическая ритмика позволяет ощутить вызываемый звук кинестетически, поиграть с этим слогом, ввести этот слог в ритмические сочетания.

Очень полезно петь гласные с длительным плавным движением рук:

- «А»: широко разводим руки вперед - в стороны.

- «У»: плавное движение обеих рук вперед.
- «О»: плавное движение обеих рук в стороны - вверх.
- «И»: плавное движение обеих рук в стороны.
- «Ы»: присесть, кисти в кулачках, руки согнуты в локтях.
- «Э»: плавное движение рук в стороны вниз.

Звук Н в слияниях:

- НА-НА-НА - хлопки перед собой.
- НО-НО-НО - хлопки над головой.
- НУ-НУ-НУ - хлопки вытянутыми вперед руками.

Звук Н':

- НЕ-НЕ-НЕ - движение пальчиком (указательный из стороны в сторону).
- НЯ-НЯ-НЯ - пальчик кланяется.
- НЕ-НЕ-НЕ - движение пальчик о пальчик.
- НИ - пальчики «бодаются» - упираются один в другой.

Звуки М-М';П -П'; Б - Б' отрабатываются в слияниях по той же схеме.

В работе по формированию экспрессивной речи можно применять сюжетные игры. Особое место в активизации речи детей занимают сюжетные игры. Иногда приходится учить родителей играть вместе с детьми. Вот один из вариантов такого рода игр: можно предложить созвать гостей. Нужно спросить ребенка: «Кого позовем? Собачку позовем?». Далее дать ребенку телефонную трубку. Звони собачке: «Алло, собачка, приходи в гости». Козу позовем? Звони: «Коза иди в гости». Уточку позовем?... Ой, а вот бежит собачка, как она лает? «Ав-ав». Вот коза пришла, как она кричит? «Ме-ме». Вот уточка идет, переваливаясь с боку на бок, как она крикает? «Кря-кря-кря». Ой, а ослика пригласить забыли. Видишь, он обиделся. Позови ослика: «Ослик, иди к нам». Поставь диванчик. Поставил? Куда посадим козу? Посади на диван. Пригласи ее: «Садись, коза». А рядом кто сядет? Ослик. Позови ослика. Как ослик кричит? «Иа-иа». «Иди сюда! Сядь!». Позови собачку: «Собачка садись! Иди сядь!» Ой, а уточке не хватило места! Давай

ей из кирпичиков сделаем стульчик. Вот какой удобный стульчик получился. «Утка садись! Иди сюда! Сядь на стул!» Поставь стол. А чем будем угощать гостей? Давай испечем блинчики. Вот у нас пластилин. Из него будем блинчики делать. Отщипни кусочек, сделай блинчик и на сковородку. Поставили сковородку на импровизированную плиту. Теперь блинчики положи на тарелку. Осторожно горячие, подуй на них! Теперь угощай! «На, собачка, кушай! На, уточка, кушай! Осторожно! Не обожгись! На, ослик, на коза, кушай! Ой, как вкусно!» Они говорят спасибо. А теперь они захотели пить. «Пить, пить!» просит собачка. Давай нальем чай. «На, пей собачка! На, пей уточка, на, пей коза!» Предложи ослику. «На, пей ослик!» Все гости поели, попили чай и спать захотели. Давай их уложим спать. Козу положим на диван. А собачку куда? Давай сделаем кроватки собачке, уточке, ослику. Из кирпичиков делаем кроватки, укладываем остальных спать. Давай споем им песенку: «А-а-а. Баю-бай». Тихо не шумите! Наши гости спят. А потом гости просыпаются. Вызываем такси. Из кирпичиков строим машины и провожаем гостей. Коза в красной машине уезжает, ослик в зеленой и т.д. (в зависимости от цвета игрушек).

Для стимуляции речевой активности также хорошо показывать детям «кукольный театр» с игрушками би-ба-бо, где перед ребёнком разыгрываются сюжеты с несколькими действующими лицами. Такого рода спектакли, как правило, вызывают у детей речевые реакции, связанные с эмоциональной вовлечённостью в игровой процесс. Например, можно разыграть перед детьми сценку «Бабушка и уточка». Взрослый рассказывает: «Жила-была бабушка...». Появляется кукла би-ба-бо в виде бабушки. «Была у нее уточка, которую бабушка очень любила...» Рассматриваем с ребёнком уточку, трогаем лапки, клювик, крылышки. «Вот, как-то раз позвала бабушка уточку. Как она ее позвала? Утя-утя-утя. Позови ее. Иди кушать. Давай насыпем ей зерна в тарелочку. «Поела уточка и стала просить пить. Пошла бабушка за водой, а в это время к уточке стала подкрадываться лиса (игрушка би-ба-бо), которая хотела схватить уточку и унести к себе, чтобы

съесть». Вызывая эмоциональную реакцию малышей, побуждаю их к активным действиям. Грозим пальцем лисе. Не позволяем хватать утку. Некоторые дети кричат: «Нельзя!». Зовем Бабушку на помощь. Некоторые дети кричат: «Баба иди!». Но бабушка не слышит и лиса уносит с собой утку. Приходит бабушка с водой, зовет утку, но ее нигде нет. Она спрашивает: «Где же уточка? Кто унес?» Некоторые дети говорят: «Лиса». Бабушка плачет: «Кто же поможет мне спасти уточку? Кто покажет дорогу?» Дети обычно вызываются помочь. Боремся с лисой. Отнимаем утку. Скажи: «Уйди! Отдай!» И дети на эмоциях, переживая, кричат: «Уйди! Отдай!» и отнимают утку. Бабушка благодарит, целует.

И педагог вместе с детьми строит забор из кирпичиков, чтобы лиса не смогла в следующий раз унести уточку.

Примеры дидактических игр по формированию импрессивной и экспрессивной стороны речи представлены в приложении 2.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Для изучения уровня формирования начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития нами были выделены следующие критерии и показатели: предметный словарь: активный и пассивный словарь, глагольный словарь: активный словарь.

Констатирующий этап экспериментальной работы позволил нам выявить преимущественно средний и низкий уровни формирования начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития: 16,7% младших дошкольников с задержкой речевого развития продемонстрировали высокий уровень, 33,3% младших дошкольников с задержкой речевого развития - средний уровень, 50% младших дошкольников с задержкой речевого развития – низкий уровень, критический уровень у младших дошкольников с задержкой речевого развития выявлено не было.

Полученные на констатирующем этапе экспериментальной работы данные, обозначили необходимость совершенствования коррекционно-педагогической работы по формированию начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития с использованием игры.

Предложенные нами методические рекомендации включают в себя принципы коррекционно-педагогической работы, условия ее организации, направления работы. По направлениям работы определено содержание работы, перечислены игры, определено место участников образовательного процесса в коррекционно-педагогической работе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Многообразие подходов к изучению начального лексикона ребенка объясняется сложностью и многоаспектностью этого явления, с одной стороны, представляющего собой феномен психической деятельности и развивающегося по законам индивидуального психического развития, с другой – функционирующего в процессах речевосприятия и речепроизводства и отражающего коммуникативные установки ребенка, с третьей – отражающего в языковом сознании ребенка знания о словах как единицах лексико – семантической системы языка, с четвертой – являющегося динамически развивающейся системой, отражающей процессы переработки жизненного и речевого опыта.

Существует несколько точек зрения понятий «лексикон» и «начальный детский лексикон». С психолингвистической точки зрения понятие «лексикон» - это индивидуальный словарный запас, который приравнивается к части общенационального словарного запаса. Понятие «начальный детский лексикон» рассматривается как первые 50 слов, усвоенных ребенком в активном словаре.

Речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения, предметно-развивающей среды от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни. Исследователи выделяют разное количество этапов в становлении начального детского лексикона детей, по-разному их называют, указывают различные возрастные границы каждого. Каждый возрастной этап характеризуется определенными новообразованиями в развитии начального детского лексикона.

Задержка речевого развития у ребенка – это отставание от возрастной нормы речевого развития в возрасте до 4 лет. Дети с задержкой речевого развития овладевают навыками речи также, как и другие дети, однако

возрастные рамки значительно сдвинуты. Задержка в развитии речи отражается на формировании всей психики ребенка. Она затрудняет общение ребенка с окружающими, препятствует правильному формированию познавательных процессов, влияет на эмоционально-волевую сферу.

У детей с задержкой речевого развития наблюдаются нарушения начального детского лексикона, которое выражается в следующем: пассивный словарь находится на номинативном уровне, активный словарь состоит из 5-10 слов модели СГ.

Для изучения уровня формирования начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития нами были выделены следующие критерии и показатели: предметный словарь: активный и пассивный словарь, глагольный словарь: активный словарь.

Констатирующий этап экспериментальной работы позволил нам выявить преимущественно средний и низкий уровни формирования начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития: 16,7% младших дошкольников с задержкой речевого развития продемонстрировали высокий уровень, 33,3% младших дошкольников с задержкой речевого развития - средний уровень, 50% младших дошкольников с задержкой речевого развития – низкий уровень, критический уровень у младших дошкольников с задержкой речевого развития выявлено не было.

Полученные на констатирующем этапе экспериментальной работы данные, обозначили необходимость совершенствования коррекционно-педагогической работы по формированию начального детского лексикона у детей с задержкой речевого развития с использованием игры.

Предложенные нами методические рекомендации включают в себя принципы коррекционно-педагогической работы, условия ее организации, направления работы. По направлениям работы определено содержание работы, перечислены игры, определено место участников образовательного процесса в коррекционно-педагогической работе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аркин, Е. А. Ребенок в дошкольные годы (в двух частях) [Текст]/Под ред. А. В. Запорожца и В. В. Давыдова. - М.: Просвещение, 2008. – 132с.
2. Аксарина, И. М. Важнейшие факторы развития речи детей раннего возраста. [Текст] В кн.: Вопросы педагогики раннего детства. /И.М. АксаринаМ.:Просвещение, 2004. – 133с.
3. Багичева, Н.В. Речевое развитие ребенка в современном образовательном пространстве [Текст] Методическое пособие для негосударственных ДОО. /Н.В. Багичева, А.С. Демышева, М.Л. Кусова, Д.О. Иваненко – Екатеринбург.: Уральский государственный педагогический университет, 2015. - 150 с.
4. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. [Текст] /Е.Н. Винарская - М.: Просвещение, 2007. – 126 с.
5. Воспитание и обучение детей раннего возраста. [Текст] / Под ред. Л.Н. Павловой. -М.: Просвещение, 2006. - 176 с.
6. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики.[Текст] Собрание сочинений: В6-ти т. Т.3./ Л.С. Выготский- М.: Просвещение, 2003. - 368с.
7. Гаркуша, Ю.Ф. Особенности логопедической работы с детьми двух-трехлетнего возраста с задержкой речевого развития. [Текст] / Ю.Ф. Гаркуши. - М.: Просвещение, 2009.- 101 с.
8. Гвоздев, А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. [Текст] / А.Н. Гвоздев – М.: Просвещение, 2000.-103 с.
9. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики. Учебное пособие. [Текст]/И.Н. Горелов, К.Ф. Седова - М.:Лабиринт, 2008. – 181с.
10. Гриншпун, Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов // Нарушения речи и голоса у детей[Текст] / Под ред. С.С. Ляпидевского. - М.: Просвещение, 2005. – 80с.

11. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада. [Текст]/В.В. Гербова, А.И. Максаков - М.: Просвещение, 2006. - 128 с.
12. Гирилюк, Т. Н. Технология преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. дисс....канд. пед. наук. [Текст]/Т.Н. Гирилюк – Екатеринбург, 263 с.
13. Гладковская, Л.М., Преодоление задержки речевого развития у детей раннего возраста/Л.М. Гладковская. - Логопед. -2008. - №4. - С.22-27.
14. Громова, О.Е. Задержка речевого развития дизонтогенез или «особый» путь развития речи /О.Е. Громова. - Логопед. - 2007. - №3. - С. 26-32.
15. Громова, О. Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения: дисс....канд. пед. наук. [Текст]/О.Е. Громова – М, 2003.
16. Громова, О.Е. Развитие речи ребенка: от первых слов до первых фраз. [Текст]/ О.Е. Громова – М.: Просвещение, 2007. – 228 с.
17. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. [Текст]/А.Н. Гвоздев. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. - 472 с.
18. Гридина, Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. [Текст]/Т.А. Гридина -М.: Флинта, 2013. - 152 с.
19. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. [Текст] Методическое пособие./О.Е. Грибова - М.: Айрис-пресс, 2005. - 96 с.
20. Датешидзе, Т.А. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития[Текст] / Т. А. Датешидзе – СПб. : Речь, 2004.
21. Елисеева, М.Б. Лексикон ребенка раннего возраста [Текст] // Речь ребенка: ранние этапы / Под ред. С.Н. Цейтлин. - СПб.: «Издательский цех «Балтика», 2000 – 33с.

22. Жинкин, Н.И. Интеллект, язык, речь [Текст] // Нарушение речи у дошкольников. /Н.И. Жинкин- М.: Просвещение, 2002. –131с.
23. Жукова, Н.С. и др. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников. [Текст] /Под ред. Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой.- Екатеринбург.:Издательство ЛИТУР.-2003-320с.
24. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику [Текст]/А.А. Залевская - М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2009. - 382 с.
25. Каше, Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников - М.: Просвещение, 1971. - 192 с.,
26. Кириллова, Е.В. Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей: диссертация канд. пед. наук. [Текст] /Е.В. Кириллова – М, 2001.
27. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. [Текст] /под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М.: «Центр гуманитарной литературы «РОН», 2001.-157с.
28. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия. [Текст] / В.А. Ковшиков - М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2001. - 96 с.
29. Левина, Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей - алаликов. [Текст] / Р.Е. Левина - М.: ВЛАДОС, 2001.-120 с.
30. Леонтьев, А.А. Исследования детской речи [Текст] // Основы теории речевой деятельности./А.А. Леонтьев - М.: Наука, 2004. – 317с.
31. Лурия, А.Р. Роль слова в формировании временных связей в нормальном и аномальном развитии. [Текст] /А.Р. Лурия- М.: Просвещение, 2005. - 218 с.
32. Микиртумов, Б.Е. Развитие речи в раннем детском возрасте и его нарушения [Текст] // Клиническая психиатрия раннего детского возраста. / Б.Е. Микиртумов, А.Г. Кощавцев, С.В. Гречаный - СПб.: Питер, 2001. - С. 191-221.

33. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] /М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др./ под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Просвещение, 2002. – 143с.

34. Овчинникова, И.Г. Взаимосвязи единиц в ментальном лексиконе русского ребенка (на материале устных ассоциаций) [Текст] // Детская речь: психолингвистические исследования. Сб. ст. / Отв. Ред. Т.Н. Ушакова, Н.В. Уфимева. - М.: ПЕР СЭ, 2001. - С.148-154.

35. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении [Текст]/А.М. Пешковский - М.: Языки славянской культуры, 2001. - 544 с.

36. Плотникова, С.В. Развитие лексикона ребенка [Текст] /С.В. Плотникова – М.:ФЛИНТА, 2011. – 112с.

37. Разенкова, Ю.А. Система ранней помощи. Поиск основных векторов развития [Текст] /Ю.А. Разенкова - М.: Карапуз, 2011. - 90 с.

38. Разенкова, Ю.А. Шаг за шагом. Развитие движений [Текст] /Ю.А. Разенкова - М.: Карапуз, 2006. - 18 с.

39. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. [Текст]/С.Л. Рубинштейн - М.: СПб: Питер, 2000-712 с.

40. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические условия развития речи дошкольников в детском саду [Текст] // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях: Сб. науч. трудов./Ф.А. Сохин - М.: Просвещение, 2008. - 345с.

41. Ушакова, Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. Психофизиологические механизмы речи. [Текст]/Т.Н. Ушакова - М.: Мысль, 1979. - 248 с.

42. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. /О.С. Ушакова, Е.М. Струнина - М.: ВЛАДОС, 2004. - 288 с.

43. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: [Текст] Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. /Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина - М.: Просвещение, 2009. - 223 с.

44. Федоренко, Л.П. Закономерности развития речи - основа теории методики [Текст] // Методика развития речи детей дошкольного возраста: Уч. пособие / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, А.П. Николаичева. - 2-е изд.- М.: Просвещение, 2004. – 274с.

45. Цейтлин, С.Н. Введение [Текст] // Речь ребенка: ранние этапы: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. /С.Н. Цейтлин -СПб.: «Издательский цех «Балтика», 2000. – 16с.

46. Шахнарович,А.М. Психоллингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи) [Текст]/А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева - М.: Наука, 2000. - 168 с.

47. Эльконин Д. Б. Развитие речи в раннем детстве [Текст]// Избранные психологические труды. /Д.Б. Эльконин - М.: Педагогика, 1989. - С. 363-380.

48 Rescorla L. Identifying expressive language delay at the age two. Topics on Language Disorders - 1991. - vol. 11. - P. 14-20.

Список детей

№ п/п	Ф.И. ребенка	Возраст	Диагноз
1	Милана Б	1 год 11 мес.	N
2	Егор В.	1 год 8 мес.	ЗРР
3	Саша С.	1 год 9 мес.	ЗРР
4	Валера В.	1 год 10 мес.	N
5	Наташа К.	1 год 8 мес.	ЗРР
6	Артем П.	1 год 8 мес.	ЗРР
7	София С.	1 год 10 мес.	N
8	Катя П.	1 год 9 мес.	ЗРР
9	Вова Г.	1 год 9 мес.	ЗРР
10	Денис Б.	1 год 10 мес.	N

Игры на развитие импрессивной речи детей третьего года жизни**1. Давай познакомимся**

Цель: повысить уровень понимания ребенком обращенного к нему высказывания взрослого.

Наглядный материал: игрушки (мяч, кукла, машина, кубики).

Устная инструкция: Хочешь посмотреть игрушки? Иди ко мне.

Игрушка тебе понравилась? Возьми ее и поиграй с ней.

2. Ушки слушают, ручки делают

Цель: повысить уровень понимания ребенком словесных инструкций взрослого.

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

Устная инструкция: (Ребенку предлагается сделать то, что просит взрослый).

Возьми мяч. Брось мяч на пол. Дай мне куклу. Принеси кубик. Давай рисовать. Возьми красный карандаш, бумагу. Нарисуй мяч. Положи карандаш в коробку. Подойди к столу и возьми машину. Принеси ее мне.

3. Покажи палочкой картинку.

Цель: учить понимать существительные, глаголы, прилагательные.

Наглядный материал: десять предметных картинок (бабушка, мишка, мышка, ложка, чашка, кошка, дерево, стул, помидор, машина); десять сюжетных картинок с изображениями различных действий (рисует, читает, прыгает, идет, сидит, стирает, лежит, пьет, пишет, причесывает); два мяча разного размера (большой и маленький); картинки с изображениями ладоней рук (чистые и грязные); кубики разных цветов (красный, зеленый, синий, желтый); две игрушки машинки; два воздушных шарика.

Устная инструкция:

Перед ребенком кладут по две-три картинки с изображениями предметов и предлагают показать названную взрослым картинку.

Перед ребенком кладут две-три картинки с изображениями действий и предлагают показать названную взрослым картинку.

Перед ребенком кладут два предмета (или картинки) и предлагают показать (сделать) то, что просит взрослый.

Например:

Ребенку предлагается показать сначала большой, потом маленький мяч; чистые и грязные руки; шар названного цвета.

Две игрушечные машинки располагают перед ребенком так, чтобы одну она могла легко достать, а другую - нет, и предлагают показать, какая из машинок находится близко от него, а какая - далеко.

Два шарика располагают на разной высоте от ребенка и предлагают показать, какой из них висит низко, а какой - высоко.

4. Закрой ладошкой картинку.

Цель: учить ребенка понимать предложения.

Наглядный материал: сюжетные картинки (Мальчик уходит. У девочки цветы. Девочка пишет в тетради. Мальчик рисует кисточкой. Мальчик играет с собакой).

Устная инструкция: ребенку предлагают рассмотреть две-три картинки и закрыть ладошкой ту, о которой рассказывает взрослый.

5. Переверни картинку.

Цель: учить ребенка различать существительные единственного и множественного числа.

Наглядный материал: игрушки (или предметные картинки): книга - книги, гриб - грибы, машина - машины, кубик - кубики.

Устная инструкция: ребенку предлагают рассмотреть две картинки и перевернуть ту, которую называет взрослый: книга (книги) и другие.

Игры на развитие экспрессивной речи детей третьего года жизни.

1. «Веселое общение».

Цель: развивать вербальные и невербальные возможности общения ребенка со взрослым.

Наглядный материал: пирамидка.

Устная инструкция: Как тебя зовут? С кем ты? Поиграем: составим пирамидку.

2. «Веселые болтушки».

Цель: расширять объем и качественный состав активного словарного запаса ребенка.

Наглядный материал: игрушечные животные (или изображение), часы, предметные картинки, сюжетные картинки (изображения действий).

3. «Кто как говорит» (звукоподражание).

Устная инструкция: ребенку задают вопрос (при необходимости используются игрушечные животные или изображения животных):

Как лает собака? Как кричит петух? Как мяукает кошка? Как мычит корова? Как хрюкает свинья?

4. «Веселые картинки».

Наглядный материал: предметные картинки (существительные: бабушка, жук, ложка, стол, собака, рыба, мяч, машина, цветы, яблоко).

Устная инструкция: ребенку предлагают назвать десять предметных картинок.

5. «Веселые движения».

Наглядный материал: предметные картинки (глаголы: спит, ест, летит, падает, едет, плывет, рисует, плачет, прыгает, одевает).

Устная инструкция: ребенку предлагают ответить на вопросы по сюжетными картинками: Что делает мальчик (девочка и т.д.)?

6. «Веселый Незнайка».

Наглядный материал: разноцветные мячи и кубики, большая и маленькая куклы, предметные картинки (чистые и грязные руки).

Устная инструкция: ребенку предлагают ответить на вопросы по предлагаемым предметными картинками, сравнивая предметы по величине или другими параметрами:

Какого цвета кубики?

Какая кукла (большая или маленькая)?

Какие руки (чистые или грязные)?

7. «Веселые игрушки» (наречия: близко, далеко, высоко, низко).

Наглядный материал: машина, шарики.

Устная инструкция: с помощью просьб и вопросов ребенка побуждают к выполнению действий и речевых ответов.

Где машина (близко или далеко)?

Достань шарик. Где шарик (низко или высоко)?

8. «Посмотри и назови».

Цель: учить ребенка использовать фразовую речь.

Наглядный материал: сюжетные картинки (Мальчик рисует. Зайчик ест морковку. Дедушка лежит на диване. Девочка играет с кошкой).

Устная инструкция: ребенку предлагают назвать, кто нарисован на сюжетных картинках и что он делает.